

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 59

FRÜHJAHR 2019

*Zeitschrift für
kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

VERLAG BARBARA BUDRICH

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 59

FRÜHJAHR 2019

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

VERLAG BARBARA BUDRICH OPLADEN & TORONTO

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

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

Schriftleitung

Anne Kirschner (Heidelberg)
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de)
oder Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
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:

© 2019 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, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 79491 50 • fx +49 (0)2171 79491 69
<https://budrich.de>

- 4 **AUS DEN MEDIEN**
Andreas Gruschka/Antônio A.S. Zuin
Der Einbruch des Smartphones in den Klassenraum – über Lehrer-
autorität und Gewalt, das Private und das Öffentliche im Unterricht
- 21 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Luca Preite/Mario Steinberg
Die Ausbildung der Ausbildungslosen: Lehrpersonen in
Übergangsausbildungen
- 37 **AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK**
Rainer Bölling
Das deutsche Bildungswesen – ein Hort der sozialen Ungerechtig-
keit? Kritische Anmerkungen zu neueren vergleichenden Bildungs-
studien
- 56 **HISTORISCHES LEHRSTÜCK**
Fabian Hutmacher
Vom Umgang mit Dummheit und Halbbildung – oder:
Die Aktualität Robert Musils und Theodor W. Adornos
- 75 **DIDAKTIKUM**
Jochen Krautz
Pädagogik als *téchne*, der Lehrer als *artifex*. Kunstlehre/Lehrkunst
und ihre Bedeutung für Lehrerbild und Lehrerbildung
- 101 **IN MEMORIAM**
Andreas Gruschka
Jörg Ruhloff – Vorbild in problematisierendem Vernunftgebrauch
- 104 **ELEKTRISIERENDE EMPIRIE**
Karl-Heinz Dammer
Knilchproblem gelöst!

Andreas Gruschka/Antônio A.S. Zuin

Der Einbruch des Smartphones in den Klassenraum – über Lehrerautorität und Gewalt, das Private und das Öffentliche im Unterricht

I

Den Anlass zu dieser Studie lieferten zwei Videos aus dem Unterricht (eines aus Brasilien, eines aus Portugal), die heimlich von Schülern aufgenommen und ins Internet gestellt wurden. Beide sind in Brasilien viel beachtete Beispiele für das Konfliktpotenzial geworden, das mit dem Smartphone im Unterricht verbunden ist. Beide zeigen Gewaltausbrüche, einmal einen solchen von Seiten eines Lehrers gegen eine Schülerin bzw. ihr Smartphone: Der Lehrer ergreift das Smartphone der Schülerin und schmettert es mit aller Kraft auf den Boden, wo es zerschellt. Im anderen Video wird der veritable Ringkampf einer Schülerin mit ihrer Lehrerin gezeigt. Zuvor hatte diese der Schülerin das Smartphone weggenommen. Nun versucht die Schülerin, es der Lehrerin wieder zu entreißen.

Unsere Fragen lauten: Wie konnte das Smartphone zum Ausgangspunkt solcher Gewalttätigkeit werden und welche Dynamik und Konsequenzen erwachsen daraus?

Bevor wir Letzteres an den Videos selbst aufzeigen, seien mögliche Gründe für die in ihnen dokumentierte Gewalt genannt: zunächst mit Hinweisen auf die Geschichte der Gewalt in Schule und Unterricht, sodann mit der Problematik schwindender Autorität des Lehrers auch im Gefolge der Nutzung digitaler Medien und schließlich mit der Diffundierung der Unterschiede zwischen privaten Ansprüchen der Schüler und ihrer rollenförmigen Unterordnung in der öffentlichen Erziehung.

Die in den Videos auftretende Gewalt bekommt mit dem Kampf um das Objekt „Smartphone“ einen neuen Charakter. Im ersten Fall rastet der Lehrer in seiner Zerstörungswut regelrecht aus. Vergleichbare Akte der Zerstörung von Schülereigentum lassen sich schwerlich sowohl für die alte wie für die „zivilisierte“ Schule finden. Im anderen Fall demütigt die Schülerin die Lehrerin mit einem physischen Angriff. Um ihr Gerät wieder in Händen zu halten, attackiert sie die Lehrerin verbal und physisch. Sie kämpft solange, bis sie die Lehrerin besiegt hat. Auch hier ließ sich bisher schwerlich etwas Äquivalentes in der Schule beobachten. Zudem wird die Lehrerin von der Schülerin behandelt, als hätte jene keinerlei Recht zu Disziplinarmaßnahmen, wenn es um das Smartphone geht. Auch diese Übergriffigkeit dürfte neu sein. Im ersten Fall versucht der Lehrer, seine Autorität durch die Zerstörung des Smartphones der

Schülerin zurückzugewinnen. Kann so etwas funktionieren? Beide Fälle zeigen, dass das Smartphone die für die Schule wesentliche Grenze zwischen Innen und Außen, zwischen dem Persönlichen und Privaten und dem Gehorsam gegenüber schulischen Pflichten nicht nur durchlässig macht, es kreiert einen eigenen „Kriegsschauplatz“.

II

Soweit physische Gewalt in einer Schulklasse vorkam, bestand sie in Deutschland wie anderswo vor allem in der von Lehrenden gegenüber Schülern. „Leichte Schläge auf den Hinterkopf befördern das Denkvermögen“, hieß es nicht selten als „Faustregel“, wenn Schüler dem Unterricht nicht folgen wollten. Ebenso galt bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts die körperliche Züchtigung in Form einer Ohrfeige in Deutschland als „pädagogisches Landrecht“, in Brasilien wurde die körperliche Züchtigung von Kindern 1990 gesetzlich verboten; in Deutschland 1999, also noch später. Die schulische Prügelstrafe ist bis heute nur in etwa 10% der Länder der Erde gesetzlich verboten.

So manche Lehrer waren erfinderisch in Formen der physischen Einschüchterung, etwa wenn das Spiel mit einem Schlüsselbund ahnen ließ, dass dieser bald als Wurfgeschoss gebraucht werden konnte. In alten Dokumenten wie Lehrertagebüchern des 19. Jahrhunderts kann man lesen, wie unglaublich oft und variantenreich Stock oder Hand zur Strafe eingesetzt wurden. Noch vor kurzem musste ein Kind in einer Waldorfschule bei unbotmäßigem Verhalten damit rechnen, dass es mit dem „Eselshut“ in die Ecke gestellt wird.

Die entsprechende Gegengewalt äußerte sich in den üblen Streichen gegen Lehrer: in angesägten Lehrerstühlen, deren Besetzung mit gebrauchten Präservativen, der Provokation mit pornografischem Material usf. Von den ganz alten Schulen, etwa den französischen Collèges des 17. Jahrhunderts, wird berichtet, dass die Schüler nur mühsam und gegen manchen Widerstand daran gehindert werden konnten, ihre Waffen in die Schule mitzubringen. Gefordert wurde dies, weil sie bereit blieben, die Waffen gegen Mitschüler, aber auch gegen das Aufsichtspersonal einzusetzen. Die Verfasser können sich jedoch nicht an Situationen erinnern, in denen Schüler ihre Lehrer physisch angegriffen hätten. In heutigen Brennpunktschulen ist dergleichen jedoch möglich.

Mit dem Verbot körperlicher Bestrafung durch Lehrer geht eine beiderseitige Entwaffnung der Schule einher. Disziplinprobleme müssen nun anders, eben diskursiv oder mit Sozialtechniken bearbeitet werden. Darunter leiden nicht wenige Lehrer, ohne sich deswegen den schulischen „Karzer“ zurück zu wünschen. Stattdessen wird der „Trainingsraum für soziales Verhalten“ eingerichtet, in den die frechen Schüler zur eigenen Besinnung geschickt werden.

Der auch auf diese Weise eingetretene Anschein eines Zuwachses an Zivilisierung in Schule und Klassenraum wird immer wieder aufgestört durch Meldungen über Gewaltexzesse von Schülern gegen die Einrichtungen der Schule, gegen Mitschüler und ihre Lehrer. Dergleichen geschieht als Amoklauf nicht nur in den USA. Lehrer aus brasilianischen öffentlichen Schulen berichten sowohl von der Schule als der einzigen gewaltfreien Zone im Viertel wie

aber auch von der in die Schule hineingetragenen enthemmten, nicht selten tödenden Gewalt gegen Mitschüler und Lehrer. Auch deswegen werden die Kinder der besser gestellten Bevölkerung in private Schulen geschickt, die durchweg in Konflikten zivilisiert vorgehen. Aber nicht von jenen Ausnahmefällen soll im Folgenden gehandelt werden. Es soll darum gehen, wie stark und wie schnell der Einbruch des Smartphones auch in den Unterricht – wie in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen – die Zivilisiertheit der Umgangsformen sprengen kann.

In jüngster Zeit entstand zudem im Gefolge dieses Einbruchs ein neuer Schauplatz und ein neues Medium zur Entäußerung von Aggressionen, ja von Gewalt gegen Personen. Es geht um die Veröffentlichung von Aufnahmen aus dem Klassenraum im Internet.

III

Ungeheure Aufregung entstand, als die ersten Videos von Lehrern im Klassenraum ins Internet gestellt wurden. Sie zeigten u.a. überforderte, indisponierte, lächerliche Lehrer. Zuweilen wurden Lehrerinnen so gefilmt, als ob sexueller Voyeurismus befriedigt werden sollte. Die Beobachtung von Lehrern, das unendlich lange und alltägliche Geschäft der Schüler, entwickelte sich zu einem öffentlichen Anklagemodus. Das Smartphone wurde nicht zuletzt wegen seiner Benutzung als heimliche Kamera zunehmend mit Verbot belegt (in vielen Schulen in Deutschland wie in Brasilien, in Frankreich sogar von Staats wegen).

Dabei geschah etwas, das die innere Verfassung des Lehrerselbstbewusstseins aufs Tiefste aufstörte. Denn nicht allein die Tatsache der Bloßstellung empörte die Lehrer, die den Anlass dafür selbst durch ihr Verhalten in der Klasse boten. Vielmehr war es die Veröffentlichung dieses Materials, das die Wellen der Empörung hochschlagen ließ, gerade weil die digitale Veröffentlichung eine andere Reichweite hat. Bemerkenswert war dabei, wie tief sich in das Bewusstsein der Empörten der Glaube eingesenkt hatte, dass ihre Ausübung eines öffentlichen Amtes nicht mehr hinter der verschlossenen Klassentür wie ihre private Angelegenheit behandelt, sondern öffentlichkeitswirksam skandalisiert wurde.

Über das Fehlverhalten von Lehrern wie das von Schülern wurde schon immer unausgesetzt gesprochen, in der Schule wie außerhalb von ihr. Nur in Ausnahmen aber drangen Nachrichten darüber aus dem inneren Kreis der Schulgemeinde an die Öffentlichkeit. Es musste schon etwas Skandalöses geschehen sein, wie etwa Drogenhandel auf dem Schulhof oder sexueller Missbrauch von Schülern, damit die Öffentlichkeit durch die Presse davon erfuhr. Somit war das Versagen von Lehrern zwar kein Betriebsgeheimnis, gleichwohl wurde das Innenleben der Schule als schützenswert respektiert.

Während sich vordem also Schüler mit Anekdoten oder auch angefertigten Zeichnungen über den Betrieb amüsierten, abreagierten und beruhigten, lieferte ihnen das Smartphone nun ein leicht handbares Medium zur Herstellung von „Dokumenten“ über das Versagen ihrer Lehrer beim Versuch, einen guten Unterricht zu gestalten, die Beweischarakter annehmen, weil sie die Wirklichkeit

scheinbar ungefiltert festhalten konnten. Und warum sollte man mit der Einspeisung der Aufnahmen ins Internet nicht die eigene Schulgemeinde, ja im Prinzip die ganze Welt an dem teilhaben lassen, was so witzig bis empörend gerade im Klassenraum erlebt werden konnte? Die Verführung dazu war augenscheinlich zu groß, als dass die Schüler darauf verzichtet hätten, sei es aus Scham, aus Respekt oder aus Mitgefühl. Sie spürten anscheinend die ungeheure Kraft, die in diesem Akt der Veröffentlichung steckt, die Selbstermächtigung zur öffentlichen Anklage und Denunziation. Wenn nunmehr alles mit dem Internet und den sozialen Medien öffentlich wird, einschließlich des eigenen Exhibitionismus und des *bashing* anderer, warum sollte nicht auch der Lehrer mit seinem abweichenden Verhalten ins Netz gestellt werden? So nimmt eine virale Infektion ihren Lauf. Filme mit dem entsprechenden Inhalt kletterten in den Hitlisten der *downloads* und „Besuche“. Daher verwundert es wenig, dass Lehrkräfte Smartphones als Beobachtung, eben als versteckte Kamera wahrnehmen.

In diese Zeit fällt zugleich eine andere veröffentlichte Beobachtung des Tuns der Lehrer. Sie fand zwar nicht in der Form solcher Aufnahmen statt, sondern wurde vielmehr durch Schulinspektionen, die Diskussion um PISA-Ergebnisse, die Rückmeldungen zu Vergleichsarbeiten und manches mehr organisiert. Auch hierdurch fühlten sich so manche Lehrer von Kontrollen ihres Tuns bedrängt und mit Daten an den Pranger gestellt. Schlechte Werte in PISA-Studien, die bekanntlich aus Messungen von Schülerkompetenzen resultieren, wurden nicht, wie es vordem noch üblich war, den Schülern selbst, sondern den Lehrern als Mangel an Können zugeschrieben. Der in den Unterricht hineinschneidende und bald wieder abziehende Schulinspektor urteilte über die didaktische Qualität des Unterrichts. Und wenn dieser nicht die Merkmale zeigt, die der Inspektor gerne sehen möchte, ergeht ohne Ansehen der realen Qualität des Unterrichts ein negatives Urteil.

Auch so wurde die „Amtsautorität“ eines Berufsstandes beschädigt. Man kann sich leicht vorstellen, wie dieses Stehen unter „feindlicher“ Beobachtung den Seelenhaushalt eines Lehrers verunsichert, wie leicht daraus eine Suche nach Kompensation für die erfahrene Demütigung wird und der Wunsch nach einer Gegenreaktion erwächst. Wenn sich aufstauende Wut nicht mehr gegen die Schüler richten kann, so kann ein Feindbild helfen, das Smartphone. Es erscheint mit dem (Miss-)Brauch der Schüler als der Störenfried, der Denunziant, der angeberische Alles-Köner und -Wisser.

IV

Für manche Lehrenden ist der Einzug der digitalen Medien dagegen eine neue vielversprechende Chance, das Unterrichtsgeschäft gleichzeitig zu erleichtern und zu verbessern. Darunter fällt die Nutzung von Smartphone und Tablet für Internet-Recherchen, genauso wie die Verdichtung und individualisierte Kommunikation über Lerninhalte, -prozesse und -fortschritte bis hin zur Cyber-Smart-Phantasie einer Schule, die wiederum dank umfassendst digital gewonnener und ausgewerteter Beobachtungen durch von Computern gesteuerte Lernplattformen und -programme bestimmt ist. Wo dann das Internet als eine

Quelle des Wissens und die Plattform wie ein definierendes Leitmedium für alle Prozesse des Unterrichts fungiert, wird der Lehrer von seinen genuinen didaktischen, erzieherischen und bildenden Funktionen weitgehend entlastet, er folgt als Moderator den Programmen. Probleme mit ihnen werden an diese zurückverwiesen und dort gelöst. Der Lehrer mutiert vom für seinen Unterricht persönlich konstruierend Verantwortlichen zum an der Technologie hängenden Vermittler. Der persönliche Verlust an professioneller Selbstständigkeit soll kompensiert werden durch die Effizienzsteigerung (eines „training to the test“), die die eingesetzten Tools erbringen sollen.

In der Beziehung zu den Schülern kann das vor allem mit Blick auf die Autorität des Lehrers als Lehrer nicht ohne Folgen bleiben. Galt der Lehrer einmal als derjenige, der den Schlüssel zum Weltwissen und dieses selbst in Teilen besitzt, so wird er in der digitalisierten Schule allein zum Mediator. Die fachliche wie die methodische Autorität geht über auf die von außen kommenden Programme. Allein als überlegener Technikanwender könnte er sich gegenüber den Schülern Autorität verschaffen, aber auch diese wäre wiederum nur geliehen. Der mächtige Apparat in seinem Hintergrund kennt ihn nur als Be-Diener und Datenlieferant. Der Lehrer tritt nicht mehr als der Verhelfer zum Wissen auf. Die Aufgaben, die er stellt, sind nicht mehr die von ihm entworfenen und verantworteten, sondern stammen von einem anonymen Rechner, der als Meisterdidaktiker auftritt. Die neue Aufgabe besteht wesentlich darin, die Schüler bei der Stange der Programme zu halten.

Das ist noch weitgehend Zukunftsmusik, aber deswegen noch keine der bekannten hypertrophen Reformversprechen. Der neu gewählte Präsident Brasiliens etwa will das Schulsystem dadurch radikal verändern und verbessern, dass er die Schul- und Unterrichtszeit massiv verkürzt. Die Schüler sollen weitgehend im home-office die Aufgaben gestellt bekommen und sie lösen, die der „auf sie zugeschnittene“ Großrechner auf den eigenen Rechner spielt. Der Lehrer erledigt nur noch einen unbestimmten Rest als Controller und als Reparaturdienstleister.

Solange das Kontrollsystem der digitalisierten Schule noch nicht perfektioniert ist, entstehen mit dem Medium Internet unvermeidliche konfliktreiche Grenzüberschreitungen. Ist jene Utopie einer durchdigitalisierten Schule einmal verwirklicht, werden sich andere Brechungen auftun. Die Widersprüche werden schon an der schlichten, pragmatisch erscheinenden gegenwärtigen Nutzung des Internets deutlich. Hatte der Lehrer mit dem Lehrbuch und seinen eigenen didaktischen Hilfsmitteln die Kontrolle über den Unterricht angestrebt und mit seiner Kompetenz in der jeweils unterrichteten Sache seine Autorität als Lehrperson gesichert, so wird beides mit der Nutzung des Internets als einer frei flottierenden Datenbank anders. Das Internet als Datenbank liefert das Wissen weitgehend im Format der Information. Die soll möglichst schnell verfügbar sein, klar und knapp in der Darstellung, so dass sie eins zu eins weitergeleitet werden kann: Der kürzeste Weg einer eingeschränkten Frage zu ihrer Antwort.

Die Qualität der heruntergeladenen Inhalte besteht nicht mehr in der durch Lektoren, Wissenschaftler und erfahrene Lehrer versicherten Richtigkeit. Wikipedia kennt Lektorierung, aber deren Qualität wird vielfach infrage gestellt.

Ansonsten kann jeder, der will, seine Sicht der Dinge als Information anbieten. Die vom Lehrer verlangte „Recherche“ im Internet zu einem beliebigen Inhalt hat in der Regel nichts mit einer Recherche zu tun. Massenhaft verbreitet ist in den Schulen inzwischen der Modus, dass Schüler Unterrichtsinhalte bearbeiten, indem sie im Internet Informationen einholen: Sie sollen ihre Mitschüler etwa über Drogen informieren und bekommen arbeitsteilig zu einer jeden Droge fünf Sachfragen gestellt: Chemische Verbindung, Herkunft, Verbreitung, Gesundheitsgefahr, rechtliche Behandlung. Sie haben bis zur darauffolgenden Woche Zeit, die entsprechenden Daten in einer fünf-minütigen Präsentation den Mitschülern zu liefern. Das lässt sich nun ohne die Mühsal der Recherche in der traditionellen Bibliothek des Wissens, dem Vagabundieren in ihr, dem Angestoßen-Werden und Abgelenkt-Werden durch etwas Faszinierendes, ohne das Durcharbeiten durch Schwierigkeiten erledigen. Denkbar, aber selten zu finden ist die offensive Nutzung des Reichtums des Internets als neue Bibliothek. Sofern aber der Unterricht nicht das Wissen als solches entfaltet, sondern es funktional zuriichtet auf die schnelle Information, muss das die Rolle des Lehrers als des Türöffners in die Abteilungen des Wissens angreifen. Das Internet ist nicht nur ein schier alles umfassendes Universum der Information geworden, es kann auch von jedem Schüler selbständig genutzt werden. Demgegenüber schrumpft das Fachwissen des Lehrers in dem Maße zum Irrelevanten, in dem es gar nicht mehr Anlass für das Verstehen, Ziel und Inhalt des Lehrens ist. In einer „kompetenzorientierten“ Schule geht es vielfach nicht um dieses Verstehen von etwas, mit dem der Lehrer erst als Vermittler von Bildung wichtig wird, sondern um die Verfügung über etwas im Sinne der Information und des Informierens.

V

Der öffentliche Charakter der Schule bestand in der Vergangenheit vor allem darin, dass der Staat sie als eine von ihm verantwortete Aufgabe begriff. Mit der Digitalisierung wird nicht einfach nur ein anderer Medienbereitsteller zum Agenten in der Schule. Vielmehr wird das bislang öffentlich kontrollierte zum wesentlich privatwirtschaftlichen Geschäft. Das beginnt mit der Bindung an eine sich permanent erneuernde Hardware- und Softwaretechnologie. Es geht über auf die inhaltliche Steuerung der Lernprogramme durch eine in der Tendenz totalitär werdende Erfassung aller Verhaltensdaten, die mit dem Lernen vermeintlich in einem Zusammenhang stehen und nun extern verwertet werden. Die große Maschine ist dabei nicht nur ein gewaltiges Geschäft, sondern auch ein nicht mehr kontrollierbares.

Das Öffentliche der Schule bestand sodann in der gewollten Ausschließung des Privaten. Unterricht macht aus dem besonderen Kind den Schüler als Rollenträger. Nur in dieser Hinsicht können Anforderungen an ihn gestellt werden. Das betrifft vor allem die Fragen der Erziehung. Diese ist strikt auszurichten auf das Verhalten eines im Lernen erfolgreichen Schülers. Sofern das Auftreten des Schülers diesem Verhalten widerspricht, hat der Lehrende das Recht und die Pflicht zu erziehen. Disziplinprobleme folgen nicht selten aus der fehlenden Bereitschaft der Schüler, den Anforderungen des Lehrenden zu

folgen. Vor diesem Hintergrund verstehen sich die diversen Verbote, das Private in die Schule zu tragen. Im Unterricht darf nicht gegessen werden, man hat zuzuhören und nicht einfach loszureden. Man nimmt nicht seine Spielsachen in den Unterricht mit usf.

Indem nun aber die Schüler ein Smartphone besitzen, entsteht die Konfliktmöglichkeit, dass sie dessen private Nutzung im Unterricht fortsetzen. Sie sind mit dem Smartphone „online“, also mit der Außenwelt in allen Varianten verbunden, während sie zwecks Verfolgung des Unterrichts „offline“ gehen sollten, bzw. nur das „online“ verfolgen sollen, was zum Unterricht gehört.

So werden sie angerufen oder nutzen in der Langeweile des Unterrichts das Smartphone zur eigenen Unterhaltung. In dem Maße, in dem nun diese Weise, online zu sein, lebensbestimmend wird, muss es Schülern schwerfallen, während der Stunden des Unterrichts offline zu gehen. Daraus resultieren vielfältige Konflikte. Der grundsätzliche Konflikt besteht darin zu akzeptieren, dass weiter gilt, was vor dem Internet bereits galt: In der Zeit des Unterrichts gilt alle Aufmerksamkeit eben dem Unterricht. Offline oder online wird zur Entscheidung über das öffentliche Geschäft des Unterrichts oder dessen Diffundierung durch ein höheres Interesse und Gut: die Verfügbarkeit über alle Informationen und privaten Kontakte auch während des Unterrichts.

Viele Schulen sind deswegen dazu übergegangen, die Smartphones der Schüler vor dem Unterricht einzusammeln, während andere Schulen in gegenläufiger Weise hoffen, die Störung durch das Smartphone dank dessen kompakter Nutzung für den Unterricht zu unterlaufen. Das dürfte nur Aussicht auf Erfolg haben, wenn der Unterricht so spannend und gewinnbringend für den Schüler erfolgt, dass dieser gar nicht mehr auf die Idee kommt, in den privaten Bereich auszuweichen.

Realistischerweise ist eher von der Situation auszugehen, dass das alte Abtauchen vom Unterricht nun als Smartphonennutzung fortgesetzt wird. Es dürfte sogar deutlich gesteigert werden, weil auf dem kleinen Bildschirm diskret und ungleich mehr abgerufen werden kann als die sich im Klassenzimmer anbietenden Möglichkeiten zur Zerstreuung. Der vordem träumende oder malende Schüler ist nun der, der mit seiner Freundin eine Whatsapp-Nachricht austauscht oder ein Spiel auf seinem Smartphone spielt.

Diese Veränderung hat für den Lehrer gleichsam den Vorteil, dass er die verschiedenen Formen der Ablenkung nun auf ein von allen Schülern geteiltes Objekt beziehen und fokussieren kann: Das Smartphone wird als das Tor nach draußen angesehen, das versperrt werden muss. Es wird zum symbolischen Aggressor, der den Unterricht stört. Es kann als der Verführer angesehen werden, der augenscheinlich verglichen mit dem Lehrenden der ungleich attraktiverer Kommunikationspartner wird.

Die positive affektive Aufladung des Geräts seitens der Schüler muss so zur negativen Besetzung des Smartphones durch den Lehrenden führen. Sein Zauber, seine Kraft belegen die Unfähigkeit des Lehrers, die Schüler zu fesseln. In ihm ist scheinbar alles enthalten, was den Lehrenden nicht auszeichnet. Über das Potenzial des Geräts besitzt der Lehrer keine Kontrolle und mit ihm

entzieht sich auch der Schüler seiner Kontrolle. Das Smartphone ist den Schülern dienstbar und scheinbar nicht fordernd, sondern gebend. Es verspricht zu helfen, wo die Hilfe des Lehrers ins Leere läuft.

Die beiden folgenden Fälle geben Einblick in das Aggressionspotenzial der Konflikte, die mit der Selbstverständlichkeit verbunden sind, mit der das Smartphone die beschriebene Grenze zwischen der öffentlichen Schule und den privaten Vorlieben der Schüler verwischt.

VI

Video 1: Der Heroische Lehrer¹

Das erste Video wurde vor etwa acht Jahren während einer Biologie-Stunde in einer Sekundarschule in Brasilien aufgenommen. Das Video dauert 1 Minute und 2 Sekunden. Es wurde bis Ende 2018 2.371.591 Mal im Netz aufgerufen. Es ist wichtig zu wissen, dass das Video auf Interventionen des aufgenommenen Lehrers zunächst aus dem Internet verschwand, später aber dort wieder auftauchte. Eine der Personen, die es wieder einstellten, kommt nicht aus Brasilien, sondern aus dem englischsprachigen Raum. Hier finden sich Hunderte von Kommentaren.

0.1



Der Filmausschnitt zeigt die Situation des Frontalunterrichts. Der Lehrer steht an der Tafel und versucht Schemata zu erläutern, die sich auf den biologischen Prozess der Meiose und Mitose beziehen. Er trägt energisch vor einer mäßig

1 Das Video ist einsehbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=6Nix4T7FqwE> [Abruf: 14.02.2018]

interessierten Klasse vor. Unklar ist, warum der Schüler beschlossen hat, diesen Biologie-Unterricht aufzunehmen.

0.19 Nach einigen Sekunden des dozierenden Erklärens erklingt in der ersten Reihe links vor dem Lehrer ein Smartphone. Das Smartphone meldet sich mit einer gut vernehmbaren Musik im Funkstil. Das den Lehrer filmende Smartphone bleibt bei diesem und zeigt seine Reaktion. Er blickt kurz zur Schülerin, die versucht, das Smartphone abzustellen. Man hört dann den Lehrer mit dem Ausspruch „Porra!“, was so viel wie „Fuck“, „Fick dich!“ oder „Verdammte Scheiße“ bedeutet. Der Lehrer spricht vor der Klasse gleichsam vulgär-privatsprachlich, bricht mit seiner Rolle als Vorbild und signalisiert so, wie sehr ihn das nervt, was er einmal mehr erleben muss. Sein Unwille über das Verhalten der Schülerin ist unzweideutig auch als Warnung zu verstehen.

Er wählt diesen krassen Ausdruck an Stelle eines explizit auf das Smartphone bezogenen Kommentars. Er hätte auch sagen können: „Das habe ich das letzte Mal gehört. Stelle das Smartphone sofort ab“ oder gütiger: „Du weißt doch, dass während des Unterrichts das Smartphone ausgestellt werden muss“ oder auch: „Soll ich Dir helfen, das Smartphone abzustellen?“

0.24 Nach einer kurzen Verschnaufpause setzt der Lehrer wie unbeeindruckt seinen Vortrag zum Thema fort und wendet sich wieder der Klasse zu.

0.41



17 Sekunden später ist das Smartphone der Schülerin wieder aktiv, mit dem gleichen Musikstück. Augenscheinlich hat die Schülerin es nicht wirklich abgestellt, möglicherweise es sich anders überlegt und vergessen, den Ton abzu-

stellen. Die Aufmerksamkeit der Klasse richtet sich nun von der Biologiestunde auf die mögliche Reaktion des Lehrers. Der Lehrer setzt seinen Vortrag fort, bewegt sich aber langsam in Richtung der Schülerin.

0.49 Sich der Schülerin nähernd, erklärt er nun vor der Klasse: „Leute, keiner kann eine Situation wie diese erlauben und ertragen.“ Daraufhin tritt er zur Schülerin und nimmt ihr das Smartphone aus der Hand. Er hebt die Hand mit dem Smartphone hoch über den Kopf und schmeißt es mit aller Kraft auf den Boden des Klassenraums. Trotz der Gewalttätigkeit der Geste vollzieht er diese wie eine Selbstverständlichkeit.



0.53



0.54 Wer nicht hören will, muss fühlen! Das bezieht sich sowohl auf die Besitzerin des Smartphones als auch auf das Corpus delicti, das durch sein unausgesetztes Abspielen der Musik den Unterricht unterbrach und störte. Dem Lehrer reißt der Geduldsfaden, wohl weil er keine Möglichkeit zu normaler Erziehung mehr sieht. Stattdessen muss der Aggressor durch Zerstörung zum Schweigen gebracht werden. Eine Art Teufelsaustreibung hat sich ereignet! (Im Hintergrund sieht man an der Wand ein christliches Kreuz.) Ohne Unterbrechung und weiteren Kommentar wendet sich der Lehrer wieder dem Tafelbild zu und setzt seine Erklärung von Meiose und Mitose fort.

1.00 Aus dem Off gibt der den Lehrer filmende Schüler seinen eigenen Kommentar ab, er wird augenscheinlich von den Mitschülern geteilt: „Cara!“ – was übersetzt so viel wie wow, sagenhaft oder klasse heißt. Gemeint ist damit wohl weder eine Kritik an der Aggression gegenüber dem Gerät noch bloßes Erstaunen über den Wutausbruch, der gerade stattgefunden hat. Das „Cara“ dürfte eher ein Ausdruck von Bewunderung sein. Endlich wehrt er sich und dann mit diesem starken Ausdruck! Auch kann man in dem „Cara“ einen Ausdruck von Empathie mit dem Lehrer erkennen. Man kann es dem Lehrer nachfühlen, dass er mehr als bloß etwas genervt ist. Nun weiß jeder, wo der Hammer im Zweifelsfall hängt. Zugleich versucht der Lehrer damit seine und die Konzentration der Klasse für die unterrichtete Sache zurückzugewinnen. Freilich dürfte der starke Eindruck, den seine Aktion gemacht hat, zunächst genau das Gegenteil bewirken. Immerhin beweist er damit, dass er bereit ist, die Kontrolle über das Geschehen zu behalten.

Sicherlich wird der Lehrer nach dem Vorfall seine Probleme damit haben, der Schülerin den Verlust des Smartphones zu erklären. Er wird einen Ersatz besorgen müssen, wird dies aber nicht für die Daten auf dem zerstörten Smartphone tun können. Somit ist der Konflikt nicht gelöst, sondern in sachlich verschärfter Form verschoben. Für die Situation der Klasse aber erscheint er für viele Schüler wohl als Held in einer Schlacht, die so manche schon für verloren hielten: als Terminator.

VII

Video 2: Ein Ringkampf als Ende der Erziehung²

Auch dieses Video wurde in einer (portugiesischen) Sekundarschule mit einem Smartphone aufgenommen. Die Klasse bestand aus 20 Schülern und einer älteren Lehrerin. Das deutlich längere Video (1 Minute 52 Sekunden) wurde 2008 ins Netz gestellt und seitdem über 650.000mal angeschaut. Anders als beim ersten Video wurde nicht der Unterricht gefilmt und dessen spektakuläres Ereignis als ein „Zufall“. Die Aufnahme bezieht sich allein auf den Konflikt um das Smartphone.

2 Das Video ist einsehbar: <https://www.youtube.com/watch?v=aQ7tjBuTaTo> [Abruf 14.02.2019]



0.01 Eine Lehrerin und eine Schülerin diskutieren nahe an der Rückwand des Klassenraums über die vorangehende, im Film nicht gezeigte Handlung der Lehrerin: Sie hat dieser Schülerin das Smartphone weggenommen, worauf diese heftig reagiert. Unbekannt ist mithin der Anlass: Verstieß die Schülerin gegen das Smartphoneverbot bzw. hat sie es wie die Schülerin im ersten Video während des Unterrichts benutzt?

0.05 Die Auseinandersetzung wird schärfer. Die Schülerin steht der Lehrerin gegenüber. Sie versucht, an das Smartphone zu gelangen, das die Lehrerin hinter ihrem Rücken festhält. Die Lehrerin fordert die Schülerin dazu auf, auf ihren Platz zurückzukehren. Sie signalisiert der Schülerin damit, wo ihr Ort ist, das Problem zu besprechen. Noch wirkt die Lehrerin auf die immer erregter die Rückgabe fordernde Schülerin ruhig ein.

0.13 Die Beschwichtigung zeigt jedoch keine Wirkung, sondern im Gegenteil: Die Schülerin tritt förmlich in einen Ringkampf mit der Lehrerin ein. Dabei ist auffällig, dass sie als die körperlich deutlich Überlegene gleichsam mit reduzierter Aggression auf die Lehrerin einzuwirken versucht. Würde sie die Lehrerin so anpacken, wie sie es mit einer Mitschülerin tun könnte, der Kampf wäre schnell entschieden. Augenscheinlich besitzt sie eine Hemmung, ihre Kraft ganz gegen die Lehrerin auszuspielen. Das bedeutet freilich nicht, dass sie letztlich die Rolle der Lehrerin trotz der an ihr vollzogenen Demütigung noch respektieren würde. Vielmehr wirkt sie so, als wäre sie unbewusst innerlich gehemmt, dem Kampf ein schnelles Ende zu bereiten. Sie scheint unsicher zu sein, was es bedeutet, so in den physischen Kampf mit einer Lehrerin einzutreten.

Während die körperliche Attacke auf die Lehrerin heftiger wird, versucht diese weiter, die Schülerin zu beruhigen und dazu zu bewegen, wieder an ihren Platz zurückzukehren. Die Schülerin scheint das nicht zu registrieren, sie gerät

zunehmend in Furor. Es scheint, dass eine Schranke eingerissen worden ist, hinter die es kein Zurück mehr gibt: Die Gewaltverhältnisse werden umgestürzt. Die Lehrerin hat ein Vergehen begangen, das Unrecht muss korrigiert werden.

0.24 Statt zum Miteinander-Sprechen zu kommen, eskaliert die Schülerin den Konflikt, indem sie wie außer sich in schrilles Schreien übergeht: „Geben Sie mir sofort mein Smartphone zurück!“ Die Lehrerin reagiert darauf schockiert, so als ob der Schrei für sie die ungleich härtere, sie gänzlich unvorbereitet trefende Aggression wäre. Auch die Schülerin ist überwältigt von der Kraft, mit der sie sich verbal wehrte. Sie beginnt, über sich wie über das schockierte Gesicht der Lehrerin zu lachen.



Es wirkt wie das Lachen aus Verwunderung über das ungeheure Ereignis, die Freude an der eigenen Kraft zur Zurückweisung der Lehrerin, die glaubte, mit der Wegnahme des Smartphones Macht über die Schülerin ausüben zu können. Vielleicht auch Lachen darüber, wie leicht es war, die Lehrerin vor der Klasse lächerlich zu machen, eine sadistische Lust, den anderen damit zu bestrafen und zu quälen.

Von diesem Lachen sind auch manche der Mitschüler angesteckt. Sie stellen sich damit auf die Seite der angreifenden Schülerin. Der Blick der Schülerin geht daraufhin versichernd zu ihren solidarischen Kameraden. Sie fühlt sich damit noch mehr im Recht, den Kampf fortzusetzen.

0.24–0.36 Quälend wird die Auseinandersetzung fortgesetzt. In immer neuen Anläufen versucht die Schülerin, an das Smartphone im Rücken der Lehrerin heranzukommen. Die Lehrerin wiederum ist entschlossen, jeden dieser Versuche zu kontern, wobei sie allein den Attacken ausweicht, während die Schülerin angreift. Noch hat sie die Hoffnung nicht aufgegeben, dass die Schülerin sich beruhigt und an ihren Platz zurückkehrt.

0.43



Der Ort des Kampfes verlagert sich zunehmend, indem die Lehrerin versucht, an ihr Lehrpult zurückzukommen, so als ob sie damit ihr Gebiet, eine geschützte Zone des Klassenraums erreiche. Die Schülerin scheint den Sinn des Rückzuges verstanden zu haben, denn sie steigert nun ihre physische Kraft gegen die Lehrerin, indem sie diese in die Mitte des Klassenraums zurückreißt bzw. dort festhält. Sie behandelt sie damit wie eine Gefangene.

0.52 Nach fast einer Minute Kampf versucht ein Mitschüler zu intervenieren und fordert die Mitschülerin zur Mäßigung auf.



Die Kämpfende wehrt diese Einmischung ab und der die Szene aufnehmende Schüler ruft den Mitschüler an, er solle sich zurückziehen, da er den Kampf weiter filmen möchte. Er ruft: „Geht da weg, geht da weg!“ Er ist so mitgerissen von der Möglichkeit, etwas Ungeheuerliches aufnehmen zu können, dass er die sittliche Beziehung zu dem, was real geschieht, völlig verliert. Er beobachtet wie die anderen Mitschüler einen ungleichen Kampf, will sehen und filmen, wie die Mitschülerin triumphieren wird und die Lehrerin gedemütigt aufgeben muss. Er weiß, dass ein Video entsteht, das im Internet Karriere machen wird. Sein eigener voyeuristischer Sadismus tritt somit zum Kampf zwischen Lehrerin und Schülerin hinzu. Dass er sich dabei gegen Mitschüler durchsetzt, macht diese zu seinen Komplizen.

0.58 Die Lehrerin versucht sich nun zur Tür zu retten, wird aber wiederum erfolgreich von der Schülerin festgehalten.

1.18 Nun mischen sich doch mehrere Schüler in den Kampf ein, einige auf Seiten der Lehrerin, andere auf Seiten der Schülerin. Diese obsiegen. Sie wollen, dass die beiden den Kampf bis zum Ende allein ausfechten. Die kommenden Sekunden zeigen die schwindende Kraft der Lehrerin zum Widerstand und die physisch stärker werdenden Versuche der Schülerin, an das Smartphone heranzukommen. Es vergehen für Schüler spannende und für die Lehrerin quälende Sekunden.

1.50



Nun gelingt es der Schülerin, das Smartphone selbst zu ergreifen, es wird der Lehrerin entwunden und wie triumphierend wieder in Besitz genommen. Die Lehrerin ist frei und flieht aus dem Klassenzimmer.

VIII

Beide Videos zeigen den Kampf der Lehrer gegen das Eindringen von Smartphones in den Klassenraum. Die Regeln, die hier gelten sollen, werden von den Schülern nicht eingehalten. Sie geben das Smartphone nicht ab, sie nutzen es im Unterricht für nichtunterrichtliche Zwecke, sie wollen den Kontakt nach außen nicht unterbrochen sehen. Im ersten Fall nimmt die Schülerin dafür die offensichtliche Störung durch die angespielte Musik in Kauf. Ununterbrochener Kontakt zum eigenen sozialen Netzwerk ist ihnen wichtiger als der Unterricht, der deswegen absehbare Konflikt mit dem Lehrer schreckt sie nicht ab.

Darauf reagiert der genervte Lehrer im ersten Video mit einem Gewaltausbruch. Der wird wie ein klärendes Gewitter von der Klasse, zumindest von einer großen Gruppe der Schüler wahrgenommen. Auch für den Lehrer bedeutet er einen Befreiungsschlag. Das unausgesetzte Insistieren auf die Regel (im Unterricht offline zu sein) nutzt nichts mehr, wo die Regelverletzung gar nicht mehr als solche wahrgenommen oder zumindest billigend in Kauf genommen wird.

Das Smartphone gehört weit stärker zur Person als ihre Kleidung: Anders als diese sich ablegen lässt, besteht zum Smartphone eine innige Beziehung. Es ist nicht nur akzidenteller Teil der persönlichen Identität, sondern sitzt in deren Zentrum. Nach dem Motto: „Ohne mein Smartphone könnte ich gar nicht mehr leben!“ Die ungeheure Energie, die die Schülerin im zweiten Video zeigt, um ihr Smartphone zurückzuerobern, kommt wohl aus dieser Quelle. Entsprechend geschockt und gelähmt dürfte die Schülerin im ersten Video über den Verlust ihres Smartphones sein.

Der Lehrer des ersten Videos vollzieht daraufhin die Zerstörung des Objektes, das sich so penetrant zwischen ihm und die Schüler(in) gestellt hat. Um wieder in eine verbindliche Beziehung zu ihr und damit der Klasse eintreten zu können, muss ein Zeichen gesetzt werden. Nie wieder! Und wenn doch, wird wieder zerstört!

Damit besitzt die Aggression gegen das Smartphone den Charakter des letzten Mittels im Kampf um die ungeteilte Aufmerksamkeit im Unterricht. Nur noch in der Abwesenheit des Smartphones als Aggressor kann der Unterricht wirksam fortgesetzt werden. Die Zerstörung des Smartphones kann somit als Akt der verzweifelten Erziehung verstanden werden. Mit der Bearbeitung der ungeheuren Geschichte mag so etwas wie eine Besinnung auf den Zweck des Unterrichts angestoßen werden. Die Hoffnung bleibt, der Akt der Zerstörung könnte eine Katharsis unter den Schülern auslösen. Das angedeutete Verständnis der Schüler für den Lehrer gibt dieser Hoffnung einige Nahrung.

Ganz anders verhält es sich im zweiten Fall. In ihm nimmt sich die Lehrerin das Recht, das sie als Lehrerin hat, der Schülerin für die Zeit des Unterrichts das Smartphone abzunehmen. Dieses Recht wird ihr von der Schülerin nicht nur bestritten, sondern unmittelbar mit einem Kampf beantwortet. Diese verletzt damit nicht einfach eine der sozialen Regeln der Schule, dass nämlich über Konflikte gesprochen wird und physische Auseinandersetzungen zu un-

terbleiben haben. Sie stürzt die Machtverhältnisse revolutionär um. Sie übt gegen die Lehrerin Gewalt aus. Sie macht sich zum Beherrscher und erklärt die Lehrerin zum Aggressor, den es zu disziplinieren gilt. Die Lehrerin hat mit der Konfiszierung des Smartphones eine rote Linie überschritten. Nun gibt es nur noch jenen Rest des Respektes, mit dem der Kampf physisch reduziert bleibt. Der öffentlich ausgetragene Ringkampf besteht deswegen nicht in einem schnellen Sieg über den Gegner, er wird stattdessen zur quälenden Demütigung der Lehrerin.

Die Gewalt gegen die schnell als hilflos wahrgenommene Lehrerin schockiert und amüsiert zugleich die Schüler der Klasse. Das Ungeheuerliche der Umstürzung der Verhältnisse wird wie ein Ereignis genossen. Es ist die Faszination wie an einer Hinrichtung, die viele Schüler ergreift. Der Sensationsreporter wird von Mitschülern unterstützt. Die Schüler, die der Lehrerin zur Hilfe kommen wollen, werden abgeblockt. Alle warten auf das absehbare Finale, denn es wird schnell klar, wer nun das Sagen hat. Als die Lehrerin erschöpft ist, physisch und vor allem psychisch, gibt sie das Smartphone frei. Sie hat nicht nur diesen Kampf verloren, sie ist als Lehrerin gescheitert. Das Smartphone hat sie mattgesetzt.

Es ist schwer vorstellbar, dass die Lehrerin noch einmal in diese Klasse zurückkehren kann. Sie hat in dieser Situation alles verloren, was sie benötigt, um mit dem basalen Respekt dieser Schüler unterrichten zu können. Sie dürfte von dem Erlebnis anhaltend traumatisiert sein. Sie muss damit rechnen, dass dergleichen an dieser Schule wieder geschieht. Man kann sich vorstellen, dass sie keine Lehrerin mehr sein mag und kann.

Diese Zerstörung der personalen Autorität der Lehrerin werden auch manche der Schüler bemerken, sich zu ihr rechtfertigend oder bedauernd verhalten. Auch für sie bedeutet der Konflikt ein Ende der alten Beziehung zu Schule und Unterricht. Der Tabubruch, den die Schülerin im Kampf mit der Lehrerin beangangen hat, wird ihnen als die von ihnen verantwortete Ungeheuerlichkeit weiter anhängen. Schwer vorstellbar ist, dass mit der Klasse bald zur Tagesordnung wieder zurückgekehrt werden kann. Was wird mit der Schülerin geschehen, die sich so vergangen hat? Kann sie weiter Schülerin sein?

Das Ende der Erziehung in der hier vorgeführten Katastrophe kann schlecht in einen neuen positiven Anfang verwandelt werden. Die Gegenwehr der Institution könnte eine Bestrafung oder ein Kampf gegen Schüler sein, die nun als potenzielle Gewalttäter behandelt werden können. Das ist dann das andere Ende der Erziehung, die Rückkehr zu einem Modus, mit dem sich die Schule gegen die Schüler stellt, wie ehemals in der Schule der Gewalt. Marginal dagegen erscheint das nun absehbar repressiv durchgesetzte Smartphoneverbot an dieser Schule.

Luca Preite/Mario Steinberg

Die Ausbildung der Ausbildungslosen: Lehrpersonen in Übergangsausbildungen

I

Dem schweizerischen Berufsbildungssystem wird im internationalen Vergleich eine bedeutende Funktion in der Ausbildung qualifizierter Fachkräfte und in der Eindämmung der Jugendarbeitslosigkeit zugeschrieben (Hoffman/Schwartz 2015). In diesem Diskurs bleibt oftmals nur am Rande bemerkt, dass es für eine nicht unbedeutende Anzahl der in der Schweiz lebenden Jugendlichen keine Selbstverständlichkeit bedeutet, Teil dieser „Erfolgsgeschichte“ zu sein. Im Gegenteil: seit nunmehr zwanzig Jahren findet sich knapp jeder vierte bis fünfte Jugendliche nach Abschluss der obligatorischen Schule ohne Ausbildungs- und Lehrstellenplatz in einer sogenannten Übergangsausbildung wieder (Sacchi/Meyer 2016).

Diese *Ausbildung der Ausbildungslosen*¹ ist seit dem Auftreten im Kontext der Wirtschaftskrise und damit einhergehendem Lehrstellenabbau in den 1990er Jahren Gegenstand von bildungsbehördlichen und bildungspolitischen Auftragsstudien durch Bund und Kantone. Zudem untersucht auch eine sich formierende Transitionsforschung dieses sogenannte Übergangssystem (Stolz/Gonon 2008). Wenn dabei vor allem in quantitativer Weise nach Erklärungen des Übertritts in Übergangsausbildungen gesucht wird (Bayard/Walpen 2013; Brahm/Euler/Steingruber 2014; Glauser/Becker 2016; Keller 2014), so bleibt die Perspektive der direkt betroffenen Jugendlichen und der im Übergangssystem tätigen Lehrpersonen unterbeleuchtet (Heinimann 2006; Pool/Maag 2016; Scherrer/Künzli 2013).

Dies erstaunt, zumal den Lehrpersonen im Übergangssystem eine bedeutende Rolle in der Vermittlung von Ausbildungsplätzen und damit einhergehend in der Prävention von Ausbildungs- und Erwerbslosigkeit zugesprochen

1 Nach Solga (2002) sind im deutschsprachigen Kontext nunmehr auch solche Jugendliche als ausbildungslos zu klassifizieren, die bis zum Erreichen des 25. Lebensjahrs über keinen Bildungsabschluss der Sekundarstufe II verfügen. Damit erweitert sich die wissenschaftliche Kategorie der Ausbildungslosigkeit im Kontext der Bildungsexpansion auch um diejenigen Jugendlichen, die über einen obligatorischen Schulabschluss verfügen – ursprünglich galten nur sogenannte Schulabbrecher und Schulabbrecherinnen, sprich Personen ohne obligatorischen Schulabschluss als ausbildungslos. Jugendliche in Übergangsausbildungen nehmen in diesem Diskurs eine gesonderte Stellung ein. Zwar sind sie in der Regel jünger als 25 Jahre und haben das Bildungssystem noch nicht verlassen, nichtsdestotrotz werden sie vermehrt als potentielle Ausbildungslose behandelt (Gaupp/Geier/Lex/Reißig 2011). Die Formulierung „Ausbildung der Ausbildungslosen“ greift diese diskursiven Entwicklungen auf, und umschreibt Übergangsausbildungen als einen Ort der Adressierung und (Re-)Produktion von Ausbildungslosigkeit bei Jugendlichen.

wird (Barth/Angst 2018; Niederberger/Achermann 2003). Kritisiert werden sie dabei in zweifacher Weise: einmal aus Sicht der Bildungssteuerung (Jaik/Wolter 2016) und einmal aus der Perspektive der Reproduktion sozialer Ungleichheit (Thielen 2014a; Walther/Pohl/Walter 2007). Gering berücksichtigt ist in dieser doppelten Kritik jedoch, dass sich Lehrpersonen im Übergangssystem einer systemischen Zwangslage ausgesetzt sehen: dem Mangel an adäquaten Ausbildungsplätzen für alle ihre Übergangsschülerinnen und -Schüler (Granato/Krekel/Ulrich 2016; Hupka-Brunner/Meyer/Stalder/Keller 2011).²

Vor diesem Hintergrund stehen die Lehrpersonen in Übergangsausbildungen womöglich vor dem Dilemma, in der „Vermittlungstätigkeit“ (Niederberger/Achermann 2003, S. 80) von Ausbildungsplätzen entweder das Primat der Chancengleichheit zu unterwandern oder als ineffizient zu gelten. Es gilt vielmehr *fallanalytisch* zu untersuchen, wie sich Lehrpersonen selbst im Übergangssystem positionieren. Es geht darum, wie sie ihre Funktion als Lehrperson in Übergangsausbildungen beschreiben, welche Tätigkeiten sie dabei wie hervorheben, inwiefern sie ihre Rolle als Lehrperson im Übergangssystem als unterschieden zu der in anderen Bildungsstufen ansehen und vor allem: *wie sie sich den Erfolg oder Misserfolg ihrer Schülerinnen und –Schüler in der Ausbildungsplatzsuche im Kontext ihrer eigenen Tätigkeit erklären.*

Dazu untersucht der Beitrag „berufliche Selbstbeschreibungen“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 15) von Lehrpersonen in Übergangsausbildungen. Die Selbstbeschreibungen wurden in Form von themenzentrierten Interviews (Schorn 2000) erhoben. Dabei ging es darum, im Gespräch mit den Lehrpersonen mehr über ihre Tätigkeit und Perspektive im Übergangssystem zu erfahren.³ Da in diesen beruflichen Selbstbeschreibungen nach Nittel et al. sowohl „Abgrenzung[en] gegenüber anderen [pädagogischen] Berufsgruppen“, als vor allem auch Legitimationen im Hinblick des „gesellschaftlichen Auftrag[s]“ (ebd., S. 15) verhandelt werden, eignet sich diese Herangehensweise besonders, um die

2 Zwar werden bundesnahe (Forschungs-)Institutionen nicht müde zu betonen, dass auch noch kurz vor Start des Ausbildungsjahrs etwa jede siebte Lehrstelle unbesetzt ist. Letztlich werden diese sogenannten „offene[n] Lehrstellen“ (Golder et al. 2018, S. 40) von den Lehrbetrieben aber gar nicht vergeben, so dass fraglich ist, wie verfügbar diese Ausbildungsplätze tatsächlich waren. Begründet wird diese Nicht-Vergabe seitens der Betriebe damit, dass sie mehrheitlich „nur ungeeignete Bewerbungen erhalten“ (ebd., S. 41) hätten. Nach Meyer (2009, S. 76) besteht folglich angebotsseitig an Mangel „an Ausbildungsplätzen für eher (leistungs-)schwächere junge Bildungsnachfragende“. „Hier“, so Meyer (ebd.) weiter, „scheint das duale Berufsbildungssystem mit seiner stark marktwirtschaftlichen Orientierung seit längerer Zeit an die Grenzen seines Funktionierens zu stossen.“

3 Diese Interviews sind Teil eines Dissertationsprojekts zu Übergangsausbildungen in der Nordwestschweiz und wurden im Jahr 2016 aufgezeichnet. Waren die Interviews mit drei Lehrpersonen sowie einer Rektorin und einem Prorektor im Sinne einer Feldzugangsstrategie und zur Erleichterung der Rekrutierung von Jugendlichen geplant, so erhielten sie im Verlauf des Dissertationsprojekts zunehmend eine eigene empirische Bedeutung. Nicht nur eröffnete sich damit eine zusätzliche Perspektive auf das Übergangsgeschehen, insbesondere zeigte sich nach erfolgter Datenerhebung auch, dass bisher die Perspektive der Lehrenden kaum bis gar keinen Nachhall in der Forschungsliteratur findet.

skizzierten Fragestellungen fallanalytisch untersuchen zu können (Yin 2003). Als Grundlage der Interpretation dienen die Transkripte der Audioaufnahmen der Interviews. Diese wurden mittels der Methode der *thematic analysis* in zwei Schritten ausgewertet (Guest/MacQueen/Namey 2012). Dafür wurden zuerst für jeden Einzelfall bedeutende *themes* und *patterns* der beruflichen Selbstbeschreibung identifiziert, um ausgehend davon einen Katalog der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen ableiten und konstruieren zu können.

II

Bei den untersuchten Lehrpersonen handelt es sich um zwei Lehrerinnen und einen Lehrer, die in der Nordwestschweiz unterrichten. Zwei der befragten Lehrpersonen können auf Grund ihrer bisherigen Anstellungsdauer, ihres Vollzeitpensums sowie ihrer unbefristeten Anstellung als Klassenlehrperson als „erfahren“ eingestuft werden. Eine davon ist Frau Martinez. Sie unterrichtet seit zwanzig Jahren als Klassenlehrerin in Übergangsausbildungen. Ihre Ausbildung zur Primar- und Oberstufenlehrerin schloss sie am damaligen Lehrerseminar ab. Tatsächlich unterrichtete sie aber überwiegend in Übergangsausbildungen, also in Schulklassen zwischen der Sekundarstufe I und II. Vom Werdegang her bezeichnet sich Frau Martinez selbst als Bildungsaufsteigerin mit Migrationshintergrund; ihre Eltern kamen als sogenannte Gastarbeiter und Gastarbeiterin aus Spanien in die Schweiz. Die Zugangsberechtigung zum Lehrerseminar erwarb sich Frau Martinez auf dem zweiten Ausbildungsweg.

Die zweite Lehrperson ist Herr Müller. Er unterrichtet seit knapp fünfzehn Jahren in Übergangsausbildungen. Auch er absolvierte seine Ausbildung am damaligen Lehrerseminar. Anfangs war Herr Müller als Primarlehrer tätig. Sukzessive bildete und entwickelte er sich weiter: zuerst zum Oberstufenlehrer, dann zum Begabtenförderer, danach zum Schulleiter und zum Berufswahlcoach. Parallel dazu war Herr Müller in diversen Schulevaluations- und Schulentwicklungsprojekten tätig, unter anderem auch in der Evaluation, Zusammenführung und Neukonzeption der Übergangsausbildung im Kanton Aargau. So kam es, dass Herr Müller vor über zehn Jahren eine Anstellung als Lehrer in den Übergangsausbildungen annahm. Seither ist er als Klassenlehrer wie auch Teamleiter – in etwa vergleichbar mit einer Anstellung als Konrektor – in einer Übergangsausbildung tätig. Stolz berichtet er davon, wie er mit seiner Begabtenförderungsklasse mit dem Namen „Robotik und Forschung“ – es handelt sich hierbei um ein Förderangebot des Kantons, welches sich an mathematisch hochbegabte Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe richtet – zur letzten Jugendweltmeisterschaft nach St. Louise (USA) fahren durfte. Diese Begabtenförderung ist für ihn, wie er sagt, „ein Ausgleich“⁴ zu seiner Tätigkeit in der Übergangsausbildung.

4 Dieses und die nachfolgenden Zitate von Herrn Müller, Frau Gerber und Frau Martinez werden den Transkripten der Interviews entnommen, welche im Juni 2016 mit den Lehrpersonen durchgeführt wurden.

Bei der dritten Lehrperson, Frau Gerber, handelt es sich um eine Berufseinsteigerin, die Teilzeit als Sportlehrerin in den Übergangsausbildungen tätig ist. Zum Zeitpunkt des Interviews hatte sie ihr Lehramt der Sekundarstufe II noch nicht abgeschlossen. Zu ihrer Anstellung in der Übergangsausbildung kam sie über eine Bekannte, „über Vitamin B“, wie sie sagt. Diese Bekannte, ihre zukünftige Vorgesetzte und Leiterin der Fachschaft Sport habe ihr gesagt, dass sich bei einer Stellenausschreibung nur schlechte Lehrpersonen bewerben würden, „Lehrpersonen, die sonst nirgends eine Stelle finden“. Denn, so Frau Gerber weiter, „will hier eigentlich niemand unterrichten, wenn er auswählen kann“. Weshalb sie sich dennoch dazu entschieden hat, hängt in ihrem Fall mit ihrer Bekannten zusammen. Diese hätte sie davon überzeugt, dass für sie, einmal diese Aufgabe gemeistert, alles andere – gemeint sind damit andere Schulstufen und insbesondere eine Anstellung an einem Gymnasium – im Vergleich dazu „ein Zuckerschleck“ sein werde. Im Unterschied zu Frau Martinez und Herrn Müller betrachtet Frau Gerber ihre Anstellung demnach als Lehrjahre. Nicht von ungefähr unterrichtet sie heute nicht mehr in Übergangsausbildungen.

Danach gefragt, wie sie ihre Tätigkeit als Lehrperson in der Übergangsausbildung beschreibe, betont Frau Martinez sogleich, dass es darum gehen *die Jugendlichen für eine Lehrstelle fit zu machen*, oder wie sie selbst ausführt:

Es geht darum die Leute fit zu machen, parat zu machen für die Lehre. Und das ist nur eines: Bewerbungen schreiben und Wissenslücken schließen. Das andere ist dann die Leute so vorzubereiten, dass die parat sind, auch belastbar sind, auch mal mit Kopfweh in die Schule gehen, oder mit Bauchweh, also einfach mal die Zähne zusammenbeißen. Wir lernen hier zusammen, weil, das Leben ist nicht nur lustvoll und interessant, manchmal ist es auch langweilig. Es geht also darum, die Jugendlichen wirklich für die Lehre parat zu machen, und zwar nicht nur beruflich, sondern charakterlich. Sachen mit ihnen trainieren, zum Beispiel Druck aushalten, weil Druck gibt es im Beruf immer wieder.

Die Berufsvorbereitung beinhaltet nach Frau Martinez demnach mehrere Aufgaben. Einerseits gehe es darum, die Lehrstellensuche voranzubringen sowie schulische Lücken zu schließen. Andererseits gehe es in der Übergangsausbildung aber auch darum, an den Jugendlichen selbst, oder wie sie sagt, an deren Charakter zu arbeiten. Diese „Charakterarbeit“ hat für Frau Martinez eine präventive Wirkung: Die Jugendlichen sollen lernen, sich auch in der – im Vergleich zur Schule eher rauen – Arbeitswelt zu behaupten, respektive nicht bereits bei den ersten Widrigkeiten und Konflikten mit dem Lehrmeister die Berufslehre „hinzuschmeißen“. Diesbezüglich erzählt Frau Martinez, dass sie den Jugendlichen immer wieder sage, sie seien wie Rohdiamanten, „Rohdiamanten, an denen wir jetzt schleifen, und jeder braucht seinen eigenen Schliff, bis er glänzt“.

Auch für Herrn Müller steht diese Arbeit am Jugendlichen im Zentrum seiner Tätigkeit. Wichtig ist für ihn dabei, „dass Jugendliche lernen, bewusster Verantwortung zu übernehmen“. Diese Formulierung wiederholt er mehrfach im Interview: „Wie können Jugendliche bewusster Verantwortung übernehmen?“. Diese Frage beschäftigt Herrn Müller seit dem Beginn seiner Anstellung in den Übergangsausbildungen. Danach gefragt, was diese Übernahme

von Verantwortung für ihn konkret bedeute, kommt Herr Müller sogleich auf den Ausbildungsplatz zu sprechen. Zwar könnten sie in der Schule der Lehrstellensuche „Rahmenbedingungen“ geben, wie er sagt. Letztlich sei der Ausbildungsplatz aber Sache der Jugendlichen. Klar ist für ihn ebenso, dass sich die Jugendlichen an der Arbeitswelt zu orientieren haben und nicht umgekehrt. In diesem Zusammenhang zitiert er immer wieder den Leitspruch der Übergangsausbildung, an dem er als Schulentwickler selbst mitgearbeitet hat: „Wir orientieren uns an der Arbeitswelt.“

Erst nachdem die Jugendlichen tatsächlich auch einen Ausbildungsplatz gefunden haben, entwickelt er mit ihnen einen individuellen Fachunterricht. Gemeinsam mit den Jugendlichen legt er fest, in welchen Fächern und wie genau sich die Jugendlichen im Hinblick auf die Lehrstelle verbessern sollen; zum Beispiel in Mathematik, Französisch, Deutsch, Englisch oder Informatik. Gelernt wird ab diesem Zeitpunkt im Selbststudium, in sogenannten „Lernateliers“. Herr Müller begleitet und überprüft diesen Lernprozess aus der Ferne. Er versteht sich dabei als „Lerncoach“. Umgekehrt ist es ihm so möglich, sich intensiv denjenigen Jugendlichen zuzuwenden, die immer noch keinen Ausbildungsplatz gefunden haben. Diese Ausdifferenzierung des Unterrichts stellt für Herrn Müller einen zweifachen Gewinn dar. Er könne so die Jugendlichen sowohl individuell bei der Lehrstellensuche als auch bei der Schließung fachlicher Lücken betreuen. Hinzu komme, dass der schulische Unterricht klar für die berufliche Ausbildung konzipiert sei. Des Weiteren gehe es bei diesem Selbststudium aber auch darum, wie er sagt, diejenigen Jugendlichen zu beschäftigen, die nun einen Ausbildungsplatz haben, aber noch bis Ende des Schuljahrs warten müssen, bis sie ihre Berufslehre antreten können.

Als Sportlehrerin unterrichtet Frau Gerber eine Übergangsklasse für maximal drei Stunden pro Woche. Dies unterscheidet sie von Frau Martinez und Herrn Müller, die als Klassenlehrpersonen täglich mit ihren Schulklassen zu tun haben. Ebenso ist Frau Gerber nicht direkt in den Berufsfindungsprozess und die Lehrstellensuche involviert. Nichtsdestotrotz spricht sie ihre Schüler und Schülerinnen insbesondere im informellen Rahmen, zum Beispiel während der Schulpausen oder während Schulausflügen darauf an. Als Sportlehrerin habe sie „einen anderen Zugang zu den Schülern, nicht so einen strikten“. Die Jugendlichen erzählten ihr dabei ziemlich direkt, dass sie auf diese Übergangsausbildung am liebsten verzichten würden. Ginge es nach den Schülerinnen und Schülern, so Frau Gerber, „so wären diese am liebsten in einer Berufslehre; weil sie aber keine gefunden haben, sind sie nun hier“. Dies und das, was sie den „schlechten Ruf“ der Übergangsausbildung nennt, beschäftigt Frau Gerber sehr. Dabei erinnert sie sich, wie sie als Gymnasiastin verächtlich am Schulgebäude der Übergangsausbildung vorbeiging, welches auf dem gleichen Gelände des Gymnasiums gelegen war: „Ich erinnere mich, wie ich damals als Schülerin auch auf die Schule und ihre Schüler despektierlich hinunterschaute, im Sinne von, das sind so die Dummen, das untere Drittel der Gesellschaft, das es nicht zustande bringt, sich zu integrieren“.

Selber nun an dieser Schule zu arbeiten, ändere den Blick sehr, so Frau Gerber. Niemand komme freiwillig hierher. Eventuell könne das Übergangsjahr für einzelne ein „Plan B“ sein. Letztlich möchten die Jugendlichen aber in der Berufswelt Fuß fassen und fänden sich demgegenüber „in der Schule wieder“. Für Frau Gerber kann es demnach auch nicht überraschen, dass die Jugendlichen auch nach dem erfolgreichen Abschluss einer Übergangsausbildung und der erfolgreichen Suche eines Lehrstellenplatzes, „immer noch schlecht über die Übergangsausbildung sprechen“. Zwar versichern ihr die Jugendlichen in informellen Gesprächen immer wieder, dass sie gerne zu ihr in den Sportunterricht gekommen sind. Dennoch fragt sie sich, inwiefern ihre Arbeit als Lehrperson tatsächlich sinnvoll ist.

Ich denke, viele Schüler erhoffen sich Unterstützung in dieser Schule, Unterstützung für die Lehrstellensuche. Mit dieser Erwartung kommen sie auch ins Übergangsjahr. Insbesondere am Anfang. Ende Schuljahr kommt hingegen dann die Kritik. Auch wenn die Schüler abgeschlossen haben und auch wenn sie eine Lehrstelle gefunden haben. Ich meine, wir versuchen ihnen von der Schule her immer zu sagen, sie seien in einer guten Schule, wir hätten einen guten Ruf. Aber das passt einfach nicht mit dem, was sie so in der Gesellschaft hören. Und sobald sie dann eine Lehrstelle haben, dann sehen sie tatsächlich keinen Sinn mehr in dieser Schule. Wir sagen ihnen dann, dass macht ihr für eure Lehrstelle. Sie sehen es aber als sinnlos. Und der ewige Kritikpunkt – aber das ist überall so – sind die Lehrer. Aber wie gesagt, das findet man überall so.

Zwar relativiert Frau Gerber diese Kritik an den Lehrpersonen insofern, als dass sie sagt, das sei überall so. Trotzdem macht ihr der gesellschaftliche Ruf der Schule zu schaffen. Für sie sei klar, dass sie nicht ihr ganzes Leben hier unterrichten werde. Vielmehr handle es sich bei dieser Anstellung, um „Lernjahre“. Diese helfen ihr, ihre aktuelle Tätigkeit auszuführen.

Auch Frau Martinez kommt in ihrer beruflichen Selbstbeschreibung auf Jugendliche zu sprechen, die relativ früh im Übergangsjahr bereits eine Lehrstelle gefunden haben und nun den Rest des Schuljahres „irgendwie überstehen müssen“. Wohl deswegen bezeichnet sie die Arbeit mit diesen Schülerinnen und Schülern als „anspruchsvoll“:

Anspruchsvoll ist es die Leute bei der Stange zu halten, die bereits eine Lehrstelle haben. Diese Leute zu gewinnen, das ist nicht einfach. Ihnen zu sagen, ‚schaue jetzt wird es eine Charaktersache‘. Du hast eine gute Arbeitshaltung, weil du es bist und nicht einfach, weil du eine Lehrstelle hast. Dann kannst du sie bei der Ehre packen. Und weißt du, ich lobe sie immer wieder. Aber teilweise ist es fast noch schwieriger, jemand bei der Stange zu halten, der dann nach langer Suche endlich eine Lehrstelle hat.

So gesehen versteht Frau Martinez auch dieses *bei der Stange halten* als eine Vorbereitung auf die nachfolgende Lehre. Umgekehrt beschreibt sie den fachlichen Unterricht als eine Nebentätigkeit. Beispielhaft hierzu sagt sie: „Das Schwierige hier ist nicht das Fachliche, also das Schulische. Also wenn ich hier mal zwei Stunden am Stück Mathematik unterrichten kann ohne Zwischenfall, dann ist das wie Ferien für mich“. Häufig gehe es in ihrem Unterricht um andere Dinge. Sie führt dies wie folgt aus:

Zum Beispiel, was machst du, wenn ein Schüler zum Frühstück ein „Red Bull“ trinkt und eine Zigarette raucht? Ich toleriere das nicht. Das ist mir wichtig. Da fängt es an. Mir ist es wichtig, dass sie zuhause gut gefrühstückt [haben]. Und so besprechen wir das dann auch. Was ist ein gutes Frühstück? Früher ging es wahrscheinlich nur um das Schulische, heute ist es anders. Es geht um Sachen, die eigentlich von zu Hause aus hätten kommen müssen, die aber nicht mehr von zu Hause aus kommen, sprich da gelernt werden.

Wenn Frau Martinez ihre berufliche Selbstbeschreibung zeitlich vergleicht, so steht für sie außer Frage, dass sich ihr Aufgabenprofil verändert hat. Sei es früher vorrangig um die Vermittlung von schulischen und fachlichen Inhalten gegangen, so würden heute die Verhaltensweisen der Jugendlichen zur Herausforderung. Verhaltensweisen, bei denen sie davon ausgeht, dass sie in der beruflichen Ausbildung für den Lehrmeister zum Problem werden könnten. An diesen Verhaltensweisen möchte sie mit den Jugendlichen arbeiten. Dabei bleibt offen, inwieweit sie diese jugendlichen Verhaltensweisen tatsächlich auch sie selbst als Lehrerin stören. Sie geht aber davon aus, dass solche Verhaltensweisen während des Berufslebens zum Problem werden könnten. Das Frühstück mit Energiedrink und Zigarette steht für sie dabei symptomatisch für eine Reihe weiterer *unguter* Verhaltensweisen. Dieser „Tendenz“ möchte sie „früh entgegenwirken“.

Ein weiterer Aspekt, auf den sie diesbezüglich ausführlich eingeht, ist das, was sie die „Streitkultur“ nennt. Nach Frau Martinez fehlt es ihren Schülern und Schülerinnen an einer Streitkultur. Die Jugendlichen hätten von zu Hause aus nicht gelernt, wie sie mit Konfliktsituationen und Kritik umgehen können. Beides, die Kritik, wie auch der Konflikt, sind nach Frau Martinez aber Aspekte, die während der beruflichen Ausbildung in der Beziehung mit dem Lehrmeister Schwierigkeiten bereiten könnten. Dementsprechend sieht sie es als ihre Aufgabe, die Jugendlichen auch in dieser Hinsicht *fit zu machen für die Lehre*.

Und ich sage ihnen immer anfangs Schuljahr: ‚Ihr werdet mich auch hassen und ihr dürft mich auch hassen. Aber wir bleiben anständig. Wir werden uns auf den Keks gehen und ihr werdet mir auf den Zentralnerv gehen und ich euch auch, aber wir bleiben korrekt miteinander. Wir können über alles sprechen, wir gehen raus unter vier Augen, Fetzen werden fliegen‘. Aber, ja, das sind halt auch so Sachen. Wo lernt man das? Diese Streitkultur, etwas auszudiskutieren. Ich meine, wir haben hier auch Jugendliche, wenn du denen etwas sagst, dann stehen sie auf und schnauzen dich als Lehrperson an. So etwas geht dann in der Lehre einfach nicht mehr. Das macht man einmal und dann ist man weg. Also wie reagiert man auf Kritik? So etwas müsste vielleicht auch von zu Hause kommen. Also sogar, wenn man mal ungerecht behandelt wird, einfach mal auf Zehn zählen und abwarten und nicht gerade ausrasten.

Es wird ersichtlich, wie Frau Martinez in ihrer Berufsvorbereitung insbesondere das Sozialverhalten der Jugendlichen thematisiert. Der fachliche Unterricht kommt demgegenüber in ihrer beruflichen Selbstbeschreibung nur am Rande vor. Auffallend ebenso, dass sie mit dem, was sie als *fit machen für die Lehre* umschreibt, vor allem eine Anpassung seitens der Jugendlichen an sogenannte betriebliche Erwartungen meint. Sei es, dass sie davon ausgeht, der Jugendliche hätte *gut gefrühstückt*, oder auch, dass dieser *mal auf Zehn zählen kann*

ohne gerade auszurasten – letztlich geht es für Frau Martinez darum, die Jugendlichen insofern auf eine Lehre vorzubereiten, als dass sie nicht in Konflikt mit ihren Lehrmeistern geraten. Denn, im Unterschied zur Schule, so Frau Martinez, gestehe die Berufswelt den Jugendlichen weniger Fehler zu.

Auch für Frau Gerber ist dieser „Umgang mit Autoritätspersonen“ ein zentraler Lerninhalt des Übergangsjahrs. Nicht alle Jugendlichen hätten verstanden, „welche Uhrzeit geschlagen hat, wie ernst die Sache ist“. Diese „Unfähigkeit sich auch unterzuordnen“, wie sie sagt, merke man ihnen in ihrem „Auftreten und Gehabe“ im Sportunterricht an. Bei diesen Jugendlichen, so Frau Gerber, sehe sie bereits früh, wie es mit ihnen weitergehen, respektive im Hinblick der Lehrstellensuche eben genau nicht weitergehen werde. Demgegenüber bereitet es ihr eher Mühe zuzuschauen, „wenn jemand so schüchtern ist, so ein ruhiges Mäuschen“. Bei diesen Jugendlichen mache sie sich Sorgen, ob diese bei der Ausbildungsplatzsuche und insbesondere den Bewerbungsgesprächen für eine Lehrstelle tatsächlich auch bestehen können.

Danach erfragt, was sie an ihrer Tätigkeit in Übergangsausbildungen als schwierig empfinden, kommen alle drei Lehrpersonen sogleich auf die Schulverweise zu sprechen. Insbesondere Schulverweise, die kurz vor Ende des Ausbildungsjahrs stattfinden respektive, wie Frau Martinez sagt, „stattfinden müssen“. Herr Müller berichtet in diesem Zusammenhang von einem Gespräch mit einem Jugendlichen und dessen Vater, in welchem es darum ging, unter Androhung eines Verweises mehr Kooperation einzufordern.

Gestern hatten wir ein Gespräch im Team mit der Drohung von Wegweisung, zusammen mit dem Vater. Der Jugendliche meinte: ‚Ja weshalb soll ich mich anstrengen, das Jahr ist ja vorbei?‘ Aber für uns ist das klar, wir weisen da auch Jugendliche in der letzten Schulwoche von der Schule, wenn etwas nicht stimmt. Das ist wichtig, sowohl für ihn als auch für die übrigen Schüler, damit sie sich nicht fallen lassen. Eigenverantwortung zu übernehmen, hat viel mit Entscheidungen zu tun. Sich am Ende fallen zu lassen, ist eine Entscheidung.

Hilfreich bei diesen Androhungen von Schulverweisen sei, so betonen beide, der Einbezug des Kollegiums, die gemeinsame Absprache im Team sowie die Unterstützung der Rektoren. Nur solange eine Entscheidung auch vom Kollegium abgestützt sei, könne sie als solche gefällt und verantwortet werden. In dieser Hinsicht fungiert das Kollegium als Gemeinschaft, welche dabei hilft, die eigene Tätigkeit als Lehrperson abzusichern.

Als schwierig umschreiben alle Lehrpersonen auch den Umgang mit denjenigen Schülern und Schülerinnen, die trotz des Besuchs einer Übergangsausbildung letztlich ohne Ausbildungsplatz bleiben. Insbesondere Frau Martinez und Herr Müller sprechen hierbei von einem Lernprozess, der sie auch heute noch beschäftigt. So formuliert Herr Müller:

Wie ich mit Jugendlichen umgehe, die immer noch keine Lehrstellen finden? Ich musste es lernen. Das war lange ein großes Thema für mich. Ich habe mich mit den Jugendlichen identifiziert und verantwortlich gefühlt. Da war es für mich zentral, mir bewusst zu werden, wer eigentlich für was zuständig ist. Zuständigkeiten müssen geklärt sein. Und auch wenn es standesmäßig geklärt ist, ist es dann im Einzelnen nicht immer gleich einfach. Wichtig sind hierzu die wöchentlichen Sitzungen im Lehrerteam. Da können wir uns gegenseitig unterstützen, eine Distanz und Objektivität wahren.

Es wird deutlich, wie das Kollegium insbesondere in Krisenmomenten eine bedeutende Stellung und Funktion einnimmt. Sei es bei Schulverweisen oder bei der Besprechung von sogenannten „schwierigen Einzelfällen“: immer dient das Kollegium als ein Resonanz- und Deutungsraum, in welchem die Verantwortung der Lehrperson geklärt wird. Trotz allem bleibt es aber dabei, dass für beide Befragten stets etwas Unangenehmes mitschwingt, wenn Schüler oder Schülerinnen ohne einen beruflichen Ausbildungsplatz die Übergangsausbildung verlassen. Manchmal, so Frau Martinez, gelinge es ihr dabei nicht so gut, die „Distanz zu wahren“. Im Gegenteil sagt sie: „dann lasse ich mich auf einen doofen Machtkampf ein. Ja, ich scheitere oft, wichtig ist aber: was nehme ich davon mit?“.

Um diesem Scheitern zuvorzukommen, hat sich Frau Martinez über die Jahre ein dichtes Netzwerk an Kontakten mit Lehrmeistern aufgebaut, meist solchen, die sie seit Jahren kennt und bei denen schon mehrere ihrer Jugendlichen eine Berufslehre erfolgreich absolviert haben. Auf dieses Kontaktnetz ist Frau Martinez besonders stolz. Nicht nur, weil es auch vorkommt, wie sie sagt, dass einzelne Lehrmeister persönlich bei ihr nachfragen, ob sie für sie einen *guten Jugendlichen hätten*. Darüber hinaus verdeutlicht ihr dieses dichte Netz an Kontakten, dass sie über die Jahre gesehen in ihrer Vermittlungstätigkeit von Ausbildungsplätzen ziemlich erfolgreich war. Sie beschreibt dies, wie folgt:

Wie habe ich mein Netzwerk an Lehrmeistern hergestellt? Viel Arbeit, viele Gespräche, viele Telefonate, viele Jahre. Ich kann dir ein paar aufzählen, die Frau Stalder vom Justiz- und Sicherheitsdepartement, Frau Moser von der IKEA, der Herr Räuber von Mercedes Benz, der Herr Werner von der Spitex Allschwil. Ich habe einen großen Ordner. Den kann ich dir mal zeigen. Da steckt viel Arbeit drin. Dieses Netzwerk muss man pflegen. Die Lehrmeister müssen mir vertrauen. Diesen Frühling rief mich ein Lehrmeister im Lehrerzimmer an. Das Telefon klingelte und es hieß, ich soll mal ans Telefon, jemand möchte mit mir sprechen. ‚Grüezi Frau Martinez, haben sie jemand Gutes für mich?‘; das ist schon cool. Ich meine auch so vor allen Kollegen im Lehrerzimmer. Du darfst einfach nicht die Katze im Sack verkaufen, insbesondere was das Verhalten angeht. Dann ist fertig. Ich habe Lehrmeister, die jetzt schon mehrere Jugendliche von mir hatten. Und ich habe nun sogar schon ehemalige Schüler, die jetzt selber Lehrmeister sind und mich nun anrufen und nach Lehrlingen fragen. Bei einem haben schon fünf Jugendliche von mir eine Lehre gemacht. Er hat mich immer wieder angerufen, ob ich jemand Gutes für ihn hätte. Da muss man vorsichtig sein, mit dem Vertrauen auch umgehen können. Oder gerade letzthin war ich in einem Büchergeschäft, da sehe ich eine ehemalige Schülerin, die jetzt zum zweiten Mal Mutter wird, an der Berufsfachschule unterrichtet, Prüfungsexpertin ist und so weiter. Schau, ich bekomme wieder Gänsehaut, wenn ich das erzähle, das macht mich schon stolz.

Ihrem Netzwerk attestiert Frau Martinez damit eine doppelte Bedeutung. Sowohl kann sie direkt Jugendliche an Lehrmeister vermitteln – eine Option, die den Vermittlungserfolg in einzelnen Fällen sehr wahrscheinlich erhöhen dürfte. Dazu kommt, dass ihr damit auch deutlich wird, welche Arbeit sie über die letzten Jahre als Lehrperson in Übergangsausbildungen tatsächlich vollbracht hat. Nicht von ungefähr finden sich unter diesen Kontakten auch ehemalige Schüler und Schülerinnen, die nun als Lehrmeister, Berufsschullehrerin

und Prüfungsexpertin tätig sind. Sehr wahrscheinlich – so zumindest unsere Annahme – scheinen ihr diese persönlichen Erfolgsgeschichten auch in der Verarbeitung von sogenannten „schwierigen“ Fälle zu helfen, zum Beispiel Jugendliche, die trotz einer Übergangsausbildung keine Anschlusslösung finden oder von der Schule verwiesen werden.

Im Unterschied zu dieser ‚Netzwerk-Strategie‘ verfolgt Herr Müller einen anderen Weg im Umgang mit ausbildungslosen Jugendlichen. Er kommt nochmals auf seine Formulierung zu sprechen, dass es darum gehe, dass *Jugendliche bewusster Verantwortung übernehmen*. Herausfordernd für ihn als Lehrperson seien dabei insbesondere Situationen, in denen er deutlich sehe, dass eine Jugendliche, „einen Beruf anstrebt, den wir als Lehrer als unrealistisch einschätzen“. Damit umzugehen sei für ihn kein leichtes Unterfangen; im Gegenteil sagt er:

Ich denke für uns Lehrer ist es immer auch eine Herausforderung auszuhalten, wenn Jugendliche einen Beruf anstreben, den wir selbst als unrealistisch einschätzen. Wie gehe ich als Lehrperson damit um? Wie schon gesagt – und das liegt wahrscheinlich an meinem Charakter – widerstrebt es mir hier Druck auszuüben; weil, das Risiko, dass es dann auch scheitern könnte, das möchte ich nicht übernehmen. [...] Im Sinne eines Coachs ist es für mich viel entscheidender zu fragen, wie ich Jugendliche dazu bringen kann, dass sie bewusster Verantwortung übernehmen. [...] Mit den Jahren habe ich so gelernt, dass ich meine Zufriedenheit nicht vom Ergebnis abhängig machen darf, sondern davon, wie ich mit den Jugendlichen arbeite.

Anders als Frau Martinez, die in ihrem Fall die Erfolgserlebnisse ihrer Vermittlungstätigkeit anhand von einzelnen Beispielen hervorhebt, möchte Herr Müller seine Zufriedenheit als Lehrperson, wie er sagt, *nicht vom Ergebnis abhängig machen*. Gemeint ist damit, dass er sein Tun als Lehrperson in der Übergangsausbildung nicht vor dem Hintergrund seiner Vermittlungsquote beurteilt. Im Vordergrund steht für ihn vielmehr die Deutung des Übergangsjahrs als ein Berufsfindungsprozess. Ein Prozess, den er als Coach aktiv begleitet, nicht aber verantwortet. Denn die Verantwortung für den Ausbildungsplatz liegt für Herrn Müller klar bei den Jugendlichen und deren Eltern. Damit ist nicht gesagt, dass sich Herr Müller nicht um den einzelnen Jugendlichen kümmert; im Gegenteil, fest steht für ihn aber gleichwohl, dass er als Lehrperson „nur Rahmenbedingungen“ vorgeben kann.



Zwar sei es mitunter entscheidend, welche Rahmenbedingungen er selbst wie auch die Schule und Politik für die Lehrstellensuche vorgeben. Dies ändert aber für ihn nichts daran, dass es Sache der Jugendlichen ist, „sich um ihre Zukunft zu kümmern“. Denn „die Gesellschaft“, so Herr Müller, „geht klar in diese Richtung: es geht darum, die Verantwortung für sein Tun selbst zu übernehmen“. Demnach sei er diesbezüglich mit seiner Überzeugung, wie er sagt, „in bester Gesellschaft“. Für ihn kommt hinzu, dass es „so oder so“ „vielmehr darum geht, wie ich mich selbst als Lehrperson motivieren kann, um mit diesen Jugendlichen so zu arbeiten, dass sie persönlich weiterkommen“. In dieser Hinsicht deutet Herr Müller ähnlich wie Frau Martinez den Berufsfindungsprozess der Schülerinnen und Schüler als einen eigenen und in gewisser Hinsicht endlosen Lernprozess, der sie stets aufs Neue als Lehrperson in Übergangsausbildungen herausfordere. Für beide macht mitunter genau dieser stete Lernprozess den Kern ihrer Tätigkeit aus.

III

Am Beispiel von drei „beruflichen Selbstbeschreibungen“ (Nittel et al. 2014, S. 15) untersucht der Beitrag die Rolle und Funktion von Lehrpersonen in Übergangsausbildungen. In der Forschungsliteratur wird diesen eine besondere Bedeutung in der Vermittlung von Ausbildungsplätzen zugesprochen (Barth/Angst 2018). Niederberger und Achermann (2003, S. 80) sprechen von der „Vermittlungstätigkeit“, die eine „dauerhafte Präsenz des Vermittlers auf dem Stellenmarkt“ erfordere. Lehrpersonen, so Niederberger und Achermann weiter, „die sich in der Vermittlung von Ausbildungsplätzen engagieren, unterhalten darum ihre eigenen Netzwerke und pflegen kontinuierliche Kontakte, die ihnen den Informationsfluss und das Vertrauen der potenziellen Abnehmer sichern“ (ebd.). So gesehen steht die in diesem Beitrag untersuchte Lehrperson Frau Martinez mit ihrem Netzwerk an Kontakten mit Lehrmeistern idealtypisch für das, was Niederberger und Achermann unter einer *engagierten* Vermittlungstätigkeit verstehen.

Die untersuchten Fallbeispiele zeigen zudem, dass die Rolle und Funktion der Lehrpersonen in Übergangsausbildungen aber auch über diese Vermittlungstätigkeit hinausgehen. So bestätigen Herr Müller und Frau Martinez, dass sie ihren Unterricht primär auf die Lehrstellensuche ausrichten und demgegenüber sogenannte fachliche und schulische Aspekte eher in den Hintergrund rücken. Ungeachtet dessen wird in den Fallstudien aber zugleich ersichtlich, dass es in ihrer Tätigkeit immer auch um mehr geht als um die Vermittlung von und in Lehrstellen. So zum Beispiel darum, wie Frau Martinez betont, die Jugendlichen überhaupt *fit zu machen für die Berufslehre*. Diese *Charakterarbeit*, wie sie sagt, oder diese *Arbeit am Jugendlichen*, wie Herr Müller ergänzt, stellt in gewisser Hinsicht eine Vorbedingung der Berufsvermittlung dar.

In der Forschungsliteratur wird diese Berufsvorbereitung mitunter als ein „cooling-out“ (Heinimann 2006, S. 20) untersucht. Das „cooling-out“ meint dabei in Anlehnung an Clark (1960) und Goffman (Goffman 1952), eine von

den Lehrpersonen initiierte Abkühlung respektive Herabstufung von Berufsaspirationen der Jugendlichen. Die Fallstudien deuten an, was diese „Aspirationsabkühlung“ (Thielen 2014b, S. 178) für Lehrpersonen alles beinhaltet. So geht es neben der beruflichen Umorientierung ihrer Schülerinnen und Schülern auch darum, wie Frau Martinez es ausdrückt, den Jugendlichen beizubringen, *auf Zehn zu zählen*, respektive dass diese lernen *sich unterzuordnen*, wie dies Frau Gerber nennt.

Ersichtlich wird somit, dass die Berufsvorbereitung in den Übergangsausbildungen klar im Sinne einer beruflichen und gesellschaftlichen Eingliederung operiert. In Anlehnung an Sacchi und Meyer (2016, S. 11) artikuliert sich hierin womöglich die *Kompensationsfunktion* respektive *Orientierungs- und Berufswahlfunktion* der Übergangsausbildungen im Schweizer Bildungssystem. Beides, so Sacchi und Meyer, ziele darauf ab, die Jugendlichen sowohl in Bezug auf ihre schulischen Leistungen wie auch ihr Sozialverhalten „berufsbildungsfähig“ (ebd. S. 11) zu machen. Mit Blick auf die Fallstudie wird ersichtlich, wie es in der Handlungspraxis der Lehrpersonen, wenn überhaupt, nur nachgeordnet darum geht, schulische Lücken zu schließen. Im Zentrum der Kompensationstätigkeit steht vielmehr die Vermittlung von sogenannten „Arbeitsmarktugenden“ (ebd. S. 11), also Verhaltensweisen der Jugendlichen, von denen die Lehrpersonen annehmen, dass sie ein potentielles Problem für den zukünftigen Lehrmeister darstellen könnten. Frau Martinez bringt das Beispiel des *richtigen Frühstück*s sowie der zu erlernenden *Streitkultur* ein; Herr Müller spricht von der *Übernahme der Verantwortung*, die seitens der Jugendlichen in der Übergangsausbildung zu erlernen ist, und für Frau Gerber geht es schlichtweg um Unterordnung.

Interessanterweise zeigen etwa Bildungs- und Erwerbsverlaufsstudien von Übergangsschülerinnen und -schülern, dass die Spannweite der erreichbaren Ausbildungs- und Berufspositionen nach dem Besuch einer Übergangsausbildung für Jugendliche markant sinkt (Sacchi/Meyer 2016). Am ehesten finden sich Jugendliche in der Schweiz nach einem Übergangsjahr in sogenannten eidgenössischen Berufsattestausbildungen⁵ wieder (Hofmann/Häfeli 2015). Dies sind verkürzte Berufsausbildungen, sogenannte Vorlehren, die seitens der schweizerischen Bildungsverwaltung und Bildungspolitik vor über zehn Jahren mit dem Ziel eingerichtet wurden, ‚schulschwachen Jugendlichen‘ einen Direkteinstieg in die berufliche Grundbildung zu ermöglichen. Paradox ist dabei, dass diese ‚Schulschwäche‘ bei den Lehrpersonen selbst kaum ein Thema sind. Im Gegenteil: Es geht vielmehr um das, was bezugnehmend auf Willis (1982) als die *schulische Definition der richtigen Verhaltensweise* analysiert werden kann:

5 Im Unterschied zu den regulären Berufslehren, den sogenannten eidgenössischen Fähigkeitszeugnissen (EFZ), dauert eine eidgenössische Berufsattestausbildung (EBA) nur zwei Jahre. Hinzu kommt, dass der Lehrlingslohn gering ausfällt und dass es formal nicht möglich ist, eine Fachhochschulreife anzustreben. Diesbezüglich muss nach dem EBA eine in der Regel verkürzte EFZ-Ausbildung im gleichen Beruf absolviert werden.

„Wenn jemand die ‚richtige Einstellung‘ zur Schule und ihrer Autorität hat, dann, so scheint es, wird er auch dem Arbeitgeber und der Arbeit gegenüber die ‚richtige Einstellung‘ haben, und zwar so, dass sozialer und ökonomischer Aufstieg erreicht werden kann – ohne jedes Zutun von inhaltlichen Errungenschaften durch Bildung und Leistung.“ (Willis 1982, S. 118)

Als „Kampf um die realistische Berufsperspektive“, wie dies Walther (2014, S. 123) treffend umschreibt, scheint die Vermittlungs- und Platzierungstätigkeit der Lehrpersonen im Übergangssystem demnach eher auf das zu zielen, was sich im Anschluss an Paul Willis‘ Untersuchung des „Learning to Labour“ als das Erlernen der Übernahme einer untergeordneten Position bezeichnen lässt, wobei sich die von Willis untersuchten *Lads* in der damaligen Gegenkultur vielleicht noch *selbst erlauben konnten*, Arbeiter zu werden. Diese Klassenreproduktion bleibt heute sehr wahrscheinlich auch mittels Übergangsmaßnahmen sowie der sogenannten Kompensations- respektive Orientierungsfunktion des Übergangssystems aufrechterhalten.

Neben dieser, wie wir gesehen haben, komplexen Vermittlungs- und Platzierungstätigkeit, weist der Beitrag auf weitere Tätigkeitsfelder von Lehrpersonen in Übergangsbildung hin. Hervorzuheben ist dabei das, was Frau Martinez mit der Formulierung des *bei der Stange halten* zum Ausdruck bringt, nämlich der Umgang mit denjenigen und die Beschäftigung derjenigen Jugendlichen, die bereits früh im Übergangsjahr einen nachfolgenden Ausbildungsplatz gefunden haben, nun aber gezwungen sind, den Rest des Schuljahres abzusetzen.

Erinnern wir uns: Beide Klassenlehrpersonen beschreiben diese Tätigkeit als herausfordernd, zumal sie parallel zur Vermittlungstätigkeit stattfindet. Erneut in Anlehnung an die Funktionsthese der Übergangsbildung nach Sacchi und Meyer (2016, S. 12) könnte diese schulische Beschäftigungsfunktion als eine „systemische Pufferfunktion“ der Übergangsbildungen verstanden werden. Wenn Sacchi und Meyer (ebd.) darunter die Funktion des „Auffangbeckens“ der Übergangsbildungen für jene Jugendlichen meinen, „denen der Direkteinstieg in eine zertifizierende berufliche Grundbildung nicht gelingt“, so bietet der Beitrag mit seiner Fallstudie Einblicke darin, wie diese Pufferfunktion von den Lehrpersonen im konkreten schulischen Alltag für ihre Schüler und Schülerinnen ausgestaltet wird. Es geht darum, wie dies Frau Martinez ausdrückt, die Jugendlichen im Hinblick der nachfolgenden Berufsausbildung *bei der Stange zu halten*. Womöglich kein Zufall, dass Herr Müller exakt zu diesem Zeitpunkt anfängt, die Jugendlichen auch schulisch und fachlich zu unterrichten respektive zu beschäftigen. Beinahe paradox erscheint es demnach, wie es bei dieser Schließung von sogenannten schulischen Lücken eventuell auch darum gehen könnte, das Beibehalten einer schulischen Mindestleistung in der „Warteschlange“ (ebd. S. 13) zu garantieren. Oder anders gesagt: Kompensiert wird in den Übergangsbildungen das, was mittels einer „Bildungsrationierung“ (Meyer 2009, S. 74) selbst erzeugt wurde.

Fassen wir diese Vermittlungs-, Platzierungs- und Beschäftigungstätigkeit der Lehrpersonen in Übergangsbildung abschließend zusammen, so wird ersichtlich, welche herausforderndes und fallspezifisches Unterfangen diese

Aufgaben für die Lehrpersonen darstellt. So scheinen Übergangsausbildung – sei es als Lehrjahre, wie im Falle von Frau Gerber, oder als langjährige Festanstellung, wie im Falle von Frau Martinenz und Herrn Müller – womöglich genau deshalb für gewisse Lehrpersonen „besonders attraktiv“ (Niederberger/Achermann 2003, S. 80) zu sein, weil sie „eben ein hohes Mass an Kreativität und selbständiger Lösungsfindung erfordern“ (ebd.). Damit einher geht ein „hohes Mass an Flexibilität“ (ebd.) oder, mit Illich, an *Schattenarbeit* (vgl. Illich 1981), welche die Schule von diesen Lehrpersonen erwartet, damit die Institution ihrem bildungspolitischen Auftrag überhaupt gerecht wird. Das Kontaktnetz von Frau Martinez oder der Lernprozess von Herrn Müller verdeutlichen diesbezüglich, wie diese Vermittlungstätigkeit seitens der untersuchten Lehrpersonen immer auch mittels einer individuellen Kompensierung struktureller Mängel, also einer *Schatten- und Mehrarbeit*, zustande kommt.

Womöglich spielt es dabei – und muss es wahrscheinlich auch – für die Lehrpersonen in ihrer Schulpraxis nur eine untergeordnete Rolle, dass sie aufgrund einer Lehrstellenknappheit letzten Endes nie all ihre Schülerinnen und Schüler in Ausbildungsplätze vermitteln könnten (vgl. Granato/Krekel/Ulrich 2016; Hupka-Brunner/Meyer/Stalder/Keller 2011). Ungeachtet dessen bleibt ihnen in ihrer Vermittlungsposition daher auch nicht verborgen, dass sie sich mitten in einem „Verdrängungskampf um die raren Ausbildungsplätze“ (Meyer 2009, S. 77) befinden. Sichtbar wird dies in der Diskussion rund um die Schulverweise sowie wie im Umgang mit den Jugendlichen, die letzten Endes ohne einen Ausbildungsplatz das Übergangsjahr verlassen müssen. Beide Klassenlehrpersonen sprechen deshalb hierbei von einer eher unangenehmen Aufgabe, die es im Kollegium wie auch in einem individuellen Lernprozess der Verantwortlichkeitszuteilungen zu meistern gilt. In dieser Hinsicht sehen wir neben den bereits besprochenen Rollen und Funktionen von Lehrpersonen in Übergangsausbildung noch eine letzte, dem Bildungssystem inhärente Schattenaufgabe der Miterzeugung und Rechtfertigung von „Ausschlussprodukten des Bildungsbetriebs“ (Castel 2009, S. 45). So haben Lehrpersonen in ihrer Vermittlungstätigkeit im Rahmen dieser *Ausbildung der Ausbildungslosen* immer auch den latenten Bildungsauftrag, sowohl gegen eine Jugendausbildungslosigkeit anzukämpfen, als auch diese zu rechtfertigen.

Literatur

- Barth, Vanessa/Angst, Sandra (2018): Sind Schüler in Brückenangeboten psychisch belastet? Explorative Untersuchung zum Bedarf von unterstützenden Maßnahmen in Brückenangeboten. In: F. Sabatella & A. von Wyl (Hrsg.): Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf: Psychische Belastungen und Ressourcen. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 75-91.
- Bayard Walpen, Sybille (2013): Obligatorischer Schulabschluss – wie weiter? Zur Bedeutung von Kompetenzeinschätzungen für den Übertritt in eine nachobligatorische Ausbildung. Zürich: Seismo.
- Brahm, Taiga/Euler, Dieter/Steingruber, Daniel (2014): Transition from school to VET in German-speaking Switzerland. Journal of Vocational Education & Training, Heft 66(1), S. 89-104.

- Castel, Robert (2009): Negative Diskriminierung. Jugendrevolten in den Pariser Banlieues. Hamburg: Verlag Hamburger Edition.
- Clark, Burton R. (1960): The "Cooling-Out" Function in Higher Education. *American Journal of Sociology*, Heft 65(6), S. 569-576.
- Gaupp, Nora/Geier, Boris/Lex, Tilly/Reißig, Birgit (2011): Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 57(2), S. 173-186.
- Glauser, David/Becker, Rolf (2016): VET or general education? Effects of regional opportunity structures on educational attainment in German-speaking Switzerland. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, Heft 8(8), S. 1-25.
- Goffman, Erving (1952): On Cooling the Mark Out. *Psychiatry*, Heft 15(4), S. 451-463.
- Golder, Lukas/Mousson, Martina/Venetz, Aaron/Salathe, Laura/Bohn, Daniel/Herzog, Noah/Wolter, Stefan C. (2018): Nahtstellenbarometer 2018. Bern: Staatssekretariats für Forschung, Bildung und Innovation.
- Granato, Mona/Krekel, Elisabeth M./Ulrich, Joachim Gerd (2016): Allen Jugendlichen ein Ausbildungsangebot!? Wie die „Ausbildungsneigung“ und „Ausbildungsreife“ der Jugendlichen im Spannungsfeld politischer Auseinandersetzungen verhandelt wird. In: J. Luedtke & C. Wiezorek (Hrsg.): *Jugendpolitiken. Wie geht Gesellschaft mit „ihrer“ Jugend um?* Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 162-185.
- Guest, Greg/MacQueen, Kathleen M./Namey, Emily E. (2012): *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Heinimann, Eva (2006): Organisierte Wartebänke. Jugendliche ohne Lehrstelle und Paradoxien der Massnahme „Motivationssemester“. *soz:mag – Das Soziologie Magazin*, 10, 20-23.
- Hoffman, Nancy/Schwartz, Robert (2015): *Gold standard: the Swiss vocational education and training system*. Washington: National Center on Education and the Economy.
- Hofmann, Claudia/Häfeli, Kurt (2015): Übergang in den Arbeitsmarkt nach einer Attestausbildung. In: K. Häfeli, M. P. Neuenschwander, & S. Schumann (Hrsg.): *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS, S. 189-218.
- Hupka-Brunner, Sandra/Meyer, Thomas/Stalder, Barbara E./Keller, Anita (2011): PISA-Kompetenzen und Übergangswegen: Ergebnisse aus der Schweizer TREE-Studie. In: E. M. Krekel & L. Tilly (Hrsg.): *Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 173-188.
- Illich, Ivan (1981): *Shadow work*. Boston: Marion Boyars.
- Jaik, Katharina/Wolter, Stefan (2016): Lost in Transition: The Influence of Locus of Control on Delaying Educational Decisions. http://repec.business.uzh.ch/RePEc/iso/leadinghouse/0118_lhwpaper.pdf; 19.2.2017.
- Keller, Florian (2014): Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs. Wie das Bildungssystem den Übertritt ins Berufsleben bestimmt. Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer, Thomas (2009): Wer hat, dem wird gegeben: Bildungsungleichheit in der Schweiz. In: C. Suter, S. Perrenoud, R. Levy, U. Kuhn, D. Joye, & P. Gazareth (Hrsg.): *Sozialbericht 2008. Die Schweiz vermessen und verglichen*. Zürich: Seismo, S. 60-81.
- Niederberger, Martin/Achermann, Christine (2003): Brückenangebote: Struktur und Funktion. Die Rolle von Geschlecht und Nationalität. Universität Neuchâtel: Schweizerische Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien. <https://doc.rero.ch/record/6452/files/30.pdf>; 20.2.2017.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Pool Maag, Silvia (2016): Herausforderungen im Übergang Schule Beruf: Forschungsergebnisse zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Benachteiligungen in der

- Schweiz. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Heft 38(3), S. 591-609.
- Sacchi, Stefan/Meyer, Thomas (2016): Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse? *Swiss Journal of Sociology*, Heft 42(1), S. 9-39.
- Scherrer, Regina/Künzli, Sibylle (2013): Brückenangebote als Beitrag zur Problemverschleierung. Bildungsverläufe und Bildungsorte am Übergang von der obligatorischen in die nachobligatorische Bildung. *Widerspruch*, Heft 63, S. 53-64.
- Schorn, Ariane (2000): Das „themenzentrierte Interview“. Ein Verfahren zur Entschlüsselung manifester und latenter Aspekte subjektiver Wirklichkeit. *Forum: Qualitative Social Research*, Heft 1(2), S. Art. 23.
- Solga, Heike (2002): „Ausbildungslosigkeit“ als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Heft 54(3), S. 476-505.
- Stolz, Stefanie/Gonon, Philipp (2008): Das „Übergangsregime“ in der Schweiz – Von der Sekundarstufe I in die Berufsbildung. *Arbeit*, Heft (4), S. 298-310.
- Thielen, Marc (2014a): Der pädagogische Umgang mit herkunfts- und milieubedingter Differenz im Zuge der Förderung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung. – *Sozialer Fortschritt*, Heft (4-5), S. 96-101.
- Thielen, Marc (2014b): Männlichkeit verpflichtet. Die pädagogische Bearbeitung randständiger Männlichkeit im Zuge der Herstellung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung Männlichkeiten – Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 171-184.
- Walther, Andreas (2014): Der Kampf um „realistische Berufsperspektiven“. Cooling-Out oder Aufrechterhaltung von Teilhabeansprüchen im Übergangssystem? In: U. Karl (Hrsg.): *Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 118-135.
- Walther, Andreas/Pohl, Axel/Walter, Sibylle (2007): ‚Du wirst echt in eine Schublade gesteckt ...‘ Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling-Out. In: B. Stauber, A. Pohl, & A. Walther (Hrsg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim: Juventa, S. 97-128.
- Willis, Paul E. (1982): *Spass am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Yin, Robert K. (2003): *Case study research design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Rainer Bölling

Das deutsche Bildungswesen – ein Hort der sozialen Ungerechtigkeit? Kritische Anmerkungen zu neueren vergleichenden Bildungsstudien

„Traue keiner Statistik, die du nicht selbst gefälscht hast“ – nur hat Churchill das nie gesagt (Rasper 2017, S. 132-139)

I

Seit dem Erscheinen der ersten PISA-Studie (2001) sieht sich das deutsche Bildungswesen dem Vorwurf ausgesetzt, in keinem oder kaum einem anderen Land der Welt hänge der Schulerfolg so sehr von der sozialen Herkunft ab wie in Deutschland. So haben es Repräsentanten der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), namentlich der PISA-Koordinator Andreas Schleicher, jahrelang unermüdlich verkündet. Dieses Mantra wurde von vielen Medien unkritisch übernommen und ist so in der Öffentlichkeit zu einer (vermeintlichen) bildungspolitischen Gewissheit ersten Ranges geworden. Bis heute kommt kaum ein Bericht über schulische Leistungsstudien ohne die Botschaft aus, in Deutschland hänge der Schulerfolg der Kinder vor allem vom sozialen Status ihrer Eltern oder gar deren „Geldbeutel“ ab. Dieser Empörungsgestus nährt nicht zuletzt krude Vorstellungen von vorurteilsbeladenen Lehrern, die sich erst über Beruf und sozialen Status der Eltern informieren, bevor sie zur Notenvergabe schreiben.

Anfang 2018 nun erschien eine Studie der OECD, die Deutschland überraschend Fortschritte bescheinigte, und zwar bei der Resilienz. Mit diesem aus der Psychologie übernommenen Begriff bezeichnen die Autoren der Studie die „Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, trotz sozialer Nachteile in allen PISA-Testfeldern mindestens die Kompetenzstufe drei [von sechs] zu erreichen und damit die Voraussetzung für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe und lebenslanges Lernen zu erwerben“. Konnte 2006 nur jeder vierte sozial benachteiligte deutsche Schüler solche Kompetenzen vorweisen, so war es 2015 schon jeder dritte (Agasisti 2018, S. 15). Nach diesem rekordverdächtigen Zuwachs liegt Deutschland jetzt über dem Durchschnitt der OECD-Länder. So entstand der Eindruck, die Bildungsgerechtigkeit habe hier einen großen Fortschritt gemacht.

Doch bevor Genugtuung aufkommen konnte, bekräftigte die OECD in der gemeinsam mit der Vodafone-Stiftung erstellten deutschen Ausgabe der Studie, in Deutschland sei trotz aller Fortschritte „der statistische Zusammenhang

zwischen Leistung und sozialer Herkunft noch immer sehr ausgeprägt“ (OECD/Vodafone-Stiftung 2018, S. 6). Das war aber gar kein Ergebnis dieser Studie, die auf einer Sonderauswertung der PISA-Daten von 2015 beruht. Wie der daran beteiligte Pressesprecher der OECD in Deutschland erklärte, wurde die Aussage eingefügt, um „auf die Situation zur Chancengleichheit insgesamt hinzuweisen“.

Diese Vorlage nahm ein Teil der Presse dankbar auf und verarbeitete sie weiter. Im Internetportal „Spiegel online“ lautete der erste Satz des einschlägigen Artikels: „Noch immer entscheidet vor allem die soziale Herkunft darüber, wie gut Kinder in der Schule klarkommen“ (Himmelrath 2018). Etwas zurückhaltender übernahm die „Süddeutsche Zeitung“ einfach die Formulierung der Studie: „Die Unterschiede zwischen Kindern aus bessergestellten und benachteiligten Familien sind weiterhin groß und der statistische Zusammenhang zwischen Leistung und sozialer Herkunft noch immer sehr ausgeprägt“ (Süddeutsche Zeitung 2018). Die in Düsseldorf erscheinende „Rheinische Post“ titelte am 30. Januar 2018 zwar: „Benachteiligte Schüler holen auf“, setzte aber gleich hinzu: „Bei der Chancengleichheit liegt Deutschland dennoch hinten.“

Auf welchem dünnem Eis diese Aussagen stehen, war den Autoren der genannten Artikel wohl kaum bewusst, denn die neue Studie bietet keine Belege für die von der OECD verbreitete Deutung. Wer ihre statistischen Grundlagen nachprüfen will, muss sich schon die Mühe machen, die Publikation der PISA-Studie 2015 heranzuziehen. Dort findet man in einem „Überblick über die Bildungsgerechtigkeit“ als Indikatoren neben der schon genannten Resilienz den „Prozentsatz der durch den sozioökonomischen Status der Schüler erklärten Leistungsvarianz“ (OECD 2016, S. 52). Der sozioökonomische Status wird mittels des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) geschätzt, der aus mehreren Variablen des familiären Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler abgeleitet wird: dem Bildungsniveau und dem Beruf der Eltern, der Ausstattung des Elternhauses als Hilfsindikator für den materiellen Wohlstand sowie der Zahl der Bücher und anderer Bildungsressourcen, die im Elternhaus verfügbar sind (OECD 2016, S. 222). Da diese Daten auf Angaben der getesteten fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler beruhen, sind sie freilich fehleranfällig und sollten mit Vorsicht interpretiert werden. Doch gibt es zu diesem methodischen Vorgehen wohl keine praktikable Alternative.

Die Verlässlichkeit des Index kann ohne Zugang zu den erhobenen Daten ohnehin nicht überprüft werden; es muss daher genügen, die Ergebnisse in den Blick zu nehmen. Die Verteilung der (gerundeten) Werte für die an PISA 2015 teilnehmenden Staaten und Volkswirtschaften (OECD 2016, S. 52) zeigt das Punktdiagramm in Schaubild 1. Ihm lässt sich entnehmen, dass die soziale Herkunft in allen Ländern Einfluss auf den Bildungserfolg hat. Im Durchschnitt der OECD, der bei PISA als Maß aller Dinge gilt, sind 13 Prozent der Leistungsunterschiede dadurch zu erklären – nicht mehr. Für Werte zwischen 11 und 15 Prozent gilt, dass sie nicht statistisch signifikant vom Durchschnitt abweichen; in dieser Bandbreite liegen 26 Länder. Weitere 26 bleiben mit Werten

von 1 bis 10 Prozent unter dem Durchschnitt, können also nach PISA-Kriterien eine höhere Bildungsgerechtigkeit für sich in Anspruch nehmen. Deutschland muss demnach zu den 17 Ländern gehören, die mit Werten von 16 bis 26 Prozent über dem Durchschnitt liegen. Wenn hier laut OECD der Zusammenhang zwischen Leistung und sozialer Herkunft „sehr ausgeprägt“ ist, deutet das für die meisten Betrachter der Statistik auf einen Wert um oder über 20. Doch weit gefehlt: Deutschland liegt wie Österreich, die Schweiz und vier weitere Länder mit einem Wert von 16 Prozent und der höchsten Leistungspunktzahl dieser Gruppe nur schwach signifikant über dem Durchschnitt der OECD. Wenn das sehr ausgeprägt sein soll, wie würde die OECD dann die deutlich höheren Werte anderer Länder bezeichnen? Auf diese Frage blieb der Pressesprecher der OECD bezeichnenderweise die Antwort schuldig.

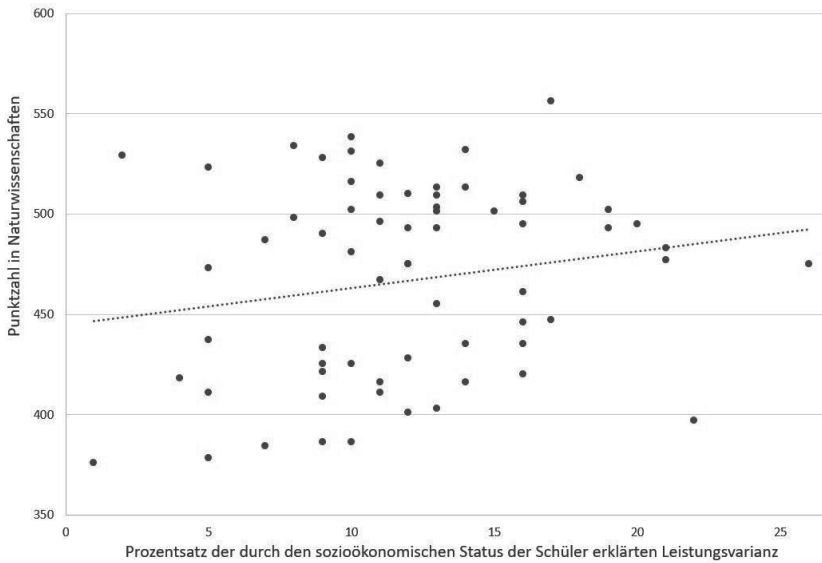


Schaubild 1: Leistungspunkte und durch das Elternhaus erklärte Leistungsvarianz nach PISA 2015

Bemerkenswert ist auch, dass der aktuelle PISA-Sieger Singapur, ein Stadtstaat mit weniger als 6 Mio. Einwohnern und der höchsten Millionärsdichte der Welt, mit einem Wert von 17 Prozent in diesem Punkt schlechter dasteht als die deutschsprachigen Länder, ganz zu schweigen von China mit 18 oder Frankreich mit 20 Prozent. Auf der anderen Seite fällt auf, dass von den 26 Ländern mit – laut PISA – hoher Bildungsgerechtigkeit 16 nur unterdurchschnittliche Leistungen in Naturwissenschaften erreichen, 13 davon sogar weniger als 440 Leistungspunkte bei einem Durchschnitt von 493. Sie gehören mit großem Abstand zum unteren Drittel der Leistungsskala.

Der Anstieg der Trendlinie in Schaubild 1 deutet darauf hin, dass eine leichte positive Korrelation zwischen dem Einfluss des Elternhauses auf den Bildungserfolg und dem Leistungsniveau eines Schulsystems besteht. Dieser Aspekt wird bei PISA aber nicht ausgeführt, obwohl in anderem Zusammenhang ähnliche Diagramme präsentiert werden (z.B. OECD 2016, S. 269). Stattdessen heißt es, die PISA-Studie komme „durchgehend zu dem Schluss, dass hohe Leistungen und eine größere Fairness bei den Bildungschancen und -ergebnissen sich nicht gegenseitig ausschließen“ (OECD 2016, S. 236). Das bedeutet aber keineswegs, dass sie stets miteinander einhergehen. Vielmehr genügt ja schon eine einzige positive Korrelation, um die Ausschlusshypothese zu falsifizieren.

Eine kritische Auswertung dieser PISA-Daten erschien erstmals Ende Mai 2018 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (Bölling 2018). Aufschlussreich ist nun, wie Jünger des Ungerechtigkeitsmantras damit umgehen. Im Oktober veröffentlichte die GEW Nordrhein-Westfalen in ihrer Zeitschrift einen Gegenartikel aus der Feder von Gerd Möller, ehemals Leitender Ministerialrat im Schulministerium dieses Bundeslandes. Er beginnt mit dem einschlägigen Glaubensbekenntnis: „In kaum einem anderen Industrieland hängen die Bildungschancen so stark von der familiären Herkunft ab wie in Deutschland. Die PISA-Studie belegt es“ (Möller 2018, S. 14). Doch dann wird trotz des Versprechens, „empirische Fakten“ zu liefern, keine einzige der oben referierten Zahlen genannt oder kritisch diskutiert. Der Leser erfährt nicht einmal, dass der inkriminierte Artikel den Fokus auf den internationalen Vergleich legt, sondern es ist nur vom deutschen Schulwesen die Rede. Wer sich auf PISA beruft, sollte aber doch wenigstens die aktuellen PISA-Daten zur Kenntnis nehmen.

II

Die Behauptung, dass der Einfluss des Elternhauses auf den Schulerfolg in Deutschland so stark sei wie in kaum einem anderen Land, geht auf die ersten beiden PISA-Studien zurück. Die Entwicklung des maßgeblichen Parameters in ausgewählten, vor allem europäischen Ländern zeigt Tabelle 1, die auf den aktuellen Zahlen der OECD-Datenbank beruht.¹

1 Diese Zahlen aus der OECD-Datenbank sind dieselben, auf denen die jüngste Publikation der OECD zum Thema (OECD 2018) beruht: <https://doi.org/10.1787/888933830196> (reading); <https://doi.org/10.1787/888933830196> (mathematics); <https://doi.org/10.1787/888933830158> (science). Sie weichen teilweise deutlich von den Angaben in den ursprünglichen PISA-Publikationen ab, ohne dass es hierfür eine Erklärung gibt. In einigen Fällen werden auch früher veröffentlichte Daten (hier kursiv gesetzt) als fehlend (missing) deklariert. Was dahinter stehen kann, zeigt das Beispiel Österreichs, wo zweimal PISA-Ergebnisse nachträglich korrigiert bzw. verworfen wurden (vgl. Bölling 2017, S. 4-6).

	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Schwerpunkt	Lesen	Mathematik	Naturwiss.	Lesen	Mathematik	Naturwiss
OECD-Durchschnitt	14,3	16,9	14,4	14,0	14,7	12,9
Deutschland	22,7	24,5	19,8	19,4	18,0	15,8
Österreich	13,4	16,9	15,8	16,6	15,8	15,9
Schweiz	19,0	18,8	16,3	15,6	13,2	15,6
Belgien	13,6	24,4	20,0	20,0	19,9	19,3
Niederlande	–	19,5	16,3	13,8	11,2	12,5
Luxemburg	17,1	19,2	22,5	18,9	18,9	20,8
Frankreich	16,8	20,5	22,3	17,5	22,1	20,3
Italien	9,8	13,4	10,3	12,2	10,0	9,6
Spanien	12,4	12,6	12,4	12,3	14,8	13,4
Portugal	15,7	18,7	16,3	16,4	19,1	14,9
Ungarn	25,2	25,9	21,1	25,4	23,4	21,4
Finnland	7,0	10,6	8,2	8,1	9,6	10,0
Schweden	9,9	15,2	11,0	13,8	11,1	12,2
UK	–	–	13,4	13,9	13,4	10,5
USA	20,0	19,9	17,4	17,0	15,1	11,4
Kanada	11,3	10,4	8,5	8,7	9,8	8,8
Japan	–	12,2	8,5	9,1	10,7	10,1
Hongkong	7,5	6,6	6,4	4,1	7,2	4,9
Shanghai/China	–	–	–	12,3	15,1	18,0
Singapur	–	–	–	15,1	14,3	17,0

Tab. 1: Prozentsatz der nach PISA durch den sozioökonomischen Status der Schüler erklärten Leistungsvarianz in ausgewählten Ländern

Demnach verzeichnete Deutschland vor allem 2000 und 2003 in puncto Bildungsgerechtigkeit Werte, die deutlich schlechter waren als der OECD-Durchschnitt. Seitdem haben sich diese Werte aber kontinuierlich verbessert. Das wurde nach PISA 2012 sogar von der OECD anerkannt: „2000 gehörte Deutschland im Hinblick auf die soziale Gerechtigkeit in der Bildung zu den am schlechtesten abschneidenden OECD-Ländern; 2012 hatte Deutschland nach dieser Messgröße ungefähr das OECD-Durchschnittsniveau erreicht.“ (OECD 2013, S. 5).

Auch auf der Leistungsebene schnitt Deutschland 2012 deutlich besser ab als zuvor und erreichte unter 65 teilnehmenden Ländern Rang 16 (OECD 2014, S. 20). Diese Ergebnisse deuten PISA-Protagonisten gern als Resultat ihrer Reformanstöße. So erklärte etwa Manfred Prenzel, der nationale Projektmanager für PISA 2012, das Programm habe eine ganze Reihe erfolgreicher Verän-

derungen im deutschen Bildungssystem angestoßen. Die frühkindliche Förderung sei als wichtiger Schlüssel für gute Schulleistungen erkannt worden, Sprachtests seien eingeführt worden, um Defizite – vor allem bei Kindern aus Einwandererfamilien – rechtzeitig zu erkennen, und auch die Lehrerbildung sei verändert worden (Damaschke/ Albrecht 2013). 2015 behauptete der damalige stellvertretende Generalsekretär der OECD, Stefan Kapferer, sogar, man könne „in den PISA-Zahlen ganz deutlich messen, dass bereits ein Jahr frühkindliche Bildung nachher die Ergebnisse im PISA-Test deutlich verbessert“ (Habermalz 2015). Doch aus den damals aktuellen PISA-Zahlen lässt sich nichts dergleichen entnehmen, denn die 2012 getesteten Fünfzehnjährigen wurden ja spätestens 2003 eingeschult, also vor dem Ausbau der frühkindlichen Bildung in Deutschland. Worauf auch immer die Verbesserung der Testergebnisse gegenüber früheren Jahrgängen zurückzuführen sein mag – die frühkindliche Erziehung kann nicht der Grund sein.

Dabei muss man sich grundsätzlich klarmachen, dass die PISA-Daten keinerlei Aussagen über die Ursachen unterschiedlicher Testergebnisse bzw. deren Veränderung liefern. Bei allen Erklärungen handelt es sich vielmehr um mehr oder weniger plausible oder auch – wie im vorliegenden Fall – falsche Interpretationen. So lässt sich die Verbesserung der deutschen PISA-Testergebnisse etwa auch darauf zurückführen, dass deutsche Schülerinnen und Schüler im Laufe der Jahre gelernt haben, mit dem ihnen anfangs ungewohnten Format der Testaufgaben umzugehen. Der chinesische Bildungsforscher Yong Zhao, ein in den USA renommierter Kritiker des chinesischen Bildungswesens (Zhao 2014), sagt dazu: „I don't believe PISA scores mean anything beyond the ability to perform on PISA tests“ (Zhao 2016).

Doch mochten die Daten zur Leistungsfähigkeit und Bildungsgerechtigkeit in Deutschland auch mit jeder PISA-Studie besser ausfallen – das Mantra der besonderen Ungerechtigkeit des deutschen Schulwesens wurde nicht revidiert, sondern besonders von meinungsstarken, aber kenntnisarmen Journalisten weiterverbreitet. Dafür bietet der Umgang mit der folgenden Studie der OECD beispielhaften Anschauungsunterricht.

III

Im Oktober 2018 erschien eine weitere Sonderauswertung der PISA-Daten von 2015, die ganz dem Thema Chancengleichheit gewidmet ist: „Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility“. Ausdrücklich wird hier unter „Equity“ nicht Gleichheit der Ergebnisse, sondern Gleichheit der Chancen verstanden. Somit gilt Ungleichheit der OECD nicht zwangsläufig als unfair, da Unterschiede im Bildungserfolg auf Unterschiede in den Bemühungen, Interessen, Talenten oder sogar dem Glück der Schüler zurückgeführt werden können. In dieser Studie ist nun nicht mehr davon die Rede, dass es in der Bundesrepublik besonders ungerecht zugehe. Vielmehr wird Deutschland bescheinigt, es gehöre zu den nur sieben Ländern, in denen die Chancengleichheit in allen drei Testfeldern (Naturwissenschaften, Lesen und Mathematik) deutlich zugenommen habe (OECD 2018, S. 54 u. 29).

Das hinderte einen Journalisten des Deutschlandfunks nicht daran, ein Interview mit PISA-Koordinator Schleicher mit dem üblichen Empörungsgestus zu beginnen: „Die soziale Herkunft der Eltern und ihr Bildungsgrad bestimmen in Deutschland in höchstem Maße auch den Bildungserfolg ihrer Kinder und damit im Grunde den gesamten weiteren Verlauf ihres Lebens. Wir wissen, dass das in Deutschland so ist – schon lange. Und wir können es auch jetzt wieder feststellen.“ Es blieb Schleicher vorbehalten, diese Äußerung etwas zurechtzurücken: „Deutschland hat sich dort sehr viel verbessert, muss man sagen. Bei den sozialen Disparitäten liegt Deutschland nahe am Mittelfeld, immer noch leicht größer als das Mittelfeld, aber das ist schon ein großer Fortschritt seit der ersten PISA-Studie. Positiv zu bewerten ist auch, dass ein Drittel der Schüler aus sozial schwierigen Verhältnissen immer noch ein recht gutes, zumindest mittleres Leistungsniveau erreicht im internationalen Vergleich“ (Dichmann 2018).

Dieser Befund missfiel offenbar auch der SPIEGELonline-Redakteurin Silke Fokken. Sie formulierte als gute Nachricht „Deutsche Schulen rangieren im Ländervergleich nicht mehr so weit hinten“, setzte aber gleich hinzu: „Die Bundesrepublik gehört immer noch zu den OECD-Staaten, in denen der Schulerfolg eines Kindes deutlich enger vom sozioökonomischen Hintergrund abhängt als in vielen anderen Ländern, sagt Andreas Schleicher“ (Fokken 2018). Angesichts der Interview-Äußerung des PISA-Koordinators vom gleichen Tage stellt sich allerdings die Frage, ob diese Aussage wirklich in Bezug auf die neue Studie gemacht wurde oder auf früheren Äußerungen beruht. Anfragen hierzu ließ die Redakteurin unbeantwortet.

Doch schauen wir uns die Studie selbst näher an. Dort werden als Länder mit der höchsten Bildungsgerechtigkeit, in denen die Leistungsunterschiede zu höchstens fünf Prozent auf den sozioökonomischen Hintergrund zurückgeführt werden können, ausdrücklich Algerien, Macao, Katar, Hongkong, die Vereinigten Arabischen Emirate und Island genannt. Den Wert von fünf Prozent erreichen laut Tabelle auch noch das Kosovo und Montenegro (OECD 2018, S. 26-28). Nun ist aber nach der an anderer Stelle formulierten PISA-Definition von Bildungsgerechtigkeit darunter „ein hohes Leistungsniveau von Schülern jeglicher Herkunft anstatt lediglich einer geringen Varianz der Schülerleistungen zu verstehen“ (OECD 2016, S. 294). Bringt man beide Kriterien zusammen, so erlebt man eine Überraschung. In Tabelle 2 wird neben dem PISA-Gerechtigkeitsparameter der Anteil der Fünfzehnjährigen ausgewiesen, die im Schnitt der drei Kompetenzbereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften nicht die PISA-Kompetenzstufe 2 erreichen und damit nach einer in Deutschland verbreiteten Definition als „Risikoschüler“ gelten (OECD 2016, S. 348, 401 u. 414).

	Einfluss des Elternhauses (in %)	Risikoschüler (in %)
Algerien	1	76,9
Macau	2	8,8
Katar	4	53,4
Hongkong	5	9,2
Vereinigte Arabische Emirate	5	43,6
Island	5	23,6
Kosovo	5	74,1
Montenegro	5	48,3

Tab. 2: Einfluss des Elternhauses und Anteil der „Risikoschüler“ in den Ländern, die laut PISA das höchste Maß an Bildungsgerechtigkeit aufweisen

Von den als besonders gerecht geltenden Staaten weisen also nur die ehemaligen europäischen Kolonien Hongkong und Macau mit ethnisch recht homogener chinesischer Bevölkerung ein hohes PISA-Leistungsniveau auf. In fünf Staaten aber liegt der Anteil der Risikoschüler über 40 Prozent, in zwei davon sogar um die 75 Prozent. Deutschland hingegen kommt nur auf einen Anteil von 16,8 Prozent, das ehemalige Musterland Finnland mittlerweile auf 12 Prozent. Derartige Zusammenhänge werden von der OECD gern verschleiert und zumeist solche Länder hervorgehoben, in denen sowohl Bildungsgerechtigkeit als auch Leistungsniveau nach PISA-Kriterien hoch sind. Doch in vielen Ländern trifft eben genau das Gegenteil zu.

Ähnlich inkonsequent geht die OECD mit der Frage um, inwieweit die PISA-Ergebnisse eines Landes durch den Anteil sowie die sozialen und kulturellen Merkmale von Migrantenkindern beeinflusst werden. Diesem Problem ist schon vor Jahren Volker Hagemeyer nachgegangen. Seine Berechnungen auf Basis der PISA-Daten 2003 ergaben, dass in Deutschland und Frankreich nur 10 bzw. 12 Prozent der getesteten Migrantenkinder einen Vater mit Hochschulabschluss hatten, während es in Finnland 33 und in Kanada gar 41 Prozent waren. Zudem lag der Anteil der Migranten an der gesamten Testpopulation in Finnland nur bei knapp zwei Prozent, in Deutschland und Frankreich dagegen war er siebenmal so hoch. Betrachtete man nur die im Lande geborenen Testteilnehmer, die einen Vater mit Hochschulabschluss hatten, so lag der deutsche Mittelwert im Mathematiktest sogar knapp über dem Finnlands, des damaligen PISA-Siegers. Daraus ergibt sich, „dass aus den Gesamtmittelwerten bei PISA keine (vergleichenden) Aussagen über die Leistungsfähigkeit der Schulsysteme der Teilnehmer-Staaten abgeleitet werden dürfen“ (Hagemeyer 2007, S. 2-3). Mittlerweile haben in Deutschland fast 36 Prozent der Kinder und Jugendlichen bis 20 Jahre einen Migrationshintergrund, und ihre Defizite bei Sprachkenntnissen und Bildungsstand sind beträchtlich (Anger/Geis-Thöne 2018, S. 6 u. 14). Dadurch wird das deutsche Bildungswesen vor Herausforderungen gestellt, die es nicht zu verantworten hat und die in manchen anderen

Ländern – etwa auf Grund einer selektiven Einwanderungspolitik – nicht oder nicht in diesem Ausmaß bestehen.

PISA spielt diese Unterschiede auch in der jüngsten Ausgabe von 2015 herunter. Zwar wird erwähnt, dass der durchschnittliche Leistungsabstand zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund und gleichem sozioökonomischem Profil 31 Punkte beträgt und dass die im Ländervergleich bestehenden Unterschiede „auch unter dem Aspekt der Selektivität der Zuwanderungspolitik der Aufnahmeländer sowie der relativen kulturellen und sprachlichen Verwandtschaft der Herkunfts- und Aufnahmeländer betrachtet werden“ müssen (OECD 2016, S. 262 u. 264). Der OECD ist auch bekannt, dass Länder wie Kanada, Australien und Neuseeland eine selektive Einwanderungspolitik betreiben, so dass es sich bei den Zuwanderern zu einem hohen Anteil um Hochqualifizierte handelt, die zudem die Landessprache beherrschen, wogegen etwa Deutschland, Österreich, Belgien und Frankreich einen „hohen Anteil an dauerhaft ansässigen geringqualifizierten Zuwanderern“ aufweisen (OECD 2016, S. 264f.). Diese Differenzierung bleibt allerdings bei der Darstellung der Ergebnisse folgenlos. So werden dann Ländern wie Deutschland, Frankreich und Belgien solche wie Kanada und Neuseeland als Vorbilder für Leistungsstärke und Bildungsgerechtigkeit vorgehalten, ohne der Frage nachzugehen, ob die festgestellten Unterschiede nicht mehr auf die jeweilige Einwanderungspolitik als auf das Bildungswesen zurückzuführen sind.

Besonders positiv in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit wird in der Equity-Studie Vietnam erwähnt, das im PISA-Ranking 2015 wegen seiner 525 Punkte in Naturwissenschaften auf dem achten Platz landete. Hier haben sich angeblich drei Viertel der Schülerinnen und Schüler als resilient erwiesen gegenüber einem OECD-Durchschnitt von 29 Prozent (OECD 2018, S. 101f.). Die Einbeziehung Vietnams in den internationalen Vergleich ist allerdings methodisch nicht akzeptabel, denn dort wurde 2015 nur knapp die Hälfte der 15-Jährigen durch die PISA-Stichprobe erfasst. Im OECD-Durchschnitt waren es 89, in Deutschland sogar 96 Prozent – einer der höchsten Werte überhaupt. Die eigentlich geforderte Mindestschülerbeteiligungsquote von 80 Prozent wurde in 20 Ländern nicht erreicht, darunter neben Vietnam auch die chinesischen Provinzen Beijing-Shanghai-Jiangsu-Guangdong, die im Ranking ebenfalls vor Deutschland landeten (OECD 2016, S. 315 u. 319). Deshalb schließt die anschließend besprochene Unicef-Studie solche Länder gemäß den PISA-Richtlinien von Vergleichen aus (Unicef 2018, S. 27). Die OECD dagegen hält sich nicht an ihre eigenen Richtlinien und bemerkt zu diesem Problem nur verdrosselt: „Bei der Interpretation der Ergebnisse muss [...] in den Ländern, in denen viele junge Menschen von der Zielpopulation ausgeschlossen sind, umsichtig vorgegangen werden. [...] Wenn man annimmt, dass aus der PISA-Stichprobe ausgeschlossene Schülerinnen und Schüler wahrscheinlich schlechtere Ergebnisse erzielt hätten als die in den Stichproben vertretenen Schülerinnen und Schüler, dürften Länder mit niedrigen Erfassungsraten in Vergleichen favorisiert sein“ (OECD 2016, S. 229). Die notwendigen Schlüsse aus dieser Erkenntnis unterbleiben aber. Eine Stichprobe, die nur für die Hälfte der Zielgruppe steht, während die andere Hälfte gar keine

Schule besucht, lässt einfach keine seriösen vergleichenden Aussagen zu. Wenn in Deutschland nur die Hälfte der Fünfzehnjährigen am PISA-Test teilnahme, würden die Ergebnisse auch wohl anders ausfallen.

IV

Nur eine Woche nach der OECD-Studie zur Chancengerechtigkeit im Bildungswesen erschien zum selben Thema eine Studie des Kinderhilfswerks Unicef mit dem Titel „An Unfair Start – Inequality in Children’s Education in Rich Countries“. Auch sie kommt zu dem Ergebnis, dass der familiäre Hintergrund in allen Ländern ein entscheidender Faktor für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen ist. Das Design dieser Studie erinnert an PISA, und so fehlt denn auch nicht das obligatorische Ranking, bei dem Deutschland mit Platz 23 unter 38 EU/OECD-Ländern im unteren Mittelfeld landet (Unicef 2018, S. 8). Inhaltlich bietet die Studie aber nicht mehr als alten Wein in neuen Schläuchen.

Das Ranking stützt sich auf drei Indikatoren. Der erste ist der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die 2015 ein Jahr vor der Einschulung wenigstens eine Stunde pro Woche eine Kindertageseinrichtung besuchten. Er liegt in 36 Ländern zwischen 90 und 100, und Deutschland landet mit einer Quote von 95,5 Prozent auf Platz 23. Dass dieser eng gefasste Indikator sinnvolle Aussagen über den Stand der vorschulischen Erziehung ermöglicht, darf allerdings bezweifelt werden. Der zweite Indikator bezieht sich auf die Lesekompetenz der Zehnjährigen. Hier wurde der Punktabstand zwischen dem obersten und dem untersten Zehntel der nationalen Schülerpopulation zu Grunde gelegt, den die PIRLS-Studie (Progress in International Reading Literacy Study) 2016 ergeben hatte. Er reicht von 153 bis 232 Punkten, wobei Deutschland mit 194 Punkten ziemlich in der Mitte der Skala liegt, damit aber nur Platz 20 unter 29 Ländern belegt. Als dritter und letztlich entscheidender Indikator dient der Unicef-Studie die Lesekompetenz der Fünfzehnjährigen, wobei PISA 2015 die Datengrundlage bildet. Hier reicht die Spanne von 221 bis 311 Punkten. Deutschland liegt mit 258 Punkten wieder im Mittelfeld und erreicht damit in dieser Kategorie wie auch im Gesamtklassement Platz 23.

Auf Basis der PISA-Daten von 2015 geht die Unicef-Studie auch der Frage nach, wie Migrantenkinder bei der Lesekompetenz abschneiden. Wenig überraschend zeigt sich, dass in 21 von 25 Ländern mit hohen Migrationsraten Kinder von Migranten, die selbst und deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden, schlechter abschneiden als solche ohne Migrationshintergrund. Bei Migrantenkindern der zweiten Generation (selbst im Lande geboren) sind die Unterschiede im Allgemeinen geringer (Unicef 2018, S. 34 f.). Dass es sehr unterschiedliche Migrationsmuster gibt, wird unter Verweis auf PISA erwähnt, bleibt aber für die Datenauswertung ebenso wie in der Vorlage folgenlos.

Wie sinnvoll ist nun dieses Ranking? Die Frage stellt sich etwa bei einem Blick auf Frankreich, das bei der frühkindlichen Bildung mit 99,8 Prozent den zweiten Platz belegt, was angesichts der schon lange etablierten *école maternelle* (Vorschule ab dem vierten Lebensjahr) nicht überrascht. Doch bei der Lesekompetenz der Zehnjährigen landet es nur auf Platz 14 und stürzt bei den

Fünfzehnjährigen auf den 35. Platz unter 38 Ländern ab. Umgekehrt steht es bei Spanien: Es liegt bei der frühkindlichen Bildung nur einen Platz vor Deutschland, erreicht aber in der Disziplin Lesekompetenz die Plätze 4 und 3. Hierbei geht es wohl gemerkt nur um den Abstand zwischen dem obersten und dem untersten Zehntel der Schülerpopulation; im Durchschnitt liegt Spanien bei PISA 2015 in puncto Lesekompetenz zehn Punkte hinter Deutschland. Wer solche Zahlenkonstellationen für aussagekräftig hält, könnte auf den Gedanken kommen, frühkindliche Bildung sei im Hinblick auf die Entwicklung der Lesekompetenz überflüssig, ja kontraproduktiv. Hätte PISA-Sieger Singapur an diesem Ranking teilgenommen, wäre er im unteren Mittelfeld nahe bei Deutschland gelandet. Den Spitzenplatz aber hätte auch hier mit großem Abstand Algerien errungen (OECD 2016, S. 404). Alles in allem wird somit deutlich, dass wir es hier weitgehend mit Zahlenreihen zu tun haben, aus denen sich nur schwer sinnvolle Schlüsse ziehen lassen. Dieses Problem räumen auch die Autoren der Studie einmal ein (Unicef 2018, S. 42).

Wenn allerdings auf derselben Seite ein großformatiges Schaubild besagt, Deutschlands dreigliedriges Schulwesen lasse nur 23 Prozent eines Jahrgangs direkt an die Universität gelangen, und erst im Kleingedruckten steht, dass die Daten sich auf die Geburtsjahrgänge 1950 bis 1979 beziehen und damit auf Abiturienten des letzten Jahrhunderts, dann ist das schon recht ärgerlich.

V

Die Equity-Studie der OECD bietet neben den Daten zum Einfluss des Elternhauses auf den Bildungserfolg in 55 Schaubildern und über 100 Tabellen Informationen zu vielen weiteren Aspekten. Von ihnen sollen hier nur noch Bildungsmobilität und Bildungsabschlüsse näher betrachtet werden.

Ein von einigen Medien verbreiteter Befund betrifft die Durchlässigkeit des deutschen Bildungswesens: 2015 habe fast jeder vierte Deutsche einen höheren Bildungsabschluss erreicht als seine Eltern, wogegen es im Schnitt der OECD mit 41 Prozent deutlich mehr gewesen seien (OECD 2018, S. 35 u. 80). Hierbei wurde nicht deutlich, dass diese Zahlen aus der PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)-Studie der OECD von 2011/12 sich auf Personen im Alter von 26 bis 65 Jahren beziehen. Im Durchschnitt der Altersgruppen erreichen naturgemäß Länder, die schon früh ihre Abiturienten- und Hochschulabsolventenquoten massiv gesteigert haben, derzeit höhere Langzeitwerte bei der Bildungsmobilität als etwa Deutschland und Österreich, wo das duale System der Berufsausbildung einen hohen Stellenwert besitzt und die Akademisierung erst später eingesetzt hat (vgl. unten). Zudem zeigen auch die Zahlen der OECD, dass mit dem allgemeinen Anstieg des formalen Bildungsniveaus in vielen Ländern der Anteil der Bildungsaufsteiger abnimmt – ein Prozess, der sich in Zukunft fortsetzen wird (OECD 2018, S. 24f.). Sollten einmal alle mit dem Fahrstuhl des Bildungsaufstiegs bis in die oberste Etage gefahren sein, so kann es keinen Aufstieg mehr geben, sondern nur noch Abstieg.

Wie problematisch es überhaupt ist, zertifizierte Bildungsabschlüsse zum alleinigen Indikator für soziale Mobilität zu machen, verdeutlicht ein Beispiel:

„Der Sohn einer Gymnasiallehrerin, der sein Studium abbricht, eine Partei übernimmt und Bundeskanzler wird, gilt als Bildungsabsteiger, kann er doch im Gegensatz zu seiner Mutter mit keinem akademischen Grad aufwarten; die Tochter eines erfolgreichen Unternehmers ohne Studienabschluss, die ein Pädagogikstudium absolviert und im akademischen Prekariat landet, gilt für die Mobilitätsstatistik aber als Aufsteigerin, denn ihr Bildungsabschluss liegt über dem ihres Vaters“ (Liessmann 2018, S. 19).

Neben der Bildungsmobilität wird oft auch der Anteil höherer Bildungsabschlüsse, insbesondere des Abiturs, als Kriterium für die Gerechtigkeit eines Schulsystems ins Feld geführt. Zu diesen Studien gehört der „Chancenspiegel“, der von 2012 bis 2017 als gemeinsames Projekt der Bertelsmann-Stiftung, des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund und des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Jena erschien. Er beansprucht für sich, „das abstrakte Konzept von Chancengerechtigkeit konkretisiert, messbar und zwischen den Bundesländern vergleichbar gemacht zu haben“ (Chancenspiegel o.J.). Zunächst entfaltet er einen anspruchsvoll daherkommenden Rahmen von Gerechtigkeitstheorien und unterscheidet im Hinblick auf das Bildungswesen vier Gerechtigkeitsdimensionen: „Integrationskraft“, „Durchlässigkeit“, „Kompetenzförderung“ und „Zertifikatsvergabe“. Ihnen werden dann zahlreiche statistische Befunde zugeordnet.

Dem hohen theoretischen Anspruch hält die praktische Umsetzung allerdings bei weitem nicht Stand. So wird „equity“ sprachlich unzutreffend als Gleichheit verstanden, die dann hergestellt sei, „wenn ein Schulsystem gewährleisten kann, dass Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem sozioökonomischen und soziokulturellen Status sowie unabhängig von Hautfarbe und Geschlecht gleiche Lernstände erreichen“ (Bertelsmann-Stiftung 2012, S. 24). Hier wird also nicht Chancen-, sondern Ergebnisgleichheit eingefordert. Dass sich Schülerinnen und Schüler in ihren Fähigkeiten, Interessen und ihrer Anstrengungsbereitschaft unterscheiden und sich dies auf ihren Lernerfolg auswirkt, scheint den Autoren – anders als der OECD (OECD 2016, S. 44) – ein fremder Gedanke zu sein. So werden dann auch die von dem Gerechtigkeitstheoretiker John Rawls als „natürlich“ bezeichneten Unterschiede hier als „zufällig“ heruntergespielt (ebd., S. 35).

Die Problematik des methodischen Vorgehens zeigt sich konkret bei der Gerechtigkeitsdimension „Zertifikatsvergabe“. Hier werden sieben Indikatoren definiert, die sich einerseits auf Absolventen mit Hochschulreife, andererseits auf Schülerinnen und Schüler ohne Hauptschulabschluss beziehen. Dabei steht für die Autoren fest: „Je niedriger die Quote der Jugendlichen ohne Abschluss und je höher insgesamt die vergebenen Zertifikate, als desto gerechter kann ein Schulsystem angesehen werden“ (Bertelsmann-Stiftung 2012, S. 36). Dass diese Zertifikate qualitativ vergleichbar sein sollten, wird zwar postuliert, aber nicht näher ausgeführt. Wenn jedoch Schüler ein Zertifikat nicht erlangen, so gilt dies als „anerkenntnistheoretisch problematisch, wenn die Ursache einseitig bei den Schülern vermutet wird, weil damit ein direkter Hinweis auf fehlende Bereitschaft zur Anerkennung einer gemeinsamen Praxis vorliegt“. Schließlich sei es

„unplausibel, deutliche Unterschiede anzunehmen“; Hinweise auf das Unvermögen von Schülern müssten „insofern mit äußerster Skepsis betrachtet werden“ (Bertelsmann-Stiftung 2012, S. 36 f.). Diese Zitate zeigen, wie sehr die Gerechtigkeitsprosa des „Chancenspiegel“ dazu beiträgt, die Institution Schule einem moralischen Druck auszusetzen, unter dem sie letztlich nur scheitern kann.

Bei der Entfaltung der sogenannten Gerechtigkeitsdimension „Zertifikatsvergabe“ zeigt sich zudem ein empirisches Dilemma. Bei einer Gegenüberstellung der Abiturientenquoten an allgemeinbildenden Schulen und den Leseleistungsergebnissen der Bundesländer aus der Überprüfung der Bildungsstandards entdecken die Autoren einen Widerspruch: „Es gibt kaum Länder, die einen vergleichsweise hohen Anteil an Absolventen mit Hochschulreife und gleichzeitig einen höheren mittleren Kompetenzwert in der Leseleistung aufweisen. Deutlich häufiger hingegen besteht ein Zusammenfallen zwischen dem im Ländervergleich erreichten höheren Kompetenzwert und den ebenfalls im Ländervergleich erzielten niedrigeren Absolventenanteilen mit Hochschulreife.“ Doch statt nun zu erklären, was dieser Befund unter dem Gerechtigkeitsgesichtspunkt bedeutet, wird er sogleich relativiert: „Diese Gegenüberstellung stellt keinen harten empirischen Zusammenhang dar und zugrunde liegen zudem auch unterschiedliche Schülerpopulationen (Neuntklässler sowie Absolventen der Sek. II mit Hochschulreife); außerdem wurde hier allein auf die Kompetenzwerte in der Leseleistung Deutsch zurückgegriffen. Auch wenn die Lesekompetenz fächerübergreifend bedeutsam ist, stellen sich hinsichtlich anderer Fachdomänen die erreichten Kompetenzwerte in den Ländern zum Teil anders dar“ (Bertelsmann-Stiftung 2012, S. 92). Doch von diesen anderen Kompetenzwerten ist im Folgenden nicht mehr die Rede. Den Schluss, dass Bundesländer mit hohen Abiturientenquoten deswegen noch nicht gerecht sind, sondern eher ein Qualitätsdefizit aufweisen, muss der Leser selbst ziehen.

VI

Die Fixierung auf Abiturientenquoten hat seit der Jahrtausendwende nicht nur auf Ebene der Bundesländer, sondern mehr noch im internationalen Vergleich eine wichtige Rolle gespielt. Seit langem fordert die OECD, dass möglichst viele junge Menschen Abitur machen und studieren sollten. Wer studiert hat – so heißt es –, könne ein höheres Einkommen erwarten, sei besser vor Arbeitslosigkeit geschützt, lebe infolge höherer Bildung gesünder und trage mit all dem zu einem höheren Volkseinkommen bei. Hier verbindet sich ein ökonomisches Motiv mit dem Versprechen, durch massenhafte Vergabe von Studienberechtigungen und akademischen Zertifikaten die soziale Gerechtigkeit zu erhöhen. Dabei stand Deutschland wegen seiner im internationalen Vergleich niedrigen Abiturienten- und Hochschulabsolventenquote immer wieder in der Kritik.

Der ökonomische Effekt der Akademisierung der Bildung hat sich allerdings längst als äußerst fragwürdig erwiesen. In einem Buch mit dem Titel „L'inflation scolaire“ unterzog die französische Bildungssoziologin Marie Duru-Bellat schon 2006 das OECD-Dogma einer kritischen Überprüfung. Ihre international vergleichende Analyse brachte keinen Anhaltspunkt dafür, dass

die Ausdehnung des Schulbesuchs in entwickelten Ländern zum wirtschaftlichen Wachstum oder zur Senkung von Jugendarbeitslosigkeit beiträgt, wie es die von der OECD vertretene Humankapitaltheorie behauptet. Vielmehr zeigte sich, dass die Verlängerung der Ausbildung in Frankreich seit den 1970er Jahren mit steigender Jugendarbeitslosigkeit einherging (Duru-Bellat 2006). Seit 2013 kamen auch in Deutschland Hinweise auf die negativen Folgen des „Akademisierungswahns“ auf (Bölling 2013, 2014; Nida-Rümelin 2013, 2014). Dabei wurde international vergleichend auch der Zusammenhang zwischen Abiturientenquoten und dem bei PISA festgestellten Kompetenzniveau untersucht. Die wesentlichen Ergebnisse sind in Schaubild 2 dargestellt.

Hier werden die Studienberechtigtenquoten ausgewählter Länder mit den Resultaten von PISA 2015 in Beziehung gesetzt. Aus den damals fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern rekrutiert sich ja der größte Teil der Studienberechtigten der Jahre 2017/18. Für diesen Vergleich wurden die nationalen PISA-Mittelwerte aus den drei Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften nach Kompetenzstufen differenziert berechnet. Die schwarzen Balken bezeichnen die jeweiligen Studienberechtigtenquoten. Soweit möglich, ist die allgemeine Hochschulreife auch gesondert ausgewiesen.

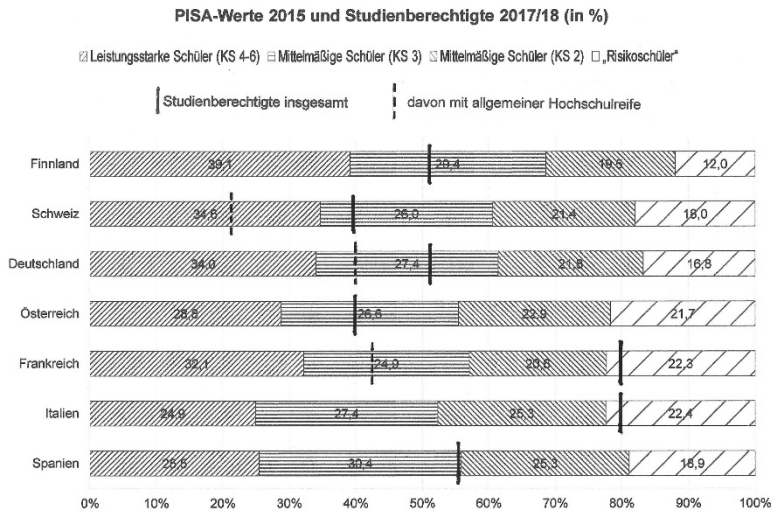


Schaubild 2²

2 PISA-Kompetenzwerte nach OECD 2016, S. 348, 401 u. 414. – Studienberechtigtenquoten für Deutschland (2017): Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF: Anteil der Studienberechtigten an der altersspezifischen Bevölkerung (Studienberechtigtenquote) nach Art der Hochschulreife, Stand 10/2018. <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.85.html>. [abgerufen: 10.01.2019]; Frankreich: Ministère de l'Éducation nationale: Note

Man sollte annehmen, dass es sich bei den Studienberechtigten vor allem um Jugendliche mit den höchsten Kompetenzen handelt, also solchen auf den Kompetenzstufen (KS) 4 bis 6. Doch diese machen in keinem Land auch nur die Hälfte eines Jahrgangs aus – auch nicht beim ehemaligen PISA-Sieger Finnland. Höhere Abiturientenquoten kommen demnach durch Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern der Kompetenzstufen 2 und 3 zustande, die bei PISA als mittelmäßig charakterisiert werden. Kompetenzstufe 2 gilt dort als das Basisniveau, ab dem sie die Kompetenzen unter Beweis zu stellen beginnen, die es ihnen ermöglichen werden, „effektiv und produktiv am Leben teilzuhaben“ (OECD 2016, S. 42). Studienberechtigtenquoten von 80 Prozent, wie sie in Frankreich und Italien erreicht werden, bedeuten demnach, dass dort sogar solche Schülerinnen und Schüler den höchsten Schulabschluss erreichen, die in Deutschland als „Risikoschüler“ bezeichnet werden.

Es wird somit deutlich, dass die von vielen Bildungspolitikern als wichtiger Indikator angesehene Studienberechtigtenquote nichts über das Niveau der jeweiligen Abschlüsse aussagt und ebenso wenig als Kriterium der Bildungsgerechtigkeit taugt. Mittlerweile räumt auch die OECD ein, dass Chancengleichheit im Bildungswesen nicht einfach am formalen Bildungsgrad der Menschen gemessen werden sollte, sondern an der Qualität der Bildung (OECD 2018, S. 25).

Darüber hinaus erscheint es geboten, auch den Zusammenhang von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem in den Blick zu nehmen, der allzu oft in empirischen Untersuchungen zur Bildungspolitik vernachlässigt wurde. Denn formal hohe Bildungsabschlüsse sind wenig wert, wenn sie ihren Inhabern keine entsprechenden Beschäftigungschancen bieten. In diesem Punkt sind Deutschland, Österreich und die Schweiz mit ihren ausgebauten Berufsbildungssystemen trotz niedrigerer Studienberechtigtenquoten klar im Vorteil. Hier liegt die Arbeitslosenquote unter Jugendlichen (15-24 Jahre) seit Jahren deutlich unter zehn Prozent (Deutschland Ende 2018 bei sechs Prozent), wogegen in Finnland und Frankreich Werte über 20 Prozent, in Italien und Spanien solche zwischen 30 und 40 Prozent zu Buche stehen (Eurostat 2018).

Die Länder mit hohen Studienberechtigtenquoten weisen auch schon länger eine hohe Akademikerarbeitslosigkeit auf. So bewarben sich in Italien in den 1990er Jahren beispielsweise 4.000 junge Leute mit Abitur und Hochschulausbildung auf 16 Stellen als Schalterbeamte bei der Post (Bölling 2016, S. 151). Auch in Frankreich ist Arbeitslosigkeit unter Akademikern weit mehr verbreitet

d'information 18.18 – Juillet 2018: Le baccalauréat 2018. Italien: Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR): Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2018, S. 29. Spanien: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos del curso 2016-2017, S. 7. Österreich: Statistik Austria. Bildung in Zahlen 2016/17, S. 40. Schweiz: Bundesamt für Statistik. Maturitätsquote <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/bildungssystem-schweiz/themen/abschlussmaturitaetsquote.assetdetail.6766415.html>; [abgerufen: 10.01.2019]. Finnland: http://www.stat.fi/til/khak/2017/khak_2017_2018-12-13_en.pdf; [abgerufen: 04.02.2019.]

als in Deutschland, wo sie unter 3 Prozent liegt. Eine Untersuchung unter französischen Hochschulabsolventen des Jahres 2010 ergab, dass drei Jahre später immer noch 13 Prozent von ihnen arbeitslos waren, wobei die Spannbreite je nach Spezialisierung und Abschluss von 2 bis 20 Prozent reichte. Die durchschnittliche Quote lag vier Prozentpunkte höher als beim Absolventenjahrgang 2004 (Calmand u.a. 2015). Aber auch in Deutschland garantiert ein akademischer Abschluss heute keine adäquate berufliche Position. So zeigte eine Untersuchung auf Basis der Erwachsenenbefragung des Nationalen Bildungspanels (NEPS) für den Zeitraum 2010/11, dass nahezu jeder vierte Akademiker in Deutschland unterhalb seiner Qualifikation beschäftigt war (Kracke 2016).

Trotz der in Italien und Frankreich schon länger sichtbaren Probleme einer forcierten Akademisierung behauptete Andreas Schleicher noch 2013, ein Studium lohne sich finanziell immer, und zwar sowohl für den Einzelnen als auch den Staat, der mit über 100.000 Euro pro Studierenden von jedem Studium profitiere, indem nämlich Studierende später deutlich mehr Steuern bezahlten (Schleicher 2013). Vier Jahre später musste er feststellen: „Dass es in Deutschland arbeitslose Hochschulabsolventinnen und -absolventen gibt, während gleichzeitig deutsche Unternehmen nicht alle anspruchsvollen Stellen für Fachkräfte besetzen können, zeigt, dass höhere Bildungsabschlüsse nicht automatisch zu besseren Kompetenzen, besseren Arbeitsstellen und einer höheren Lebensqualität führen“ (Trumpa 2017, S. 5). Diese Entwicklung hatten Kritiker der OECD-Politik schon Jahre zuvor erkannt, doch ihre Warnungen wurden von Bildungsökonomern als „Wahnvorstellungen“ abgetan (Wößmann 2013).

VII

In den vorstehenden Betrachtungen ging es um die Behauptung, dass in keinem oder kaum einem anderen Land der Bildungserfolg so sehr von der sozialen Herkunft abhängt wie in Deutschland. Sie ist seit Beginn dieses Jahrhunderts zu einem bildungspolitischen Topos geworden, der in Presse, Funk und Fernsehen gebetsmühlenartig wiederholt und nicht mehr hinterfragt wird. Dabei klingt oft der Vorwurf einer aktiven Diskriminierung bestimmter sozialer und ethnischer Gruppen durch die Institution Schule mit. Subjektiv werden zudem Erfahrungen tatsächlicher oder vermeintlicher Ungerechtigkeit im Bildungswesen als Beleg für die Richtigkeit dieses Topos genommen, ohne dass nach internationalen Vergleichsmaßstäben gefragt wird.

Die vorliegenden empirischen Daten vermögen diese These jedoch nicht zu bestätigen. Als untauglich hat sich der Ansatz erwiesen, Anzahl und Höhe der vergebenen Zertifikate als Indikator für die Gerechtigkeit eines Bildungswesens zu verwenden, wie es der Chancenspiegel der Bertelsmann-Stiftung tut. Denn sowohl im nationalen als auch im internationalen Vergleich zeigt sich, dass zwischen Studienberechtigtenquoten und dem in Leistungsstudien wie PISA ermittelten Kompetenzniveau kein positiver Zusammenhang besteht. Wenn in einigen Ländern 80 Prozent eines Jahrgangs eine Studienberechtigung erhalten, so sagt das allenfalls etwas über diejenigen aus, die das

Zertifikat nicht erlangen. Zudem zeigt sich, dass in Ländern mit einem differenzierten Bildungssystem und niedrigeren Studienberechtigtenquoten die Beschäftigungschancen der Absolventen deutlich besser sind. Die Passung zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem aber wird in Theorien der Bildungsgerechtigkeit allzu oft ausgeklammert.

Zumeist konzentriert sich die Diskussion über die Gerechtigkeit eines Bildungswesens auf die Frage, wieweit der Bildungserfolg Jugendlicher von ihrer sozialen oder auch ethnischen Herkunft abhängt. PISA zufolge ist dies in allen untersuchten Ländern der Fall, wobei nur das Ausmaß in einem begrenzten Rahmen schwankt (Schaubild 1). Das wird auch in Zukunft so bleiben, solange Kinder in der Regel bei ihren Eltern aufwachsen. Denn ein Bildungswesen hat auf die soziokulturellen Bedingungen, unter denen Jugendliche heranwachsen, in den ersten Lebensjahren keinen und von der Einschulung an auch nur einen partiellen Einfluss. Daran können selbst kompensatorische Maßnahmen wie der Ausbau frühkindlicher Erziehung nur graduell etwas ändern. Um der von manchen Theoretikern erstrebten Gleichheit nahe zu kommen, müssten alle Kinder schon nach der Geburt ganz der Obhut des öffentlichen Bildungswesens anvertraut werden. Das aber stände im Widerspruch zu Artikel 6 des Grundgesetzes, demzufolge Pflege und Erziehung der Kinder „das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ sind.

Wenn Deutschland unter Berufung auf PISA vorgeworfen wird, hier entscheide „vor allem“ die soziale Herkunft über den Schulerfolg, so ist das eine Unterstellung, die von den einschlägigen PISA-Daten nicht gedeckt wird. Sie besagen seit 2006, dass mehr als 80 Prozent der festgestellten Leistungsunterschiede gerade nicht vom Elternhaus abhängen (vgl. Tabelle 1). Zudem krankt der Vergleich mit anderen Ländern daran, dass bildungsrelevante Unterschiede in der Zusammensetzung der Bevölkerung, die von unterschiedlichen Mustern der Einwanderungsgeschichte und -politik beeinflusst werden, keine Berücksichtigung finden. So gelten dann statistische Korrelationen, die zumindest teilweise auf solchen Unterschieden beruhen, fälschlich als Beleg für die Leistungsfähigkeit und Gerechtigkeit von Bildungssystemen, obwohl diese die jeweiligen Voraussetzungen nicht zu verantworten haben, aber gleichwohl mit den Konsequenzen fertig werden müssen. Es ist also an der Zeit, ein verbreitetes bildungspolitisches Vorurteil zu revidieren. Dieses scheint allerdings deshalb so langlebig zu sein, weil es Verfechtern eines „längeren gemeinsamen Lernens“ als Argument für grundlegende Veränderungen des gegliederten deutschen Schulsystems dient.

Literatur

- Agasisti, Tommaso et al. (2018): Academic resilience. What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. OECD Education Working Papers, No. 167, OECD Publishing, Paris.
- Anger, Christina/Geis-Thöne, Wido (2018): Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem. IW Köln.

- Bertelsmann Stiftung/Institut für Schulentwicklungsforschung (2012): Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Gütersloh.
- Bölling, Rainer (2013): Wohin der Akademisierungswahn langfristig führt. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 24. 05. 2013.
- Bölling, Rainer (2014): Viele Abiturienten, weniger Bildung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 04. 12. 2014. <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/kritik-an-oecd-viele-abiturienten-wenig-bildung-13300535.html>; [abgerufen: 30.12.2018].
- Bölling, Rainer (2016): Hochschulzugang, Kompetenzniveau und Arbeitsmarkt im internationalen Vergleich. In: Lin-Klitzing/Di Fuccia/Gaube (Hrsg.), Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten. Bad Heilbrunn, S. 143-162.
- Bölling, Rainer (2017): Zur Fragwürdigkeit des PISA-Rankings. <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/zur-fragwuerdigkeit-des-pisa-rankings.html>. [abgerufen: 30.01.2019].
- Bölling, Rainer (2018): Die Mär von der sozialen Ungerechtigkeit. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30. 05. 2018. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/hochschule/bildung-und-statistik-die-maer-von-der-sozialen-ungerechtigkeit-15613597.html>; [abgerufen: 30.01.2019].
- Calmand, Julien u.a. (2015): Faire des études supérieures, et après ? Enquête Génération 2010 – Interrogation 2013. Marseille.
- Chancenspiegel (o.J.). <https://www.chancen-spiegel.de/chancenspiegel/>; [abgerufen: 30.01.2019].
- Damaschke, Sabine / Albrecht, Janine (2013): Ausbruch aus der Schockstarre. <https://www.dw.com/de/ausbruch-aus-der-schockstarre/a-17267586>; [abgerufen: 02.10.2018].
- Dichmann, Markus (2018): Sozial schwache Schüler „doppelt benachteiligt“. Interview mit Andreas Schleicher, 23.10.2018. https://www.deutschlandfunk.de/oecd-studie-zur-bildung-in-deutschland-sozial-schwache.680.de.html?dram:article_id=431260; [abgerufen: 01.12.2018].
- Duru-Bellat, Marie (2006): L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie, Paris.
- Eurostat (2018): Pressemitteilung 170/2018 vom 31. Oktober 2018. Arbeitslosenquote im Euroraum.
- Fokken, Silke (2018): Deutschlands Schulen werden langsam besser, 23.10.2018. <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/oecd-studie-zu-chancengleichheit-deutschland-holt-auf-a-1234411.html>; [abgerufen: 01.12.2018].
- Habermalz, Christiane (2015): Große Fortschritte bei der frühkindlichen Bildung. https://www.deutschlandfunkkultur.de/oecd-bildungsstudie-grosse-fortschritte-bei-der-2165.de.html?dram:article_id=337814; [abgerufen: 02.10.2018].
- Hagemeister, Volker (2007): Falsche Akzente in der von PISA ausgelösten bildungspolitischen Diskussion. https://www.gew-berlin.de/public/media/050326_Folgen_aus_PISA.pdf; [abgerufen: 04.12.2018].
- Himmelrath, Armin (2018): Wie sozial benachteiligte Schüler erfolgreich werden, 29.01.2018. <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/pisa-studie-wie-sozial-benachteiligte-schueler-erfolgreich-werden-a-1190309.html>; [abgerufen: 01.12.2018].
- Kracke, Nancy (2016). Unterwertige Beschäftigung von AkademikerInnen in Deutschland. Die Einflussfaktoren Geschlecht, Migrationsstatus und Bildungsherkunft und deren Wechselwirkungen. In: Soziale Welt 67, Heft 2, S. 177-204.
- Liessmann, Konrad Paul (2018): Die Bundesbildungsrepublik. Ein Streifzug durch (ver)blühende Landschaften: In: Kursbuch 193: 301 Gramm Bildung. Hamburg.
- Möller, Gerd (2018): Bildungsungerechtigkeit: Eine Mär? In: nds 10, 2018, S. 14-15. <http://www.nds-zeitschrift.de/nds-10-2018/bildungsungerechtigkeit-eine-maer/>; [abgerufen: 30.12.2018].

- Nida-Rümelin, Julian (2013): Wir sollten den Akademisierungswahn stoppen. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 01. 09. 2013.
- Nida-Rümelin, Julian (2014): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg.
- OECD (2013): Deutschland – Ländernotiz – Ergebnisse aus PISA 2012.
- OECD (2014): PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Band I (überarbeitete Ausgabe): Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. W. Bertelsmann Verlag.
- OECD (2016): PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung. W. Bertelsmann Verlag.
- OECD (2018): Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility. PISA, OECD Publishing. Paris.
- OECD/Vodafone-Stiftung (2018): Erfolgsfaktor Resilienz.
- OECD (o.J.): PISA - Internationale Schulleistungsstudie der OECD. <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/>; [abgerufen: 02.10.2018].
- Rasper; Martin (2017): „No Sports“ hat Churchill nie gesagt. Das Buch der falschen Zitate. Salzburg
- Schleicher, Andreas (2013): Staat profitiert finanziell von jedem Studierenden. Interview im Deutschlandfunk, 25. 06. http://www.deutschlandfunk.de/schleicher-staat-profitiert-finanziell-von-jedem.680.de.html?dram:article_id=250919; [abgerufen: 10.01.2019].
- Süddeutsche Zeitung (2018): So holen sozial benachteiligte Schüler auf, 29.01. <http://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-sozial-benachteiligte-schueler-bringen-bessere-leistungen-1.3845036>; [abgerufen: 17.11.2018].
- Trumpa, Silke u.a. (2017): Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder. China, Finnland, Japan, Kanada und Südkorea. Münster.
- Unicef (2018): An Unfair Start – Inequality in Children’s Education in Rich Countries, UNICEF Innocenti Report Card 15. Florence.
- Wößmann, Ludger (2013): Der Wahn vom Akademisierungswahn. In: ifo Schnelldienst 23/2013, S. 18-21.
- Zhao, Yong (2014): Who’s Afraid of the Big Bad Dragon? Why China Has the Best (and Worst) Education System in the World. San Francisco.
- Zhao, Yong (2016): Did the Shift from Paper to Computer Bring Down East Asia’s (China’s) PISA Performance? <http://zhaolearning.com/2016/12/07/did-the-shift-from-paper-to-computer-ruin-east-asia%E2%80%99s-china%E2%80%99s-pisa-performance/>; [abgerufen: 05.12.2018].

Fabian Hutmacher

Vom Umgang mit Dummheit und Halbbildung – oder: Die Aktualität Robert Musils und Theodor W. Adornos

I

Die Zeit der Universalgelehrten ist endgültig und unwiederbringlich vorbei. Selbst wer sich größte Mühe gibt, wird keinen Zustand erreichen, in dem alles Versteh- und Wissbare wie ein offenes Buch vor ihm liegt. Oder wie es Peter Bieri (2005/2012) ausdrückt: „Die Menge von dem, was es zu wissen und zu verstehen gibt, ist gigantisch, und sie wächst mit jedem Tag.“ (S. 229) Man denke beispielsweise nur einmal daran, wie hochspezialisiert heutige WissenschaftlerInnen sind, wie klein der Bereich, den sie mit ihrer Forschung abdecken und in dem sie wirklich als ExpertInnen gelten können; oder man denke daran, wie sehr PolitikerInnen auf den Rat ihnen zuarbeitender Fachleute angewiesen sind, um zu eruieren, wie ihre programmatischen Absichten legislativ umgesetzt werden können. Diese Fragmentierung des Wissens hat Konsequenzen, auch und gerade für den Begriff der Bildung: „Sich zu bilden, kann nicht heißen, außer Atem hinter allem herzulaufen“ (ebd.). Was aber heißt es dann, sich zu bilden? Darauf lässt sich keine einfache Antwort geben. Bieri nennt zwei Fähigkeiten, die zur Auflösung des beschriebenen Problems beitragen können: ein Sinn für Proportionen und ein Sinn für Genauigkeit. Niemand müsse wissen, wie viele Sprachen auf der Welt gesprochen werden, so Bieri, aber zu Bildung gehöre es, einschätzen zu können, „dass es eher 4000 sind als 40“ (ebd.). Ebenso wird niemand verlangen wollen, dass nur als gebildet gelten darf, wer alle diese Sprachen auch spricht. Der Gebildete versteht jedoch immerhin, was es bedeutet, eine Sprache zu lernen und sie gut zu beherrschen. Man könnte es vielleicht auch anders formulieren: Der Gebildete des 21. Jahrhunderts weiß sich in der Komplexität der modernen Welt zu orientieren – und er hat akzeptiert, dass sich diese Komplexität nicht auflösen, nicht auf einfache Lösungen zusammenkürzen lässt.¹

1 Die Frage, seit wann genau wir es mit einer „modernen“ Welt zu tun haben, in der es zu einer Fragmentierung des Wissens kommt und in der die Frage nach dem Umgang mit Komplexität entscheidend an Bedeutung gewinnt, muss (und darf) an dieser Stelle offenbleiben. Es ließe sich beispielsweise argumentieren, dass bereits das Aufkommen der modernen Wissenschaften im 17./18. Jahrhundert eine entscheidende Wende markiert, weil die Menschen schon damals ganz anders in der und zur Welt standen als etwa noch im Mittelalter (vgl. Taylor 1989). Im Anschluss daran ließe sich gleichwohl auch behaupten, dass sich zwar die Wurzeln der genannten Probleme über Jahrhunderte hinweg zurückverfolgen lassen, dass sie aber in der Gegenwart angesichts der Beschleunigungsprozesse der vergangenen Jahrzehnte verstärkt zum Ausdruck kommen und sich deutlicher in den Versuchen subjektiver Selbstverortung widerspiegeln als jemals zuvor (siehe z.B. Rosa 2005). Ob dem so ist und inwiefern sich

Damit aber eröffnet sich ein neues Problemfeld, denn was bedeutet diese Einsicht für unser Handeln in der Welt und für unsere Interaktionen mit anderen Menschen? Wie geht man angesichts der Komplexität der modernen Welt mit der mutmaßlich erschwerten Erkennbarkeit der Wahrheit um – und wie mit der relativistischen These, dass unter anderem angesichts der Heterogenität dessen, was Menschen in dieser komplexen Welt für wichtig und richtig halten, nicht nur die Erkennbarkeit, sondern die Existenz einer zeitlosen, objektiven Wahrheit zweifelhaft erscheinen kann? Wie unterscheidet man zwischen kulturell kontingenten Präferenzen und Überzeugungen, über deren Wahrheitswert gestritten werden muss? Bieri thematisiert diese Fragen nicht explizit. Dennoch halten seine Überlegungen mögliche Antworten bereit.² Bildung, so schreibt Bieri, beginne mit Neugierde – also mit dem „unersättliche[n] Wunsch, zu erfahren, was es in der Welt alles gibt“ (ebd.). Bei allem, was der Gebildete aufgrund seines so motivierten Nachforschens von den Dingen der Welt zu wissen und zu verstehen glaubt, stellt er sich die Frage, was genau er eigentlich weiß und aus welchen Quellen er dieses Wissen ableitet. Der Gebildete weiß um die Schwierigkeiten beim Versuch, die Wahrheit zu erkennen und er weiß um die Vorläufigkeit seiner Erkenntnisbemühungen. Dieses Nachdenken über die eigene Stellung in der Welt geht Hand in Hand mit einem Bewusstsein für die zahllosen historischen Zufälligkeiten, auf denen das eigene Dasein fußt: „Nur wer die historische Zufälligkeit seiner kulturellen und moralischen Identität kennt und anerkennt, ist richtig erwachsen geworden“ (ebd., S. 233). Das klingt im ersten Moment vielleicht so, als würde die Frage nach der Wahrheit an dieser Stelle als irrelevant verabschiedet: Ich bin, was ich bin und du bist, was du bist; lasst uns diese Verschiedenheit verstehen und anerkennen und möge dann jeder nach seiner Façon glücklich werden.

Bieri meint etwas Anderes. Seiner Auffassung nach nutzt der Gebildete gerade das Abrücken „von dem naiven und arroganten Gedanken [...], die eigene Lebensform sei [...] angemessener als jede andere“ (ebd., S. 232), um die eigene Lebensform umso bewusster und umso mehr von Gründen geleitet zu wählen. Nur wer die Hintergründe kennt, aus denen sich die eigene Identität speist, kann sich absichtsvoll zu diesen Hintergründen verhalten und sich überlegen, ob sie sich rational rechtfertigen lassen. Vor allem aber ist der Gebildete für Bieri kein achselzuckender Relativist, sondern vielmehr „an seinen heftigen Reaktionen auf alles zu erkennen, was Bildung verhindert“ (ebd., S. 239). Nichts läge ihm ferner als ein Rückzug in die private Glückseligkeit. Bildung

die heutige Situation etwa von jener im Jahr 1900 oder nach dem Zweiten Weltkrieg unterscheidet, sei dahingestellt. Für die Gültigkeit der folgenden Überlegungen ist nur entscheidend, dass wir uns gegenwärtig in einer komplexen, fragmentierten und durch epistemologische Unsicherheit gekennzeichneten „modernen“ Welt bewegen – zunächst einmal unabhängig davon, wo und wann dieser Zustand seine Ursprünge haben mag. Dass wir uns aber in einer solchen Welt bewegen, ist eine axiomatische Setzung dieses Aufsatzes.

2 Bieri entwickelt seinen Begriff der Bildung anhand neun verschiedener Dimensionen. Diese Dimensionen werden hier nicht systematisch abgehandelt. Stattdessen werden nur diejenigen Überlegungen herausgehoben, die Auskunft darüber geben, wie sich Bieri den Umgang mit epistemologischer Unsicherheit vorstellt.

bliebe demnach auch in einer komplexen und mitunter undurchschaubaren Welt stets mehr als eine private Angelegenheit, die man zum persönlichen Amusement betreibt. Die epistemologischen Schwierigkeiten, die man sich bei dem Versuch einhandelt, sich in der modernen Welt zu bilden, wären demnach eher ein Grund, intensiver um Wahrheit und Verstehen, Wissen und Bildung zu ringen als ein Grund, dieses Ansinnen aufzugeben. Der Gebildete betrachtet das Wissen nach Bieri denn auch „als etwas, das innere Veränderung und Erweiterung bedeuten kann, die handlungswirksam wird“ (ebd., S. 234). Bieris Versuch, zur Bestimmung eines Bildungsbegriffs zu gelangen, welcher der Komplexität der modernen Welt Rechnung trägt, läuft damit auf die Suche nach einer Balance „zwischen dem Anerkennen des Fremden und dem Bestehen auf der eigenen moralischen Vision“ (ebd., S. 238) hinaus. Man könnte an dieser Stelle nachhaken und fragen, wie genau sich Bieri diese Balance vorstellt, wo also etwa die Grenze zwischen persönlichen Geschmacksurteilen und ethisch relevanten Fragen verläuft. Wie kann ich sicher sein, welches Verhalten und Denken aufgrund seiner Andersartigkeit schlicht Toleranz von mir verlangt und an welcher Stelle entschiedener Widerspruch vonnöten ist?

Es soll hier jedoch nicht um eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Thesen Bieris gehen. Das Nachzeichnen seiner Überlegungen stellt vielmehr das Vehikel dar, um die Konturen eines allgemeineren Problemraums herauszuarbeiten. Wie kann Bildung angesichts der Komplexität der modernen Welt aussehen, und wie ist mit der doppelten Schwierigkeit epistemologischer Unsicherheit umzugehen, welche dieser Komplexität entspringt? Quasi spiegelbildlich zu Bieri versucht dieser Essay, sich dieser Fragen nicht vom Nachdenken über ein Bildungsideal, sondern von dessen Schattenseite, von Dummheit und Halbbildung herkommend, anzunähern. Im Folgenden sollen deshalb die beiden Begriffe so aufgeschlüsselt werden, dass von ihnen aus der Bildungsbegriff entfaltet und aktualisiert werden kann.

Dabei stützt sich der vorliegende Essay auf zwei Texte, die sich gewissermaßen über den Zweiten Weltkrieg hinweg die Hand reichen: Robert Musils am 11. März 1937 in Wien auf Einladung des Österreichischen Werkbundes gehaltene und am 17. März desselben Jahres wiederholte Ansprache *Über die Dummheit* sowie Theodor W. Adornos 1959 erstmals erschienene *Theorie der Halbbildung*. Die Zugriffe auf die Problematik sind so unterschiedlich, wie es die Namen der beiden Autoren vermuten lassen: Wenn Musil spricht, spricht neben dem kritisch beobachtenden Zeitzeugen vor allem ein Schriftsteller, der sich an die Worte und ihre Bedeutung auf ästhetisch-poetische Weise herantastet, während in Adornos Text der an der Dialektik Hegels geschulte Soziologe und Philosoph unverkennbar ist. Aber nicht nur das: Während sich Adorno dem Problem der Halbbildung ausgehend von den Idealen der Aufklärung nähert, setzt Musil direkt bei den verschiedenen Ausprägungen dessen an, was er als Dummheit bezeichnet. Und während Adornos *Theorie der Halbbildung* auf eine lange und weit verzweigte Rezeptionsgeschichte verweisen kann, führt Musils Vortrag verglichen mit dessen Opus Magnum *Der Mann ohne Eigenschaften* ein Schatten-

dasein. Diese kontrastierenden Elemente lassen eine vergleichende Lektüre vielversprechend erscheinen. Dabei wird sich zeigen, dass sich die beiden theoretischen Entwürfe gerade in ihrer Gegensätzlichkeit ergänzen. Wo Musil beispielsweise das Phänomen der Dummheit analysiert, ohne dezidiert dessen Ursprüngen nachzugehen, sucht Adorno in seiner Theorie gerade nach einem solchen analytischen und gesellschaftskritischen Ansatzpunkt; und wo bei Adorno die Halbbildung als groteskes Zerrbild gelingender Bildung erscheint, gibt Musil an, selbst schon „manches Mal in kollegialem Verhältnis“ (Musil 1937/1978, S. 1270) zur Dummheit gestanden zu haben – scheinbar ohne dies zwingend allzu dramatisch zu finden. Einig aber sind sich Musil und Adorno darin, dass einem gerade beim Sprechen über Dummheit und Halbbildung der Sinn für Genauigkeit nicht abhandenkommen sollte.

Um diese Schlussfolgerungen nachvollziehen zu können, sind zwei Schritte erforderlich, die für die beiden Texte getrennt voneinander vorgenommen werden. In einem ersten Schritt muss es darum gehen, sich ausführlich den Inhalt der beiden theoretischen Annäherungen zu vergegenwärtigen, um dann in einem zweiten Schritt zu überlegen, welchen Umgang mit der Komplexität der modernen Welt die beiden Autoren empfehlen. Eine solche vergleichende Lektüre kann selbstredend nicht darauf abzielen, die Thesen Musils und Adornos im strikten Sinne zu beweisen. Das würde dem Impetus ihrer Texte fundamental widersprechen. Richtig verstanden, können ihre Überlegungen stets nur den Anfangs-, niemals aber den Endpunkt eines individuellen Reflexionsvorgangs markieren. Im besten Fall eröffnen sie einen Gedankenhorizont, der jedem Einzelnen ein kritisches Hinterfragen gesellschaftlicher Gegebenheiten und persönlicher Beschränkungen ermöglicht.

II

Musil hielt seine Ansprache in einer weltgeschichtlich und auch für ihn persönlich angespannten Situation: *Die Welt von gestern*, wie Stefan Zweig (1942/1985) das Europa der Kaiserreiche vor dem Ersten Weltkrieg nannte, gehörte der Vergangenheit an. Stattdessen befand sich der Kontinent im Klammergriff von Nationalsozialismus und Kommunismus. Kaum ein Jahr nach der Ansprache Musils wurde die österreichische Heimat des Autors Teil des von Hitler so proklamierten „Großdeutschen Reiches“. Anzeichen dafür waren bereits deutlich früher erkennbar. Auch in Österreich kippte die politische Stimmung schon in der ersten Hälfte der 1930er Jahre nach rechts. Musil konnte das nicht gleichgültig sein: Seine Frau war Jüdin. Diese Tatsache sollte das Ehepaar später zur Auswanderung in die Schweiz zwingen, wo Musil mit einem Publikationsverbot belegt wurde. Musil bezieht in seinem Vortrag klar Stellung zur weltpolitischen Gemengelage:

Man spricht heute vielfach von einer Vertrauenskrise der Humanität, einer Krise des Vertrauens, das bis jetzt noch in die Menschlichkeit gesetzt wird; sie ließe sich auch eine Panik nennen, die im Begriffe ist, an die Stelle der Sicherheit zu treten, daß wir imstande seien, unsere Angelegenheiten in Freiheit und mit Vernunft zu führen. (Musil 1937/1978, S. 1284)

Musils Ansprache *Über die Dummheit* lässt sich also als zeithistorisches Dokument lesen, erschöpft sich jedoch nicht in dieser Funktion. Musil versucht vielmehr eine Annäherung an den Begriff der Dummheit, die jenseits der damaligen Ereignisse ihre Gültigkeit behält. Zunächst sollen die theoretischen Vorstellungen Musils im Mittelpunkt stehen, die dieser vor allem anhand der verschiedenen Bedeutungsnuancen des Begriffs Dummheit zu entwickeln versucht.

Musil unterscheidet zwei Formen der Dummheit: „eine ehrliche und schlichte Dummheit und eine andere, die, ein wenig paradox, sogar ein Zeichen von Intelligenz ist“ (ebd., S. 1286). Was ist damit gemeint? Beginnen wir mit der ehrlichen, schlichten Dummheit. In den Worten Musils:

Die ehrliche Dummheit ist ein wenig schwer von Begriff und hat, was man eine ‚lange Leitung‘ nennt. Sie ist arm an Vorstellungen und Worten und ungeschickt in ihrer Anwendung. Sie bevorzugt das Gewöhnliche, weil es sich ihr durch seine öftere Wiederholung fest einprägt, und wenn sie einmal etwas aufgefaßt hat, ist sie nicht geneigt, es sich so rasch wieder nehmen zu lassen, es analysieren zu lassen oder selbst daran zu deuteln. (ebd.)

Diese Form der Dummheit ist insofern ehrlich, als sie auf die Dinge schaut, wie sie sich präsentieren, also ohne dabei einen doppelten Boden, ohne ein zu erkundendes Dahinter zu vermuten. Sie hält sich „mit Vorliebe an das sinnlich Erfahrbare“ (ebd.) und an die unhinterfragt übernommenen Regeln und Alltagsgewohnheiten der Gesellschaft, an das, was sich ihr einmal eingepägt hat. Das lässt sich auch daran ablesen, dass der ehrlichen Dummheit „die Gedanken [...] vor neuen Erfahrungen leicht ganz still“ (ebd.) stehen, dass sie Neues und Unerwartetes aus dem Konzept zu bringen drohen.

Dennoch hegt Musil durchaus Sympathien für die „helle Dummheit“ (ebd.), wie er zu Protokoll gibt: „[W]enn sie nicht manchmal auch so leichtgläubig, unklar und zugleich so unbelehrbar wäre, daß es einen zur Verzweiflung bringen kann, so wäre sie eine überaus anmutige Erscheinung“ (ebd.). Führt man sich vor Augen, dass die helle Dummheit immerhin eine Einbindung in die gewohnten Zusammenhänge des Sozialen ermöglicht und somit ein beschaulich-genügsames, wenn auch in seinem Horizont beschränktes Dahinleben verspricht, überrascht es vielleicht nicht, dass man auf die Idee kommen kann, ihr allein schon aus Menschenfreundlichkeit und dem Wunsch nach einem friedlichen Miteinander ein gewisses Wohlwollen entgegenzubringen. Diese Überlegung scheint allerdings nicht im Zentrum von Musils Begründung zu stehen: Ihm geht es offenbar nicht primär um den Beitrag, den die helle Dummheit zur Organisation des Alltags zu leisten vermag, sondern – etwas überraschend – um ihre Anmut. Was aber macht die helle Dummheit, die Musil doch als „schwer von Begriff“, als „arm an Vorstellungen“ und als „ungeschickt in ihrer Anwendung“ bezeichnet hatte, zu einer anmutigen Erscheinung?

Die kurze Antwort lautet: Musil hält sie für poetisch. Die helle Dummheit sei „wirklich oft eine Künstlerin“ (ebd., S. 1287), behauptet er und begründet dies sogleich mit einem Gedankenexperiment. Würde man ihr Reizworte zuwerfen und sie bitten, mit einem anderen Wort, der ersten Assoziation, zu antworten, so würde die helle Dummheit diese Anweisung in den Wind schlagen

und stattdessen ganze Sätze erwidern, etwa so: „Hochzeit: Dient zur Unterhaltung“ (ebd.), oder „Religion: Wenn man in die Kirche geht“ (ebd.), „Wer war Petrus: Er hat dreimal gekräht“ (ebd.). Man ahnt, was für Musil an der hellen Dummheit so anziehend ist: Sie verfügt über eine gewisse Naivität und Einfachheit, einen unverstellten Blick auf die Welt, der nicht von theoretischen Denkgebäuden durchdrungen ist. In den Worten Musils: „[D]er Ersatz höherer Vorstellungen durch das Erzählen einfacher Geschichten, das wichtige Erzählen von Überflüssigem, von Umständen und Beiwerk, dann wieder das abkürzende Verdichten wie in dem Petrus-Beispiel, das sind uralte Praktiken der Dichtung“ (ebd.). Die helle Dummheit hat etwas Kindliches und Spielerisches, Kreatives und Natürliches, das Außenstehenden – wahrscheinlich völlig unbeabsichtigt – neue Einsichten liefern kann und damit jener Freiheit des Ausdrucks nahekommmt, nach der wohl viele Schriftsteller beim Verfassen ihrer Werke streben. Vielleicht ist es das, was Musil meint, wenn er, wie oben zitiert, an anderer Stelle davon spricht, mit der Dummheit in kollegialem Verhältnis gestanden zu haben.

Ganz anders verhält es sich mit der zweiten Form der Dummheit, die nach Musil „in einem wahrhaft nur zu oft schreienden Gegensatz“ (ebd.) zu jener hellen Dummheit steht.

Diese höhere Dummheit ist die eigentliche Bildungskrankheit (aber um einem Mißverständnis entgegenzutreten: sie bedeutet Unbildung, Fehlbildung, falsch zustande gekommene Bildung, Mißverhältnis zwischen Stoff und Kraft der Bildung), und sie zu beschreiben, ist beinahe eine unendliche Aufgabe. [...] Schon vor Jahren habe ich von ihr geschrieben: ‚Es gibt schlechterdings keinen bedeutenden Gedanken, den die Dummheit nicht anzuwenden verstünde, sie ist allseitig beweglich und kann alle Kleider der Wahrheit anziehen. Die Wahrheit dagegen hat jeweils nur ein Kleid und einen Weg und ist immer im Nachteil.‘ Die damit angesprochene Dummheit ist keine Geisteskrankheit, und doch ist sie die lebensgefährlichste, die dem Leben selbst gefährliche Krankheit des Geistes. (ebd., S. 1287f.)

Was Musil hier beschreibt, dürfte in Zeiten von *fake news* nur allzu vertraut klingen. Gerade in einer manchmal schwer durchschaubaren Welt hat die höhere Dummheit Musilscher Prägung leichtes Spiel: Da das Kriterium der Wahrheit für sie schlicht nicht interessant und die Komplexität der Welt ihr gleichgültig ist, hat sie keine Hemmungen, stets das Kleid zu tragen, von dem sie glaubt, dass es ihr am besten steht. Zur Wahrheit zu gelangen ist dagegen ein mühsamer Prozess. Und wer es sich zur Aufgabe macht, die anderen Kleider außer dem einen richtigen als falsche Kleider zu enttarnen, kämpft angesichts der Flexibilität der höheren Dummheit auf scheinbar verlorenem Posten: Bis sich nämlich nachweisen lässt, dass ein Kleid ein falsches Kleid ist, trägt die höhere Dummheit schon das nächste.

In manchen Ohren mag das nach einer sauberen Zweiteilung der Menschen klingen: hier diejenigen, die *fake news* verbreiten und dort diejenigen, die sich redlich mühen, der höheren Dummheit ihr Streben nach Wahrheit entgegenzuhalten. An dieser Stelle aber nimmt Musils Ansprache eine letzte, aufschlussreiche Wendung. „Gelegentlich sind wir alle dumm“ (ebd., S. 1290), schreibt er und meint, dass dies gar nicht anders sein kann. „Denn weil unser Wissen und

Können unvollendet ist, müssen wir in allen Wissenschaften im Grunde voreilig urteilen [...].“ (ebd.) Dieser Standpunkt ist außerordentlich modern. Er führt uns zurück zu dem von Bieri (2005/2012) formulierten Dilemma: Was kann es bedeuten, gebildet zu sein, wenn selbst der Gebildete immer ein Unwissender bleibt? Nach Musil bedeutet es jedenfalls nicht, sich in vornehmes Schweigen zu hüllen: „[W]ollte einer aus den Gefahren der Dummheit die Regel ableiten: ‚Enthalte dich in allem des Urteils und des Entschlusses, wovon du nicht genug verstehst!‘, wir erstarrten!“ (Musil 1937/1978, S. 1290) Das Problem liegt demzufolge nicht in „gelegentlicher oder funktioneller“, sondern in „beständiger oder konstitutioneller Dummheit“ (ebd., S. 1289) – wobei sich laut Musil letztere erschreckend schnell und leicht aus ersterer entwickeln kann. Basierend auf diesen Überlegungen formuliert Musil zum Abschluss seiner Ansprache das, was man seinen persönlichen kategorischen Imperativ nennen könnte: „Handle, so gut du kannst und so schlecht du mußt, und bleibe dir dabei der Fehlergrenzen deines Handelns bewußt! wäre schon der halbe Weg zu einer aussichtsvollen Lebensgestaltung“ (ebd., S. 1291). Was genau aber hat es mit diesen Fehlergrenzen des eigenen Handelns auf sich – und wie kann man sie erkennen? Zum einen läßt sich Musils kategorischer Imperativ als abstraktes Bekenntnis zur eigenen Dummheit – im Sinne von Unwissenheit – lesen: Ich weiß, dass ich nichts oder zumindest vieles nicht genau weiß, dass mein Handeln – wenigstens gelegentlich – fehlerbehaftet ist und an der Wahrheit vorbeigeht. Ich weiß aber nicht, was genau ich eigentlich nicht weiß, denn sonst ließe sich das Problem der Erkennbarkeit der Wahrheit schließlich beheben und stellte im Grunde gar kein Problem dar. Angesichts dessen bliebe dann wahrscheinlich nicht viel mehr, als die eigene Beschränktheit einzugestehen und zu bedauern. Das Erkennen der eigenen Beschränktheit sowie das Erkennen, dass sich diese Beschränktheit in letzter Konsequenz nicht beseitigen läßt, wäre dann die eigentliche, der Dummheit entgegensetzende Bildungsleistung. Zum anderen könnte Musils Aussage aber auch auf praktische Schwierigkeiten verweisen: Es ist unmöglich, wie Musil schreibt, sich des Urteils zu enthalten, wenn das Leben nicht erstarren soll. Wir können gar nicht anders, als in der Welt Position zu beziehen und mit anderen Menschen zu interagieren. Das heißt: Selbst wenn wir prinzipiell in der Lage sind, hinter unsere Irrtümer zu kommen, kann es sein, dass wir gezwungen sind, uns zu den Dingen zu verhalten, ehe wir die Komplexität der Welt durchdrungen haben – wissend, dass wir unser Urteil möglicherweise eines Tages revidieren müssen, wenn uns mehr Informationen zur Verfügung stehen, wenn wir unseren Horizont des Wissens und Verstehens erweitert haben. So betrachtet, ließe sich Musils Imperativ gleichsam als Aufruf zur Selbstreflexion fortschreiben: Sei dir der Tatsache bewusst, dass du gar nicht anders kannst, als dich gelegentlich zu irren – also halte es auch anderen nicht vor. Gib dich aber nicht mit dieser abstrakten Einsicht zufrieden, sondern versuche, hinter deine Irrtümer zu gelangen, so gut du eben kannst. Erkenne die Mühen an, die es verlangt, zur Wahrheit vorzudringen und unterziehe dich dieser Mühen, weil du nur so verhindern kannst, dass aus deiner gelegentlichen eine konstitutionelle Dummheit wird.

Welche Lesart Musil im Sinn hatte, muss an dieser Stelle zunächst offenbleiben. Insbesondere die zweite Deutungsperspektive wird aber weiter unten noch einmal eine Rolle spielen, wenn es um die performative Dimension von Musils Ansprache geht. In jedem Fall aber führt das Nachdenken über die Formulierung seines kategorischen Imperativs mitten hinein in die Frage, welchen Umgang er mit der Dummheit empfiehlt: Was lässt sich aus seiner Ansprache über das Verhalten in Zeiten epistemologischer Unsicherheit lernen und was über Menschen, die *fake news* und einfachen Erklärungen Glauben schenken?

Um diese Frage beantworten zu können, gilt es zunächst einzuräumen, dass Musils Überlegungen bislang weitaus strukturierter und linearer dargestellt wurden, als er sie in seiner Rede tatsächlich entwickelt. Auf die Unterscheidung zwischen einfacher und höherer sowie zwischen gelegentlicher und konstitutioneller Dummheit lässt sich Musil erst ganz am Ende seiner Rede ein. Bevor er dies tut, entfaltet er vor seinen Lesern beziehungsweise Zuhörern ein buntes und nicht immer geordnetes Panorama von Aspekten, die gemeinhin als für die Dummheit charakteristisch erachtet werden, bei denen aber nicht recht klar wird, ob auch Musil sie für ein wesentliches Bestimmungsmerkmal der Dummheit hält oder ob er schlicht verschiedene Meinungen referiert. Musil selbst bekennt: „Ich habe keine Theorie der Dummheit entdeckt, mit deren Hilfe ich mich unterfangen könnte, die Welt zu erlösen“ (ebd., S. 1272). Wie muss man sich dieses Zögern, diese Zurückhaltung Musils erklären? Warum tut er sich offensichtlich schwer damit, geradeheraus und ohne Umschweife eine Theorie der Dummheit vorzutragen? Man könnte geneigt sein, diese Fragen mit Verweis auf die poetisch-schriftstellerische Natur des Textes zu beantworten: Musil ist Dichter und nicht systematisch denkender Philosoph – und als solcher präsentiert er sich auch im Rahmen dieses Vortrags. Von ihm eine systematisierende Darstellung zu erwarten, hieße, nach etwas zu verlangen, was er seinem eigenen Anspruch nach gar nicht leisten möchte. Doch lässt sich die scheinbare dichterische Vernebelungstaktik nicht auch als geschickter Kunstgriff interpretieren, der uns etwas lehrt, das uns Musil durch einen strukturierten Text vielleicht nicht in dieser Weise hätte lehren können? Die weiteren Überlegungen werden zeigen, dass es durchaus Grund gibt, diese Frage zu bejahen.

Zunächst einmal gibt Musil in seinem Text selbst Antwort. Er schreibt, „daß jeder, der über Dummheit sprechen oder solchem Gespräch mit Nutzen beiwohnen will, von sich voraussetzen muß, daß er nicht dumm sei; und also zur Schau trägt, daß er sich für klug halte, obwohl es allgemein für ein Zeichen von Dummheit gilt, das zu tun!“ (ebd., S. 1273)

Wir stoßen hier auf ein nicht aufzulösendes Paradoxon. Über Dummheit zu sprechen ist immer Anmaßung: Indem man es tut und indem man es klug zu tun versucht, wird die Dummheit automatisch zur Dummheit der Anderen, von der man sich selbst ausnimmt – und nichts könnte angesichts der Tatsache, dass wir alle zumindest gelegentlich dumm sind, dümmer sein als das. Die Zurückhaltung, die sich Musil in seiner Rede auferlegt, ist also mehr als eine rhetorische Figur. Sie ist vielmehr der Einsicht geschuldet, dass man sich auch

und gerade beim Sprechen über die Dummheit der Fehlergrenzen seines Handelns bewusst bleiben muss, seiner eigenen Dummheit, sozusagen.

Hinzu kommt, dass Dummheit für Musil ein Zeitphänomen ist. Bereits in den einleitenden Bemerkungen seiner Rede weist er darauf hin, dass die Welt eine ganze Reihe an Fortschritten und Verbesserungen gesehen habe, die Dummheit aber dennoch auf dem Vormarsch sei. Dieser Kontrast zwischen technischem Fortschritt und der geistigen Verwirrung, in die Europa zu stürzen droht, beunruhigt Musil und scheint ihm erklärungsbedürftig. Und wieder gilt: Musil kann sich von dieser Zeitdiagnose nicht ausnehmen, denn „[i]n dem Maße, in dem die Dummheit Ausdruck der eigenen Zeit ist, hat der Zeitgenosse notwendig selbst an ihr teil“ (Geisenhanslüke 2011, S. 238). Über die Dummheit der eigenen Zeit zu sprechen, muss demzufolge stets auch bedeuten, auf die Verstricktheit mit der eigenen Zeit zu reflektieren, möchte man nicht zum arrogantem Mahner verkommen.

Es lässt sich noch ein weiterer Punkt ergänzen. Musil ist ein Autor der literarischen Moderne. Ihm sind die mit dieser Zeitenwende einhergegangenen Veränderungen nur allzu bewusst. Eindeutige Bedeutungszusammenhänge sind zerfallen, gewohnte Lebensmuster stoßen an ihre Grenzen, Glaubensgrundsätze, die bisher Halt gegeben haben, verlieren ihre Wirkmächtigkeit. Musils ganzes Schreiben lässt sich als Versuch lesen, die Komplexität menschlichen und gesellschaftlichen Lebens in der Moderne und die mit dieser Komplexität einhergehenden Brüche und Veränderungen fassbar zu machen. Diese Haltung bringt Musil durch seine Rede performativ zum Ausdruck. Indem er die verschiedenen Bedeutungsebenen des Begriffs Dummheit in ihrer ganzen Widersprüchlichkeit nebeneinanderstellt und verschiedene Lesarten zulässt, führt er die Komplexität der Welt exemplarisch vor. Er nimmt seine Leser beziehungsweise Zuhörer mit hinein in die verwickelte Fragestellung, die er zu ergründen versucht; er lässt sie an seiner Seite auf all die Unstimmigkeiten und nicht mehr in ein Denkmodell zu integrierenden Aspekte stoßen, die es bei einer solchen Unternehmung zu berücksichtigen gilt.

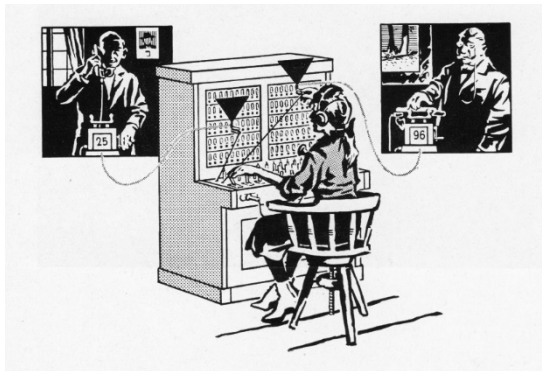
Der Versuch, klug über Dummheit zu reden, so die erste aus Musils Vortrag abzuleitende Lektion, wird durch theoretische und praktische Schwierigkeiten verkompliziert – und wirft uns, recht verstanden, zuallererst auf uns selbst zurück. Die Dummheit liegt darin, sich selbst implizit von den Gefährdungen der Dummheit auszunehmen, indem man über sie redet, und sie so zur Dummheit der Anderen macht. Sie liegt darin, die eigene Zeit zu verteufeln, aber ihre Widerspiegelung im eigenen Inneren zu ignorieren. Und sie liegt schließlich darin, es sich bei der Erklärung der Welt einfach zu machen. Wer sich gegen Dummheit wehren und ihr etwas entgegensetzen möchte, der möge bei sich selbst anfangen, sprich: Zu klug sein und auf alles eine Antwort parat haben zu wollen, wäre ein untrügliches Zeichen von Dummheit, von selbstgenügsamer Schein-Durchdringung der Welt. Wer etwas auf differenziertes Denken hält, sollte dieses differenzierte Denken auch vorführen. Und genau darin, so könnte man sagen, liegt der besondere poetische Reiz von Musils Text. Er macht erlebbar und eben nicht bloß theoretisch begreiflich, dass und wie man sich beim Nachdenken über einen

Begriff wie Dummheit in den Komplexitäten der modernen Welt verstrickt. Er macht erlebbar, inwiefern die Erkennbarkeit der Wahrheit problematisch geworden ist – aber auch, dass sich durch systematisches Nachdenken zumindest eine vorübergehende Annäherung an die Wahrheit gewinnen lässt. Immerhin lässt sich Musil am Ende auf die Unterscheidung zwischen zwei Formen der Dummheit ein und leitet aus dieser seine Schlussfolgerungen ab.

Dem bisher Gesagten und den Gefahren der höheren Dummheit zum Trotz ist Dummheit für Musil nicht zwingend etwas, das es abzuwehren gilt. Insbesondere dann nicht, wenn eine Abwehr der Dummheit darauf hinausläufe, sich selbst von ihr auszunehmen und besserwisserisch mit dem Finger auf andere zu zeigen. Es wurde bereits angesprochen, dass sich das Bewusstsein der Fehlergrenzen des eigenen Handelns nicht zwingend in der Wiedergabe des Allgemeinplatzes erschöpfen muss, dass man nicht alles weiß und auch nicht alles wissen kann. Ganz im Sinne jenes Gespürs für Proportionen und Genauigkeit, das Bieri (2005/2012) ins Spiel gebracht hatte, kann es auch ein bewusstes Sich-Einlassen auf die Mühen der Wahrheitssuche meinen. Man sollte sich also weder in der eigenen Dummheit, noch im eigenen Gebildetsein häuslich einrichten. Nicht umsonst hat Bieri seine Thesen unter einer im Konjunktiv formulierten Frage veröffentlicht: „Wie wäre es, gebildet zu sein?“ Bildung lässt sich nicht zu einem erfolgreichen Abschluss bringen, nicht auf offiziellen Dokumenten vorweisen, ist und bleibt grundsätzlich unvollendet. Ex negativo gilt dasselbe für die Dummheit, wie Musil erläutert: Wir werden uns niemals entspannt zurücklehnen und unsere endgültige Befreiung von den Lasten der Dummheit genießen können. Musil scheint diese Tatsache jedoch nicht sonderlich niederzudrücken. Sein Eingeständnis, mit der Dummheit auf vertrautem Fuß zu stehen, ist durchaus augenzwinkernd vorgetragen. Die Dummheit kann poetisch sein und dadurch Welten aufschließen, die einem rein intellektuell-theoretischen Denken unzugänglich bleiben. Umgekehrt formuliert vermag einen der vertraute Umgang mit der Dummheit davor zu bewahren, in den verwinkelten Gedankengängen durchakademisierten Überlegens verloren zu gehen oder sich zu sehr in die eigenen Ideen zu verlieben. Auch diese zweite Musil'sche Lektion ist folglich wieder mehrdeutig: Ein vertrauter Umgang mit der eigenen Dummheit ist zur Immunisierung gegen chronische Selbstüberschätzung ebenso angeraten wie eine ironisch-distanzierte Brechung der eigenen Ernsthaftigkeit. Unsere eigene Dummheit lässt sich nicht beseitigen, höchstens einhegen. Darunter müssen wir jedoch nicht leiden, wenn es nach Musil geht. Wir können diese Einsicht ebenso als Einladung zur Erkundung ihrer hellen, weil potenziell horizonsweiternden Seite betrachten. Interessanterweise scheint diese Einladung zur Erkundung der eigenen Dummheit bereits ein gewisses Maß an Nicht-Dummheit vorauszusetzen. Auf die poetische Dimension der eigenen Dummheit kann sich nur einlassen, wer die poetische Dummheit als Dummheit erkannt hat, wer also über den Zustand völliger Naivität und Unbedarftheit bereits hinaus ist.

Auf den besonderen historischen Rahmen, in dem Musil seine Rede hielt, wurde schon hingewiesen. Sein Biograph Karl Corino attestiert ihm deshalb eine

„Mischung aus Mut und Vorsicht, aus gelegentlichem Zugeständnis und der Ablehnung der Faschismen“ (Corino 2003, S. 1237). Mit Sicherheit richtig ist, dass Musil seinen Vortrag nicht in einem ahistorischen, luftleeren Raum verfasste und richtig ist auch, dass man bei ihm allein aufgrund seiner persönlichen Situation eine anti-faschistische Grundhaltung voraussetzen darf. Dennoch ist Musils Rede nicht etwa ein politisch motivierter Weckruf. Dafür bleiben die eindeutig zeitgeschichtlich zur verortenden Aussagen zu sehr beiseite gesprochene Anmerkungen, während gleichzeitig die Auseinandersetzung mit Begriff und Phänomen der Dummheit zu sehr im Mittelpunkt steht. Überhaupt sah sich Musil als unpolitischer Autor und wurde von seinen Zeitgenossen auch als solcher wahrgenommen (vgl. Geisenhanslüke 2011). Musils Ansprechen gegen Dummheit ist deshalb nicht mit öffentlicher Parteinahme zu verwechseln, schließlich ginge dabei – so könnte man seine Gedanken fortschreiben – nur allzu schnell das Gespür für Zwischentöne verloren. Ethisches Denken ist unabdingbar, beschäftigt sich nach Musil aber weniger damit, wogegen es sich auflehnen soll, als vielmehr, wofür es durch sein Tun Position beziehen sollte, und wie sich diese Position auch in Anbetracht widriger Umstände behaupten lässt. Anders gesagt, geht es darum, angesichts sich ausbreitender konstitutioneller Dummheit performativ erfahrbar zu machen, wie ein Denken aussehen kann, das die Komplexität der modernen Welt ernst nimmt, ohne die Suche nach der Wahrheit aufzugeben. Der Beseitigung der widrigen Umstände, gegen die Musil andenkt und anspricht, wird konsequenterweise kaum Beachtung geschenkt. Diese Haltung ist nicht apolitisch: Musil zieht sich nicht in den Elfenbeinturm des Denkens zurück und beobachtet aus sicherer Distanz das Geschehen. Er äußert sich – aber er ist unpolitisch: Er sieht sich nicht als Teil einer Bewegung gegen die Dummheit, weil ihm eine solche Bewegung selbst wieder dumm vorkäme. Das weist auf eine Leerstelle in Musils Vortrag hin. Abgesehen von einigen Andeutungen über psychologische Motive, die eine Rolle spielen könnten, sagt er nichts über die Ursachen der Dummheit und nichts darüber, wie sie ein Phänomen seiner Zeit zu werden vermochte, beziehungsweise, wie sie sich wieder beseitigen ließe. Diese Frage wiederum steht im Zentrum der Analysen in Adornos *Theorie der Halbbildung*.



III

Bildung sei, so schreibt Adorno, schlussendlich „nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (Adorno 1959/1972, S. 94). Bildung lässt sich für Adorno demnach per definitionem weder normieren noch testen. Sie ergibt sich aus der individuellen Anstrengung einer Einzelperson, die mit der Welt interagiert, in ihr Erfahrungen macht, diese auf sich wirken lässt und Schlussfolgerungen aus ihnen zieht. Noch deutlicher ausgedrückt: „Bildung lässt sich [...] überhaupt nicht erwerben; Erwerb und schlechter Besitz wären eines“ (ebd., S. 107). Das Individuum muss dabei einen schwierigen Spagat zwischen „Souveränität und Anpassung“ (ebd., S. 96) bewältigen. Es soll einerseits seine geistige Unabhängigkeit ausbilden und bewahren, andererseits aber in die Gesellschaft und das gesellschaftliche Zusammenleben hineinwachsen, ein verantwortungsvoller Bürger werden (vgl. hierzu auch Koller 1999, S. 104). Diese dialektische Spannung gilt es aufrechtzuerhalten. Wenn sich Bildung von ihrer sozialen und gesellschaftlichen Funktion entkoppelt, verkommt sie zu selbstgerechter Ideologie, die sich ihrer Verantwortung für das Gemeinwesen nicht mehr bewusst ist. Zielen Bildungsversuche umgekehrt lediglich darauf ab, die Funktionsfähigkeit des Individuums in sozialen, staatlichen und ökonomischen Kreisläufen zu gewährleisten, ist Bildung letztlich nicht mehr und nicht weniger als ein Mittel zur Beförderung des Konformismus. Zusammenfassend gesagt: Der Sinn von Kulturgütern „kann nicht getrennt werden von der Einrichtung der menschlichen Dinge. Bildung, welche davon absieht, sich selbst setzt und verabsolutiert, ist schon Halbbildung geworden“ (Adorno 1959/1972, S. 95). Damit sind wir bereits in den hier zu skizzierenden Problembereich eingetreten. Adorno zufolge ist nämlich passiert, was nicht passieren sollte. Die dialektische Spannung ist in sich zusammengebrochen, Bildung „zu sozialisierter Halbbildung geworden, der Allgegenwart des entfremdeten Geistes“ (ebd., S. 93). Was genau aber ist unter Halbbildung zu verstehen? Und: Wie konnte Halbbildung zu einem nicht bloß vereinzelt auftretenden, sondern gesamtgesellschaftlichen Problem werden?

Wenn Unbildung jenen Zustand markiert, in dem sich der Mensch noch nicht in die dialektische Spannung hineinbegeben hat und Bildung das Ziel oder die Geisteshaltung bezeichnet, die er anstrebt, könnte man versucht sein, Halbbildung als einen Zwischenschritt zu betrachten, als eine erste, wenn auch unvollständige Annäherung. Adorno widerspricht entschieden:

Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind: Bildungselemente, die ins Bewußtsein geraten, ohne in dessen Kontinuität eingeschmolzen zu werden, verwandeln sich in böse Giftstoffe, tendenziell in Aberglauben [...]. Unassimilierte Bildungselemente verstärken jene Verdinglichung des Bewußtseins, vor der Bildung bewahren soll. (ebd., S. 111f.)

Wer Bildungsgüter konsumiert oder wer sich ihre Inhalte aneignet, um sich damit einen sozialen oder ökonomischen Wettbewerbsvorteil zu verschaffen, der hat sich Bildung nicht angenähert, sondern ganz im Gegenteil den Sinn und Zweck von Bildung grotesk verkannt. Doch was ist eigentlich so schlimm am

Geisteszustand des Halbgebildeten: Warum ist die Halbbildung gravierendes Problem und nicht bloß unschönes Missgeschick?

Halbbildung ist defensiv; sie weicht den Berührungen aus, die etwas von ihrer Fragwürdigkeit zutage fördern könnten. [...] Dem Halbgebildeten verzaubert alles Mittelbare sich in Unmittelbarkeit, noch das übermächtige Ferne. Daher die Tendenz zur Personalisierung: objektive Verhältnisse werden einzelnen Personen zur Last geschrieben oder von einzelnen Personen das Heil erwartet. [...] Ihre Haltung ist die des taking something for granted; ihr Tonfall bekundet unablässig ein ‚Wie, das wissen Sie nicht?‘, zumal bei den wildesten Konjekturen. [...] Halbbildung [ist] tendenziell unansprechbar: das erschwert so sehr ihre pädagogische Korrektur. (ebd., S. 117ff.)

Der Halbgebildete lebt in einer narzisstischen Scheinwelt. Sich selbst und allen anderen gegenüber muss er beständig seine Großartigkeit vorführen. Selbst wenn er sich dazu herablässt, gesellschaftliche Verhältnisse zu kritisieren und einen moralischen Standpunkt einzunehmen, tut er dies einzig und allein, um andere seine Überlegenheit spüren zu lassen. Gleichzeitig verbietet es ihm seine Rolle auf dem Jahrmarkt der Eitelkeiten, Schwächen einzugestehen und ein echtes Interesse für die Wahrheit oder die Konsequenzen seines Handelns aufzubringen. Hier liegen die Parallelen zum bisher Diskutierten auf der Hand. Auch der Halbgebildete kümmert sich nicht um die Komplexität der modernen Welt. Er interessiert sich weder für die Frage, was die Wahrheit ist, noch wie sie erkannt werden kann. Und im Gegensatz zum Ungebildeten, der wahrscheinlich noch der Seite der hellen Dummheit zugerechnet werden kann, macht sich der Halbgebildete jener höheren Dummheit schuldig, vor der Musil so eindrücklich gewarnt hatte. Wo jedoch Musils Überlegungen an ihre analytischen Grenzen stoßen, beginnt Adornos Theorie erst ihr volles kritisches Potential zu entfalten. Adorno bietet eine Antwort auf die Frage nach den Gründen für die Allgegenwart der Halbbildung.

Adorno argumentiert historisch. Die Aufklärungsbewegung des 18. Jahrhunderts war mit der Forderung angetreten, menschliche Gesellschaften von den Idealen Freiheit und Gleichheit her zu denken und sie diesen Idealen entsprechend umzugestalten. Das gegebene Versprechen, dass Menschen durch Bildung mündig werden und als Mündige die Gesellschaft gestalten würden, hat die Aufklärung Adorno zufolge aber nie eingelöst. Aufklärung ist im Endeffekt immer Aufklärung der Eliten geblieben.

Die Besitzenden verfügten über das Bildungsmonopol auch in einer Gesellschaft formal Gleicher; die Entmenschlichung durch den kapitalistischen Produktionsprozeß verweigerte den Arbeitenden alle Voraussetzungen zur Bildung, vorab Muße. Alle sogenannte Volksbildung [...] krankte an dem Wahn, den gesellschaftlich diktierten Ausschluß des Proletariats von der Bildung durch die bloße Bildung revozieren zu können. (ebd., S. 98f.)

Alle Versuche wie auch immer gearteter Volksbildung müssen unzureichend bleiben, weil sie alleine nicht genügen, um gesellschaftliche Ungleichheiten aufzulösen. Sie verstellen vielmehr sogar den Blick auf die systemische Unmöglichkeit von echter Bildung für einen Großteil der Bevölkerung. Damit wurde Bildung letztlich zu einer Kategorie, mit der sich jene, die sie zu haben glaubten, von jenen abzugrenzen versuchten, denen es noch an ihr mangelte.

Bildung fungierte immer auch „als Instrument sozialer Distinktion von den unteren Schichten“ (Koller 1999, S. 105).

An dieser problematischen Grundsituation hat sich für Adorno bis in seine Gegenwart hinein nichts geändert. Nach wie vor zementiere die bürgerliche Gesellschaft den Unterschied zwischen den Schichten, nach wie vor bleibe es den Unterprivilegierten verwehrt, mehr zu entwickeln als bloße Halbbildung. Unterstützt wird diese systemstabilisierende Wirkung der Halbbildung durch Massenmedien und Kulturindustrie, welche die Verbreitung vermeintlicher Bildungsinhalte noch vereinfachen. Mögen die Bildungsideale auch noch so emphatisch besungen werden, letztendlich werden sie pervertiert und in ihr Gegenteil verkehrt. „Die Dummheit, mit welcher der Kulturmarkt rechnet, wird durch diesen reproduziert und verstärkt. Frisch-fröhliche Verbreitung von Bildung unter den herrschenden Bedingungen ist unmittelbar eins mit ihrer Vernichtung“ (Adorno 1959/1972, S. 110). Während die Dummheit der Anderen bei Musil kein Grund ist, mit dem Finger auf sie zu zeigen, weil wir alle gelegentlich dumm sind und sich der Scheinbar-Kluge bei näherem Hinsehen nur allzu oft als der eigentlich Dumme erweist, verbietet sich dieselbe Geste bei Adorno aus einem anderen Grund. Für ihn ist der Mangel an Bildung bzw. die Verwandlung der Bildung in Halbbildung kein individuelles, sondern ein gesellschaftliches Problem. Der Einzelne ist nur der Symptomträger viel grundlegenderer sozialer Ungerechtigkeiten. Diesen Punkt sollten wir im Kopf behalten.

Bevor jedoch der Bedeutung von Adornos *Theorie der Halbbildung* für das Verhalten in Zeiten epistemologischer Unsicherheit nachgegangen werden kann, gilt es sicherzustellen, dass sie überhaupt auf die Gegenwart passt und nicht bloß die Analyse einer abgeschlossenen Vergangenheit darstellt. Es gibt durchaus Grund zu der Annahme, dass sich die Situation seit den späten 1950er Jahren grundlegend verändert hat. Der Halbgebildete lebt davon, dass die anderen ihm sein Illusionstheater abnehmen. Er schwebt in der ständigen Gefahr, dass seine Täuschung auffliegt. Folglich muss er sich gegen seine Enttarnung absichern. Voraussetzung seiner Aufführungen ist dabei, dass es einen etablierten Bildungskanon gibt, auf den er sich beziehen, den er nachahmen kann. Jeder muss wissen, welchen Eindruck es zu erwecken gilt. Diese Gewissheit scheint jedoch verschwunden zu sein: „Formte die bewußte Inszenierung eigener Halbbildung noch soziale Identität und Sozialcharakter, wird heute augenzwinkernd die Eitelkeit durchschaut“ (Tischer 1989, S. 12). Konnte der Halbgebildete im Sinne Adornos noch so tun, als sei er im Besitz des Steins der Weisen, steht ihm dieser Ausweg heute nicht mehr offen. Es gibt keinen verbindlichen Bildungskanon mehr, den man als Stein der Weisen ausgeben könnte: „An die Stelle der weihevollen Auferbauung am Kulturgut tritt das have some fun Prinzip“ (ebd., S. 18).

Wie aber konnte es zu dieser neuen Art der Halbbildung kommen? Man könnte hier zunächst auf die beiden epistemologischen Probleme verweisen, die sich aus der Komplexität der modernen Welt ergeben. Wenn die Welt nun einmal schwer durchschaubar ist und Bildung immer unvollendet bleiben muss, lösen sich Versuche, einen verbindlichen Kanon zu formulieren, schnell in Nichts auf.

Und noch mehr: In einer komplexen Welt ist jeder Versuch, einen verbindlichen Kanon zu formulieren, von vornherein zum Scheitern verurteilt, weil er in der Begrenztheit seiner Auswahl notwendigerweise die Vielschichtigkeit der Wirklichkeit unterschätzen würde. Während sich der Halbgebildete im Sinne Adornos zwar nicht für Wahrheit interessiert, weil es ihm nicht wirklich um Bildung zu tun ist, setzt er in seinem Verhalten doch implizit voraus, dass es eine solche Wahrheit gibt, auf die man sich beziehen kann. Dem neuen, postmodernen Halbgebildeten ist diese epistemologische Sicherheit abhandengekommen. Er lebt in einer Gesellschaft, in der Bildung im Musil'schen und Bieri'schen Sinne nur noch näherungsweise möglich und in der die Wahrheit ein problematisches Kriterium geworden ist. Mindestens, weil sie angesichts der Komplexität der Welt deutlich schwerer erkannt werden kann, vielleicht aber auch, weil das zitierte Have-Some-Fun-Prinzip suggeriert, dass man selbst die Frage nach der Existenz einer objektiven Wahrheit gar nicht mehr zu stellen braucht.

Liessmann (2006) führt noch eine weitere Erklärung für das Auftreten jener neuen Form der Halbbildung ins Feld, und geht dabei über die Idee hinaus, dass es sich um eine indirekte Folge des Lebens in Zeiten epistemologischer Unsicherheit handelt. Er schreibt, die gegenwärtige Entwicklung sei die „notwendige Konsequenz der Kapitalisierung des Geistes“ (ebd., S. 10). Entscheidend für Erfolg und Anerkennung in der Gesellschaft sei nicht mehr die Zugehörigkeit zu einer selbsterklärten Bildungselite, sondern das Reüssieren auf dem Markt. Bildungsinhalte werden deshalb höchstens noch zum Vergnügen konsumiert oder um sich ironisch von ihnen zu distanzieren und zu zeigen, dass man über ihnen steht. Wir leben, folgt man dieser Argumentation, in einer Zeit, „in der die Unterwerfung des Wissens unter die Parameter einer kapitalistischen Ökonomie“ (ebd., S. 48) endgültig vollzogen wurde. Wissen und Bildung werden nur gefördert und geduldet, solange sie entweder einen Wettbewerbsvorteil versprechen oder das wachstumsorientierte Wirtschaften zumindest nicht behindern. Da es heute kein allgemein akzeptiertes Bildungsideal mehr gebe, mit dem man sich kritisch auseinandersetzen könne, um ihm dann kontrastierend eine *Theorie der Halbbildung* entgegenzuhalten, spricht sich Liessmann für eine *Theorie der Unbildung* aus. Diese Unbildung darf nicht mit jener Unbildung verwechselt werden, wie sie Adorno definiert oder wie sie in Musils heller Dummheit aufscheint. Unbildung Liessmann'scher Prägung bezieht sich darauf, „daß die Idee von Bildung in jeder Hinsicht aufgehört hat, eine normative oder regulative Funktion zu erfüllen. Sie ist schlicht verschwunden“ (ebd., S. 70). Solange die Strategie funktioniert, die sich das Individuum zurechtgelegt hat, und das heißt, solange sie gesellschaftliche Anerkennung und wirtschaftlichen Erfolg garantiert, solange wird sie auch beibehalten. Auseinandersetzungen mit Komplexität sind da nur lästig, Sand im Getriebe. Die Unbildung ist damit schlussendlich nichts anderes als „selbstbewußt gewordene Bildungslosigkeit“ (ebd., S. 73).

Damit sind wir erneut bei den beiden epistemologischen Grundproblemen angelangt, die offenkundig eine unselige Allianz mit der Organisation unseres Wirtschafts- und Gesellschaftslebens eingehen. Die Frage nach Erkennbarkeit

und Existenz der Wahrheit ist für den Ungebildeten schlicht nicht mehr von Bedeutung. Er sieht keinen Sinn darin, sich der Mühen zu unterwerfen, die Musil angesichts der erschwerten Erkennbarkeit der Wahrheit noch als erstrebenswert darstellt. Es geht ihm wie dem Halbgebildeten Adornos um Erfolg in der Gesellschaft, nur dass Bildung für ihn – anders als für den Halbgebildeten – kein Mittel mehr ist, um diesen Erfolg sicherzustellen. Wenn Bildung keinen Wert hat, ergibt Halbbildung keinen Sinn. Der Status echter Bildung ist damit noch prekärer geworden, weil er als Ideal seine Anziehungskraft eingebüßt hat. Trotz dieses Unterschieds ist jedoch sowohl die *Theorie der Halbbildung* als auch die *Theorie der Unbildung* von einem sozialkritischen Impetus getrieben. Beide Begriffe bezeichnen keine individuellen Phänomene, die sich an der Unzulänglichkeit von Einzelpersonen festmachen lassen, sondern kollektive, systembedingte Probleme. In welche Begriffe man die Zustandsbeschreibung auch kleidet, immer stellt sich die Frage, wie man sich zu diesen Problemen zu verhalten hat, was sich aus der Analyse der Halbbildung und Unbildung über den Umgang mit ihr lernen lässt.

Bei Musil hatte es geheißten, man solle lieber nicht mit dem Zeigefinger auf Andere deuten und sie für dumm erklären, erstens, weil eine solche Geste selbst der Dummheit gefährlich nahesteht und zweitens, weil wir alle gelegentlich dumm sind. Auch aus Adornos *Theorie der Halbbildung* lassen sich weitere Gründe dafür ableiten, sich mit individuellen Schuldzuweisungen zurückzuhalten. Halbbildung ist sozialisiert, ein gesellschaftliches Phänomen, das sich im Verhalten des Einzelnen eher manifestiert, als dass es Ausdruck einer individuellen Geisteshaltung wäre. Der Narzissmus des Individuums ist Folge seines Aufwachsens in einer narzisstischen Gesellschaft. Dieses Narrativ lässt sich mit Liessmann bis in die heutige Zeit fortschreiben. Auch Unbildung ist nicht auf persönliches Versagen, sondern auf gesamtgesellschaftliche Problemlagen zurückzuführen. Das heißt, wer möchte, dass Einzelne anders über Bildung denken, der muss dafür sorgen, dass die gesellschaftlichen Strukturen dem Einzelnen ein anderes Denken über Bildung erlauben. Dabei sei noch einmal auf die dialektische Spannung hingewiesen, in der sich Bildung nach Adorno zu bewegen hat. Bildung ist zweckfrei, aber nicht nutzlos. Sie ist nicht auf ökonomischen Nutzen hin orientiert; sie führt aber auch zu mehr bzw. zu etwas grundsätzlich Anderem als hedonistischem Wohlbefinden des Individuums.

Das Mitdenken der tieferen Ursachen von Bildung und Halbbildung ist aber nicht nur deshalb bedeutsam, weil gesellschaftliche Probleme sonst auf ohnmächtige Einzelne abgewälzt werden. Vielmehr führt eine Entkopplung von Ideal und Wirklichkeit die Idee der Bildung überhaupt ad absurdum, wie Adorno am Beispiel der Aufklärung gezeigt hat. Wenn Freiheit und Gleichheit Grundvoraussetzung von Bildung sind, dann ist das Reden über Bildung in einer Gesellschaft, die diese Grundvoraussetzungen nicht realisiert hat, immer eine Farce.

Interessanterweise lässt sich aus Adornos Schriften selbst keine Aufforderung zum Kampf für einen wie auch immer gearteten Systemwechsel herauslesen. Adorno blieb, basierend auf seinen Erfahrungen mit dem Nationalsozi-

alismus und den totalitaristischen Entwicklungen in der Sowjetunion, zeit seines Lebens revolutionären Bewegungen gegenüber skeptisch. Wenn es Adorno aber nicht um konkrete Handlungsanweisungen ging, worum ging es ihm dann? Erschöpft sich seine Analyse darin, eine machtlose Anklage gegen Zustände zu formulieren, an denen sich ohnehin nichts ändern lässt? Mitnichten. Man sollte sich nicht dazu verleiten lassen, die *Theorie der Halbbildung* als einen Versuch zu lesen, „der gängigen, anekdotisch bekräftigten Klage [über den Verfall der Bildung] die abstrakte Fassung zu liefern“ (Tischer 1989, S. 6). Geht man einmal – wie Adorno – davon aus, dass sich nur dann sinnvoll über die Ursachen der Halbbildung sprechen lässt, wenn auch die gesellschaftlichen Gegebenheiten mit bedacht, ja, wenn sie zum Angelpunkt der kritischen Auseinandersetzung gemacht werden, dann ist Gesellschaftskritik eben zwingend nötig, selbst wenn man die bestehende Gesellschaft nicht durch eine Revolution aus der Welt zu schaffen gedenkt. In welcher Form sich diese Kritik gesellschaftlich manifestieren, in welcher Form sie soziale Realität werden soll, ist damit freilich noch nicht gesagt und lässt sich wahrscheinlich auch nicht ohne Weiteres entscheiden, sind doch die gesellschaftlichen Gegebenheiten selbst Teil jener komplexen, modernen Welt, die sich monokausalen Erklärungsmodellen entzieht. Zweifelsohne aber ermöglichen es Adornos Überlegungen dem Einzelnen, über ein persönliches Unwohlsein angesichts der Halbbildung hinauszugehen und einen systematischen, von Vorurteilen befreiten Blick auf das Phänomen zu werfen (vgl. ebd.).

Mit seiner These, alles Reden über Bildung sei problematisch, sofern es in einer Gesellschaft stattfindet, die echte Bildung nur für wenige ermöglicht, bringt sich Adorno selbst in eine schwierige Situation. Denn tut er mit seiner *Theorie der Halbbildung* nicht gerade das? Propagiert er nicht ein Bildungsideal, das angesichts der gesellschaftlichen Realität als verfehlt gelten muss? Braucht er nicht seine individuelle Geistesbildung, um überhaupt zu seiner zeitkritischen Diagnose gelangen zu können? Mit Sicherheit – Adorno leugnet das auch nicht. Und er rechtfertigt die individuelle Geistesbildung, aber unter einer entscheidenden Bedingung: Wenn Bildung unter den gegebenen Umständen eine Berechtigung haben möchte, so gibt es für sie „keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde“ (Adorno 1959/1972, S. 121). Die Aufklärung hat es nicht vermocht, ihre Versprechen einzulösen, hat nicht, wie intendiert, zu einer gesamtgesellschaftlichen Emanzipation und Humanisierung geführt. Gleichwohl gibt es kein anderes Bildungsideal, das jenes der Aufklärung ersetzen könnte. Ihre Einsichten besitzen nach wie vor Gültigkeit. Wer nun aber in einer Gesellschaft der Ungleichheit die Möglichkeit hat, sich bilden zu können, der sollte nichts weniger tun, als auf all jene herabzuschauen, denen dies nicht vergönnt ist. Bildung ist nur dann mehr als schöner Schein, wenn sie dazu führt, dass Menschen auf die Fehlkonstruktionen der Gesellschaft hinweisen, in der sie sich bewegen. Sie müssen nicht zur Revolution aufrufen, aber ein Leben im Widerspruch und im Widersprüchlichen wagen. Das ist eindeutig mehr, als Musil fordert. Individuelle Bewältigungsversuche müssen auf Adorno immer

ignorant wirken, mögen sie auch Zeugnis von dem Bemühen ablegen, sich angesichts widriger Umstände zu behaupten.

Dennoch ist das Leben im Widersprüchlichen kein Wert an sich. Ebenso wie der reflexhafte Rekurs auf die Wichtigkeit von Bildung kann auch die Kritik am Verfall der Bildung schnell zum bürgerlichen Ritual verkommen. Auch Gesellschaftskritik ist kein Bildungsinhalt, der sich konsumieren lässt. Adorno ernst zu nehmen, bedeutet, die gesellschaftlichen Brüche sichtbar zu halten, die seine Analysen freigelegt haben. Das Leben im Widersprüchlichen, das Adorno anmahnt, ist kein Selbstzweck. Die Dialektik kann nicht zum Stillstand kommen, ohne in sich zusammenzufallen.

IV

Die in Robert Musils Vortrag *Über die Dummheit* und Theodor W. Adornos *Theorie der Halbbildung* formulierten Einsichten haben auch mehr als ein halbes Jahrhundert nach ihrem Erscheinen nichts von ihrer Aktualität eingebüßt. Summarisch betrachtet, lassen sich die Überlegungen beider Autoren allen voran als Aufforderung lesen, vor dem Hintergrund der Komplexität der modernen Welt eben auch die Komplexität nicht zu unterschätzen, die sich hinter Begriffen wie Dummheit und Halbbildung verbirgt. Musil verweist auf das poetische, weil kreative und naive Potential der Dummheit. Sich mit der Dummheit anzufreunden, ist ratsamer, als ihr mit gezwungener Vernünftigkeit aus dem Weg zu gehen. Überhaupt sind selbst die Klügsten unter uns gelegentlich dumm. Von Dummheit zu sprechen, sollte ein Nachdenken über die Vereinfachungen einschließen, derer man sich selbst bedient. Diese Grundhaltung, die Musil in seiner Ansprache exemplarisch zur Aufführung bringt, lehrt ein gesundes Maß an Bescheidenheit und Selbstironie, ist jedoch gleichwohl Aufforderung zur Genauigkeit. Zur Genauigkeit bei der Erkundung der Felder eigenen Nichtwissens und zur Genauigkeit bei der Betrachtung aller Phänomene, die man üblicherweise unter dem Oberbegriff der Dummheit verschlagwortet. Eben weil sich in Musils Ausführungen das Gefühl einer moralischen Verpflichtung finden lässt, gegen alle Formen gefährlicher, weil höherer und beständiger Dummheit anzusprechen, ist sein Standpunkt nicht im engeren Sinne politisch. In dieser Hinsicht bietet sich Adorno als Antipode und Ergänzung an. Er legt systematisch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen offen, welche die Entstehung sozialisierter Halbbildung möglich gemacht haben. Dabei arbeitet er heraus, dass eine Individualisierung des Problems der Halbbildung fehlgehen muss. Halbbildung ist eine Konsequenz aus dem Scheitern der Aufklärung an dem Projekt, eine Gesellschaft freier und gleicher Menschen hervorzubringen. Dementsprechend nimmt Adorno jene in die Pflicht, welche die Gelegenheit hatten, sich zu bilden. Bildung kann sich nicht darin erschöpfen, bloßer Selbstzweck zu sein. Sie bedeutet Verpflichtung. Angesichts der gesellschaftlichen Unmöglichkeit von Bildung muss das, was von ihr geblieben ist, kritisches Bewusstsein werden – und zwar nicht als selbstgefälliger Wahlspruch, sondern als gelebter Modus des Denkens. Das ist nicht mit Aktivismus zu verwechseln. Es meint eher die Fähigkeit, den Finger in die Wunde

zu legen – auch in die Wunde der eigenen Dummheit und Halbbildung. Und spätestens an dieser Stelle liegen Musil und Adorno wieder nahe beieinander, spätestens an dieser Stelle schließt sich der Kreis zu den Gedanken, die diesen Essay eingeleitet hatten. Besonders beim Sprechen über Dummheit und Halbbildung sollte uns der Sinn für Genauigkeit im Sinne Bieris (2005/2012) nicht abhandenkommen, da sich weder die Idee der Bildung, noch die Kritik an ihrem Verfall auf einen einfachen Nenner bringen lassen.

Literatur

- Adorno, Theodor. W. (1959/1972): Theorie der Halbbildung. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 8, hrsg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt/Main, S. 93-121.
- Bieri, Peter (2005/2012): Wie wäre es, gebildet zu sein? In: Hastedt, Heiner (Hrsg.): Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart, S. 228-240.
- Corino, Karl (2003): Robert Musil. Eine Biographie. Reinbek.
- Geisenhanslüke, Achim (2011): Dummheit und Witz. Poetologie des Nichtwissens. München.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München.
- Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien.
- Musil, Robert (1937/1978): Über die Dummheit. Vortrag auf Einladung des Österreichischen Werkbunds gehalten in Wien am 11. und wiederholt am 17. März 1937. In: Frisé, Adolf (Hrsg.): Gesammelte Werke, Bd. 2. Reinbek, S.1270-1291.
- Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt/Main.
- Taylor, Charles (1989): Sources of the self: The making of modern identity. Cambridge.
- Tischer, Michael (1989): Veraltet die Halbbildung? Überlegungen beim Versuch, die Theorie der Halbbildung zu aktualisieren. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 6, S. 5-21.
- Zweig, Stefan (1985): Die Welt von gestern. Erinnerungen eines Europäers. 43. Aufl. Frankfurt/Main.

Jochen Krautz

Pädagogik als *téchne*, der Lehrer als *artifex* Kunstlehre/Lehrkunst und ihre Bedeutung für Lehrerbild und Lehrerbildung¹

Der nachfolgende Text kann seinem Titel nur begrenzt gerecht werden, denn die Diskussion um Pädagogik als Kunstlehre und Erziehung als Kunst ist historisch uferlos. Er konzentriert sich daher darauf, die mögliche aktuelle Bedeutung der Kunstlehre für die Klärung des Verhältnisses von pädagogischer Theorie und Praxis zu thematisieren und daraus einige Überlegungen zu Lehrerbild und Lehrerbildung abzuleiten. Vor der Folie der aktuellen Situation von Schule, Bildungswissenschaft und Lehrerbildung wird die Kunstlehre als Möglichkeit konturiert, Pädagogik und Didaktik wieder als genuine Profession zu fassen, die ihr Wissen und Können aus eigenen Quellen schöpfen, sie also nicht, wie heute üblich, als Derivate sog. empirisch gewonnenen Steuerungswissens zu verstehen (Herzog 2016).

Schärfer formuliert: Erziehen und Bilden als Kunst im Sinne der *téchne* und demgemäß den Lehrer als *artifex* zu verstehen, erweist sich als Fundamentalkritik an der seit den 1960er Jahren gängig und seit PISA hegemonial gewordenen Art und Weise, Schule und Unterricht als technologischen Regelkreis sowie Lehrer und Schüler als Objekte entsprechender Steuerungstechniken zu verstehen und zu behandeln. Insofern bietet sich mit dem Modell der Kunstlehre auch die Möglichkeit, ein Selbstverständnis von Lehrerbildung neu zu betonen, das dem personalen Menschenbild und dem Bildungsauftrag der Verfassungen sowie der schulgesetzlich verankerten pädagogischen Freiheit der Lehrerinnen und Lehrer zu entsprechen vermag.

I

Ausgangslage: Steuerung von Schule und Lehrerbildung

Jörg Ruhloff hat die Etablierung des heute aktuellen Bildes von Schule und Unterricht treffend als „wissenschaftspolitische Machtergreifung“ der „Bildungs“-Effektivitätsforschung“ beschrieben (Ruhloff 2007, S. 37, 40). Worum es dabei geht, umriss ein Staatssekretär des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung schon vor einiger Zeit in aller Kürze und Deutlichkeit.

1 Der Text erscheint zuerst in: Blankenheim, Björn (Hrsg.) (2019): Kunstlehre/Lehrkunst. Kunstlehre als Paradigma von Bildung, Erziehung und Vermittlung. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. München (i.E.).

Die Schule müsse heute auf eine „evidenzbasierte Systemsteuerung“ umgestellt werden: „Der Nutzen einer solchen wissensbasierten und zugleich output-orientierten Steuerung liegt darin, dass im Bereich der Bildungspolitik Mechanismen installiert werden, die automatisch auf Erfolge und Fehlentwicklungen gleichermaßen aufmerksam machen, somit den ‚Zwang zum Lernen‘ im System selbst verankern und letzteren insbesondere von politischer Opportunität lösen“ (BMBF 2008, S. 5).

Simplex wie ein einfaches kybernetisches Regelsystem, der Heizungskreislauf, soll demnach das ganze Schulwesen arbeiten (Abb. 1): Ein Sollwert wird festgelegt, die Heizung arbeitet, ein Messfühler meldet die Temperatur zurück, das System regelt sich hoch oder herunter. Nach diesem im technischen Bereich segensreichen Modell wird nun auch pädagogisches Handeln konzipiert: Bildungsstandards geben die Zielmarke vor, das System Schule arbeitet, die Empirie misst die ‚Evidenzen‘, das Feedback soll dann zum ‚Nachsteuern‘ des unterrichtlichen Handelns führen. Die evidenzbasierte Bildungsforschung verspricht sogar eine vorhersehbare Effizienzsteigerung pädagogischen und didaktischen Handelns: „[...] Nicht gefragt ist die Expertise der Lehrerinnen und Lehrer. Sie sollen ausführen, was Tests und Schulinspektionen als Feedback geben.

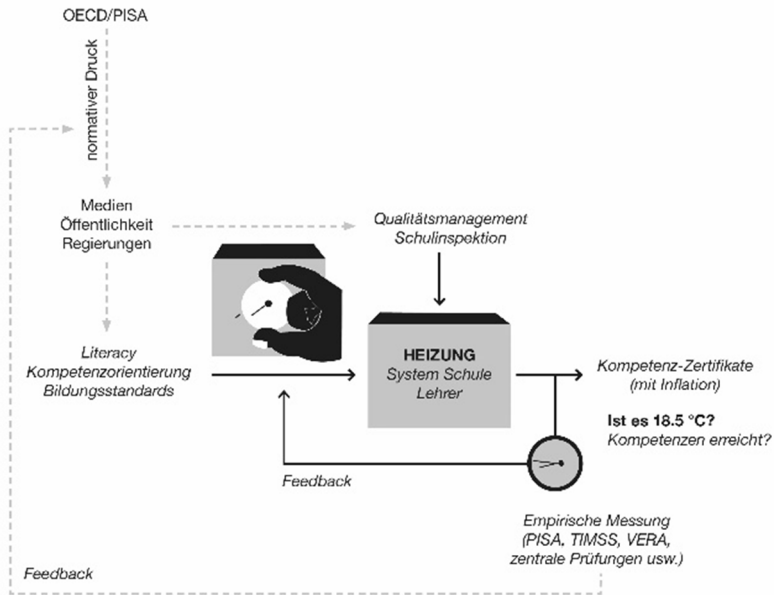


Abb. 1: Regelkreis, aus: Krautz 2018a

Den damit einhergehenden normativen Anspruch formulierte etwa Manfred Prenzel ganz offen und offensiv: Die angeblich neutrale empirische Forschung

will tatsächlich pädagogisches Handeln vorschreiben, denn es gehe ihr um die „Bereitstellung von forschungsbasiertem Veränderungswissen“, weshalb Prenzel einen „riesige[n] Bedarf an präskriptiver Forschung“ sieht, was dem eigentlichen Anspruch empirischer Forschung nach nicht sein könne (Prenzel 2005, S. 18).

Diese Entwicklung hat gravierende Folgen für das Verständnis von Schule und Unterricht sowie für Lehrerbild und Lehrerbildung:

1. Die Messverfahren und Rückkoppelungsmodelle reduzieren die pädagogische Wahrnehmung und beziehen Handeln auf eine von Zahlen bestimmte Scheinwelt. Diese führt zu externen Modellen und erklärt genuin pädagogische Konzepte für nichtig. Aus Erfahrung resultierendes pädagogisches und didaktisches Können wird delegitimiert: Demnach weiß der Psychometriker, der selbst nie vor einer Schulklasse stand, besser als der Praktiker, wie zu handeln sei.
2. Hierdurch werden die im System Schule Tätigen entmündigt, ihre Professionalität wird entwertet. „Professionalisierung“ meint heute oftmals die Eingewöhnung von Studenten in das „evidenzbasierte Wissen“ berufsferner Bildungsforscher. An der Schule tätige Lehrer sollen mittels flankierender Maßnahmen wie Qualitätsmanagement-Systemen und Schulinspektionen zur neuen Rolle umerzogen werden (vgl. Krautz/Burchardt 2018).
3. Die Mitte, der „Maschinenraum“ der Heizung bzw. des Unterrichts bleibt eine *black box*: Wie konkret besser zu unterrichten und erziehen sei, kann auch nach eigener Auskunft empirische Bildungsforschung nicht sagen (vgl. Bellmann 2016).
4. Der Bildungsbegriff selbst wird faktisch durch das von PISA durchgesetzte Kompetenzkonzept ersetzt. Doch während der Bildungsbegriff in all seinen Spielarten immer eine Zielvorstellung von Mündigkeit enthielt, versteht die OECD Kompetenz v.a. als Fähigkeit zur Anpassung an gegebene Verhältnisse (vgl. Krautz 2017a).
5. Und schließlich: Die Messkriterien legen weder die Betroffenen selbst noch eine demokratische Öffentlichkeit noch eine gewählte Regierung aus eigenem Entschluss fest, sondern sie werden von OECD und PISA normiert, um messbar zu werden. Das Bildungswesen entgleitet insgesamt der demokratischen Verantwortung des Souveräns und wird postdemokratisch (vgl. Biesta 2011). Nichts anderes bedeutet das „Lösen von politischer Opportunität“: Das Bildungswesen soll der politischen Gestaltungsfreiheit entzogen werden.

II

Das technologische Dispositiv in Pädagogik und Didaktik

Nun folgt dieses evidenzbasierte Steuerungssystem insgesamt einer *technologischen* Logik. Technologisch ist der Ansatz, weil er versucht, „wissenschaftliche[s] Wissen zum Zweck der Herstellung und Kontrolle von Wirklichkeit“ anzuwenden, so Walter Herzog (Herzog 1999, S. 357). Pädagogische Technologie

in diesem Sinne versucht also, die Freiheit und die damit verbundenen Unwägbarkeiten des menschlichen Handelns in Gestalt der Lehrpersonen durch deren (selbst-)kontrollierte Programmierung per empirischen Daten zu ersetzen.

Der Versuch, Schule und Lehrer in dieser Weise technologisch zu steuern, ist nicht neu. Das technologische Modell prägt vielmehr seit dem Einbruch der verhaltenspsychologisch geprägten Lerntheorie in den 1960er Jahren Pädagogik und Didaktik in einem Maße, dass man es als technologisches Dispositiv bezeichnen kann. Es beschreibt, wie Agamben mit Bezug auf Foucault definiert, „eine Gesamtheit von Praxen, Kenntnissen, Maßnahmen und Institutionen, deren Ziel es ist, das Verhalten, die Gesten und die Gedanken der Menschen zu verwalten, zu regieren, zu kontrollieren und in eine vorgebliche nützliche Richtung zu lenken“ (Agamben 2008, S. 24). Es hat in pädagogischen und bildungspolitischen Zusammenhängen eine v.a. strategische Funktion und ist heute in der Tat weitgehend ins Unbewusste verinnerlicht (vgl. ebd., S. 7-9).

Was in den 1960er Jahren unter Stichworten wie kybernetische Didaktik, Lernmaschinen und programmiertes Lernen auf der Grundlage des Behaviorismus ausgearbeitet wurde, gilt mitunter als vergangene Episode der wissenschaftspolitischen Aufrüstung im Kalten Krieg („science as weapon“, Nicklis 1967, S. 100). Es ging damals um das „Ziel, das Klassenzimmer analog zu anderen gesellschaftlichen Subsystemen (Verteidigung, Wirtschaft) planbar und steuerbar zu machen“ (Rohstock 2014, S. 258), um mit der Sowjetunion konkurrieren zu können²: „Die Kybernetisierung der Pädagogik zielte offensichtlich in letzter Konsequenz darauf, Schüler analog zum Computer zu programmieren“ (ebd., S. 276) Diese damals angestoßene grundlegende Infragestellung des tradierten Bildungsverständnisses durch einen totalitären Planungsanspruch wirkt bis heute als Dispositiv nach und weiter.³ Denn tatsächlich war dies nur die erste Welle einer schon damals bildungsökonomisch veranlassten „Offensive gegen Bildung“ (Kremer 2019), die sich noch am Widerstand der geisteswissenschaftlichen Pädagogik brach. Im Kern ging es dabei – und geht es bis heute – um die „technologische[n] Formung und Umformung

-
- 2 In der Folge wurde Bildung zum Teil der nationalen Verteidigung: „Jetzt arbeiteten Forscher, die zuvor am Bau der Atombombe beteiligt gewesen waren, an Projekten zur Neugestaltung des Schulunterrichts. Nicht überraschend kamen deswegen ganz ähnliche Methoden und Mittel wie in der militärischen Forschung zum Einsatz: Insbesondere operation research Verfahren [...] fanden nun in der Curriculumforschung Anwendung.“ (Rohstock 2014, S. 264) Welche Linien von hier aus zur ‚evidenzbasierten‘ Bildungsplanung und -steuerung laufen, wäre noch genauer zu untersuchen.
 - 3 Vgl. ebd., S. 259. Es war damals schon angelegt, was heute in Folge der PISA-Studien Kompetenztheorie und Bildungsstandards verwirklichen: „Überall in den neuen Lehrplänen standen von nun an abstrakte Problemlösungsfähigkeiten im Vordergrund, erhielten logische Operationen und allgemeines Verständnis für die Materie den Vorzug vor Faktenwissen und sollten sich Schüler und Lehrer künftig ganz ähnlich wie die wissenschaftliche Forschung seit dem Zweiten Weltkrieg selbst an verbindlichen Zielvorgaben orientieren.“ (Ebd., S. 265) „Die PISA-Studie hat etwa den 1958 entstandenen Terminus der scientific literacy als Bildungsziel in ihr Programm aufgenommen.“ (Ebd., S. 268 f. und vgl. auch ebd., S. 281)

von Verhalten“: „Psychologisches Wissen gilt als Kontroll- und Herstellungswissen, was einer Bildungsreform, die auf Produktivitäts- und Effizienzsteigerung setzt, Plausibilität und Machbarkeit in Aussicht stellt“ (Herzog 2012, S. 176). Das technologische Dispositiv in Pädagogik und Didaktik zielt insofern bis heute auf die „Depädagogisierung des Unterrichts“ (Rohstock 2014, S. 266) und darauf, „den Pädagogen nach und nach überflüssig zu machen“ (ebd.), indem pädagogisches Handeln durch Steuerung und Kontrolle von Verhalten ersetzt wird – und zwar desjenigen von Lehrern wie Schülern.

Der prominenteste Vertreter des Behaviorismus, Burrhus F. Skinner, betonte selbst bereits deutlich die weitreichenden Folgen: „Die Erziehung braucht keine Prinzipien, durch die sie erst, wenn man sie beachtet, verbessert wird. Sie braucht eine Technologie, die so zwingend ist, dass sie nicht ignoriert werden kann“ (Skinner 1965/1971, S. 15). Und diese Technologie liegt für Skinner im Prinzip der Programmierung von Lernen: „Dieses Prinzip des Programmierens ist so bedeutsam, daß man es oft als den Hauptbeitrag der Lehrmaschinen-Bewegung ansieht“ (ebd., S. 6). Insofern ist auch die Kybernetik, so Walter Herzog treffend, „zwar eine ‚Theorie der Maschinen‘, doch geht es ihr nicht um Maschinen als Gegenstände, sondern als *Verhaltensweisen*“ (Herzog 2016, S. 124). Das kybernetisch-technologische Modell behandelt also Lehrpersonen und Lernende als Bestandteile einer kybernetischen Maschine, die deren Verhalten mittels einer nicht von diesen selbst vorgenommenen Programmierung steuern soll. Die kybernetisch-technologische Logik beherrscht somit den Lernvorgang, der dann grundsätzlich kein Bildungsprozess mehr sein kann.

Das lässt sich an einem Beispiel verdeutlichen, etwa dem Abgleich zwischen Skinners altem Labor-Modell der quasi „selbstgesteuert“ lernenden Ratte mit einem aktuellen Unterrichts-Modell des ehemaligen Koblenzer Seminarleiters Josef Leisen, nach dem inzwischen nicht nur in Rheinland-Pfalz, sondern auch in NRW Referendare weit verbreitet ausgebildet werden (Abb. 2).

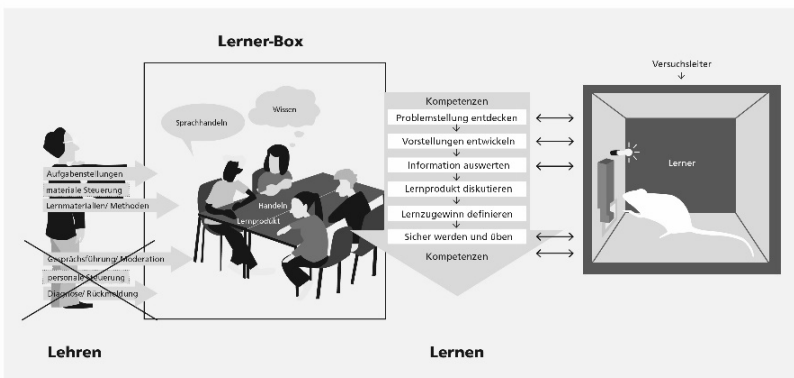


Abb. 2: Das Modell von Leisen (2010) im Vergleich zum behavioristischen Setting.

Das „selbstgesteuerte Lernen“ der Schüler, die daher nur noch als „Lerner“ firmieren, wird mittels eines vom Lehrer inszenierten Settings in Gang gesetzt. Er unterrichtet also nicht mehr, sondern stellt Aufgaben, Methoden und Materialien bereit, auf deren Grundlage die Schüler durch Handeln und Wissen ein „Lernprodukt“ erstellen sollen. Dieses ist selbstverständlich im Ergebnis vorgeplant. Das vermeintlich Selbstständige ist also in der Tat nur ein selbst gesteuertes Handeln, das den Imperativen der vom Lehrer inszenierten „materialen Steuerung“ folgt. Daraus sollen dann die erwünschten Kompetenzen erwachsen. Das Setting wie die Schülerhandlungen sind dabei weitgehend mit Skinners berühmten Versuchsaufbau identisch: Dort entdeckt die Ratte das vom Versuchsleiter gestellte Problem. Sie entwickelt durch Versuch und Irrtum eine Vorstellung davon, wertet die Informationen ihrer Handlungen aus, übt und wird sicherer und verfügt schließlich über eine gesteigerte Futterpillen-Erwerbs-Kompetenz. Allein die reflexiven Lernprozesse haben die Schüler ihr voraus. Allerdings führen auch diese nicht zu Urteilsfähigkeit und Mündigkeit, weil die Reichweite ihrer Urteile die Lerner-Box nicht überschreitet. Sie sind also nicht im eigentlichen Sinne kritische Urteile, die nach Sinn und Geltung der verhandelten Sache fragen. Die Schüler sollen allein die Optimierung ihrer Lern-Handlungen reflektieren. Diese reflexive Internalisierung der Steuerungsmacht (eine klassische Subjektivierungstechnik) sind dem Tier – zu dessen Glück? – nicht zugänglich. Deshalb fehlen dort die Korrespondenzen.

Das Beispiel zeigt, dass und wie sich heute zwar nicht die veraltete Technik von Sprachlaboren und mechanischen Lernmaschinen durchgesetzt hat, wohl aber das damit implizierte technologische Prinzip zum Gemeingut in Pädagogik und Didaktik geworden ist. Es prägt als weitgehend unhinterfragtes Dispositiv das heutige Verständnis von Unterricht – vom selbstgesteuerten Lernen (vgl. Burchardt 2016) bis zur sog. Digitalisierung (vgl. Lankau 2017).

Pädagogik und Didaktik folgen somit bis heute dem seit den 1950er Jahren neu entstandenen und von der OECD ab Beginn der 1960er Jahre weltweit durchgesetzten Rationalitätsmuster der Bildungsökonomie (vgl. Bürgi 2017; Krautz 2017a). Dieses Muster „zweckrationalen und erfolgskontrollierten Handelns“ passt „auch nicht-ökonomische Theorien und Strategien dem cost-benefit-Schema kapitalistischer Rationalität“ an (Becker/Jungblut 1972, S. 148). Das Ziel solcher Planung und Kontrolle ist dabei nicht Profit im monetären Sinne, sondern die Steuerung von Verhalten (vgl. ebd.) im Sinne von Skinners Programmierung. Die marxistische Kritik analysierte die Folgen schon damals treffend: „Nun lässt sich auch angeben, welche kategorialen Umwälzungen in den Erziehungswissenschaften erforderlich sind, wenn das Muster zweckrationalen und erfolgskontrollierten Handelns die Theoriebildung dominiert. Paradigmenstiftende Figur ist dann nicht mehr der sich im ‚hermeneutischen Zirkel‘ bewegende Interpret und Gestalter identitätsbildender Erziehungsvorgänge; vielmehr wird jetzt die Steuerung und Regelung vergegenständlichter Prozesse zum Ideal, dem die ‚Erziehungswirklichkeit‘ mittels geplanter Veränderungsstrategien angenähert werden soll“ (ebd., S. 167).

Diese kategoriale Umwälzung prägt heute Lehrerbild und Lehrerbildung in der ersten und zweiten Phase nachhaltig. Unterrichten ist nicht mehr eine Frage des persönlichen Könnens und der situativen Entscheidung und Verantwortung einer Lehrperson (Modell „Kunst“), sondern soll durch die Befolgung von Regeln garantiert werden, die andere setzen (Modell „Technologie“).⁴

III

Pädagogische *téchne* vs. Erziehungs-Technologie

Aus den voranstehenden Überlegungen folgt, dass zu unterscheiden ist zwischen den technischen Anteilen der Pädagogik als menschlicher Kunst, also als *téchne*, und einer technologischen, apersonalen Steuerungslogik:

Das technologische Paradigma folgt der Ratio der Technik und behauptet, dass der Erziehungs- und Bildungsprozess berechenbar sei: Man könne ein technisches Modell wissenschaftlich begründen, nach dem Unterricht unabhängig von den beteiligten Personen erfolgreich durchzuführen sei. Das

4 Selbst ein um Vermittlung von Allgemeiner Didaktik und psychologischer Lehr-Lern-Forschung bemühter Autor wie Andreas Helmke referiert zwar in seinem Standardwerk den ungelösten Konflikt zwischen der am Modell der Lehrkunst orientierten, aus der Praxis erwachsenden und Normativität begründenden Didaktik einerseits und der auf Lerneffektivität zielenden Logik der empirischen Forschung andererseits – doch zieht er keine kritische Folgerung daraus (vgl. Helmke 2015, S. 50-52). Didaktik erscheint ihm aus Sicht des empirischen Paradigmas unwissenschaftlich. Eine Annäherung wünscht er sich zwar, vermag jedoch nicht zu reflektieren, dass dazu seinerseits eben eine grundlegende Begründung der Empirie im Rahmen einer normativ argumentierenden Bildungstheorie nötig wäre. Vielmehr gilt ihm das empirische Paradigma seit PISA als politisch festgeschrieben und nicht reversibel (vgl. ebd., S. 14). So nimmt er in der Folge das Ziel der Steigerung von Lerneffektivität als schlicht gesetzt an, ohne dessen normative Implikationen noch zu begründen. Insofern irrt Helmke, wenn er das Problem im Gegensatz von „normativer“ und „empirischer“ Orientierung der Forschung an sich vermutet, also in dem alten Konflikt von geisteswissenschaftlicher und empirischer Pädagogik (vgl. ebd., S. 51). Vielmehr handelt es sich um den Gegensatz von pädagogisch begründeter Normativität der Didaktik sowie unbegründeter und versteckter Normativität der empirischen Forschung. Die empirische Forschung ist nicht frei von Normen, sondern setzt sie bildungstheoretisch unbegründet. So gilt Unterricht als „gut“, wenn er entweder als „Produktqualität“ seine Lerneffektivität an messbaren Ergebnissen nachweist oder in seiner „Prozessqualität“ wiederum empirisch gewonnene, beobachtbare Kriterien der die Lerneffektivität mutmaßlich erhöhenden Unterrichtsführung erfüllt (vgl. ebd., S. 22). Insofern nimmt auch Helmke die Bildungs- und Erziehungsziele der Schule zwar zur Kenntnis, doch faktisch ersetzt diese Norm der „Lernwirksamkeit“ alle anderen Ansprüche an bildendes Lernen. Denn diese sind eben nicht sichtbar und messbar. Dass dies nicht verzichtbare theoretische Haarspalterei ist, kann ein Beispiel verdeutlichen: Sollte empirische Lehr-Lernforschung eines Tages ermitteln, dass das Schlagen von Schülern die Lerneffektivität erhöht, wäre sie systematisch nicht in der Lage zu begründen, warum dies ein pädagogisch unzulässiges Vorgehen ist. Das Problem wäre nur sichtbar und messbar, wenn sich die Lehr-Lernforschung bemühen würde, ihre empirisch ermittelten Teilerkenntnisse über Unterricht in ein Modell der Lehrkunst zu integrieren, dass das Sichtbare und Nachweisbare mit dem Nicht-Sichtbaren aber nicht weniger Wirklichen des Unterrichts und der daran beteiligten Personen zusammenführt. Erst so könnten die Teilerkenntnisse der Lehr-Lernforschung ihren systematischen Ort und pädagogisch begründeten Rahmen finden, was auch Helmke als einen „blinden Fleck“ ausmacht (ebd., S. 52).

pädagogische Verhältnis wird als nach Zweck-Mittel- und Input-Output-Mechanismen strukturiert verstanden: „Die Reduktion des komplexen und dynamischen Zusammenspiels von Lehrer- und Schülerverhalten in der Unterrichtssituation auf lineare Abhängigkeiten zwischen isolierten Variablen bezeugt den technologischen Charakter des Forschungsansatzes“ (Herzog 2016, S. 129). Und Herzog folgert daraus zurecht: „Etwas anders formuliert, bedeutet Hyperrationalismus, dass das Technologiedefizit der Erziehung missachtet wird“ (ebd., S. 135).

Hier wird nun das Kernproblem des technologischen Dispositivs deutlich: Die Missachtung jenes Technologiedefizits bedeutet zugleich die Missachtung der Person der Schülerinnen und Schüler und der Lehrerinnen und Lehrer. Denn aus dem Personsein des Menschen erwächst seit der Aufklärung das Leitziel von Bildung, also Mündigkeit als Befähigung zu verantworteter Freiheit. Und in dieser Personalität ist zugleich die pädagogische Freiheit von Lehrerinnen und Lehrern begründet, die daher auch verfassungsrechtlich und/oder schulgesetzlich verankert ist. Technologische Steuerung widerspricht aber dem Mündigkeitsanspruch von Schülern wie Lehrern. Freiheit und Mündigkeit lassen sich nicht technologisch erzeugen. Mechanisch antrainieren lassen sich Fertigkeiten oder Kompetenzen, nicht aber das Denkenlernen als Voraussetzung von Mündigkeit, so schon Kant.⁵ Denkenlernen wiederum hängt ab von eigener innerer Aktivität, die angeregt, nicht aber erzeugt werden kann, wie oben erläutert. Die pädagogische Freiheit des Lehrenden wiederum ist eben darin begründet, dass er seine Mittel dem jeweils individuellen Schüler bzw. der Schülergruppe anzupassen hat, um diesen in ihren Bildungsinteressen möglichst gut zu entsprechen und sie in ihrer Würde nicht zu missachten (vgl. Krautz 2018b).

Daher ist in der *téchne* die Logik der Sache zugleich immer verbunden mit dem Logos der Person als urteilsfähige Hervorbringerin und Trägerin des entsprechenden, hier pädagogischen Könnens und Wissens.⁶ Die Träger der *téchne*, die Techniten, gelten daher schon im frühen griechischen Verständnis als *sophos*, als klug und gebildet. Und *sophos* ist nur der, der über eine *téchne* verfügt (vgl. Löbl 1997, S. 208). Bildung und Können gehören also zusammen; und genauso das Können der jeweiligen Kunst und die Freiheit, wie Hubert Sowa mit einem Wort Albrecht Dürers verdeutlicht: Es gibt „kein Freiheit ohn Kunst“ (Sowa 2019, S. 297). Der Künstler macht also darauf aufmerksam, dass das personal verankerte Können die Freiheit der Person ermöglicht. Kunst ist demnach Ausübung der Freiheit unter dem Gesichtspunkt der *téchne*, also des zur Kunst gehörenden Könnens. Wenn das technologische Modell versucht, das pädagogisch-didaktische Können von der Lehrperson zu trennen, so beraubt es diese ihrer Freiheit.

5 „Der Mensch kann entweder bloß dressiert, abgerichtet, mechanisch unterwiesen, oder wirklich aufgeklärt werden. Man dressiert Hunde, Pferde, und man kann auch Menschen dressieren. [...] Mit dem Dressiren aber ist es noch nicht ausgerichtet, sondern es kommt vorzüglich darauf an, daß Kinder denken lernen.“ (Kant 1803, S. 21f.)

6 Vgl. zu diesem Verständnis von *téchne* Heinemann (1961), S. 105-106.

Dies ist darin begründet, dass der Technit nicht allein etwas tut, sondern zugleich über das Wie und Warum des Tuns verfügt (vgl. Löbl 1997, S. 18). Können und das dazugehörige Wissen gehören also als Erfahrung zusammen. Die Regeln des kunstgemäßen Handelns entwickeln sich aus der Erfahrung der Techniten und müssen sich in dessen Praxis bewähren. Das Können ist dabei nicht ohne Erfahrung aus allgemeinen Regeln ableitbar, wie Aristoteles in Bezug auf die Heilkunst ausführt: „Wenn nun jemand den Begriff [*logos*] besitzt ohne Erfahrung [*empeiria*] und das Allgemeine kennt, das darin enthaltene Einzelne aber nicht kennt, so wird er das rechte Heilverfahren oft verfehlen; denn Gegenstand des Heilens ist vielmehr das Einzelne“ (Aristot. metaph. I, 1, 981a). Eine aus der Erfahrung erwachsene Theorie ermöglicht gleichwohl, diese Praxis genauer zu verstehen: „Dennoch aber glauben wir, dass Wissen und Verstehen mehr der Kunst [*téchne*] zukomme und halten die Künstler [*technítes*] für weiser als die Erfahrenen [...]. Und dies deshalb, weil die einen die Ursachen kennen, die anderen nicht. Denn die Erfahrenen kennen nur das Daß, aber nicht das Warum; jene aber kennen das Warum und die Ursache.“ (ebd.) Bewusste Praxis setzt also den gebildeten Techniten voraus, der seine Kunst nicht nur beherrscht, sondern deren Gründe und Prinzipien kennt und begründen kann, also in Bezug auf seine Praxis mündig ist. Die evidenzbasierte Steuerungslogik negiert dagegen sowohl pädagogische Gründe und Prinzipien als Grundlage der Praxis, wie Skinner formulierte, als auch die Einheit von Können und Wissen in der Person des Praktikers. Das pädagogische Handeln soll demnach nach Regeln stattfinden, die nicht der Pädagoge, sondern die empirische Forschung für ihn aus Daten herleitet.

Téchne bedeutet also im Gegensatz zur Technologie eine erfahrungsbasierte, reflektierte, begründbare und verantwortete personale Könnerschaft (Wehner 2009, S. 88). So definiert Lausberg „*Kunst*‘ (*téchne*, ars) [als] die handelnd erprobte Fähigkeit eines Menschen zur erfolgreichen, wiederholbaren Vollbringung von sozial relevanten [...] Leistungen, die auf Vollkommenheit zielen [...]. Kunst [...] ist ein System aus der Erfahrung [...] gewonnener und nachträglich logisch durchdachter sowie folgerichtig angeordneter lehrhafter Regeln zur erfolgreichen Durchführung einer Kunstleistung. Die Vollkommenheit einer Kunstleistung besteht im sozial relevanten Erfolg der Wirkungs-Intention des Leistenden“ (Lausberg 1971, S. 20). Sie beruht zwar auf tradiertem und lehrbarem Können und Wissen, ist aber an die Erfahrung des Ausübenden gebunden, der sie zugleich immer auch korrigiert und innoviert. In seinen Streben nach Vollkommenheit seiner *téchne* liegen zudem Ethos und Verantwortung des Techniten geborgen.⁷ Diese Form selbst verantworteter Könnerschaft ist somit immer auch schon empirisch, weil der Wirklichkeit des Handelns verbunden.⁸ Doch gegenüber der evidenzbasierten technologischen

7 Richard Sennett beschreibt in seiner Studie zum Handwerk eben diesen Wunsch, eine Sache um ihrer selbst willen gut zu machen, als das Ethos praktischer Könnerschaft (vgl. Sennett 2008, S. 19). Es steht „für die besondere menschliche Möglichkeit engagierten Tuns“ (ebd., S. 32), dem externe Steuerung gerade schadet.

8 Vgl. oben Aristoteles‘ Verständnis von *empeiria*.

Steuerungslogik bleibt sie am Paradigma menschlicher Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung orientiert. Somit entspricht sie gerade dem Leitziel, das etwa die Richtlinien in NRW als Bildungsziel formulieren.⁹

IV

Welche Kunst, welcher Künstler, welches Kunstwerk?

Téchne ist dabei deutlich von einem modernen Kunstverständnis zu unterscheiden. Von Erziehungskunst oder der Kunst des Unterrichtens zu sprechen, ohne den dabei zugrunde liegenden Kunstbegriff zu klären, ist deshalb problematisch. Denn gerne wird ein Verständnis von Pädagogik als Kunst gegen jede Form von technischem Können in Pädagogik und Didaktik oder als Kritik an der Ökonomisierung von Bildung in Stellung gebracht. Die darin implizierte Abwehr sehr wohl beschreibbaren pädagogisch-didaktischen Könnens und Wissens bezieht sich auf ein modernes Kunstverständnis subjektiver Prägung, wie es etwa eine Schrift über die „Unterrichtslektion als didaktische Kunstform“ von 1905 spiegelt: „Das Künstlerische ist das Subjektive, das jeder Individualität Eigentümliche“ (Seyfert 1905, S. 7). Dieser seit der Romantik forcierte ästhetische Kunstbegriff hat jedoch in der Moderne, die nach der Autonomie der Kunst strebte, deren technische Seite, also das Können der Kunst, verdrängt, wie sie die antiken Konzepte von *téchne* und *ars* implizierten. Das zur Bildenden Kunst gehörende Wissen und Können gilt seitdem als nicht mehr beschreibbar und nicht lehrbar.¹⁰ Wenn Kunst und damit hier Pädagogik und Didaktik aber nur subjektiv verstanden werden, gerät der pädagogisch Handelnde in einen unlösbaren Widerspruch von künstlerischer Freiheit vs. Gebundenheit an Verantwortung gegenüber Schülern und Gemeinwesen. D.h., wenn der Lehrer sich als subjektiver Künstler selbst verwirklicht, kollidiert diese Freiheit einerseits mit dem Geltungsanspruch der im Unterricht verhandelten und eben nicht nur subjektiven Sache (vgl. Breithausen 2014). Andererseits gerät er in Konflikt mit seiner Verantwortung für das Bildungsbedürfnis und Bildungsrecht seiner Schüler (vgl. Krautz 2018b). Ein moderner, ästhetischer Kunstbegriff führt daher als Abwehr gegen die beschriebenen technologischen Anmaßungen nicht aus einer vermeintlichen Antinomie von Kunst und Technik heraus. Erst das Verständnis von Kunst als *téchne* bzw. *ars* bildet eine systematische Alternative, ein Drittes zwischen technologischer Steuerung und einer unverbindlichen Künstlerschaft des Pädagogen. Ansonsten bleibe unverständlich, inwiefern der Lehrer als Künstler, also als *artifex* zu verstehen sein könnte. Der *artifex* als derjenige, der eine *téchne* bzw. *ars* ausübt (*artem facere*), ist somit eben nicht gleichzusetzen mit dem sich nach eigener Willkür ausdrückenden Genie, wie es dem modernen Verständnis vom Künstler zugrundeliegt. Der Lehrer als *artifex* ist vielmehr der pädagogische Technit, der in sich Wissen, Ausführenkönnen, Urteilsvermögen und soziale Verantwortung vereint, was seine *téchne* als eigene Profession auszeichnet (vgl. Heinimann 1961, S. 106).

9 Vgl. Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen – Kunst (1996), S. 16.

10 Vgl. zu den entsprechenden Antinomien Sowa (2019).

Was, so bleibt zu fragen, ist dann aber das Werk, das dieser pädagogische *artifex* mittels seiner *ars* herstellt? Denn die *téchne* richtete sich immer auf das Herstellen von etwas, eines Werks also. Hier wird die Analogie nun prekär, weil nach erstem Eindruck der Schüler kaum als Werk des Lehrers gelten kann und darf. Winfried Böhm grenzt daher Erziehung und Bildung scharf vom poetischen Herstellen, also vom Werkschaffen ab und beschreibt beides als Praxis, als „freies, verantwortliches, intersubjektiv orientiertes Handeln“ (Böhm 1995, S. 66). „Das poetische Herstellen kann (und muß) deshalb vom Produkt her evaluiert werden; das verantwortliche Handeln darf dagegen nicht zuerst von seinem meßbaren Resultat, sondern muß vor allem von seiner Absicht und Ausrichtung, d.h. von seinen es leitenden Werten her ‚valuiert‘, d.h. beurteilt werden.“ (ebd.) Pädagogik, so Böhm, sei ein praktisches Wissen und darin eben der Rhetorik vergleichbar, der es nicht um die Herstellung eines Produktes gehe, sondern um die „Überzeugung einer Hörschaft“ (ebd., S. 64). Dabei sei die leitende Absicht ausschlaggebend, ob also der Redner die Zuhörer „zu rechtem und gerechtem Handeln“ bewegen wolle (ebd.).

Doch erscheint Böhms Einwand unscharf¹¹: Ist die Rede selbst kein Produkt, die von der Realisierung ihrer Wirkungsintention her „evaluiert“ werden kann? Will der Pädagoge mit seinem Handeln nicht sehr wohl Ziele verwirklichen, eben etwa Können, Wissen und Mündigkeit der Schüler? Oder um weitere Felder der *téchne* heranzuziehen: Ist das Gemälde nur von der leitenden Absicht des Künstlers, nicht aber von seiner finiten Form her zu beurteilen? Oder ist für den behandelten Patienten die gute Absicht des Arztes wichtiger als das, was der tatsächlich tut?

Wie ist also die Tätigkeit des pädagogischen *artifex* zu verstehen? Sie beinhaltet ja sehr wohl das *artem facere* in beiden Hinsichten: Er übt eine Kunst aus (Praxis) und schafft damit ein entsprechendes Werk dieser Kunst (Poiesis). Inwiefern ist also der Schüler Werk des Pädagogen? Böhm hat Recht, wenn er hierfür ein technologisches Modell ausschließt: Dies wäre Verfertigen von Menschen nach dem Plan eines Lehrers bzw. externer Standards, die dieser exekutiert. Doch sei hier die fruchtlose Dichotomie vermieden, die alle technischen und poetischen Aspekte des pädagogischen und didaktischen Handelns leugnet (vgl. Pronczynsky 1993). Weder ein reformpädagogischer Naturalismus, noch bildungsemphatische Unverbindlichkeit oder auch schlichte Fahrlässigkeit im Unterrichten helfen weiter, wenn die *téchne* eine eigene Profes-

11 Vgl. für eine ausführliche Kritik Pronczynsky (1993), S. 62-69. Andreas von Pronczynskys umfangreiche Studie zeigt, dass dem auch ein verengter Begriff von Poiesis zugrunde liegt, der diese allein als „Herstellen“ versteht, während Poiesis bei Aristoteles auch als „Hervorbringen“ zu verstehen sei, das in jedem praktischen Tun immer schon enthalten sei (vgl. ebd., S. 35 u. 37). In einer Reinterpretation der entsprechenden Stellen bei Aristoteles kommt er zu dem Schluss, dass dieser mit Praxis und Poiesis nicht sich ausschließende „Tätigkeitsklassen“ beschreibe, sondern „Tätigkeitsaspekte“ (ebd., S. 158): Sowohl habe die Praxis poetische, wie die Poiesis praktische Anteile (vgl. ebd., S. 164). Daher treffe das „spezifische Technologieverdict“ von Luhmann/Schorr die Poiesis nicht, da diese nicht in Technologie aufgehe (vgl. ebd., S. 362).

sionalität des Erziehens und Unterrichtens begründen soll, die dem technologischen Anspruch evidenzbasierter Bildungsforschung nicht einfach mit der Verweigerung von pädagogischem Können und Wissen begegnet. Wie also könnte hier der Werkbegriff verstanden werden, ohne dass die Bedingung der Freiheit und das Ziel der Mündigkeit missachtet werden?

Für eine Klärung muss über den zugrunde liegenden Werkbegriff nachgedacht werden, der eben wiederum vom modernen Werkbegriff der Bildenden Kunst abgeleitet erscheint. Erst dadurch entsteht in der Übertragung auf Pädagogik das Problem in der besagten Schärfe: Schüler wären dann das Material des Werks eines autonom sich verwirklichenden Künstlers. Insofern ist es hilfreich, die Relativierung dieses modernen, radikal autonomen Werkbegriffs in Bezug auf die Kunst hinzuzuziehen: Jüngere Theorien von Resonanz (Rosa 2016), Responsivität (Waldenfels 1994), Relationalität (Krautz 2017b) oder des Entgegenkommenden im Bildakt (Bredenkamp 2015) betonen wie die antike Auffassung vom Wirken der Musen (vgl. Lagatie 2017; Sowa 2019), dass das moderne Verständnis des Künstlers als autonomes Subjekt, das sich im Werk ausdrückt und verwirklicht, fragwürdig und einseitig ist. Immer gab und gibt es auch das gegenteilige Moment, was etwa John Berger als die „Mitarbeit des Sichtbaren“ an der Entstehung des Kunstwerks beschreibt. Daher sei, so Berger, nicht die schöpferische Kreativität, sondern die „Empfänglichkeit“ des Künstlers grundlegend.¹² Der Künstler agiert also nicht zuerst vermeintlich autonom, sondern antwortet immer schon auf das, was ihm sichtbar und tastbar entgegenkommt. Er verhält sich resonant und responsiv.¹³ Im Finden einer angemessenen Antwort liegt seine Kreativität (vgl. Waldenfels 1994, S. 584). Im Dialog mit dem Sichtbaren entsteht das Werk.

Solcherart relational und responsiv verstanden kann man das Werkverständnis auch für das pädagogische Handeln klären: Der Pädagoge gestaltet eine Antwort auf das, was ihm vom Schüler entgegenkommt. Er gestaltet nicht den Schüler nach seinem eigenen Willen, sondern nach dem Wunsch und Willen, der ihm entgegenkommt und den er sich bemühen muss zu verstehen.¹⁴ Somit ist der pädagogische Künstler an die Verantwortung gebunden, der Sache, die ihn anspricht, gerecht zu werden.¹⁵ Dies scheint sich auch für andere *téchnai* so zu verhalten: für den nicht-industriell wirtschaftenden Landwirt genauso wie für den nicht allein nach ICD-10-Standard behandelnden Arzt. Der eine hört auf das, was der Boden und das Wetter, der andere, was der Patient ihm entgegenbringt. Hierauf antwortet dann seine Kunst. Und trotzdem schafft er dann doch ein Produkt – Getreide oder Gesundheit –, das aber nicht allein sein Werk ist: Es bezieht seine Qualität aus der Resonanzfähigkeit und dem

12 „Es ist eine Illusion der Moderne (und selbst die Postmoderne konnte nichts daran ändern), daß der Künstler ein Schöpfer ist. Eher ist er ein Empfänger. Was wie eine Schöpfung wirkt, ist ein Prozeß, in dem das von ihm Empfangene eine Form findet.“ (Berger 1996, S. 35).

13 Vgl. hierzu die Beiträge in Krautz (2017b), Kap. 2.

14 Weshalb das pädagogische Verstehen ein zentrales Moment der pädagogischen Kunst ist, wie schon Wolfgang Klafki (1998) betonte.

15 Dass dies auch ein Modell für die Verantwortung des Bildenden Künstlers wäre, sei hier nur angemerkt (vgl. Krautz 2010).

Verantwortungsgefühl des landwirtschaftlichen oder ärztlichen Künstlers, seinem fachlichen Können und seiner Kreativität, aber genauso aus der Mitarbeit seines Gegenübers.

Ähnlich schafft der pädagogische *artifex* also nicht junge Menschen nach seinem eigenen Plan, sondern antwortet auf das, was ihm von deren Individualität entgegenkommt. Er moderiert also nicht selbstgesteuerte Lernprozesse, wie es heute heißt, sondern übt sich in „emporbildendem Verstehen“, wie dies Eduard Spranger treffend formuliert hat (vgl. Spranger 1963): Er sucht zu erfassen, was ihm der junge Mensch entgegenbringt, wozu und wie dieser werden will und kann, und versucht ihm dabei zu helfen. (Was allerdings mitunter kräftige Kurskorrekturen keineswegs ausschließt.) Die Mittel seiner pädagogischen *téchne* stimmt er dann so ab, dass sich als Produkt etwa fachliches Können und Wissen oder Mündigkeit und Mitmenschlichkeit in einer jeweiligen Person spezifisch verwirklichen können.

Insofern ist also besonders für die pädagogische *téchne* der Werkbegriff und das Personverständnis relational zu akzentuieren: Weder ist das Werk allein Resultat der künstlerischen Willkür, noch ist die Person allein Werk ihrer selbst (vgl. Krautz 2017b). Beide Seiten, Lehrer und Schüler, zeichnet, in Humboldts Terminologie gesprochen, die „Wechselwirkung“ von „Selbsttätigkeit“ und „Empfänglichkeit“ aus (Humboldt 1985, S. 26). Daher erzeugt der Lehrer nicht den Schüler als sein Werk, denn Bildung ist dessen eigene, aktive Leistung. Humboldt unterscheidet insofern Bildung von Erzeugung, vielmehr spricht er von „Erweckung“ (Humboldt 1980, S. 273; vgl. Prondczynsky 1993, S. 367). Dies verweist darauf, dass die Bildung des Schülers im Kern eben unverfügbar bleibt, sie kann allenfalls angeregt, aber nicht hergestellt werden. Insofern beschreibt Hermann Nohl nicht den Schüler, sondern die „Bildung als das pädagogische Werk“ (Nohl 1933, S. 26).

Andreas von Prondczynsky summiert daher für unsere Kontrastierung von pädagogischer *téchne* und Technologie treffend: „Der Unterschied zwischen technischem Herstellen und künstlerischen bzw. kunstähnlichem Hervorbringen besteht aber darin, daß letzteres unter der Maxime steht, ‚Regeln durch das Tun zu setzen‘ (Humboldt 1967, S. 18/151), während technisches Herstellen vorgegebenen Regeln folgt.“ (Prondczynsky 1993, S. 374) Pädagogische *téchne* folgt also in relationaler Weise dem Logos der am Bildungsprozess beteiligten Personen, während Technologie die Logik der Technik unter Ausschaltung der personalen Momente durchsetzt. Auch unter dieser produktiven Perspektive gilt somit gerade für die pädagogische *téchne*, was Heinemann als eines ihrer Charakteristika herausstellt: Sie müsse sich „als nützlich, lebensfördernd oder gar lebenserhaltend erweisen“ (Heinemann 1961, S. 117), weshalb auch die „Téchne den Nutzen des ihr Anvertrauten, nicht den des Techniken“ suche (ebd., S. 116).

V

Technische Elemente der pädagogischen *téchne*

Wie schon angedeutet, gibt es gemäß diesem Verständnis von Pädagogik als *téchne* sehr wohl technische Elemente der pädagogischen und didaktischen Kunst, die lehr- und lernbar sind und die es zu beherrschen gilt. Nur mit solchem technischen Wissen und Können ist die Aufgabe, junge Menschen zu Mündigkeit und Verantwortung zu bilden, realisierbar. Diese Elemente können hier nicht ansatzweise aufzählt oder in ihrer Historie referiert werden. Es sollen nur zwei grundsätzliche Aspekte erörtert werden, die exemplarisch verdeutlichen, inwiefern und warum solche technischen Elemente wiederum nicht technologisch sind, nämlich das gerade in der Analogie von Kunst und Pädagogik wesentliche Konzept des Schemas und die Frage der Qualität und ihrer Beurteilung.

In einer Diskussion über das „Technologiedefizit der Erziehung“ und das „Professionswissen“ von Lehrern betont Heinz-Elmar Tenorth, dass dieses eben kein Wissen sei, sondern er plädiert dafür, „die Bewältigung und das Gelingen des professionellen Alltags als das Lernen, Konstruieren und Prozedieren von Schemata zu sehen“ (Tenorth 2006, S. 589). Solche Schemata seien „operative Routinen“, die keineswegs beständig reflektiert würden, und die „nicht vom Wissen und Erkennen (gar vom Forschen und seiner Logik, wie beim Wissenschaftler) bestimmt sind, sondern vom Handeln und seinen Zwängen.“ (ebd., S. 590). Im Schema, nicht im Wissen, sieht er „Ethos und Kompetenz, oder, und alltäglicher, Gesinnung und Handwerk“ verbunden (ebd.). Tenorth versteht dies als schemabasierte Technologie der Erziehung.

Tenorth knüpft damit, ohne dass er diese Bezüge herstellen würde, an ein zentrales Moment der künstlerischen *téchne* an, das Nadia Koch herausgearbeitet hat, das Schema (vgl. Koch 2000, S. 59 ff. und 2013, S. 9 f.). Schemata stellen ein Repertoire üblicher Formen und Formeln für das Gestalten von Kunstwerken bzw. hier für das Gestalten von pädagogischen Situationen zur Verfügung, die sich aber durch situationsspezifische Flexibilität und Variabilität auszeichnen.¹⁶ Schemata sind Typen oder Topoi, deren Typik aber aufgrund ihrer relativen Allgemeinheit an die jeweilige Situation genauer angepasst werden muss, um der Wirkungsintention des die *téchne* Leistenden zu entsprechen. Schemata müssen also gemäß dem modifiziert werden, was im jeweiligen Fall „entgegenkommt“. Auch dies gilt wieder für den Architekten, wie für den Tischler oder Lehrer. Damit sind pädagogische Schemata an eine resonanzfähige Person gebunden, die diese Adaption gemäß der Person des Schülers situativ und individuell vornimmt. Schemata sind also nicht Universalmethoden, die dem Gegenstand übergestülpt werden, sondern dessen Eigenart fließt in die Ausgestaltung des Schemas ein. Schemata stehen insofern dialogisch zwischen *artifex* und Werk. Insofern aber sind Schemata gemäß der

16 Vgl. zur entsprechenden kognitionspsychologischen Forschung zum Vorstellungsschema auch Glas (1999), S. 85–110; vgl. zum Zusammenhang von Mimesis und Schema im Lernprozess zudem Glas/Krautz (2017).

vorhergehenden Differenzierung und entgegen Tenorths schwankender Terminologie gerade nicht technologisch: Sie sind nicht personenunabhängig, sie garantieren kein einheitliches Ergebnis, sie sind also nicht evaluierbare Fertigungsstandards.

Solche Schemata des Denkens und Handelns sind in Pädagogik und Didaktik etwa „Techniken der Klassenführung“ (Kounin 2006) und bestimmte „Unterrichtsrezepte“ (Grell/Grell 1994), so die Titel zweier Klassiker der pädagogisch-didaktischen Handbuchliteratur. Doch sind hier die Differenzierungen wichtig: So bezeichnet etwa Kounin seine empirisch ermittelten „Techniken der Klassenführung“ selbst als *Unterrichtstechnologie* und Programmierung von Unterrichtsabläufen. Tatsächlich sind es aber nach der hier vorgeschlagenen Unterscheidung eben nicht Technologien, sondern schemabasierte Techniken: „Allgegenwärtigkeit und Überlappung“, „Reibungslosigkeit und Schwung“ oder „Aufrechterhaltung des Gruppen-Fokus“¹⁷ sind allgemeine Orientierungen, in ihrer Ausführung aber an die Person des Lehrers gebunden. Es sind Handlungs-Schemata der Klassenführung, die jedoch individuell adaptiert werden müssen, weil sie von Haltungen und Einstellungen des Lehrers zur Klasse abhängen: „Schwung“ ist keine Technologie, sondern eine personal zu verkörpernde Haltung. Insofern sind diese schemabasierten Techniken etwas qualitativ anderes, als das, worunter dieselben Themen heute firmieren: „Classroom Management“ ist eben nicht Klassenführung, weil „Management“ ein äußeres Regulieren nach apersonalen Steuerungsmustern meint und nicht das antwortende Eingehen auf die jeweilige Klasse, woran der Lehrende mit seiner ganzen Person entscheidenden Anteil hat.¹⁸

So wird auch in der Definition eines „Rezepts“, wie es Grell und Grell verstehen, der personale Spielraum und die nötige könnensbasierte Urteilsfähigkeit des Lehrenden vorausgesetzt: Ein Rezept sei ein Handlungsentwurf, „an dem man sich *orientiert*, wenn man es für *vernünftig* hält: ein Rezept beschreibt vorher, was man nachher *vielleicht* tun wird.“ (Grell/Grell 1994 S. 42 (Hervorheb. J. K.)). Rezepte sind demnach Orientierungen, die dem Handelnden Optionen angeben, die er aber situativ beurteilen muss. Wie Kochrezepte nicht Kochen-Können erzeugen, ergeben Unterrichtsrezepte nicht guten Unterricht: Sie ersetzen nicht Können, sondern setzen es in gewissem Maße voraus. Eben dies meint das Schema: Es setzt einen Ausführenden mit Urteilskraft voraus, um situations- und zieladäquat zu handeln. So sind auch Schemata der Planung von Unterricht richtig verstanden solche nichttechnologischen Techniken (vgl. Krautz 2019), um ungezählte Möglichkeiten der Variation von Inhalten, didaktischen Akzentuierungen, fachmethodischen Zugängen

17 Kounin (2006), S. 84, 101, 117. Im Übrigen spiegeln sich hierin wiederum klassische Techniken der Rhetorik wie etwa *attentum parare* (aufmerksam machen), *docilem parare* (neugierig machen), *perspicuitas* (Deutlichkeit) und *brevitas* (Kürze) u.a.m.

18 Die Diskussion verwirrend wirkt die kaum zu differenzierende Terminologie: So ist etwa auch Kounins Buch im Original „Discipline and Group Management in Classrooms“ betitelt. Entscheidend ist, was mit „Management“ oder „Führung“ jeweils tatsächlich gemeint ist, ob also technologische Steuerung oder personale Führung.

usw. nach jeweiligen Schulkassen in bestimmtem Alter mit je eigenen Entwicklungs- und Könnensvoraussetzungen in eine je sach- und schülergerechte Form zu bringen.

Eher zur Verwirrung als zur Klärung der Lage trägt es daher bei, wenn Hilbert Meyer in seinem populären Ratgeber „zehn Merkmale guten Unterrichts“ (Meyer 2014, S. 17 f.) aus der empirischen Forschung extrahiert, deren begrenzten Geltungsanspruch er auch hinsichtlich des Normativitätsproblems reflektiert, seine Ratschläge dann aber umstandslos mit den Begriffen und Konzepten von Kunst und Kunstlehre unterfüttert, ohne die Widersprüchlichkeit des Vorgehens bewusst zu halten. So gesteht er gleich zu Anfang: „Es kommt immer darauf an, was man in der Praxis daraus macht“ (ebd., S. 9). Wegen ihrer Abstraktheit könne aus den empirisch gewonnenen Merkmalen „nicht logisch eindeutig deduziert (abgeleitet) werden, wie der konkrete Unterricht auszusehen hat.“ (ebd., S. 21). Und so lautet dann etwa ein Ratschlag zur „klaren Strukturierung des Unterrichts“, dieser müsse didaktisch gesehen einen „roten Faden“ haben und zitiert zur Erläuterung Goethe (ebd., S. 26). „Linienführung“ ist eine sogar direkt aus der Bildenden Kunst abgeleitete schemabasierte Technik, die hier als Metapher indirekt einräumt, dass die per empirischer „Evidenz“ gewonnenen Merkmale untauglich zur Anleitung der Praxis sind. So bleibt am Ende die Durchführung „guten Unterrichts“ Aufgabe der schemabasierten Kunst kundiger pädagogisch-didaktischer Techniken. Allerdings hinterlassen Meyers systematische Volten bei diesen unnötige Verwirrung. Denn ohne die Rückbindung an die praktische Kunstlehre bleiben solche Merkmalskataloge entweder banal oder praxisfern. Zugleich werden sie aber als Kriterien der Selbstevaluation und inzwischen auch der schulaufsichtlichen Fremdevaluation benutzt, um als Steuerungsinstrumente Lehrerinnen und Lehrer mittels Kontrolle und Feedback in bestimmte Richtungen zu bewegen, über die sie selbst nicht begründet entscheiden. Die Entscheidungen hat ihnen die evidenzbasierte Forschung abgenommen. Damit aber wird die Freiheit der pädagogischen Kunst unterlaufen.

Gerade weil also die Trennlinie zwischen pädagogischer Technik und Technologie oft unscharf erscheint oder verunklart wird, ist deren Differenzierung umso wichtiger, wenn Freiheit und Selbstbestimmung in Verantwortung Ausgangspunkt und Ziel von schulischer Arbeit auf Lehrer- wie Schülerseite sein sollen. Wenn Klaus Prange also für eine „operative Pädagogik“ plädiert, die die „Didaktik als Formenlehre“ oder „Technologie des Erziehens“ versteht¹⁹, dann wäre besser zu formulieren: Es sind dies lehr- und lernbare schematische Formen, nicht aber Technologien.²⁰ Und professionell wären demge-

19 Prange (2012), S. 51. Und erst Recht ist Erziehung keine „Sozialtechnologie“, wie Prange wohl ohne Kenntnis von deren totalitärem Anspruch ergänzt (vgl. Krautz/Burchardt 2018).

20 Von Prondczynsky (1993, S. 38) macht anhand von Jürgen Oelkers Umschreibung von pädagogischen Handlungen als „Versuche, Lernen und Bewusstsein hervorzubringen“, darauf aufmerksam, dass in diesem „Ver-Suchen“ der Anschluss zu finden ist, an die inventio der Rhetorik und deren eben nicht zweckrational-linear, sondern topischen Organisation ihrer Mittel. Im Kern sind die genannten „Techniken“ und „Rezepte“ also solche Topoi der Pädagogik und Didaktik, die ver-suchend eingesetzt werden, um eine Intention zu verwirklichen.

m   Lehrer, die mittels Erfahrung und Urteilskraft selbständig solche Schemata anwenden, anpassen, modifizieren und neu erfinden können.²¹ Das ist entscheidend für den daraus resultierenden Begriff von Qualität: Solche Qualität ist nicht messbar – sehr wohl aber beurteilbar.

Ein technologisches Qualitätsmanagement setzt Soll-Standards, diagnostiziert Abweichungen und steuert entsprechend nach (vgl. Abschnitt I). Dagegen sind die Maßstäbe für das Gelingen und die Qualität einer *téchne* nicht technologische Ablauf- und Prüfstandards, durch deren Einhaltung jeder eine solche Qualität erreichen könnte. So wenig wie man in der Bildenden Kunst durch Malen nach Zahlen zu künstlerischer Qualität gelangt, so wenig kann Unterricht als pädagogisch-didaktische Kunst nach Standards, Kompetenzrastern oder den Bewertungsbögen einer Schulinspektion funktionieren.²² Und so wie verschiedene Gemälde auf verschiedene Weise eine bestimmte Qualität erreichen oder verfehlen können (vgl. Krautz 2017c), so kann Unterricht auf verschiedene Weise Qualität erreichen oder verfehlen. Die Wege zu Qualität in Kunst wie Unterricht sind also verschieden und individuell, ohne dass deshalb Qualität nicht benennbar oder gar beliebig wäre. Lehrer sind insofern Künstler – oder besser Techniten –, als sie je individuell danach streben, eine zwar beschreibbare und auch vergleichbare, aber eben nicht normierbare Qualität von Bildung und Erziehung zu erreichen. Und eben *weil* eine Normierung dem Bildungsinteresse der individuellen Schüler entgegenliefe, räumen die Schulgesetze den Lehrerinnen und Lehrern ja eine pädagogische und methodische Freiheit ein: Nur in einem Raum der Freiheit innerhalb der allgemeinen Rahmenvorgaben können sie dem Bildungsinteresse ihrer Schüler qualitativ gerecht werden (vgl. Krautz 2018b).

Somit gilt für die Frage der Beurteilung von Qualität auch hier, was Nadia Koch für das *téchne*-Verständnis der Griechen herausgearbeitet hat (vgl. Koch 2000): Die Qualität eines Werkes wird im öffentlichen Diskurs auf Grundlage

21 Offensichtlich registriert auch Andreas Helmke, dass seine empirisch gewonnenen Qualitätsmerkmale von Unterricht am Ende von mündigen Lehrern in kunstgerechte Praxis übersetzt werden müssen: „Welchen Sinn haben solche Qualitätsmerkmale im konkreten Schulalltag angesichts der Unberechenbarkeit des Unterrichtsverlaufs? Die Kenntnis dieser Prinzipien und das Verständnis ihrer Wirkungsweise ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für erfolgreichen Unterricht; es handelt sich nicht um Unterrichtsrezepte, sondern um Steuerungswissen. Dieses kann genutzt werden, um Unterricht zu reflektieren und zu analysieren. Anders als gelegentlich unterstellt (z. B. Mühlhausen (2008), eignen sich die Qualitätsmerkmale nicht für die Planung und Gestaltung einer konkreten Unterrichtsstunde, sondern eher für langfristige Weichenstellungen und Schwerpunktsetzungen im Rahmen der Unterrichtsentwicklung. Bei diesen Bemühungen geht es nicht darum, eine einzelne Unterrichtsstunde zu optimieren, sondern darum, allgemeine Gewohnheiten und Routinen zu verändern.“ (Helmke o.J., S. 6) Zwar verkennt er, dass er gerade nicht Steuerungswissen beschreibt, sondern eben Unterrichtsrezepte im obigen Sinne, doch ansonsten trifft dies den von ihm eher kritisch verwendeten Schemabegriff recht genau.

22 Daher müsste wirksame Schulinspektion von „kompetenten Praktikern“ durchgeführt werden, die nicht beobachten und evaluieren, sondern selbst beherrschen und praktisch vorführen können, was sie anregen wollen: „Ein(e) SchulinspektorIn muss ein(e) MeisterIn der Praxis sein.“ (Dollase 2012, S. 90) Er oder sie muss also Technit der evaluierten *téchne* sein.

fachlicher Expertise erörtert. So bemisst sich also auch der Erfolg pädagogischen Handelns nicht nach den „evidenzbasierten“ PISA-Rankings, sondern nach seiner „sozialen Relevanz“, wie Heinrich Lausberg in seiner Definition der *téchne* festhält (v Lausberg 1971, S. 20; Krautz 2018b). Diese soziale Relevanz hängt am Beitrag von Bildung und Erziehung zu den grundlegenden Zielen allgemeiner Bildung, wie sie in den Verfassungen verankert sind, und an der fachlichen Tragfähigkeit des erworbenen Wissens und Könnens. Dieser Beitrag muss in einem tatsächlich öffentlichen Diskurs von den Bürgern in Bezug auf das Gemeinwohl in den Feldern von Demokratie, Kultur und Wirtschaft beurteilt werden.

Der Qualitätssicherungsmechanismus pädagogischer *téchne* sind also pädagogisches Können, Freiheit und Verantwortung der Lehrpersonen (vgl. auch Däschler-Seiler 2018). Wem dies zu wenig wägbare Kategorien zu sein scheinen, der verabschiedet zugunsten technologischer Kontrolle sowohl Grundlage wie Ziel von Bildung, nämlich Können, Freiheit und Verantwortung.

VI

Personale Momente der pädagogischen *téchne*

Es zeigt sich somit, dass für ein nicht-technologisches Verständnis der pädagogischen *téchne* die personalen Momente entscheidend sind. Der Lehrer ist nicht Technokrat, der Herrschaft durch technologische Verfahren ausübt, sondern – wie oben schon mit Humboldt und Nohl angedeutet – „*causa efficiens*“ (Prange 2012, S. 55), also bewirkende Ursache, wie wiederum Klaus Prange mit Bezug auf Aristoteles schreibt.²³ Er gibt zwar schematisch organisierte Anstöße, die aber nicht einheitliche Wirkungen erzielen, weil sie vom Bildungswillen, also der inneren „Selbsttätigkeit“ der Schüler abhängen und von diesen umgeformt werden.

Doch *causa efficiens* sind nicht nur die didaktischen Techniken, die der Lehrer beherrscht, sondern ist er als ganze Person. Daher ist seine Person ein entscheidender, aber ebenfalls nicht normierbarer Faktor in Erziehung und Unterricht. Das Bewusstsein für die Bedeutung der Person war neben aller Technik der Rede auch schon in der antiken Rhetorik als der am vollständigsten tradierten historischen Kunstlehre ausgebildet. Sie kann daher hier Hinweise geben, wie aus Sicht der Kunstlehre die Bedeutung der Person des *artifex* zu verstehen ist: Die Person des Redners ist dort nicht nur Trägerin der *ars rhetorica*, sondern selbst zugleich Gegenstand der Bildung.²⁴ Insofern kann man die in der Rhetorik genannten personalen Momente der rhetorischen auf die pädagogische *téchne* übertragen und die Frage der Bildung des Redners auch mit der Lehrerbildung parallelisieren:

23 Dies ist dann auch anschlussfähig an von Prondezyskis (1993) Deutung des Poiesis-Begriffs bei Aristoteles im Sinne von „Hervorbringen“: Als *causa efficiens* stellt der Lehrer nicht her, sondern bringt bewirkend hervor.

24 Vgl. zum damit angesprochenen rhetorischen Ethos in seiner Bedeutung für die Pädagogik die historisch und systematisch umfassende Studie von Schüll (2017).

So werden vom Redner *prudentia* und *virtus* gefordert, also praktische Klugheit und Kunstvollkommenheit.²⁵ Solche Kategorien durch Erfahrung gewonnener fachlicher Sicherheit werden zugleich Persönlichkeitseigenschaften. Insofern sei der Redner ein *vir bonus dicendi peritus*²⁶, eine ethische Person, die erfahren im Redenhalten ist. Fachliches Können alleine reicht also nicht aus. Erst wenn sich dies mit einer moralischen Persönlichkeit verbindet, kann man vom guten Redner sprechen.

Das fließt zusammen im *ethos*, also in Haltung und Charakter, das seine Glaubwürdigkeit ausmacht.²⁷ Die sittliche Haltung soll durch die Worte hindurchleuchten, sie muss im Tun des Redners bzw. des *artifex* deutlich werden. Sie steht mit dem Wesen, dem Charakter und der ganzen Lebensweise in Zusammenhang. Das Ethos ist „das eines freien Bürgers, der für das Wohl der Polis eintritt und sich in seinem Urteil am *sensus communis* orientiert, kurzum, der seine Bewährung in der Öffentlichkeit sucht“ (Schüll 2017, S. 26). Das rhetorische Ethos hat insofern immer eine politische Dimension in seiner Orientierung an Gemeinwohl und Gemeinwesen.

Für den engeren pädagogischen Kontext weist Quintilian darauf hin, dass der Lehrer die Gesinnung eines Vaters gegenüber den Schülern haben solle. Ein solcher *animus parentis* (Quint. inst., II,2,4) ist aber eben keine Technik, sondern Persönlichkeitseigenschaft.

So zeichnet sich hier auch für die heutige Lehrerbildung die alte humanistische Idee einer Persönlichkeitsbildung durch Fachlichkeit ab (vgl. Heer/Heinen 2019), verbunden mit dem Anspruch des pädagogischen Ethos, dass Lehrerinnen und Lehrer immer auch für die Öffentlichkeit und in der Öffentlichkeit Verantwortung für das Gemeinwesen übernehmen. Denn Voraussetzung von *prudentia* und *virtus* sind fachliche Virtuosität und Urteilsfähigkeit. Diese muss mit der Bildung moralischer und politischer Urteilsfähigkeit einhergehen, die auch in der Auseinandersetzung mit den historischen und gegenwärtigen Aufgaben und Kontexten von Fach und Pädagogik gewonnen wird. Derart

25 Prudentia meint, mit sich selbst im Einklang zu stehen bei dem, was man tun und nicht tun darf („consonare sibi in faciendis ac non faciendis virtutis est, quae pars eius prudentia vocatur“; Quint. inst., II,20,5f.). Virtus ist die sichere Fähigkeit („firma facilitas“; Quint. inst., X,1,1); die ars „ist zum festen, jederzeit verfügbaren, ‚virtuos‘ gehandhabten Besitz des ‚Künstlers‘ geworden“ (Lausberg 1960, § 7).

26 „Vir bonus dicendi peritus“ (Quint. inst., XII,1,1). Der vir bonus verfüge nicht nur über eine hervorragende Redegabe, sondern besitze alle Mannestugenden („dicendi modo eximia facultas, sed omnis animi virtutes“; Quint. inst., I,prooe.9). Der Lehrer darf keine moralischen Fehler haben noch dulden („ipse nec habeat vitia nec ferat“; Quint. inst., II,2,5).

27 Vgl. Schüll (2017), S. 23-31. Ethos bezeichnet eine „sanfte Affektstufe als dauerhafte Stimmung und Charakter“ (Lausberg 1971, § 69). Sanfte und ruhige Gefühle (adfectus mites atque compositi; Quint. inst., VI,2,9) wirken überzeugend und gewinnen das Wohlwollen (persuadere, benevolentia; ibid.). Ein liebenswürdiges und menschliches Wesen (blandus et humanus; Quint. inst., VI,2,13) zeigt eine sittliche Haltung, die durch die Worte hindurchleuchtet (mores dicentis ex oratione perluceant; ibid.). Das Ethos steht daher mit dem Wesen, dem Charakter und der ganzen Lebensweise in Zusammenhang (ad naturas et ad mores et ad omnem vitae consuetudinem accommodatum; Cic. or., 128).

könnten tatsächlich Haltung und Charakter sich bilden, die durch die je individuelle Weise zu unterrichten hindurchleuchten. Zudem wäre ein entsprechender *animus parentis* kein Verbrechen gegen vermeintliche empirische Objektivität, sondern wäre Ausdruck davon, dass die positiv gestimmte Hinwendung zur heranwachsenden Jugend immer schon Grundlage aller Pädagogik war.

Nun kommt für das Lernen in der Lehrerbildung ein weiterer Aspekt hinzu: die Frage der Mimesis bzw. *imitatio* als personale Lernform. Eine Reaktualisierung dieser klassischen Lehr- und Lernform der Kunstlehre für die Didaktik der Kunst (vgl. Krautz/Sowa 2017) kann dabei als systematischer Hinweis auch für die Lehrerbildung dienen (vgl. Abb. 3). Darin ist der alten Unterscheidung der *imitatio naturae* und der *imitatio auctorum* eine dritte mimetische Lehr- und Lernform hinzugefügt, die wohl in der *imitatio auctorum* mitgedacht war, aber meist nicht expliziert wird: die *imitatio personae*, also das direkte Nachahmen von Personen. Gerade im Kunstunterricht ist die Deixis, das Zeigen und Vormachen auf Seiten des Lehrers und das entsprechend entgegenkommende mimetische Begehren des Schülers, der dies nachahmend aufnimmt und sich anverwandelt, für das gestaltungspraktische Lernen zentral.

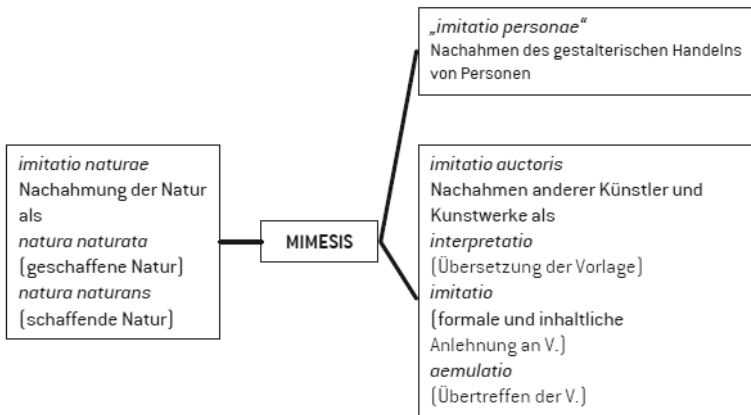


Abb. 3: Systematik von Mimesis und Imitatio; aus: Krautz/Sowa 2017

Aber könnte dies nicht auch für die Lehrerbildung selbst von Bedeutung sein? Lernt man Unterrichten und Erziehen nicht faktisch sehr stark über das Beobachten von Mentoren im Referendariat, deren Handeln sichtbar ist und nachahmend anverwandelt werden kann? Wäre nicht für die universitäre Lehrerbildung zu diskutieren, ob es neben wissenschaftlicher Bildung auch Ebenen des mimetischen Lernens gibt, geben könnte oder müsste? (vgl. Brühlmeier 2010)

Doch neben dem Lob der *imitatio* betont die Rhetorik immer auch die Differenz von *ingenium* und *studium*.²⁸ Dabei seien die wichtigsten Eigenschaften des Redners gerade unnachahmbar, sie sind „Gaben der Natur“. Bei genauerer Betrachtung sind dies jedoch z.T. Aspekte, die auch zur fachlichen Persönlichkeitsbildung gehören. Dennoch: Es bleiben Voraussetzungen, deren Fehlen womöglich für die Lehrerbildung bedeuten kann, dass mancher den Beruf besser nicht ergreift.

Gleichwohl ist dies wieder nicht zu Beginn eines Lehramtsstudiums mittels empirisch bewehrter Testverfahren festzustellen. Denn das widerspräche grundlegend dem Gedanken von *Lehrer-Bildung*: Bildung geht gerade nicht davon aus, dass junge Menschen schon festgelegte Persönlichkeiten sind, sondern Bildung bedeutet gerade die Entwicklung der Persönlichkeit.

VII

Pädagogik als Kunst, der Lehrer als *artifex* – Reichweite und Grenze

Pädagogik als Kunst und den Lehrer als Künstler zu verstehen, bringt aus den dargelegten Gründen gewisse Erkenntnisgewinne gerade in Bezug auf die eingangs aufgeführte aktuelle Problemlage. Zugleich ist diese Sicht nicht problemlos möglich: So bleibt zunächst klarzustellen, dass der Rekurs auf die Kunstlehre nicht versucht, der Begründung einer wissenschaftlichen Theorie von Pädagogik auszuweichen, wie Walter Herzog vermutet: Auch die Kunstlehre ist als Theorie nicht praktisch, aber sie ist eine Theorie, die aus der Praxis erwächst und wissenschaftlich systematisierbar ist. Kunstlehre könnte somit eine Wissenschaft sein, die die von Herzog geforderte Vermittlung „zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen, dem Abstrakten und dem Konkreten, dem Virtuellen und dem Realen, der Synthese und der Analyse“ (Herzog 1999, S. 366) leisten kann. Alleine der angesprochene Schema-Begriff leistet vieles davon.

Dann will der Rekurs auf die Kunstlehre ebenso wenig dem auch für eine *téchne* notwendigen Nachweis ihrer Wirksamkeit entgehen, wie die vorgetragene Kritik an der empirischen Wirkungsforschung nahelegen könnte. Ziel ist nicht die Verbindlichkeit pädagogischen Handelns abzuwehren. Mit Seneca gilt: „*artes ministratae sunt, praestare debent quod promittunt*“ (Sen. *epist.*, 85, 32; vgl. Heinemann 1961, S. 123) – die Künste haben dienende Funktion und

28 Die wichtigsten Eigenschaften des Redners sind demnach unnachahmbar, nämlich Talent, Erfindungsgabe, Wirksamkeit, Gewandtheit und was sonst noch die Kunstlehre nicht vermitteln kann („*ea, quae in oratore maxima sunt, imitabilia non sunt, ingenium, inventio, vis, facilitas et quidquid arte non traditur*“; Quint. *inst.*, X,2,12). Einpflanzen und verleihen jedenfalls kann man sie auf künstlichem Wege nicht; denn sie sind samt und sonders Gaben der Natur („*inseri quidem et donari ab arte non possunt; omnia sunt enim illa dona naturae*“; Cic. *de or.*, I,114). Zu diesen Gaben gehören Beweglichkeit des Geistes, Zungenfertigkeit, Klang der Stimme, Lungenvolumen, Körperkraft, eine gewisse Form und Bildung des Gesichts und Körpers insgesamt („*motus celeres animi; linguae solutio, vocis sonus, latera, vires, conformatio quaedam et figura totius oris et corporis*“; *ibid.*).

müssen leisten, was sie versprechen. Der Nachweis dieser Leistung ist jedoch um der Freiheit der an Erziehung und Unterricht beteiligten Personen willen eben nicht kausal und exakt messbar möglich. Und dennoch können Pädagogik und Didaktik sehr wohl zeigen, dass Fachleute dieser *téchnei* „richtiger handeln als ungelernte Laien“ (ebd., S. 124).

Eine Grenze der Kunstlehre für die Pädagogik, so wurde deutlich, liegt im Werkbegriff. Man kann zwar, wie versucht, über das Moment der Responsivität eine Brücke zum künstlerischen Werkbegriff bauen, doch bleibt diese schwankend. Im Zweifel ist zu betonen, dass Schüler nicht Marmorblöcke, Farbpigmente oder digitale Bilder sind und Unterricht ebenso keine Performance, die der pädagogische Künstler nach eigenem Gusto formen und gestalten kann und darf. Pranges Formel vom Lehrer als *causa efficiens* scheint aber eine brauchbare Beschreibung des dabei zugrundeliegenden Wirkverhältnisses, das die Bedeutung der technischen Momente der pädagogischen *téchne* sowohl klärt, als auch in ihrer Kausalität begrenzt. Zugleich macht dies deutlich, wie wichtig das Grundmoment von Bildung als Selbsttätigkeit und Empfänglichkeit bleibt, welche anzuregen, aber nicht herzustellen ist. Und ebenso werden damit die genannten personalen Momente der pädagogischen *téchne* betont.

Ein weiteres Problem gerade von Versuchen im 20. Jahrhundert, Pädagogik als Kunst zu verstehen, bleibt der zugrundgelegte Kunstbegriff. Mit einem modernen, von individueller Kunstfreiheit abgeleiteten Begriff vom Lehrer als „Künstler“ muss ein solcher Versuch scheitern: Pädagogik ist nicht im modernen Sinne Kunst. Für die Kunst ist heute Verantwortung für ihr Tun und Wirken zwar diskursiv wünschbar, nicht aber ethisch zwingend und rechtlich bindend.²⁹ Ein modernes Kunstverständnis führt die Idee von Pädagogik als Kunst und vom Lehrer als *artifex* in ausweglose Aporien.

Erst der Rückbezug auf die historische Kunstlehre kann nicht nur den auf die Autonomieforderung fixierten Kunstbegriff der Moderne aus seiner historischen Verengung lösen, sondern auch klären, in welcher Weise Pädagogik als Kunst und der Lehrer als *artifex* zu verstehen sein kann. Die dabei zum Tragen kommenden technischen wie personalen Momente der pädagogischen *téchne* wurden im Ansatz deutlich gemacht. In der Form kann das Konzept dann sehr wohl fundamentale Impulse für die Revision einer technologisch verengten Bildungswissenschaft und Didaktik liefern.

Und doch vermag die moderne Idee der Freiheit der Kunst vielleicht weniger auf systematischer Ebene zur Klärung der Lage beizutragen, als hinsichtlich der Haltung und des professionellen Selbstverständnisses von Lehrerinnen und Lehrern Anregung zu geben. Denn die unbedingte Freiheit der Kunst verweist nicht nur auf das Recht, sondern auf die Pflicht von Lehrerinnen und Lehrern zur Wahrung und Verteidigung ihrer begrenzten pädagogischen Freiheit im Bildungsinteresse der Schüler (vgl. Krautz 2018b; Däschler-Seiler

29 Vgl. Krautz (2010). Hier, also in moralischen Entscheidungen, ahnte Heinemann (1961, S. 106) zufolge auch die antike Auffassung von *téchne* ihre Grenze.

2018). Dies formulierte der Kunsterzieher Ernst Weber 1907 in Analogie von Pädagogik und Kunst mit etwas Pathos, aber für heute nicht weniger treffend:

„In der Künstlerschaft des Pädagogen liegt zugleich der tiefere Grund für sein *Streben nach Freiheit*. Jeder echte Pädagoge wird aus innerem Antriebe naturnotwendig zum Freiheitskämpfer. Seine Berufstreue, sein Pflichtgefühl, seine Begeisterung für pädagogische Ideale zwingen ihn geradezu in eine Kampfstellung hinein. Er wird zum Kämpfer gegen jede engherzige bürokratische Bevormundung, zum Kämpfer gegen kleinliche Vorschriften, zum Feind aller ‚papierenen‘ und ‚bezopften‘ Pädagogik.“ (Weber 1907, S. 357, Hervorh. i. O.)

Literatur

- Agamben, Giorgio (2008): Was ist eine Dispositiv? Zürich/Berlin.
- Aristoteles (1989): Metaphysik. Erster Halbband: Bücher I (A) – VI. Neubearb. d. Übers. V. Hermann Bonitz. Griechisch-Deutsch. 3. Aufl. Hamburg.
- Becker, Egon/Jungblut, Gerd (1972): Strategien der Bildungsproduktion. Eine Untersuchung über Bildungsökonomie, Curriculum-Entwicklung und Didaktik im Rahmen systemkonformer Qualifikationsplanung. Frankfurt a. M.
- Bellmann, Johannes (2016): Datenertrieben und/oder evidenzbasiert? Wirkungsmechanismen bildungspolitischer Steuerungsansätze. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 31, S. 147-161.
- Berger, John (1996): Schritte zu einer kleinen Theorie der Sichtbarkeit. Ostfildern.
- Biesta, Gert (2011): Warum „What works“ nicht funktioniert. Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In: Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden, S. 95-121.
- BMBF (Hrsg.) (2008): Wissen für Handeln – Forschungsstrategien für eine evidenzbasierte Bildungspolitik. Bonn/Berlin.
- Böhm, Winfried (1995): Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. 2., erw. Aufl. Würzburg.
- Bredenkamp, Horst (2015): Der Bildakt. Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2007. Neufassung. Berlin.
- Breithausen, Jutta (2014): Bildung und Sachlichkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 60, H. 2, S. 271-285.
- Brühlmeier, Arthur (2013): Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung. In: Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person. Weinheim/Basel, S. 260–275.
- Burchardt, Matthias (2016): Selbstgesteuertes Lernen. Roboter im Klassenzimmer. In: Zierer, Klaus/Kahlert, Joachim/Burchardt, Matthias (Hrsg.): Die pädagogische Mitte. Plädoyers für Vernunft und Augenmaß in der Bildung. Bad Heilbrunn, S. 121-133.
- Bürgi, Regula (2017): Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt. Denkstile und Netzwerke einer internationalen Bildungsexpertise. Opladen.
- Cicero, Marcus Tullius (2001): De Oratore. Über den Redner. Lateinisch/Deutsch. Übers. u. hrsg. v. Harald Merklin. 4. Aufl. Stuttgart.
- Cicero, Marcus Tullius (2004): Oratore. Der Redner. Lateinisch/Deutsch. Übers. u. hrsg. v. Harald Merklin. Stuttgart.
- Däschler-Seiler, Siegfried (2018): Von der pädagogischen Freiheit als Kern der Professionalität. Unterrichtspraxis. Beilage zu „bildung und wissenschaft“ der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg. H. 8.
- Glas, Alexander (1999): Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Frankfurt a. M.

- Glas, Alexander/Krautz, Jochen (2017): Mimesis und Schema. Produktive und unproduktive Nachahmung beim Zeichnen. In: IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 4, S. 27-48.
- Hargreaves, David H. (1997): In Defence of Research for Evidence-Based Teaching: A Rejoinder to Martyn Hammersley. In: British Educational Research Journal, 23. Jg. H. 4, S. 405-419.
- Heer, Michaela/Heinen, Ulrich (Hrsg.) (2019): Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung. Paderborn.
- Heinimann, Felix (1961): Eine vorplatonische Theorie der *téchne*. In: Museum Helveticum. Bd. 18, H. 3, S. 105-130.
- Helmke, Andreas (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 6. Aufl. Seelze-Velber.
- Helmke, Andreas et al. (o.J.): Gegenstandsbereich der Unterrichtsdiagnostik. http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Link%207_Unterrichtsqualitaet.pdf (10.02.2019).
- Herzog, Walter (1999): Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Jg. 17, H. 3, S. 340-374.
- Herzog, Walter (2012): Ideologie der Machbarkeit. Wie die Psychologie einer effizienzorientierten Bildungspolitik Plausibilität verschafft. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 58, H. 2, S. 176-192.
- Herzog, Walter (2016): Durchgriff auf den Lernprozess. Die technologische Reduktion von Schule und Unterricht in der Standardbewegung – am Beispiel der USA. In: Heinrich, Martin/Kohlstock, Barbara (Hrsg.): Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 109-139.
- Humboldt, Wilhelm von (1980): Ueber den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluss auf die organische Natur. In: ders.: Werke in fünf Bänden. Bd. 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 3. Aufl. Darmstadt, S. 268-295.
- Humboldt, Wilhelm von (1985): Theorie der Bildung des Menschen. Ein Fragment. In: ders.: Bildung und Sprache. Hrsg. von Clemens Menze. 4. Aufl. Paderborn, S. 24-28.
- Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik. Hrsg. v. D. Friedrich Theodor Rink. Königsberg.
- Klafki, Wolfgang (1998): Pädagogisches Verstehen - eine vernachlässigte Aufgabe der Lehrerbildung. <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/welcome.html> (06.02.2019).
- Koch, Nadia J. (2000): *Téchne* und Erfindung in der klassischen Malerei. Eine terminologische Untersuchung. München.
- Koch, Nadia J. (2013): Paradeigma. Die antike Kunstschriftstellerei als Grundlage der frühneuzeitlichen Kunsttheorie. Wiesbaden.
- Kounin, Jakob S. (2006): *Techniken der Klassenführung*. Reprint von 1976. Münster u.a.
- Krautz, Jochen (Hrsg.) (2010): *Kunst, Pädagogik, Verantwortung*. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen.
- Krautz, Jochen (2017a): Zersetzung von Bildung. Ökonomismus als Entwurzelung und Steuerung. Ein Essay. In: Hübner, E./Weiss, L. (Hrsg.): *Personalität in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven in Zeiten der Ökonomisierung und Digitalisierung*. Opladen, S. 73-100.
- Krautz, Jochen (Hrsg.) (2017b): *Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik*. Schriftenreihe IMAGO — Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 4. München.
- Krautz, Jochen (Hrsg.) (2017c): Gestalten als Geltungsprüfung. Zur konstitutiven Bedeutung von Relationalität für den Gegenstand der Kunstpädagogik. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): *Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik*. Schriftenreihe IMAGO — Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 4. München, S. 529-558.
- Krautz, Jochen (2018a): *Steuerung durch Messen. Gegenrede: Zur Bildungs- und Demokratiewidrigkeit des neuen Steuerungsregimes*. In: *Weiterbildung*. H. 4, S. 26-28.

- Krautz, Jochen (2018b): Keine Alternative? Schule und Unterricht ohne Formatierung. In: Krautz, Jochen/Burchardt, Matthias (Hrsg.): *Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung*. München, S. 225-241.
- Krautz, Jochen (2019): Planen von Kunstunterricht. Ein fachgeschichtlicher Problemaufriss in systematischer Absicht. In: *IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik*. H. 8, S. 37-76.
- Krautz, Jochen/Burchardt, Matthias (Hrsg.) (2018): *Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung*. München.
- Krautz, Jochen/Sowa, Hubert (2017): Mimesis. Zur kunstpädagogischen Aktualität eines alten Prinzips. In: *IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik*. H. 4, S. 4-13.
- Kremer, Armin (2019): Offensive gegen Bildung. Entwicklungslinien Allgemeiner Didaktik. In: *IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik*. H. 8, S. 4-15.
- Lagatie, Kathrin M. (2017): Musen-Magnetismus. Relationale Ästhetik nach Platon und Heidegger. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): *Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik*. Schriftenreihe IMAGO — Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 4. München, S. 309-330.
- Lankau, Ralf (2017): *Kein Mensch lernt digital. Über den sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht*. Weinheim.
- Lausberg, Heinrich (1960): *Handbuch der literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft*. München.
- Lausberg, Heinrich (1971): *Elemente der literarischen Rhetorik. Eine Einführung für Studierende der klassischen, romanischen, englischen und deutschen Philologie*. 4. Aufl. München.
- Leisen, Josef (2010): Lernprozesse mithilfe von Lernaufgaben strukturieren. Informationen und Beispiele zu Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht. In: *Unterricht Physik*. H. 117/118, S. 9-13.
- Löbl, Rudolf (1997): *TECHNE. Untersuchung zur Bedeutung des Wortes in der Zeit von Homer bis Aristoteles*. Bd. I: von Homer bis zu den Sophisten. Würzburg.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In: Ders. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Stuttgart, S. 11-41.
- Meyer, Hilbert (2014): *Was ist guter Unterricht?* 10. Aufl. Berlin.
- Nicklis, Werner S. (1967): *Kybernetik und Erziehungswissenschaft. Eine kritische Darstellung ihrer Beziehungen*. Bad Heilbrunn in Obb.
- Nohl, Hermann (1933): *Die Theorie der Bildung*. In: ders./Pallat, Ludwig (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*. Erster Band: *Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens*. Berlin/Leipzig, S. 1-80.
- Prange, Klaus (2012): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. 2. Aufl. Paderborn.
- Prenzel, Manfred (2005): *Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung*. In: *Deutsche Forschungsgemeinschaft: Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs*. Berlin, S. 7-22.
- Prondczynsky, Andreas von (1993): *Pädagogik und Poiesis. Eine verdrängte Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses*. Opladen.
- Quintilianus, Marcus Fabius (1988): *Institutio Oratoria. Libri XII. Ausbildung des Redners*. Zwölf Bücher. Hrsg. u. übers. von Helmut Rahn. Zweiter Teil Buch VII-XII. Darmstadt.
- Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen – Kunst* (1996). Frechen.
- Rohstock, Anne (2014): Antikörper zur Atombombe. Verwissenschaftlichung und Programmierung des Klassenzimmers im Kalten Krieg. In: Bernhard, Patrick/Nehring, Holger (Hrsg.): *Den kalten Krieg denken. Beiträge zur sozialen Ideengeschichte*. Essen, S. 259-284.
- Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin.

- Ruhloff, Jörg (2007): „Einmaligkeit“ oder Kritik einer wissenschaftspolitischen Machtergreifung. In: *Einmaligkeit, Selbigkeit, Individualität. Zur Problematik pädagogischer Leitbegriffe*. Für Marian Heitger zum 80. Geburtstag. 2. Aufl. Wien, 37-49.
- Schüll, Maren (2017): *Inszenierte Bildung. Untersuchungen zur bildenden Dimension des rhetorischen Ethos*. Würzburg.
- Seneca, Lucius Annaeus (1995): *Ad Lucilium epistulae morales LXX-CXXIV*. An Lucilius Briefe über Ethik. Übersetzt, eingeleitet u. mit Anmerkungen versehen von Manfred Rosenbach. *Philosophische Schriften Lateinisch und Deutsch*, Bd. 4. Darmstadt.
- Sennett, Richard (2008): *Handwerk*. Berlin.
- Seyfert, Richard (1905): *Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform. Praktische Ratschläge und Proben für die Alltagsarbeit und für Lehrproben*. 2. Aufl. Leipzig.
- Skinner, Burrhus F. (1971): Ein Jahrzehnt Lehrmaschinen. In: Robert Glaser (Hrsg.): *Programmiertes Lernen und Unterrichtstechnologie. Befunde und Empfehlungen* (1965). Berlin, S. 6-17.
- Sowa, Hubert (2019): *Die Kunst und ihre Lehre. Fachsystematik – Bildungssinn – Didaktik. Teil 1: Musen und TECHNE*. Schriftenreihe IMAGO — Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 8.1. München.
- Spranger, Eduard (1963): *Psychologie des Jugendalters*. 27. Aufl. Heidelberg.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 9. Jg., H. 4, S. 580-597.
- Waldenfels, Bernhard (1994): *Antwortregister*. Frankfurt a. M.
- Weber, Ernst (1907): *Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft*. Leipzig.
- Wehner, Ulrich (2009): Etwas können – Jemand werden. Bildungstheoretische Vermessungen zwischen Qualifikations- und Identitätstheorie. In *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. H. 1, S. 81-98.

Abbildungsnachweis

Abb. 1: aus: Krantz (2018a), S. 27.

Abb. 2: eigene Grafik unter Verwendung einer Abbildung aus Leisen (2010), S. 9 und aus Lefrancois, Guy R. (1994). *Psychologie des Lernens*. Berlin/Heidelberg, S. 36.

Abb. 3: aus: Krantz/Sowa (2017), S. 9.

Andreas Gruschka

Jörg Ruhloff – Vorbild in problematisierendem Vernunftgebrauch

Mit Jörg Ruhloff ist eine Stimme verstummt, die wie wenige die wissenschaftliche Pädagogik repräsentierte und durch viele eingreifende Arbeiten vertrat in einer Zeit, in der das selten noch so genannte akademische Fach mit aller Kraft an seiner eigenen Abschaffung arbeitet.

Ruhloff stand wie sein Lehrer und Gefährte Wolfgang Fischer nie im Zentrum der Erziehungswissenschaft, auch wenn er in den letzten 20 Jahren von vielen wie ein großer Alter-Junger wahrgenommen und bewundert wurde. Die von beiden wesentlich bestimmte Schule der „skeptisch transzendentalkritischen Pädagogik“ war gegenüber der bis in die jüngere Zeit dominierenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik und deren Schülerschaft eher randständig geblieben. Von der Bedeutsamkeit jener Richtung für das Fach wurde ich durch meinen eigenen Lehrer Herwig Blankertz überzeugt. Der hatte auf seinem Weg zur Professur sich grenzgängerisch betätigt: Beim Schuloberhaupt der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Erich Weniger hatte er mit einer Arbeit über den Neukantianismus promoviert, um danach beim Neukantianer Wolfgang Ritzel mit einer geisteswissenschaftlichen Arbeit zu habilitieren.

Wolfgang Fischer war der vielleicht wichtigste Diskussionspartner meines Lehrers, an seinen Argumenten musste er die seinen prüfen und schärfen. Das geschah vor allem bei den jährlichen Pflingsttagungen des „Salzburger Symposium“ in Maria Plein. Dort war Jörg Ruhloff zu Beginn dieser Tagungen einer der jüngsten Teilnehmer, viel später nach dem Tode Wolfgang Fischers wurde er das organisierende Zentrum für das Weiterbestehen der Zusammenkünfte.

Aus dem Schatten Fischers war Ruhloff bereits 1980 mit der brillanten Analyse des „ungelösten Normproblems in der Pädagogik“ getreten, einer der wichtigsten Texte der Selbstvergewisserung eines Faches, das sich so unsicher zwischen reformerischem Aktionismus und idealisierender Überhöhung bewegte.

Vielleicht habe ich dort zum ersten Mal den Topos des „problematisierenden Vernunftgebrauchs“ gelesen, jedenfalls wurden fast alle danach geschriebenen Aufsätze Ruhloffs beeindruckende Exempel für seine Art der aufgeklärt sachlichen, analytisch scharfen und luziden Klärung von zentralen Fragen der Pädagogik in Theorie und Praxis. Ruhloff war umfassend in der philosophischen Denktradition verankert, zuweilen irritierte er mit seiner Partei für und gegen bestimmte Positionen, denn seine Argumentation schien mir fast immer völlig unabhängig zu sein von der Nachfolge einer bestimmten Lehre. Seine Skepsis erstreckte sich freilich auf alle Botschaften. Er war darin nicht bloß

Vertreter einer entsprechend historisch gebildeten Reflexion auf Grundfragen und Grundprobleme, sondern interessierte sich schon früh für das Anfällige der praktischen Probleme der Pädagogik, wie es sich etwa mit Krisendiagnosen und Reformansätzen verband.

Die *Pädagogische Korrespondenz* war früh bestrebt, mit Jörg Ruhloff einen Mitautor zu finden. Das schien aber zunächst schwierig zu sein, weil Ruhloff nicht davon begeistert war, dass hier ein Organ zur Umsetzung der klassischen Kritischen Theorie in die Pädagogik auftrat. Mit dieser hatte er beträchtliche Probleme, wie auch später zunächst mit den empirischen Arbeiten im Sinne einer „objektiven Hermeneutik“. Dennoch luden wir ihn bewusst ein, im Rahmen einer ersten Zwischenbilanz der Zeitschrift zum 20. Heft eine Rezension unserer Arbeiten vorzunehmen. Ruhloff nahm das gerne an und löste das Problem souverän. Er blieb auf Distanz zu dem, was er den „Überzeugungsboden“ der Zeitschrift nannte, was ihn aber nicht daran hinderte, mit Lob für die ihn überzeugenden Fallstudien zu zeigen. Er resümierte:

Die Stärke der Pädagogischen Korrespondenz liegt nach meiner Einschätzung nicht in der Gültigkeit des negativen geschichtsmetaphysischen Holismus ihrer Programmatik, auch wenn dieser mehr Sympathien entbinden sollte als der überwiegende, gedankenlos praktizierte positive; denn in der Konzeption des Ganzen als negative Größe steckt doch bei allem säkularisierten Erlösungsglauben, der noch hindurchschimmert, zugleich der Mut zum Vernunftgebrauch und zum begründeten Einspruch gegen die Abwicklung des Lebens im Irgendwie. Die Stärke liegt in der hartnäckigen kleinmeisterlichen und unschematischen Analytik sozialer Wirklichkeit aus pädagogischem Interesse, die in dieser Form und mit diesem thematischen Spektrum anderswo nicht kultiviert wird.

Wir lasen das als Ritterschlag. Nach dieser Kontaktaufnahme ergaben sich weitere Gelegenheiten, Arbeiten von ihm in der Korrespondenz zu veröffentlichen. Eine stellt ein Meisterstück für den problematisierenden Vernunftgebrauch dar. Dort geht Ruhloff der Kantschen These nach, nach der nur durch Erziehung jemand Mensch werde (Heft 45). Ein anderer ist beispielhaft geworden für Ruhloffs zunftbezogene und bildungspolitische Interventionen nach dem Siegeszug der psychometrischen Forschung und ihrem Furor zur Marginalisierung der Allgemeinen Pädagogik. Unter dem Stichwort „Einmaligkeit“ kritisiert er hier die Unhaltbarkeit der wissenschaftlichen Mode der Psychometrie als zukünftige Generalauskunftei in Sachen Pädagogik (Heft 37).

Ruhloffs beispielgebende Klarheit in der Exposition eines Problems und seiner Bearbeitung wie auch seine radikale Insistenz auf begründende Vernunft, wie umgekehrt seine entsprechend beißende Kritik an aufgewiesener Ignoranz auf akademischen Positionen war für viele Ansporn und Ermutigung. Ihn ärgerte aber nicht allein die Bildungsferne der neuen machtvollen Reformen und die Form ihrer „Macherschleichung“, sondern auch die Herablassung der Philosophen, die sich mit Pädagogik beschäftigten. Hier ärgerte er sich darüber, dass diese es nicht für nötig erachteten zu studieren, was die philosophisch arbeitenden Pädagogen zu sagen hatten.

Als wir ihn 2005 fragten, ob er uns dabei helfen wolle, die „Frankfurter Einsprüche gegen die technokratische Bildungsreform“ nach PISA zu unterstützen, war er nicht nur begeistert über diesen Akt intellektuellen Widerstandes, sondern sofort bereit, ihn mitzugestalten. Ihm war es danach zu verdanken, dass die große Mehrheit der „Allgemeinen Pädagogen“, den Einsprüchen beitrug und ihnen damit Gewicht verlieh. Als wir einige Jahre später diese Aktion mit der Gründung der „Gesellschaft für Bildung und Wissen“ wieder aufnahmen, war er wieder engagiert dabei und half, wo er konnte, gab Rat und mischte sich kräftig ein. Die intellektuelle Strenge verband sich bei ihm mit besonnenem und zugleich rückhaltlosem Engagement.

Lange Zeit hatte Ruhloff darum gewoben, ich möge doch an den Salzburger Symposien teilnehmen. Die schienen mir lange Zeit als abgehoben akademisch. Umso überraschter war ich, wie offen und vor allem wie intensiv diskursiv hier mit keineswegs verstaubten Fragen umgegangen wurde. Jörg Ruhloff konnte man in diesen mußevollen Tagen ein wenig näherkommen und seine Qualitäten als zurückgenommener, freundlicher, respektvoller Teilnehmer, der gleichwohl umsichtig die Strippen zog, bewundern. Hier wurde eine akademische Diskursivität gepflegt, die anderswo nicht mehr zu finden war und Ruhloff war für sie das alle beeindruckende Vorbild.

Jörg Ruhloff schien lange nicht zu altern. Vor mehr als 10 Jahren erwischte ihn der Krebs, er widerstand lange, dann kam die Krankheit wieder. Er litt darunter, dass der Körper ihm längere Phasen lang nicht erlaubte, zu denken und zu schreiben. Als ich ihn das letzte Mal sprach, war er überraschend für mich wieder ganz der Alte: schreibend, lesend, sich engagierend. Nun ist er verstorben.

Beim Zusammensein nach der Beerdigung hatte Jutta Breithausen, Jörgs Frau, ein Bild von ihm auf die Tische gestellt, das viele sehr berührt hat. Auf ihm schaut Jörg lachend, fast verwegen seinen Betrachter an. Hier sieht er „unverschämt gut aus“. Das Bild erinnerte mich sofort an die sehr ähnliche Erscheinung Gregory Pecks, wenn dieser ebenfalls so lachte. Pecks Auftreten in seinen Filmen ähnelte auch ansonsten dem Auftreten von Jörg Ruhloff: ein bei aller inneren und äußeren Zurückhaltung beeindruckend einnehmender Mensch. Mit diesem Bild, nicht nur mit den vielen guten Texten bleibe er in Erinnerung!

Karl-Heinz Dammer

Knilchproblem gelöst!

„Die Knilche von der letzten Bank“, so lautet der deutsche Titel einer Sammlung von Schulanekdoten, die der französische Journalist und Schriftsteller Jean-Charles in den 1950er und 1960er Jahren zusammengetragen hat. Er spielt auf die Tatsache an, dass sich in den hinteren Reihen der Klasse häufig diejenigen sammeln, die ungern unter direkter Observanz der Lehrkraft stehen möchten, während umgekehrt vorne die „Streber“ oder diejenigen sitzen, die gezielt dort platziert wurden, damit sie keinen Unsinn machen.

Es handelt sich dabei gleichsam um einen schulischen Topos, dem wir auf manchen historischen Darstellungen von Unterricht begegnen, so z.B. auf Alfred Ankers „Dorfschule von 1848“.



Quelle: Horst Schiffler/Rolf Winkler: Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern. Stuttgart und Zürich 1985, S. 101.

Das mit viel Liebe zum Detail hergestellte Gemälde suggeriert uns einen realistischen Einblick in ländliche Schulverhältnisse, bei dem sofort ins Auge springt, dass nur die in der ersten Reihe und damit in Reichweite des Schlag- und Zeigestocks sitzenden Schüler leidlich aufmerksam dem Unterricht folgen oder dies zumindest durch die aufgeschlagenen Hefte vortäuschen. Bereits in der zweiten und vollends in den dahinter liegenden Reihen sind die Schüler

mit allem möglichen, nur nicht mit dem Unterricht beschäftigt und zwar so ostentativ, dass es dem Betrachter nicht entgehen kann.

Auch wenn man in Rechnung stellt, dass Anker hier die Brille des Genremalers aufgesetzt hat, um uns das Treiben des „einfachen Volkes“ zu zeigen, werden die meisten Leserinnen und Leser wahrscheinlich zugestehen, dass sie das dargestellte Verhalten der Schüler auch aus eigener Anschauung kennen. Unabhängig von den strategischen Absichten der „Knilche“ liegt es auch aus räumlichen und psychologischen Gründen nahe, dass man in den hinteren Reihen weniger vom Unterricht mitbekommt: Die Stimme der Lehrkraft ist schlechter zu hören, Tafelbilder und andere Illustrationen sind schlechter zu sehen und der Blick auf den gesamten Klassenraum und auf die Geschehnisse draußen bietet mehr Ablenkung, als wenn man vorne sitzt.

Das Ganze scheint also eine gewisse Evidenz zu haben, aber eben nur eine „anekdotische“, wie gestandene Empiriker es zu nennen pflegen. Wirklich wissen, dass es so ist, können wir erst, wenn „belastbare“ Forschungsergebnisse dazu vorliegen. Dies ist jetzt der Fall, denn das Forschungsnetzwerk LEAD an der Universität Tübingen hat sich dankenswerterweise endlich daran gemacht, den Topos zu überprüfen und siehe da: Die „Studie zeigt erstmals, dass Schülerinnen und Schüler mehr lernen, wenn sie nahe bei der Lehrkraft und nicht in der letzten Reihe des Klassenzimmers sitzen“.¹ Um Störvariablen auszuschließen nutzte das Forscherteam „ein für die Studie eigens programmiertes virtuelles Klassenzimmer. Alle Kinder erlebten darin mittels Virtual Reality (VR-)Brillen die exakt gleiche Unterrichtssituation: entweder von einem Sitzplatz nahe bei der Lehrkraft oder in der letzten Reihe.“ Das von der virtuellen Lehrkraft Erklärte wurde danach in einer Aufgabe überprüft, die die „Jungen und Mädchen, die in der Nähe der Lehrkraft saßen, deutlich schneller lösten“. Damit ist klar bewiesen, „dass sie den Unterricht aufmerksamer verfolgt und einen größeren Lernerfolg hatten als diejenigen, die in der letzten Reihe saßen“.

Die Forscher des LEAD-Teams begnügen sich indes nicht mit der bloßen Präsentation der Ergebnisse, sie geben uns auch handfeste Hinweise, welche praktischen Konsequenzen daraus gezogen werden können: „Wichtig ist nun, zu überlegen, wie in einem echten Klassenzimmer alle Kinder gleichermaßen von der Nähe zur Lehrkraft profitieren können“, so die an dem Projekt beteiligte Schulpsychologin, die nicht mit ihrer Expertise geizt: „Dies könne beispielsweise erreicht werden, indem sich die Lehrkraft während des Unterrichts im Klassenraum bewege oder die Sitzposition der Schülerinnen und Schüler während eines Schuljahres regelmäßig wechsle.“ Ergänzend wäre auch daran zu denken, dass man von den neuen technischen Möglichkeiten profitiert und den Knilchen in der letzten Bank eine VR-Brille aufsetzt, damit sie, ob sie wollen oder nicht, nicht mehr benachteiligt sind.

1 Dieses und die folgenden Zitate stammen aus: https://uni-tuebingen.de/index.php?eID=tx_securedownloads&p=41105&u=0&g=0&t=1553205980&hash=62eac496c669a487ec5b15609bc029463e3a0b69&file=/fileadmin/Uni_Tuebingen/Fakultaeten/WiSo/HectorEmp_Bildung/2019-01-24-LEAD_Sitzplatz.pdf, S. 1f.

Unser Dank gilt allerdings nicht nur denjenigen, die öffentlich alimentiert die Öffentlichkeit aufklären und die Lehrkräfte professionalisieren, sondern auch den Medien, die landauf, landab über die Forschungsergebnisse berichten, denn die neuen Gewänder des Kaisers sind nichts wert, wenn niemand auf sie aufmerksam macht. Vom Deutschlandfunk bis zu den Ruhr-Nachrichten, vom Spiegel und der Süddeutschen Zeitung bis zum Traunsteiner Tagesblatt war man bemüht, die neuen Erkenntnisse unter die Leute zu bringen, was wiederum ein evidenzbasierter Beweis für die Bedeutsamkeit empirischer Bildungsforschung ist, die sich der Aufmerksamkeit des staunenden Publikums auch künftig gewiss sein darf.



Iris Clemens • Sabine Hornberg
Marco Rieckmann (Hrsg.)

Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen

Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung

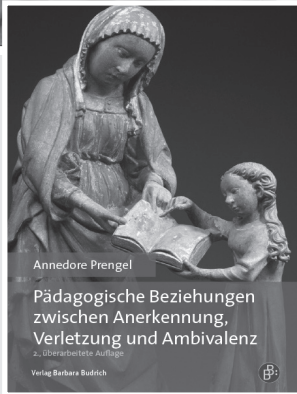
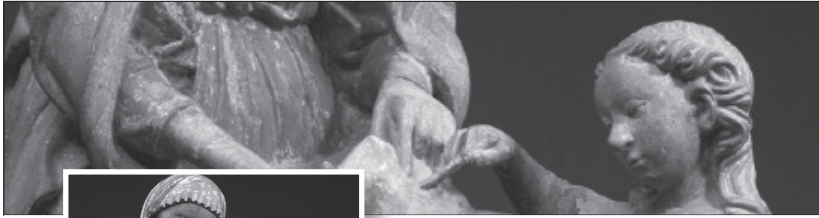
2019 • 255 Seiten • Kart. • 33,00 € (D) • 34,00 € (A)

ISBN 978-3-8474-2174-0 • eISBN 978-3-8474-1201-4

*Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft“ der Kommission
Bildung für nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)*

Der Band widmet sich der Reflexion ausgewählter Aspekte von Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen. Die Beiträge untersuchen die Transformationsprozesse der Bildung für den globalen Süden sowie Europas Rolle im Kontext dieser Entwicklungen. Zudem zeigen sie, dass die globalen Herausforderungen nicht nur die Frage nach Normen und Werten für Bildung und Erziehung aufwerfen, sondern auch die nach der Veränderung der Erziehungswissenschaft selbst.

www.shop.budrich.de



Annedore Prengel

Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz

2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2019

168 Seiten • Kart. • 17,90 € (D) • 18,50 € (A)

ISBN 978-3-8474-2286-0 • eISBN 978-3-8474-1339-4

Die Art, wie Pädagoginnen und Pädagogen die Lernenden ansprechen, ist für deren Wohlergehen und Leistungen in allen Bildungsstufen folgenreich. Anerkennende, verletzende oder ambivalente Handlungsmuster wirken sich auf Entwicklung und Lernen ebenso aus wie auf die demokratische Sozialisation. Das Buch bietet Einblicke in historische, theoretische und empirische Grundlagen der Analyse pädagogischer Beziehungen. Es stellt Ansätze zu einer interdisziplinär fundierten aktuellen Theorie pädagogischer Relationalität und Intersubjektivität, die die Vielfalt der Lernenden einbezieht, vor.

www.shop.budrich.de

demokratie
GEGEN MENSCHENFEINDLICHKEIT



WOCHEN
SCHAU
VERLAG

demokratie
GEGEN MENSCHENFEINDLICHKEIT

**UNIVERSITÄT
RADI**

Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis · Jahrgang 2/2018 · Nr. 2 · Halbjahresheft

**NEU
Jetzt gratis
testen**



WOCHEN
SCHAU
VERLAG

*Die neue Zeitschrift für alle,
die sich gegen Menschenfeindlichkeit und
für Demokratie stark machen.*

Mehr zum Konzept erfahren und Gratis-Probeheft anfordern
www.demokratie-gegen-menschenfeindlichkeit.de

Pädagogische Korrespondenz

Heft 59 · Frühjahr 2019

Aus den Medien: Andreas Gruschka / Antônio A.S. Zuin.

Der Einbruch des Smartphones in den Klassenraum – über Lehrerautorität und Gewalt, das Private und das Öffentliche im Unterricht ·

Aus Wissenschaft und Praxis: Luca Preite / Mario Steinberg.

Die Ausbildung der Ausbildungslosen: Lehrpersonen in Übergangsausbildungen · Aus Wissenschaft und Politik: Rainer Bölling.

Das deutsche Bildungswesen – ein Hort der sozialen Ungerechtigkeit?

Kritische Anmerkungen zu neueren vergleichenden Bildungsstudien ·

Historisches Lehrstück: Fabian Hutmacher. Vom Umgang mit

Dummheit und Halbbildung – oder: Die Aktualität Robert Musils und Theodor W. Adornos · Didaktikum: Jochen Krautz.

Pädagogik als técnica, der Lehrer als artifex. Kunstlehre / Lehrkunst und ihre Bedeutung für Lehrerbild und Lehrerbildung ·

In Memoriam: Jörg Rubloff – Vorbild in problematisierendem

Vernunftgebrauch · Elektrisierende Empirie:

Karl-Heinz Dammer. Knilchproblem gelöst!