

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 46

HERBST 2012

*Zeitschrift für
kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 46

HERBST 2012

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg) • Peter Euler (Darmstadt) • Ilan Gur Ze'ev
(Haifa) • Andreas Gruschka (Frankfurt am Main) • Bernd Hackl (Graz) •
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main) • Andrea Liesner (Hamburg) • Andreas
Wernet (Hannover) • Antonio Zuin (Saõ Carlos)

Die Bilder sind durchweg ironische Kommentierungen der Texte. Sie stam-
men aus dem Bildarchiv des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft.

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausge-
ber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutach-
tungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2012 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK**
Sigrid Hartong/Richard Münch
Der Wettlauf um PISA-Punkte: Gewinner, Verlierer, Illusionen
- 21 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Johannes Twardella
Pädagogische Autorität. Wie für die empirische
Unterrichtsforschung ein alter Begriff neu fruchtbar
gemacht werden kann
- 42 **MARKTFORSCHUNG**
Christina Gericke
Schule und Wirtschaft: das neue Traumpaar?
Zur Kooperation von öffentlichen Schulen und privaten
Unternehmen
- 56 **DIDAKTIKUM**
Peter Neumaier
Einige Überlegungen zur ‚Finanziellen Allgemeinbildung‘
in Zeiten der Finanzkrise
- 74 **DAS AKTUALISIERTE THEMA**
Felix Grigat
Die Kompetenzkatastrophe – oder
„Die Wiederkehr der Bildungphilister durch die Hintertür“
- 82 **THEORIE UND KRITIK**
Bernd Hackl
Hermeneutische Rekonstruktion und theoretisches Vorverständnis
Anmerkungen zur Funktion von Theorie im Forschungsprozess und
ein Fallbeispiel
- 95 **WANDEL VON SCHULE**
Karl-Heinz Dammer
Peter Frattons „Haus des Lernens“ – ein neues Eschaton der
Schulreform?
- 110 **DOKUMENTATION**
Checkliste: Einstieg in den Vorbereitungsdienst

Sigrid Hartong/Richard Münch

Der Wettlauf um PISA-Punkte: Gewinner, Verlierer, Illusionen

Mit der zunehmenden Verwissenschaftlichung und Vermarktung von Governance hat sich ein Regime globalen Formats herausgebildet, das Nationen, Organisationen und Menschen im Bildungssektor zu Mitstreitern in einem Wettrennen macht, das dem Ressort Leistungssport in nichts nachsteht (vgl. Binswanger 2010)¹. Unter offiziell freiwilliger Teilnahme werden konkurrierende Läufer ins Rennen geschickt. Damit jeder die gleiche Chance auf den Sieg hat, wird den Trainern die Möglichkeit gegeben, von Agenten erfahrener Läufer zu lernen und sich in Fragen effektiver Leistungssteigerung coachen zu lassen. Die Läufer sind unterschiedlich alt, groß, schwer und erfahren. Manch einer trägt hochtechnologisierte Laufschuhe, ein anderer geht barfuß ins Rennen. Da sind Läufer, die von Kindesbeinen an auf die Zeitmessung beim Zieleinlauf, die richtige Lauftechnik sowie diszipliniertes Trainieren gepolt wurden. Für sie ist das Rennen eines unter vielen, eine erneute Gelegenheit sich zu beweisen. Andere wirken unbeholfen, untrainiert und unkonzentriert. Manch einer starrt verwundert auf den Sportboden der Arena, über den ihn die Füße ins Ziel tragen sollen, auf dem es sich aber so anders läuft als er es gewohnt ist. Während er sich noch wundert, sind die Leistungssportler schon in Position gegangen.

Sobald der Startschuss erklingt, gilt es zu rennen. Wer sich ablenken lässt, wer von seinem Coach nicht gut vorbereitet wurde oder die auf den Faktor Zeit reduzierte Leistung nicht abrufen kann, verliert. Wer verliert, starrt neidisch und staunend auf die Sieger, die davonpreschten, als man selbst noch versuchte, sein Lauftempo zu finden, Armpositionen variierte und Atemtechniken ausprobierte. Doch es gibt alle drei Jahre ein neues Rennen, bei dem es sich zu beweisen gilt und bei dem im regelmäßigen Turnus entweder Wasser-, Schlamm- oder Sandgruben als Hürden installiert werden. Es gibt also die Möglichkeit, den Wettkampf aufzunehmen, sich Strategien der Sieger abzuschauen, die Trainer in intensive Coachings zu schicken und sich (nur) ein Ziel zu setzen: Aufholen, wenn die OECD das nächste Mal zum PISA-Rennen einlädt.

1 Inspirationen zur Allegorie zwischen PISA und dem sportlichen Hürdenlauf verdanken wir dem Vortrag „Weder Hürdenlauf noch Informationsagentur – ein Einspruch gegen eine verkürzte Vorstellung von Unterricht“ des Erziehungswissenschaftlers Horst Rumpf am 24.03.12 in Frankfurt am Main; online siehe: <http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/weder-huerdenlauf-noch-informationsagentur-vortrag-frankfurter-jahrestagung.html> [17.10.2012]

I

Mit der PISA-Studie hat die OECD (Organisation for economic co-operation and development) einen künstlichen Wettbewerb installiert, bei dem anhand einheitlicher Messgrößen kulturunabhängig verglichen wird und bei dem durch die regelmäßige Fortsetzung systematisch Ehrgeiz geweckt und Lernen von den Siegern angespornt wird. Bei PISA zählen Punkte, wobei nicht nur derjenige mit den wenigsten Punkten verliert, sondern all diejenigen, welche sich unter der magischen Grenze des OECD-Durchschnitts befinden, was den Wettbewerb zusätzlich verschärft. Doch was gewinnen die Sieger? In der Tat gibt es keinen materiellen Gewinn beim PISA-Rennen – zumindest nicht für die Läufer. Vielmehr erklärt sich die Attraktivität der Siegerposition aus dem Versprechen, ein PISA-Sieg stehe gleichzeitig für die besten Chancen, in der globalen Wissensgesellschaft überleben, wirtschaftliche Innovativität leisten und sich damit nicht nur in der Bildung an die globale Machtspitze setzen zu können.

Da die Läufer und ihre Manager jedoch nicht wissen, welche Faktoren die Chancen auf den Sieg tatsächlich erhöhen, sind sie und ihre Trainer notwendigerweise auf Coachings (und entsprechende Sponsoren) angewiesen. Im Bildungsfeld sind diese Coaches die Bildungsforscher, die international vernetzten Experten und die Bildungsmanager.

Dass die Allegorie des Wettrennens bei PISA bis ins Detail so gut passt, wirft unmittelbar die Frage auf, welches Verständnis von Bildung dem Test zugrunde liegt. Am Ende soll bei PISA nicht Zeit gemessen werden, sondern Bildung, gemessen in Basiskompetenzen. Dies stellt der Wettbewerbsveranstalter OECD ebenso klar wie das, dass es sich im Grunde gar nicht um einen Wettbewerb, sondern um eine wertneutrale Leistungsmessung handelt. Beides sind Immunisierungsstrategien, die vor Schuldzuweisung schützen und Definitionsmacht verdecken. Denn wo von Seiten des PISA-Konsortiums Bescheidenheit geübt wird, steht gleichzeitig der Anspruch auf die Messung universeller Basiskompetenzen (vgl. Rumpf 2010). Demnach ist PISA kein freies wissenschaftliches Forschungsprogramm, sondern ein politisches Projekt, dessen Durchsetzung einer neuen, durch Transnationalisierung erzeugten politischen Logik folgt. Weder die Medien noch die Politik können mit der uneindeutigen Botschaft, wie sie in PISA enthalten ist, arbeiten; die Studie taugt weder zur Leser- noch zur Wählergewinnung. Daher wird sie quasi doppelt vereinfacht, und der Überschneidungsbereich, die Triple-Helix aus Politik, Wissenschaft und Wirtschaft (vgl. Gibbson et al. 1994, Etzkowitz 2003), kommt zur vollen Entfaltung. Verpackt wird das Ganze im Terminus der challenges of globalization: „In an internationally competitive marketplace, education plays a critical role in helping each nation to create and maintain a competitive edge – or so the argument goes“ (Maguire 2010, S. 58). Diese Argumentationskette bzw. das neue Denken wurde Ende des 20. Jahrhunderts über internationale Netzwerke und Institutionen gezielt verbreitet und findet sich nicht nur in den OECD-Papieren wie dem jährlich publizier-

ten Education at a Glance, sondern ebenso in den Memorandi und Weißbüchern der EU, den Programmen der Weltbank – die damit gleichzeitig finanzielle Ressourcen kanalisiert – oder den Berichten der UNESCO (vgl. Schemmann 2007).

Hier wird jedoch die These vertreten, dass das von PISA vorangetriebene Benchmarking einen globalen Prozess in Gang setzt, in dem die Spitzenreiter im Wettbewerb die Standards setzen. Das sind neben Finnland insbesondere die asiatischen Länder, deren konfuzianistisch geprägtes, auf Konformismus ausgerichtetes Bildungssystem zum Vorbild wird. Im Vergleich dazu verliert das westliche, in der Kultur der Aufklärung verwurzelte, auf Kreativität und Kritikfähigkeit setzende Bildungsverständnis an Legitimität. In Finnland, dem einzigen westlichen Land, das sich konstant in der Spitzengruppe hält, scheint auch der Respekt vor der Autorität der Lehrer einen wesentlichen Beitrag zum PISA-Erfolg zu leisten (vgl. Simola 2005). So bringt PISA die Gefahr eines Verlustes an kultureller Diversität und Innovationskraft mit sich. Es breitet sich ein Paradigma (vgl. Kuhn 1967) aus, das ein gezieltes Lernen für den Test prämiiert und dabei risikoreiches Experimentieren aus dem Bildungsprozess verbannt.

Die Fruchtbarkeit eines Bodens kultureller Vielfalt und Widersprüchlichkeit droht am Ende ausgetrocknet zu werden. Dabei paart sich das eng geschnürte Regierungskorsett der formal „offenen“ Koordinierungsmethoden (vgl. Trubek et al. 2007) sowohl mit der diskursiven Konstruktion einer permanenten Krisenstimmung als auch mit dem abstrakten, allumfassenden Begriff des lebenslangen Lernens durch Basiskompetenzen (vgl. Alheit 2009, Rothe 2009, Óhidy 2009). Hierdurch erreicht die OECD zusammen mit einem Netzwerk von Agenten des Wandels (vgl. Ball 1994, 2007, 2010), dass die Nationen nicht nur akzeptieren, wer in den Rankings als Sieger gekürt wird, sondern gar keine andere Wahl mehr zu haben scheinen als selbst die Aufholjagd anzutreten. Garrett, Dobbin und Simmons (2008) weisen zu Recht darauf hin, dass sich das Nachahmen am Ende nicht mehr unbedingt daran orientiert, was im Bildungsbereich tatsächlich am wirkungsvollsten ist, sondern vielmehr an den Strategien der größten Konkurrenten im Wettbewerb (siehe auch Holzinger/Knill 2007, Parreira do Amaral 2011). Am Ende wird das Ausstechen des Mitstreiters, das Besser-Sein zum Selbstzweck. Mit der Akzeptanz der PISA-Arena wird die neue Denkweise übernommen und der Raum des Denk- und Sagbaren neu aufgespannt. Damit geht eine vereinfachte Vorstellung von Wirkungszusammenhängen im Bildungssystem ebenso einher wie eine Deutung von PISA als „Allgemeinbildungskonzept und als Gesamturteil über Schule“ (vgl. Messner 2003, S. 400).

Binswanger (2010) zufolge beinhalten künstlich erzeugte Wettbewerbe wie PISA drei Arten von Illusionen: Die Marktillusion suggeriert einen Marktwettbewerb, wo es keinen Preis-Leitungsmechanismus gibt. Im Sinne einer Messbarkeitsillusion werden Bildungsprozesse vereinfacht und auf Kennzahlen und Messgrößen eingestampft, die dann wiederum auf die Bil-

dungspraxis rückwirken. Der neue Wettbewerb soll Innovation und intrinsische Motivation steigern beziehungsweise belohnen (Motivationsillusion), führt jedoch am Ende zu einer selektiven Fokussierung auf das, was zählt, das heißt auf eine neue Art von Dienst nach Vorschrift.

Auf die Gefahren, die sich ergeben, wenn man künstlichen Wettbewerb ohne tatsächlichen Markt als Prinzip für die Organisation von Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen und deren Finanzierung einsetzt, wurde hinreichend aufmerksam gemacht (vgl. Bellmann 2006, Münch 2007/2009, Bellmann/Weiß 2009). In einigen Ländern fordern Kritiker ein Zurückfahren der Schulreformen. Nichtsdestotrotz gehen die Schulleistungsvergleiche, von denen PISA nur ein Teil ist, Jahr für Jahr in die nächste Runde und konstruieren Siegertypen, an denen sich die nationalen Bildungsmanager orientieren.

Die Überwindung nationaler, regionaler und lokaler Traditionen durch die Transnationalisierung von Bildung hat nämlich keineswegs immer zur Folge, dass die Reformintentionen tatsächlich erreicht werden. Nicht selten vermengen sich Alt und Neu zu Hybriden und produzieren unintendierte Nebeneffekte, unter denen vor allem die Bildungspraxis in Schulen und Universitäten zu leiden hat (vgl. Saarinen 2005, Keeling 2006, Ravinet 2008, Münch 2009, Hartong 2012). Wie aber sehen Sieger aus? Dazu ein Blick auf Schule in Asien.

II

Getestet zu werden, damit kennen sich asiatische Schülerinnen und Schüler bestens aus. Charakterisiert durch ein nationales Curriculum, zentrale standardisierte Tests, riesige Klassengrößen mit weit über 50 Schülern sowie harte Übergangshürden von einer Ausbildungsstufe zur nächsten, wird der Alltag beispielsweise südkoranischer Schülerinnen und Schüler vom Lernen beherrscht. Der wenig individuell differenzierte Unterricht ging und geht einher mit hochgradig abstrahierten Tests, um die Masse der Schüler zu bewältigen, die sich in den letzten zwanzig Jahren nochmals vervielfachte. Je mehr Tests die Schulpraxis bestimmen, desto weniger geht es um Inhalte als um Testintelligenz bzw. um Testfähigkeit (vgl. Meyerhöfer 2003, 2007). Das bedeutet, wer die Teststruktur möglichst schnell erfasst, spart nicht nur Zeit, sondern weiß auch schon, worauf die Fragen abzielen, welche künstlichen Hürden und Gräben offenbar errichtet wurden, und wie man sich am besten und effizientesten anpasst, ohne sich ablenken zu lassen. Denkt man in der Logik der Testindustrie sowie derjenigen, welche die standardisierten Tests entwerfen, macht diese Ausrichtung durchaus Sinn. Wer dauerhaft Tests als Leistungsmessinstrumente implementieren und damit Defizite erfassen will, landet über kurz oder lang im Dilemma, dass sich die Getesteten derart anpassen, dass ein defizitärer Ist-Zustand möglichst verdeckt wird. Damit wird auf Dauer etwas anderes gemessen als ursprünglich impliziert. Das wirft natürlich ein etwas anderes Bild auf die asiatischen Spitzenpositionen bei PISA. In der Tat erweist sich die regelmäßige schulische Durchführung standardisier-

ter Tests als einer der erklärungskräftigsten Indikatoren für die Varianz der PISA-Ergebnisse (vgl. OECD 2010a, PISA 2009 Results, Vol. IV, Figure IV.2.6a). Statt von einer systematischen Steigerung von Lesekompetenz in einem umfassenden Sinn zu sprechen, scheint hier also die PISA-Konformität eines Systems viel entscheidender zu sein.

Wie sieht es mit Schulreform in Südkorea aus? Hat es das Land bei den hervorragenden PISA-Werten überhaupt nötig, seine Schulen zu verändern? Tatsächlich hat Südkorea vor allem in den 1990er Jahren zahlreiche Reformen auf den Weg gebracht. Mitte der 1990er Jahre ernannte sich Präsident Kim zum Education President und initiierte alleine zwischen 1995 und 1997 mehr als 120 Reformen. Kim war überzeugt, dass das südkoreanische Schulsystem für die globalen Herausforderungen in der aufkommenden Wissensgesellschaft nicht gerüstet war. Im Zuge der von der World Trade Organization (WTO) propagierten Politik offener Märkte nutzte Südkorea die 1990er Jahre, um zahlreiche Bildungsprogramme aus den USA und Großbritannien, aber auch aus anderen europäischen Staaten wie etwa Deutschland zu übernehmen. Hierbei standen die Neuausrichtung auf individuelles, lebenslanges Lernen, stärkere Investitionen in den Bildungssektor, eine Überarbeitung des Curriculums und der Lehrerausbildung, die Durchsetzung informationsbasierter Bildungspolitik sowie das school-based management, also Reformen der systematischen Dezentralisierung, im Vordergrund: „President Kim’s government created and implemented the educational reforms to change the centralized, supplier-oriented, formal education-centered educational system into the decentralized, learner-centered, and life long education-emphasized system to cope with the requirements of the globalizing and information-oriented world“ (Lee 2006, S. 112). Äquivalente finden sich zu derselben Zeit in zahlreichen anderen asiatischen Ländern (vgl. King/Guerra 2005). Viele der Reformen zielten außerdem auf die Förderung von Kreativität und eine stärkere Fokussierung auf den ganzen Schüler mit seinen Talenten, Interessen und Fähigkeiten. Doch selbst wenn sich das südkoreanische Schulsystem hierbei seinerseits an internationale Vorbilder anzugleichen versuchte, behielt es seinen Charakter geringer vertikaler und horizontaler Differenzierung, gekoppelt mit großen Klassen (deren Größe durch die Reformen auf unter 50 reduziert wurde) und entsprechend verbreitetem Einsatz von standardisierten Tests. Interessant ist in diesem Zusammenhang sicherlich, dass der PISA-Erfolg von Südkorea selbst als Resultat der Kim’schen Reformen gewertet wird (vgl. Lee 2006, S. 140).

Die asiatischen Länder sind vom Konfuzianismus, also einem Rationalismus der Weltanpassung, geprägt (vgl. Weber 1972, S. 395-458). Gehorsam, Disziplin, Respekt vor Alter und Rang sowie das Sich-Einfügen in bestehende Ordnungen spielen hierbei nach wie vor eine bedeutsame Rolle und verhindern Rebellion und Auflehnung durch eine Kultur der Loyalität (vgl. Nakane 1985, S. 12-21). Verbindet sich diese Kultur mit Elementen des New Public Management beziehungsweise einem Ansatz dezentraler Schulaccount-

tability, werden PISA-Spitzenplätze erreicht, denn im asiatischen Regime passt beides zusammen. Die globale Propagierung neoliberaler Reformprogrammatis zur Steigerung der Lernleistungen verdeckt die gleichzeitige Ausweitung des Modells einer kontrollierten Disziplinargesellschaft, die wie die Läufer in unserem anfänglichen Beispiel nur die ausschließliche Konzentration auf einen siegreichen und technisch einwandfreien Zieleinlauf im Sinn hat. Wer sich darauf konzentriert, dass der Lebens-„Lauf“ die Sprache des lückenlosen Lernens spricht und die frei gewählten Bildungsstationen dabei mit Bravour gemeistert werden, der hat kaum mehr Kapazitäten, sich über das Sammeln von Zertifikaten an und für sich oder über deren Inhalte Gedanken zu machen.



Doch ein solches System bringt auch zahlreiche Nachteile mit sich, die Länder wie Südkorea vor allem seit ihrer Öffnung für internationalen Einfluss und die Kulturen anderer Länder zu spüren bekommen. Unintendierte Konsequenzen sind auch hier vorprogrammiert, wenn traditionsferne Elemente über global initiierte Reformen in die asiatischen Schulsysteme durchschlagen. Kommen zu den Erwartungen der Eingliederung, der Disziplin und des Respekts neuerdings solche hinzu, die die individuelle Verwirklichung frei-

sen, die Verantwortung hierfür aber gleichzeitig dem Lerner zuschreiben, entlädt sich alles zusammen in wachsendem Druck, Irritationen und Widersprüchen. Es lässt sich beobachten, dass immer mehr asiatische Kinder diesem Druck nicht standhalten können.

III

Die USA forcieren die neue Steuerung im Bildungswesen massiv, sind aber gleichzeitig Verlierer bei PISA. Im Gegensatz zum konfuzianistischen Bildungsregime zeichnet sich das US-amerikanische Bildungssystem traditionell durch Liberalismus, Dezentralisierung, das Menschenbild des self-made man sowie eine Kultur der ständigen Erneuerung aus (vgl. Münch 1986, S. 269ff.). Bis Mitte des 20. Jahrhunderts war die Schule kaum Thema der nationalen Politik; vielmehr galt sie durch und durch als lokale Angelegenheit (vgl. Fuhrman et al. 2007, Epstein 2004). Einzelne Versuche, ein Accountability-System, wie es sich heute durchgesetzt hat, zu etablieren, scheiterten auf ganzer Linie. Dazu passt, dass Bildungskarrieren individuell zugeschrieben werden und bereits traditionell Sozialpolitik als in Bildungspolitik auflösbar verstanden wird (vgl. Ravitch 1983). Jeder ist für sich selbst verantwortlich und muss lernen, sich auf dem Markt, der sämtliche gesellschaftlichen Bereiche durchzieht, zu behaupten. Das Einheitsschulsystem soll dafür sorgen, dass jeder seine Chance nutzen kann; gleichzeitig ist das System unmittelbar in die lokale community – mit entsprechend unterschiedlichen Ressourcen – eingebettet.

Regelmäßiges Testen wurde bereits sehr früh im amerikanischen Schulsystem praktiziert (vgl. Sacks 1999), was die Etablierung einer entsprechenden Testindustrie mit sich brachte. Der einzig nationale, zentral standardisierte Test, der sogenannte SAT (Scholastic Aptitude Test), wurde jedoch erst im Jahre 1947 eingeführt, als es darum ging, den Zugang zu den Hochschulen zu begrenzen.

Der Elementary and Secondary Education Act (ESEA) im Jahre 1965 war schließlich der Startschuss für den systematischen Ausbau föderaler Einmischung in die staatliche und lokale Schulpolitik. Der Schockzustand, den die erste PISA-Veröffentlichung in Deutschland auslöste, ist in gewisser Weise vergleichbar mit demjenigen, welcher die Veröffentlichung von „A Nation at Risk“ (ANAR) im Jahre 1983 in den USA provozierte. Der nationale Bericht einer Kommission des Department of Education klagte die ernüchternden Leistungen US-amerikanischer SchülerInnen an und zeichnete ein Szenario des globalen Abgehängtwerdens durch die vorbeiziehenden asiatischen Nationen. Paradoxerweise waren es dieselben Nationen, die in den folgenden Jahrzehnten Elemente amerikanischer Bildungspolitik übernahmen, um sich für den globalen Wettbewerb zu rüsten.

In den folgenden Dekaden folgten zahlreiche politische Debatten und Reforminitiativen, die letztlich in den Programmen „No Child Left Behind“

(2001) sowie „Race to the Top“ (2009) ihre Höhepunkte hatten. Neben der verstärkten Umstellung auf Schulautonomie, Wettbewerb und die so genannte evidenzbasierte Bildungsforschung wurde ein engmaschiges Netz aus „high-stakes-tests“ geknüpft, das die SchülerInnen ebenso wie die PädagogInnen in immer kürzeren Abständen passieren müssen. High-stakes-tests sind solcher Art, dass ihre Ergebnisse bei SchülerInnen Einfluss nehmen auf deren Zeugnisnoten, bei Schulleitungen auf Entscheidungen und bei LehrerInnen auf das Gehalt und (Weiter-)Beschäftigungschancen.

Die PISA-Studie ist hierbei lediglich ein Test unter vielen; sie wurde lange Zeit von den amerikanischen Bildungspolitikern weitestgehend ignoriert (vgl. Dobbins/Martens 2010). Eine internationale Leistungsmessung, die intensiver rezipiert wurde, war die TIMSS-Studie der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Dies ist insoweit erstaunlich, als die USA seit Ende des Zweiten Weltkrieges die globale Standardisierung des Bildungsmonitorings vehement forciert hatten und die Arbeit der Internationalen Organisationen entsprechend prägten. Im Anschluss daran gerieten die USA jedoch in einen Kreislauf eigener Bildungsberichte, der die Konzentration umlenkte und der bis heute dazu führt, dass nicht selten eine Stimmung inflationärer Dauerernüchterung vorherrscht. Dennoch wird die PISA-Studie etwa seit dem Jahre 2007 auch in den USA viel intensiver rezipiert und ein Großteil der einflussreichen Akteure hat die Aufholjagd aufgenommen. Drei US-amerikanische Staaten gehen im Jahre 2012 sogar separat bei PISA an den Start, um ihren Platz im internationalen Ranking genauer bestimmen zu können.

Obwohl die Kritik an der Dysfunktionalität der Reformen in den USA kontinuierlich zunimmt – was es in dieser Form im asiatischen Regime nicht gibt – reißt die politisch initiierte Dauerreform in Richtung Testregime nicht ab und verschärft damit zunehmend die nicht intendierten Effekte, die Quasimärkte und high-stakes-testing mit sich bringen – weiterhin ohne dass dadurch ein eindeutiger oder signifikanter Zuwachs der Leistung zu verzeichnen wäre (vgl. Ravitch 2010, Amrein/Berliner 2002, Green et al. 2003, Payne 2008). Stattdessen haben an vielerlei Stellen neue Akteure (Stiftungen, private Unternehmer, die Testindustrie oder For-profit- Organisationen), die beispielsweise mit dem Betreiben von charter schools (Börsengang nicht abgeschlossen) das große Geld wittern, gravierenden Machtzuwachs erhalten (vgl. Bracey 2005). Giroux (2012, S. 57) warnt in diesem Zusammenhang vor einem Casino-Kapitalismus, dessen Waren die amerikanischen Schulen und SchülerInnen sind.

Zusammenfassend stehen die USA in Bezug auf ihre bildungssystemische Gestaltung zunächst paradigmatisch für das global propagierte Regime, zählen aber dennoch zu den PISA-Verlierern. Die Testergebnisse in der Lesekompetenz sind in den USA wie auch in allen anderen liberalen Ländern (Großbritannien, Australien, Neuseeland, Kanada, Irland) im Zeitverlauf von 2000 bis 2009 schlechter geworden (vgl. OECD 2010b).

IV

In kaum einem Land allerdings hat die PISA-Studie einen so großen Schock verursacht wie in Deutschland (vgl. Kämper-von den Boogaart 2004). Von Reformbefürwortern und Systemkritikern zum Mythos stilisiert, wirkte die Studie als Katalysator, der die traditionellen Machtverhältnisse nachhaltig veränderte (vgl. Tillmann et al. 2008, siehe auch Hepp 2011, Nieke 2003). Dabei verlor das klassische Bündnis der Beharrungskräfte, bestehend aus Schulbürokratie, Philologenverband und Bildungsbürgertum, an Legitimation beziehungsweise geriet nun zunehmend selbst in Rechtfertigungszwang. Das System als solches befand sich zwar im Grunde seit seiner Etablierung Anfang des 19. Jahrhunderts im diskursiven Dauer-Kreuzfeuer, denn die eigentümliche Verbindung aus professioneller Autonomie, bürokratischer Kontrolle und hochstratifizierten Bildungseinrichtungen produzierte von Anbeginn Missstimmung und Widersprüche zwischen dem Humboldt'schen Leitbild ganzheitlicher, vor staatlichen Eingriffen zu schützender Bildung und der realen Schulpraxis. Tests kamen auch hier relativ früh hinzu, lagen aber in der Hand der jeweiligen Lehrkräfte und waren damit Teil der autonomen Profession. Gekoppelt mit einer föderal unter Länderhoheit stehenden Schulpolitik, erwies sich das System über alle Kritik hinweg als äußerst reformresistent. Die PISA-Ergebnisse haben nun – zusammen mit der partei- und klassenlosen, strategischen Arbeit zahlreicher Agenten des Wandels – die Argumente der Reformgegner unterlaufen, indem die Dysfunktionalität des Systems global an den Pranger gestellt wurde und gleichzeitig die bislang gescheiterten demokratischen Forderungen dialektisch im Programm internationaler Wettbewerbsfähigkeit durch Lebenslanges Lernen aufgehoben wurden. Getragen wird diese Inklusion durch die neokonservative Lehre (vgl. Finn 2008, Savoie 1994) der Leistungsgerechtigkeit.

Bis zur Teilnahme an TIMSS und PISA hatte sich Deutschland nicht an internationalen Vergleichsstudien beteiligt, war aber von der Leistungsfähigkeit seines Bildungssystems weitgehend überzeugt. Für das erste PISA-Rennen sollte also ein kurzes Aufwärmen reichen. Doch die Gräben, das Laufterrain waren unbekannt und manch einem Läufer war der Sinn des Rennens suspekt. So gerieten die Läufer ins Straucheln und konnten am Ende viel weniger Konkurrenten hinter sich lassen als erwartet. Ein solches Ergebnis traf nun auf eine ohnehin gespannte Situation und produzierte Rechtfertigungszwang bzw. forderte schnelles Reagieren. Und so wirkten die Reformen der nächsten Jahre auch, als gelte es, binnen einer Frist von drei Jahren sichtbare „Verbesserungen“ zu erzielen und die Läufer mittels neuer Trainingsmethoden zu trimmen. Als dekontextualisierte sowie sich von Kausalaussagen distanzierende Diagnose (vgl. Grek 2009) konfrontierte PISA die deutschen Bildungspolitiker mit einer neuen ‚Wahrheit‘, stürzte sie aber gleichzeitig in einen Zustand spannungsreicher Unsicherheit, wie nun die Optimierungsmethoden auszusehen hätten. Eine Batterie von Beratungsakteuren stand auch hier bereit. Dabei wurde der Länderkampf um PISA-Punkte auf die Ebene von Bundesländern, Schulbezirken und Schulen heruntergebrochen. Bildungsregionen wurden gegründet,

schulische Dauerevaluation implementiert, Bildungsstandards geschaffen und viele Millionen Euro in evidenzbasierte Bildungsforschung gesteckt. Hierbei dominiert das PISA-Konsortium zusammen mit dem Institut für Qualitätssicherung im Bildungswesen (gegründet 2004), dem Nationalen Bildungspanel (gegründet 2009) sowie dem Zentrum für internationale Vergleichsstudien (gegründet 2011) das Forschungsfeld.

Jedoch nimmt auch in Deutschland die Zahl kritischer Stimmen deutlich zu. Hierbei stehen in der Regel die zunehmende Verwaltungsbürde, die Beschneidung der Autonomie der Lehrberufung, die Installierung von Quasimärkten (vgl. Münch 2009, Binswanger 2010) und die qualitative Fragwürdigkeit der Messinstrumente zur Verteilung von Geldern bei gleichzeitiger Reduktion garantierter finanzieller Grundzuwendungen im Zentrum der Kritik.

Dennoch weht die bildungspolitische Fahne weiterhin in Richtung Reform. Gemessen wird der Erfolg am jährlichen Bildungsbericht eines Konsortiums unter Leitung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) sowie an den nächsten PISA-Runden. Kleine Punktverbesserungen bei PISA 2006 und 2009 wurden öffentlich als „Vorzeichen des Erfolgs“ gewertet – statt umgekehrt von einer Anpassung der SchülerInnen und LehrerInnen an das Testregime PISA zu sprechen. Der Glaube daran, dass die PISA-Werte für eine tatsächliche Qualitätsverbesserung des Bildungswesens sprechen, ist in Deutschland ungebrochen.

Dennoch mischt sich die nationale Bildungstradition gravierend in die Reformen hinein. Neben den internationalen Vergleichstests sollen regelmäßige Fächerinhalte und die Erreichung der Bildungsstandards überprüft werden. Der Testbetrieb wird in das alte bürokratische System eingegliedert und gesellt sich damit zu den Inputregelungen als zweites Kontrollsystem. Seine Umsetzung bringt nicht nur vehementen Aufwand auf allen Ebenen mit sich, sondern verändert ebenso nachhaltig die in Wissenschaft verpackte bildungspolitische Fokussierung. Legitimation erfahren die Reformer durch den Verweis auf die PISA-Vorbilder (Skandinavien sowie „einige anglo-amerikanische Staaten“, vgl. Klieme et al. 2003). Die asiatischen Staaten werden seltener als Vorbild hingestellt, obgleich es genau ihr System ist, das sich durch die Reformen durchzusetzen beginnt.

Insgesamt hat Deutschland die Aufholjagd bei PISA im Jahre 2001 aufgenommen und feiert erste Platzgewinne mit einer Euphorie, die es sich durch die zur Vorsicht mahnenden Gegner nicht trüben lässt.

V

Kritik an PISA wird öffentlich allerdings selten laut.

Der obige Blick auf die unterschiedlichen Bildungsregime und ihre Veränderung durch PISA verdeutlichen vielmehr, dass die Studie selbst maßgeblich dazu beiträgt, eine Bildungskultur des Konformismus zu verbreiten, ohne dass es den Protagonisten der Reformbewegung bewusst ist. Der Effekt wird

verschleiert durch die Lehre des Neoliberalismus: Markt, Wettbewerb, Schulautonomie, New Public Management. Damit ist im Bildungssektor genau das eingetreten, was Foucault (2006) mit der Disziplinargesellschaft unter der Voraussetzung freiwilliger Selbstdisziplinierung vorhergesagt hat.

Durch die tatsächliche Verengung der Schulsteuerung durch das Testregime und seine gleichzeitige Einbettung in hoch absorptionsfähige Leitbilder wie das des lebenslangen Lernens oder der leistungsgerechten Kompetenzorientierung, gesellen sich zu den Reformprotagonisten auch Vertreter des traditionellen Bildungsestablishments. So ist es möglich, dass in den USA ein republikanischer Präsident „No Child Left Behind“ implementierte und in Deutschland die CDU flächendeckend die eigenverantwortliche Schule ins Leben rief. Die übrig bleibenden Gegner der Reform werden in die Position orthodoxer Nein-Sager gedrängt – wie beispielsweise die Nationale Lehrervereinigung in England oder der Philologenverband in Deutschland – und verlieren zunehmend Zustimmung aus den eigenen Reihen. Eine moderate Position (wie sie beispielsweise die Klieme-Kommission bei ihren Empfehlungen zur Einführung von Bildungsstandards 2003 vertreten hat) gerät hingegen schnell in Bedrängnis, sobald es an die praktische Umsetzung geht. Das Paradigma ist verhältnismäßig dicht geschlossen, das PISA-Regime Teil einer Konstellation organisierter Verantwortlichkeit, die das Legitimationsproblem neuer Steuerung umgeht (vgl. Moes 2009). Niemand kann den Betreiber der Rennbahn für eine schlechte Laufleistung verantwortlich machen; eine solche Reaktion wäre überhaupt nicht im Bereich des Denkmöglichen. Das Testregime kann nicht Schuld am Testversagen sein.



Die Transnationalisierung der Bildungspolitik im Kontext von PISA-Benchmarks und der Verwissenschaftlichung der Governance von Bildung, Schule und Unterricht nimmt nationalen Bildungstraditionen ihre Legitimität. Und die wachsende Unsicherheit, wie ein nationales Bildungssystem auf Vorderrang zu bringen ist, spielt genau denjenigen Akteuren in die Hände, welche aktuelle, verlässliche Informationen und damit Sicherheit versprechen. Diese Akteure speisen ihre Legitimationsbasis aus der breiten praktischen Anwendbarkeit ihres Wissens und sind immer stärker daran interessiert, ihre Technologie an die Kunden zu vermarkten. Dennoch benötigen auch sie Immunisierungsstrategien, um sich bei Misserfolg vor Schuldzuweisungen zu schützen. So übernimmt beispielsweise SEIS Deutschland (www.seis-deutschland.de), der Betreiber eines Schulevaluationsinstruments, das die Bertelsmann Stiftung entwickelt hat, keinerlei Haftung für Fehler, sondern versorgt die evaluierten Schulen mit bücherdicken statistischen Ergebnisberichten, aus denen die Kunden im Anschluss selbst ihre Maßnahmen herleiten müssen. Schulungen und ein SEIS-Coach sorgen für eine entspannende Umerziehung.

Die Rezipienten der Schulungen unterliegen hierbei einem Reaktionsmuster, das Power als „comforting“, als Akzeptanz neuer Sicherheiten, beschreibt (vgl. Power 1997). Anpassung kann in diesem Fall vor negativen Sanktionen schützen und die Aufmerksamkeit auf diejenigen Dinge lenken, welche bei den Rankings besonders viele Punkte geben (vgl. Sauder/Espeland 2009). Beraten zu werden, erweist sich dabei als wirksamer Wettbewerbsbonus, denn auf diese Weise lassen sich nicht nur bessere Noten bei der Schulinspektion, sondern ebenso Auszeichnungen wie die einer innovativen Bildungsregion (inklusive entsprechender Fördergelder) erzielen. Zwischen Erziehungswissenschaft und Schulpraxis hat sich also eine Beratungsindustrie etabliert, die erziehungswissenschaftliches Wissen als Managementmethoden versteht und in die Schulen transferiert.

Am Ende der folgenschweren Transformationskette stehen die Schülerinnen und Schüler, Referendarinnen und Referendare, deren Leistung es ist, an der so viel hängt und die ins Zentrum der Aufmerksamkeit geschoben wurde. Wo früher Lücken für mögliche Entkopplung (vgl. Meyer/Rowan 1977) gegeben waren, das heißt, gewisse Freiräume legitimer Teil des Systems waren, werden diese nun gezielt fokussiert, und so gibt es weder ein Entrinnen noch ein Aussitzen der Reform. Im Gegenteil: Die jungen PädagogInnen durchlaufen eine entsprechende Sozialisation und nehmen so von der ersten Unterrichtsstunde an die Situation in den Schulen als gegeben hin, erfahren sie als neue Realität. Diese Realität suggeriert, wie Lühmann anschaulich darstellt, einen beherrschbaren Raum Schule, der – strukturiert durch effiziente Methoden wie etwa die unmittelbare Orientierung der Lerninhalte am „richtigen Leben“ – zum Raum des Reinen stilisiert wird. „Unreines“, Affekte, Irritationen oder Störungen werden aus dieser Realität verdrängt, ebenso wie Möglichkeiten des Zurückziehens, des freien, zwecklosen Denkens – des

Nichttrennens, sondern Spaziergehens –, ohne das eine kreative, innovative Kultur jedoch nicht bestehen kann (vgl. Lühmann 2010).

VI

Die PISA-Studie ist Teil eines Komplexes neuer gouvernementaler Kontrolle, die sich global ausweitet und dabei das Denken und die Sicht auf die (Bildungs-)Welt verändert. Innerhalb dieses neuen Weltbildes schrauben sich Wissen und Nichtwissen bzw. Wissen des Nicht-Wissens zu einer zunehmend dynamischeren, aber gleichzeitig kurzweiligeren Informationsproduktion hoch, die einen enormen Bedarf an Ersatzsicherheiten verursacht. Diese Ersatzsicherheiten werden mittels Benchmarking, Monitoring und Peer Review ermittelt. Wer dabei am besten abschneidet, der hat die „best practices“ und wird zum Vorbild der anderen. In diesem Moment wird den Ranking-verlierern eine neue, normativ besetzte Realität vermittelt, die mit enormem Anpassungsdruck aufgeladen ist. Von freiwilliger Standardisierung kann daher letztendlich nur sprechen, wer mit einseitig rationalistischen Handlungsmodellen argumentiert. Um dies zu verdeutlichen, kommen wir auf unser anfängliches Beispiel zurück. Was für Läufertypen können wir im PISA-Rennen unterscheiden?

Da sind diejenigen, für welche das PISA-Rennen eines unter vielen ist. Sie sind an kurze Sprints über Hindernisse gewöhnt und können ihre Leistung auf dem Punkt abrufen. Trotz vorderer Plätze wollen die Manager ihre Leistung immer weiter verbessern, denn die Niederlage bleibt eine ständige Bedrohung. Trainer und Läufer dieser Gruppe arbeiten Hand in Hand und zeigen eine beneidenswerte Disziplin.

Diesen Läufern steht eine Gruppe von Athleten gegenüber, denen die Situation des Rennens zwar ebenso bekannt ist, deren Gruppenstruktur jedoch so heterogen und spannungsreich ist, dass sich Läufer, Trainer und Manager nicht nur ständig in den Haaren liegen, sondern der Großteil ohnehin mit einem Versagen im Rennen der internationalen Liga rechnet. Das Rennen an sich wird als Pflichtübung zwar immer wieder vollführt und die Sieger zur Kenntnis genommen, allerdings gilt die Hauptaufmerksamkeit den Rennen innerhalb des nationalen Terrains.

Schließlich haben wir diejenigen Läufer, welchen das Setting des PISA-Rennens fremd ist, die also verhältnismäßig untrainiert sind. Die Hindernisse sind anders, es wurden Tücken und Fallen eingebaut und so kommen die Läufer ins Straucheln. Dies ist besonders ärgerlich und die Enttäuschung bei den Managern groß, weil sie und die Trainer überzeugt waren, dass man das Rennen locker gewinnen kann. Die Manager beschuldigen die Trainer, die falschen Trainingsmethoden anzuwenden und beauftragen – angespornt vom Ehrgeiz, sich im nächsten PISA-Rennen sichtbar zu verbessern und damit der Schmach zu entkommen – einen Stab von Beratern und externe Coaches mit dem Lauftraining.

Während die Trainer der ersten beiden Gruppen verhältnismäßig wenig Grund zur Unruhe haben, bricht bei den Managern der dritten Gruppe Hektik aus, denn ob eine Trainingsmaßnahme bei den Läufern wirklich wirkt, weiß niemand so genau. Spätestens nach drei Jahren weiß man mehr.

Literatur

- Alheit, Peter: ‚Diskurspolitik‘: Lebenslanges Lernen als postmodernes Machtspiel? In: Alheit, Peter/von Felden, Heide (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden 2009, S. 77-88.
- Amrein, Audrey L./Berliner, David C.: High-stakes Testing, Uncertainty, and Student Learning. In: *Education Policy Analysis Archive* 10, Nr. 18, 2002, <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/297/423>
- Ball, Stephen J.: New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research: the gathering of a perfect storm. In: *European Educational Research Journal* 9, Nr. 2, 2010, S. 124-137.
- Ball, Stephen J.: *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. London/New York 2007.
- Ball, Stephen J.: *Education Reform. A Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham 1994.
- Bellmann, Johannes: Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. In: Frost, Ursula (Hrsg.): *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*. Paderborn 2006, S. 183-197.
- Bellmann, Johannes/Weiß, Manfred: Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptionalisierung und Erklärungsmodelle. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 55, H. 2, 2009, S. 286-306.
- Binswanger, Mathias: *Sinnlose Wettbewerbe*. Freiburg 2010.
- Bracey, Gerald W.: *No Child Left Behind: Where does the money go?* Policy Brief, Arizona State University 2005.
- Dobbins, Michael/Martens, Kerstin: A Contrasting Case – the U.S.A. and Its Weak Response to Internationalization Processes in Education Policy. In: Martens, Kerstin/Nagel, Alexander-Kenneth/Windzio, Michael/Weymann, Ansgar (Hrsg.): *Transformation of Education Policy*. Basingstoke 2010, S. 179-198.
- Epstein, Noel (Hrsg.): *Who’s in Charge here? The Tangled Web of School Governance and Policy*. Washington 2004.
- Etzkowitz, Henry: Innovation in Innovation: The Triple Helix of University – Industry – Government Relations. In: *Social Science Information* 42, H. 3, 2003, S. 293-337.
- Finn, Chester E. Jr.: *Troublemaker*. Princetown 2008.
- Foucault, Michel: *Geschichte der Gouvernementalität*. 2 Bde. Frankfurt/Main 2006.
- Fuhrman, Susan H./Cohen, David K./Masher, Fritz (Hrsg.): *The State of Education Policy Research*. Mahwah 2007.
- Garrett, Geoffrey/Dobbin, Frank/Simmons, Beth A.: Conclusion. In: Dies. (Hrsg.): *The Global Diffusion of Markets and Democracy*. Cambridge 2008, S. 344-360.
- Gibbons, Michael et al.: *The New Production of Knowledge*. London 1994.
- Giroux, Henry A.: *Education and the Crisis of public Values. Challenging the Assault on Teachers, Students and Public Education*. New York/Washington 2012.
- Green, Jay P./Winter, Marcus A./Forster, Greg: *Testing High Stakes Tests: Can We Believe the Results of Accountability Tests?* Civic Report. New York 2003.
- Grek, Sotiria: Governing by numbers: the PISA ‚effect‘ in Europe. In: *Journal of Educational Policy* 24, H. 1, 2009, S. 23-37.

- Hartong, Sigrid: Basiskompetenzen statt Bildung? Wie PISA die deutschen Schulen verändert hat. Frankfurt/Main 2012.
- Hepp, Gerd F.: Bildungspolitik in Deutschland. Wiesbaden 2011.
- Holzinger, Katharina/Knill, Christoph: Ursachen und Bedingungen internationaler Politikkonvergenz. In: Holzinger, Katharina/Jörgens, Helge/Knill, Christoph: Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken. Wiesbaden 2007, S. 85-106.
- Kämper-von den Boogaart, Michael: Deutscher Unterricht nach der PISA-Studie. Frankfurt/Main 2004.
- Keeling, Ruth: The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's Expanding Role in Higher Education Discourse. In: European Journal of Education 41, H. 2, 2006, S. 203-223.
- King, Elizabeth M./Cordeiro-Guerra, Susana: Education reforms in East Asia: Policy, process and impact. In: Weltbank (Hrsg.): East Asia Decentralizes: Making Local Government Work. Washington, DC 2005.
- Klieme, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin/Bonn 2003.
- Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/Main 1967.
- Lee, Dongjin: Globalization and South Korean Educational Reform in the Mid 1990s. Florida 2007.
- Lühmann, Hinrich: In Hogwarts ist der Wurm drin. 2010, online: <http://hinrich-luehmann.de/hogwarts-als-institution/>.
- Maguire, Meg: Towards a Sociology of the global teacher. In: Apple, Michael W./Ball, Stephen J./Gandin, Luis Armando (Hrsg.): The Routledge International Handbook of the Sociology of Education. London 2010, S. 58-68.
- Messner, Rudolf: PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 49, Heft Nr. 3, 2003, S. 400-412.
- Meyer, John W./Rowan, Brian: Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology, Jg. 83, H. 2, 1977, S. 340-363.
- Meyerhöfer, Wolfram: Was testen Tests? Objektiv-hermeneutische Analysen am Beispiel von TIMSS und PISA. Potsdam 2003.
- Meyerhöfer, Wolfram: Testfähigkeit – was ist das? In: Hopmann, Stefan Thomas/Brinek, Gertrude/Retzl, Martin (Hrsg.): PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Wien 2007, S. 57-93.
- Moes, Johannes: Accountability – eine Antwort auf Legitimationsprobleme in neuen Governancestrukturen. In: Botzem, Sebastian et al. (Hrsg.): Governance als Prozess. Koordinationsformen im Wandel. Baden Baden 2009, S. 29-54.
- Münch, Richard: Die Kultur der Moderne. Band 1: Ihre Grundlagen und ihre Entwicklung in England und Amerika. Frankfurt/Main 1986, S. 255-439.
- Münch, Richard: Die akademische Elite: Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz. Frankfurt/Main 2007.
- Münch, Richard: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt/Main 2009.
- Nakane, Chie: Die Struktur der japanischen Gesellschaft. Frankfurt/Main 1985.
- Nieke, Wolfgang: Schulreform: Wie reagiert die Fachpolitik auf bildungswissenschaftliche Bestandsaufnahmen? In: Hansel, Toni (Hrsg.): PISA – und die Folgen. Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule. Herbolzheim 2003, S. 197-214.
- OECD: PISA 2009 Results. What Students Know and Can Do. Paris 2010a.
- OECD: PISA – Internationale Schulleistungsstudie der OECD. Paris 2010b
- Öhidy, Andrea: Der erziehungswissenschaftliche Lifelong Learning-Diskurs: Rezeption der europäischen Reformdiskussion in Deutschland und Ungarn. Wiesbaden 2011.

- Parreira do Amaral, Marcelo: Education governance und Regimetheorie. In: Amos, Karin/Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (Hrsg.): Öffentliche Erziehung revisited. Wiesbaden 2011, S. 195-222.
- Payne, Charles M.: So much Reform, So Little Change. The Persistence of Failure in Urban Schools. Cambridge 2008.
- Power, Michael: The Audit Society. Rituals and Verification. Oxford 1997.
- Ravinet, Paul: From Voluntary Participation to Monitored Coordination: Why European Countries Feel Increasingly Bound by their Commitment to the Bologna Process. In: European Journal of Education, Jg. 43, H. 3, 2008, S. 353-367.
- Ravitch, Diane: The Trouble Crusade. American Education 1945-1989. New York 1983.
- Ravitch, Diane: The Death and Life of the Great American School System. New York 2010.
- Rothe, Daniela: Lebenslanges Lernen als Regierungsprogramm: Der deutsche bildungspolitische Diskurs in gouvernementalitätstheoretischer Perspektive. In: Peter Alheit/von Felden, Heide (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden 2009, S. 89-110.
- Rumpf, Horst: Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte. Weinheim/München 2010.
- Saarinen, Taina: ‚Quality‘ in the Bologna Process: From ‚Competitive Edge‘ to Quality Assurance Techniques. In: European Journal of Education, Jg. 40, H. 2, 2005, S. 189-204.
- Sacks, Peter: Standardised Minds. The High Price of America’s Testing Culture and What We Can Do to Change it. Cambridge, Mass. 1999.
- Sauder, Michael/Espelund, Wendy: The Discipline of Rankings: Tight Coupling and Organizational Change. In: American Sociological Review, Jg. 74, H. 1, 2009, S. 63-82.
- Savoie, Donald J.: Thatcher, Reagan, Mulroney: In Search of a New Bureaucracy. Pittsburgh 1994.
- Schemmann, Michael: Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld 2007.
- Simola, Hannu: The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. In: Comparative Education, Jg. 41, H. 4, 2005, S. 455-470.
- Tillmann, Klaus-Jürgen et al.: PISA als bildungspolitisches Ereignis. Wiesbaden 2008.
- Trubek, D. M./Cottrell, P./Nance, M.: ‚Soft Law‘, ‚Hard Law‘, and European Integration: Toward a Theory of Hybridity. Jean Monnet Working Paper 02/05. New York 2005.
- Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Bd. 1, Tübingen 1920/1972.

Johannes Twardella

Pädagogische Autorität

Wie für die empirische Unterrichtsforschung ein alter Begriff neu fruchtbar gemacht werden kann

I

Eines der zentralen Probleme des Berufseinstiegs von Lehrerinnen und Lehrern besteht darin, sich bei Schülerinnen und Schülern Gehör zu verschaffen. Vermutlich machen viele, wenn nicht die meisten Lehrer die Erfahrung, dass das Setting, in dem sie handeln, der schulische Rahmen und die Tatsache, dass hier die Rollen klar aufgeteilt zu sein scheinen – hier die Lehrperson, dort die Schüler – keineswegs garantiert, dass die Schüler hören, dass sie sich ansprechen lassen, dass sie kooperieren und sich ihrer Rolle gemäß verhalten. Die Bedingungen dafür, dass die Schüler hören, müssen erst, so scheint es, geschaffen und eine Ordnung, auf deren Basis Unterricht stattfinden kann, muss erst eingerichtet werden.

Wird nach den Ursachen für dieses Phänomen gefragt, können diese auf zwei Seiten gesucht werden, entweder auf der der Schüler oder auf derjenigen der Lehrer. Was letztere betrifft, so sind verschiedene Erklärungen denkbar: Eine vorwissenschaftliche Theorie geht davon aus, dass es schlicht eine Frage der Person und deren Talente sei. Es gebe, so wird nicht selten behauptet, eben solche und solche. Also Lehrer, die es können, die für ihren Beruf geeignet sind – die sogenannten „geborenen Erzieher“ mit „natürlicher Autorität“ –, und solche, die es eben nicht können und nur bedingt oder womöglich gar nicht geeignet für den Beruf des Lehrers sind. Und leider sei es so, dass Exemplare der ersten Sorte sehr rar sind.

Eine andere Theorie hebt nicht unmittelbar auf die Person des Lehrers, sondern auf deren Ausbildung ab. Sie wird nicht selten von Lehramtsstudentinnen und -studenten artikuliert und besagt, dass Lehrer im Rahmen ihrer Ausbildung – vor allem während ihres Studiums an der Universität – nicht hinreichend auf die Probleme, mit denen sie im Alltag konfrontiert sind, vorbereitet werden.¹

1 Diese Theorie steht nicht notwendig im Widerspruch zu der ersten, ja, kann problemlos mit dieser verbunden werden: Da die Zahl der Lehrer, die das besagte Problem mit Leichtigkeit meistern, nur gering ist, und diejenige derer, bei denen es sich zu einer Krise auswächst, die – wenn überhaupt – nur peu à peu überwunden wird, deutlich höher ist, ist es notwendig, in der Ausbildung dieses Problem aufzugreifen und zu thematisieren. Das geschehe aber an der Universität kaum oder gar nicht.

Auf dieses von vielen Studenten so wahrgenommene Defizit wird von etlichen unter ihnen dergestalt reagiert, dass einfache Rezepte, die dem Geist der Zeit entsprechen und auch in der pädagogischen Ratgeberliteratur kursieren, propagiert werden: Es sei wichtig, dass es Regeln gebe, an denen sich die Schüler orientieren können, Regeln, die am besten gemeinsam mit diesen aufgestellt werden, für alle transparent sind und über deren Befolgung die Lehrperson mit Konsequenz zu wachen habe.

Solche Vorschläge der Studenten könnten auf der einen Seite als unbegründet abgetan und die Hoffnung, das besagte Problem einfach „in den Griff“ bekommen zu können, als naiv und unwissend kritisiert werden. Doch kommt in ihnen auf der anderen Seite die Ahnung davon zum Ausdruck, dass für die pädagogische Praxis etwas unabdingbar ist, dass Studenten in der Regel noch nicht haben, das sie faktisch auch noch gar nicht haben können und das ihnen die Universität auch nicht beibringen, das aber von der Wissenschaft zum Thema gemacht werden kann – und das hier mit dem Begriff der pädagogischen Autorität bezeichnet werden soll.

Im Folgenden möchte ich mich diesem Thema widmen, indem ich zunächst auf den Begriff der Autorität im Allgemeinen zu sprechen komme: Wie lässt sich dieser definieren und warum haben wir häufig ein Problem mit ihm? Im zweiten Schritt möchte ich dann die Perspektive einschränken, mich auf den Begriff der pädagogischen Autorität konzentrieren und grob skizzieren, in welcher Weise er in der Tradition pädagogischen Denkens reflektiert wurde. In einem dritten Schritt werde ich der Frage nachgehen, wie pädagogische Autorität empirisch erforscht werden kann. Dabei werde ich zum einen kurz auf einen Versuch eingehen, den Begriff mit den Mitteln der empirischen Bildungsforschung zu untersuchen, um dann schließlich einen eigenen Vorschlag und zwar auf der Basis der pädagogischen Unterrichtsforschung zu präsentieren.

II

Zum Begriff der Autorität im Allgemeinen

Der Begriff der Autorität ist ein äußerst schwieriger und komplexer. Es gibt zahlreiche Versuche, ihn zu bestimmen und sich ihm auf unterschiedlichen Wegen zu nähern (vgl. aktuell Reichenbach 2011). Die Schwierigkeit resultiert bereits daraus, dass wir alle in irgendeiner Weise gegenüber diesem Begriff befangen sind: Ein jeder hat Erfahrungen mit Autorität gemacht im Rahmen jener Erziehung, die er selbst „genossen“ hat – egal, ob es eine autoritäre, eine demokratische oder eine *laissez-faire*-Erziehung war.² Aber nicht nur durch Erfahrungen auf der Ebene der individuellen Biographie, sondern auch durch historische Erfahrungen ist unser Verhältnis zur Autorität vorge-

2 Vgl. zu der Unterscheidung zwischen verschiedenen Erziehungsstilen: Lewin, Kurt, Experimente über den sozialen Raum (1939), in: Ders.: Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik, 3. Aufl., Bad Nauheim 1968, S. 112-127.

prägt: Die Orientierung an Autoritäten verbinden wir nicht ohne Grund rasch mit konservativem, ja, reaktionärem Denken. Denn in der Vergangenheit ist bekanntlich immer wieder der Begriff der Autorität in politischen Debatten gegen den der Demokratie ausgespielt worden, vor allem in jenem prä-faschistischen Denken, das dem Nationalsozialismus intellektuell den Weg ebnete. Und dieser beruhte – auch das hat unser Verhältnis zum Begriff der Autorität mitgeprägt – auf einem Persönlichkeitstypus, den Adorno und andere bekanntlich als „autoritäre Persönlichkeit“ bezeichneten (Adorno 1995). Schließlich kommt noch hinzu, dass Autorität, genauer gesagt, die Orientierung an Autorität grundsätzlich im Widerspruch zu jenen Werten und Idealen zu stehen scheint, die uns als modernen Subjekten wichtig sind, ja, die überhaupt von zentraler Bedeutung in der Moderne sind: zu Freiheit, Gleichheit und Vernunft. Uns mit diesen identifizierend sind wir geneigt, Autorität mit Fremdbestimmung und Irrationalismus zu assoziieren (Sennett 1990). M.E. macht es nun aber keinen Sinn, den Begriff aufgrund all dieser Schwierigkeiten, die wir mit ihm haben, aus der wissenschaftlichen Debatte auszuklammern – im Gegenteil: Gerade weil er in mehrfacher Hinsicht schwierig ist, ist es wichtig, ihn mit rationalen Mitteln zu erhellen.

Begonnen werden soll mit einigen allgemeinen Aussagen über Autorität. Was lässt sich generell zu diesem Phänomen sagen? Autorität ist, so könnte man meinen, eine Eigenschaft einer Person, einer Gruppe oder auch einer Institution, die diese an und für sich besitzt. Doch wenn wir von einer Person sagen, sie habe Autorität, so beziehen wir uns nicht nur auf diese, auf sie als ein isoliertes, atomistisches Wesen. Vielmehr nehmen wir Bezug auf das Verhältnis, in dem diese Person zu einer anderen Person oder zu einer Gruppe von Personen steht. Autorität ist ein relationaler Begriff, genauer gesagt, ein Begriff, der für eine besondere Art von Beziehung steht, in der sich eine Person zu einer anderen befindet. Und diese Beziehung kennzeichnet, dass sie eine asymmetrische ist, eine von Über- und Unterordnung und zwar in dem Sinne, dass die eine Seite dominiert und die andere dies akzeptiert, genauer gesagt, dies freiwillig akzeptiert und zwar auf der Basis einer „inneren Anerkennung“ (Reichwein 2001, S. 141). Autorität kann insofern von zwei anderen Varianten, wie eine Person auf eine andere Einfluss nehmen kann, abgegrenzt werden. Hannah Arendt hat dies sehr deutlich gesagt: Sie sehe sich, so erklärt sie in ihren Überlegungen zur Frage der Autorität, zwar nicht dazu in der Lage, das Wesen der Autorität zu definieren, könne jedoch sagen, worauf diese nicht beruhe, nämlich weder auf Zwang und Gewalt noch auf rationaler Argumentation (vgl. Arendt 1994). Mit beiden Mitteln könne Ähnliches erreicht werden: Mit Zwang könne jemand zum Gehorsam gebracht werden und mit Argumenten könne er von etwas überzeugt werden. Doch, so schreibt Arendt, „wo Gewalt gebraucht wird, um Gehorsam zu erzwingen, hat Autorität immer schon versagt.“ Und weiter heißt es: „Andererseits ist Autorität unvereinbar mit Überzeugungen, welches Gleichheit voraussetzt und mit Argumenten arbeitet. Argumentieren setzt Autorität immer außer Kraft“ (Arendt

1994, S. 159). Autorität beruht also weder auf Zwang noch auf Argumentation, sondern auf dem freien Willen desjenigen, der auf sie „hört“. Und dieses „Hören“ kann zwei unterschiedliche Ebenen betreffen, zum einen die Ebene des Denkens, zum anderen die des Handelns. Je nachdem bezeichnen wir die Hörigkeit dann entweder als Glauben oder als Gehorsam.

Bei dieser abstrakten, heuristischen Begriffsbestimmung können wir noch einen Schritt weiter gehen: Voraussetzung dafür, dass eine Person für eine andere eine Autorität darstellt, auf die sie zu „hören“ bereit ist, ist nicht nur deren innere Anerkennung, sondern auch, dass diese Person für etwas anderes, etwas Abstraktes steht. Letztlich, so möchte ich behaupten, steht der Begriff der Autorität nicht für eine zweistellige, sondern für eine dreistellige Relation, für das Verhältnis zwischen zwei Personen und einem Dritten, einem allgemeinen Wert, einem Ideal. Es ist letztlich dieses Dritte, das für denjenigen, der „hört“, ein hohes Maß an Verbindlichkeit besitzt, dem er sich verpflichtet fühlt (Geißler 1967, 1968). Dieses Dritte begegnet ihm aber nicht abstrakt, sondern verkörpert in einer Person, die – so gesehen – die Position eines Mittlers innehat und die nur solange als Autorität anerkannt wird, wie sie glaubwürdig machen kann, dass sie für dieses Dritte steht.

Dieser heuristische Begriff von Autorität soll kurz mit der Geschichte des Begriffs in Zusammenhang gebracht werden: Historisch gesehen lässt sich der Begriff der Autorität zum einen auf den Kontext der antiken Logik und Rhetorik zurückverfolgen (vgl. Röttgers 1971). Dort – z.B. bei Aristoteles – ist die Ansicht zu finden, dass die argumentative Rede nicht auskomme ohne Autorität und dass es legitim sei, wenn ein Redner Autorität für sich oder auch für einen besonderen Ausspruch, ein besonderes Argument in Anspruch nehme.³ Zum anderen spielte der Begriff der Autorität im juristischen bzw. politischen Diskurs bei den Römern eine große Rolle, wo sich der Gegensatz von *auctoritas* und *potestas*, also der Autorität auf der einen und der reinen Macht auf der anderen ausbildete (und sich etwa konkretisierte im Gegensatz des Senats auf der einen Seite, dessen Mitglieder aufgrund ihres Alters, der ihnen zugeschriebenen Reife und Weisheit Autorität besaßen, und des Magistrats auf der anderen, vor allen den Konsuln) (vgl. Rabe 1979). Autorität hatte hier wie dort sowohl einen personalen Bezug, wurde also als an eine konkrete Person gebunden gedacht, als auch einen sachlichen. In der Sprache des oben entwickelten Begriffs formuliert: Sie wurde bereits in der Antike als auf der inneren Anerkennung einer Person beruhend gedacht und gleichzeitig als auf ein Drittes bezogen, hier eben auf Erfahrung, Reife und Weisheit. Während Autorität sich im Rahmen der Rhetorik eher auf die Ebene des Denkens bezog, war sie in der römischen Antike primär für die (politische) Praxis von Bedeutung.⁴

3 Es handelt sich dann um einen Beweis „ex auctoritate“.

4 Durch Cicero wurde sie sodann vom rechtlich-politischen auf den geistig-literarischen Bereich übertragen.

Im christlich geprägten Mittelalter wurde die Position des Dritten mit der Religion gefüllt. Die Quelle aller Autorität lag für christliche Denker in der Transzendenz⁵ und die Autorität der christlichen Kirche (*auctoritas ecclesiae*), des Papstes, ja, der Geistlichkeit überhaupt wurde als von dieser abgeleitet vorgestellt. Das bedingte eine Schärfung des Konfliktes zum einen mit der weltlichen Macht, der *potestas*, jetzt in Gestalt des Kaisertums, zum anderen mit der *ratio*. So wurde am Ende des 5. Jahrhunderts der Gegensatz von Kirche und Kaisertum in den von *auctoritas* und *potestas* gebracht. Und der Konflikt von Autorität und *ratio* wurde lange Zeit auszugleichen versucht – der Höhepunkt dieser Bemühungen wurde schließlich in der Scholastik bei Thomas von Aquin erreicht. Zu Beginn der Moderne gerieten jedoch die beiden Begriffe in einen scharfen Gegensatz. Vor dem „Richterstuhl der Vernunft“ verlor die Autorität ihre Geltung. Sie wurde als im Widerspruch zur freien Urteilsbildung gesehen und galt als Quelle von Vorurteilen. Ihr zu folgen, auf sie zu hören, wurde als unbegründet und irrational angesehen.

III Zum Begriff der pädagogischen Autorität

Die Anzahl der Versuche, den Begriff der pädagogischen Autorität zu bestimmen, ist kaum überschaubar.⁶ Es scheint immer wieder neu das Bedürfnis bzw. die Notwendigkeit zu bestehen, sich seiner zu vergewissern. Und das kann zurückgeführt werden auf dasjenige, welches grundsätzlich als „Krise der Autorität“ in der Moderne bezeichnet worden ist und sich in besonderer Weise auswirkt auf die Pädagogik und die Reflexion über sie (vgl. Arendt 1958).

Die „Krise der Autorität“ in der Moderne geht wohl darauf zurück, dass im Rahmen gesellschaftlicher Transformationsprozesse Traditionen, deren Gültigkeit in vormodernen Zeiten – mehr oder weniger – fraglos bestand und die zur Rechtfertigung und zur Stützung von Autorität herangezogen werden konnten, eben nicht mehr fraglos fortbestehen. Insbesondere in Zeiten forcierten gesellschaftlichen Wandels lässt sich feststellen, dass Autoritäten erodieren: Die Autorität des Staates und seiner Ordnung gerät dann ins Wanken, auch die Autorität der Eltern kann durch solche gesamtgesellschaftlichen Prozesse beeinträchtigt werden, womit eine Zuspitzung des Generationenkonfliktes einhergeht, ebenso wie die Autorität gesellschaftlicher Institutio-

5 Z.B. für Augustin. Vgl.: Rabe, Horst, Autorität, in: Brunner, Otto, Werner Conze und Reinhart Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe, Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Band 1, Stuttgart 1979, S. 382-406. Bei Augustin findet sich auch der Gedanke, dass die göttliche Autorität personal verbürgt werde durch Jesus Christus.

6 Es scheint Konjunkturen des Begriffs bzw. der Reflexion über ihn zu geben. Siehe zur letzten Konjunktur z.B.: Geißler, Erich E., *Autorität und Erziehung*, Regensburg 1965. Und: Heiland, Helmut, *Emanzipation und Autorität. Theorien und Modelle pädagogischer Autorität*, Bad Heilbrunn/Obb. 1971.

nen, z.B. der Schule. Alles zusammen kann wiederum Auswirkungen auf die Autorität des Pädagogen bzw. des Lehrers haben – und es stellt sich auch hier die Frage: Worauf beruht diese und ist sie unabdingbar?

Die moderne Pädagogik und die Vorstellungen von Autorität als pädagogischer Autorität sind zu sehen vor dem Hintergrund einer Kritik an der Aufklärung. Diese stellte, wie bereits erwähnt, die Autorität vor den „Richterstuhl der Vernunft“ – mit dem Ergebnis, dass Autorität nicht nur an Geltung verlor, sondern grundsätzlich als im Widerspruch zur freien Urteilsbildung und als Quelle von Vorurteilen gesehen wurde. Auf zwei Theoretiker der Pädagogik, die vor dem Hintergrund der Aufklärung über pädagogische Autorität neu nachdachten, soll hier kurz eingegangen werden: zum einen auf Rousseau, zum anderen auf Herbart.

Für Rousseau ist das Problem der Autorität, so möchte ich behaupten, ein zentrales.⁷ Für ihn ist Erziehung ohne Autorität nicht denkbar. Allerdings kann er sich keine pädagogische Autorität, so wie sie oben heuristisch bestimmt wurde, vorstellen und zwar als eine soziale Beziehung, die durch Asymmetrie gekennzeichnet ist und in der der Zögling auf den Erzieher aufgrund einer inneren Anerkennung hört. Der Erzieher hat, wie Rousseau im „Emile“ darlegt, auf der einen Seite die Möglichkeit, den Zögling durch Argumente davon zu überzeugen, zu tun, was er oder was die Gesellschaft von ihm erwartet. Sollte er diese Möglichkeit ergreifen, werde sich jedoch zeigen, dass der Zögling für rationale Argumente gar nicht soweit zugänglich ist, dass er sich überzeugen ließe. Auf der anderen Seite steht ihm der Einsatz von Zwangsmitteln zur Verfügung bzw. die Möglichkeit den Zögling durch positive oder negative Sanktionen (bzw. deren Ankündigung) in seinem Verhalten zu beeinflussen. Sollte er dies versuchen, so bestehe jedoch die Gefahr, dass sich dies negativ auf den Charakter des Zöglings auswirke.

Autorität, insofern sie in einer Person, in der Person des Erziehers verkörpert wird, wecke den Widerstand des Zöglings. Ist das Kind jedoch mit einer unpersönlichen Notwendigkeit konfrontiert, dann werde es sich fügen. Die Erziehung sollte also, so Rousseau, über das Arrangement solcher Notwendigkeiten verlaufen im Sinne einer „klargeregelten Freiheit“ (Rousseau in: Rebel, S. 52). Während die an eine Person gebundene pädagogische Autorität also entweder wirkungslos bleibe oder den Zögling „verziehe“, bewirke das „Joch der Notwendigkeit“ (Rousseau in: Rebel, S. 51), dass der Zögling sich gemäß seiner Natur entfalten kann – auch dann, wenn er sich fügen muss (vgl. Schäfer/Thompson 2009).

7 Vgl.: Rousseau, Jean-Jacques, 2. Buch des Emile, in: Rebel, Karlheinz, Zwang-Autorität-Freiheit in der Erziehung. Texte zum Autoritätsproblem, Weinheim/Berlin 1967, S. 50 ff.



Während Rousseau sich eine personal gebundene pädagogische Autorität nicht vorstellen konnte, sehen andere Theoretiker in ihr gerade die Lösung des für die Erziehung in der Moderne zentralen Problems, die nachwachsende Generation zur Autonomie zu führen und dabei nicht auf deren Gehorsam verzichten zu können. Mit Kant ge-

sprochen: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“

Autorität liegt wie selbstverständlich bei den Eltern und kann sodann übertragen werden auf den Erzieher, der diese jedoch dann nicht einfach *hat* (wie die Eltern), sondern erwerben muss. Dies geschehe, so Herbart, durch „geistige Überlegenheit“ (Herbart 1806 in: Nohl 1962).

Die Funktion der pädagogischen Autorität scheint bei Herbart eng umgrenzt zu sein: Herbart spricht von ihr vor allem im Zusammenhang mit der „Regierung“ (Herbart, S. 20) der Kinder, die notwendig sei, weil die Voraussetzungen für die Erziehung bei den Heranwachsenden nicht einfach gegeben seien. Bei Kindern sei der Wille als diejenige Instanz, welche von der Erziehung adressiert werden könne, nicht von Anfang an vorhanden, wohl aber ein „wildes Ungestüm“ (Herbart, S. 21), das Herbart auch als „Prinzip der Unordnung“ (ebd.) bezeichnet. Auf dieses sei mit den „Maßregeln der Kinderregierung“ dergestalt einzuwirken, dass Erziehung möglich wird. Und zu diesen Maßregeln zählt Herbart auch die Autorität – „und Liebe“ (Herbart, S. 24).

Wichtig ist hier mehreres: Zum einen ist hervorzuheben, dass die Autorität nicht als etwas Abstraktes, als Eigenschaft des Erziehers gedacht wird, sondern eben als mit „Liebe“ verbunden. Anders gesprochen: Sie ist nur vorstellbar auf der Basis einer sozialen Beziehung, einer emotionalen Bindung, die, so Herbart, beruhe „auf dem Einklang der Empfindungen, und auf Gewöhnung“ (Herbart, S. 25).

Zum anderen wird die pädagogische Autorität von Herbart zwar thematisiert im Kontext der „Kinderregierung“. Diese hat keinen Zweck in sich, sondern nur darin, die eigentliche Erziehung zu ermöglichen. Autorität hat aber auch ihre Bedeutung, so möchte ich behaupten, über die „Regierung“ hinaus. Sie ist auch notwendig für dasjenige, was für Herbart im Zentrum der Erziehung steht bzw. mit dieser in eins fällt: für den Unterricht – dann aber nicht als eine disziplinierende, sondern als eine den „Gedankenkreis“ (Herbart, S. 5) bildende. Dann erst handelt es sich um Autorität aufgrund einer „Überlegenheit des Geistes“ (Herbart, S. 24), weil der Erzieher ein Drittes repräsentiert, die geistige Welt, die Kultur. Entsprechend heißt es in der Einleitung zur „Allgemeinen Pädagogik“: Der Erzieher werde von sich sagen können, dass „nicht er, sondern die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten, der wahre und rechte Erzieher ist.“ (Herbart, S. 7)

Schließlich ist noch zu erwähnen, dass die pädagogische Autorität für Herbart ein vorübergehendes Phänomen ist, sowohl als diejenige, welche im Rahmen der „Kinderregierung“ wirkt, als auch diejenige, welche die Erziehung im Rahmen von Unterricht hat.

Es könnte noch auf zahlreiche weitere Theoretiker eingegangen werden.⁸ Auch könnte auf Reflexionen, die in anderen wissenschaftlichen Disziplinen vorgenommen wurden, eingegangen werden. Vor allem in der Soziologie ist immer wieder über die Frage der Autorität nachgedacht worden.⁹ Nur ein Aspekt sei hier erwähnt: die Unterscheidung Simmels zwischen jener Autorität, die ein Subjekt durch sein Auftreten, sein Wissen und sein Können erworben hat, und derjenigen, die ihm durch eine „überindividuelle Potenz“, also durch den Staat, die Kirche, die Schule etc. verliehen wurde, die Amtsautorität (Helmer/Kemper 2004, S. 140). Denn diese ist für die Untersuchung der Autorität von Pädagogen, die in institutionellen Kontexten arbeiten, z.B. für das Handeln von Lehrern an öffentlichen Schulen, äußerst wichtig. Denn mit der verliehenen Autorität ist verbunden, dass etwa Lehrer über eine gewisse *potestas* verfügen: Sie verfügen als Inhaber eines Amtes über gewisse Sanktionsmöglichkeiten – und dazu gehört nicht zuletzt die Möglichkeit, Noten zu vergeben bzw. Noten als Mittel, sich Gehör zu verschaffen, einzusetzen.

Wie lässt sich nun pädagogische Autorität empirisch erforschen?

IV

In letzter Zeit ist mehrfach versucht worden, aus der Perspektive der Kompetenztheorie zu bestimmen, welchen Anforderungen jemand, der den Beruf des Lehrers ausübt, genügen sollte (vgl. Baumert/Kunter 2006). Es sind verschiedene Kompetenzprofile für den Beruf des Lehrers entworfen worden, in denen jedoch der Begriff der pädagogischen Autorität nicht auftaucht. Die pädagogische Autorität wird selbst nicht als eine Kompetenz angesehen. Andersherum wurde schon mehrfach danach gefragt, welche Kompetenzen eine Lehrkraft besitzen muss, damit sie als pädagogische Autorität anerkannt werden kann.

Exemplarisch für eine empirische Erforschung der pädagogischen Autorität aus der Perspektive der Kompetenztheorie soll auf die Studie der Schweizer Erziehungswissenschaftlerin Bernadette Frei verwiesen werden (Frei 2003). Ausgehend von der Annahme, dass eine Lehrkraft in verschiedenen Bereichen Verantwortung innehat, führt Frei eine Palette von Kompetenzen an, über die

8 Z.B. auf Herman Nohl, der in seiner Theorie des pädagogischen Bezugs die persönliche Dimension hervorhebt, ihr einen Primat zuspricht – und entsprechend die sachliche Dimension eher vernachlässigt. Vgl.: Nohl 1988.

9 Die Soziologie hat allerdings die Akzente anders gesetzt. Sie arbeitet mit Begriffen wie Macht, Legitimation und Gefolgschaft. Hervorzuheben wäre in diesem Zusammenhang vor allem der Charisma-Begriff von Max Weber. In neuerer Zeit ist das Thema auch in der Soziologie verknüpft worden mit der Analyse sprachlicher Handlungen. Vgl.: Bourdieu, Pierre, Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches, Wien 2005.

eine Lehrkraft verfügen solle.¹⁰ Freis empirische Untersuchung bestand darin, dass sie sowohl Lehrer als auch Schüler danach befragte, ob sie jeweils bestimmte Lehrer bzw. sich selbst als pädagogische Autorität ansehen. Zudem wurde nach den verschiedenen Kompetenzen gefragt, auf denen pädagogische Autorität beruhe, genauer gesagt danach, wie die Befragten deren Bedeutung einschätzen. Die Untersuchung führte Frei schließlich z.B. zu dem Ergebnis, dass aus der Sicht von Schülern Lehrkräfte vor allem dann pädagogische Autorität genießen, wenn sie fachlich kompetent sind. Die Lehrer selbst hingegen, so Frei, schätzten dies anders ein: Sie waren mehrheitlich der Meinung, dass ihre Autorität primär darauf beruhe, wie sie erzieherisch handeln. Genauer gesagt, sie waren der Meinung, dass sich pädagogische Autorität primär aus „personenbezogenen Bereichen“ (Frei 2003, S. 182) speise – so dass am Ende Frei zu der Vermutung gelangt, dass Fachkompetenz womöglich zu wenig von Lehrern als Quelle ihrer pädagogischen Autorität genutzt werde.

Die Ergebnisse von Frei wirken durchaus plausibel, doch stellt sich zum einen die Frage, ob nicht differenziertere Aussagen möglich sind und zum anderen, ob pädagogische Autorität nicht auch auf einer anderen Ebene als derjenigen der durch Fragebögen erhobenen Zuschreibungen untersucht werden kann.

Im Folgenden soll ein alternativer Vorschlag für die Erforschung pädagogischer Autorität gemacht werden. Vor dem Hintergrund der begrifflichen Klärungen, die zuvor vorgenommen wurden, also dem Begriff von pädagogischer Autorität, der diese als eine dreistellige Relation fasst, sowie dem Hinweis von Seiten der Soziologie, dass Autorität auch durch den institutionellen Kontext, in dem die pädagogische Praxis – z.B. des Unterrichts – stattfindet, verliehen werden kann, soll das Instrumentarium der pädagogischen Unterrichtsforschung für die empirische Analyse von pädagogischer Autorität für die Entwicklung eines dynamischen Modells von pädagogischer Autorität genutzt werden. Dieses Instrumentarium besteht zum einen aus einer bestimmten Methode – der Verwendung von „natürlichen Protokollen“ der pädagogischen Praxis, von Daten, die gerätegestützt erhoben wurden, sowie der Anwendung der Methode der objektiven Hermeneutik (vgl. Oevermann 2000, Wernet 2006) – und zum anderen aus einer bestimmten theoretischen Perspektive auf Unterricht (die lange erprobt wurde und sich in zahlreichen Fällen bereits bewährt hat), der theoretischen Modellierung des Unterrichts als „widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung“ (Gruschka 2005). Diese theoretische Perspektive auf Unterricht kann dazu genutzt werden, den Begriff der pädagogischen Autorität weiter aufzufächern, denn sie legt nahe, zwischen einer Autorität in der erzieherischen Dimension des Unterrichts und der didaktischen, welche die Vermittlung einer Sache betrifft, zu unterscheiden. Davon kann wiederum die Autorität bezüglich der Sache, die im Unterricht behandelt

10 Sie listet auf: die Fachkompetenz, die didaktisch-methodische Kompetenz, die erzieherische Kompetenz, die diagnostische Kompetenz, die sozio-emotionale Kompetenz, die kommunikative Kompetenz, die personale Kompetenz und die Handlungskompetenz.

wird, sowie ihrer Aneignung durch die Schüler unterschieden werden. Im Folgenden soll exemplarisch gezeigt werden, wie diese Alternative einer empirischen Analyse pädagogischer Autorität – aus einer pädagogischen Perspektive sowie soziologisch informiert – konkret aussehen kann.

V

Die Dynamik pädagogischer Autorität im Unterricht

Ausgewählt wurde für die empirische Analyse pädagogischer Autorität im Unterricht eine Passage aus einer Stunde, die an einer Integrierten Gesamtschule in der Jahrgangsstufe 9 im Fach Gesellschaftslehre stattgefunden hat.¹¹ Thema dieser Stunde war der deutsche Bauernkrieg in der Zeit um 1525. Die



Abb. Erhard Schön zugeschrieben, 1524

11 Das Transkript dieser Stunde findet sich im „Archiv für pädagogische Kasuistik“ (APA EK) unter folgender Adresse: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/show.php?docid=1479>

ausgewählte Passage wird im Folgenden unter der Frage untersucht, wie es um die pädagogische Autorität im Verhältnis zwischen der Lehrkraft und den Schülern bestellt ist. Des Weiteren gilt es zu fragen, wie sie sich entwickelt, d.h. welche Transformationen pädagogischer Autorität sich in der ausgewählten Passage verfolgen lassen, um schließlich den Versuch zu unternehmen, ein Verlaufsmodell pädagogischer Autorität zu entwerfen.

Es handelt sich bei der ausgewählten Passage um den Einstieg in die Stunde. Für diese hat der Lehrer eine Folie mitgebracht, auf die ein Holzschnitt aus dem Jahr 1524 kopiert ist.

Da der Begriff der pädagogischen Autorität als eine dreistellige Relation im Verhältnis zwischen Lehrkraft, Schüler und dem Dritten, der Sache verstanden werden soll, gilt es zunächst – kurz – auf diejenige Sache einzugehen, über die das Unterrichtsgespräch geführt wurde. Auf dem Holzschnitt sind – in einer ländlichen Gegend – verschiedene Szenen zu sehen, deren Bedeutung sich dem Betrachter nicht unmittelbar erschließt: Vorne rechts sind drei Personen zu sehen, die offensichtlich zusammen gehören. Aufgrund ihrer Kopfbedeckung kann von der mittleren Person vermutet werden, dass mit ihr der Papst dargestellt wird (nicht ein spezifischer, sondern der Papst im Allgemeinen). Denn sie trägt die päpstliche Krone, die Tiara. Umgeben ist sie von zwei weiteren Personen, über deren Identität ebenfalls ihre Kleidung Auskunft gibt: Es handelt sich um die Darstellung von zwei Landsknechten, also mittelalterlichen Söldnern. Einer von ihnen ist abgebildet, wie er gerade mit seinem Schwert ausholt, so dass es den Anschein hat, als wolle er im nächsten Moment den Papst erschlagen. Der zweite Landsknecht hält mit der einen Hand, der linken, den Papst an seiner Soutane fest, mit der anderen, der rechten, zeigt er nach oben, in den Himmel.

Vorne links ist eine Gruppe zu sehen, die aus zwei Personen besteht: Die eine Person kann aufgrund ihrer Kutte als ein Mönch identifiziert werden. Wen die andere Person darstellen soll, ist nicht ganz klar. Doch ist erkennbar, wie sie mit der einen Hand den Geistlichen am Kopf fasst und mit der geballten rechten Faust zum Schlag gegen den Geistlichen ausholt. Oben links ist eine weitere Zweiergruppe zu sehen: Die eine der beiden Personen soll wohl einen Bauer darstellen, denn sie hält einen Dreschflegel in der Hand. Vor ihr befindet sich eine zweite Person, die mit ihrem ausgestreckten rechten Arm entweder den Bauern auffordert, ihr zu folgen, oder sich mit ihm vor dem Schlag mit dem Dreschflegel zu schützen versucht.

Schließlich ist oben rechts im Bild ein Stern zu sehen, der Strahlen aussendet. Neben ihm befindet sich zum einen links ein Ziegenbock, zum anderen (rechts) eine Person, die keine richtigen Beine zu haben scheint und die einen Stab in der Hand hält, mit dem sie den Stern berührt. Es handelt sich hier offensichtlich um eine symbolische bzw. allegorische Darstellung, deren Sinn sich nicht unmittelbar erschließt. Vermuten lässt sich allein, dass es sich um einen Faun handelt, also um ein mythologisches Wesen, das für ein Leben steht, welches dionysische Qualitäten hat, also geprägt ist durch die Hingabe an die Wollust. Ausgehend von dieser Vermutung lässt sich die These

formulieren, dass der Holzschnitt als ein Kommentar zum Bauernkrieg und seinen Ursachen gedeutet werden kann. Der Bauernkrieg erscheint hier als gewaltsamer Protest vor allem gegen die Kirche und ihre Repräsentanten. Dieser Protest ist verbunden mit dem Vorwurf einer Doppelmoral: Gepredigt werde ein tugendhaftes Leben, die Repräsentanten der Kirche aber halten sich selbst nicht daran, führen vielmehr „ein Leben in Saus und Braus“, mit Ausschweifungen, die nicht zuletzt auch sexueller Natur sind.

Die Besprechung des Holzschnittes soll – dies wird aus dem weiteren Unterrichtsverlauf deutlich – als Einstieg in die Besprechung des Themas Bauernkrieg dienen.¹² Es liegt auf der Hand, dass Schüler der Jahrgangsstufe 9 dazu in der Lage sein dürften, den mit dem Holzschnitt dargestellten Konflikt in seinen elementaren Zügen zu erkennen und zu bestimmen – dass er gewaltförmig ausgetragen wird, dass die Gewalt sich gegen die Vertreter der Kirche wendet. Was die darüber hinaus gehende Deutung des Holzschnittes betrifft, dürften sie allerdings Schwierigkeiten haben und auf die Hilfestellung des Lehrers angewiesen sein.

VI

Das Gespräch über den Holzschnitt beginnt mit folgender methodischen Anweisung von Seiten des Lehrers:

Lm: (...) Ja. Betrachten wir einfach mal das Bild. Den ersten Schritt, den wir ja immer machen, ist ne Bildbeschreibung. Und erst im zweiten kommen wir dann zu irgendwelchen Interpretationen, ne? (...)

An dieser einleitenden Bemerkung des Lehrers fällt zunächst auf, dass dieser weder das Thema, um das es in der Stunde gehen soll, nennt, noch eine Fragestellung anführt, die es zu klären gilt. Vielmehr gibt er allein eine methodische Anweisung: Die Schüler werden aufgefordert, zunächst das Bild zu betrachten, dann solle in zwei Schritten vorgegangen werden. Der erste Schritt habe darin zu bestehen, dass sie einfach nur beschreiben, was sie sehen. Im zweiten Schritt sei das Bild zu interpretieren. Dies entspreche, darauf weist der Lehrer en passant hin, einer den Schülern bereits bekannten Konvention: Es sei „immer“ so, dass sie so verfahren. Dass sie dann immer zu „irgendwelchen“ Interpretationen gelangen, kann zweierlei heißen: Auf den ersten Blick erscheint dies als ein motivierender Hinweis: Weil diese Vorgehensweise sich in der Vergangenheit immer wieder bewährt hat, werde sie auch jetzt angewendet. Bei näherem Hinsehen erweist sich diese Bemerkung allerdings als äußerst ambivalent, denn mit ihr sagt der Lehrer: „Wir sind bisher immer zu Interpretationen gekommen. Doch waren diese nicht unbedingt richtig, sondern letztlich beliebig, eben irgendwelche. Und so wird es auch

12 Im späteren Verlauf des Unterrichts wird den Schülern ein Arbeitsblatt mit Forderungen der Bauern, den „12 Artikeln“ vorgelegt – mit dem Auftrag, diese Forderungen „in euren Worten in modernem Deutsch“ „zusammenzufassen“ (Transkript, Zeile 485f.).

heute sein: Wenn auch nicht unbedingt die richtige, so wird doch irgendeine Interpretation am Ende dabei herauskommen.“

Im Hinblick auf die Frage nach der pädagogischen Autorität des Lehrers, lässt sich festhalten, dass der Lehrer eine solche in mehrfacher Weise für sich in Anspruch nimmt: Zum einen tritt er als derjenige auf, der das Gespräch lenkt, nimmt also die ihm verliehene Autorität wahr, die Autorität des Amtes, welches er inne hat. Gleichzeitig tritt er als Autorität zwischen den Schülern und der Sache auf – und zwar in doppelter Hinsicht: Seine methodische Anweisung kann zum einen unter dem Aspekt der Vermittlung gesehen werden, d.h. der Lehrer nimmt hier eine didaktische Autorität für sich in Anspruch. Zum anderen kann sie aber auch als erzieherische Intervention gedeutet werden. Das wird deutlich, wenn man sich klar macht, dass die Schüler, dürften sie sich spontan äußern, gewiss auch unmittelbar Interpretationsvorschläge machen würden. Die Anweisung verlangt insofern eine gewisse Disziplin von ihnen. Schließlich nimmt der Lehrer nicht nur eine didaktische sowie eine erzieherische, sondern auch eine Autorität bezüglich der Sache implizit für sich in Anspruch.

Als erstes kommt eine Schülerin zu Wort, die behauptet, es sähe so aus

Sw: (...) als würden die Armen, also die armen Leute, die Bauern, gegen die reichen adeligen Leute irgendwie kämpfen.

Die Schülerin beginnt nicht damit, das Bild erst einmal zu beschreiben, sondern sie deutet es sofort und zwar als Darstellung eines Kampfes. In diesem stehen sich, so ihre Behauptung, zwei Parteien einander gegenüber: auf der einen Seite die „armen Leute“, die mit den Bauern, und auf der anderen Seite die „reichen Leute“, die mit den Adelligen gleichgesetzt werden. Der auf dem Holzschnitt dargestellte Kampf hat in den Augen der Schülerin also sowohl eine soziale (arm gegen reich) als auch eine ständische Dimension (3. Stand gegen den 2. Stand).

Im Hinblick auf die pädagogische Autorität lässt sich sagen, dass die Schülerin jene Autorität, welche der Lehrer qua Amt für sich in Anspruch genommen hat, nicht in Frage stellt, vielmehr anerkennt, indem sie sich zu dem Holzschnitt äußert. Allerdings wird von ihr die didaktische Autorität des Lehrers unmittelbar in Frage gestellt, denn die Schülerin hält sich nicht an die Anweisung des Lehrers. Warum das so ist, lässt sich allerdings nicht sagen: Hat sie einfach nicht gut zugehört, war sie unaufmerksam, als der Lehrer sagte, wie methodisch vorgegangen werden soll? Oder ist ihr das Verfahren nicht klar, versteht sie – obwohl schon öfter dieses Verfahren angewendet wurde – den Unterschied zwischen beschreiben und interpretieren nicht.¹³ In beiden Fällen würde sie nicht intentional, aber dennoch faktisch die didaktische Autorität des Lehrers in Frage stellen. Absichtlich (mehr oder weniger bewusst) würde sie dies jedoch tun, wenn der Grund für ihr Verhalten entweder darin bestünde,

13 Dieser ist tatsächlich alles andere als klar: Wann ist eine Beschreibung nur beschreibend und nicht schon interpretierend? Ist es überhaupt möglich, eine klare Grenze zwischen „beschreiben“ und „interpretieren“ zu ziehen?

dass sie die Rationalität bzw. Sinnhaftigkeit des methodischen Vorgehens nicht einsieht (womöglich auch weil sie daran zweifelt, dass es zur Erschließung der Sache führen wird. Und dieser Zweifel kann darauf zurückzuführen sein, dass dieses Vorgehen sich ihrer Meinung nach in der Vergangenheit keineswegs immer wieder bewährt, vielmehr eben nur zu irgendwelchen Ergebnissen geführt hat.) Oder sie weigert sich, den Anweisungen des Lehrers zu folgen, weil ihr zwar die Rationalität des Verfahrens durchaus einleuchtet, sie aber jene Disziplin nicht aufbringen will, die hier von ihr verlangt wird.

Sw: Weil da unten ist ja so'n Mann mit so 'nem Hut

Mit „weil“ hebt die Schülerin zu einer Begründung für ihre Interpretation an. Diese besteht darin, dass die Schülerin an einem Ausschnitt des Bildes, an einer Szene, die von ihr aufgestellte These eines Kampfes zu belegen versucht. Hierzu scheint ihr auszureichen, dass „unten“ ein „Mann mit so 'nem Hut“ zu sehen ist. Ein bestimmtes Kleidungsstück ist ihr ein ausreichender Beleg für ihre These. Es sind allerdings zwei Kopfbedeckungen, auf die sich die Schülerin beziehen könnte: entweder die Mütze des am rechten Bildrand zu sehenden Landknechts oder die Krone des Papstes, die Tiara.

Sw: und der neben dran, links, der hat ja auch so 'ne, na ja, besser gekleidet, also, der ist besser gekleidet als die anderen.

Nun bezieht sich die Schülerin auf eine weitere auf dem Holzschnitt abgebildete Person. Wenn sie dazu anhebt, zu sagen, dass diese sich links neben derjenigen befinde, auf die sie sich zunächst bezog, und „auch so 'ne“ habe, kann damit nur gemeint sein: Sie hat „auch so 'ne“ Kopfbedeckung. Daraus lässt sich schließen, dass sie zunächst vom rechten Landknecht sprach, jetzt sich aber auf den Papst bezieht. Dieser sei, so korrigiert sie sich im Folgenden, „besser gekleidet“. Diese Korrektur ist notwendig, da sonst der Verweis auf die beiden Personen bzw. die Kleidung nicht als Beleg für die These von einem sozialen Kampf dienen könnte.

Festhalten lässt sich an dieser Stelle, dass die Schülerin faktisch die didaktische sowie die erzieherische Autorität des Lehrers in Frage stellt. Um sie wieder zu bekräftigen, müsste der Lehrer im Folgenden die Einhaltung des von ihm vorgesehenen Verfahrens anmahnen. Doch erkennt sie den Lehrer ohne Frage als Lehrer an, akzeptiert seine Amtsautorität. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass sie auch seine Autorität bezüglich der Sache unterstellt. Diese könnte der Lehrer nun bekräftigen, indem er auf die von der Schülerin vertretene These reagiert, sich inhaltlich zu ihr verhält.

Lm: Hmhm.

Der Lehrer gibt ein akustisches Signal von sich, das zunächst darauf verweist, dass er die Autorität des Amtes weiterhin für sich in Anspruch nimmt. Er ist derjenige, der als erster auf den Beitrag der Schülerin reagiert und der damit darüber entscheidet, wie das Gespräch weiter verläuft. Dies geschieht allerdings in einer mehrdeutigen Weise. Entweder kommt mit dem „hmhm“ eine Zustimmung zum Ausdruck. Dann meldet sich der Leh-

rer hier als Autorität in Bezug auf die Sache zu Wort. Oder er signalisiert mit „hmhm“ allein, dass er den Beitrag der Schülerin zur Kenntnis genommen hat. Dies würde implizieren, dass er sich einer Evaluation des Beitrags der Schülerin enthält – und damit gleichzeitig das Gespräch offen hält: Der nächste Sprecher kann dann auch etwas ganz anderes sagen. Wie dem auch sei, klar ist: Die Nichtanerkennung der Autorität des Lehrers auf der didaktischen sowie auf der erzieherischen Ebene wird von diesem einfach übergangen. Er beharrt nicht darauf, dass die Schülerin erst einmal einfach beschreibt, was sie sieht.

Sm3: Das ist der Papst.

Der Schüler Sm3 bezieht sich auf den zuvor geäußerten Beitrag seiner Mitschülerin, auf die von dieser zuletzt angesprochene Person und stellt eine Behauptung im Hinblick auf deren Identität auf – und zwar eine richtige Behauptung. Wie er dazu gekommen ist, lässt sich nicht sagen: Verfügt er tatsächlich über das ikonographische Wissen, welches notwendig ist, um die Identität der dargestellten Person richtig zu bestimmen?

Festhalten lässt sich, dass er zwar die „Amtsautorität des Lehrers nicht in Frage stellt, doch offensichtlich ebenso wie seine Mitschülerin die didaktische und die erzieherische Autorität des Lehrers nicht anerkennt.

Lm: Sm3, du hast, willst den noch näher beschreiben?

Unklar ist, ob der Lehrer implizit der Behauptung von Sm3 zustimmt, hier sei der Papst dargestellt, oder ob das „den“ allein deiktisch zu interpretieren ist, also als Verweis auf den Mann, um den sich gerade das Unterrichtsgespräch dreht. In dem einen Fall würde der Lehrer seine fachliche Autorität geltend machen. In dem anderen Fall wäre dies nicht so. In beiden jedoch geht es ihm darum, die didaktische und die erzieherische Autorität, welche weder von Sw noch von Sm3 anerkannt wurde, wieder zu gewinnen. Dabei geht er jedoch sehr vorsichtig vor: Er fordert nicht unbedingt die Beschreibung ein, sondern fragt, ob Sm3 eine solche durchführen wolle.

Sm3: Der sieht aus wie so'n Bischof

Eben hatte Sm3 noch behauptet, es handle sich um den Papst, jetzt nimmt er diese These zurück und spricht „nur noch“ von einem Bischof.¹⁴ Die Vermutung, dass er ein sicheres ikonographisches Wissen besitzt, bestätigt sich also nicht. Vielmehr wird deutlich, dass er zuvor nur geraten hat. Und durch die Bemerkung des Lehrers, die ihn in seiner Vermutung nicht eindeutig bestätigte, ist er offensichtlich verunsichert worden. Darin zeigt sich, dass er die Autorität des Lehrers in Bezug auf die Sache durchaus anerkennt. Sein Beitrag impliziert also auf der einen Seite ein Festhalten an der Nichtanerkennung der didaktischen und der erzieherischen Autorität des Lehrers, denn er geht auf die Erinnerung des Lehrers an die methodischen Vorgaben nicht ein.

14 Und er behauptet auch nicht, dass der auf dem Holzschnitt Dargestellte ein Bischof sei, sondern nur, dass er aussehe „wie so 'n Bischof“.

Auf der anderen Seite wird der Lehrer jedoch als Autorität in Bezug auf die Sache durchaus anerkannt.

Sm3: oder 'n Gläubiger. Ja.

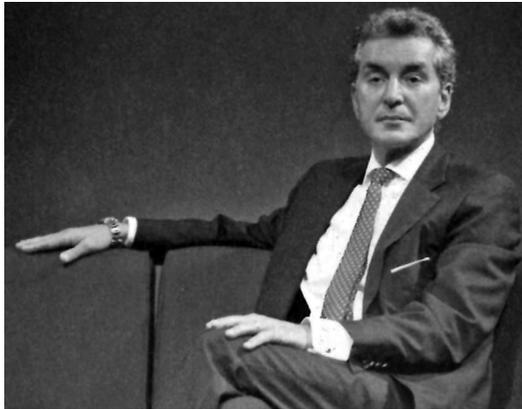
An den verschiedenen Vermutungen von Sm3 wird deutlich, dass er sich zunächst „weit aus dem Fenster gelehnt“ hat, jetzt aber – aufgrund der uneindeutigen Bemerkung des Lehrers – versucht, wieder „zurück zu rudern“. Nun ist er bei einer Vermutung angelangt, die auf keinen Fall falsch sein kann: Bezüglich der Einordnung der Person in die Hierarchie der Kirche ist sich Sm3 nicht sicher. Was sich seiner Meinung nach aber nicht bestreiten lässt, ist, dass es sich bei der dargestellten Person um einen gläubigen Menschen handelt.

Sm? >{gemurmelt} Das ist Jesus.<

Der Hinweis, die Äußerung von Sm? sei „gemurmelt“, kann so interpretiert werden, dass diese nicht als Beitrag zur offiziellen Unterrichtskommunikation gedacht ist. Wohl aber wurde sie zumindest so laut getätigt, dass sie von allen gehört und durch das Gerät aufgezeichnet wurde. Bei ihr handelt es sich um einen vernehmbaren Kommentar zu dem, was zuvor gesagt wurde, zu dem Rückzug von Sm3: Statt bezüglich der Bedeutung der dargestellten Person immer vorsichtiger zu werden (um möglichst nichts Falsches zu sagen), schlägt Sm? die umgekehrte Richtung ein. Er steigert sie und zwar so sehr, dass seine These erkennbar falsch wird. Und da davon ausgegangen werden kann, dass der Schüler bewusst etwas Falsches sagt, heißt das wiederum, dass er nicht nur den Rückzug von Sm3 kommentiert, sondern gleichzeitig auch den Lehrer als Autorität in der Sache adressiert: Wenn nicht nur äußerst unterschiedliche Aussagen bezüglich der Identität der Person, auf die sich das Unterrichtsgespräch bezieht, im Raum stehen, sondern jetzt auch noch eine, die erkennbar falsch ist, muss eine Klärung herbei. Und diese kann, da das notwendige ikonographische Wissen bei den Schülern kaum vorausgesetzt werden kann, letztlich nur von dem Lehrer kommen.

Lm: Also so mit dem Bischof, ja, dem hoher, höherer Kirchlicher, ne?

Der Lehrer reagiert prompt auf die in der Bemerkung von Sm? liegende Forderung nach einer Klärung und bringt seine Autorität in Bezug auf die Sache ins Spiel. Doch wird nun deutlich, dass er dem Anspruch, eine Autorität in der Sache zu sein, nicht gerecht wird, denn er stellt nicht klar, dass hier der Papst dargestellt ist. Vielmehr behauptet er zunächst, es handle sich um einen Bischof, dann spricht er von einem „höheren Kirchlichen“. Die Bewegung ist vergleichbar mit derjenigen, die Sm3 vollzog. Auch der Lehrer rudert zurück.



Die Analyse der ausgewählten Passage hat gezeigt, wie in diesem Unterricht die Amtsautorität des Lehrers von den Schülern ohne weiteres anerkannt wird. Schon mit der ersten Äußerung einer Schülerin wurde allerdings seine Autorität sowohl bezüglich der Didaktik als auch der Erziehung in Frage gestellt. Diese versucht der Lehrer wieder herzustellen, doch war ihm dabei kein Erfolg beschieden. Im Folgenden zeigte sich, dass er auch in Bezug auf seine fachliche Autorität herausgefordert wurde. Doch war er nicht dazu in der Lage, diese unter Beweis zu stellen. Das hat allerdings nicht zur Folge, dass der Unterricht zusammenbricht und nicht fortgesetzt werden kann. Die Fortsetzung der Analyse der Stunde machte vielmehr deutlich, dass die Schüler auch im weiteren Unterrichtsverlauf kooperieren, und das erklärt sich dadurch, dass sie die Amtsautorität des Lehrers nicht in Frage stellen. Womöglich ist das Vertrauen in den Lehrer, dass er die Sache versteht, zunächst nicht erschüttert, weil den Schülern die Unkenntnis des Lehrers gar nicht auffällt. Doch entgeht ihnen im Folgenden nicht, dass der Anspruch des Lehrers auf Autorität in der Sache hohl ist. Spätestens an dem Punkt, an dem das Gespräch auf die Bildelemente oben rechts kommt, auf den Ziegenbock, den Stern und den Faun, und die Schüler erneut verschiedene Deutungsvorschläge machen – u.a. behauptet ein Schüler, es handle sich um „den Weihnachtsmann auf seinem Rentier“ (Transkript Zeile 174) – gesteht der Lehrer offen: „Leider muss ich da passen“ (Transkript Zeile 188). Doch hat auch das nicht zur Folge, dass es im Unterricht nicht weitergeht. Die Anerkennung der Amtsautorität des Lehrers bleibt auch jetzt noch weiter bestehen.

In der gleichen Weise, wie dies soeben geschehen ist, könnten weitere Beispiele aus dem alltäglichen Unterricht untersucht werden. Dabei würde sich voraussichtlich zeigen, dass die Entwicklung, wie sie hier exemplarisch rekonstruiert wurde, kein Einzelfall ist. Andere Analysen, die zwar nicht mit Bezug auf die Frage nach der pädagogischen Autorität, jedoch ebenfalls mit dem Instrumentarium der pädagogischen Unterrichtsforschung durchgeführt wurden, legen diese Vermutung nahe.

VII

Auch wenn die Institution Schule längst „entauratisiert“ (Ziehe) ist, auch wenn das Wissen, welches in der Schule vermittelt wird, durch die (beschleunigte) Produktion neuen Wissens sowie die gesteigerte Bedeutung alternativer, konkurrierender Quellen der Wissensvermittlung (z.B. das Internet) an Relevanz deutlich eingebüßt hat und wenn zudem die Autorität des Lehrers im Vergleich zu früher deutlich an Gewicht verloren hat (vgl. Helsper 2009), so entsteht doch notwendig in jeder pädagogischen Situation aufs Neue pädagogische Autorität – indem eine Lehrperson pädagogische Autorität für sich in Anspruch nimmt und indem von Seiten der Schüler erwartet wird, dass die Lehrperson eine solche besitzt. Wie Lehrer Autorität für sich in Anspruch nehmen, das kann sehr verschieden sein, ebenso wie Schüler sich auf sehr unterschiedliche Weise auf diese beziehen können. Dass dies aber geschieht – trotz der „Entauratisierung“ der Schule, trotz des beschleunigten Wandels von Wissensbeständen und trotz der deutlich relativierten Autorität der Lehrperson –, hat das obige Beispiel deutlich gezeigt.¹⁵

Durch die exemplarische Analyse konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass die heuristischen Annahmen, wie sie im ersten Teil des Aufsatzes entwickelt wurden, für die Untersuchung pädagogischer Autorität im schulischen Unterricht fruchtbar gemacht werden können. Pädagogische Autorität im Unterricht kann verstanden werden als eine dreistellige Relation zwischen dem Lehrer, den Schülern und einem Dritten. Aus der Perspektive der pädagogischen Unterrichtsforschung bietet es sich zudem an, pädagogische Autorität in drei Dimensionen zu unterscheiden: in der didaktischen Dimension, d.h. in Bezug auf die Frage, wie eine Lehrperson ihren Schülern eine Sache zu vermitteln versucht, in der Dimension der Bildung, d.h. bezogen darauf, welches fachliche Verständnis eine Lehrperson von der Sache besitzt – und wie sie entsprechend dazu in der Lage ist, auf Bildungsbewegungen bei den Schülern einzugehen. Schließlich kann auch die erzieherische Dimension zum Gegenstand der Analyse gemacht werden – und spätestens dann wird klar, dass das Dritte, für das eine Lehrkraft steht (bzw. für das zu stehen sie für sich in Anspruch nimmt), nicht nur die jeweils behandelte Sache ist, sondern auch bestimmte Normen und Werte sind, sowohl solche, die speziell für die Praxis des Unterrichts von Belang sind, als auch solche, die in der Gesellschaft eine gewisse Gültigkeit besitzen. Darüber hinaus steht die Lehrkraft auch für das Erziehungsziel der Mündigkeit.

Es liegt sodann nahe, in den einzelnen Dimensionen der pädagogischen Autorität nach der Art und Weise zu unterscheiden, wie die pädagogische Autorität jeweils wahrgenommen wird. Im Hinblick auf die didaktische Autorität kann unterschieden werden zwischen ihrer ungebrochenen Wahrneh-

15 Dass natürlich für die Autorität des Lehrers auch von Belang ist, welche Autorität das Dritte, für das er steht, in den Augen der Schüler besitzt, soll damit freilich nicht bestritten werden. Es stellt sich dann die Frage, wie sehr eine Lehrperson die Bedeutung einer Sache den Schülern glaubwürdig vermitteln kann, sie mit ihrer personalen Autorität für diese einsteht.

mung, die auf einer naiven bzw. unreflektierten Gläubigkeit an die Wirkung von Didaktik beruht¹⁶, und einer gebrochenen (wie in dem oben analysierten Fall).¹⁷ Bezogen auf die Dimension der Bildung kann nicht nur danach unterschieden werden, wie sehr eine Lehrperson die für sich in Anspruch genommene fachliche Autorität auch einzulösen in der Lage ist, sondern auch danach, ob sie für die Bildungsbewegungen auf Seiten der Schüler sensibel ist oder nicht – und wenn ja, ob sie dergestalt auf diese eingeht, dass eine vorliegende Bildungskrise überwunden wird oder nicht (vgl. Twardella 2010). Was die Autorität in der Dimension der Erziehung betrifft, so kann zwischen unterschiedlichen Erwartungen an die Konformität der Schüler differenziert werden. Wird von ihnen erwartet, dass sie prompt und uneingeschränkt sich konform verhalten (Rigorismus), oder werden ihnen sowohl im Hinblick auf den Zeitpunkt als auch die Qualität des von ihnen erwarteten Verhaltens Spielräume gelassen (Liberalität)?¹⁸

Es ist möglich, in dieser Weise pädagogische Autorität zu analysieren, wenn die Interaktion im Unterricht selbst zum Gegenstand gemacht wird. Dann zeigt sich, dass pädagogische Autorität nichts Statisches ist, sondern sich in einer permanenten Entwicklung befindet. Eine zukünftige Forschung könnte darin bestehen, verschiedene Verlaufsmodelle für die Dynamik pädagogischer Autorität im Unterricht herauszuarbeiten. Ein möglicher Verlauf wurde an dem Beispiel bereits deutlich. Hier wurde pädagogische Autorität durch den Lehrer zunächst in Anspruch genommen – auf der Ebene der Didaktik und der Erziehung allerdings nur gebrochen. Auf diesen beiden Ebenen wurde sie dann tatsächlich auch von den Schülern nicht anerkannt. Der Lehrer bemühte sich, seine didaktische und seine erzieherische Autorität zurückzugewinnen, doch keineswegs rigoristisch. Schließlich verlor er auch seine Autorität in Bezug auf die Sache, so dass am Ende der Unterricht nur noch durch die Autorität des Amtes getragen wurde. Mit diesem Verlaufschema wären nicht nur andere Entwicklungsprozesse pädagogischer Autorität zu vergleichen, sondern es könnten auch neben den Varianten, wie pädagogische Autorität verloren gehen kann, auch solche untersucht werden, die

16 Ein Beispiel dafür findet sich in: Twardella, Johannes, Pädagogischer Pessimismus. Eine Fallstudie zu einem Syndrom der Unterrichtskultur an deutschen Schulen, Frankfurt/M. 2008.

17 In keinem der im Rahmen der pädagogischen Unterrichtsforschung bzw. des Forschungsprojektes PAERDU analysierten Fälle ließ sich beobachten, dass eine Lehrperson sich ad hoc von ihrer Didaktik distanzierte, als diese scheiterte (zu PAERDU vgl.: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/paerdu.html>).

18 Ebenso wenig wie eine Distanzierung der Lehrperson von ihrer Didaktik konnte in den zahlreichen Fällen, die im Rahmen von PAERDU analysiert wurden, festgestellt werden, wie eine Lehrperson ihre erzieherische Autorität rigoristisch wahrnimmt. Die Liberalität, welche durchgängig beobachtet werden konnte, hat freilich den Vorteil, dass von Seiten der Lehrkraft jeweils fallspezifisch reagiert werden kann (vgl.: Twardella 2004/2005), verlangt jedoch von einer Lehrkraft viel mehr Geduld und Flexibilität – und kann in eine Überforderung münden, die dann in ein – für die Schüler womöglich völlig unerwartetes, unvorhergesehenes – Gegenteil umschlägt, in ein „plötzliches Donnerwetter“, weil „das Fass übergelaufen ist“.

darauf zielen, pädagogische Autorität wiederzugewinnen – z.B. einfach dadurch dass ein neuer Anfang gemacht wird. Andere Möglichkeiten bestehen darin, dass die Lehrkraft im Verlaufe des Unterrichts entweder durch eine erzieherische Intervention, durch einen Wechsel des didaktischen Vorgehens oder schließlich durch den Nachweis fachlichen Wissens ihre pädagogische Autorität zurückzugewinnen versucht.¹⁹

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt/M. 1995.
Archiv für pädagogische Kasuistik (APA EK): <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de>
Arendt, Hannah: Was ist Autorität? In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I, München/Zürich 1994.
Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrgang, Heft 4/2006, S. 479-520.
Bourdieu, Pierre: Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches, Wien 2005.
Frei, Bernadette: Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. und 8. Schulklasse, Münster 2003.
Geißler, Erich E.: Autorität und Erziehung, Bad Heilbrunn/Obb. 1965.
Ders.: Autorität, in: Flitner, Andreas/Scheuerl, Hans: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, München 1967, S. 81-94.
Ders.: Erziehungsmittel, Bad Heilbrunn/Obb. 1968.
Gruschka, Andreas: Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule, Frankfurt/M. 2005.
Ders.: Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik, Wetzlar 2009.
Heiland, Helmut: Emanzipation und Autorität. Theorien und Modell pädagogischer Autorität, Bad Heilbrunn/Obb. 1971.
Helmer, Karl/ Kemper, Matthias: Autorität, in: Benner, Dietrich/ Oelkers Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim/Basel 2004, S. 126-145.
Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern, Seelze 2003.
Helsper, Werner: Autorität und Schule – Zur Ambivalenz der Lehrerautorität, in: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Autorität, Paderborn et al. 2009, S. 65-83.
Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. 1806, in: Nohl, Herman: Die Pädagogik Herbarts, Weinheim 1962.
Kant, Immanuel: Über Pädagogik, in: Ders.: Werke in zehn Bänden, Bd. 10, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1983, S. 699-741.
Lewin, Kurt: Experimente über den sozialen Raum (1939), in: Ders.: Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik, 3. Aufl., Bad Nauheim 1968, S. 112-127.

19 Ein eindrückliches Beispiel für den Versuch, pädagogische Autorität zurückzugewinnen, bietet eine Mathematikstunde, in der die Autorität des Lehrers zunächst so gering zu sein scheint, dass die Möglichkeit im Raum steht, die Schüler könnten ihre Kooperationsbereitschaft aufgeben und „streiken“ (vgl.: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/show.php?docid=1508>). Dann versucht der Lehrer, seine Autorität auf dem Weg über die Konfrontation der Schüler mit neuen „Sachen“ zurückzugewinnen, was jedoch nur bedingt gelingt, da die Verstehensprobleme, die sich den Schülern stellen, letztlich nicht beseitigt werden (vgl.: Twardella 2011).

- Nohl, Herman: Die Theorie der Bildung, in: Ders.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M. 1988, S. 133-288.
- Oelkers, Jürgen: Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim/Basel 2001.
- Oevermann, Ulrich: Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus: Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M. 2000, S. 58-156.
- PAERDU – Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens, <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/paerdu.html>
- Rabe, Horst: Autorität. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Band 1. Stuttgart 1979, S. 382-406.
- Rebel, Karlheinz: Zwang-Autorität-Freiheit in der Erziehung. Texte zum Autoritätsproblem. Weinheim/Berlin 1967.
- Reichenbach, Roland: Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart 2011.
- Reichwein, Roland: Autorität. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Band 1. Hamburg 1993, S. 140-149.
- Röttgers, Kurt: Autorität. In: Ritter, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 1. Darmstadt 1971, S. 724-733.
- Rousseau, Jean-Jacques: Aus dem 2. Buch des Emile. In: Rebel, Karlheinz: Zwang-Autorität-Freiheit in der Erziehung. Texte zum Autoritätsproblem. Weinheim/Berlin 1967, S. 50 ff.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane: Autorität – eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Autorität. Paderborn et al. 2009, S. 7-36.
- Sennett, Richard: Autorität. Frankfurt/M. 1990.
- Terhart, Ewald: Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster 2002.
- Twardella, Johannes: Rollenförmig oder als „ganze Person“? Ein Beitrag zur Diskussion über die Professionalisierungstheorie und die Struktur pädagogischen Handelns. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 33, 2004/2005, S. 65-74.
- Ders.: Pädagogischer Pessimismus. Eine Fallstudie zu einem Syndrom der Unterrichtskultur an deutschen Schulen. Frankfurt/M. 2008.
- Ders.: Unterricht zwischen Krise und Routine. Wider eine kompetenztheoretische Verkürzung einer Theorie pädagogischer Professionalität. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, Heft 1, 2010, S. 79-93.
- Ders.: Konstellationen des Pädagogischen im Unterricht an einer Integrierten Gesamtschule, unveröffentlichtes Manuskript 2011
- Veit, W./Rabe, Hanna/Röttges, K.: Autorität. In: Ritter, Joachim: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 1, Basel 1971, S. 724 ff.
- Volmer, Gerda: Autorität und Erziehung. Studien zur Komplementarität in pädagogischen Interaktionen. Weinheim 1990.
- Wernet, Andreas: Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. Opladen 2006.

Christina Gericke

Schule und Wirtschaft: das neue Traumpaar?

Zur Kooperation von öffentlichen Schulen und privaten Unternehmen

Das staatliche Schulwesen befindet sich heute in einem fundamentalen Gestaltwandel: Mit dem Oberbegriff „Neues Steuerungsmodell“ lassen sich eine Reihe von Reformstrategien zusammenfassen, die inzwischen Wirkung zeigen, z.B. die Umstellung von einer Input- zu einer Output-Steuerung, die Einführung von Markt- und Wettbewerbselementen, die stärkere Vernetzung mit dem regionalen Umfeld sowie Veränderungen in den Bereichen Finanzen, Haushalt, Rechnungslegung und Mittelbewirtschaftung. Mit der Öffnung der Schulen nach außen, insbesondere auch zu privaten Wirtschaftsunternehmen, treten eine Reihe neuer Akteure auf den Plan. Sie gestalten die Entwicklung staatlicher Schulen auf vielfältige Weise mit und verweisen auf pädagogisch beachtenswerte Verschiebungen im Verhältnis zwischen dem öffentlichen und dem privaten Sektor. Im Folgenden möchte ich der These nachgehen, dass es im Rahmen der Kooperation von Schule und Wirtschaft zu Handlungsvereinbarungen kommen kann, deren Effekte eine Engführung sowohl des Verständnisses allgemeiner Bildung als auch der Idee der Bildung als ein öffentliches Gut sind, und die darüber hinaus die Frage aufwerfen, wie es um die Neutralität der staatlichen Schule bestellt ist.

I

Die veränderte Akteurskonstellation zeigt sich empirisch vor allem in den verschiedenen Formen der Zusammenarbeit von staatlichen Schulen und privaten Unternehmen. Für diese hat sich in den vergangenen Jahren im bildungspolitischen Diskurs der Begriff der Bildungs- oder Lernpartnerschaft etabliert. Als sprachlicher Container umfasst er heute sämtliche Arten des gemeinsamen, vernetzten Handelns von Schule und Wirtschaft. Und er steht gleichzeitig für einen lebensnahen, arbeitsweltorientierten und effizienteren Unterricht bei möglichst sinkenden Kosten für die öffentliche Hand. Welche Arten der Kooperation derzeit als Bildungspartnerschaft gelten, wie sie sich voneinander abgrenzen, soll im Folgenden erläutert werden.

Öffentlich-private Partnerschaften finden zunehmend Verbreitung und gelten als ein viel versprechender Weg, öffentliche Leistungen schneller und kostengünstiger zu realisieren. Diese Partnerschaften bezeichnen spezifische rechtliche und organisatorische Formen der Teilprivatisierung öffentlicher

Dienstleistungen. Es handelt sich um eine interdependente, längerfristige Zusammenarbeit, in der ein privater Betreiber die organisatorische Verantwortung für die Errichtung und den Betrieb einer öffentlichen Infrastruktur übernimmt, während der öffentliche Partner formal die politische Federführung des Projektes behält. Derartige Projekte nach dem Betreibermodell betreffen im Bildungsbereich bislang in der Mehrzahl solche zum Neubau wie zur Sanierung und Bewirtschaftung von Schulen. Unumstritten sind diese Projekte nicht. Das Hauptproblem liegt in der grundsätzlich unterschiedlichen Interessenlage und den jeweiligen Zielen von öffentlichen und privaten Partnern. Es geht um „Gewinnorientierung versus Gemeinwohlorientierung“ (Gerstberger/Siegl 2011) gegenüber. Hinzu gesellt sich Kritik an mangelnder Verfahrenstransparenz, der Qualität öffentlicher Dienstleistungen sowie den Beschäftigungsbedingungen im öffentlichen Sektor (vgl. ebd.). Verantwortungsträger öffentlicher Verwaltung und zuständige Aufsichtsbehörden, allen voran die Landesrechnungshöfe (z.B. Bayern, Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg) warnten in den letzten Jahren wiederholt vor versteckter öffentlicher Verschuldung und langfristigen betriebswirtschaftlichen Problemen. Doch Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft beschränken sich längst nicht auf groß angelegte öffentlich-private Partnerschaften.

Eine bereits lang erprobte Zusammenarbeit liegt in Betriebserkundungen, Betriebspraktika und Unterricht im Betrieb vor, die als feste Bestandteile aktueller Bildungspartnerschaften gelten können. Hinzu kommt die gezielte Unterstützung von Projekten, Festen und Schülerwettbewerben.

Neben diesen eingeführten Formen werden auch Sach- oder Geldspenden für den Schulbetrieb als Kooperationen gewertet. Spenden sind dabei definiert als freiwillige Übertragungen von Geld, Sach- oder Dienstleistungen, ohne dass eine Gegenleistung auf Seite des Empfängers eingefordert wird. Der Anteil des Bildungsbereichs am Gesamtspendenvolumen beträgt laut Deutschem Zentralinstitut für soziale Fragen (DZI) allerdings lediglich 0,7% (vgl. Cleuvers 2010, S. 469). Als Spenden gelten auch Unterrichtsmaterialien, die Firmen Lehrerinnen und Lehrern kostenlos zum Gebrauch anbieten. Sie werden immer häufiger mit der Einladung externer Experten in den Unterricht verbunden, d.h. Firmenvertreter übernehmen einzelne Fachstunden, gelegentlich auch ganze Unterrichtsreihen (zu den problematischen Implikationen dieser spezifischen Unterstützung vgl. auch den Beitrag von Peter Neumaier in diesem Heft).

Eine besondere Form des Spendens liegt im Schulsporing vor, das sich insofern davon abgrenzen lässt, als hier Zuwendungen gegen die Gewährung von Rechten zur kommunikativen Nutzung des Sponsors auf der Basis einer vertraglichen Vereinbarung vergeben werden (vgl. Bagusat 2006, S. 21). Im Zuge der Öffnung der Schulen in der Mitte der 2000er Jahre, die notwendig mit Gesetzesanpassungen einherging, wurden ethische Grenzen durchaus bedacht. So wurde gesetzlich festgelegt, dass vertragliche Sporingmaßnahmen bundesweit mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag vereinbar sein

müssen und das politische, religiöse und weltanschauliche Neutralitätsgebot von Schulen nicht gefährden dürfen. Werbemaßnahmen, die ein gemeinwohlorientiertes Ziel nicht erkennen lassen, sind in der Mehrzahl der Bundesländer also nicht erlaubt.¹ Wirtschaftlich wurde diese Begrenzung von einer Selbstverpflichtung flankiert, die Vertrauen bilden sollte. 1998 erklärten fünfzig große Unternehmen öffentlich, keinen Einfluss auf die Inhalte der Schule nehmen zu wollen (vgl. Schmerr 2002).

Bemerkenswert am Sponsoring ist allerdings, dass bei dieser Form der Kooperation zwischen Schule und Privatwirtschaft Interessen und Intentionen der beteiligten Partner nicht selten inkongruent sind (vgl. ebd., Holland-Letz 2005, Liesner 2006). Denn während für die Schulen Sponsoring ein Finanzierungsinstrument darstellt, um ergänzende pädagogische Angebote zu machen, und so ihren öffentlichen Bildungsauftrag besser erfüllen zu können, ist es für Unternehmen überwiegend ein Kommunikationsinstrument, das in verschiedene Richtungen zielt (vgl. Bagusat 2006, S. 22): Einerseits führt es zu einer größeren Öffentlichkeit, im Sinne der „Steigerung des Bekanntheitsgrades, dem Erreichen von Sympathie und Goodwill“ zwecks „Imagetransfer und Kontaktpflege bis hin zum Verfolgen konkreter Absatzziele“ (Mussler 2006, S. 407). Andererseits wirkt es auch in das Unternehmen selbst hinein, denn es zeigte sich, dass das verstärkte Engagement für gesellschaftlich relevante Themen als „Corporate social responsibility“ wahrgenommen wurde und sich positiv auf die Unternehmensentwicklung auswirkte. Unternehmen mit hohem gesellschaftlichem Ansehen gelten als weniger krisenanfällig und erfolgreicher in der Gewinnung qualifizierter Arbeitnehmer, die wiederum eher bereit sind, für ein solches Unternehmen eigene wirtschaftliche Interessen zurück zu stecken (Mussler 2006, S. 410). Erklärtes Ziel, so Mussler, ist das know-how und do-how dieser ökonomischen Kommunikationsstrategie auf die Institutionen zu übertragen, um die Schulen und Lehrkräfte in diesem Bereich zu professionalisieren. Diese Notwendigkeit erscheint als unhintergebar und selbsterklärend in gegenwärtigen Reformprozessen.

II

Wie sich dieses know-how und do-how von Unternehmen gegenwärtig und zukünftig auf die Institutionen übertragen soll, darüber gibt die Lektüre „Partnerschaft Schulen-Unternehmen. Handbuch mit Praxisbeispielen“ (2010), herausgegeben von der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung, Aufschluss. Das Handbuch ist aus einem Kooperationsprojekt der Landesarbeitsgemeinschaft „SchuleWirtschaft“ mit verschiedenen Behörden Hamburgs, der Hamburger Handwerkskammer und dem Hamburger Zentrum für Schule und Wirtschaft entstanden.

1 Ausnahmen bilden die Länder Berlin, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt. Dort ist Werbung unter bestimmten Voraussetzungen möglich.

Das Netzwerk „SchuleWirtschaft“ besteht bereits seit den frühen 1950er Jahren und hat mehrere Ebenen: Verantwortet wird es von der Bundesarbeitsgemeinschaft „SchuleWirtschaft“, deren Träger die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) in Berlin und das Institut der deutschen Wirtschaft in Köln sind. Ihr untergeordnet sind die Landesarbeitsgemeinschaften, die es mittlerweile in nahezu jedem Bundesland gibt und die von den Landesvereinigungen der Arbeitgeberverbände unterstützt werden, sowie die Studienkreise, die die regionalen Arbeitskreise koordinieren, von denen im Jahr 2009 laut eigenen Angaben 432 bestanden – Tendenz steigend. „22.161 ehrenamtliche Akteure aus Schule, Wirtschaft, Politik und anderen Institutionen“ engagieren sich in diesen Arbeitskreisen, bieten Fortbildungen an und organisieren Veranstaltungen, „1.873 mal wurde über diese Arbeit medial berichtet“.² Kurz: Allein die Mitglieder dieses Netzwerkes sind bundesweit tätig, und ihre Aktivitäten sind inzwischen nahezu unüberschaubar geworden.

„SchuleWirtschaft“ sieht sich „als Partner für die Bildungspolitik im Land“³, und dementsprechend wird eine zentrale Aufgabe darin gesehen, „bildungspolitische Impulse zu setzen“, die als „Signale für die Weiterentwicklung von Bildungsplänen“ zu verstehen sind. Die Landesarbeitsgemeinschaften publizieren auf ihren Websites, in Newslettern sowie über Presse und Öffentlichkeitsarbeit zu Themen wie beispielsweise Selbstständige Schule, Sponsoring, Führungsmanagement oder Qualitätsentwicklung. Zudem stellen sie kostenlos Unterrichtsmaterial zur Verfügung, beispielsweise im Rahmen ihrer Initiative „Ökonomische Bildung – Schule und Wirtschaft in der sozialen Marktwirtschaft“.⁴ Als übergeordnetes Ziel der AG wird Folgendes angegeben: „Partnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen sollen Bestandteil des schulischen Lernens sein, in ein Qualitätsmanagement eingebunden sein und sowohl in der Schule als auch in Unternehmen systematisch verankert sein“ (ebd., S. 5).

Ein Beispiel kann veranschaulichen, wie wir uns solche Lernpartnerschaften vorzustellen haben:

„Ein Unternehmen der Klimatechnik beauftragt in Absprache mit der Schulleitung und den Lehrkräften eine Schülergruppe mit der Organisation einer Ausstellung zum Thema ‚Antworten der Technik auf den Klimawandel‘. Die Schülerinnen und Schüler recherchieren und arbeiten zu diesem Thema im Unternehmen. Beteiligt sind die Fächer Erdkunde, Biologie, Deutsch, Informatik und Kunst. Die Schülerinnen und Schüler werden von Lehrkräften und Technikern beraten. Die Lernleistungen werden bewertet

2 www.schule-wirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/id/PageZahlen_DE?open

3 www.schule-wirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/id/PageZiele-und-Aufgaben_DE?open

4 Hamburger Landesarbeitsgemeinschaft <http://www.schule-wirtschaft-hamburg.de/schulewirtschaft/partnerschaften/veranstaltungen.html>, aber auch die Bundesarbeitsgemeinschaft http://www.schule-wirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/id/PageReihe-Thema-Wirtschaft-Infos-zu-Paedagogen-in-Schule-und-Betrieb_DE?open&ccm=000

und sind Teil der Bewertung in den Fächern. Das Unternehmen bewertet die Schülerleistungen entsprechend unternehmerischer Kriterien und bescheinigt die Leistung. Die Schule kann die betriebliche Bewertung als Anlage zum Zeugnis ausweisen“ (ebd., S. 7).

An diesem Beispiel wird zweierlei deutlich. Nach Ansicht der Arbeitsgemeinschaft „SchuleWirtschaft“ ist es das Unternehmen, das die Schülergruppe mit einem Arbeitsauftrag, hier der Konzeption einer Ausstellung, betraut. D.h. die Lehrperson und damit die Schule als Verantwortungsträger werden nur noch als Rahmen angesehen, in den das Unternehmen mit seinen Aufgabenstellungen eingreift. Es entzieht damit der Schule die Hoheit über die curriculare Bestimmung. Mit ihr werden die Themen nur noch abgeprochen.

Bei dem gewählten Beispielthema handelt es sich jedoch nicht um eines, das den bisherigen Unterrichtsstoff erweitert, sondern das vorgeschlagene – „Antworten der Technik auf den Klimawandel“ – ist durchaus als eines denkbar, das den Lehrpersonen selbst, bspw. für eine Projektwoche, in der fachübergreifend gearbeitet werden soll, einfallen könnte – auch im Rückgriff auf die im Curriculum zu verhandelnden Themen.

D.h. das Unternehmen fügt nichts Neues hinzu, sondern greift als Aufgabengesteller in die Schule ein und nimmt Bewertungen vor, die sich in Abgrenzung zu den schulischen nach „unternehmerischen Kriterien“ richten.

Darin zeigt sich, dass die Kooperation nicht als tatsächliche Partnerschaft im Sinne eines gegenseitigen Interesses verstanden wird, sondern allein dadurch gekennzeichnet ist, dass das Unternehmen so etwas wie „Lebensnähe“ und „Realität“ einbringt, also eine Kooperation, die sich nach unternehmerischen Kriterien richtet, in den Schulalltag Einzug hält und Subjektivierungen an kontrollierende Formen kommunikativer Beurteilungsverfahren wie „Rückmeldung“ angeschlossen werden.

Die weitere Lektüre verdeutlicht, dass die Arbeitsgemeinschaft ganz eigene Vorstellungen von den Vorteilen hat, die diese Partnerschaft den Schulen bietet. Der Nutzen für die Schulen liegt vor allem im Ausgleich unterstellter Defizite, die sich auf sämtlichen Ebenen von Schule zeigen:

„[Die Lehrkräfte] erhalten Unterstützung durch Unternehmensmitarbeiter bei der Planung von Projekten zur ökonomischen Bildung, Unterstützung bei einer Unterrichtseinheit zu Flächenberechnungen durch einen Tischler, Angebote für Bewerbungstrainings durch eine Krankenkasse, Simulation von Bewerbungsgesprächen durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Bank“ (ebd., S. 8). Der Betrieb bzw. das Unternehmen soll als PR-Experte die Schule in ihrer Öffentlichkeitsarbeit beraten, „Unternehmensmitarbeiter [...] übertragen das Qualitätsmanagement im Rahmen einer Kooperationsvereinbarung für die Schulorganisation“ (ebd., S. 8). Darüber hinaus, so die Annahme, wolle die Schule ihr Schulprofil ausbilden und bestmögliche Lerngelegenheiten bieten. Dies sei schlicht „ohne Unternehmenspartner nicht möglich [...]. Sie sind wichtige Partner bei der Gestaltung von Lernprozessen, denn sie verfügen über Potentiale und Kompetenzen, die in der Schule so nicht vorhanden sind [...]. Ihre

Beiträge und ihr Feedback für Schülerinnen und Schüler, aber auch für Lehrerinnen und Lehrer sowie für Schulleitungen sind die geforderten und gewünschten Ergänzungen des schulischen Lernens und entscheidend für die Qualität der Lernprozesse und der Kooperation“ (S. 9).



Diese Liste an Unterstützungsmaßnahmen für die Schule umfasst dabei alle Stufen der pädagogischen Institution und unterstreicht die Notwendigkeit unternehmerischen Eingreifens: von der Unterrichtsebene bis zur Schuladministration und ihrer internen Organisation. Auf unterrichtlicher Ebene scheint es in der Perspektive der Arbeitsgemeinschaft den Professionellen also nicht zu gelingen, Unterrichtsinhalte sinnstiftend didaktisch aufzubereiten. Sind die Bankangestellten tatsächlich mit der Durchführung von Bewerbungsgesprächen betraut, so gelten sie den Schülerinnen als Rollenspiel, für das sie eine Note bekommen werden. Ob dafür ein Bankvertreter notwendig ist und welche Aufgabe ihm dabei zukommen könnte, abgesehen von unternehmerischen Bewertungskriterien, wird nicht begründet.

Es handelt sich dabei um das Modell einer 1:1-Übertragung von einer Institution – hier: das Unternehmen – in eine andere Institution: da: der Schule, ohne dabei zu registrieren, dass sich Prozesse und Handlungsweisen verändern, wenn sie in einem anderen institutionellen Rahmen angewendet werden sollen. Das hat nichts mit Magie zu tun. Muss der Tischler tatsächlich eine Flächenberechnung vornehmen, um den zu tischlernden Gegenstand für den Kunden sachgerecht herzustellen, so dient die Aufgabe dem Schüler nur als wirklichkeitsnahe Einkleidung einer Mathematikaufgabe, die er auf abstrakter Ebene verstehen lernen soll. Die Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirt-

schaft will Lebensnähe in die Schule hineinbringen, dabei negiert sie, dass die Sache innerhalb der Schule zum Unterrichtsgegenstand wird und damit ihren Charakter verändert.

Entscheidend für die Qualität von Lernprozessen, von Schule und ihrer Administration werden diese Übertragungen doch erst mit dem Anlegen von unternehmerischen Kriterien an ebendiese.

Unternehmen stellen sich auch den Lehrerinnen und Lehrern als Lernort zur Verfügung. Der Betrieb wird zum Ort für Fortbildungen, an dem „in Veranstaltungen der Handwerkskammer Lehrkräfte den Fleischerberuf kennen[lernen], indem sie selbst Würstchen herstellen, und bei der Elektriker-Innung experimentieren sie mit Schaltkreisen“ (S. 8). Offensichtlich wird den Lehrkräften weder zugetraut, dass sie bestimmte Produktionsprozesse kognitiv erschließen noch diese dann didaktisch aufbereiten zu können. Als Lernende sind sie auf der Handlungsebene anzusprechen.

Dass Lehrerinnen und Lehrer tatsächlich in die Betriebe und Unternehmen gehen und ihre Expertise darin gesehen wird, dass sie beurteilen können, wie beispielsweise eine Betriebserkundung sinnvoll im Unterricht vor- und nachbereitet werden könnte, sondern dass ihnen stattdessen ein unterhaltsamer Abend in der Handwerkskammer geboten wird, der rein gar nichts mit dem beruflichen Tätigkeitsfeld zu tun hat, verweist auf eine gewisse Missachtung des Lehrerberufes.

Es wird also davon ausgegangen, dass die Unternehmen den Schulen eine Menge zu bieten haben und sie in ihrem Kerngeschäft unterstützen können, dass die Schule aber rein gar nichts für die Betriebe tun kann. Von einer Partnerschaft, die auf wechselseitigem Interesse beruht, kann hier also nicht die Rede sein.

Stattdessen erwartet die Bundesarbeitsgemeinschaft, dass sich die Schule gegenüber den Leistungen und Unterstützungshilfen der Unternehmen erkenntlich zeigt. Dabei kann es sich um die „Erwähnung des Unternehmens“ in sämtlichen Veröffentlichungen der Schule, um eine „Ausstellung über das Unternehmen in der Schule (und umgekehrt), die Erstellung von Werbematerialien und Unterstützung der Öffentlichkeitsarbeit des Unternehmens (oder der Schule), Konzerte des Schulorchesters bei Jubiläen und Betriebsfeiern, Sprachkurse für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Partnerunternehmens oder gar das Catering für Veranstaltungen des Unternehmens durch eine Schülerfirma“ handeln (S. 11). Diese Angebote können sich leicht als „Schülerarbeiten“ für das Unternehmen vorgestellt werden. Dagegen sind die Kompetenzen und das Wissen der Lehrerinnen und Lehrer nur in einem übertragenen Sinne für die Unternehmen von Nutzen. So können die Fremdsprachenkenntnisse in die „Unterstützung bei Übersetzungen“ einmünden, und das Organisieren in die „Unterstützung bei Veranstaltungen zur innerbetrieblichen Weiterbildung“ (S. 21). An keiner Stelle taucht aber das pädagogische professionelle Wissen der Lehrpersonen auf. Dies wird gar nicht als solches wahrgenommen.

Dennoch oder gerade deshalb soll die Form der Zusammenarbeit auf Dauer angelegt sein. Die Kooperation soll „stabilisiert und institutionalisiert“

werden, z.B. durch „Einladung des betrieblichen Partners zur Lehrerkonferenz, Vorstellungen der gemeinsamen Projekte im Unternehmen und in der Schule“ sowie „Einladung zu sämtlichen hausinternen Festen und Veranstaltungen“ (S.12) als Ausdruck gegenseitiger Wertschätzung. Doch: kein gutes Unternehmen ohne ein Controlling: „Für einige dieser Aktivitäten könnte eine Schüler-AG Verantwortung übernehmen [...], z.B. für die Überwachung der Qualität der Kooperation“ (ebd.). Den Unternehmen wird dabei ein partikulares Interesse zugesprochen: „Durch sein Engagement kann das Unternehmen eine steigende Zufriedenheit der MitarbeiterInnen bewirken, Wettbewerbsvorteile bei der Rekrutierung von Fachkräften und gut vorbereiteten Auszubildenden“ nutzen sowie eine „Imagesteigerung im Sinne der corporate social responsibility“ erzeugen (S. 7).

So ließe sich die Reihe an Absurditäten fortsetzen. Sie alle haben gemein, dass es sich um ein buntes Sammelsurium von Vorschlägen handelt, die zeigen, dass die Seite der Unternehmen eine zu Unterkomplexität neigende Vorstellung vom pädagogisch-didaktischen Tun der Lehrerinnen und Lehrer, den institutionellen Besonderheiten von Schule oder gar von der widersprüchlichen Einheit von Erziehung, Bildung und Didaktik hat.

Der Begriff der Partnerschaft verweist im allgemeinen Sprachgebrauch auf eine freiwillige, ebenbürtige Verbindung zweier oder mehrerer Gleichgestellter. Mit Partnerschaft wird ein solidarisches, anerkanntes Verhältnis in einem gemeinsamen Interesse angesprochen, welches gerade nicht durch Asymmetrien gekennzeichnet ist. Sie bezweckt in der Regel eine wechselseitige Unterstützung auf der Basis gegenseitiger Achtung und bewährt sich gerade in Momenten des Streits oder Konfliktes durch das Ernstnehmen des jeweils Anderen. Unter „Bildungspartnerschaften“ lassen sich also solcherlei Bindungen assoziieren, deren gemeinsames Ansinnen an dem Gut „Bildung“ ausgerichtet ist. In den hier angedeuteten Kooperationsformen werden sowohl divergierende Interessen an der Verbindung, inkongruente Vorstellungen von Bildung als auch unterschiedliche Ausgangspositionen z.B. hinsichtlich möglicher ökonomischer Abhängigkeiten sichtbar. Dennoch steigt die Zahl dieser Partnerschaften kontinuierlich an, und sie werden bildungspolitisch weiterhin stark unterstützt.

III

Wie lassen sich nun diese empirischen Verschiebungen im Verhältnis der staatlichen Schule zur Privatwirtschaft systematisch erklären und historisch einordnen?

Komplexe Akteurskonstellationen und eine starke Internationalisierung der Politiken des „verhandelnden Staates“ sind aus regulationstheoretischer Perspektive charakteristisch für eine neue, „postfordistische Regulationsweise“, in die zunehmend auch Nichtregierungsorganisationen und Netzwerke involviert sind (vgl. Hirsch 2001, S. 190). Nach der Fordismuskrise der 1970er Jahre hat sich eine neue, wenn auch durch Widersprüche und Krisen-

momente gekennzeichnete kapitalistische Formation mit einer gewissen Kohärenz ausgebildet. Hirsch bezeichnet diese als ein „postfordistisches Akkumulationsregime“, welches spezifische ökonomische Instabilitäten und politisch-soziale Krisenmomente (Hirsch 2001, S. 172) mit grundlegenden Kennzeichen aufweise: der Durchsetzung einer neuen Verwertungsstrategie, der Entformalisierung und Prekarisierung der Lohnverhältnisse, der Internationalisierung von Produktion, der Entstehung von ‚Finanzblasen‘ sowie der selektiven Einschränkung und Privatisierung sozialstaatlicher Sicherungssysteme (vgl., ebd., S. 177), die von einem Komplex gesellschaftlicher Spaltungen und zunehmenden sozialen Ungleichheiten begleitet sind. Mit diesen Transformationen gehe eine „neue Regierungsweise“ einher, als „spezifische Kombination der Organisation von Zwang und Konsens, in der sich das postfordistische Hegemonialverhältnis ausdrückt und gleichzeitig reproduziert“ (ebd., S. 199).

Dieses Moment von Zwang und Konsens kommt im Rahmen des Neuen Steuerungsmodells in allen öffentlichen Verwaltungen und auch in der autonomen Schule zum Tragen: Die gewährte bzw. verordnete größere Selbstverantwortung kann zur „Freiheit, sich abhängig zu machen“, werden (Liesner 2006, S. 451). Brückner und Kaspar-Böhm konstatieren entsprechend, dass im Bereich der allgemeinen Bildung heute bereits die Aufrechterhaltung der bestehenden öffentlichen Bildungsangebote ohne die Beteiligung Dritter (privater Unternehmen, Eltern) kaum mehr möglich sei. Und in einer bundesweit angelegten Befragung von Schulleitungen zeigte sich eine ungleiche Verteilung finanzieller Unterstützungsformen hinsichtlich der Schulformen sowie regionaler Verteilungen, aus denen möglicherweise soziale Disparitäten erwachsen (vgl. Brückner/Kaspar-Böhm 2010, S. 209). Gymnasien und Gesamtschulen sind demnach relativ besser gestellt als Grund-, Haupt- und Realschulen. Auch die Aufweichung der Lernmittelfreiheit sowie die Erhöhung der Schülerbeförderungskosten könnten negative Folgen hinsichtlich der Ermöglichung von Bildungsteilhabe haben und lässt die Autorinnen von einer schleichenden Privatisierung sprechen. Mittlerweile liegen zudem Erfahrungen mit der Privatisierung und Ökonomisierung von Schulen aus diversen Ländern und Regionen vor, in denen bestimmte Effekte der postfordistischen Umstrukturierung der Bildungseinrichtungen sichtbar werden. Die sozialen Ungleichheiten im Zugang zu Wissen verschärfen sich mitunter dramatisch, die Staatsausgaben im Bildungssektor sinken und ein Distinktionsverhalten der Mittelschicht wird deutlich beobachtbar (vgl. Lohmann 2010, S. 242). Ob die neuen Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft dennoch geeignet und in der Lage sind, solchen Nebenfolgen zu begegnen, kann angezweifelt werden. In einem kurzen historischen Rekurs auf die allgemeine Bildung unter staatlicher Aufsicht soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern und aus welchen Überlegungen heraus Schule als geschützter Raum öffentlicher Bildung konzipiert wurde.

IV

Die Öffnung der Schulen für außerschulische Kooperationspartnerschaften machte Gesetzesänderungen in den Landesverfassungen bzw. in den Schulgesetzen notwendig. Dies verweist darauf, dass die staatliche Schule vorher von äußeren Einflüssen abgegrenzt oder vor ihnen geschützt sein sollte. Inwiefern wurde die öffentliche Schule als ein Ort unter staatlicher Aufsicht konzipiert, dem einerseits wichtige Funktionen ökonomischer und politischer Art zugeschrieben wurden, der andererseits auch ein Schonraum für Heranwachsende darstellen und schließlich auch Persönlichkeitsrechte schützen und gewähren sollte? Um dieser Frage nachzugehen, sollen zwei Blickrichtungen eingeschlagen werden: zum einen hin auf die Konstituierungsphase allgemeiner Bildung, zum anderen auf das Neutralitätsgebot in seiner verfassungsrechtlichen Bedeutung.

In den westlichen Industrieländern bestehen öffentliche Schulen seit 150 bis 200 Jahren, wobei ihre flächendeckende Errichtung mehrere Jahrzehnte gedauert hat. Durch diese sollten die feudalistischen Gesellschaftsstrukturen überwunden und die Bevölkerung mit jenen Kenntnissen, Haltungen und Verhaltensweisen ausgestattet werden, die notwendig wurden, um die entstehenden nationalen bürgerlich-kapitalistischen Verfassungsstaaten zu tragen (vgl. Lohmann 2010, S. 232). Das preußische Fachklassensystem des ausgehenden 18. Jahrhunderts, das maßgeblich von den Interessenlagen Schulgeld zahlender Eltern bestimmt war, wurde durch ein System der Jahrgangsklassen abgelöst. Der Zugriff auf die Unterrichtsplanung, das Dispensionsverbot sowie die Errichtung eines Pflichtfachkanons markierten den Anfang der Etablierung eines allgemeinen Schulwesens (vgl. Lohmann 1987) in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und ermöglichten eine Theoretisierung der Inhalte einzelner Schulfächer. Der veränderte konzeptuelle Zuschnitt des Inhaltes pädagogischer Prozesse, so Lohmann weiter, brachte unter anderem mit sich, nicht länger von einer Lehrbarkeit der Moral auszugehen: normative Orientierungen wurden disziplinarisch gesichert. Ein universeller Zweck allgemeinbildender Schulen unter einer spezifisch pädagogischen Wissensaufassung wurde begründet. „Danach war ein ‚Lehrobjekt‘ an einer allgemeinbildenden Schule etwas von Objekten der außerschulischen Lebenspraxis wie von wissenschaftlichen Disziplinen gleichermaßen Unterschiedliches“ (Lohmann 1987, S. 16 unter Bezugnahme auf Schleiermacher 1816).

Die Lernmittelfreiheit sowie die Schulgeldfreiheit gehen auf bildungspolitische Forderungen Mitte des 19. Jahrhunderts zurück. Angestrebt wurde die Etablierung einer öffentlichen Bildung unabhängig von der sozialen Herkunft. Die Lernmittelfreiheit wurde in der Weimarer Verfassung festgelegt, ebenso wie das Neutralitätsgebot des Staates und also der staatlichen Schulen wurde in Deutschland. Es beruht auf der strikten Unterscheidung staatlicher und gesellschaftlicher Sphären. Die im späteren bundesrepublikanischen Grundgesetz geregelte Glaubens- und Bekenntnisfreiheit und ihre Unverletzlichkeit gebietet eine weltanschauliche und religiöse Neutralität. Die Neutra-

lität des Staates ist verfassungsrechtlich in diesem Zusammenhang jedoch nicht als ein umfassender Verzicht auf Wertorientierung, sondern als ethische Begründungsneutralität zu verstehen (vgl. Huster 2002, S. 412). Das staatliche Handeln muss gegenüber jedermann gerechtfertigt werden können. Die Schule hat gerade wegen ihrer Position als weisungsgebundene Anstalt des öffentlichen Rechts und vor dem Hintergrund der Schulpflicht Unparteilichkeit zu wahren und eine allgemeine Bildung zu gewährleisten, die dazu beiträgt, dass Schülerinnen und Schüler sich in einer pluralen Gesellschaft orientieren können.

Unterstrichen wird dies von der Landeszentrale für politische Bildung und dem so genannten Beutelsbacher Konsens aus dem Jahr 1976. In ihm sind das Überwältigungsverbot, das Gebot der Kontroversität sowie das Prinzip der Schülerorientierung als bindend festgelegt worden.

Im heutigen allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag, der in den Landesverfassungen bzw. Schulgesetzen verankert ist⁵, werden Kernelemente der allgemeinen Bildung folgendermaßen bestimmt: Es ist zunächst von einer „wissenschaftspropädeutische[n] Grundbildung“ (Bildungsplan der Hansestadt Hamburg 2004, S. 3ff.) die Rede, deren Ziel darin bestehe, eine Haltung zu entwickeln „entlang der Grundsätze der Achtung, Toleranz, Gerechtigkeit und Solidarität“ und in „Verantwortung zur Gestaltung einer der Humanität verpflichteten demokratischen Gesellschaft“. Die Entwicklung der Persönlichkeit und individueller Fähigkeiten soll dadurch verwirklicht werden, dass Schülerinnen und Schüler ihre „eigenen Sichtweisen entwickeln, Kritik üben und begründet Widerspruch artikulieren können“ (ebd., S. 8).

Dazu gehöre, „Phänomene in Muße auf sich wirken lassen, [...], neue Erkenntnisse in sich reifen zu lassen und neue Sichtweisen und Ideale zu entwickeln“. Auch Ziele der Berufsorientierung sollen sich an gesellschaftlichen Anforderungen orientieren und die Bedingungen ihrer Veränderungen zur Reflexion bringen. Die „Kenntnis gesellschaftlicher Zusammenhänge“, so heißt es dort weiter, „wird durch die Öffnung des Unterrichts zu außerschulischen Handlungs- und Gestaltungsfeldern und durch Kooperationen mit außerschulischen Partnern, vor allem mit kommunalen, sozialen und kulturellen Einrichtungen, Wirtschaft und Hochschulen verstärkt“ und somit auch außerschulische Lernkontexte gefördert (vgl. ebd., S. 10). Dies alles geschieht jedoch vor dem Hintergrund der oben genannten Grundhaltung und meint gerade nicht die Einführung unternehmerischer Kriterien, Denk- und Handlungsschemata, sondern deren kritische Reflexion aus einer Distanz heraus, die durch die Schule und ihre methodischen und didaktischen Prinzipien ermöglicht wird.

5 Exemplarisch habe ich hier die überarbeitete Fassung des Bildungsplans der Hansestadt Hamburg für das 9-jährige Gymnasium von 2004 herangezogen. <http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2008/730/>

V

Schulsponsoring und so genannte Bildungspartnerschaften sind nur ein Element des aktuellen Diskurses über die Entwicklung staatlicher Schulen. Dieses Element ist aber insofern wichtig, als es mitunter einen ideologisierenden Charakter aufweist, der kaum öffentliche Beachtung findet. Wo von Bildungspartnerschaften und Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft die Rede ist, dominieren oftmals dichotome Wahr-Falsch-Aussagen während auf Reflexionen, die sich ernsthaft einem möglichen Dissens widmen, in vielen Fällen verzichtet wird. Stattdessen stellt sich der dominante Diskurs selbsterklärend und als alternativlose Notwendigkeit dar, womit er hegemonial auf weitere Praxisfelder und -bereiche übergreift. Als „wichtige Partner für Lernprozesse“ mit „Potentialen und Kompetenzen“, die in der Schule nicht vorhanden sind (Behörde für Schule und Berufsbildung 2010, S. 9), wird ihre Unverzichtbarkeit für Schülerinnen und Schüler, für Lehrerinnen und Lehrer und für die Organisation von Schule schlichtweg behauptet und nicht zur Diskussion gestellt. Die Profession der Lehrkräfte wird damit nicht nur in Frage gestellt, sondern geradezu konterkariert. Mit Kooperationsformen, wie sie hier vorgeschlagen werden, wird der Ausrichtung an unternehmerischen Denkstilen Vorschub geleistet, die das schulische Leben bis in die subjektiven Haltungen hinein transformieren. Der Begriff der Partnerschaft verliert angesichts der auf unterschiedlichen Ebenen zu verzeichnenden Ambivalenzen und Asymmetrien an Bedeutung und Gehalt.

Unternehmen sehen sich nicht allein als Geldgeber für pädagogische Angebote oder für die Erweiterung der Materialbestände. Sie erwarten dafür vielmehr Gegenleistungen, die über die kommunikative Nutzung ihrer Unterstützungen hinausgehen und in Unterrichts-Praktiken überführt werden: Dienstleistungen der Schule einerseits und Mitbestimmung und Mitgestaltung durch Unternehmensmitarbeiter im Unterricht andererseits. Dabei hat sich das Verhältnis von Schule und Unternehmen mittlerweile nahezu umgekehrt. Nicht länger müssen sich Unternehmen legitimieren und bezeugen, dass sie nicht in Unterrichtsinhalte eingreifen wollen, wenn sie Zugang in öffentliche Institutionen erhalten und diesen Raum für partikulare Interessen nutzen – ihnen wird genau das zugebilligt, indem wirtschaftlicher Eigennutz tendenziell mit dem Gemeinwohl gleich gesetzt wird. Die Unternehmen haben entsprechend weitere Strategien entwickelt, im schulischen Bereich von sich Reden zu machen. Partnerunternehmen müssen sich heute z.B. nicht mehr darum zu bemühen, Werbematerialien in der Pausenhalle zu platzieren. Sie lassen die Werbung schlicht als Fachprojekt von den Schülern selbst gestalten und als pädagogisch wertvoll prämiieren. Privatwirtschaftliche Akteure werden in sämtliche schulischen Bereiche eingebunden und erhalten hier Mitspracherechte. Nun sind es die Schulen, die sich überlegen sollen, welche Dienstleistungen sie den Unternehmen anbieten können.

Das oben skizzierte Hamburger Handbuch für Partnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen macht deutlich, wie vielfältig die postfordisti-

schen Verwertungsstrategien sind und wie unter dem Einfluss privatwirtschaftlicher Akteure auch Unterrichtsinhalte im Sinne einer Modifizierung spezifischer ökonomischer Rationalitäten privatisiert werden. In der Verschränkung von Sponsor einerseits und einem zum Experten für ökonomische Bildung ernannten Unternehmensvertreter andererseits werden unternehmerische Denkstile über Formen der Zusammenarbeit in konkrete Unterrichtssituationen übersetzt. Diese Denk- und Handlungsschemata beschränken sich nicht auf bestimmte Fächer, denn prinzipiell kann in allen Fächern Inhaltliches unternehmerisch ausbuchstabiert werden. So soll, wenn es nach den Kooperationsbefürwortern geht, im Kunstunterricht der Frage nachgegangen werden, welche Rolle Kreativität in der Wirtschaft spielt oder wie Produktdesign entsteht, im Ethikunterricht wird über die Unternehmensideale gesprochen, im Fach Geschichte die Firmengeschichte „vom Familienunternehmen zum global player“ behandelt.⁶ Dass dies nicht allein Wunschträume einzelner Unternehmervverbände sind, sondern bereits praktische Umsetzung finden, zeigt das Beispiel einer Siemens-Partner-Schule in Nordrhein-Westfalen, in der im Geschichtsunterricht der konzerneigene „Arbeitsalltag gestern und heute“ behandelt wurde und es im Englischunterricht um das Thema „Siemens – a global player“ ging (vgl. Holland-Letz 2005).

Das Unternehmen als Lernort wird damit zu einem Bildungsort- und Gegenstand, dessen Wahrheitsgehalt ungeprüft bleibt. Der ökonomische Erfolg scheint ihm Recht zu geben. Hieran knüpft auch das Bild des Unternehmers als Experte an. Ihm wird per se zugetraut, er habe nicht nur unternehmerisches know-how, er kenne auch den Markt, wisse, wie und womit man sich auf dem Markt positionieren könne und welche Wissensbestände und sogar welche Subjekte zukünftig gebraucht werden.

Der einst geschützte, begründet neutral gehaltene Raum, wird damit zunehmend durch diverse Akteurskonstellationen verändert, und alle wollen „Schule verbessern“. Dabei werden bisherige Grenzen überschritten bzw. unterwandert. Im Hinblick auf den staatlichen Bildungsauftrag, den Beutelsbacher Konsens sowie das Neutralitätsgebot ist deshalb auf die Notwendigkeit hinzuweisen, SchülerInnen auch im Bereich der ökonomischen Bildung plurale und kontroverse Perspektiven zu eröffnen und das didaktische Prinzip der Distanz bei allen Forderungen nach (Praxis-)Nähe aufrecht zu halten.

Literatur

Bagusat, Ariane: Grundlagen des Bildungssponsoring: Bedeutung, Definition, Erscheinungsformen und Rahmenbedingungen. In: Management-Handbuch Bildungssponsoring. Grundlagen, Ansätze und Fallbeispiele für Sponsoren und Gesponsorte. Kulturkommerz Band 13, Berlin 2006, S. 19-30.

6 vgl. Landkarte der Möglichkeiten: Landesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft Hessen: http://www.schulewirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/id/PageCopy-of-Partnerschaften_DE?open&ccm=350.

- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2010): Partnerschaft Schule Unternehmen- ein Handbuch mit Praxisbeispielen. Letzter Zugriff am 19.9.2012 <http://li.hamburg.de/zsw/material/3255620/artikel-partnerschaft-schulen-unternehmen.html>.
- Brückner, Yvonne, Böhm-Kaspar, Claudia: Finanzierung des allgemeinbildenden Schulwesens. In: Barz, Heiner (Hrsg.): Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden 2010, S. 201-213.
- Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft: Letzter Zugriff am 19.9.2012 http://www.schule-wirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/ID/EN_Home.
- Cleuvers, Birgitt A.: Bildungsfundraising- private Mittelbeschaffung als Zukunftskonzept? In: Barz, Heiner (Hrsg.): Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden 2010, S. 467-478.
- Gerstberger, Wolfgang/Siegl, Michael: Öffentlich-private Partnerschaften. Ein Konzept für die zukünftige Gestaltung öffentlicher Aufgaben? Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn 2011.
- Hirsch, Joachim: Postfordismus. Dimensionen einer neuen kapitalistischen Formation. In: ders. u.a. (Hrsg.): Die Zukunft des Staates. Hamburg 2001, S. 171- 209.
- Holland-Letz, Matthias: Lehrfach Mayonnaise. Firmen gehen Partnerschaften mit Schulen ein. Sie zahlen für Bücher und liefern Unterrichtsinhalte. Mitunter wird auch versteckte Werbung betrieben, DIE ZEIT Wissen, Nr. 25/2005.
- Huster, Stefan: Die ethische Neutralität des Staates. Eine liberale Interpretation der Verfassung. Jus Publicum, Beiträge zum Öffentlichen Recht, Band 90, Tübingen 2002.
- Liesner, Andrea: Über die Freiheit, sich abhängig zu machen: Notizen zur autonomen Schule. In: Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82 (2006a) 4, S.451-469.
- Liesner, Andrea: Schul sponsoring und staatliche Bildungsautonomie- die Sicht der Pädagogik. In: Werbung und Sponsoring in der Schule. Schriftenreihe der Bundesverbraucherverzentrale. Berlin 2006b, S. 63-70.
- Lohmann, Ingrid: Über den Beginn der Etablierung allgemeiner Bildung. Friedrich Schleiermacher als Direktor der Berliner wissenschaftlichen Deputation. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 6, S. 749-773.
- Lohmann, Ingrid: Schule im Prozess der Ökonomisierung. In: Liesner, Andrea, Lohmann, Ingrid (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart 2010, S. 231-244.
- Mussler, Dieter: Entwicklungstendenzen im Bildungssponsoring. In: Bagusat, Ariane, Hermanns, Arnold (Hrsg.): Management-Handbuch Bildungssponsoring. Grundlagen, Ansätze und Fallbeispiele für Sponsoren und Gesponsorte. Kulturkommerz Band 13. Berlin 2006, S. 405-422.
- Schmerr, Martina: Sponsoring an allgemeinbildenden Schulen- Erfahrungen, Probleme, Handlungsmöglichkeiten. In: Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen, 2002, S. 189-206.

Peter Neumaier

Einige Überlegungen zur ‚Finanziellen Allgemeinbildung‘ in Zeiten der Finanzkrise

„Gegen das Finanzsystem zu sein, ist genauso dumm, wie zu sagen:
 ‚Ich bin gegen den Regen‘, ‚ich bin gegen die Kälte‘
 oder ‚ich bin gegen den Nebel‘“

Ehem. franz. Finanzminister Baroin¹

I

Finanzielle Allgemeinbildung scheint heute einerseits das zentrale Einfallstor für Lobbyinteressen und für ein einseitiges Verständnis von ökonomischer Bildung in den Schulen zu sein. Andererseits stößt die Forderung nach Einführung und Ausweitung dieses Lernbereichs auf vielfältige Zustimmung.

Die Notwendigkeit der Finanziellen Allgemeinbildung in den Schulen wird zunächst allgemein wohlwollend bewertet, weil sie Jugendlichen unbreitbar notwendige Alltagsfähigkeiten (Umgang mit Verschuldung, finanzielle Vorsorgeplanung usw.) zu vermitteln verspricht und weil in Wissenschaft und Medien immer wieder empirische Untersuchungen zitiert werden, die die erschreckende Unkenntnis von Jugendlichen in finanziellen bzw. ökonomischen Zusammenhängen zu belegen behaupten.

Die notwendige Vermittlung von in unserer Gesellschaft lebenswichtigen Alltagskompetenzen an ein sich als inkompetent erweisendes Publikum: Wer wollte das in Frage stellen?

Mit Ausbruch der 2007 beginnenden verheerenden Finanz- und Wirtschaftskrise, die ihre dramatische und nicht absehbare Fortsetzung in der gegenwärtigen Entwicklung der Staatsverschuldung im Euro-Raum (und in den USA) gefunden hat und sich zur Euro-Währungskrise auszuweiten droht, muss allerdings erneut die Frage nach Einseitigkeit, Begrenztheit und „Effektivität“ des Konzepts und vieler Unterrichtsmaterialien der Finanziellen Allgemeinbildung gestellt werden. Nach allen aktuellen und zu erwartenden Verwerfungen, die sich absehbar auf Ökonomie und Gesellschaft, soziale Zusammenhänge und politisches Bewusstsein auswirken werden, ist kritisches Nachdenken berechtigt: „Muss ökonomische Bildung neu gedacht werden?“ (Retzmann 2011, S. 6); die Finanzkrise erscheint als „Herausforderung für die finanzielle Bildung“ (Remmele 2011, S. 47).

¹ Zit. nach: Halimi in: *Le Monde diplomatique* v. 13.04.2012.

Wie lassen sich in Zeiten der umfassenden Finanz- und Wirtschaftskrise (die ökologische Krise – Klimaveränderung, Ressourcenentwicklung, Ernährung – muss an dieser Stelle auch genannt werden) überhaupt noch „die Lebenssituationen identifizieren, für welche die Fähigkeit zu wirtschaftlichem Handeln und Urteilen benötigt wird“ (Birke/Seeber 2011, S. 174)?

Die Menschen müssen sich in Strukturen bewegen können, die eine analytisch oder didaktisch begründete Rollentrennung (als Erwerbstätige, KonsumentInnen, AnlegerInnen, SteuerzahlerInnen usw.) nicht mehr zulassen, didaktisch aber auch gar nicht als wünschenswert erscheinen lassen. Die Auseinandersetzung mit der komplexen politisch und ökonomisch geprägten Lebenswelt erfordert die Fähigkeit zur Gesamtsicht. Sollen „Schülerinnen und Schüler befähigt werden, in Verantwortung gegenüber sich selbst, der Mitwelt und der Sache zu handeln“ (Retzmann/Seeber 2011, S. 52) muss Finanzielle Allgemeinbildung Bestandteil der Ausbildung zum mündigen Staatsbürger sein, der ökonomische Strukturen und ihre tagtägliche politische Gestaltbarkeit analytisch, bewertend und selbst handelnd im Auge hat.

Die Begrenztheit des bisherigen Anspruchs der Finanziellen Allgemeinbildung erweist sich allerdings darin, dass sie die Möglichkeiten zur Durchdringung der Zusammenhänge beschneidet und verengt.

Eine Finanzielle Allgemeinbildung, die Jugendliche heutzutage so unterrichten will, dass „die Lebensführung in ökonomischer Hinsicht gelingen kann“ (Loerwald/Retzmann 2011, S. 93) muss ihre Begrenztheit auf Produktbezogenheit und Individualisierung von Lösungsstrategien einschränken und einen strukturbezogenen Blickwinkel einnehmen, ihre (oft interessenpolitisch geprägte) Einseitigkeit aufgeben und alternative und kontroverse Denkansätze präsentieren, und quasi naturgesetzlich dargestellte Begründungen für wirtschaftliche Zusammenhänge, ordnungspolitische Rahmenbedingungen und wirtschaftspolitische Konsequenzen aufgeben und die politische (und damit auch alternative) Gestaltungsfähigkeit wirtschaftlicher Strukturen und Entwicklungen in den Unterricht einbeziehen.

In der gegenwärtigen Krise wird tagtäglich deutlich, wie schnell individuelles und institutionelles Verhalten gesamtwirtschaftliche und gesellschaftliche Auswirkungen haben kann, wie andererseits die Lebensplanung von gesamtwirtschaftlichen Prozessen und politischen Entscheidungen beeinflusst wird. Es wird offensichtlich, wie intensiv politische Gestaltung in ökonomische Prozesse eingreift, wie Politik von ökonomischen Interessen beeinflusst und getrieben werden kann usw. So erweist sich die „Krise als Lerngelegenheit“ (Steffens 2010). Wenn Finanzielle Allgemeinbildung diese realitätsbezogene „Lerngelegenheit“ aufgreifen und dazu beitragen würde, den zu Partizipation und politischer Gestaltung fähigen mündigen Staatsbürger zu stärken, wäre sie Bestandteil einer umfassend verstandenen politischen Bildung. Diese soziale und politische, für Jugendliche existenzielle Dimension ist aber in der eng gefassten Finanziellen Allgemeinbildung heute nicht hinreichend vorgesehen. Insofern wird sie sich letztlich auch nicht als effektiv erweisen,

da sie die Gefährdungen einer ausreichenden finanziellen Vorsorge nicht mehr sinnvoll und realitätstüchtig vermitteln kann.

Die folgenden Überlegungen verstehen sich nicht als Versuch, eine wissenschaftliche Konzeption von Finanzieller Allgemeinbildung zu entwickeln oder gar curricular zu konkretisieren. Auch eine ausführliche Auseinandersetzung mit Ansätzen der „Ökonomik“, die die Finanzielle Allgemeinbildung der ökonomischen Bildung zuordnet, würde diese Bemerkungen sprengen, wengleich sie die logische Fortsetzung der hier vorgelegten Überlegungen wäre (vgl. Kaminski 2012). An dieser Stelle soll vielmehr die Position vertreten werden, dass die gegenwärtigen krisenhaften Entwicklungen dringend ein neues Verständnis von Finanzieller Allgemeinbildung einfordern: Mit den umfassenden Auswirkungen der Finanzkrise nicht nur auf die Entwicklung und Bewertung einzelner Finanzprodukte, sondern auf die gesamte (nicht nur finanzielle) Lebenswelt von Jugendlichen muss Finanzielle Allgemeinbildung Bestandteil politischer Bildung sein – einer politischen Bildung, die die Erziehung zum mündigen Staatsbürger mit der Fähigkeit zu kritischer Partizipation am politischen Geschehen anstrebt, die ökonomische Bildung als notwendigen Bestandteil dieser Fähigkeiten ansieht und die die politische Gestaltbarkeit gegen jede Art von „naturgesetzlicher“ Präsentation wirtschaftlicher Zusammenhänge betont. Im zweiten Kapitel soll zunächst eine typische und weit verbreitete Unterrichtseinheit zur Finanziellen Allgemeinbildung („Hoch im Kurs“) exemplarisch analysiert und kommentiert werden. Die Ergebnisse werden in den folgenden Abschnitten verallgemeinert. Vom Selbstverständnis der Finanziellen Allgemeinbildung ausgehend, wird in Abschnitt III die Kontroverse aufgegriffen, ob sie eher der kritischen Konsumentenbildung, der ökonomischen oder der politischen Bildung zuzuordnen ist. Auch hier wird für ein umfassendes Verständnis von Finanzkompetenz als Bestandteil von politischer Bildung plädiert.

Die gewürdigte Unterrichtseinheit „Hoch im Kurs“ bestätigt in ihrer Materialauswahl ein zentrales Motiv der oft interessenpolitisch orientierten Finanziellen Allgemeinbildung, nämlich die Durchsetzung und Popularisierung der privaten Alterssicherung. Daraus ergibt sich nicht nur die Gefahr einer ideologischen Einseitigkeit, sondern auch eine inhaltliche Begrenzung, die in einem individualisierten und produktorientierten Blickwinkel besteht. Aktuelle gesamtwirtschaftliche und politische Zusammenhänge der Finanzkrise werden auf diese Weise analytisch und didaktisch abgetrennt. Eine entsprechende Erörterung ist Gegenstand des Abschnitts IV. Dieser die ökonomische Strukturanalyse und Fragen der politischen Gestaltung ausschließende Blickwinkel trägt auch zur Ineffektivität der Finanziellen Allgemeinbildung in den Schulen bei (Abschnitt V), weil er durch seine Begrenztheit die Realität nicht mehr hinreichend erschließen kann; dann wird aber auch das Ziel, SchülerInnen in die Lage zu versetzen, mit Beratung in Anlagefragen kompetent umgehen zu können, nicht zufriedenstellend erreicht werden können. Abschließend (Abschnitt VI) erfolgt ein Fazit, in dem noch einmal die Bedeutung der Finanzkrise für ein umfassendes Verständnis von Finanzieller

Allgemeinbildung und ökonomischer Bildung im Sinne einer übergeordneten politischen Bildung betont wird. Insofern wird implizit dafür plädiert, Finanzielle Allgemeinbildung in den (unterschiedlich benannten) Fächern der politischen Bildung zu unterrichten – unter Einbeziehung fachübergreifender Unterrichtsansätze – und nicht in einem gesonderten Fach Wirtschaft.

II

Betrachten wir zunächst exemplarisch eine typische Unterrichtseinheit zur Finanziellen Allgemeinbildung, die nur insofern außergewöhnlich ist, als sie immerhin auch ein Modul zur Finanzkrise enthält. Die Materialien „Hoch im Kurs“ (Ausgabe 2012/2013), bestehend aus Schülermagazin und Lehrerheft mit Materialien richten sich an SchülerInnen der Oberstufe (Kl.10-13). Zusätzlich steht eine Internetplattform (www.hoch-im-kurs.de) zur Verfügung. Die Materialien können kostenlos bezogen werden und sind relativ weit verbreitet. Herausgegeben werden sie von der „Stiftung Jugend und Bildung“ in Berlin in (wie man vermuten darf: enger) Zusammenarbeit mit dem Bundesverband Investment und Asset Management e.V. (BVI) in Frankfurt (zum Selbstverständnis des BVI: <http://www.bvi.de/de/bvi/index.html>).

Der Schwerpunkt der kritischen Betrachtung ist die Frage, welches Verständnis von Finanzieller Allgemeinbildung bzw. ökonomischer Bildung vermittelt wird. Dazu werden das Lehrerheft mit Materialien, aber auch die Fragestellungen für die SchülerInnen analysiert. Das Ziel der Unterrichtseinheit wird auf der Titelseite des Schülermagazins verkündet: „Ausgaben planen, Märkte verstehen, Vermögen aufbauen“. Dazu enthält die Unterrichtseinheit auch ein „Modul 2“, das beansprucht, zum Verständnis der „internationalen Finanzmärkte“ beizutragen. Zunächst gibt man sich offen und kritisch: „Eine fundierte ökonomische Bildung ist Grundvoraussetzung privater, beruflicher und gesellschaftlicher Lebenssituationen“, „Konsumverlockungen werden immer früher an Kinder und Jugendliche herangetragen [...]“ und „Durch das Vertiefen des fachbezogenen und fachübergreifenden Wissens wird [...] die Fähigkeit der SuS gestärkt, das Erlernte kritisch zu prüfen, eigenständig zu hinterfragen und in Handlungszusammenhängen anzuwenden.“ (S. 3).

Es handelt sich hierbei zunächst um Behauptungen, von denen die letzte darauf zielt, dass das Gelernte auch in Praxis, eben in „Handlungszusammenhänge“ umgesetzt werden kann. Doch im weiteren Verlauf des Textes ist von diesen auch als gesellschaftliche oder politische zu verstehende Zusammenhänge nur noch selten oder gar nicht mehr die Rede. Der „fachübergreifende Einsatz“ wird reduziert auf z.B. „Mathematik (Stichwort: Renditeberechnung, Kursanalyse) und Geschichte (Stichwort: Weltwirtschaftskrise bzw. Sozialgeschichte)“.

Während die Anteile an instrumenteller Bildung sehr konkret, sehr einseitig, aber immerhin durchführbar erscheinen, bleiben die sozialwissenschaftlich bzw. politisch bezogenen Bildungsziele derart abstrakt, dass man

unterstellen kann, sie seien schlichtweg nicht ernst gemeint. Dies wird auch an den Fragestellungen deutlich, zu denen keinerlei erhellendes analytisches Material bereit gestellt wird, das SchülerInnen in die Lage versetzen könnte, diese wichtigen Kompetenzen zu erarbeiten (auch die pauschalen Links ändern daran nichts):

„Erläutert den Zusammenhang zwischen dem Finanzmarkt und der Güterwirtschaft und zeigt mögliche Probleme auf.“ Oder: „Untersucht die Vor- und Nachteile einer globalisierten Weltwirtschaft.“ Oder: „Der schwarze Freitag: Was passierte 1929 und was waren die Folgen für Politik und Gesellschaft“. Hier soll man die Ergebnisse in einem „Kurzreferat“ präsentieren (S. 11 u. 13). Unwillkürlich fragt man sich: Wie oberflächlich wird es denn gewünscht, damit ja keine Erkenntnisse zu aktuellen Zusammenhängen aufkommen können?

Der Abschnitt über die Finanzkrise endet mit der Inszenierung eines naiv jubelnden Zukunftsszenarios, das im Lehrerheft („Methode Zukunftsvision“) vorgeschlagen wird: „Welche Schlagzeilen beherrschen den Euroraum in zehn Jahren? Gibt es den Euro noch? Wie konnte die Schuldenkrise überwunden werden? Entwerft in Kleingruppen Zukunftsszenarien!“ (S. 7).

Hochkomplexes soll von SchülerInnen präsentiert werden. Politische Bildung gerät zur scheinwissenschaftlichen Farce und zum Geschwafel. Es ist zu vermuten, dass eine fundierte wissenschaftsorientierte Qualifizierung zu politischer Mündigkeit und eigenständiger Stellungnahme kein Anliegen der Verfasser bzw. der Herausgeber ist. Das Bedürfnis junger Leute, sich die aktuelle Krise erklären zu können, um als mündige Bürger den Lebensalltag planen und zur ökonomischen und politischen Entwicklung kritisch Stellung nehmen zu können, wird nicht ernst genommen.

Wenn die zur Durchdringung der politischen und ökonomischen Zusammenhänge der Finanzkrise notwendigen strukturbezogenen Analyse- und Beurteilungskompetenzen derart in eine abstrakte, hochkomplexe und nicht zu bearbeitende Sphäre verbannt werden, dann bleibt die Erziehung zum mündigen Staatsbürger, politische Bildung also, auf der Strecke. Was bleibt dann übrig für dieses wirtschaftsbürgerlich und eben nicht staatsbürgerlich handelnde Individuum? Was können SchülerInnen von dieser reduzierten ökonomischen Bildung, die ja „wichtiger denn je“ (Lehrerheft, S. 3) sein soll, erwarten?

Schauen wir uns die Arbeitsblätter im Lehrerheft an. Nach der Bearbeitung des Wirtschaftskreislaufs (Arbeitsblatt 1) folgt ein klassisch-modellhaftes Blatt 2 zu „Angebot und Nachfrage“ („Wer erfolgreich sein will, muss am Markt bestehen“). Zaudert ein junger homo oeconomicus noch, ob die gegenwärtige Krise nicht vielleicht doch ein massives Versagen der Märkte offen gelegt haben könnte, wird er auf der gleichen Seite auf eine sichere Quelle zum „Weiterklicken“ verwiesen: „Die ‚Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft‘ informiert im Netz umfassend über die Marktwirtschaft in Deutschland: www.insm.de“. Wer die einseitig neoliberale Ausrichtung dieser Initia-

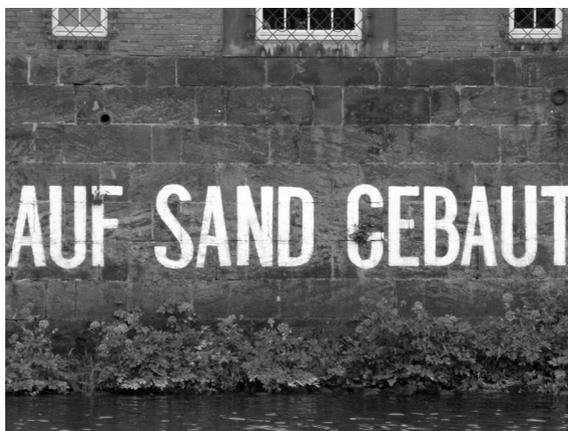
tive kennt, weiß, dass mit dieser Link-Angabe keine die Materialien in Frage stellenden Kontroversen im Unterricht drohen. Damit wir die angekündigte kritische Prüfung konterkariert. Die Materialien selbst haben nicht den Anspruch, unterschiedliche Gesichtspunkte den SchülerInnen zu vermitteln, sondern sind selbst einseitig ausgerichtet.

Und so geht es weiter. Die Gehirne der SchülerInnen werden weiter massiert. Arbeitsblatt 4 trägt die Überschrift „Inflation – ein Schreckgespenst mit vielen Gesichtern“ und dort ist zu lesen: „Im Zuge der Diskussion über die Auswirkungen der Finanz- und Wirtschaftskrise, über steigende Rohstoffpreise und die turbulente Entwicklung der Staatsfinanzen in einigen Euro-Ländern hört und liest man immer wieder einen Begriff: Inflation“. Die Hauptgefahr des gegenwärtigen Krisenszenarios wird auf einen einzigen Schwerpunkt focussiert: Inflation!

Die SchülerInnen werden erst einmal mit diversen Formen konfrontiert, Es gibt offene, verdeckte, schleichende, galoppierende, Hyper-, temporäre, permanente Inflation. Wer gegenüber dieser tückischen Vielfalt, behauptet, in der gegenwärtigen Krise gäbe es vielleicht viel größere Gefahren als die der Inflation, hat schlechte Karten. Eine Position, die in der aktuellen staatlichen Sparpolitik und einer daraus resultierenden Verstärkung der Abwärtsspirale der Weltwirtschaft weit realistischere Gefahren sieht, taucht deshalb in den Materialien gar nicht auf.

Wer die SchülerInnen auf neoliberale Positionen einschwören will, der muss die Staatsverschuldung von den vorangegangenen Krisenursachen lösen und sie zur eigenständigen Krisenursache erklären, die sodann ein rigides Sparprogramm und das allgemein bekannte Instrumentarium „zur Herstellung der Wettbewerbsfähigkeit“ europaweit erforderlich macht (Senkung staatlicher Ausgaben, vor allem im Sozialbereich, Reduzierung der Zahl der Beschäftigten im öffentlichen Dienst, Privatisierung staatlichen Eigentums und der Sozialversicherung, Maßnahmen zur Lohnsenkung etc.).

Damit wird die Frage im Schülermagazin – „Warum wurde aus der Finanzkrise eine Staatsschuldenkrise?“ (S. 7) – eindeutig beantwortet: „Zur jüngsten Rezession in Europa kam es in den Jahren 2010/2011, bedingt durch die Staatsschulden einiger europäischer Länder: Viel zu lang hatten diese ihr Wirtschaftswachstum durch Schulden finanziert.“ (S.13). Kein Wort, keine Grafik zum relativ geringen Verschuldungsniveau Irlands, Spaniens, Portugals vor der Krise. Kein Wort von den Bankenrettungsprogrammen, die die private auf die staatliche Verschuldung verlagert haben. Kein Wort vom Wegbrechen von Steuereinnahmen und der Zunahme von Ausgabensteigerungen (z.B. Arbeitslosengeld) durch die von der Finanzkrise ausgelösten und den Sparprogrammen verstärkten Rezession in den betroffenen Staaten. Kein Wort also darüber, dass es einen tiefer gehenden Zusammenhang zwischen der Finanz- und Wirtschaftskrise und der aktuellen staatlichen Verschuldung geben könnte. Kurzum: Es gibt keine Kontroverse im Unterrichtsmaterial von „Hoch im Kurs“.



Nach dieser Einstimmung beginnt offenbar erst der eigentliche Auftrag des Herausgebers, des BVI. Junge Leute sollen in Finanzprodukte für die private Altersvorsorge investieren. Zunächst wird die Notwendigkeit privater Alterssicherung als „alternativlos“ vorausgesetzt. Unter der Überschrift „Kompetenzorientierung“ heißt es: „Die SchülerInnen verstehen, dass das Konzept des derzeitigen Rentenversicherungssystems aufgrund der zukünftigen Entwicklung der Altersstruktur nicht aufrecht erhalten werden kann. Die Lernenden erkennen die Bedeutung der Vorsorge für ihre eigene Zukunft und entwickeln die Bereitschaft, sich frühzeitig um eine individuelle Lösung zu bemühen“ (Lehrerheft, S. 6).

Das Lernziel wird somit inhaltlich als Kompetenz fixiert. Dabei handelt es sich nicht um eine Fähigkeit, die bei den SchülerInnen erreicht wird, sondern vielmehr um ein bestimmtes Wissen, eine bestimmte Meinung über einen Sachverhalt. Diese Festlegung zeigt wie unterschiedlich das Wissen ist, dass in den sozialwissenschaftlichen Fächern im Gegensatz zu den naturwissenschaftlichen vermittelt wird. Hier geht es nicht um zu lernende Gesetze Und Wahrheiten, sondern um das Verstehen von Zusammenhängen, die je nach Position unterschiedlich bewertet werden können

Weil die Materialien aber dies verwischen, ist es nicht verwunderlich, dass der Arbeitsauftrag an die SchülerInnen die Form einer Suggestivfrage annimmt, die da lautet: „Warum sind sich Experten einig, dass das System (gem: die staatliche Sozialversicherung, P.N.) auf diese Weise nicht mehr zukunftsfähig ist?“ (ebd.). In Arbeitsblatt 5 („Zukunft absichern: Riester-Rente“) werden dann nur noch Fragen zur Riester-Rente und zur Berechnung der staatlichen Zulage gestellt.

Wer derart „alternativlos“ in ein Thema einführt und einen derart engen Kompetenzbegriff verwendet, der muss sich den Verdacht gefallen lassen, dass hier die unverblünten Interessen des Bundesverbands Investment und Asset Management, also des Herausgebers, ihren ideologischen Niederschlag

finden. Anfangs war im Lehrerheft davon die Rede, „das Erlernte kritisch zu prüfen, eigenständig zu hinterfragen und in Handlungszusammenhängen anzuwenden.“ (S. 3). Das lassen derartige ideologisierte Kompetenzdefinitionen der Unterrichtseinheit nicht zu.

Wenn sich SchülerInnen im Unterricht eine kritische Urteilskompetenz erarbeiten wollen, indem sie in Alternativen denken lernen, würden sie vielleicht Fragen stellen und Kontroversen entfalten, die dieses enge Netz der Indoktrination sprengen würden. Sie könnten fragen, ob man nicht einen Bezug zur Finanzkrise herstellen und prüfen sollte, welche Auswirkungen die Vernichtung von Vermögenswerten in der Krise auf die private Alterssicherung haben kann? Welche Auswirkungen hat die Entwicklung prekärer Beschäftigungsverhältnisse oder der Arbeitslosigkeit auf die Einnahmen der Rentenversicherung? Kann gesamtwirtschaftliche Produktivitätserhöhung nicht einen Teil der Wirkung abnehmender Erwerbstätigenzahl ausgleichen? Könnte man die Finanzierungsbasis der staatlichen Sozialversicherung nicht ändern (Einbeziehung von Selbstständigen, BeamtInnen etc.), um die Einnahmen zu erhöhen? – Davon aber findet sich in der Unterrichtseinheit kein Wort.

Die Finanzkrise ist im Fortgang der Unterrichtseinheit schnell vergessen: „Was wäre, wenn es keinen Finanzmarkt gäbe?“ werden die durch das Krisengeschehen auf den Finanzmärkten eventuell verunsicherten jungen WirtschaftsbürgerInnen im Schülermagazin (S. 7) rhetorisch gefragt. Die zu vermutende Antwort kommt umgehend: „Ohne den Finanzmarkt hätten Anleger kaum Möglichkeiten, eine geeignete Geldanlage, etwa in Form von Wertpapieren oder Fonds auszuwählen. [...] Wenn es keine Finanzmärkte gäbe, müssten sie erfunden werden“ (ebd.). Sollten noch Zweifel bestehen, werden zum Weiterlesen auf der gleichen Seite die Internetauftritte der Arbeitgeberorganisation („Wirtschaft und Schule“) und des Bundesverbandes deutscher Banken empfohlen.

Nach diesen Ausführungen eröffnet sich ungebremst das Feld der beabsichtigten produktorientierten Materialschleuder zur Finanziellen Allgemeinbildung. Auf „Zukunft absichern: Riester-Rente (Arbeitsblatt 5) folgen „Vermögensaufbau“ (Arbeitsblatt 6), „Fondsauswahl“ (Arbeitsblatt 7) und „Investmentfonds“ (Arbeitsblatt 8).

Sollte das letzte Thema dem in ökonomischer Bildung nicht hinreichend qualifizierten Lehrkörper zu kompliziert erscheinen, geizt das Lehrerheft nicht mit hilfreichen Arbeitsvorschlägen, die sich direkt an die SchülerInnen, also den potenziellen späteren Kundenkreis richten und im kumpelhaften Duz-Ton vorgetragen werden:

„Ladet einen Vertreter einer Bank, Sparkasse oder Vermögensberatung in eure Schule ein Bittet ihn, euch zu folgenden Fragen Rede und Antwort zu stehen:

Welche Fondarten bieten Sie an? Zu welchen Fondarten raten Sie mir als jungem Menschen, der erst später in das Berufsleben eintritt? Welche Chancen bietet das Fondssparen gegenüber anderen Anlageformen? [...] Bestimmt aus eurem Kreis eine Person, die [...] die Diskussion leitet und über die Reihenfolge der Fragen der Lerngruppe wacht“ (Lehrerheft, S.10).

Nach Ende einer solchen Werbeveranstaltung wird man wahrscheinlich in den meisten Fällen feststellen, dass diese produktorientierte Konzeption von Finanzieller Allgemeinbildung nichts mit politischer, wenig mit ökonomischer Bildung und nicht einmal etwas mit kritischer Verbraucheraufklärung zu tun hat. Gleichwohl besteht die Gefahr, dass sich durch dieses Konzept ein bestimmtes Verständnis von ökonomischer Bildung in den allgemeinbildenden Schulen durchsetzt. Sie soll „nützlich“ sein, aber man soll die Verhältnisse nicht gedanklich durchdringen, geschweige denn politisch auf sie einwirken können. Mit Erziehung zur Mündigkeit hat das nichts zu tun.

III

Nun soll die Erziehung zum mündigen Staatsbürger und die Notwendigkeit des Erwerbs von Finanzkompetenz nicht gegeneinander ausgespielt werden. Verlassen wir also die Betrachtung der Unterrichtseinheit „Hoch im Kurs“. Eine wesentliche Begründung für eine hinreichende Qualifikation von SchülerInnen in Finanzieller Allgemeinbildung ist zum einen die Entwicklung einer auf Geld und Kredit basierenden Gesellschaft, die die, familiären und gemeinschaftlichen Strukturen durchdrungen hat und – beschleunigt und intensiviert durch die technologische Entwicklung – nahezu alle Lebensbereiche des einzelnen Bürgers erfasst hat. Zum anderen stoßen die auf finanzielle Dienstleistungen orientierten Bedürfnisse in unserem Wirtschaftssystem auf Anbieter (Banken, Versicherungen etc.), deren Empfehlungen von dem Motiv der Gewinnerzielung geleitet werden (vgl. Reifner 2011, S. 19).

Diesen möglichen Interessenkonflikt bei Strategie oder Produktauswahl sollten Jugendliche erkennen und bewerten können, um geregelte Geld- und Kreditbeziehungen aufrecht erhalten zu können. Das Institut für Finanzdienstleistungen sieht Finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil der kritischen Verbraucherbildung und fasst seine Position in 10 Thesen, von denen die ersten beiden folgendermaßen lauten:

„1. Finanzielle Allgemeinbildung ist die kritische und an den Bedürfnissen der Nutzer orientierte Vermittlung von Allgemeinwissen, Verständnis und sozialer Handlungskompetenz im Umgang mit auf Kreditmöglichkeiten aufgebauten Finanzdienstleistungen, die die Menschen außerhalb ihrer beruflichen Sphäre für sich selber benutzen, um Einkommen und Ausgaben, Arbeit und Konsum während ihrer Lebenszeit sinnvoll miteinander zu verbinden.“

2. Der Bildungsprozess geht davon aus, dass der zu bildende Bürger als mündiger Verbraucher eine aktive Rolle bei der Nutzung der Möglichkeiten einer Geldwirtschaft besitzt und mit dafür verantwortlich ist, dass die Wirtschaft demokratische Chancen in einem transparenten Wettbewerb eröffnet. Die Bildung soll dazu dienen, die Verbraucher dazu zu befähigen, ihre Verantwortung in und für die Wirtschaft wahrzunehmen, indem sie darauf einwirken, dass die Wirtschaft mit ihren Finanzdienstleistungen zur produktiven Lebens- und Krisengestaltung beiträgt, so dass die Effektivität des Verbraucherrechts und ethisch verantwortliches Handeln wichtige Lernziele sind.“ (Institut für Finanzdienstleistungen 2008, <http://www.iff-hamburg.de/index.php?id=1976&viewid=39717>).

Dieses eindeutige Bekenntnis zu kritischer Aufklärung im Interesse der VerbraucherInnen ist allerdings nicht davor gefeit, von interessierter Seite sehr schnell funktionalisiert zu werden, denn: „Nur wer die wirtschaftlichen Vorgänge, die uns alle umgeben, [...] versteht, kann sein Leben eigenverantwortlich gestalten – und dies meine ich ausdrücklich im Sinne eines mündigen Verbrauchers“ – so der Hauptgeschäftsführer des Bundesverbands deutscher Banken Michael Kemmer (Kemmer 2012).

Schon ist von den wirtschaftlichen Vorgängen insgesamt und der gesamten Lebensgestaltung die Rede, aber das Bildungssubjekt wird reduziert auf die Rolle des Verbrauchers, der sich allenfalls mit den Produkten und nicht mit den gesellschaftlichen Bedingungen ihres Zustandekommens auseinandersetzen soll. „Ein Schulfach ‚Verbraucherbildung‘ springt zu kurz“, meint entsprechend auch der Direktor des Instituts für ökonomische Bildung in Oldenburg (Kaminski 2011). Unabhängig von der Kontroverse um das Schulfach (vgl. Kaminski/Friebel 2012): Umfassendere ökonomische Kenntnisse braucht es schon. Und die Verbrauchermacht darf man auch nicht überschätzen, daraus wird noch keine politische und demokratische Partizipation. Die Leitidee ‚mündiger VerbraucherInnen‘ stößt insofern an ihre Grenzen.

Aber auch die Leitidee der „mündigen WirtschaftsbürgerInnen“ muss vor der Wirklichkeit kapitulieren. „Systemische“ Fragen erweisen sich als mächtiger als die erworbene individuelle Kompetenz: „In gerade mal 45 Minuten verbrannte der US-Aktienhändler Knight Capital [...] 440 Millionen Dollar, weil ein neues Computerprogramm unkontrolliert Unmengen an Aktien einkaufte [...] zu überhöhten Kursen“ (Beecken 2012). Schätzungen zufolge werden bereits ca. 75 Prozent des US-Aktienhandels mit Hochfrequenzrechnern abgewickelt. In einer Situation, in der riskante Anlagestrategien, abenteuerliche Akteure, intransparente Finanzprodukte nach wie vor nicht wirksam gesetzlich reguliert, d.h. unter Umständen auch verboten werden, droht Finanzielle Allgemeinbildung immer auch das auf das ‚kritische Individuum‘ reduzierte Korrektiv für neoliberal deregulierte Finanzmärkte zu sein. Die Verantwortung für finanzielle Desaster wird dem Verbraucher, Kleinanleger u.a. aufgebürdet, während auf den Finanzmärkten der wilde Tanz fortgesetzt wird. Wer Verluste erleidet, ist selbst schuld. Das Opfer ist der Täter. Aus institutionen-ökonomischer Sicht werden deshalb strukturanalytische Bestandteile der Finanziellen Allgemeinbildung gefordert (vgl. Hippe 2011), gelegentlich wird auch offensiv nach einem Schutz vor einem Missbrauch finanzieller Bildung verlangt (vgl. Reifner 2011, S.18 ff.).

Aus einer rein „ökonomistischen“ Einbeziehung der Finanzmärkte ergibt sich – angesichts der zerstörerischen Wirkung der Finanzkrise – sehr schnell ein Dilemma: Sollen die SchülerInnen bei der Suche nach maximaler Rendite unterstützt werden? Sollen z.B. die hohen Renditechancen von Derivaten oder Leerverkäufen im Unterricht besprochen werden – was ja durchaus in der Logik rationalen Anlageverhaltens liegen könnte? Zockerausbildung als Bildungsziel? Oder muss ökonomische Bildung gemeinwohlorientierten Bil-

dungszielen dienen (gesamtwirtschaftliche Entwicklung, soziale Gerechtigkeit etc.)? Remmele verweist in diesem Zusammenhang auf das „finanzielle Bildungsdilemma“ der ökonomischen Bildung (vgl. Remmele 2011, S. 57; er zitiert an dieser Stelle auch die durchaus uneindeutigen DeGÖB-Standards).

Dieser Konflikt zwischen individueller Rationalität und der gerade dadurch hervorgerufenen gesamtgesellschaftlichen Katastrophe mit ihren verheerenden Auswirkungen auf gesellschaftliche Wohlfahrt wird von Unterrichtseinheiten, die sich der Finanziellen Allgemeinbildung verpflichtet fühlen, weitgehend ignoriert oder als Dilemma festgeschrieben, statt sich der Aufklärung über gesellschaftliche Zusammenhänge zu verpflichten. Es ist aber Aufgabe und Zielsetzung von politischer Bildung, diesen Zusammenhang zwischen den Möglichkeiten individueller Lebensvorsorge und der politischen Gestaltung der Finanzmärkte herzustellen.

IV

Die oben analysierte Unterrichtseinheit „Hoch im Kurs“ verdeutlicht, dass die hartnäckige Forderung nach Einführung der Finanziellen Allgemeinbildung in staatlichen Schulen und das Bemühen, das individuelle Anlageverhalten sowie die Produktbezogenheit der jeweiligen Dienstleistung zum Schwerpunkt des Unterrichts zu machen, einen engen Zusammenhang aufweisen mit den politischen Absichten zur (Teil-)Privatisierung der staatlichen Sozialversicherung. Die Pläne zur zunehmenden Privatisierung sozialer Vorsorge (vor allem der Alterssicherung, aber auch der Pflege- und zunehmend auch Krankenversicherung) erfordern die individuelle Initiative, entsprechende Verträge auch abzuschließen. Dabei zeigt sich die deutsche Bevölkerung bisher bei den entsprechenden Vertragsabschlüssen eher zögerlich und skeptisch. Dem wollen vor allem diejenigen abhelfen, welche am Verkauf der entsprechenden Finanzprodukte verdienen. Der ideologisch eingeschränkte Blick auf eine produktorientierte Finanzielle Allgemeinbildung und die behauptete Alternativlosigkeit privater Altersvorsorge soll die Türen in den Schulen für dieses Anliegen öffnen.

Zahlreiche empirische Untersuchungen kommen – wie bestellt – immer wieder zu dem Ergebnis, dass BürgerInnen, vor allem aber Jugendliche, nicht hinreichend qualifiziert sind, um angemessen Altersvorsorge zu betreiben. So wird behauptet, „es mangle nicht an der Bereitschaft, sondern an der Fähigkeit der Jugend zur privaten Altersvorsorge“ (Hurrelmann zu den Ergebnissen der von ihm geleiteten Jugendstudie zur Finanzkompetenz Jugendlicher, hier zit. nach Retzmann 2011, S. 5, woraus die Protagonisten die Forderung nach „Ökonomie als reguläres Schulfach“ ableiten). Nur die private Vorsorge könne heutige Jugendliche vor Altersarmut und Pflegenotstand bewahren, so das bedrohliche Fanal. Wie ein Naturgesetz wird in den Unterrichtseinheiten der Finanziellen Allgemeinbildung der demografische Faktor als Ursache für die notwendige Privatisierung der Alterssicherung materialreich unterfüttert.

In welchen Unterrichtseinheiten der Finanziellen Allgemeinbildung aber wird z.B. materialgestützt erörtert, in welchem Ausmaß

- die private Alterssicherung der Finanzspekulation, der Krise und (aktuell auch) der Entwicklung des Zinsniveaus unterliegt;
- wie stark die mögliche Finanzierung der staatlichen Renten auch von der Entwicklung der gesamtgesellschaftlichen Produktivität (also nicht nur von der Bevölkerungsentwicklung) und von der politischen Entscheidung über die Verteilung des entsprechenden Produktivitätsfortschritts abhängt;
- wie die Zahl der geleisteten Arbeitsstunden und das Einkommen der Erwerbstätigen die Finanzierungsmöglichkeiten der staatlichen Sozialversicherung beeinflusst², und
- wie sich die Finanzierungsmöglichkeiten der bestehenden staatlichen Rentenversicherung durch politische Neugestaltung (Steuer- statt Abgabenfinanzierung, Einbeziehung von Beamten und Selbstständigen usw.) evtl. positiv verändern ließe?

Welche Bank, Versicherung, Vermögensberater, die in Sachen Riester-Rente unterwegs sind, würden diese für Urteilskompetenz und (individuelle und politische) Handlungsorientierung wichtigen Fragen im Unterricht der Finanziellen Allgemeinbildung behandelt wissen wollen?

Produktbezogenheit und Individualisierung von Anlagestrategien, wie sie z.B. die Unterrichtseinheit „Hoch im Kurs“ vorsieht, können die sachlichen Herausforderungen in der Umgebung von Finanzkrisen nicht hinreichend klären. Sie eröffnen noch nicht einmal die Chance auf die Bildung eines ‚mündigen Wirtschaftsbürgers‘. Wirtschaftliche Gesamtstrukturen und politische Gestaltung müssen Bestandteil von ‚Finanzbildung‘ sein, auch wenn es nur um die eigene Daseinsvorsorge geht: Unter der Überschrift ‚Altersvorsorge in Gefahr.‘ wird in der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung vom 29.7.2012 die Schicksalsfrage ‚Was tun?‘ gestellt. Angesichts eines Zinsniveaus von nur noch 1,3 Prozent für eine (10-Jahres-)Bundesanleihe kommt

2 „Bereits 2007 legte die Rentenversicherung die Studie ‚Altersvorsorge in Deutschland‘ vor, die bis dato umfangreichste Auswertung der Rentendaten der Geburtsjahrgänge 1942 bis 1961. Die Ergebnisse [...] zeigten deutlich, wie die Altersarmut zunimmt. Der Grund für diesen Trend ist klar: Die Zahl der Arbeitnehmer in atypischen Beschäftigungsverhältnissen stieg seit 1996 von gut 6 auf über 10 Mio. Zu ihnen gehören etwa 3 Mio. Minijobber ebenso wie die rund 5 Mio. Teilzeitbeschäftigten, die wenig in die Rentenkassen abführen [...] Oder ein Gutteil der 2,5 Mio. Solo-Selbständigen, die niemand anderen beschäftigen als sich selbst. Hinzu kommt die steigende Zahl der Niedriglöhner. Inzwischen arbeiten rund 8 Mio. Beschäftigte für einen Stundenlohn von weniger als 9,15 Euro [...] 1,4 Mio. Beschäftigte erhielten sogar weniger als fünf Euro pro Stunde. [...] Von den rund 25 Mio. sozialversicherten Beschäftigten in der Bundesrepublik im Alter zwischen 25 und 65 Jahren [haben] gut 4,2 Mio. einen Bruttolohn von weniger als 1500 Euro“ (Böll 2012). Bis zu einem Bruttoverdienst von 1.800 Euro werden ArbeitnehmerInnen – so Sozialministerin von der Leyen – nach einem Berufsleben von 40 Jahren im Jahre 2052 eine Rente von lediglich 590 Euro erhalten.

der Autor zu dem Ergebnis, dass es nur wenige sinnvolle Anlagealternativen gibt. Wolle man nicht mit Aussicht auf Altersarmut leben, müsse man – so die erste Anlageoption – „mehr Euro zur Seite legen, um im Ruhestand die nötige Summe zusammenzuhaben.“ (Scherff, Dyrk, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung 29.07.2012) Die gängigen Unterrichtsmaterialien zur Finanziellen Allgemeinbildung, die ja beanspruchen, Jugendlichen eine derartige Entscheidungskompetenz vermitteln zu wollen, sehen aber nicht vor, z.B. die Netto-Einkommensentwicklung, aktuelle steuerpolitische Kontroversen zur Minderung der Staatsverschuldung oder gar Probleme der Einkommens- und Vermögensverteilung einzubeziehen. Erst dann ließe sich aber abschätzen, ob und in welcher Höhe man in Zukunft „Euro zur Seite legen“ kann.



Die andere Anlageoption des FAS-Autors fordert: „Höheres Risiko bei der Geldanlage!“ Das niedrige Zinsniveau erfordert also risikoreicheres Anlageverhalten, um eine höhere Rendite zu erzielen. Das ist ein wesentlicher Aspekt, der zur Finanzkrise beigetragen hat. Damit unsere jungen WirtschaftsbürgerInnen jetzt nicht denken: „Warum nicht!“, müssten sie ihr individuelles Verhalten auf gesamtwirtschaftliche Auswirkungen hin verallgemeinern können. Das durchaus rationale Verhalten eines homo oeconomicus, niedrige Zinsen durch riskanteres Anlageverhalten ausgleichen zu wollen, wäre noch vor wenigen Monaten mit dem Schmähruf der ‚Gier‘ und des krisenverschärfenden ‚Herdentriebs‘ abqualifiziert worden. Sollte sich dieses Anlageverhalten auch bei den Finanzinvestoren wieder breitflächig durchsetzen, würden sich mündige StaatsbürgerInnen eigentlich wünschen, dass der Staat den im-

mer noch deregulierten Finanzmärkten endlich einen Riegel vorschiebt und den in ihrer Wirkung gesellschaftlich destruktiven Interessen der Finanzinvestoren politisch entschieden entgegentritt.

Und wenn es noch schlimmer kommt? „Da werden viele Kunden ihr Geld doch lieber auf das Sparbuch legen“, vermutet die FAS in der gleichen Ausgabe gegenüber dem Finanzvorstand der Ergo-Versicherung von Borries (Borries 2012), für den (nicht unwahrscheinlichen) Fall, dass die Lebensversicherungen die Garantieverzinsung abschaffen würde. „Ein Sparbuch ist nun mal keine Versicherung, und wer sagt denn, dass das Geld bei einer Bank langfristig sicher ist?“ (ebd.) lautet die wenig beruhigende Antwort. Wenn dann der bisher kompetente, jetzt aber ängstlich zitternde junge Wirtschaftsbürger schon bereit ist, eine Lebensversicherung ohne Garantieverzinsung abzuschließen, setzt Herr von Borries noch eins drauf: „[E]in Zusammenbruch des Euro würde wahrscheinlich über Nacht eintreten [...]. Ein solches Szenario wäre für alle Anleger sehr unerfreulich – auch für uns. Aber die Botschaft an unsere Kunden ist: Wir würden auch das aushalten.“ (ebd.). Spätestens nach diesem letzten Satz dürften sich die Schüler/Innen, die gerne kritische Verbraucher und kompetente Wirtschaftsbürger/innen wären, fragen: „Wer ist ‚Wir‘?“. Und wie steht es um die Zukunftsfähigkeit von politischen Verhältnissen, die zuzulassen scheinen, dass Banken und Versicherungen wanken und der Euro zusammenbrechen könnte?

Unter der Überschrift „Pensionslasten erdrücken Konzerne“ warnt die Financial Times davor, dass die Niedrigzinsphase die betrieblichen Rentenkassen gefährden. Damit würde das zweite Standbein der Alterssicherung in Deutschland wegbrechen (vgl. Maier 2012). In welcher Unterrichtseinheit der Finanziellen Allgemeinbildung werden derartige Wirkungs- und Strukturzusammenhänge zur Realwirtschaft berücksichtigt? Die heute dominierenden Konzepte einer Finanziellen Allgemeinbildung sehen ein derartig realitätsbezogenes, ökonomische und politische Zusammenhänge einbeziehendes Szenario nicht vor. Auf diese Weise werden sie aber in Zeiten der Krise ihrer Zielsetzung, umfassende Finanzkompetenz bei der Sicherung privater Altersvorsorge zu vermitteln, nicht gerecht werden können.

V

Auch in Bezug auf die generellen Erfolgsaussichten einer an wirtschaftlicher Kompetenz orientierten Finanziellen Allgemeinbildung scheinen Zweifel angebracht zu sein: „Ein kluger Bauch ist der beste Anlageberater“, konstatiert etwa die Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, aber immerhin heißt es im gleichen Artikel: „Ein kluger Bauch will geschult sein“ (Neuscheler 2012). Eventuell ist aber mangelnde Finanzkompetenz auch ertragreich: „Die Affen sind die besten Anleger. Nicht immer ist der bestinformierte Anleger auch der erfolgreichste. Auch Ahnungslose können gewinnen. Das zeigen Experimente mit Affen. Die Tageszeitung Chicago Sun Times ließ mehrere Jahre lang [...] einen Affen fünf Aktien zu einem Portfolio zusammenstellen. Der

Affe hieß Adam Monk und saß mit einem Bleistift vor dem aufgeschlagenen Wall Street Journal; die Aktien, die er ankreuzte oder umkringelte, wurden gekauft. Die meisten Jahre hat Adam Monk den Dow Jones Index geschlagen. Damit lag er weit über dem Durchschnitt aller hochbezahlten Wertpapierberater. [...]. Der einzige Unterschied: Der Affe ist billiger.“ (Krämer 2012).

Selbst wenn man dem homo oeconomicus letztlich doch ein überlegenes Investitionsverhalten gegenüber Adam Monk unterstellt, ist doch naheliegend, dass durch die in Abschnitt IV dargestellte Ausklammerung gesamtwirtschaftlicher und politischer Zusammenhänge (am Beispiel der Sozialversicherung) auch der ‚Nutzen‘ der FA insgesamt leidet. Wenn, wie bereits erwähnt, Untersuchungen zitiert werden, die der Bevölkerung oder zumindest der Mehrheit der Jugendlichen „finanziellen Analphabetismus“ (Hippe 2011, S.61) unterstellen und daraus die Forderung nach mehr finanzieller bzw. ökonomischer Bildung in den Schulen abgeleitet wird (vgl. Übersicht und differenzierte Ergebnisbeurteilung bei Kaminski/Friebel 2012, S. 8 ff.), so muss die Frage nach den zu erwartenden Erfolgsaussichten und der Nachhaltigkeit des Unterrichts in Finanzieller Allgemeinbildung gestellt werden.

Es mag ja sein, dass die Kenntnisse und die Urteilsfähigkeit auf dem Gebiet der ökonomischen Bildung bei vielen Jugendlichen nicht sehr überzeugend sind. Von ähnlich ernüchternden Ergebnissen hört man allerdings auch aus anderen, um nicht zu sagen aus allen Fachgebieten. Vielleicht trägt auch die durch die Finanzkrise offensichtlich gewordene Volatilität und Gefährdung von Vermögenswerten dazu bei, Anlageinteresse und -bereitschaft der BürgerInnen zu mindern. Wie eingangs festgestellt, soll die Notwendigkeit ökonomischer Bildung an allgemeinbildenden Schulen aber auch gar nicht in Zweifel gezogen werden.

Es überrascht wenig, wenn ein oft produktkundlicher Unterricht keine Langzeitwirkung erzielt. SchülerInnen werden sehr schnell vergessen, wie ein Bausparvertrag funktioniert (was einige Unterrichtseinheiten in Finanzieller Allgemeinbildung bereits für Sekundarstufe 1 vorsehen). Die gleichen Personen werden dies sehr schnell verstehen, wenn sie später ein eigenes Heim erwerben wollen. Das ist das banale Ergebnis des Zusammenhangs von Erkenntnis und Interesse.

Auch die Kritik an möglicher ‚Falschberatung‘ greift zu kurz. Selbstverständlich sollten SchülerInnen in der Lage sein, die ihnen gegenüber sitzenden Anlage- oder KreditberaterInnen in ein Beschäftigungsverhältnis eines nach Gewinnmaximierung strebenden Finanzinvestors einordnen zu können. Hier ist kritische Verbraucherberatung sicher sinnvoll und notwendig:

Im Jahre 2007 sollen 500 000 Bürger in Deutschland Opfer krimineller Anbieter gewesen sein (vgl. Hippe 2011, S. 69). Gewiss könnte man inzwischen die gesamte Finanzbranche polemisch als ‚kriminelle Anbieter‘ bezeichnen. Das Problem ist aber auch hier der individualisierte Blickwinkel: Keine kritische Verbraucherberatung schützt gegenwärtig Millionen von durchaus mündigen WirtschaftsbürgerInnen in Europa davor, Opfer der Krise

zu werden (z.B. durch Entwicklung der Immobilienpreise, Vermögensentwertung, Vernichtung von Arbeitsplätzen etc.). Wenn eine falsche Beratung dann gegenwärtig Ergebnis zyklischer und struktureller Effekte ist, wenn die gegenwärtige Krise eine Krise des Kapitalismus ist, also Systemversagen, lässt sich ‚Falschberatung‘ nur schwer definieren. Das Problem wird nicht durch den Verweis auf mangelnde Beratungsqualität oder defizitäre Finanzkompetenz des Kunden, also *individuelles* Fehlverhalten zu lösen sein (vgl. Loerwald/Retzmann 2011, S. 83).

Die Institutionenökonomie verweist hier auf den Interessenkonflikt, der durch „falsche“ Anreize für BeraterInnen entstehen kann (Provision) und versucht den Interessenkonflikt mit der „Prinzipal-Agenten-Beziehung“ (vgl. erläuternd ebd., S. 87ff.) zu klären. Nun mag diese individualisierte, aber auch institutionenanalytische Fragestellung in ‚Normalzeiten‘ bisweilen erhellend sein, trifft aber nicht die strukturanalytisch zu erschließenden Bewegungen weltweiter Finanzströme, die Banken (sofern sie nicht ‚gerettet‘ werden) oder ganze Volkswirtschaften in den Abgrund zu reißen vermögen. Es sei denn, man erklärt die Finanzkrise umfassend aus den falschen Anreizen (Boni) für die ‚Agenten‘. Die Krise hat ja gezeigt, dass bestimmte Wertpapiere (z.B. Kreditverbriefungen) erst durch die internationale Akkumulation von Risiken gefährlich oder entwertet werden. Das merkt auch der redliche Bankberater erst im Nachhinein, z.B. wenn seine eigene Bank hinter seinem Rücken plötzlich über zu wenig Eigenkapital verfügt. Und auch der Kunde mag seine bisherigen Einkommenszuflüsse gewissenhaft geplant haben, ohne damit zu rechnen, dass seine Regierung kurzfristig drastische EU-verordnete Ausgabenkürzungen beschließt, die das familiäre Nettoeinkommen umfassend reduzieren.

VI

Wenn in der gegenwärtigen Krise „das Geld scheitert“ (vgl. Remmele 2011, S. 49ff.), – aktualisiert könnte man sagen: „der Euro scheitert“ – dann werden auch die begrenzten, statisch-modellhaften oder produkt- und verbraucherbezogenen Gegenstandsbereiche der FA durcheinander gewirbelt. Dann müssen strukturbezogene ökonomische und politische Aspekte einbezogen werden. Denn „auf dem (Taschengeld)Konto bläht nichts und platzt nichts“ (vgl. ebd., S. 50) – um das Wirtschaftssubjekt herum allerdings schon.

Die Finanzkrise führt dazu, dass ökonomische Bildung in dieser begrenzten Form ein „Aufklärungsdilemma“ in Bezug auf das Geld spürt: „Soll die generelle Krisenhaftigkeit der Geldwirtschaft unterrichtet werden? Würde dies zu einer Verstärkung der Krisenhaftigkeit führen? Was zählt mehr: Bildungsauftrag oder Stabilität?“ (vgl. ebd., S. 52f.). Denn dann drohten verstärkte Verteilungskämpfe und eine Delegitimierung des Staates. Dieses „Aufklärungsdilemma“ zu lösen, ist politische Bildung berufen. Wenn Wissen von den Zusammenhängen Stabilität gefährdet, steht die politische Gestaltung der ‚stabilen Ordnung‘ auch im Unterricht zur Diskussion.

„Gegen das Finanzsystem zu sein, ist genauso dumm, wie zu sagen: ‚Ich bin gegen den Regen‘, ‚ich bin gegen die Kälte‘ oder ‚ich bin gegen den Nebel‘!“ Der ehemalige französische Finanzminister Baroin, der dies gesagt hat (Halimi 2012), war kein Pädagoge der Finanziellen Allgemeinbildung. Aber seine Äußerung verdeutlicht, welches Verständnis von ökonomischer Bildung sich mit ihr hinter dem Rücken der Lernenden und Lehrenden in den Schulen zu etablieren droht. Nicht ‚das Finanzsystem‘ soll Gegenstand der kritischen Analyse und Bewertung sein, sondern das Produkt; nicht die mündigen Staatsbürger sollen mit entsprechenden Fähigkeiten zur Abwägung der möglichen politischen Gestaltung wirtschaftlicher Prozesse ausgerüstet werden. Vielmehr sollen einzelne Individuen in separierten Rollen als VerbraucherInnen, AnlegerInnen, Erwerbstätige usw. ihrer jeweils aufgesplitterten Rationalität folgen und sich den nicht zu hinterfragenden wirtschaftlichen ‚Naturgesetzen‘ unterordnen. Bei der politischen Gestaltung der Verhältnisse hingegen ist Einmischung bzw. Mitgestaltung unerwünscht.

Die gegenwärtige Krise lehrt aber: Es kann wieder umfassend gefragt werden. Es muss aber auch wieder gefragt werden, wohin die Reise gehen soll und wie wir reisen wollen. Dazu die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, ist eine wichtige Aufgabe der politischen Bildung, die sie nicht nur in den politischen, sondern auch in den ökonomischen Bildungsbereichen wahrnehmen muss. Erst dann entsteht wirklich finanzielle Allgemeinbildung.

Literatur

- Beecken, Grit: Fehlerhafte IT-Systeme vernichten Millionen. In: Mitteldeutsche Zeitung v. 06.08.2012; <http://www.mz-web.de/servlet/ContentServer?pagename=ksta/page&atype=ksArtikel&aid=1342037142945>
- Birke, Franziska/Seeber, Günther: Kompetenzerwartungen an den Konsumenten in der Marktwirtschaft. In: Retzmann, Thomas (Hrsg.): Finanzielle Bildung in der Schule – Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung. Schwalbach/Ts. 2011, S. 171-184; http://www.wida.wiwi.uni-due.de/fileadmin/fileupload/BWL-WIDA/Publikationen/Retzmann2011_Finanzielle_Bildung.pdf
- Böll, Sven u.a.: In der Vorsorgefalle. In: Der Spiegel, Nr. 37 v. 10.09.2012, <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-88137147.html>
- Borries, Daniel v.: Interview. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung v. 29.07.2012; <http://www.faz.net/aktuell/finanzen/anleihen-zinsen/ergo-finanzvorstand-die-groessten-verlierer-der-krise-sind-die-deutschen-sparer-11835367.html>
- Burkard, Karl-Josef u.a. (Hrsg.): Unterricht Wirtschaft: „Finanzen“, Heft 43. Seelze 2010.
- Burkard, Karl-Josef u.a. (Hrsg.): Unterricht Wirtschaft und Politik: „Wirtschaft und Politik im Alltag“, Heft 1. Seelze 2011.
- Halimi, Serge: Das Spardiktat – Was in Frankreich zur Wahl steht. In: Le Monde diplomatique v. 13.04.2012, <http://www.monde-diplomatique.de/pm/2012/04/13.mondeText.artikel,a0007.idx,1>
- Hippe, Thorsten: Lernen in der Grauzone zwischen Bildung und Werbung? Zur Notwendigkeit einer kritischen Finanzbildung. In: Retzmann, Thomas (Hrsg.): Finanzielle Bildung in der Schule – Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung. Schwalbach/Ts. 2011, S. 61-75.

- Institut für Finanzdienstleistungen (iff): Finanzielle Allgemeinbildung – Zehn Thesen des Iff, 2008, <http://www.iff-hamburg.de/index.php?id=1976&viewid=39717>
- Kaminski, Hans: „Ein Schulfach ‚Verbraucherbildung‘ springt zu kurz“ – Interview. Online 2011, <http://www.verbraucherbildung.de/2352.html>
- Kaminski, Hans/Friebel, Stephan: Arbeitspapier ‚Finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil der ökonomischen Bildung‘, hrsg. vom Institut für ökonomische Bildung an der Universität Oldenburg 2012, http://www.ioeb.de/sites/default/files/img/Arbeitspapier_Finanzielle%20Allgemeinbildung_Juli_2012.pdf
- Kemmer, Michael: „Jugendstudie 2012 – Wirtschaftsverständnis und Finanzkultur“, Pressekonzferenz in Düsseldorf vom 12.07.2012, https://www.bankenverband.de/presse/reden/jugendstudie-2012-wirtschaftsverstaendnis-und-finanzkultur/files/120712_statement-jugendstudie-2012.pdf
- Krämer, Walter: Die Affen sind die besten Anleger. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung v. 08.04.2012, <http://m.faz.net/aktuell/finanzen/meine-finanzen/denkfehler-die-uns-geld-kosten/uebermaessige-information-die-affen-sind-die-besten-anleger-11711132.html>
- Loerwald, Dirk/Retzmann, Thomas: Falschberatung durch Banken als Gegenstand des Ökonomieunterrichts? In: Retzmann, Thomas (Hrsg.): Finanzielle Bildung in der Schule – Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung, Schwalbach/Ts. 2011, S. 77-98.
- Maier, Angela/Fromme, Herbert/Smolka, Klaus-Max: Pensionslasten erdrücken Konzerne. In: Financial Times Deutschland v. 14.08.2012, <http://www.ftd.de/unternehmen/industrie/betriebliche-altersvorsorge-pensionslasten-erdruecken-konzerne/70076317.html>
- Neuscheler, Tillmann: Ein kluger Bauch ist der beste Anlageberater. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung v. 19.02.2012, <http://www.faz.net/aktuell/finanzen/meine-finanzen/denkfehler-die-uns-geld-kosten/denkfehler-die-uns-geld-kosten-3-ein-kluger-bauch-ist-der-beste-anlageberater-11652887.html>
- Reifner, Udo: Finanzielle Allgemeinbildung und ökonomische Bildung. In: Retzmann, Thomas (Hrsg.): Finanzielle Bildung in der Schule – Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung, Schwalbach/Ts. 2011, S. 9-30.
- Remmele, Bernd: Wie soll man Geld und Renditeerwartung unterrichten? Die Finanzkrise als Herausforderung für die finanzielle Bildung. In: Retzmann, Thomas (Hrsg.): Finanzielle Bildung in der Schule – Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung, Schwalbach/Ts. 2011, S. 47-59.
- Retzmann, Thomas (Hrsg.): Finanzielle Bildung in der Schule – Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung, Schwalbach/Ts. 2011.
- Retzmann, Thomas/Seeber, Günther.: Standards für ökonomische Bildung. In: Unterricht Wirtschaft + Politik, H.1, Seelze 2011, S. 51ff.
- Scherff, Dyrk: Altersvorsorge in Gefahr – Was tun? In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung v. 29.07.2012, <http://www.faz.net/aktuell/finanzen/meine-finanzen/betriebsrente-altersvorsorge-in-gefahr-was-tun-11835615.html>
- Steffens, Gerd (Hrsg.): Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung, Münster 2007.
- Steffens, Gerd: Krise als Lerngelegenheit. Ein Plädoyer für einen an der Welt interessierten Politikunterricht. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Hessische Lehrzeitung (GEW) vom 30. Juni 2010.
- Stiftung Jugend und Bildung Berlin in Zusammenarbeit mit dem BVI Bundesverband Investment und Asset Management e.V. (Hrsg.): „Hoch im Kurs“. Schülermagazin und Lehrerheft mit Materialien 2012/2013, Asset Management e.V., Frankfurt a.M. 2012.

Felix Grigat

Die Kompetenzkatastrophe – oder „Die Wiederkehr der Bildungsphilister durch die Hintertür“

I

Am Wort kann es nicht liegen, dass man sich seit Jahrzehnten vom Bildungsbegriff verabschieden will. Denn Bildung hat, so Niklas Luhmann, einen unbestreitbar schönen Wortkörper und fließt leicht von der Zunge (vgl. Luhmann 2002, S. 187f.). Zu bemängeln sei allerdings, dass diese Attraktivität des Wortes zu einem inflationären Gebrauch führe, zu immer neuen Komposita wie Bildungspolitik, Bildungsrat etc. Außerdem sei es unübersetzbar und der Überschwang, der sich im Deutschen mit diesem Wort verbinde, sei andernorts leider nicht verständlich zu machen. Dennoch solle man sich nicht daran hindern lassen, vom deutschen Wort auszugehen, um zu sehen, wie es als „gleichsam verzuckerte Kontingenzformel“ funktioniere. Doch macht gerade das Verzuckerte den Begriff bis heute für viele ideologieverdächtig.

So sah Nietzsche in dem Bildungsdenken der Goethe-Zeit „weichen, gutartigen, silbern glitzernden Idealismus, welcher vor Allem edel verstellte Gebärden und edel verstellte Stimmen haben will, ein Ding ebenso anmaaslich als harmlos, beseelt von herzlichstem Widerwillen gegen die ‚kalte‘ oder ‚trockene‘ Wirklichkeit“.¹ Wie für seinen Freund Jacob Burckhardt war für Nietzsche die moderne Bildung seiner Gegenwart nichts Lebendiges, keine wirkliche Bildung, sondern nur eine Art Wissen um die Bildung, das nur bei dem Bildungs-Gedanken und –Gefühl bleibe und nicht zu einem lebensverändernden Entschluss werde. Der innere Prozess sei die eigentliche Bildung. Im Inneren ruhe die Empfindung wie bei einer Schlange, die ganze Kaninchen verschluckt habe und sich dann still gefasst in die Sonne lege und alle Bewegungen außer den notwendigsten vermeide. Das Ergebnis sei gleichgültige Konvention. Zuletzt trete das Journal an die Stelle der Bildung.²

Noch Jahrzehnte später kritisierte Karl Jaspers: „Wir haben von Jugend auf gelebt in der inneren Revolte gegen die Bürgerlichkeit, d.h. gegen die Lüge der Konventionen, gegen den Unernst des alles verschleiern den Zustands, aus dem keine Größe des Menschen und nichts Verehrungswürdiges

1 Nietzsche, Friedrich: Morgenröthe. In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. 3, München/Berlin/New York 1980, S. 163. Nietzsche bezieht seine Kritik ebenso auf Schiller, Wilhelm von Humboldt, Hegel und Schelling.

2 Nietzsche, Friedrich: Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben. In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. 1, München/Berlin/New York 1980, S. 273.

sprach, gegen die landläufige humanistische Bildung, die im selbstzufriedenen Nichteingreifen und ängstlichen Schweigen und billigen Verwerfen eine substanzlose Oberfläche schien. Wir wollten Wahrheit. Aber wir machten die Erfahrung, daß wir selber sie nicht kannten. Es bedurfte des eindringendsten selbstkritischen Bemühens, um auch nur auf den Weg der Wahrhaftigkeit zu gelangen.“ (Jaspers 1992, S. 130)

Nietzsche und Jaspers allerdings kritisierten den Bildungsbegriff, weil sie überhaupt noch anthropologische Ambitionen hatten. Dies war Ende der sechziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts durchaus anders. Hermann Giesecke kritisierte in seiner 1969 erschienenen „Einführung in die Pädagogik“ (Giesecke 1970, S. 77-91) den Bildungsbegriff scharf, um sich letztlich von ihm zu verabschieden: „Bildung ist vielleicht der unklarste Begriff im gegenwärtigen pädagogischen Sprachgebrauch. Er ist mit so vielen Bedeutungsnuancen versehen, und in ihn sind so viele geschichtliche Unterschiede eingegangen, daß man ihn nicht mehr eindeutig benutzen kann. Manche Pädagogen [...] plädieren deshalb mit guten Gründen dafür, ihn überhaupt aus dem pädagogischen Sprachschatz zu streichen.“ (a.a.O., S. 77). Die Definitionen dessen, was denn Bildung sein solle, sind nach Giesecke so unklar, „daß jeder mit seiner Meinung und seinen Werthaltungen die Schlüsselworte ausfüllen kann“. Doch räumt Giesecke ein, dass im Kontext des Bildungsdenkens zu Beginn des 19. Jahrhunderts Bildung durchaus „ein klarer, definierbarer Begriff“ war (a.a.O., S. 82), mit dem „ein pädagogisches Ideal verkündigt (wurde), das sich ausdrücklich gegen den ökonomischen Utilitarismus“ der damaligen Zeit wandte. Doch bleibt er dabei: Der ursprüngliche Bildungsbegriff in seiner damals umfassenden Bedeutung könne heute nicht mehr zur Zielvorstellung des pädagogischen Handelns und Denkens gemacht werden. Dafür hätten sich die Lebensverhältnisse zu sehr verändert. Deshalb schlägt er andere Begriffe zur Substitution vor, so Lernen als „Oberbegriff aller pädagogischen Bemühungen“ gilt.

Die Berufung auf Bildung sei auch deshalb heikel, schreibt der St. Galler Philosoph Dieter Thomä über vierzig Jahre später, „weil dieses Wort in all seiner Unbestimmtheit zum Missbrauch geradezu einlädt“ (Thomä 2012). So hätten in der späten Weimarer Republik viele Professoren im Namen der Bildung eine Tendenz zur Versachlichung oder zum schnöden Materialismus bekämpft, für die sie wahlweise Engländer, Juden oder Kommunisten verantwortlich machten. Wer von Bildung rede, dürfe nicht darüber schweigen, dass sie zur Ideologisierung taue. Für Thomä ist es im „Angesicht dieser Abgründe“ verständlich, warum sich viele aus dem „unsicheren Gelände namens Bildung“ zurückzögen.

Seit Ende der sechziger Jahre konstruiert man immer wieder Äquivalenzbegriffe für Bildung, in der Regel entlehnt aus anderen Disziplinen. Kompetenz ist der derzeitige Favorit. Gibt es Gründe, die diesen Abschied von dem Bildungsbegriff plausibel erscheinen lassen? Oder hat man „nur“ vergessen, und zwar gründlich? Gründlich den „klassischen“ Bildungsbegriff eines Humboldt oder Schleiermacher, noch gründlicher die Kritik Burckhardts und

Nietzsches im Namen einer „wahren Bildung“? Oder sind sie wieder da, die Ziel der schärfsten Polemik von Schiller, Schleiermacher u.a. waren, die „Bildungsphilister“? Hat man sich heute unter dem Banner der Wissensgesellschaft auf die Seite derer geschlagen, die Schleiermacher (vgl. Schleiermacher 1799/1999, S. 120/123 und die dritte Rede) als die „alles verständigen und praktischen Menschen“ bezeichnete, die dabei glaubten, mit ihrem „eitlen Tun und Treiben“ auf dem „Gipfel der Menschheit und des Selbstverständnisses“ zu stehen: Beruf und Geschäft, das sei der Ernst des Lebens, Kultur und Bildung aber der Spaß? Heute würde man sagen, der Ernst sei der Wirtschaftsstandort Deutschland, der internationale Wettbewerb. Oder einfach: „It’s the economy, stupid!“ Sie sind wieder da, die Bildungsphilister. Diese „... guten Leute (die) glauben, ihre Tätigkeit sei universell und die Menschheit erschöpfend, und wenn man tue, was sie thun, brauche man auch keinen Sinn, als nur für das, was man thut“ (Schleiermacher 1799/1999, S. 123). Sie haben die Chance genutzt, die ihnen der Kompetenzbegriff geboten hat, und zwar gründlich. Dabei ist man durchaus stolz darauf, den Kompetenzbegriff nicht auf die Bildungstradition zu beziehen. Er solle allein funktionalistisch ein notwendiges Wissen und Können zur Bewältigung von Alltagssituationen darstellen (vgl. Höhne 2007).

II

Was ist Kompetenz?

Was versteht man unter Kompetenz? In einem Zeitungsbeitrag sagt Magnus Klau (vgl. Klau 2012), dass heute, um aus dem studentischen Laien einen Experten zu machen, dessen Professionalisierung ihm erlaube, auf dem geistigen Dienstleistungsmarkt zu bestehen, Arbeit und Interesse getrennt werden müssten. Alle spontanen Impulse, die zum Studium bewogen haben mögen, müssten in „Kompetenzen“ verwandelt werden. Diese aber hätten „keine lebendige Verbindung mehr zu dem Subjekt“, das sie erwerbe. „Der Begriff der Kompetenz setzt demgegenüber die Trennung zwischen Objekt und Subjekt, Arbeit und Interesse voraus. Er bezeichnet keine in einem unwiederholbaren Bildungsweg erworbene Erfahrung, sondern ein Ensemble von Techniken, die auf andere Berufsfelder übertragbar sein sollen.“

Das, was mit Kompetenz gemeint ist, so haben hellsichtige Kritiker (im Folgenden: Höhne 2007) richtig erkannt, werde nicht vom Individuum bestimmt, sondern ökonomisch und bildungspolitisch von den beruflichen Tätigkeiten oder Anforderungen her. Damit werde das Individuum zum „Objekt von Kompetenzentwicklungsprozessen“ erklärt, d.h. unter dem Stichwort der Kompetenzentwicklung werde der Erwachsene als „unmündig“ in dem Sinne betrachtet, dass er die Entwicklung seiner Kompetenz (und damit seiner Persönlichkeit) benötige. Es definieren also andere, was kompetent ist, und an den Folgen einer Handlung wird dann gemessen, ob diese Kriterien erfüllt sind. „Kompetenz“ ist also ein Begriff, der auf totale Anschlussfähigkeit ans System getrimmt ist. Da es viele Subsysteme gibt, muss es viele Kompeten-

zen geben, die passen. So erreicht die Kompetenzkrake auch noch den kleinsten Winkel des kleinsten Systems.



Die Kompetenzen werden nicht aus einem fundierten und begründeten Verständnis der Person entwickelt, sondern „vom System her“ als notwendig normativ den Personen zugeschrieben. „Funktionalität für gesellschaftliche Zwecke und Subjektivität werden nicht mehr in gut pädagogischer Manier entgegengesetzt, sondern verschmelzen vielmehr zu einem neuen Typ (*multi*)funktionaler bzw. *polykontexturaler Subjektivität*“ (Herv. i. Orig., Höhne 2007, S. 37). So werde mit der „vielgenannten Flexibilität“ (ebd.) die Fähigkeit beschrieben, auf unterschiedliche Kontexte adäquat zu reagieren, ohne die Kontexte selbst zu problematisieren. Das Subjekt werde so „normativ als Kompositum seiner Kompetenzen – besser: der ihm zugeschriebenen und als notwendig erachteten Kompetenzen – konstruiert.“ (ebd.) Höhne nennt als Kompetenzen z.B. Kreativtechniken, die Fähigkeit zur Selektion von Information, Handlungskompetenz, Selbstmanagement, Teamfähigkeit etc. Diese zunächst abstrakten und normativen Bestimmungen gewährleisteten einen „totalen Zugriff auf die Person“ (ebd.). Es geschehe hier eine „begriffliche Gleichschaltung von Subjekt und System“ [...] Ausgeblendet werden dabei vor allem die Widersprüche und ‚Dysfunktionalitäten‘, die biographisch in jedem Subjekt selbst ja schon immer angelegt sind“ (ebd.). Höhne macht hieran ein zentrales Defizit des Kompetenzdiskurses fest. Trotz der „Dauerthematisierung des Individuums und seinen vermeintlichen Fähigkeiten existiert

keine Subjekttheorie im eigentlichen Sinne, die dem Kompetenzbegriff zugrunde läge“ (ebd.). So werde auch an die Figur des Unternehmers angeschlossen, wodurch unternehmerisches Handeln anthropologisiert und zum eigenen Handlungstypus aufgewertet werde. Es ergebe sich die Frage nach der Substanz des kompetenten Subjekts, des ‚homo competens‘. So bestehe die paradoxe Problematik bei der Verwendung von Begriffen wie Selbstverantwortung darin, dass sie ein Selbst voraussetzen, sich an einen Kern des Subjekts richteten, der nicht bestimmt werde. Dabei geht man ja durchaus aggressiv normativ bei der Auswahl von Kompetenzen vor. Der ‚homo competens‘ steht beständig unter der Forderung einer Bringschuld, nicht genutzte Möglichkeiten werden als Verfehlungen gewertet. Der kompetente Mensch agiert gleichsam in einem „Raum öffentlicher Beobachtung, der die Haltung dauernder Selbstevaluation der Subjekte“ hervorbringe (Höhne 2007, S. 41). Ja, es geht um eine neue Form der „dauerhaften Selbst-Rationalisierung der Subjekte, die eine permanente eigene aktive, adaptive Gestaltung des Lebens bzw. der Biographie“ (Herv. i. Orig., Höhne 2007, S. 35) erforderten.

Der Karlsruher Philosoph und Medientheoretiker Byung-Chul Han (vgl. ders. 2011) hat die Analyse dessen, was hier zu beobachten ist, noch weiter vorangetrieben: Es geht gleichsam um ein Leistungssubjekt, das zwar als Herr und Souverän seiner selbst angesprochen wird und damit niemandem bzw. nur sich selbst unterworfen ist. Er ist nicht in ein Disziplinar- und Herrschaftssystem eingespannt, das per se nur mit Gehorsam funktioniert. Der Wegfall der Herrschaftsinstanz führt aber nicht zur Freiheit. Freiheit und Zwang fielen vielmehr zusammen. So überlasse sich das Leistungssubjekt der zwingenden Freiheit oder dem freien Zwang zur Maximierung der Leistung. Der Exzess der Arbeit und Leistung verschärfe sich zu einer Selbstausbeutung. Diese sei effizienter als die Fremdausbeutung, weil sie mit dem Gefühl der Freiheit einhergehe. Die psychischen Erkrankungen der Leistungsgesellschaft seien gerade die pathologischen Manifestationen dieser paradoxen Freiheit.

Der Verdacht liegt nahe, dass dies nicht nur den Einzelnen betrifft, sondern auch die Organisationen, in denen diese agieren. Ein Indiz dafür ist eine Passage im Jahresgutachten 2011 des Aktionsrats Bildung:

„Die deutlichen Reformfortschritte des Hochschulbereichs wurden im Wesentlichen kostenneutral durchgeführt und ausschließlich durch die erhöhte Arbeits- und Einsatzbereitschaft des wissenschaftlichen Personals realisiert. Dieses Personal weist jedoch inzwischen erhebliche Burnout-Symptomatiken auf. Die durch kontinuierlichen Evaluationsdruck und Wettkampfkämpfe um Forschungsmittel erforderlich gewordenen Anstrengungen haben ihre Grenze erreicht. Lehrende wie Studierende der Universitäten beklagen eine Veränderung der akademischen Institution – weg vom Ziel der Bildung durch Wissenschaft hin zum Ziel einer Berufsbildung –, die sich strukturell von einer praktischen Ausbildungsinstitution kaum mehr unterscheidet.“ (Aktionsrat Bildung 2011, S. 207)

Der Bildungsrat zeichnet hier das Bild einer Organisation, die sich in dauernem Kampf befindet. In Anlehnung an Byung-Chul Han könnte man eine so

wahrgenommene Universalität als eine autistische Leistungsmaschine beschreiben. Diese sei gekennzeichnet durch ein Zuviel des Gleichen, ein Übermaß an Positivität, durch Überproduktion, Überleistung und Überkommunikation. Daraus folgten Erschöpfung, Ermüdung und Erstickung angesichts des Zuviel. Die Gewalt sei so dem System selbst immanent, es gehe um das Können, nicht mehr um das Sollen, das aus der Disziplinierung herühre. Dem Menschen, der dem Übermaß an Positivität wehrlos ausgeliefert sei, fehle jede Souveränität. Es sei dann der depressive Mensch ein animal laborans, das sich selbst ausbeute, „und zwar freiwillig, ohne Fremdwänge“ (Byung-Chul Han 2011, S. 21). Er sei Täter und Opfer zugleich. Die Depression breche in dem Moment aus, in dem das Leistungssubjekt nicht mehr können könne. „Die Klage des depressiven Individuums ‚Nichts ist möglich‘ ist nur in einer Gesellschaft möglich, die glaubt, Nichts ist unmöglich.“ (Byung-Chul Han 2011, S. 21f.)

III Kompetenz und Bildung

Der Kompetenzbegriff ist nicht umsonst der Zentralbegriff, der die Bologna-Reform leitet. An Bildungserlebnisse, an die Ausprägung von Persönlichkeit ist hier nicht gedacht: „Vielmehr steht das Funktionieren innerhalb eines Systems der Bedürfnisse im Vordergrund, die Einordnung der Ausgebildeten in die warenproduzierende Gesellschaft. Die Wissenschaft ist dazu der Dienstleister, die Philosophie bestenfalls nutzlos, möglicherweise aber auch hinderlich. Wo es primär um die Ausbildung künftiger Arbeitskräfte und die Entwicklung von Innovationen geht, die sich später einmal auf dem Markt behaupten können, gerät Wissenschaft als etwas Großes und Hohes gar nicht in den Blick.“ (Zehnpfennig 2010, S. 129).

Der allenthalben angestrebte und geforderte „homo competens“, der geradezu von der Last des permanenten Kompetenzbeweises erdrückt wird, ist das Gegenteil dessen, was die Tradition seit Platon von der Bildung des Menschen erwartete: „Das, worum es in der Bildung geht, ist etwas Ganzheitliches, den ganzen Menschen Ergreifendes“ (a.a.O., S. 128). Der Bildungsbegriff ist eine fundamental-anthropologische Kategorie, die fordert, dass der Mensch zum Ganzen der Welt in ein Verhältnis treten kann und nicht nur zu einem Ausschnitt. Der Mensch ist mehr als das Kompositum von außen oder von anderen geforderten Kompetenzen. Desgleichen ist die Welt ungleich bunter als das Marktgeschehen, als das der Kompetenzbegriff sie sieht. Dramatisch ist weiter, dass der Kompetenzbegriff die geschichtliche und kulturelle Wirklichkeit ausblendet, in dem er von Inhalten und Qualität absieht. Es ist beliebig, ob man Kompetenzen an Augustinus- oder Goethetexten oder YouTube erprobt. Desgleichen widerspricht der Kompetenzbegriff Grundeinsichten der Aufklärung, weil er nicht die Mündigkeit, sondern die Unmündigkeit des Menschen befördert. Denn Mündigkeit heißt, sich seines Verstan-

des ohne die Leitung eines anderen zu bedienen. Damit verwechselt er zugleich, dass der Staat oder der Markt nicht der Zweck des Menschen ist. Der Mensch ist nicht für den Markt oder den Staat da, sondern umgekehrt: Markt und Staat sind für die Zwecke des Menschen und der Menschheit da.

Der Kompetenzbegriff ist eine Steilvorlage für jene, die einen Ausschnitt der Welt für das Ganze nehmen und im nutzenorientierten Denken und Handeln das eigentliche Ziel von Bildung und Erziehung sehen. Sie sind wie jene Eltern, die nach Kant ihre Kinder nur so erziehen, „daß sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen“ (Kant 1803/1995, A 17, S. 704). Das aber sei zu wenig: Pädagogik soll dem Menschen die Möglichkeit bieten, den jeweiligen historischen Zustand von Staat und Politik auf einen besseren Zustand hin überschreiten zu können. Deshalb ergänzte er, die Eltern „sollten sie aber besser erziehen, damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervorbracht werde.“ (ebd.)

Bei der Bildung geht es darum, sein eigentliches Menschsein zu verwirklichen, Subjekt in Freiheit zu werden. Weil es um den Menschen geht, ist Bildung stets nur Zweck an sich selbst, nie bloßes Mittel. Und deshalb führte die Abkehr von der Bildungstradition folgerichtig in die Kompetenzkatastrophe, weil man in der Bildung solange nur das gesehen hat, was Nutzen bringt, bis man das, was Nutzen bringt, mit der Bildung verwechselte.³ Inmitten der Funktionalisierung aller Lebensbezüge hat man den Menschen vergessen. Das „Kompetenzzentrum“ ist leer.

Literatur

- Aktionsrat Bildung: Bildungsreform 2000 – 2012 – 2020. Jahresgutachten 2011, online: http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Bilder/Zukunft_D_22.03.2011/5_Jahresgutachten_2011.pdf [Zugriff: 18.10.2012]
- Byung-Chul Han: Müdigkeitsgesellschaft, 5. Aufl. Berlin 2011.
- Giesecke, Hermann: Einführung in die Pädagogik, 2. Aufl., München 1970.
- Felix Grigat: Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind: Zur Kritik des Kompetenzbegriffs und des Deutschen Qualifikationsrahmens. In: *Forschung & Lehre* 4/2010, S. 250-253.
- Felix Grigat: Erschöpft und ausgebrannt: Die Universität als autistische Leistungsmaschine. In: *Forschung & Lehre* 11/2011, S. 848f.
- Höhne, Thomas: Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Ludwig A. Pongratz/Roland Reichenbach/Michael Wimmer (Hrsg.): *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld 2007, S. 30-43.
- Jaspers, Karl: Was ist Erziehung? Ein Lesebuch, 2. Aufl., München 1992.
- Kant, Immanuel: Über Pädagogik (1803). In: Ders.: *Werkausgabe*, Bd. XII, hrsg. von Wilhelm Weischedel, 9. Aufl., Frankfurt/Main 1995.
- Klaue, Magnus: Heute liest der Germanist maximal diagonal. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 10. Oktober 2012, Nr. 236, S. N5.
- Luhmann, Niklas: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/Main 2002.

3 Friedrich Nietzsche, *Fragmente 1869-1874*, in: Ders.: *Sämtliche Werke*, Krit. Studienausgabe in 15 Bänden, hg. v. G. Colli und M. Montinari, Bd. 7, München-Berlin-New York 1980, S. 243.

- Nietzsche, Friedrich: Sämtliche Werke, kritische Studienausgabe in 15 Bänden, hrsg. v. G. Colli und M. Montinari. München/Berlin/New York 1980.
- Schleiermacher, Friedrich: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799), hrsg. v. G. Meckenstock. Berlin/New York 1999
- Thomä, Dieter: Zwist am Abgrund. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 8. Oktober 2012, S. 7.
- Zehnpfennig, Barbara: Demokratie und (Un-)Bildung: Platon, Humboldt und der Bologna-Prozess. In: Synthesis Philosophica, Jg. 49, Heft 1, 2010, S. 121-130.

Bernd Hackl

Hermeneutische Rekonstruktion und theoretisches Vorverständnis

Anmerkungen zur Funktion von Theorie im Forschungsprozess und ein Fallbeispiel

Es gilt in der objektiven Hermeneutik als zentrales methodologisches Prinzip, Ergebnisse empirischer Forschung nicht durch theoretische Annahmen zu präjudizieren, sondern in offener dialogischer Auseinandersetzung mit den zu erschließenden Gegebenheiten zu entwickeln. Das Verdikt der subsumtionslogischen Datenbearbeitung wendet sich dabei gegen eine logisch zirkuläre Strategie, die als qualitativ neue Einsicht ausgibt, worüber durch Festlegung – etwa von Kategorien, Items etc. – bereits vor dem Erkenntnisakt weitreichend entschieden wurde. Diese Absage an das theoretisch verbrämte Vorurteil zählt zweifellos zu den großen Errungenschaften einer streng wissenschaftlich ausgerichteten hermeneutischen Rekonstruktionsperspektive. Aus ihr wird nun fallweise die Auffassung abgeleitet, man müsse dem Forschungsfeld quasi theorieles begegnen, es genüge also, über die richtige Interpretationstechnik zu verfügen, um ertragreiche Forschung betreiben zu können. Dass dies im Rahmen der objektiv hermeneutischen Ausgangsargumentation weder notwendig noch hinreichend begründbar ist, möchte ich im Folgenden zeigen und anhand eines Fallbeispiels veranschaulichen.

I

Wir sehen in Abb. 1 einen Ausschnitt eines zu einem pädagogischen Arbeitsraum umfunktionierten Schulflurs.¹ Der ursprünglich als Aufschließungsraum vorgesehene Korridor wurde einer intensiveren Nutzung als Kommunikations- und Arbeitsraum gewidmet. Hier lässt sich das vor allem an dem sechseckigen Tisch mit Bank und Stühlen erkennen. Das Fenster lässt Außenlicht auf den Tisch fallen und erlaubt es, nach draußen zu blicken. Die Wand und das Fenster sind stark von ikonischen Gestaltungselementen geprägt. Dargestellt sind allerlei Pflanzen und Tiere, vor allem fliegende Vögel in unterschiedlichen Größen und Ansichten. Dieses Bild setzt sich im Arrangement auf dem Schrank links oben im Bild dreidimensional fort. Es verweist auf eine – mehr oder weniger phantastisch imaginierte – naturräumliche Szenerie.

1 Die Abbildung zeigt ein kleines Detail eines größeren schulischen Raumarrangements. Ich beschränke mich hier aus Platz- und Argumentationsgründen auf diesen kleinen Ausschnitt. Eine detailliertere Rekonstruktion findet sich in: Hackl 2010.



Abb. 1

Im Hintergrund, bestehend aus Schrank, Wand und Fenster, lassen sich mannigfache Farb-, Form- und Raumeindrücke erkennen, die eine hohe Dynamik signalisieren und so etwas wie eine große optische Lautstärke aufweisen: Vor allem die grellbunten unmodulierten Primärfarben, die hier eingesetzt sind, aber auch die vielen kleinteiligen organischen Figurationen, rhythmischen Wiederholungen und Variationen, die großen Formgesten, die markanten Gestalten, die gesamte Fülle an Eindrücken, sie fallen wie ein Schwall auf den Betrachter hernieder und erzeugen eine heftig bewegte, grelle Atmosphäre.

Dagegen wirkt der Tisch als ausgleichender Gegenpol. Seine sechseckige Form zeigt keine dominante Richtung an, lässt damit keine eindeutig gerichtete Bewegungssuggestion entstehen und markiert so einen ruhigen, in sich zentrierten Ort. Die große kühl wirkende Tischfläche hinterlässt zusätzlich den Eindruck, dass es hier weniger „heiß“, das helle Blau, dass es ätherischer, damit vielleicht vergeistigter zugeht, als im Gewimmel des Hintergrundes. Bemerkenswert, dass die Farbe der Tischdecke im Wandbild in unterschiedlicher Weise wieder aufgenommen wird, Wand und Tisch beziehen sich in ihrer inneren Spannung damit auch aufeinander, geben sich farblich als zusammen gehörig zu erkennen. Auch einige geometrische (besonders rechtwinkelige) Formen wirken gegen den chaotischen Ausdruck des Hintergrundes, allerlei ordentlich affichierte Papierzettel, vor allem aber der Schrank, die Sitzbank und die Stuhllehnen, welche zusätzlich durch ihren

warmen aber zurückhaltenden hellbraunen Holzton mit den grellbunten Bildmotiven kontrastieren. Doch auch hier wieder kompositorische Einbindung: Es sind jetzt die hellbraunen Vögel auf dem Fenster, welche den Farbton der Holzmöbel aufnehmen und wiederholen. Die Szene gewinnt so beinahe den Eindruck eines farblich ausgewogen komponierten Gemäldes.

Betrachten wir nun das Fenster selbst, welches gewissermaßen den dramatischen Mittelpunkt der Szenerie bildet. Fenster haben stets eine wichtige Aufgabe im Kontext der für Architektur zentralen Thematik des Verhältnisses von Innen und Außen: Sie markieren einen Übergangsbereich, durch welchen das Außen nach innen hin (wie das Innen nach außen hin) sichtbar und damit die Abgrenzungsfunktion der Wand gegenüber dem Außen (resp. dem Innen) explizit deutlich wird. In dem Maße nämlich, in dem im Fenster das Außen für das Innen (resp. umgekehrt) sichtbar wird, drängt es sich als solches in die Wahrnehmung und lässt beide Sphären gleichzeitig und damit zugleich als getrennt augenfällig werden.

Im vorliegenden Fall gestaltet sich dieser Zusammenhang aber gerade nicht auf diese einfache Weise. Auf die Fensterscheiben sind nämlich fliegende Vögel gemalt, die man durch geeignete Fokussierung des Blicks als dem Gemälde zugehörig sehen kann, auf dem auch die anderen Vögel und Pflanzen abgebildet sind. Dann drängen sie in den Raum herein, da sie ja größer und detaillierter dargestellt sind als die den übrigen Schwarm bildenden Exemplare. Man kann sie aber auch dem äußeren Raum des natürlichen Himmels zugehörig wahrnehmen, wenn man sie als Einheit mit ihrem fernräumlichen Hintergrund ausgliedert, vor dem sie sich abheben und gegen den sie sich bei Bewegungen des Beobachters – eben wie fliegende Vögel – plastisch verschieben. Es handelt sich dann also um Vögel, die außerhalb des Gebäudes fliegen, aber eben um sehr große. Diese Doppeldeutigkeit präsentiert dem schweifenden Blick ein eigentümliches Springen des Bildes. Das Fenster, sonst unproblematische Schwelle zwischen hier und dort, zwischen innen und außen, eröffnet eine eigene problematische Sphäre, welche bald hier und bald dort einzuschmelzen scheint. Zusätzlich ziehen die aufgemalten Bilder das unwillkürliche Fokussieren des Blicks beharrlich an, womit das Fensterglas selbst an sinnlicher Präsenz einbüßt. Dadurch wird der Schnitt noch einmal gemildert, den die Scheibe in Fortsetzung der Wandrichtung quer durch den Blick des nach außen schauenden Betrachters zieht, und dies trägt noch einmal zur Irritation der klaren Innen-Außen-Trennung bei.

Die Bemalung der zwei freien Wandpartien links und rechts neben dem Fenster sowie die Bemalung der Fenster selbst präsentieren – wie erwähnt – eine naturräumliche Szenerie: Man sieht wuchernde Pflanzen, schwärmende Vögel, allerlei reales und fantastisches Getier im großen gemeinsamen Schwung und in kleiner emsiger Binnenbewegung. Diesem Sujet kommt eine differenzierte Bedeutung zu. Zunächst wird hier nicht einfache rohe Natur zur Erscheinung gebracht, etwa in ihrer brutalen Form des kämpferischen Erlegens von Beutetieren oder des hilflosen Ertrinkens in Überschwemmungen. Die abgebildeten Pflanzen und Tiere wogen und strömen vielmehr in gut gelaunter friedli-

cher Ordnung. Hier ist für alle Platz, jeder darf friedlich leben und seiner emsigen Beschäftigung nachgehen. Der rhythmisch und schwerelos dahin flatternde Schwarm könnte gänzlich aus Tauben bestehen, die aus der Feder Picassos stammen und den Frieden auf Erden beschwören, und der Umstand, dass sie wie auf einer ästhetisierten Ansichtskarte im Gegenlicht erscheinen, verleiht dieser Symbolhaftigkeit noch ein Stück verklärender Romantik.

Wenn wir berücksichtigen, dass wir uns in einer Schule befinden, sind wir also Zeugen einer gänzlich unproblematischen Verflechtung von zivilisierender Erziehungsinstitution und wildem natürlichem Leben. Dies lässt spüren, dass hier, an diesem Ort, Natur und Architektur, Leben und Schule, schöpferische Subjektivität und gesellschaftliche Struktur versöhnt sind, konfliktfreie Koexistenz praktizieren, zumindest über jeden kämpferischen Gegensatz hinaus sind. Diese Natur wird von dieser Kultur an keiner Stelle ausgebetet, verzweckt oder zerstört; an keiner Stelle sieht man sie leiden oder sich aufbäumen, ganz im Gegenteil: Die Formen schließen in elegantem Schwung oder bewegtem Rhythmus aneinander an, verflechten sich miteinander, die Farben zeigen weder schrille Brüche noch atmosphärische Lähmungen ins Fahle oder Düstere.

Die freie Weite, die die linksseitig auf die Wand gemalten Vögel ankündigen, ersteht in einer nach rechts ausholenden Bewegungssuggestion in das Fenster als die wirkliche freie Weite des natürlichen Himmels hinein. Dadurch öffnet sich gleichsam ein magischer Korridor aus dem Schulgebäude in die echte, tatsächliche Natur, und die Vögel, seit je her mystische Boten des Schicksals, weisen den Weg. Die Schwerelosigkeit des Fliegens, die Geborgenheit im Schwarm, die Freiheit des Ausbruchs aus der Enge der rechtwinkligen Behausung – sie laden den Betrachter geradezu ein, an ihnen teilzuhaben. Das Fenster lässt also nicht nur Außenlicht in den Raum und auf den Tisch fließen, es erzählt nicht nur von der Harmonie zwischen Natur und Kultur, es fasziniert nicht nur durch den ästhetischen Effekt eines überdimensionierten Springbilds, es gibt sich auch als Verbindungstüre, als eine Art „Stargate“, welches die ferne Natur in die Architektur hereinzusaugen oder ebenso die Seele der Anwesenden aus dieser fort- und zu jener hinzutragen in der Lage ist.

Es ist augenfällig, dass das hier gezeigte Fenster und seine Umgebung in ihrer vordergründigen Funktion relativ banal daher kommen: Licht und Luft kommen herein, Blicke können nach draußen, eine diffus harmonische Natur-Geschichte wird erzählt. So gesehen findet sich hier keine besonders spannende architektonische Idee umgesetzt. Doch müsste man dem Fenster dies nicht vorwerfen, denn vielleicht entspricht es auf diese Weise ja genau jener Aufgabe, die ihm zgedacht ist. Allerdings kontrastiert diese funktionale Bescheidenheit auffällig mit der geradezu exaltierten atmosphärischen und symbolischen Strahlkraft der Szenerie. Ohne dies schon bewerten zu müssen, kann man jedenfalls feststellen, dass damit eine ganz bestimmte architektonische Idee zum Ausdruck kommt, nämlich jene einer großen Eigenständigkeit der sinnlichen Anmutung gegenüber der Funktion. Man kann einen solchen Eklektizismus aber auch als Hinweis darauf lesen, dass es sich hier um eine

nachträgliche Adaption eines Raumes handelt, die dessen ursprünglichem Programm in gewisser Weise entgegen tritt, dabei aber mangels ausreichender Ressourcen weitgehend auf Fassadengestaltung beschränkt bleibt.

II

Betrachten wir das Fenster nun weiter unter dem Gesichtspunkt, dass es sich in einer pädagogisch gewidmeten Räumlichkeit befindet. Gewinnt es dadurch zusätzliche Bedeutungsaspekte? Es ist dies in der Tat der Fall: Mit seiner anspruchsvollen Inszenierung interpretiert das Fenster ein geradezu paradigmatisches pädagogisches Motiv. Denn nicht nur für die Architektur, sondern auch für den schulischen Unterricht ist die Beziehung von hier und dort, von innen und außen, von Klassenzimmer und wirklichem Leben von zentraler Bedeutung. Schule existiert, indem sie vom alltäglichen Leben abgesondert und das Lernen aus der naturwüchsigen Reproduktion der Lebenspraxen herausgelöst wird. Damit beginnen zugleich alle bekannten didaktischen Schwierigkeiten. Eine ihrer prominentesten besteht darin, dass die Welt, die das Lernen nun nicht mehr wie selbstverständlich umgibt, auf deren Bewältigung hin aber die Schule natürlich inhaltlich ausgerichtet bleiben muss, durch Substitute wieder präsent gemacht werden muss. Diese Substitute erscheinen aber gegenüber der realen Welt abstrakt und unsinnlich. Darin liegt ein spezifisches Aufklärungspotential, aber zunächst einmal auch eine didaktische Herausforderung (vgl. Abb. 2).

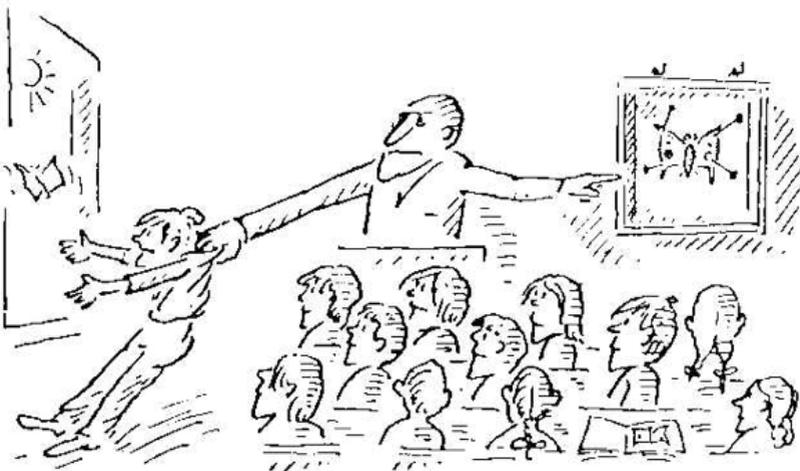


Abb. 2

Die Welt kann also nicht einfach außerhalb der Schule bleiben, sonst geschähe in ihr nur Aufbewahrung; sie darf aber auch nicht einfach, so wie sie ist, herein kommen, sonst geschähe in ihr nur Lebenspraxis. Da bietet sich unser Vögel-Fenster-Springbild doch als treffliches Mittel der mimetischen Selbstvergewisserung dieses Strukturphänomens an: Die Vögel als exemplarische Lernobjekte sind – wie sie durch ihr Hinundherspringen geradezu hervorstreichen – der Sphäre der Schule und jener der Welt zugehörig, markieren also die Verbindung zwischen beiden. Sie umgehen dabei pädagogisch geschickt den motivationalen Reinfall, den die Karikatur uns vorführt: Sie mobilisieren mannigfache emotionale Valenzen, mit denen der getrocknete Schmetterling nicht mithalten kann: Diese Vögel treten mit ihren Pendants am wirklichen Himmel erst gar nicht in Konkurrenz. Sie mischen sich mit ihnen allenfalls in einen gemeinsamen Schwarm und ankern diesen dennoch im Hier und Jetzt der schulischen Lernsituation. An ihnen haftet nicht die Langeweile des toten Präparats, sondern der Reiz des nahe gewordenen wirklichen Lebens. Pars pro toto versprechen sie den anregenden, fesselnden, prickelnden Zugang zur Welt, der hierorts gelebte Praxis zu sein verspricht.

Doch so aufregend sich das Fenster inszeniert, so wenig übernimmt es an seriöser didaktischer Verantwortung. Die Wahrnehmung jenes Außen, auf das es verweist, wird keineswegs auch nur in die Nähe einer bildungsträchtigen Orientierungskrise gerückt. Die Vögel bleiben jene Vögel, die sie in der durchschnittlich ästhetisch normierten Wahrnehmung schon immer waren: schablonenhafte Signale des Ausschwärmens in die Weite, Embleme des friedlichen Miteinander, erbaulich kulturalisierte Natur. Die Szene schmiegt sich dem unmittelbaren Verstehenshorizont unbedarfter Nutzer geschmeidig an. Nichts macht sich hier fraglich, nichts lädt zu intellektueller Erregung oder neugieriger Antwortsuche. Das Fenster mag ein beeindrucktes „Oh wie schön!“ auslösen, ein staunendes „Wie kommt denn das?“ oder „Was machen wir denn da?“ lässt sich dagegen schwerlich vorstellen. Das Fenster kündigt aber auch keine lernträchtige Einbeziehung in motivierende oder vorbildliche gesellschaftliche Denk- oder Handlungspraxen an, noch signalisiert es Ressourcen, die einen neuen Umgang mit der zur Erscheinung gebrachten Natur ermöglichen würden. Was sich hier bildlich offenbart, ist bloß die Natur selbst in ihrer unverletzten Integrität. Sie fordert den Betrachter in keiner Weise heraus, die Position des passiven Betrachters zu überschreiten. Ihre Selbstgenügsamkeit, ihre autonome Ordnung, ihre Flüchtigkeit legen eher eine kontemplative als eine forschende Haltung nahe. An und mit ihr kann alles so bleiben, wie es ist. Ja, es wäre geradezu vermessen, ihr mit aktiver Anstrengung zu begegnen: Praktische Intervention könnte die perfekt ausponderierte Harmonie, begriffliche Abstraktion ihre anheimelnd harmonische Anmutung nur zerstören.

So bleibt zuletzt die vielleicht grundlegendste jener pädagogischen Funktionen zu erinnern, die für Schule konstitutiv sind: σχολή, gespanntes Feld, Gelegenheit für Um- und Irrwege, Terrain für Experiment und Wagnis, der Besinnung gewidmetes Innen in einer Welt des sich unaufhaltsam bahnbre-

chenden Außen. Zu diesem Topos lassen sich in unserem Bild – wie gezeigt – durchaus gehaltvolle Eindrücke beziehen. Ohne sie im Detail noch einmal alle aufzurufen, möchte ich hervorheben, dass schon ihre geradezu akribische Gestaltung selbst eine einprägsame Botschaft darstellt: In einem Ambiente, das so sorgfältig und hingebungsvoll auf seine Bedürfnisse abgestimmt gestaltet wurde, kann sich der Heranwachsende in jedem Falle geborgen fühlen, von hier aus kann er, behütet, geliebt und anerkannt, seine tägliche Aktivität entfalten.

Dass schließlich der überwiegende Teil aller Bemühung unseres Raumkunstwerks ausschließlich in Bedeutungshorizonte einer Situierung des Lernens in zwanglos organisierter Einfriedung investiert wird, macht noch einmal offenbar, worin seine pädagogische Philosophie ihren Ausgangspunkt hat: im Vertrauen auf die autonome Selbstentwicklungsfähigkeit der Heranwachsenden bei gleichzeitiger Nachordnung der pädagogischen Interventionen und der gesellschaftlich überlieferten Kulturgüter. „Wachsen lassen“ war denn auch das Programm des romantischen Flügels der historischen Reformpädagogik und es scheint auch hier grundlegend gewesen zu sein: Die liebevolle Bergung im Schonraum erscheint als hinreichender Garant einer gedeihlichen Entwicklung der Heranwachsenden. Es ist ihre Natur selbst, die ihren Lernweg steuert. Es ist die Natur selbst – so lautet entsprechend die Botschaft unseres Fensters – die dafür sorgt, dass alles so sein wird, wie es werden soll.²

III

Ich habe bei meiner Analyse der Fenstersituation nicht verhindern können, von einem Vorverständnis inspiriert zu werden, das ich mir im Rahmen meiner bisherigen Auseinandersetzung mit mehr oder minder verwandten Problemstellungen angeeignet habe. Exemplarisch möchte ich hier folgende Punkte ausdrücklich anführen:

Zunächst gehe ich von drei unterscheidbaren Grunddimensionen einer räumlichen Gestaltung aus: einer physisch-utilitären, einer mimetisch-leiblichen und einer konventionell-symbolischen. Die physisch-utilitäre besteht in den durch unproblematisch-lebenspraktische Zuwendung wahrnehmbaren und durch entsprechende körperliche Aufenthalte und Bewegungen nutzbaren Eigenschaften einer Räumlichkeit: Was kann man in ihr tun? Was teilt sie offensichtlich mit? Wo befindet sich Licht, wie strömt Luft herein? Was kann man von wo aus wie sehen? Von wo aus kann man sich wohin und wie bewegen?

Die mimetisch-leibliche besteht in den unmittelbar sinnlich erfahrbaren, spürbaren atmosphärischen Anmutungen einer Räumlichkeit: Ist das Raumer-

2 Das solcherart beschworene Programm wird dann – den pragmatischen Imperativen der Unterrichtsverantwortung folgend – im Rest der Raumarrangements durchaus nicht konsequent durchgehalten.

lebnis erhebend oder beklemmend? Sind die Farben warm oder kalt? Ist die Formensprache anregend oder einschläfernd, der Raumgestus einladend oder überwältigend, der Gesamteindruck überladen oder kahl?

Die konventionell-symbolische besteht in den in einem sprachlichen oder allegorischen Sinne kodierten Informationen, Zeichen und Verweisen, wie etwa kulturellen, sozialen, ethnischen oder religiösen Zugehörigkeitsmarkierungen, Traditionselementen, Herkunftsabzeichen aber auch ausdrücklichen Schriftzeichen. Sie reicht daher von der dorischen Säule (als Zitat eines älteren Baustils) bis zur Ausstattung mit verdichteten Akkumulationen symbolisch vermittelten Wissens, wie etwa Aushängen, Büchern, Tabellen oder Landkarten.

Ohne die Triftigkeit dieses Schemas an dieser Stelle ausführlich begründen zu können, verweise ich nur cursorisch erstens auf seine Herkunft von Erwin Panofsky und seinem – ausdrücklich auch auf Architektur bezogenen – Schema „Sachsinn-Ausdrucksinn-Bedeutungssinn“ (vgl. Panofsky 2006, S. 29). Dieses Schema wird bei ihm bekanntlich noch durch eine vierte Dimension, nämlich jene eines Dokumentsinns ergänzt, welche in jener ikonologischen Rekonstruktion besteht, die sinngemäß auch das Ziel der hier vorgezeigten wissenschaftlichen Rekonstruktionsperspektive bildet. Zweitens erinnere ich an Charles S. Peirce (etwa 1983, S. 64ff.), dessen Konzept einer Unterscheidung von Index, Ikon und Symbol, bzw. allgemeiner von Zweitheit, Erstheit und Drittheit (um die Reihenfolge von weiter oben beizubehalten) genau den drei Punkten entspricht (zur Bezugnahme auf Panofsky und Peirce vgl. ausführlicher: Hackl 2012 i. Dr.). Ich verweise drittens auf die Architekturgeschichte selbst, deren paradigmatische Strömungen häufig eine dieser Dimensionen programmatisch in den Vordergrund ihres Gestaltungsprogramms gestellt haben. In der rezenten Geschichte findet sich etwa der Funktionalismus der Moderne, der Symbolismus der Postmoderne und der – zumindest dem Anspruch nach – repräsentationsfreie Ästhetizismus der Nach-Postmoderne (vgl. Gleiter 2008).

Des Weiteren enthält mein Vorverständnis auch ein pädagogisches Strukturkonzept, demzufolge sich vier Grundmomente des schulischen Unterrichts identifizieren lassen, sowie die Annahme, dass sich jedes pädagogische Bauwerk zu diesen in irgendeiner Form verhalten muss. Es sind dies: Die müßige Situierung des Lernprozesses, die kooperative Integration der Lernenden, die Provokation der dem Lernen vorausgesetzten Orientierungskrisen und die Vermittlung des kulturellen Wissensbestandes durch Einbeziehung in zur lernenden Problemlösung geeignete Praxen des Denkens und Handelns.

Die müßige Situierung des Lernprozesses umfasst v.a. räumliche und zeitliche Aspekte. Sie entlastet das schulische Handeln von der Notwendigkeit, auftretende Probleme mit sofort wirksamen pragmatischen Lösungen zu beantworten. Produktives, expansives Lernen (etwa i.S.v. Holzkamp 1995, S. 190ff.) kann sich nur in einem entspannten Feld entfalten, in dem Umwege, Fehlleistungen und systematisches Experimentieren möglich und akzeptiert sind. Dazu bedarf es eines angemessenen „Frei-Raums“ (im wörtlichen

Sinne) und ausreichender σχολή, also Frei-Zeit. Schon die weiter oben ausführlich bemühte Innen-Außen-Problematik verweist auf die partielle Abtrennung von schulischem Lernen und normaler Lebenspraxis.

Die kooperative Integration der Lernenden besteht in der Organisation des Lernprozesses als soziale Aktivität. So zeigen etwa Jean Lave und Etienne Wenger, dass effektives Lernen einer Einbettung in eine „community of practice“ (vgl. 1991) bedarf, in eine Gemeinschaft also, die sich um eine von ihren Mitgliedern als sinnvoll und wichtig angesehene (nicht bloß vorgesetzte) Aufgabe herum konstituiert, zu deren Bewältigung sie faktisch benötigte (nicht bloß simulierte) Beiträge liefern können und die ihnen eine kooperative Partizipation an den aufgabenspezifischen Tätigkeiten ermöglicht, wie sie von einem kompetenten Meister vorgeführt (nicht bloß abverlangt) werden.

Die Provokation subjektiver Orientierungskrisen bedeutet die Irritation von Selbstverständlichkeiten, die Konfrontation mit neuen Informationen und Sichtweisen, den Aufweis von inneren und äußeren Widersprüchen, die Verwicklung mit der Sache (wie Andreas Gruschka dies gerne nennt), den Anstoß, Gewohntes zu relativieren und Alternativen zu erproben. Ihre Form reicht von der harmlosen Weckung von Neugierde bis hin zur existenziellen Grenzerfahrung, ihre ersten Mittel sind der argumentativ erhobene Geltungsanspruch und das glaubwürdig dokumentierte empirische Faktum. Sie bringt jene Sache ins Spiel, die im und durch den Unterricht thematisch werden muss und dem sich verdankt, was die Zeigestruktur der Erziehung genannt wurde (vgl. Prange 2005).

Die Einbeziehung in Praxen des Denkens und Handelns wie sie zur Lösung der in den vorgängig induzierten Krisen entstandenen Probleme geeignet sind, bedeutet schließlich die Eröffnung eines geeigneten Zuganges zum gesellschaftlichen Wissensfundus, der sich nun als probates Instrumentarium zur Problemlösung erweisen kann. Ich verwende die Redeweise von der „Einbeziehung in Praxen“ anstelle jener von „Weitergabe des Wissens“, weil die notwendig selbsttätige Aneignung der Welt eine Weitergabe im strikten Sinne verunmöglicht. Die Zeigestruktur der didaktischen Interaktion kann hier nämlich nur die Form des Vormachens annehmen, welches den je eigenen Umgang der Lernenden mit dem Wissen orientiert und in sukzessiver Annäherung an dessen objektive Struktur theoretisch transparent und praktisch wirkungsvoll werden lässt.

Auch in Bezug auf diese vier Kategorien kann ich aus Platzgründen keine systematische Herleitung präsentieren. Ich verweise aber wieder in Kurzform etwa auf die Vorstellung eines erziehenden Unterrichts, wie er spätestens seit Johann Friedrich Herbart (s. etwa 1806/2010) in der Erziehungswissenschaft diskutiert wird. Einen rezenten Beitrag liefert etwa Andreas Gruschka mit seinem Vorhalt, die Verbesserung der Unterrichtsqualität müsse an der Begriffstrias Erziehen (als Befähigung zur Unterrichtsteilnahme), Lehren (als Aufklärung über Selbst und Welt) und (Sich-) Bilden (als eigenständige Entwicklungsbewegung) orientiert werden (jüngst etwa in 2011). Meine vier Kategorien bilden nun einfach den Versuch einer operativen

Konkretisierung der Bedingungen, unter denen die in diesen Konzepten formulierten Ansprüche eingelöst werden können.

Bin ich nun durch die durchaus explizite Einbeziehung dieses (hier durch drei Ebenen der Wahrnehmung künstlerischer Ausdrucksgestalten und vier operative Grundbestandteile einer schulischen Lernsituation exemplarisch umrissenen) theoretischen Vorverständnisses subsumtionslogisch vorgegangen? Habe ich dadurch also eine Rekonstruktion erstellt, die genau besehen lediglich ausformuliert hat, was an substanzieller Erkenntnis bereits vorher gegeben war, indem ich durch meine Vorannahmen den Rekonstruktionsverlauf auf diese bereits gegebene Einsicht festgelegt, diese meine Vorannahmen also im Material lediglich wiedergefunden und als Beispiel für ohnehin bereits Bekanntes verwendet habe?

IV

Bei den von mir ins Treffen geführten Bestimmungen handelt es sich um keine empirischen Subsumtionskategorien (i.S.v. Items), zwischen denen eine Zuordnungs-Entscheidung getroffen werden muss, welche ihrerseits den Erkenntnisakt selbst repräsentiert, sondern um analytische Kategorialbestimmungen, also solche, die in jedem Falle notwendig aufweisbare Dimensionen einer pädagogischen Raumgestaltung benennen. Der Erkenntnisakt wäre hier demnach durch keine Subsumtion zu erledigen, sondern lediglich in seinem Verständnis bestimmt. Ich könnte in diesem Sinne gegen den in Rede stehenden Vorwurf also einwenden, es hätte sich bei meinen Vorannahmen lediglich um solche über die immanente Strukturlogik des Architektonischen und des Didaktischen ganz allgemein gehandelt, welche als solche gar nicht Gegenstand der empirischen Untersuchung gewesen seien.

Diese Erwiderung bliebe jedoch in einem gewissen Ausmaß defensiv befangen, denn selbstverständlich muss jede nicht-dogmatisch angelegte empirische Forschung darauf gefasst und dafür offen sein, dass auch bereits als gültig anerkannte allgemeine Erkenntnisse stets aufs Neue auf dem Spiel stehen und widerrufen werden können, wenn (etwa bewirkt durch entsprechende historische Entwicklungen) die bisherigen Einsichten in einen Gegenstand sich als nicht mehr hinreichend erweisen. Aus diesem Grund teile ich den Anspruch, dass über den Gegenstand empirischer Forschung keinerlei Vorannahmen einfach als ungeprüfte, quasi abgehakte Prämissen Eingang finden und als sakrosankte Basis von Ergebnissen fungieren dürfen. Wenn eine solche Forderung allerdings nicht im Stadium einer folgenlosen Proklamation stecken bleiben soll, muss man sich sehr präzise vergegenwärtigen, was sie bedeuten muss und gleichzeitig nicht bedeuten kann. Dazu einige Vorüberlegungen und eine Schlussfolgerung:

Das Entwickeln einer neuen Erkenntnis ist ein Vorgang, durch den die Sichtweise auf einen gegebenen problematischen Gegebenheitszusammenhang verändert wird. Es handelt sich dabei einerseits um einen strukturgenerierenden Vorgang, der jedoch andererseits nicht aus dem Nichts anhebt,

sondern seinen Anfang bei einer Problematisierung des bereits gegebenen Erkenntnisstandes in Bezug auf bestimmte Strukturen des Erkenntnisgegenstandes nimmt. Was ich hier herausstreichen möchte, ist der Umstand, dass der Akt der Erkenntnis keinen beliebigen oder willkürlichen Setzungsakt darstellt, sondern einen Prozess der Identifizierung neuer Aspekte, Dimensionen, Zusammenhänge am Gegenstand, wie er als je erschlossener bereits dem Denken verfügbar ist. Insofern trägt das Neue immer auch die Züge des Alten, aus dem es hervorgegangen ist. Zwar realisiert sich in der Einsicht ein qualitativer Sprung, doch bildet dieser gegenüber dem Bekannten kein zusammenhanglos Anderes.

Klaus Holzkamp hat im Kontext der Entfaltung eines nicht-intentionalistischen Lernbegriffs die notwendigen Vorgänge der Generierung von Neuem als psychische „Selbstorganisationsprozesse“ charakterisiert und den Modus einer „affinitiven Zuwendung“ beschrieben als eine „nicht aus-, sondern einschließende Herangehensweise, ein ‚Kommen-Lassen‘ von gegenständlichen wie sprachlichen Bedeutungsverweisungen, ein ‚Sich-Zurücklehnen‘, Übersicht-Gewinnen, eine ‚distributive‘ (im Gegensatz zu ‚fixierender‘) Beachtung, die Aufhebung von Festlegungen und Beschränkungen durch das In-den-Blick-Nehmen des ‚Ganzen‘, dabei das Sich-leiten-Lassen von ‚Verwandtschaften‘, das Fortgetragenwerden von einer Verweisung zur nächsten in den modalitätsübergreifenden Bedeutungsnetzen, dadurch Einbeziehung des Vergangenen in seinem Verhältnis zum Gegenwärtigen.“ (Holzkamp 1995, S. 328f.)

In dieser Logik der Generierung von Neuem liegt nun beschlossen, was als primäre Ressource zu ihrer Bewältigung wirksam werden kann: Weil die neue Einsicht aus dem vorangehenden Wissen um den Gegenstand gleichsam heraustritt, sind die genaue Kenntnis um und die facettenreiche Erfahrung mit dem je schon verfügbaren Wissen die Schwelle, die auf dem Weg zur neuen Einsicht überschritten werden muss. Wie Holzkamp plastisch beschreibt, geschieht dieses Überschreiten nicht durch eine intentional kontrollierte, dem Denken und der Selbstbeobachtung transparente Handlung, sondern intuitiv und auf der Grundlage überwiegend impliziter Musterbildungen. Doch können sich diese erst gar nicht einstellen, wenn ihr Rohmaterial, die Fülle der bereits gegebenen Vorerfahrungen nämlich, nicht verfügbar ist. Trotz der passiv-intentionalen Prozesslogik ist es also gerade ein Maximum an Wissen und Erfahrung im Gegenstandsumfeld, das die Potentiale der Erkenntnis voraussetzungsvoll anreichert.

In genau diesem Sinne müssen ja etwa auch Lehrer, Ärzte, Künstler, Schachspieler oder Psychotherapeuten stets darauf bedacht sein, die Palette ihrer zum Zwecke solcher Hypothesenbildung über didaktische Vorgangsweisen, Erkrankungen, in ästhetischen Gestaltungen umzusetzende Lebenserfahrungen, nächste Spielzüge oder unbewältigte Traumata verfügbaren Mustererkennungsfähigkeiten durch Auswertung von möglichst vielen und motivisch reichhaltigen Fällen zu erweitern. Je umfangreicher dann die gesammelten Erfahrungen und ihre ordnende gedankliche Durchdringung geworden

sind, desto differenzierter ist die Palette von Bauelementen, die der neuerlichen Mustererkennung zur Verfügung stehen. Die Logik der affinitiven Zuwendung besteht also gerade in einem flexibel rekursiven Prozess des Suchens und Probierens, des Annehmens, Prüfens und wieder Verwerfens. Ihr kreatives Potential beruht dabei auf nichts weniger denn auf Abstinenz gegenüber gegebener Einsicht, sondern vielmehr auf Offenheit ihr gegenüber.

Für wissenschaftliche Erkenntnis im Kontext empirischer Forschung lässt sich dies nun dahingehend präzisieren, dass theoretisches Vorwissen und Vorerfahrung keineswegs zu Tautologie und Dogmatismus führen. Sie dürfen bloß nicht zur interpretationsleitenden Projektion erstarren, sondern müssen gegenüber jedweder Problematisierung flüssig gehalten werden. Dann können sie selbstverständlich Bestätigung finden, sofern ihre Plausibilität unter Anwendung aller angebrachten methodischen Prinzipien aus dem Datenmaterial vollständig evident gemacht werden können. Es kann aber auch herauskommen, dass eine bereits anderwärts bestätigte Vorannahme in einem bestimmten Fall nicht zum Tragen kommen kann, ihr Geltungsanspruch also beschnitten bzw. ihr Gehalt entsprechend modifiziert werden muss. Dass eine solche Vorgangsweise plausibel ist, nimmt die objektive Hermeneutik selbst an, wenn sie etwa die extensive Generierung von Lesarten vorschlägt. Auch diese stellen ja – einmal gebildet – im weiteren Verlauf Vorannahmen dar, aber eben solche, die zu einer ergebnisoffenen Prüfung anstehen.

Sich darauf zu beschränken, bloß eine intelligente Interpretationstechnik anzuwenden, könnte demgegenüber nicht mehr gewährleisten, als die Verhinderung falscher Ergebnisse. Das tatsächliche Zustandekommen gehaltvoller Einsichten könnte sie nicht befördern. Wer vorverständnislos auf Gegebenheiten blickt, tut dies verständnislos. Er kann an ihnen nichts erkennen, was nicht jeder schon immer hätte sehen können. Die ultima ratio der Abduktion besteht nicht in der Absage an unser Wissen, sondern in der Einsicht in seine Fraglichkeit. Erkenntnisgewinnung bedarf daher nicht seiner Ausschließung, sondern seiner Auswertung durch kritisch prüfenden Gebrauch.

Literatur

- Gleiter, Jörg H.: Architekturtheorie heute. Bielefeld 2008.
Gruschka, Andreas: Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Wetzlar 2002.
Gruschka, Andreas: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart 2012.
Hackl, Bernd: True lies. Über die Dilemmata einer reformpädagogischen Aneignung tayloristisch entworfener Lernräume. In: Egger, Rudolf/Hackl, Bernd: Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch. Wiesbaden 2010, S. 163-194.
Hackl, Bernd: Zimmer mit Aussicht. Räumlichkeiten als Medium von Bildungsprozessen. In: Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Bildungspraktiken. Körper, Räume, Artefakte. Weilerswist 2012, i.Dr.
Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806), Reprint 2010.

- Holzkamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main, New York 1995.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne: Situated Learning. Legitimate Peripheral Partizipation. Cambridge 1991.
- Panofsky, Erwin: Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst (1932). In: ders.: Ikonographie und Ikonologie. Köln 2006.
- Peirce, Charles S.: Phänomen und Logik der Zeichen. Frankfurt/Main 1983.
- Prange, Klaus: Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn 2005.

Karl-Heinz Dammer

Peter Frattons „Haus des Lernens“ – ein neues Eschaton der Schulreform?

I

Bildungspolitische Initiativen zur Schulreform erinnern bisweilen an eine Szene aus dem Monty Python-Klassiker *Life of Brian*: Der nach einer eher dadaistischen Predigt wider Willen als neuer Messias entdeckte Protagonist flieht vor seinen Verehrern und verliert dabei eine Sandale, die die Proselyten als ein Zeichen interpretieren, seinem Beispiel zu folgen und fortan als „Sandaliten“ eine Sandale am Fuß und die andere in der Hand zu tragen, was zwar sinnlos ist, aber vielleicht zum Heil beitragen mag.

Vor rund fünfzehn Jahren war es Klippert, dessen Sandale der Marke „Methodentraining“ zunächst von der Bildungsadministration, dann aber auch von immer mehr Schulen als neue Heilsbotschaft für die definitive Lösung von Unterrichtsproblemen aufgegriffen wurde und dies bekanntlich mit nachhaltigem Erfolg: Auch wenn man sich namentlich heute kaum noch auf ihn beruft, hat sich die Methodenorientierung mitsamt ihren unerwünschten Nebenfolgen durchgesetzt. Im Unterschied zu Brian war Klippert allerdings kein Messias wider Willen, sondern hat für diese Reputation erheblichen Marketing-Aufwand betrieben.

Gegenwärtig scheint sich ein ähnliches Phänomen in der Person des schweizerischen Schulgründers Peter Fratton anzubahnen, der mit seinem Konzept vom „Haus des Lernens“ durch die Lande zieht und im Internet – anscheinend auf der Basis einer von ihm herausgegebenen Pressemitteilung¹ – als „einer der renommiertesten Schulgründer und Schulinnovatoren Europas“ gehandelt wird, weswegen er u.a. auch in den Bildungsrat berufen wurde, den die neue baden-württembergische Landesregierung zur Einführung der Gemeinschaftsschule in dem traditionell konservativen Bundesland gegründet hat.

Mit der Klippert-Konjunktur vergleichbar ist auch die Reaktion der erziehungswissenschaftlichen Zunft auf den Hochgelobten: Ebenso wie Klippert – außer in dieser Zeitschrift und anderen in ihrem Kontext erschienen Publikationen – scheint Fratton trotz seines langen Wirkens von der Forschung nicht wahrgenommen worden zu sein, was in merkwürdigem Kon-

1 Die Vermutung ergibt sich aus dem Auftauchen dieser Formulierung auf verschiedenen Websites, in denen Fratton angepriesen wird.

trast zu den bildungspolitischen Hoffnungen steht, die augenscheinlich in seine Botschaft gesetzt werden. Er erschwert die wissenschaftliche Auseinandersetzung allerdings auch dadurch, dass man weder Beiträge über ihn, noch Publikationen von ihm findet. Medial ist er allein im Netz präsent mit an verschiedenen Orten gehaltenen Vorträgen, die im Kern identisch sind, da ihnen ein immer wiederkehrender Foliensatz zugrundeliegt.² Auf diese Vorträge sowie die Website des von Fratton gegründeten „Haus des Lernens“ (www.sbw.edu) müssen sich daher auch die folgenden Ausführungen stützen.

II

Über Fratton selbst erfahren wir in diesen Quellen wenig. Er hat nach einer Fotografenlehre über den zweiten Bildungsweg eine Lehrerkarriere eingeschlagen und sei dabei nach eigenem Bekunden zum „Lerninvaliden“ geworden, was ihn dazu motiviert habe, nach Alternativen zu suchen ausgehend von der Frage, wie eine Schule gestaltet sein müsste, in der er sich als Lehrer wohlfühlen würde. Unter dieser Prämisse gründete er 1980 zusammen mit Ruth Cohn sein eigenes Bildungszentrum in Romanshorn am Bodensee, das im Laufe der folgenden beiden Jahrzehnte von zunächst einem reinen Weiterbildungsinstitut zu einem Berufsbildungszentrum und danach zu einem „Haus des Lernens“ erweitert wurde. Dieses bietet differenzierte Bildungsangebote von der Vorschule bis zum Abitur an, worauf heute auch der Schwerpunkt der Aktivitäten zu liegen scheint.

Im allgemeinbildenden Bereich umfasst das „Haus des Lernens“ eine zweistufige „Primaria“, die aus einer Basisstufe besteht, in die Kinder zwischen 4 und 8 Jahren aufgenommen werden, sowie einer Primarstufe für Kinder zwischen 7 und 13 Jahren. Der Wechsel von der ersten in die zweite Stufe folgt, wie bereits die Altersangaben zeigen, keinem festen Schema, sondern bleibt den Kindern bzw. ihren Eltern überlassen, die in ihrer Entscheidung durch Lerngutachten unterstützt werden. Die weiterführende Schule beginnt mit der „Secundaria“ (6.-8. Schuljahr), der als Übergangsphase eine „Prosecundaria“ vorgeschaltet ist. In der „Futura“ (9.-10. Schuljahr) liegt, wie der Name schon andeutet, der Schwerpunkt auf den schulischen Weichenstellungen für die Zukunft, für die vier Bildungsgänge angeboten werden: ein studien- und ein berufsvorbereitender sowie zwei speziellere für Kunst und Gestaltung. Eine vierte Phase namens „Porta“ ist von der Lehrer- und Schülerschaft her international ausgerichtet und führt in fünf oder sechs Semestern zum Abitur bzw. zur Matura.

Dem Schulzentrum am Bodensee folgten weitere Schulgründungen, vor allem von International Schools (u.a. in Essen) sowie die Gründung eines

2 Vgl. www.bawue.gruene-fraktion.de/cms/themen/dokbin/255/255385.die_schule_der_zukunft_wie_geht_individu.pdf, S. 55ff. [Zugriff am 17.10.2012] und www.tor-zur-welt.hamburg.de/index.php/article/print/2047?PHPSESSID=31c2e804438593183f4316ea5eaab4fa [Zugriff am 17.10.2012]

Unternehmens- und Managementzentrums im Jahre 2004. Frattton gab 2006 die Leitung seiner inzwischen 14 Lernhäuser ab und ist seitdem international als Reformberater tätig.

Bereits an den Rahmendaten lässt sich ablesen, dass Diversität, gemeinsames Lernen und die individuelle Gestaltung von Lernwegen einen hohen Stellenwert in Frattons Konzept haben. Ein vierter Pfeiler, den Frattton wohl gegen konservative Reformskepsis immer wieder betont, ist die Leistung: In der Porta würde die anspruchsvollste Maturitätsprüfung der Schweiz abgelegt und im Gegensatz zur landesweiten Durchfallquote von 20% habe dort bisher jeder die Prüfung bestanden.

Die Lernhäuser sind Privatschulen, die in der Schweiz nicht staatlich unterstützt werden. Der Staat kommt nur für die Schüler auf, die er der Schule zuweist, weil sie im öffentlichen System gescheitert sind (z.B. jugendliche Straftäter). Der Beitrag für ein Schuljahr beläuft sich auf 10.790 € im Jahr bei dreimal ganztägigem und zweimal halbtägigem Unterricht mit Verpflegung; für staatlich zugewiesene Schüler beträgt er 11.640 €. Unterstützungen werden aus einem von Elternspenden und Frattons Honoraren gespeisten Fonds finanziert. In welchem Umfang bzw. für wie viele Schüler dies möglich ist, ließ sich nicht ermitteln, ebenso wenig, wie die Schülerschaft der Lernhäuser sozial zusammengesetzt ist.

Um dem Ruf als kühner Innovator gerecht zu werden, stellt Frattton seinem Konzept einen von ihm so bezeichneten „Kategorischen Imperativ“ voran: „Es ist nicht möglich, das Richtige zu tun, aber es ist möglich, derzeit angemessen zu handeln“, und demzufolge leitet er seine Vorträge auch mit der an Popper erinnernden Bescheidenheitsformel ein, er referiere lediglich den „derzeit gültigen Irrtum“. Innovation erfordere die Bereitschaft zur Irritation. Wer den überfälligen „Paradigmenwechsel“ in der Schule wolle, müsse den Mut zur Erneuerung mit offenem Ausgang in Kauf nehmen und sich grundlegend vom bisher Gelernten und Praktizierten verabschieden.

Nach außen tritt die Innovation vor allem durch eine veränderte Begrifflichkeit in Erscheinung, der das Mantra „Lernen“ zugrunde liegt: Die Schulen sind „Häuser des Lernens“, die Lehrer „Lernbegleiter“, die sich mit ihren „Lernpartnern“ (Schülern) zu „Lernfamilien“ statt Klassen zusammenschließen, gegebenenfalls „Lerninvaliden“ aus anderen Schulen aufnehmen, in „Lernateliers“ autonomes Lernen coachen und mit selbst gestalteten Lernmaterialien für ein optimales Lernklima sorgen, in dem auch informelles Lernen möglich ist.

Was die Literaturlage bereits ahnen lässt, wird von Frattton als pädagogischer Leitsatz offen formuliert: Die Praxis bestimmt die Theorie und nicht umgekehrt. Was letztere betrifft, so ist ihr Kern schnell umrissen. Er besteht aus den vier pädagogischen „Urbitten“: „Bringe mir nichts bei“, „Erkläre mir nicht“, „Erziehe mich nicht“, „Motiviere mich nicht“, die, sieht man vom Erziehen ab, offensichtlich eine Abkehr von den üblichen schulischen Vermittlungsstrategien signalisieren sollen. Gleichwohl erweckt Frattton den Ein-

druck, über ein linear durchdachtes Konzept zu verfügen, in dem sich das eine aus dem jeweils Übergeordneten konsequent zu ergeben scheint. Ausgehend von einem definierten Menschenbild werden die Urbitten bzw. Axiome formuliert, aus denen vier Postulate bzw. Fraktale resultieren. Auf der Basis grundlegender Qualitätskriterien für Schule werden dann Lernziele festgelegt, die in einer den Prämissen entsprechend gestalteten Lernumgebung verwirklicht werden sollen.

Das seinem „Haus des Lernens“ zugrunde liegende Menschenbild formuliert Fratton so: „Jeder Mensch ist ein Original, ein Unikat. Und jeder Mensch hat demzufolge das Recht und die Verantwortung, sich [sic!] selbst zu sein und sich [sic!] selbst zu werden. Unsere Entwicklung unterliegt biologischen, psychologischen und sozialen Gesetzen. Wir alle sind soziale Wesen, die in der Beziehung zu anderen wachsen. Entwicklung braucht Kommunikation und Resonanz der Innenwelt mit dem äusseren Umfeld.“ Ein unter den Lehrenden und mit den Eltern konsentiertes Menschenbild sei unabdingbare Voraussetzung für die Bildungsarbeit, die auf zwei Axiomen beruht: „Lernen ist eine Existenzform ohne starren Rahmen“ und „In jeder Umgebung geschieht, was dieser Umgebung angemessen ist“, womit gegen die herrschende Regelschulpraxis deutlich gemacht wird, dass Lernen mehr ist als ein in institutionellem Rahmen gesteuerter Vorgang und dass umgekehrt dieser Rahmen einer Gestaltung bedarf, in der sich Lernen als Existenzform entfalten kann.

Die „Postulate“ – von Fratton auch „Fraktale“ genannt als vielfach zu variiierende Grundmuster – werden als basale Forderungen an die Gestaltung von Schule aus dem Vorangegangenen abgeleitet. Sie lauten: „respektvoller Umgang“, „autonome Lernformen“, „gestaltete Umgebung“ und „iGvs (ins Gelingen verliebt sein“ – eine Devise, die Fratton Bloch entliehen hat). Konkretisiert wird dies in schulischen Qualitätskriterien, die Fratton der PISA-Studie entnommen haben will, nämlich das Ausmaß, in dem

- Schüler Schulressourcen nutzen können,
- Fachlehrer zur Verfügung stehen,
- Schulen am Entscheidungsprozess mitwirken können,
- Lehrer motiviert sind und hohe Erwartungen haben und schließlich
- Disziplin und Beziehungen in den Klassenräumen gut sind.

In diesem Rahmen können die Lernziele erreicht werden, die Fratton aus dem Katalog der Schlüsselqualifikationen übernimmt, welche der UNESCO-Wissenschaftsrat aufgestellt hat. Sie umfassen die Fähigkeit,

- zu lebenslangem (Dazu-)Lernen,
- Theorie und Praxis zu verknüpfen,
- zu planen,
- zur Zusammenarbeit und Kommunikation,
- Konflikte vernünftig auszutragen,
- eigene Interessen zu vertreten,

- Mitverantwortung zu übernehmen,
- Symbole und unausgesprochene Hinweise zu verstehen,
- sich Ziele zu setzen,
- Verständnis zu erwerben für technische und gesellschaftliche Grundlagen,
- zu Ausdauer und Konzentrationsvermögen,
- unterschiedlichen sozialen Rollen gerecht zu werden sowie
- zu Genauigkeit und Kreativität.

Aus diesem Katalog ergeben sich die verbindlich zu erreichenden Lernziele der sogenannten „Pflicht“, der in Frattons Lernhäusern auch eine „Kür“ zur Seite gestellt wird, innerhalb derer sich die Schüler mit Lerngegenständen, die sie persönlich interessieren, auseinandersetzen oder Angebote der zahlreichen Klubs wahrnehmen können.

Auf der Basis der Lernziele werden „Bildungsvereinbarungen“ mit den einzelnen Schülern darüber getroffen, bis wann sie ein jeweiliges Ziel erreicht haben wollen. Der Weg dorthin führt über autonomes Lernen, das von den Lernbegleitern auf Wunsch unterstützt und dessen Ergebnis zum vereinbarten Zeitpunkt zertifiziert wird. Die Autonomie geht so weit, dass die Schüler auch den Sinn des zu Lernenden für sich selbst zu bestimmen haben, da ein Lehrer sie nicht für etwas ihnen Fremdes motivieren, sondern bestenfalls seine eigene Begeisterung für das Fach vermitteln könne. Frattton verdeutlicht dies aus seiner Praxis als Literatur- und Biologielehrer an den Beispielen des Faust und der Proteinsynthese: Er gibt die Frage, wozu die Beschäftigung mit diesen Lerngegenständen gut sein soll, an die Schüler zurück und wenn diese nach einigem Nachdenken zu dem Schluss kommen, dass so immerhin im Sinne der Lernziele Ausdauer und Konzentration gefördert worden seien, sei ihm das recht.

Dem „autonomen Lernen“ korrespondiert die Vielfalt, die Frattton in einer wiederum griffigen Formel dem Gleichschritt in Regelschulen als „8V“ vs. „7G“ gegenüberstellt, was soviel bedeutet, wie „Auf vielfältigen Wegen, mit vielfältigen Menschen, auf [sic!] vielfältigen Orten, zu vielfältigsten Zeiten, mit vielfältigen Materialien, in vielfältigen Schritten und vielfältigen Ideen in vielfältigen Rhythmen zu gemeinsamen Zielen“ versus „Alle gleichaltrigen Schüler haben beim gleichen Lehrer, zum gleichen Zeitpunkt, im gleichen Zimmer, mit dem gleichen Lehrmittel das gleiche Ziel gleich gut zu erreichen“. Aus diesem Grund beschränken sich gemeinsame Lernphasen auch auf das Minimum eines allmorgendlichen Inputs seitens des Lehrers, das aus einem Feedback zum Lernstand, der Zielbekanntgabe, Anregungen, wie die Ziele erreicht werden können sowie einer Planungsphase besteht. Danach gehen die Schüler ins Lernatelier, um sich selbständig den Stoff anzueignen.

Das Erreichen des Lernziels wird von den Lernbegleitern nach Wahl entweder mit einem „erreicht/nicht erreicht“ oder einer Note bestätigt und quartalsweise durch eine Leistungskontrolle überprüft. Jenseits dessen wird

die freie Arbeit an selbst gewählten Gegenständen in einem Portfolio festhalten. Selbst den Grad des autonomen Lernens können sich die Schüler durch ein eigens entwickeltes Graduierungsverfahren zertifizieren lassen. Bei allen Freiräumen gewähre dieser Rahmen, so Fratton, ein hohes Maß an Strukturiertheit und Disziplin und damit Ziel- und Leistungsorientierung, die der beste Weg zur Persönlichkeitsbildung seien.

III

Mochte man bei Klippert erstaunt sein, wie es einem diplomierten Volkswirt gelingen konnte, mit einem reduktionistischen, von keiner Bildungstheorie angekränkelten Konzept die Bildungsadministration zu überzeugen und ausgebildeten Lehrkräften die Suggestion zu vermitteln, auf dieser Basis könnten sie nun endlich effizienten Unterricht machen, so verwundert Frattons Erfolg weniger, denn er ist erfahrener Lehrer, der ein kohärentes Gesamtkonzept für die innovative Gestaltung von Schule (und nicht nur für die Methodologisierung von Unterricht) zu haben und über genügend Management-Kompetenzen zu verfügen scheint, um seine Konzepte über 30 Jahre mit wachsendem Erfolg in die Tat umzusetzen. Er hat also alle Qualitäten, die ihn in den Augen von Bildungspolitikern zu einem vielversprechenden Inspirator machen. Lässt man sein Konzept Revue passieren, so kristallisieren sich zunächst drei Momente heraus, die tragend für seinen Erfolg sein dürften: einprägsame Formeln, die zum Prinzip erhobene Irritation und das Primat der Praxis.

Fratton weiß, dass in seinen Vorträgen keine ausführlichen Begründungen erwartet werden, sondern einprägsame Formeln, die ohne weitere Erläuterungen ihre eigene Suggestivität entfalten. Dies gilt für die „Urbitten“ wie für die „Fraktale“ und natürlich vor allem für die programmatische Formel „8V vs. 7G“, deren ausführlichen Wortlaut sich zwar kein Zuhörer merken wird, wohl aber die Kernbotschaft „Vielfalt statt Gleichschritt“. Nicht minder suggestiv ist das Mantra „Lernen“, dessen Effizienz nicht nur in der Wiederholung liegt, sondern auch in der vielfältigen Kombinierbarkeit, mit der sich leicht aussagekräftige semantische Alternativen zum herkömmlichen Sprachgebrauch schaffen lassen. So wird die in den Begriffen „Lehrer“ und „Schüler“ zwangsläufig konnotierte Hierarchie einge ebnet zu einer Begegnung von „Lernbegleitern“ und „Lernpartnern“ „auf Augenhöhe“, das Ordnungsprinzip der Klasse wird in einer offenen „Lernfamilie“ aufgelöst³, die an emotionale Verbundenheit und selbstverständliche gegenseitige Wertschätzung denken lässt, und an die Stelle der Klassenzimmer sind die Lernateliers getreten, in denen man gar nicht anders kann als wie ein Künstler schöpferisch zu arbeiten. So kann „Lernen“ mitsamt seinen Komposita zu einer Art Markenzei-

3 Assoziationen zu Pestalozzis Wohnstubenmodell oder den „Familien“ der Odenwaldschule wären hier allerdings irreführend. Faktisch handelt es sich um einen lockeren Verband, der bis zu 150 Lernbegleiter und -partner umfassen kann.

chen werden, in dem das gesamte Programm fokussiert präsent ist. Fratton würzt diese rhetorische Strategie noch mit illustrativen Metaphern und Beispielen sowie eingestreuten Anekdoten, so dass ihm Aufmerksamkeit und Sympathie des Publikums gewiss sein können.



1. Eier verrühren
Die Eier und das Öl in der Mehlmulde am besten zuerst mit einer Gabel leicht verrühren.



2. Zutaten mischen
Anschließend die Zutaten langsam von außen nach innen einarbeiten, bis sie gut binden.



3. Nudelteig kneten
Damit der Kleber im Mehl aktiv wird, den Teig mindestens 5 Minuten kräftig durchkneten.



4. Konsistenz prüfen
Der Teig muß glatt und glänzend sein. Er darf nicht kleben, aber auch nicht trocken sein.



5. Teig noch einmal kneten
Nach der Ruhezeit von etwa 30 Minuten muß der Teig nochmals durchgearbeitet werden.

Auch das Prinzip Irritation dürfte seine Wirkung nicht verfehlen, da es auf dem Paradox des konsensfähigen Aplomb beruht, denn der aufrüttelnde und Aufmerksamkeit heischende Appell, von seinen gewohnten Sichtweisen und Handlungsroutinen Abstand zu nehmen, trifft mit einiger Wahrscheinlichkeit die Erwartungen an den in den letzten fünfzig Jahren eingeschliffenen Reformdiskurs auf der Dauerbaustelle Schule. Die hierfür exemplarisch zitierbare Hentig-Devise „Schule neu denken“ lebt von dem Spannungsverhältnis zwischen der häufig lernpsychologische Einsichten und pädagogische Postulate unterlaufenden Regelschule und dem „ganz anderen“ wahrer Praxis, zu deren Horizonten es aufzubrechen gilt. Damit sollen keineswegs pauschal die Reformansätze diskreditiert werden, nur ließe sich die naive Rückfrage stellen, warum es über einen so langen Zeitraum beim Postulieren bleibt, obwohl es inzwischen genug theoretische Einsichten und auch praktische Erfahrungen gibt, um ein Schulsystem einzurichten, das den reformerischen Erwartungen gerecht würde. Solange diese Frage nicht beantwortet oder überhaupt gestellt wird, dürfte das Prinzip Irritation seine enthusiastisierende Wirkung nicht verfehlen, zumal, wenn man es mit vollendetem Understatement als den „bisher gültigen Irrtum“ anpreist und mit einem „kategorischen Imperativ“ („Es ist nicht möglich, das Richtige zu tun, aber es ist möglich, derzeit angemessen zu handeln“) garniert, der zwar weder kategorisch noch ein Imperativ ist, aber etwas von der Aura des philosophischen Urhebers auf den irritationsfreudigen Leihnehmer abstrahlt. Dass richtiges Handeln keineswegs unmöglich ist, sondern das „derzeit angemessene Handeln“ auch das richtige sein kann, weil es für Handeln keinen absoluten Maßstab und auch keinen Fortschritt gibt, der später richtiges Handeln erlauben würde, das aktuell noch nicht möglich ist, wusste bereits Aristoteles, und Herbart hat diese Einsicht für die Erziehung auf den Begriff des „pädagogischen Takts“ gebracht, dessen Gelingen für ihn allerdings ohne Theorie undenkbar war, womit wir beim dritten mutmaßlichen Ingrediens von Frattons Erfolg wären, das Herbarts Auffassung widerspricht: „Die Praxis kommt vor der Theorie“.

Vordergründig könnte sich Fratton damit auf Schleiermachers Diktum von der Dignität der Praxis vor der Theorie berufen, sähe man davon ab, dass Schleiermacher seine gesamte Vorlesung darauf verwendet, die mit dem Diktum verschwisterete These zu belegen, dass die Praxis mit der Theorie eine bewusstere wird. Da hier nicht der Ort ist, das Theorie-Praxis-Problem der Pädagogik mit all seinen Fallstricken zu erörtern, beschränken wir uns auf die triviale Feststellung, dass das Verhältnis von Praktikern zu Theoretikern in der Pädagogik eher unterkühlt ist, primär deswegen, weil die Theoretiker nicht die Rezepte liefern, die die Praktiker zur Bewältigung ihres Alltags von ihnen erwarten, diese sich aber von den Theoretikern zu Unrecht permanent ermahnt fühlen, ihre Praxis besser zu machen, als sie es zulässt oder zuzulassen scheint. Wer also als dezidierter Praktiker auftritt, als solcher augenscheinlich erfolgreich ist und zudem ein Konzept mit einprägsamen Formeln anbietet, weiß das reformerisch gestimmte Publikum auf seiner Seite und braucht sich um die ausbleibende Rezeption in der Wissenschaft nicht zu scheren, die als reflexionsbefrachteter Hase immer nur mühsam dorthin hecheln kann, wo der Igel Fratton, dem sein Erfolg Recht gibt, schon längst ist.

Das einzige, das Fratton explizit als seine Theorie ausgibt, sind die vier Urbitten – „Bringe mir nichts bei“, „Erkläre mir nicht“, „Erziehe mich nicht“, „Motiviere mich nicht“ –, bei denen es sich lediglich um Imperative handelt, angesichts deren scheinbarer Evidenz Fratton auf Begründungen verzichtet, an denen wahrscheinlich auch keiner der Adressaten interessiert ist. Fratton wendet sich damit gegen das *systeme explicateur*, wie der in Deutschland weitgehend unbekanntes französische Schulreformer Jacotot Anfang des 19. Jahrhunderts das Prinzip bezeichnete⁴, mit dem das Wissensgefälle zwischen Lehrer und Schüler zum Schaden autonomer Erkenntnis aufrechterhalten werde. Der Widerstand gegen dieses System bleibt zwar grundsätzlich berechtigt, dass ein Mensch nur selbst lernen kann und es dazu eines eigenen inneren Antriebs bedarf, ist aber seit Rousseau und Humboldt kein Geheimnis mehr, die Fratton hätte zitieren können, um seine Forderung nach autonomen Lernern zu begründen. Stattdessen greift er auf einen Satz Saint-Exupéry's zurück, dessen Richtigkeit seit der Aufklärung kein zurechnungsfähiger Pädagoge mehr in Frage stellen würde: „Jeder dürfte nur bis zu dem Punkt geführt werden, auf dem er fähig wird, selbst zu denken, selbst zu lernen und selbst zu arbeiten“. Den für diesen Sachverhalt gängigen Begriff „Mündigkeit“ vermeidet Fratton, möglicherweise, weil er zu wenig innovativ ist oder wegen seiner Nähe zu dem ebenfalls traditionellen Begriff „Bildung“, der zwar das von Fratton exponierte Lernen impliziert, sich aber nicht darin erschöpft.

Das einzig Überraschende an den „Urbitten“ bleibt somit „Erziehe mich nicht“, was sich in einem pädagogischen Kontext, dem man die Schule wohl zurechnen dürfte, merkwürdig ausnimmt. Spätestens hier wird die Theorie-Lo-

4 Vgl. dazu meinen Artikel in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 4, Winter 1988/89, S. 54-65; online: http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=5393&la=de.

sigkeit hinderlich, denn eine solche Forderung ist ohne genauere Klärung des ihr zugrundeliegenden Erziehungsverständnisses schwer aufrecht zu erhalten. Unabhängig davon gilt aber Bernfelds Feststellung, dass die Schule als Institution erziehe (je nach Organisation natürlich in unterschiedlicher Weise), systematisch auch für Frattons Schule, ob er dies will oder nicht, und offensichtlich will er es in Abweichung von seiner Urbitte auch, denn wie sonst käme er dazu, die in seinen „Lernfamilien“ herrschende Disziplin und Leistungsbereitschaft hervorzuheben? Geht er davon aus, dass der Begriff „Erziehung“ bei seinem Publikum so negativ konnotiert ist, dass er mit einer diesbezüglichen Verzichtserklärung punkten kann?

Die Frage ist kaum zu beantworten, vermuten muss man allerdings, dass Frattons ostentatives Ignorieren der pädagogischen Theorie und ihrer Tradition die Erwartungen eines Publikums erfüllt, das gegen die Legitimation eines Schulreformkonzepts durch Lebensweisheiten verbreitende Piloten nichts einzuwenden hat. Die pädagogische Theorie hätte somit allen Grund, sich zu fragen, welche Bedeutung sie für die bildungspolitische Gestaltung schulischer Praxis überhaupt noch hat. Der Verzicht auf solche Begründungsmuster hat darüber hinaus noch den wohl nicht unerwünschten Nebeneffekt bzw. ist die Bedingung dafür, dass Frattton sich als mutiger Innovator gerieren kann, dessen Originalität indes, wie bereits angedeutet und nun noch näher zu begründen, bezweifelt werden darf, auch wenn er damit in der Praxis Erfolge erzielen mag.

Sein Menschenbild formuliert einerseits nichts anderes als die Geschäftsgrundlage der bürgerlichen Gesellschaft („Jeder Mensch ist ein Original“), die sinngemäß in der Präambel jedes Bildungsplanes zu finden sein dürfte und daher keinerlei Einspruch riskiert. Andererseits referiert Frattton mit dieser normativen Behauptung unverbundene Tatsachen über die Art und Weise, wie wir geprägt werden, woraus die ebenso triviale Aussage abgeleitet wird „Entwicklung braucht Kommunikation und Resonanz der Innenwelt mit dem äußeren Umfeld.“ Über die Qualität dieser Kommunikation und Resonanz im Hinblick auf den Einleitungssatz wird nichts ausgesagt. Damit bleibt der von Rousseau mit der Opposition von Mensch und Bürger aufgeworfene Grundkonflikt der bürgerlichen Gesellschaft wie auch ihrer Schule durch die erklärungsfreie Nebeneinanderstellung von Norm und Fakt verborgen, so dass das fehlt, was ein Menschenbild im pädagogischen Kontext leisten müsste, nämlich die Formulierung eines normativen archimedischen Punktes für erzieherisches Handeln. Frattton hat zwar Recht mit der Forderung, dass Lehrer und Eltern sich über ein gemeinsames Menschenbild verständigen müssen, der Gegenstand der Verständigung wird hier aber nicht hinreichend geklärt.

In der Schwebe bleibt daher auch der Gehalt der beiden Axiome zum Lernen als Existenzform und der Bedeutung einer Umgebung für das, was in ihr geschieht. „Lernen ist eine Existenzform“ kann als Hinweis auf das anthropologische Faktum verstanden werden, dass der Mensch ohne Lernen nicht überlebensfähig wäre, was aber als Tatsache und nicht als wenn auch unhin-

tergehbare Setzung angesehen werden darf und insofern trivial bzw. kein programmatisch profilierendes Axiom ist. In einer zweiten, zeitgeschichtlichen Lesart lässt sich die Behauptung als Synonym für „lebenslanges Lernen“ lesen, womit dann wieder die im Menschenbild offen gelassene Frage auftaucht, welchem Leben das Lernen dienen soll, einem eher autonomen oder einem heteronomen.

Was das zweite Axiom betrifft, so referiert es eine Einsicht, die – auf die Schule bezogen – bereits reformpädagogischen Ansätzen seit den Philanthropen zugrunde lag, nämlich dass schulpädagogische Reformen immer eines veränderten institutionellen Rahmens bedürfen, folglich auch Frattons Konzept. Bezogen auf die zeitgenössische pädagogische Debatte ist Frattone hier jedoch insofern Pionier, als die Bedeutung der Schulumgebung erst ab Ende der achtziger Jahre im Rahmen der Schulkultur-Diskussion aufgegriffen wurde, also deutlich nach der Gründung von Frattons Lernhaus.

Dass zumindest für eine der Aufklärung verpflichtete Pädagogik der Begriff des „autonomen Lernens“ unverzichtbar ist, wurde bereits erwähnt, weswegen Frattone hier auch kaum anders kann, als der von ihm nicht oder zumindest nicht explizit zur Kenntnis genommenen didaktischen Debatte um die unterrichtliche Rahmung von Autonomie zu folgen (Stichwort: „selbstgesteuertes Lernen“, „Lernen in Lernsituationen“, „Lehrer als Lernbegleiter“), die natürlich ebenfalls bereits in der Reformpädagogik intensiv geführt wurde und eine Vielzahl entsprechender Praxisversuche nach sich gezogen hat. In diesem Kontext findet man übrigens Frattons einzigen ausdrücklichen Verweis auf reformpädagogische Quellen, nämlich die beiläufige Erwähnung von Montessori-Materialien, mit denen im Primarbereich seines Lernhauses gearbeitet wurde.

Mag das systematische Ignorieren von Vorläufern auch dem Innovatorimage dienlich sein, so wird Frattons Umgang mit Quellen problematisch, wo er aus den PISA-Studien Qualitätskriterien für Schule ableitet, die man in keiner dieser Studien finden dürfte, da sie dem eigenen Selbstverständnis nach eine Bestandsaufnahme der Leistungsfähigkeit von Schulsystemen sind und es auch jenseits dessen theoretischer Unsinn wäre, aus einer quantitativen Large-scale-Untersuchung sichere Kriterien für die Qualität einzelner Schulen abzuleiten. Zwar sind die von Frattone genannten Qualitätskriterien empirisch belegbar, aber nicht aus den PISA-Studien. Dies ist jedoch zweitrangig, da die Kriterien in dem Sinne evidenzbasiert sind, als sie bei einer Negationsprobe ihren vergleichsweise trivialen Charakter offenbaren: Dass Schüler ohne Ressourcen und Fachlehrer schlechter lernen, unmotivierte und anspruchslose Lehrer dem Lernerfolg eher abträglich sein dürften und dass ohne Disziplin und ein gewisses Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern und Schülern gehaltvoller Unterricht kaum möglich ist, sind Einsichten, auf die auch ein Laie mit etwas Nachdenken hätte kommen können, was natürlich nichts an der Richtigkeit dieser Aussagen ändert; es darf aber bezweifelt werden, dass es sich hier um die einzigen oder auch nur wichtigsten Kriterien zur Bestimmung einer guten Schule handelt.

Der Verweis auf empirische Studien zur Legitimation der alternativen Schulpraxis ist in diesem Kontext zwar erwartbar⁵, nicht aber das Zitat einer Studie, die die referierten Aussagen gar nicht enthält.

So entsteht der Eindruck, PISA habe sich als Symbol für Qualitätssicherung und -messung so weit verselbständigt, dass die autoritative Nennung der Studie allein bereits genügt, um glaubhaft zu wirken bzw. dass man darauf bauen kann, die Zuhörer seien ungeachtet des medialen Aufwandes, der mit den Ergebnissen betrieben wird, über Zweck und Anlage der Studie nicht hinlänglich informiert.

Bemerkenswerter als der nonchalante Umgang mit basalen wissenschaftlichen Gepflogenheiten ist indes, dass Frattton hier unvermittelt das Diskursterain wechselt. Verwiesen die bisher erörterten Pfeiler seines Konzepts entweder auf einen aufklärerischen *common sense* oder auf Traditionsbestände der Reformpädagogik, so wird nun, wenn es um die schulische Gestaltung des Lernens geht, der funktional-utilitaristische, standardorientierte Diskurs als Grundlage der Argumentation herangezogen. Das muss sich in der Praxis, um die allein es Frattton geht, nicht kategorisch ausschließen, man darf aber feststellen, dass weder die in seinem Menschenbild gepriesene Originalität des Individuums, noch das „Lernen als Existenzform“ eine herausragende Rolle in der PISA-Studie spielen – sie ist, in Rousseaus Terminologie ausgedrückt, auf den Bürger ausgerichtet, nicht auf den Menschen. Fratttons programmatischer Schwenk wirkt daher zunächst eklektisch, bis er mit der Auflistung der Lernziele offengelegt, worum es ihm im Wesentlichen zu gehen scheint.

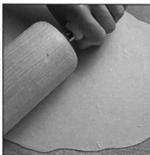
Angesichts seines ansonsten innovativen Gestus' mutet es merkwürdig an, dass Frattton ausgerechnet hier, wo es um die verbindliche Festlegung dessen geht, was in den Schulen vermittelt werden soll, den Schein von Originalität ablegt und sich explizit auf die Vorlage des UNESCO-Wissenschaftsrats stützt. Der in diesem Katalog verwendete Begriff „Schlüsselqualifikationen“ spiegelt zwar nicht mehr den terminologischen Stand der Debatte, ist aber nahtlos anschlussfähig an das Prinzip der formalisierten Zielbestimmung von Bildungsstandards.

Wer je in einer Lehrplankommission gearbeitet hat, wird sich gleichwohl über die Strukturlosigkeit dieser Liste wundern, die als Grundlage für den Unterricht an staatlichen Schulen wohl nie das Licht der Öffentlichkeit erblicken würde: Persönliche Verhaltensdispositionen stehen hier unverbunden neben sozialen Kompetenzen und solchen, die für ein Minimum an Partizipation in technisch bestimmten Gesellschaften unerlässlich sind. Gibt es zwischen den Zielen irgendeine Zusammenhänge? Soll die Aufzählung eine Hierarchie

5 Es sei allerdings erwähnt, dass Frattton ansonsten keine wissenschaftlichen Belege zur Qualität seiner Schule anführt. Er behauptet zwar, dass sein Konzept sich auf „aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse“ stütze, nachgewiesen werden diese aber nicht. Auch auf der Website seines „Hauses des Lernens“ sind keine Verweise auf empirische Untersuchungen zu finden, die seine Erfolgsmeldungen beglaubigen würden, obwohl dies im Sinne der Imageförderung erwartbar gewesen wäre.

wiedergeben mit „lebenslangem Lernen“ an der Spitze? In welchem Umfang sollen diese Qualifikationen in welcher Schulstufe erreicht werden? Gibt es irgendeine normative Vorstellung davon, welche Ziele man sich setzen oder in welchem Sinne Theorie und Praxis miteinander verbunden werden sollen?

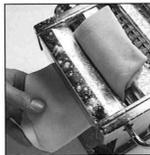
Wie auch immer der UNESCO-Wissenschaftsrat seine Vorschläge verstanden wissen wollte, faktisch handelt es sich um nicht mehr als eine formale Bestimmung von erwünschten Kompetenzen und Dispositionen ohne jegliche inhaltliche Präzisierung möglicher Bildungsgegenstände. Hier wäre der Praktiker unvermeidbar mit der Frage konfrontiert, ob überhaupt und wenn ja, welchen Bildungsbegriff er hat. Augenscheinlich einen, in der die verbindliche Auseinandersetzung des Lerners mit einem Gegenstand, seine Formung durch das ihm Entgegenstehende, vielleicht zunächst Sperrige und Unzugängliche keine Rolle spielt, sonst hätte er sich bei der Frage seiner Schüler nach dem Sinn des Faust oder der Proteinsynthese kaum mit deren persönlicher Zwecksetzung der Inhalte als Trainingsobjekt für Ausdauer und Konzentration zufriedengegeben — dafür hätte ein zum Auswendiglernen gezeichnetes Telefonbuch auch genügt.



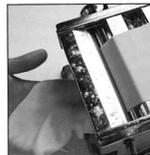
1. Nudelteig ausrollen
Den Teig auf wenig Mehl mit dem Nudelholz zu möglichst dünnen Teigplatten ausrollen.



2. Nudeln schneiden
Für Tagliatelle die leicht bemehlte Teigplatte aufrollen und in Scheiben schneiden.



3. Mit der Nudelmachine
Teig kurz durchkneten, dann bei größtem Walzenabstand durch die Maschine drehen.



4. Teig zu Platten formen
Sobald der Teig glatt ist, den Walzenabstand verringern, den Teig nochmals durchdrehen.



5. Nudeln ausschneiden
Die Teigplatten etwa 10 Minuten trocknen lassen, dann durch einen Einsatz drehen.

Die von Fratton als trügerischer Beweis für „autonomes Lernen“ angeführten Beispiele aus dem Deutsch- und Biologieunterricht verdeutlichen die Funktion der Schlüsselqualifikationen als Prokrustesbett, in das jegliche Bildungsanstrengungen gezwungen werden müssen, denn Alternativen dazu scheinen den fraglichen Schülern ebenso wenig in den Sinn gekommen zu sein wie dem Lehrer die Frage, ob es angemessen ist, die Rolle des „Lernbegleiters“ auf das Abnicken von Sinngebungsversuchen zu beschränken, die unter diesen Bedingungen den Horizont des jugendlichen Fragers niemals überschreiten können. Man muss nicht gleich auf Hegel rekurrieren, um die kühne Vermutung zu äußern, dass es gegebenenfalls auch die Aufgabe eines Lehrers sein könnte, durch seine Erfahrung und sein fachliches Wissen dem Schüler neue Horizonte der objektiven Kultur zu erschließen und die Verbindlichkeit ihrer Ansprüche an das Individuum zu verdeutlichen.

Wenn die Sinnangebote sich, wie die exemplarischen Reaktionen der Schüler andeuten, auf das spärliche Konglomerat der Schlüsselqualifikationen beschränken, so ist die Autonomie des Lerners ebenso ideologische Augenwischerei wie die Zielvereinbarungen, die die Lernbegleiter mit ihren Lernpartnern treffen, Betrug sind, da der enge Rahmen, in dem überhaupt Ziele ge-

setzt werden können, so weit feststeht, dass der Produktion eines für beliebige Zwecke fungiblen Individuums nichts mehr im Wege steht, welches gelernt hat, dass Vereinbarungen über heteronom bestimmte Ziele sein künftiges Leben als Arbeitnehmer bestimmen werden. Ist auf diese Weise die abstrakte Autorität der Selbstverwertungsmodalitäten als Rahmen erst einmal gesetzt, lässt sich das traditionelle Lehrer-Schüler-Verhältnis leichten Herzens zu einer Partnerschaft enthierarchisieren, in der reformpädagogischer Schein und Orientierung an den Unternehmenszielen harmonisch zueinanderfinden, so dass Fratton auch die in diesem Sinne zu verstehende Leistung als besten Weg zur Persönlichkeitsbildung preisen kann, einer Persönlichkeitsbildung für die im Menschenbild apostrophierten Individuen, die „ohne kollektive Gegenmacht und abhängiger denn je in flexiblen Netzen arbeiten, deren Sinn und Regeln für die meisten von ihnen unentzifferbar geworden sind“ (vgl. Beck 1999, S. 87) – ebenso unentzifferbar wie der Faust und die Proteinsynthese, die dem fremdbestimmt Autonomen dann nur noch als mentales Konzentrationstraining dienen, weil er gelernt hat, dass die Frage nach dem Sinn müßig ist.

IV

Erweist sich Frattons Konzept im kritischen Rückblick als wenig originell, so wäre noch einmal zu fragen, warum er damit in der Bildungspolitik so großes Gehör findet, denn die fehlende Originalität könnte auch jemandem auffallen, der nicht mit der reformpädagogischen Tradition vertraut ist, sondern nur ein gutes bildungspolitisches Gedächtnis hat und sich beim „Haus des Lernens“ an die 1995 erschienene Denkschrift der hochkarätigen Kommission erinnert, die der damalige nordrhein-westfälische Ministerpräsident Rau ins Leben gerufen hatte.⁶ Zwar gebührt Fratton mit seinem bereits 1980 gegründeten „Haus des Lernens“ das Copyright für den Begriff, die Parallelen im Grundtenor sind aber frappierend. Auch in der Denkschrift geht es um die „richtige Ordnung des Lernens“ (S. XI), in einer zum „Lebensraum“ und „Begegnungsraum“ mutierten Schule, in der sich die Schüler als ganze Persönlichkeiten entfalten und „selbstgestaltetes Lernen“ üben können, das sie letztlich zum „Selbstmanagement der eigenen Lerntätigkeit“ (a.a.O., S. 91) befähigen soll. Und deutlicher noch als bei Fratton wird jenseits des reformpädagogischen Talmi der eigentliche Zweck der Reform offengelegt:

„Ein hohes Maß an Flexibilität, Lern- und Handlungsfähigkeit innerhalb eines sich ständig ändernden beruflichen Umfeldes stellt seinerseits veränderte Anforderungen an das Lernen in der Schule.

Im Hinblick auf die raschen grundlegenden Veränderungen im Wirtschafts- und Arbeitsleben muß schulische Bildung vorrangig darauf angelegt sein, die Bereitschaft zum Lernen zu fördern.

6 Bildungskommission NRW 1995. Die folgenden Seitenangaben beziehen sich auf diese Quelle.

Intensives Lernen aus eigenem Antrieb führt zu den Fähigkeiten und zu dem Wissen, auf deren Grundlage die Kenntnisse der Beschäftigten und der neu in den Arbeitsprozeß Eintretenden mit den sich verändernden beruflichen Qualifikationsprofilen Schritt halten können. Es kann davon ausgegangen werden, daß angesichts zunehmender internationaler Konkurrenz dieser Faktor an Bedeutung gewinnen wird“ (a.a.O., S. 54).

Es gab in der deutschen Bildungspolitik also eine Vorlage, die bereits vor knapp zwei Jahrzehnten reformpädagogischen Jargon und neoliberale Zwecksetzung so zwanglos miteinander verband, dass sie als Blaupause für eine Reform der Schule und eine entsprechende Lehrerbildung getaugt hätte, die aber ausblieb: Nach anfänglich euphorischer Rezeption geriet die Denkschrift in Vergessenheit und wird heute kaum noch zitiert. Ist das Gedächtnis für eigene bildungspolitische Initiativen so kurz, dass die innovative Wiederholung ein weiteres Mal als Vorschein einer glorreichen Schulzukunft verfangen kann oder haben wir es mit einer Art bildungspolitischem Ritual zu tun, sich in gewissen Abständen kurzfristig enthusiasmierem zu lassen, bis nach ausgebliebenen Reformen die nächste Sau auftaucht, die man durchs Dorf treiben kann?

Ein solch zyklisches Ablaufmuster zu unterstellen, mag nahe liegen, würde aber die nicht unerheblichen (bildungs-)politischen Verschiebungen ignorieren, die seit Publikation der Rau-Denkschrift stattgefunden haben, nämlich zum einen die Hegemonialisierung des öffentlichen Diskurses durch das neoliberale Phrasenset, das sich zwar in der Denkschrift bereits ankündigte, damals aber in Deutschland noch kaum einen öffentlichen Resonanzraum hatte; zum anderen der durch das Postulat des „PISA-Schocks“ bewirkte Reformzwang. Er hat einen in der bisherigen deutschen Schulgeschichte nicht gesehenen Innovations-Aktivismus entfesselt, der zwar zu manchen überfälligen Verbesserungen geführt hat, sich aber in der funktionalistischen Grundtendenz gut mit Frattons Programm verträgt. Seine Aura als in diesem Sinne erfolgreicher Praktiker und die für bildungspolitische Debatten gut geeignete Rezeptologie tun dann ein Übriges.

Angesichts der Tatsache, dass Fratton von der grün-roten Landesregierung Baden-Württembergs in den Bildungsrat berufen worden ist, mit dessen Unterstützung das „hoch selektive Schulsystem in Richtung einer gemeinsamen Schule“ verändert werden soll⁷, werden Assoziationen an ein älteres Dokument der Bildungsreform geweckt, nämlich das Kapitel „Ungleichheit für alle“ aus „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“, in dem Heydorn den funktionalistischen Jargon der aufkommenden Gesamtschule kritisiert, die kein Hort überfälliger Chancengleichheit und zukunftsorientierter Bildung sei, sondern nichts weiter als die zeitgemäße Form technokratischer Steuerung von Schule und Bildung zu kapitalistischen Herrschaftszwecken, die eine humane Zukunft verspiele, statt sie zu ermöglichen.

7 So die Worte der Grünen-Abgeordneten Renate Rastätter zum Abschluss von Frattons Vortrag bei der Anhörung vom 20.8.2008 im baden-württembergischen Landtag, www.bawue.gruene-fraktion.de/cms/themen/dokbin/255/255385.die_schule_der_zukunft_wie_geht_individu.pdf, S. 76 [Zugriff am 17.10.2012].

Lassen wir dahingestellt, ob sich im Zeichen der vom Neoliberalismus postulierten Alternativlosigkeit der Widerspruch zur Seite der Herrschaft hin auflöst, wie es in Frattons Konzept angelegt ist. Aus dieser Perspektive betrachtet wäre es dann tatsächlich innovativ. Es bleibt nur die Frage, inwieweit es realisiert werden wird, denn es handelt sich ja um ein Privatschulkonzept, das nun auf das öffentliche Schulsystem, zumindest als eine neue Komponente, übertragen werden soll.

Reformpädagogische Versuche beruhen in ihrer Entstehungszeit Anfang des 20. Jahrhunderts ausschließlich auf privaten Initiativen, die zwar mit dem Fernziel einer Veränderung des gesamten Schulsystems gegründet wurden, an diesem Anspruch aber scheiterten, da das Regelsystem nur pädagogische und didaktische Komponenten übernahm, die seine Legitimation erhöhten, ohne seinen Bestand zu gefährden. Ähnliches lässt sich für den Übergang zur „inneren Schulreform“ feststellen, nachdem die in der Bildungsreform der siebziger Jahre anvisierte Systemveränderung zumindest dem Anspruch der Reformen nach gescheitert war.

In dem Zusammenhang entstanden neben zahllosen Privatschulgründungen auch Schulversuche unter staatlicher Ägide (Laborschule, Helene-Lange-Schule, Bodenseeschule), die aber, wie alle „Treibhäuser der Zukunft“, alternative Insellösungen in einem ansonsten stabil gebliebenen System darstellen. Mag dieses System auch inzwischen bei seinen nicht-gymnasialen Schulformen unter Druck gekommen sein, so ist dennoch davon auszugehen, dass eine im Sinne Frattons gestaltete Gemeinschaftsschule ebenfalls eine Insellösung bleiben wird, auch deswegen, weil sie angesichts knapper öffentlicher Haushalte kaum in breiterem Maße zu finanzieren sein wird, bedenkt man, dass Frattton für einen staatlich zugewiesenen Schüler 11.640 € ansetzt. Demgegenüber betragen die Ausgaben für einen deutschen Schüler im öffentlichen System, lässt man die erheblichen schulformspezifischen Differenzen beiseite, im Durchschnitt gerade 4.000 €. Wenn Frattton also auf die Frage, wie lange wohl die Umstellung der öffentlichen Schule auf sein Konzept dauern werde, mit „Ich habe keine Ahnung“ (a.a.O., S. 74) antwortet, so ist man geneigt, seine Skepsis zu teilen. Dies mag im Sinne Heydorns vielleicht sogar optimistisch stimmen.

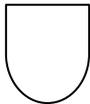
Literatur

- Beck, Ulrich: *Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgerschaft*. Frankfurt/New York 1999.
- Bildungskommission NRW: *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.
- Heydorn, Heinz-Joachim: *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft* (1970). Werke, Bd. 3, hrsg. von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick. Wetzlar 2004.

Checkliste: Einstieg in den Vorbereitungsdienst

Wie Schule bereits auf die Referendarinnen und Referendare im Studienseminar zugreift, zeigt das folgende Dokument.

Mit der Checkliste soll es den sich in Ausbildung befindenden Lehrerinnen und Lehrern erleichtert werden, die ersten Tage an der neuen Schule zu bewältigen. Das gut Gemeinte entlarvt sich dabei von selbst als die Initiierung eines Betreuungsverhältnisses, das gar nicht damit rechnet, es mit mündigen Menschen zu tun zu haben, die fähig sind, ihre eigenen Kräfte einzusetzen zu können. Das Subjekt wird damit der Möglichkeiten beraubt, die gestellte Aufgabe, nämlich den Einstieg in das aktive LehrerInnensein, selbst zu gestalten. Der Einstieg entpuppt sich damit als Ausstieg. Sapere aude!



STUDIENSEMINAR Für das Lehramt an Gymnasien

Checkliste: Einstieg in den Vorbereitungsdienst

Um „Reibungsverluste“ durch organisatorische Fragen beim Einstieg in den Vorbereitungsdienst möglichst gering zu halten, ist es ratsam, vor Beginn oder zumindest gleich zu Beginn des Vorbereitungsdienstes folgende Tipps zu beachten. Sie betreffen Ihre Tätigkeit in den Ausbildungsschulen. Die die Arbeit und Organisation im Studienseminar betreffenden Fragen werden in den Einführungstagen geklärt.

1. Sobald Sie wissen, welche Schule Ihre Ausbildungsschule sein wird, nehmen Sie per E-Mail oder telefonisch **Kontakt mit der Schulleitung** auf (Kontaktadressen siehe Homepage des Studienseminars). Vereinbaren Sie ein Treffen möglichst vor dem offiziellen Beginn des Vorbereitungsdienstes, um schon einmal Schule, Kollegen und Gepflogenheiten der Schule kennenzulernen. Im Rahmen der Einführungswoche ist darüber hinaus noch ein Termin reserviert, an dem Sie in den Schulen aktuelle Informationen erhalten.
2. Findet ein solches **erstes Treffen** statt, klären Sie wichtige Fragen:
 - In welchen Lerngruppen werde ich mit eigenverantwortlichem Unterricht eingesetzt bzw. können entsprechende Präferenzen angegeben werden?
 - Wer sind die für meine Fächer zuständigen Fachobleute? Wie kann ich diese erreichen?
 - Wer ist in der Schulleitung wofür zuständig?

- Was sind die Unterrichtszeiten? Kann ich jederzeit das Schulgebäude betreten?
- Wo sind Hausmeister, Schullassistent und Sekretärinnen zu finden? Bei welchen Fragen kann ich diese ansprechen?
- Wie sieht die Kopierregelung aus?
- Welche Schlüssel benötige ich, wo erhalte ich diese?
- Wo sind Stunden-, Vertretungs- und Raumpläne zu finden?
- Gibt es eine Kollegiumsliste mit Kontaktdaten (und hinterlassen Sie Ihre Kontaktdaten!)?
- Gibt es einen Terminplan für das neue Schuljahr bzw. Halbjahr?

3. Informieren Sie sich bei den für Ihre Fächer zuständigen **Fachobleuten** und evtl. bei den Fachlehrern, deren Lerngruppen Sie übernehmen werden.

- Wo erhalte ich die aktuellen schulinternen Curricula für meine Fächer? Welche Absprachen und Regelungen gibt es in den Fachgruppen (z.B. Klassenarbeiten und Tests)?
- Welche Lehrwerke sind eingeführt? Welche Zusatzmaterialien stehen zur Verfügung?
- Gibt es Fachräume und Sammlungen für meine Fächer? Wo finde ich diese?
- Wo sind die Lerngruppen, die ich übernehme, fachlich und pädagogisch abzuholen?

4. Am ersten Tag in der Schule machen Sie sich mit dem Kollegium vertraut und verschaffen Sie sich einen Überblick über die Räumlichkeiten. Stellen Sie sich vor. Möchten Sie bei Kolleginnen oder Kollegen hospitieren, so fragen Sie diese vorher und rechtzeitig. Und: Seien Sie offen und freundlich, gehen Sie auf die Kolleginnen und Kollegen mit Ihren Fragen zu!

Recht auf Bildung – universales Menschenrecht

Vernor Muñoz

Meer im Nebel

Bildung auf dem Weg zu den
Menschenrechten

2012. 95 Seiten. Englische Broschur.
9,90 € (D), 10,20 € (A)
ISBN 978-3-86649-374-2



Bildung als Menschenrecht muss als umfassendes Anliegen begriffen werden: als Übergang der Menschheit vom patriarchalen Gesellschaftsrahmen hin zu einer universellen Kultur der Menschenrechte. Der Autor war langjähriger UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung und entwickelt eine neuartige These innerhalb des pädagogischen Denkens. Er schlägt vor, Qualität und Wirkung der Bildung als Elemente der Entwicklung einer sozialen Sprache aufzufassen, die dem Leben Würde verleiht.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:



**Verlag Barbara Budrich •
Barbara Budrich Publishers**

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •
info@budrich-verlag.de

www.budrich-verlag.de