

Tobias Becker, Rainer Hawlik, Florian Jilek-Bergmaier,
Michael Sertl

Praxis des Unterrichts – Bildungstheoretische Auseinandersetzungen

Schulheft 170/2018

Studien**Verlag**

IMPRESSUM

schulheft, 43. Jahrgang 2018

© 2018 by StudienVerlag Innsbruck

ISBN 978-3-7065-5693-4

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

HerausgeberInnen: Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Eveline Christof, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Florian Jilek-Bergmaier, Peter Malina, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien;

E-Mail: kontakt@schulheft.at

Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Tobias Becker, Rainer Hawlik, Florian Jilek-Bergmaier, Michael Sertl

Verlag: Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.: 0043/512/395045,

Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at;

Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 38,00

Einzelheft: € 17,00

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Aboservice:

Tel.: +43 (0)512 395045, Fax: +43 (0)512 395045-15

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseausendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände. Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung: laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Eveline Christof, Barbara Falkinger, Florian Jilek-Bergmaier, Elke Renner, Michael Rittberger, Michael Sertl.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Vorwort	5
Heribert Schopf, Michael Sertl Unterricht aus pädagogischer und soziologischer Perspektive. Überraschende Anschlussstellen oder gar Gemeinsamkeiten?	11
Heribert Schopf Unterricht, Bildung, Subjekt	12
<i>Ein Problemaufriss aus pädagogischer Sicht</i>	
Michael Sertl Was ist Unterricht?	23
<i>Eine soziologische Perspektive</i>	
Michael Sertl Das Beispiel „Tennis-Turnier“	35
<i>Eine Bernsteinsche Analyse am Beispiel einer „realistischen“ Mathematik-Aufgabe</i>	
Krassimir Stojanov Bildungsfördernder Unterricht als praktizierende Anerkennung	46
María do Mar Castro Varela Imperiale Didaktiken	57
<i>Unterrichten als Unterwerfungsmethode</i>	
David Unterhuber Hauptsache kritisch	72
<i>Zum problematischen Verhältnis von Pädagogik und Kritikfähigkeit</i>	
Rainer Hawlik Muss Schulentwicklung tatsächlich evidenzbasiert geschehen?	85
<i>Einsprüche gegen das vorherrschende Bildungsverständnis bei SQA (Schulqualität Allgemeinbildung)</i>	
Bruno Steininger Forschendes Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht	95
<i>Eine Kritik aus allgemeindidaktischer Perspektive</i>	

Florian Jilek-Bergmaier	
Was sonst noch alles im Unterricht bearbeitet werden soll	107
<i>Zu den österreichischen Unterrichtsprinzipien</i>	
Michael Sertl	
Von Unterrichtsprinzipien zu Überfachlichen Kompetenzen	119
<i>Eine Glosse</i>	
Tobias Becker	
Freiheit und Unterricht	125
<i>Ein Fragment in drei Teilen</i>	
Autor_innen	138

Vorwort

Begonnen hat die Geschichte dieses schulhefts mit einem Treffen im Café Eiles (im November 2016), bei dem Tobias Becker von einem Besuch im Museumsquartier (mumok) erzählte. Angesichts des allgemeinen Rechtsrucks habe ihm ein großformatiges Gemälde von Jörg Immendorff aus dem Jahr 1973 imponiert: „Wo stehst du mit deiner Kunst, Kollege?“

Es zeigt einen Künstler (Immendorff?), der in einem geschützten, dunklen Raum sitzt und den Pinsel auf die Leinwand führt. Neben ihm an der Wand hängen ein paar charakteristische Kunstrichtungen, die in der Zeit aktuell waren und die Immendorff in seinem Schaffen teilweise selbst durchgekaut hat: Pop Art, Neuer Realismus, Concept Art, Land Art, Op-Art, und dann noch das sehr lakonisch zu interpretierende „etc.“ sind auf dem Zettel zu lesen. In diesem seelenruhigen Moment reißt jemand die Tür auf. Draußen vor der Tür herrscht die Revolution. Die KPD-Fahne weht im Wind, Fabrikschlöte rauchen, während Dutzende einen Demonstrationmarsch durch die Straßen einer Stadt machen. Auf dem Banner, den sie vor sich tragen, steht geschrieben: KAMPF gegen Lohnraub, Arbeitshetze, Teuerung, politische Unterdrückung. Im Türrahmen steht ein Mann in Schlaghosen (ein ‚anderer‘ Immendorff?), der klar die Richtung zeigt, wo es für den Künstler hingehen soll. Nach draußen. Darunter steht auf dem Bild in weißen Lettern: „Wo stehst du mit deiner Kunst, Kollege?“.

Dieses „Wo stehst du, Kollege?“ hat uns als Lehrkräfte angesichts der heutigen politischen Umstände, national wie international, beunruhigt. Draußen marschiert nicht mehr die Linke, sondern die Rechte, während wir drinnen in der „Bildungsblase“ sitzen und den Schutzraum Schule beschwören, in dem wir gemäß hehrer Unterrichtsprinzipien – auch die könnten wir uns wie bei Immendorff an die Wand pinnen – dem Lehrplan getreu die Schüler*innen zu den „Werten des Wahren, Guten und Schönen“ erziehen.

Aber wie geht das praktisch, als Lehrkraft im Unterricht „Farbe zu bekennen“? Wie schauen die Voraussetzungen aus? Kann Unterricht, kann Unterrichten politisch wirksam sein? Kann Unterricht moralisch wirksam sein? Wir haben uns schließlich für einen bil-

dungstheoretischen Fokus für unsere Auseinandersetzungen entschlossen, der die Frage nach einer (möglichen?) politischen Wirksamkeit mehr oder weniger ausblendet.¹ Wir gehen allerdings, mit Herbart, davon aus, dass Unterricht immer erzieherisch und damit moralisch wirksam ist. Für ihn ist Unterricht Erziehung zur Freiheit. Unterrichten heißt bei Herbart, den Menschen dazu anzuleiten, selbst erkennen zu können, wie moralisch gehandelt werden kann. Der Zweck von Unterricht liegt in dem zu erziehenden Menschen selbst.

Dieses klar der Aufklärung verpflichtete Verständnis von Unterricht muss aber im historischen Kontext eines aufstrebenden Bürgertums und seines Nationalstaats gelesen werden, welche beide so nicht denkbar sind ohne die entsprechende Disziplinierung der Arbeiterklasse.

Unterricht und die ihm zugeschriebene disziplinierende, kultivierende und zivilisierende Funktion ist also in einer dialektischen Spannung zu sehen: Zwischen Freiheit und Zwang, zwischen Macht und Unterwerfung (Subjekt!), zwischen Befreiung und Verantwortung. Wir wollen die theoretische Erörterung der erzieherischen Dimension des Unterrichts über die neuere Schulgeschichte verfolgen, ausgehend von der Phase des „emanzipatorischen“ Unterrichtens der 1968er-Bewegung, eine Phase, in der die gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse noch klar thematisiert und in die theoretische Reflexion von Unterricht eingebunden waren. Damals wurden in Österreich einige „Unterrichtsprinzipien“ eingeführt, die ganz klar einer „emanzipatorischen“ Absicht geschuldet waren: Politische Bildung, Sexualerziehung, Interkulturelles Lernen etc.

1 Eine solche Fokussierung vernachlässigt natürlich einige theoretische Zugänge, die zweifellos Bedeutsames leisten: z.B. die kommunikationstheoretische Fassung im Anschluss an Luhmann (vgl. dazu Sertl in diesem Heft, der die Bernstein'sche Fassung von pädagogischer Kommunikation referiert) oder die praxistheoretischen Überlegungen, die im deutschsprachigen Raum mit den Namen Reckwitz, Breidenstein, Kalthoff, Rabenstein, Idel, Reh u.a. verbunden sind. Außerdem fehlen explizit materialistische Ansätze, wie sie z.B. Bernhard, Borst, Euler oder Messerschmidt liefern (zu Borst vgl. schulheft 167 „Widerstand“).

Ihnen folgte relativ bald die Phase der „Schulentwicklung“, die mit ihrer auf „Qualität“ abstellenden organisationalen Logik betriebswirtschaftlichen Forderungen folgt. Wer Qualität für den kapitalistischen Arbeitsmarkt herstellen will, „vergisst“ bald einmal auf die inhärenten „Herrschaftsverhältnisse“ dieses Marktes und denkt eher in unternehmerischen als emanzipatorischen Kategorien.

Diese ökonomische Logik erfasste auch das Denken über Unterricht, in dem jetzt die „Kompetenzen“ im Vordergrund stehen. Unterricht wird nicht länger von seinen Anfängen her gedacht, sondern von seinem Ende. Bereits im Vorhinein wird das Ergebnis, das jede*r Schüler*in erreichen muss, flächendeckend festgelegt. Darüber hinaus kommt der kompetenzorientierte Unterricht in seiner Systematik ganz ohne Inhalte aus: Kompetenzen können an beliebigen Inhalten erworben werden, der Inhalt selbst jedoch ist Nebensache – und, so der begründbare Verdacht, beliebig austauschbar.

Dieses, im Endeffekt den Behaviorismus wieder aufgreifende Denken über Unterricht kennt kein wissendes Subjekt mehr, das sich qua Freiheit und Vernunft kritisch zu Welt in Bezug setzen könnte. Das Subjekt, der*die Schüler*in, wird vielmehr funktionalisiert und gleich als zukünftige*r Staatsbürger*in in die Pflicht genommen, der*die sich da harrender wirtschaftlicher Probleme anzunehmen hat. Im Zentrum dieser „Problemlösekompetenz“ steht primär die Anpassung an Marktverhältnisse, und Bildung wird zur „trainability“ im Sinne der späteren „employability“.

In Zeiten, in denen die sog. empirische Bildungsforschung Deutungshoheit darüber hat, was pädagogisch richtig ist, scheint dieses Dilemma ausweglos. Die empirische Bildungsforschung hegt den Anspruch, das, was normativ Richtigkeit beansprucht, aus der vorherrschenden Unterrichtspraxis ableiten zu können. Dabei bleiben derartige Zugänge eigentümlich blind für ihre eigenen Normen; das Ergebnis ist nicht nur eine unreflektierte Reproduktion dieser Normen, sondern mit ihr auch die Reproduktion der Herrschaftsverhältnisse.

Wir stehen deshalb Theoretisierungsversuchen von Unterricht, die ihre Erkenntnisse aus der vorherrschenden Unterrichtspraxis abzuleiten versuchen, skeptisch gegenüber. So scheint Unterricht ohne diese Skepsis zu einem „Container(begriff)“ geworden zu sein,

der grenzenlos alles in sich zu vereinen sucht, was der*die Unterrichtspraktiker*in bereits macht: Unterricht ist dann nicht länger *Lehren* und *Erziehen*, sondern auch *Diagnostizieren*, *Administrieren*, *Innovieren* und *Beraten* (Topsch 2004, S. 40).

Anspruch einer kritisch-reflektierenden Unterrichtstheorie ist jedoch das genaue Gegenteil: Sie versucht, weder technokratisch-instrumentelles „Rezeptwissen“ bereitzustellen, noch leitet sie ihre normativen Erkenntnisse aus vorherrschenden Praktiken ab; sie unternimmt vielmehr den Versuch, von diesen Unterrichtspraktiken zu abstrahieren. Das heißt, sie versucht, die im Spiel befindlichen pädagogischen Geltungsansprüche, deren Begriffe und Theorien einerseits auf ihre pädagogische Geltung hin zu befragen und andererseits die politische Wirkmächtigkeit dieser Diskurse und damit untrennbar verbunden Unterwerfungspraktiken kritisch zu analysieren.

Es geht um die Praxis des Unterrichtens. Unter welchen Bedingungen findet sie statt? Welche theoretischen Strukturen liegen ihr zugrunde? Welche Entscheidungen werden getroffen und welche sollen getroffen werden? Das zu beleuchten und einer Reflexion zuzuführen, ist das Ziel dieses schulhefts.

Wir beginnen mit zwei Artikeln, die zwei grundsätzlich unterschiedliche Betrachtungsweisen von Unterricht, die pädagogische und die soziologische, quasi in einer vergleichenden Kurzfassung vorstellen. *Heribert Schopf* und *Michael Sertl* haben sich darauf verständigt, ihre Kurzdarstellungen auf folgende drei Leitfragen zu fokussieren:

- Was ist Unterricht?
- Wie stehen wir zum Subjekt?
- Was ist Verstehen? Was ist Bildung?

Heribert Schopf liefert ein Resümee aus allgemeinpädagogischer Perspektive und referiert auch die aktuellen (wissenschaftlichen) Kontroversen zum Thema Forschung über Unterricht. *Michael Sertl* referiert eine soziologische Sprache für die Reflexion von Unterricht, die auf Basil Bernstein basiert und die Problematik des Verstehens ins Zentrum rückt. Ein konkretes Beispiel aus dem Mathematik-Unterricht, das *Beispiel „Tennis-Turnier“*, illustriert die Möglichkeiten derartiger Reflexion.

Krassimir Stojanovs Überlegungen zu einem „Bildungsfördernden Unterricht als praktizierender Anerkennung“ erweitert das bildungstheoretische Paradigma um die Dimension der Anerkennung im Sinne von Axel Honneth. Sein Bildungsbegriff geht von „begrifflicher Selbst-Artikulation“ (der Schüler*innen) aus, die durch die begrifflichen Angebote des Unterrichts (Fächer, Konzepte, Begriffe, ...) angeregt werden soll. Dabei ist es allerdings nötig, auf die lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler*innen, auf ihre Wertevorstellungen und Ideale einzugehen und die Erfahrungswelt der Schüler*innen in diesem Sinne anzuerkennen.

María do Mar Castro Varelas Aufsatz „Imperiale Didaktiken. Unterrichten als Unterwerfungsmethode“ verweist auf den Herrschaftscharakter von Unterricht und seiner Didaktiken. Sie referiert zahlreiche Beispiele, u.a. aus der Tradition der postkolonialen Studien, die diese Logik aufzubrechen bzw. zu unterlaufen versuchen.

David Unterhuber untersucht in seinem Aufsatz „Hauptsache kritisch“ das problematische Verhältnis von Pädagogik und Kritikfähigkeit. Er kritisiert insbesondere die naive Instrumentalisierung von Kritikfähigkeit, wie sie sich aktuell in der „Problemlösungskompetenz“ zeigt.

Rainer Hawlik befasst sich in seinem Aufsatz „Muss Schulentwicklung tatsächlich evidenzbasiert geschehen?“ mit der Frage, ob das in Österreich gängige Rezept der staatlich angeordneten Schulentwicklung SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) mit dem dahinter liegenden Unterrichtsbegriff für Pädagog*innen als berufsethisch vertretbar bezeichnet werden kann.

Bruno Steininger nimmt „Forschendes Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht“ unter die Lupe und geht der Frage nach, wie sich dieser didaktische Ansatz naturwissenschaftlichen Unterrichts aus einer allgemeinpädagogischen Perspektive einordnen lässt.

Zwei Texte befassen sich mit den Unterrichtsprinzipien bzw. mit der Frage, wie das österr. Lehrplanwerk auf fächerübergreifende erzieherische Aufgaben eingeht: *Florian Jilek-Bergmaier* untersucht die „Unterrichtsprinzipien“, insbesondere die Politische Bildung und Sexualerziehung, damals die Eckpfeiler eines kritisch-emanzipatorischen Unterrichtsverständnisses. *Michael Sertl* wundert sich in seiner Glosse über die „Überfachlichen Kompetenzen“, die jetzt

plötzlich die Unterrichtsprinzipien den Lehrer*innen leichter zugänglich machen sollen.

Tobias Becker beschließt diese Nummer mit grundsätzlichen Überlegungen zum Verhältnis von Freiheit und Unterricht. Seine Recherchen stoßen ihn auf „Fragen über Fragen“. Sein – vorläufiges? – Resümee zur Aufgabe der Lehrperson: Erziehung zum skeptischen oder problematisierenden Vernunftgebrauch (Ruhloff).

Literatur

Herbart, J.F. (1806). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Hrsg. von Hollstein, H. Bochum: Kamp oJ.

Topsch, W. (2004). Grundwissen für Schulpraktikum und Unterricht. Beltz Verlag.

Das gendergerechte Formulieren wurde von der Redaktion den Autorinnen und Autoren überlassen.

Heribert Schopf, Michael Sertl

Unterricht aus pädagogischer und soziologischer Perspektive. Überraschende Anschlussstellen oder gar Gemeinsamkeiten?

Die folgenden beiden Kurzdarstellungen basieren auf einem gemeinsamen Forschungsprojekt¹, bei dem es um die Frage ging, ob man die Überlegungen und Analysen Bernsteins auch pädagogisch lesen kann, vielleicht sogar muss. Die Theoriebildung bei Bernstein folgt keiner bildungstheoretischen Perspektive auf Lehren und Lernen, sondern legt die Bedingungen offen, unter denen Lehrpersonen und Lernpersonen lehren und lernen müssen. Die Beschreibungssprache Bernsteins spricht Klartext über die Zusammenhänge von Macht und Kontrolle, Bernstein spricht von Klassifikation und Rahmung, und legt damit die Gründe für die Reproduktion von Ungleichheit durch Unterricht schonungslos offen. Bildungstheoretische Überlegungen wiederum setzen beim Inhalt und beim Subjekt an. Die Anschlussstelle von Bernstein zu explizit pädagogischen Überlegungen sehen wir im Verstehensbegriff, der in beiden Zugängen maßgeblich ist.

Für die folgende, getrennte, Darstellung, die die Positionen möglichst kurz zusammenfassen soll, haben wir uns drei Leitfragen gestellt, die unsere Texte vorstrukturiert haben:

- Was ist Unterricht?
- Wie stehen wir zum Subjekt?
- Was ist Verstehen? Was ist Bildung?

1 Michael Sertl & Heribert Schopf: Bernstein und die deutsche Bildungstheorie. Versuch einer Reformulierung und Weiterentwicklung der Didaktik und Methodik (besonders für Mathematik und Naturwissenschaften) unter dem Aspekt der Sensibilisierung für soziale Differenzen. (2013/14; https://www.ph-online.ac.at/ph-wien/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=272162&pCurrPk=3488)

Unterricht, Bildung, Subjekt

Ein Problemaufriss aus pädagogischer Sicht

Was ist Unterricht?

Vorbemerkung

Die Frage ist zunächst relativ einfach zu beantworten: Was unter Unterricht verstanden wird, kann in Abwandlung von F.D.E. Schleiermacher als bekannt vorausgesetzt werden. Alle kennen Unterricht! Eltern, Lehrer/innen und Schüler/innen kennen das, was Unterricht genannt wird, aus eigenen Erfahrungen. In dieser Erinnerung wird tugendsprachlich (vgl. Reichenbach 2018, S. 203) nicht die *professionelle* Lehrperson erinnert, sondern die *gute*. Aus der Schüler/innenperspektive hat man gute Lehrpersonen oder schlechte jeweils daran festgemacht, ob man sie mochte oder nicht. Man hatte aber auch guten oder schlechten Unterricht jeweils daran festgemacht, ob man im und durch Unterricht etwas durch Lehre gelernt hatte oder nicht. Aus der Lehrer/innenperspektive schaut es nicht viel anders aus. In diesen Beschreibungen aufzufindende „Normalisierungsvorstellungen“ von und über Unterricht sind relativ stabil gegenüber aktuellen Forschungsergebnissen, d.h. letztere erreichen selten die Praxis. Nun könnte man aber einwenden, dass ich die Frage „Was ist Unterricht?“ stillheimlich durch die Frage „Was ist guter Unterricht?“ ersetzt habe. Erwischt!

Alle Beteiligten (Lehrer/innen und Forscher/innen) haben es bei dieser Frage daher mit einem Handlungs- und Erkenntnisproblem (vgl. Sünkel 1996, S. 27) zugleich zu tun. M.a.W.: Nicht jeder Unterricht führt zu Lernen, nicht jedes Lernen kommt durch vorherigen Unterricht zustande. Auch durch schlechte Lehre kann gelernt werden, aber Lernen kann auch durch schlechte Lehre scheitern. Und zu guter Letzt kann auch gute Lehre nicht zum erwünschten Lernerfolg bei Lernpersonen führen. Lehren und Lernen im Unterricht, sofern sie noch pädagogisch gedacht werden, folgen offensichtlich keiner im Vorfeld modellierbaren Prozesspraxis. Lehrpersonen dürften nur dann aus unterrichtlicher Erfahrung klug werden, wenn

sie wissen, was sie tun (vgl. Breinbauer 2009, S. 113ff.). Wir sehen: Es gibt einen Höhenunterschied von den Normalformen des Unterrichts zu gelungenen Beispielen, aber deren jeweiliges Scheitern liegt auf unterschiedlichen Fallhöhen.

Im Folgenden soll nun mehr systematische Ordnung im Diskurs geschaffen werden:

Im situativen Unterricht greifen bildungswissenschaftliche (d.h. bildungstheoretische- didaktische-erziehlische, psychologische, soziologische, anthropologische, ethnografische, systemtheoretische, gesellschaftliche und institutionelle) Faktoren ineinander, die vor- oder nachgängig je nach wissenschaftstheoretischer Erkenntnisbemühung fragmentiert werden. Was dabei aber weniger reflektiert wird, ist die Frage, wie genau dieses kontingente Zusammenspiel von Lehren und Lernen im situativen Unterricht als pädagogisches Geschehen durch theoretische oder empirische Zugriffe dieser Einzelwissenschaften erfasst, als solches erkannt und beschrieben werden kann, weil naturgemäß die kategorialen Brillen, mit denen Wissenschaften normalerweise schauen, unterschiedliche Phänomene forschungslogisch betonen. Auch wird allein aus diesen unterschiedlichen methodologischen Zugriffen auf das „Phänomen Unterricht“ einerseits die Frage nicht klärbar, welcher Zugriff für welche Problemstellung die jeweils treffende wäre, und andererseits, ob damit nicht mit pädagogischen Problemverlusten in den Bereichen Bildung, Erziehung und Didaktik zu rechnen ist. Die Folgen sind eine Rede über Unterricht, in der die einheimischen pädagogischen Begriffe leer und blind werden, ein bis ins Kleinste kommunikative oder interaktive Detail fragmentierter Unterrichtsbegriff, der ohne Pädagogik auszukommen scheint, oder ein Unterricht, in den „common sense“ mäßig eine Art „pädagogischer Hausverstand“ als Restpädagogik hinein reklamiert oder hinein fingiert werden muss.

Die folgenden allgemein-pädagogischen Überlegungen beschreiben nun Annäherungen an ein Geschehen, das kontingente Situation und kontingenter Prozess zugleich ist. Die Ausführungen beziehen sich nur auf institutionalisierten Schulunterricht, der nach Terhart vier Kennzeichen aufweist: Unterricht findet erstens planmäßig und zweitens mit Absicht statt, drittens innerhalb eines institutio-

nellen Rahmens und wird viertens von berufstätigen Lehrpersonen durchgeführt (vgl. Terhart 2009, S. 103).

Was ist Unterricht aus pädagogischer Sicht?

Logisch nicht zeitlich vorempirische allgemeinpädagogische Zugriffe auf Unterricht, sofern sie nicht rein auf eine Logik des Lernens und Lehrens (vgl. Koch 2015) oder auf eine Philosophie des Lehrens (vgl. Koller/Reichenbach/Ricken 2012) abzielen, findet man in der Vielfalt der didaktischen Forschung seit J.F. Herbart, der Unterricht und Erziehung als die beiden Seiten ein und derselben Sache bezeichnete. Neueren Datums sind Überlegungen entlang der formalen Figur des didaktischen Dreiecks, bestehend aus Lehrer, Schüler und Gegenstand. So lassen sich didaktische Theorien und Modelle der Bildungstheorie und der Lehr- und Lernforschung unterscheiden und zuordnen (vgl. Terhart 2009, S. 107–116).

In bildungstheoretischen Modellen der didaktischen Forschung wird der Frage nach dem Inhalt des Unterrichts (Gegenstandsorientierung) besondere Bedeutung zugemessen. Dies hat die Implikation zur Folge, dass kategorial entschieden werden muss, *wer was wie* lernen soll. In schulstufenspezifischen Lehrplänen und Curricula wird festgelegt, welche Inhalte auf welchen Stufen zu unterrichten sind. Unterhalb dieser Vorschriften kommt es auf die jeweilige Lehrperson an, diese Inhalte zu vermitteln. Bspw. stellt die didaktische Analyse bei Klafki mit ihren Fragen (z.B. Gegenwarts- Zukunftsbedeutung, Urphänomen, Sinn- und Sachzusammenhang des Themas) den Rahmen dar, in welchem die Inhalte zu Bildungsinhalten für die Lernpersonen werden sollen. Hier kommt der Primat der Didaktik gegenüber der Methodik klar zum Ausdruck. Unabhängig von diesen formalen Entscheidungen, die der Staat für die einzelnen Schultypen festlegt, bleibt es aber eine eminent pädagogische Aufgabe jeder Lehrperson, die verschiedenen Inhalte zu Themen zu machen, also so zu vermitteln, dass eine bildende Aneignung der Sache möglich wird. Hier haben eine Ursache-Wirkungs-Relation, ein Aushebeln der „didaktischen Differenz“ (Prange) und ein Schielen auf herzustellende Ergebnisse keinen Platz. Dieser Zugang setzt viel Vertrauen in Lehrpersonen, die modelllos und individuellagespezifisch selbsttätig didaktisch Unterricht planen, durchführen und re-

flektieren können. Hier setzt die Didaktik bei der bereits mündigen Lehrperson an, die zu mündigen Lernpersonen erziehen soll.

Im krassen Gegensatz dazu stehen didaktische Modellbildungen, die vom Lernen und Aneignen ausgehen, also den Lernprozess selbst fokussieren. Hier steht nicht der materiale Aspekt (Inhalt) im Vordergrund, sondern die formale Subjektseite des Unterrichts. Ausgehend von behavioristischen Vorstellungen, in denen die Lernperson zum gewünschten Ergebnis manipuliert werden durfte, bis hin zu einer anspruchsvollen kognitiven Lernpsychologie, in der die Lernperson zum Verstehen der Aufgaben und Inhalte qua Lernkompetenz selbst kommt oder gebracht werden soll, überwiegt hier eine lernprozessbezogene Argumentation. Das Problem an diesem Zugang ist nun, dass die Unterrichtsorganisation nunmehr zu einer Ableitung aus Erkenntnissen der Lernforschung werden muss. Die Inhalte treten gegenüber den Lern-Methoden zurück, die Lerntechniken geben dabei das Maß vor, wie bestimmte Inhalte zu bearbeiten wären. Damit würden aber nur mehr jene Inhalte verhandelbar, die mit den erprobten Methodensettings, z.B. Unterstreichübungen bei Klippert, Lückentexte und Multiple choice Aufgaben erreichbar sind. Die Annahme, dass Inhalte nach ihren jeweiligen fachlichen Methoden erschlossen werden müssen, weicht hier dem Umstand, dass zunächst nur inhaltsneutrale Methoden geübt werden. Eine Lernkompetenz ohne inhaltliches Wissen stellt eine irreduzible Täuschung für die Lernperson dar, welche sie zum Zeitpunkt des Unterrichts nicht enttäuschen kann. Pointiert gesagt: Obzwar sie dauernd *lernt*, lernt sie nichts über die Aufgaben hinaus. Für diese lernseitigen Unterrichtsmodelle gibt es zahlreiche Unterrichts-Modellvorstellungen, die sie bei vielen Lehrpersonen besonders attraktiv machen dürften. Standardisierungsvorstellungen auf der Lehrplanseite begünstigen diese Modelle, weil nun Verfahren vorliegen, bestimmte Vorgaben, die erreicht werden sollen, erreichen zu können. Sie entlasten einerseits die Lehrperson vom Vermittlungsdruck und liefern vordergründig „Kompetenzen“ bei den Lernpersonen. Bei genauerem Hinschauen entpuppt sich dies aber als bildungstheoretisches Problemfeld. Das sachhaltige Erschließen von Inhalten durch die Lehrperson, ihr Neugierig- und Staunenmachen, ihr Erzählen, Zeigen und Erklären der Sache (vgl. Prange 2006) wird

ins Material und in die Beschäftigung der Lernperson mit der Sache hineingelegt. Das Material wird dabei nicht zur Didaktik, sondern Didaktik verselbständigt sich und wird zum Gegenstand des Unterrichts selbst. Aus der angestrebten Begegnung mit der Sache (Ich und Welt) wird eine Begegnung mit den Materialien der didaktischen Repräsentation der Welt (Ich und Didaktik). Der Lehraskese der Lehrperson korrespondiert eine Lernperson, die sich selbst optimieren, selbst kontrollieren und selbstkompetent das „Lernen des Lernens“ beherrschen soll. Es liegt auf der Hand, und die meisten kritischen Untersuchungen dürften dies belegen, dass diese Form von Unterricht lediglich die bildungsnahen Lernpersonen erreicht. Die hier nur holzschnittartig vorgenommenen Abgrenzungen sollen vorerst genügen, nun Unterricht als explizit pädagogisches Geschehen zu exponieren. In einem nächsten Schritt sollen nun Überlegungen zu einer pädagogischen Theorie des Unterrichts vorgestellt werden, die anschlussfähig zu anderen methodologischen Zugängen sein dürften. Explizite Modellvorstellungen zur Gestaltung von Unterricht werden dabei nicht vorgestellt. Diese pädagogischen Theorien präjudizieren nicht das didaktische Know How der Lehrperson und unterscheiden sich diametral von Angebots-Nutzen-Modellen der Lehr-Lernforschung. Dafür müssen wir aber unsere Frage ein wenig verändern.

Was heißt unterrichten?

Ich ziehe für die Beantwortung dieser Frage zunächst zwei Quellen, eine aus 1993 und eine aus 2011, heran, die zeigen, welchen Weg die Didaktik als Wissenschaft für unser Problem genommen hat und welche Fragestellung offensichtlich ein auf Dauer gestelltes Problem darstellen dürfte. Die erste ist der 1993 von Gudjons und Winkel herausgegebene schmale Band „Didaktische Theorien“, in dem am Ende des Buches eine Diskussion, geführt von Herwig Blankertz, mit den damaligen Vertreter/innen der wissenschaftlichen Didaktik Wolfgang Klafki, Wolfgang Schulz, Felix von Cube, Christine Möller und Rainer Winkel wiedergegeben wird. Darin spürt man das Ringen um einen Unterrichtsbegriff und seine reale Repräsentation (Planung und Nachbereitung) und arbeitet die Differenzen systematisch und kontroversiell ab.

Im Rückblick darauf lässt sich Folgendes sagen: Je umfassender und genauer die „alles erfassen wollenden“ Planungsraster oder Fragestellungen der „Klassiker“ auch wurden, desto weniger bildeten sie in der Praxis jenen Unterricht ab, der tatsächlich gemacht wurde. Lehrpersonen hören nämlich, sobald sie nicht mehr für Betreuer/-innen unterrichten müssen, mit den eingeübten Planungsvorgaben weitgehend auf und halten sich eher an die „Regieanweisungen“ der Lehrhandbücher oder landen bei didaktischen Vorschlägen der digitalen Unterrichtsbehelfe. Aus diesem Grund dürften interessanterweise die in dieser Diskussion angegriffenen Positionen der kybernetischen Didaktik (von Cube) und der curricularen Didaktik (Möller) heute wieder ein Revival feiern. Von einer empirischen Unterrichtsforschung heutiger Provenienz, samt sozialwissenschaftlichem Theorieimport, war man noch meilenweit entfernt.

Die zweite abgebildete Diskussion entnehme ich dem Band von Meseth, Proske, Radtke: „Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre“. Sie fand 2011 zwischen aktuellen Unterrichtsforscher/innen statt. Teilnehmer/innen waren Andreas Gruschka, Walter Herzog, Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Sabine Reh. In dieser Diskussion geht es streckenweise sehr intensiv um die Frage, was Unterricht pädagogisch macht und wie man das Geschehen im Unterricht als ein pädagogisches erkennen kann. Die Frage nach einer Formatvorlage für die richtige Planung des Unterrichts kommt nicht vor. Vielmehr geht es um die Frage, wie man das natürliche Fall-Protokoll einer Unterrichtseinheit, also z.B. ein Audio- oder Videotranskript, als empirisches Datum, pädagogisch lesen kann. Die Frage nach Bildung, die hier durchschimmert, spielt wieder in der ersten Diskussion keine Rolle.

Ich interpretiere diese beiden Diskussionen als Hinweis auf einen Shift in der Unterrichtsforschung weg von der Planungsseite (Theorie- Theoriebildung, Unterricht als Idealvorstellung), gewissermaßen eine Pendelbewegung, hin zur Reflexionsseite des Unterrichts (Empirie, Unterricht als Normalvorstellung). Wenn, wie sich empirisch zeigt, die umfassenden didaktischen Theorien der didaktischen Klassiker kaum Wirkungen auf die Unterrichtsqualität der Lehrpersonen hatten (vgl. Helsper/Combe 1996, S. 9ff.), dann müsste diese neue Perspektive schlagend werden, weil die Ergebnisse der aktuellen Unterrichtsforschung kaum Zweifel darüber lassen, dass

Lehrpersonen in vielen Fällen in ihrem geplanten Unterricht an der Sache und an den Lernenden vorbei unterrichten. Die unterrichtende Lehrperson sollte nicht mehr der Lehr-Lern-Illusion erliegen, mit der Planung alles erledigt zu haben und das Scheitern der Vermittlung den Lernpersonen umhängen. Sie müsste ihr unterrichtliches Handeln dahingehend durchleuchten, ob die von ihr vorgeschlagenen Handlungsweisen das Denken der Sache durch die Lernperson tatsächlich ermöglichen. Dies kann sie aber nur, wenn sie ihren Unterricht Beobachtern und wissenschaftlichen Protokollformen gegenüber öffnet. Die solcherart gewonnenen Einsichten in die Hinterbühne des Unterrichts (vgl. Gruschka 2005, S. 27) legen einerseits die Interessenlagen der handelnden Personen frei, wie auch andererseits mögliche Gründe für das Misslingen der Vermittlung und Aneignung erkennbar werden. Gruschka nennt dies die Krisen der Bildung, der Didaktik und der Erziehung (vgl. Gruschka 2013, S. 267ff.). Relativierend kann zugestanden werden, dass eine solche Erkenntnisbemühung, die sich dabei immer am Fall orientieren muss, für Verallgemeinerungen und Übertragungen wenig eignet. Dies ist ihre logische Achillesferse aus der Sicht derjenigen, die die Kontingenz des Unterrichts in den Griff bekommen wollen (Proske). Diese Art des Zuganges generiert eher Kritik als Lob an Vermittlung und (nicht erfolgter) Aneignung. Sie setzt auf eine inhaltssichere Lehrperson, die fachlichen Zugang und Wissen besitzt, die Methode und Unterrichtsmethode gleichermaßen auf die je individuellen Lernpersonen anpassen kann und nicht in Versuchung gerät, diese Arbeit in die didaktischen Materialien zu verlegen. Eine solche Lehrperson inkarniert die Planungsschritte der Klassiker und passt sie an ihre habituellen Formen an, sie hilft der Lernperson individual-lagespezifisch bei der Suche nach Sinn und Verstehen der Sache. Dies ist dann Unterrichten in Rufweite einer bildenden Erfahrung. Wie Unterricht sich dabei zeigt, wird dabei nebensächlich. Die Lehrperson kann auf diese Weise den Normalisierungsvorstellungen entgehen, weil sie didaktisch denken kann. Für sie gibt es keinen „Stoff“, sondern ausschließlich fachliche „Inhalte“. Sie holt aus den Materialien die zu lernende Sache heraus, weil sie der sinnbefreiten und zeitintensiven Beschäftigung der Lernpersonen nicht zuschauen kann. Sie lässt nicht arbeiten, sondern bringt ins Denken. Sie hat, wie Herbart es nennen würde, den pädagogischen Takt.

Zwischenresümee

Die Frage „Was ist Unterricht?“ setzt normative Bilder von ihm voraus, die jeweils nach Forschungszugang unterschiedliche Ergebnisse haben müssen. Einigkeit dürfte darüber bestehen, dass Unterricht nur dann pädagogisch zu fassen ist, wenn die Fragen nach bildendem Lernen, Sinn und Verstehen der Sache nicht suspendiert werden. Einigkeit dürfte auch darin bestehen, dass diese Phänomene nur mit einer fachlich wissenden Lehrperson zu bekommen sind, die über die methodische Lernbarkeit der jeweiligen Unterrichtsgegenstände Bescheid weiß. Nicht vergessen darf man dabei aber den Umstand, dass pädagogisch gemeinter Unterricht nur dann überhaupt zustande kommt, wenn die Lernperson auch tatsächlich versteht und erkennt, über die gelernte Sache verfügen und sie mitteilungs-fähig machen kann. Diesbezügliche Forschungsbemühungen zeigen dabei die Grenze auf, die darin besteht, dieses Lernen als Prozess nicht sichtbar machen zu können, sondern bestenfalls dessen Ergebnisse. Vielleicht ist das ja der Grund, warum man sich immer nur mit dem Lehren beschäftigt.

Vom Selbst der Bildung zur Bildung selbst

Löst man metaphorisch gesprochen ein „Ticket“ durch die Klassiker der Bildungstheorien, dann weist diese Strecke zahlreiche Stationen auf, an denen man lesen und erkennen kann, warum der Bildungsbegriff so schillert und nicht operationalisierbar ist. Man stößt dabei auf unterschiedlichste Bilder und Umschreibungen, mit denen Bildung konnotiert wird. Bei Platon treffen wir den Begriff der „*Umwendung*“, bei Sokrates auf die Hebammenkunst, bei Kant auf die Aufforderung „*sapere aude*“, *habe Mut, dich deines Verstandes zu bedienen*. Humboldt spricht von der Wechselwirkung von Ich und Welt und einer *proportionierlichen Entfaltung der Kräfte zu einem Ganzen*, während Hegel davon spricht, sich durch *Kenntnisse allgemein machen* zu müssen. Nietzsche wiederum unterteilt die Schule in eine *Anstalt der Bildung und eine der Lebensnot* und fügt an letztere eine massive modern anmutende zeitgemäße Betrachtung mit einer geharnischten Ökonomisierungskritik an. Mit Adorno wiederum lässt sich der Zusammenhang von Bildung und Sprache, wie auch schon bei Humboldt, sichtbar machen. Adornos Begriff der *Halbbildung*

beschreibt ein dialektisches Umschlagen der Bildung zu einem konsumierbaren Gut. Mit zur Halbbildung derangierter Bildung, könnte man flapsig sagen, verliert der Bildungsbegriff seinen idealistischen Anstrich. Ohne Kritik an gesellschaftlichen Zuständen lassen sich Freiheit, Mündigkeit und Autonomie des Subjekts nur mehr denken, aber nicht mehr realisieren, weil angesichts der Benachteiligungen und Ungleichheiten, die durch Bildungsinstitutionen geschaffen werden, die Bildungsgüter den gebildeten Schichten überlassen werden müssen. Dies lässt sich als *Widerspruch von Bildung und Herrschaft* interpretieren (Heydorn).

Wie sich mit dieser kurzen Zusammenstellung zeigen lässt, kann man das Subjekt nicht von seinem Sich-Bilden gesondert betrachten, wie man andererseits auch die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen es sich bilden können soll, nicht ignorieren kann. Das Verhältnis von Ich und Welt (Humboldt), dessen Teil das Ich eigentlich schon immer sein muss, bedarf einer Zumutung, die durch Lehre, Wissen und Erkenntnisse geprägt werden, die das Subjekt höchstpersönlich betreffen. Dies kann durch *Leiblichkeit, Enttäuschung und negative Erfahrungen* (Meyer-Drawe) genauso passieren wie durch transzendental-skeptische Zugriffe, im Sinne eines *problematisierenden Vernunftgebrauchs* (Ruhloff, Fischer). Gemeinsam ist diesen zusammengestellten bildungstheoretischen Stationen jeweils, dass in ihnen Bildung auf einen jeweils bestimmten Begriff gebracht wird, der sich vom gängigen, enervierenden Gerede über Bildung dramatisch unterscheidet. Es geht dabei eben *nicht* um ein *effizientes* Bildungswesen, um Abschlüsse, Kompetenzen und Qualitätsmanagement vom Kindergarten bis zur Universität, sondern um eine kritische Außenperspektive auf faktische Bedingtheiten von institutionalisierter Schule und Unterricht. In näherer Bestimmung geht es beim Lehren und Lernen immer um Inhalte als Wissen und Verstehen als Erkennen. An diesem Punkt hat Bildung ihre Bestimmung und ihren reflexiven Ort. Anders gesagt: Mit dem Bildungsbegriff bekommt man Einblick in die Bedingungen der Möglichkeit seiner tatsächlichen oder verunmöglichten Realisierung. Eine *Bildung zur Brauchbarkeit* (Ribolits, Gruber) und eine Verwertbarmachung des Menschen sind mit vorangegangenen Überlegungen nicht kompatibel.

Abschließende Gedanken

Bildungs- und Unterrichtsprozesse bedürfen einer entfremdungsdialektischen Kennzeichnung. Nicht die Entfaltung individueller Subjektivität ist hier angedacht, die Sache beim Lernen und Lehren leichter zu machen und das Schwierige zu umgehen, sondern die zufällige Subjektivität aufzuheben und dem Subjekt dabei zu helfen, sich im Fremden einzuhausen, um dann als objektiviertes zu sich selbst und zum Eigenen zurückzukehren. In Anlehnung an Hegel gesprochen: Wenn man selber denken lernen soll, muss man zuvor Gedanken nach-denken können. Dieser Gedankengang mutet in Zeiten atemloser Individualisierungsrhetorik geradezu selber fremd an. Die Artikulation des Selbst, mittels fachlicher und sachlicher Disziplinen (vgl. Stojanov in diesem Band), braucht Fächer und Gegenstände des Lernens, an denen sich das Subjekt verobjektivieren und abarbeiten kann.

Anders gesagt: Es geht demnach nicht darum, die Welt dem Subjekt im Unterricht durch übertriebene Didaktisierung anzugleichen, sondern um das Umgekehrte. Die Zufälligkeit und Beliebigkeit des bloß subjektiven Geistes ist im hegelschen Sinn nicht zu bewahren, sondern zu überwinden. Bildung als Veränderung des Subjekts bedeutet daher, dessen Selbstveränderung zu ermöglichen. Das ihm zunächst fremd Erscheinende sich anzueignen und mit ihm vertraut werden, ist dann Bildung (vgl. Sünkel 1994, S. 65). Dass dies kein unproblematischer Selbstläufer ist, hat die Jahrhunderte umfassende unabgeschlossene Bildungsgeschichte gezeigt. Ein Ende der Krise ist also nicht in Sicht.

Literatur

- Breinbauer, Ines-Maria (2009): Wer nicht aus Fehlern lernen kann, wird nicht durch Schaden klug. In: Schrittmesser, Ilse (Hg.): Professionalität und Professionalisierung. Peter Lang: Frankfurt/Main, S. 113–132.
- Combe, Arno; Helsper, Werner (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Dies.(Hg.): Pädagogische Professionalität. Suhrkamp: Frankfurt/Main, S. 9–48.
- Gruschka, Andreas (2005): Das Kreuz mit der Vermittlung. In: Stadtfeld, Peter; Dieckmann, Bernhard (Hg.): Allgemeine Didaktik im Wandel. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 13–37.

- Gruschka, Andreas (2015): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Budrich: Opladen.
- Gudjons, Herbert; Winkel, Rainer (Hg.) (1993): Didaktische Theorien. Bergmann&Helbling: Hamburg.
- Koch, Lutz (2015): Lehren und Lernen. Schöningh: Paderborn.
- Koller, Hans-Christoph; Reichenbach, Roland; Ricken, Norbert (Hg.) (2012): Philosophie des Lehrens. Schöningh: Paderborn.
- Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (Hg.) (2011): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Prange, Klaus; Strobel-Eisele, Gabriele (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Kohlhammer: Stuttgart.
- Reichenbach, Roland (2018): Ethik der Bildung und Erziehung. Schöningh: Paderborn.
- Sünkel, Wolfgang (1994): Hegel und der Mut zur Bildung. In: Ders.: Im Blick auf Erziehung. KLinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 61–70.
- Sünkel, Wolfgang (1996): Phänomenologie des Unterrichts. Juventa: Weinheim und München.
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Reclam: Stuttgart.

Michael Sertl

Was ist Unterricht?

Eine soziologische Perspektive

Auf eine Kurzformel gebracht könnte die Antwort aus soziologischer Sicht lauten: Unterricht ist eine in nationalstaatlich organisierten Institutionen (Bildungssystemen) durchgeführte Interaktionsform von LehrerInnen und SchülerInnen mit dem Zweck der Reproduktion kultureller Güter wie Wissen, Künste, Sport usw. Besonderes Augenmerk möchte ich dabei auf den Aspekt der Reproduktion lenken: Schulen unterscheiden sich hier von Universitäten, die neben der Reproduktion auch die Wissensproduktion in Form von Forschung betreiben. Und diese Feststellung, dass im Unterricht Wissen re-produziert wird (und nicht produziert), hat entsprechende Konsequenzen für die Rollenverteilung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, die weiter unten unter dem Stichwort „Hierarchie“ erörtert werden.

Der Aspekt des Nationalstaates als Träger von Unterricht klingt etwas veraltet angesichts der „Globalisierung“, die auch im Bildungswesen als tendenzielle Angleichung der Systeme spürbar ist, siehe z.B. Bologna oder PISA. Allerdings scheinen mir diese Angleichungstendenzen bis dato nirgends zu einer Aufweichung oder gar Auflösung der nationalstaatlichen Organisationsform zu führen.

Die weitere Ausdifferenzierung dieser Sichtweise auf Unterricht möchte ich in folgenden drei Schritten durchführen:

1. Wie hängen die auf gesamtstaatlicher (und internationaler) Ebene ablaufenden Prozesse – wirtschaftliche, politische, kulturelle, soziale – mit der konkreten Unterrichtssituation in der Schule zusammen? Wie lassen sich diese Ebenen verbinden?
2. Wie lässt sich Unterricht über das Lehrer-Schüler-Paradigma hinaus differenziert beschreiben?
3. Wie bilden sich in der Schule, im Unterricht die Macht- und Ungleichheitsverhältnisse ab?

Die Makro-Mikro-Verbindung: Wie hängt Unterricht mit der Gesamtgesellschaft zusammen?

Ich würde für diese Verbindung gerne das Begriffspaar „Dispositiv“ und „Disposition“ einführen. Das Dispositiv sorgt für Dispositionen, also für das, was im einzelnen Individuum als Möglichkeit angelegt ist. (Man spricht z.B. von der vererbten Disposition für eine bestimmte Krankheit.) Ich sehe z.B. im Bourdieu'schen Konzept des „Habitus“ so eine Formulierung dieser Verbindung. Der Habitus kann verstanden werden als „inkorporierte Klassenlage“, also als eine ins Individuum, in dessen Körper eingeschriebene Disposition, die von der jeweiligen Position im gesellschaftlichen Gefüge bestimmt wird. Besonderes Augenmerk lege ich dabei auf das Adjektiv „eingeschrieben“. Irgendwer oder irgendwas „schreibt“ also diese Dispositionen. Und ich nenne dieses Irgendwer oder Irgendwas das (gesellschaftliche) Dispositiv. Ich verwende hier nicht das Bourdieu'sche Konzept, sondern das Konzept von Basil Bernstein, der sich für sein pädagogisches Dispositiv (englisch *pedagogic device*¹) an Foucault orientiert. Dieses Dispositiv lässt sich (in einem ersten Schritt mit Foucault) als die Gesamtheit aller gesellschaftlich wirkenden Einflüsse zusammenfassen: Normen und Werte, Gesetze, Ordnungen, kulturelle Traditionen, Wissen, Schriften, Raumgestaltung jeder Art, Medien, ... also alles, was unser tägliches Leben beeinflusst. Die konkrete Ausprägung des Dispositivs ist Ergebnis von „Kämpfen“ zwischen den verschiedenen sozialen Gruppierungen. Mit Basil Bernstein lässt sich dieses pädagogische Dispositiv oder die Grammatik, nach der die (unterrichtlichen) Dispositionen² „ge-

-
- 1 Meinen Übersetzungsvorschlag pädagogisches Dispositiv für *pedagogic device* (wörtlich lässt sich *device*, genauso wie das französische *dispositif*, mit „Vorrichtung“ übersetzen) habe ich ausführlich begründet in Sertl & Leufer (2012; S. 60–62).
 - 2 Auch Sünkel verwendet in seiner Phänomenologie des Unterrichts (1996) die Begrifflichkeit der Disposition. Er unterscheidet zwischen der objektivierten Tätigkeitsdisposition, die gegeben sein muss, damit etwas ein Unterrichtsgegenstand werden kann, und der Aneignungsdisposition, die die konkreten unterrichtlichen Möglichkeiten für den Schüler/die Schülerin beschreibt. Seine Tätigkeitsdisposition entspricht eher dem, was ich hier Dispositiv nenne, die Aneignungsdisposition scheint mir mit meinem Konzept von Disposition kompatibel. (vgl. dazu Steininger in diesem Heft)

geschrieben“ werden, folgendermaßen formulieren: Alle Prozesse werden in der Abfolge von drei hierarchisch angeordneten Regeln geschrieben: 1. von den Verteilungsregeln, 2. von den Rekontextualisierungsregeln, 3. von den Evaluationsregeln.

1. Zuerst wird verteilt, d.h. den verschiedenen sozialen Gruppierungen – soziale Schichten, Geschlecht, ethnische Herkunft, „praktisch und theoretisch Begabte“ usw. – werden bestimmte Wissensinhalte und -formen zugeordnet. Bestimmte Inhalte werden für manche Gruppen als „geeignet“, für andere als „ungeeignet“ definiert.
2. Dann wird aus diesem jeweils unterschiedlichen „geeigneten“, also für die jeweilige Gruppierung als legitim angesehenen Wissen entsprechendes Schulwissen gemacht. Hier geht es also um die Schaffung von Schultypen, Curricula, Lehrmaterialien, Lehrerausbildungen usw. Der Begriff „Rekontextualisierung“ soll hier andeuten, dass es bei schulischen Vermittlungsformen immer um etwas anderes geht als um das „Original“-Wissen. Das Wissen hat den Original-Kontext verlassen, wurde ihm entnommen und bekommt im Kontext der Schule eine neue Bedeutung. Man kann diesen Prozess auch als „Abstraktion“ lesen. Der Begriff der Abstraktion ist hier deshalb bedeutsam, weil es in der Schule tatsächlich immer nur um eine Art „prinzipielles Wissen“ geht, nie um die Aneignung des (gesamten) Original-Wissens-Corpus: Schulphysik ist etwas anderes als jene Physik, die an den Forschungsinstituten tatsächlich angewandt/verwendet wird. Schulphysik vermittelt gewisse (aufbaufähige) Grundkenntnisse bzw. Grundprinzipien; diese bestehen aus „Abstraktionen“ (Rekontextualisierungen) der Original-Physik. Und das Rekontextualisierungsprinzip ist abgeleitet aus den vorgeordneten Verteilungsregeln. Also für verschiedene soziale Gruppierungen werden unterschiedliche Schultypen, Curricula usw. geschaffen, die das „Original“ unterschiedlich rekontextualisieren. Deutschunterricht in der AHS-Oberstufe ist etwas ganz anderes als Deutschunterricht in der Berufsschule.
3. Mit Evaluation ist die Ebene der pädagogischen Praxis bzw. der unterrichtlichen Interaktion angesprochen. Es geht darum zu „evaluieren“, zu „überprüfen“, ob das rauskommt, was rauskommen soll. Und rauskommen soll das, was die Verteilungsregeln,

entsprechend pädagogisch rekontextualisiert, vorsehen. Mit den Prüfungen, ohne die Unterricht bis dato nicht auskommt, wird diese Evaluation (als Selektion) auf den Punkt gebracht.

Das pädagogische Dispositiv ist also ein nicht hintergehbbares Regulativ, das an allen Stellen des Bildungssystems zugreift. Natürlich auch in der konkreten Unterrichtssituation, wo zwar zwangsläufig unkontrollierbare Vorkommnisse (Kontingenz!) an der Tagesordnung sind, wo aber trotzdem die „äußeren Umstände“ – die Schultypen, die entsprechende Auswahl der SchülerInnen, die Spezifizierung der LehrerInnen, die speziellen Curricula usw. – dafür sorgen, dass, den Rekontextualisierungsregeln gemäß, Ergebnisse erbracht werden. Und das Ergebnis eines solchen Unterrichts nennt Bernstein „Bewusstseinsformen“.

Wie lässt sich Unterricht beschreiben?

Eine leicht einsichtige Beschreibungssprache für Unterricht unterscheidet zwischen Inhaltsdimension, Zeitdimension und Sozialdimension. Es geht um einen bestimmten „Stoff“, der wiederum in übergeordnete „Fächer“ kategorisiert ist. Die Zeitdimension äußert sich in der Einteilung in Jahrgangsklassen; in Schuljahre (und Ferien!); in Unterrichts- und Pausenzeiten; in Lehrplänen und Stundentafeln, in denen den Fächern und Stoffen bestimmte Zeiträume zugewiesen werden usw. usf. Die Sozialdimension zeigt sich in der Jahrgangsklasse, in der Sitzordnung, in allfälligen Gruppeneinteilungen, in der Dynamik der peer group oder der Schülergruppierungen usw. usf. und schließlich in der Rollendifferenz von Lehrer und Schülern.

Gerade diese letztgenannte Differenz wird bei Bernstein (und in den gängigen pädagogischen Theorien) zur zentralen Dimension, mit der die soziale Dynamik der pädagogischen Interaktion beschrieben wird. Hier geht es um den zentralen pädagogischen Prozess der Vermittlung und Aneignung. Bei Bernstein ist von Hierarchieregeln die Rede, mit denen die essentielle Differenz und ihre verschiedenen Ausprägungen beschrieben werden kann. Ein Unterricht, der beispielsweise (dem ersten Anschein nach) ohne LehrerInnen abläuft und offensichtlichen Spielraum für Eigenaktivität der

SchülerInnen lässt, also z.B. projektartige Unterrichtsformen, wird als Unterricht mit schwacher Hierarchie beschrieben. Frontalunterricht ist Unterricht mit starker, explizit zum Ausdruck gebrachter Hierarchie.

Der Grund, warum die Soziologie Bernsteins die Dinge ein bisschen komplizierter macht, ist der, dass es ihm nicht nur um eine theoretisch brauchbare Beschreibung von Unterricht gegangen ist. Der Ausgangspunkt seiner Überlegungen war die Frage: Was sorgt in der pädagogischen Interaktion dafür, dass das sattsam bekannte Phänomen herauskommt, dass Kinder der „bildungsfernen“ (Unter-)Schichten systematisch erfolgloser sind als Kinder der (bildungs-nahen) Mittelschichten. Und in der Soziologie geht man davon aus, dass derartige Ungleichheit etwas mit den Macht- und Klassenverhältnissen zu tun hat – und weniger mit der individuellen Ausstattung der benachteiligten Kinder. Letztere ist ein Ergebnis der Ersteren.

Wie bilden sich im Unterricht soziale Ungleichheitsverhältnisse ab?

Bernstein ist also auf der Suche nach einer theoretischen Formulierung, nach einem Modell, das die Ungleichheiten auf der Makro-Ebene und ihre Folgen auf der Mikro-Ebene des Unterrichts bzw. des Bewusstseins oder der Lernprozesse nachzeichnet. Er formuliert dieses Modell als *Pädagogische Codes* mit der Formel: Orientierung eingebettet in Klassifikation und Rahmung. Die Orientierung, also der „Sinn“, den die (unterschiedlichen) SchülerInnen der Situation, den Begriffen usw. geben, also wie sie den „Texten“ Bedeutung geben (Wörtern, Begriffen, Formulierungen, nichtsprachlichen Signalen wie Körpersprache, Gestik, Illustrationen, ...), ist vermittelt durch Modalitäten von Klassifikation und Rahmung.

Klassifikation steht für die (mehr oder weniger) starke Trennung von Kategorien, die im jeweiligen Kontext relevant sind. Z.B. für die Unterrichtsfächer, aber auch, viel allgemeiner, für die Trennung von Schule und Alltagswelt, von Bildungssprache bzw. Fachsprachen und Alltagssprache. Typischer Fachunterricht hat eine starke Klassifikation, fächerübergreifender Unterricht eine schwache Klassifikation. In dieser Klassifikation des Unterrichts sieht Bernstein die

Machtverhältnisse einer Gesellschaft symbolisiert. Mit ihr werden die macht-vollen Teilungen einer Gesellschaft wie z.B. Geschlechtertrennungen, soziale Klassen, Bewertung von körperlicher und geistiger Arbeit, bildungsfern – bildungsnah usw. in die kommunikative Praxis übertragen. Das übergeordnete Prinzip heißt Macht. Diese Macht schafft Grenzen, und durch diese Grenzen werden Beziehungen zwischen den zu trennenden Kategorien konstituiert.

Die Rahmung steht für die dynamische Gestaltung dieser durch Grenzen konstituierten Beziehungen. Das übergeordnete Prinzip heißt Kontrolle und Steuerung. Hier finden wir die schon oben angedeutete Beschreibungssprache von Inhalts-, Zeit- und Sozialdimension wieder. Allerdings anders akzentuiert: Es geht 1. um die Auswahl der Inhalte; 2. um die Sequenzierung, also um die Reihenfolge, in der der Stoff angeordnet ist; 3. um die Geschwindigkeit (engl. *pacing*), mit der gelernt werden soll, also um die zur Verfügung gestellte Zeit; 4. um das Kriterium, an dem ein Lernstoff als legitim angeeignet erkannt werden kann; und 5. um die Hierarchieregel, also um die Gestaltung der (grundsätzlich hierarchischen) Lehrer-Schüler-Beziehung.

Alle diese Elemente der Rahmung können stark oder schwach gerahmt sein. Eine schwache Rahmung der Geschwindigkeit heißt z.B., dass dem Schüler/der Schülerin viel Zeit gegeben wird, sich den Stoff anzueignen, was für Kinder aus bildungsfernen Milieus von Vorteil ist. Sie bekommen so viel Zeit, wie sie brauchen. Allerdings entspricht das nicht den Normalverhältnissen an Schulen. Der Normalbetrieb an Schulen (so wie er durch Lehrpläne, Stundentafeln und Stundenpläne vorgegeben ist) geht von einer „durchschnittlichen“ Lernzeit aus, die sich an einem „Normalschüler“/einer „Normschülerin“ orientiert, der/die als Angehörige/r der Mittelschichten gedacht werden kann. Im Gegensatz zur schwach gerahmten Lernzeit ist für Kinder aus bildungsfernen Schichten die starke Rahmung des Kriteriums von großer Bedeutung; also ein Explizit-Machen dessen, worum es eigentlich geht. Das ist wohl auch die Botschaft vieler empirischer Studien, z.B. der Hattie-Studie, dass für den Erfolg der Kinder die Klarheit der Anforderungen durch den Lehrer/die Lehrerin entscheidend ist. Mit Bernstein: Klarheit in der Vermittlung des Kriteriums. Und: Klarheit in der Rahmung der Hierarchie. Für Kinder aus nichtprivilegierten Milieus sind Unter-

richtsarrangements, die den Lehrer/die Lehrerin als „Chef“ verschleiern, eher verwirrend.

Unterricht wird also als pädagogische Form von Kommunikation verstanden. Zentrales Mittel ist die Sprache. Und, um noch einmal zur Orientierung auf Sinn und Bedeutung zurückzukehren, nach Bernstein ist der Sprachcode der Schule *elaboriert*, also auf abstrakte, universalisierende Zusammenhänge hin orientierend. Alltagskommunikation, die normaler Weise keine pädagogische Funktion hat, ist eher restringiert. Sie zeichnet sich durch eine „ökonomische“ Art aus: möglichst wenig (sprachliche) Mittel, gerade so viel, wie es für den konkreten Kontext braucht.

Natürlich ist diese Unterscheidung etwas komplexer. Die folgende Tabelle gibt Hinweise:

elaboriert:	spezialisierte Kontexte
	formale Kontexte, Bildungskontexte
	Bildungssprache, dekontextualisierte Sprache
	indirekte Beziehung zu einer materiellen Basis
restringiert:	nicht spezialisierte Kontexte
	lokale Kontexte, Alltagskontexte
	Alltagssprache, kontext- und situationsgebundene Sprache
	direkte Beziehung zu einer materiellen Basis

Und wie geschieht jetzt die Aneignung auf SchülerInnenseite? Die Aneignung setzt entsprechende Strategien zur Entschlüsselung des Codes voraus. Ganz kurz dargestellt: Der Klassifikation, der Grenzziehung zwischen den Kategorien, Diskursen, Kontexten korrespondieren die Erkennungsregeln: Kann ich den jeweils legitimen Kontext erkennen? So ist es z.B. in dem später abgedruckten Beispiel „Tennis-Turnier“ ganz wesentlich, ob ich die Aufgabe einem rein mathematischen oder einem lebensweltlichen Kontext zuordne. Und der Rahmung kann ich Hinweise auf die legitime Realisierung des Textes entnehmen. In einer etwas pathetischen Formulierung spricht Bernstein so: Klassifikation vermittelt die „Stimme“ des Diskurses, auf die ich mit Hilfe der Erkennungsregeln mein Empfangsgerät einstelle; die Rahmung hilft mir, die „Botschaft“ zu entschlüsseln und einen legitimen Text zu liefern.

Zum Subjekt

Für meine soziologischen Überlegungen hab ich, ehrlich gesagt, den Subjekt-Begriff nie gebraucht. Mir hat das Individuum genügt, bzw. noch lieber habe ich von der individuellen Ebene geredet, die ich der strukturellen Ebene gegenübergestellt habe (s.w.o. Dispositiv und Disposition). Und um meinen Individuums-Begriff ganz klar vom (philosophischen) Subjekt-Begriff abzugrenzen, habe ich gerne die eigentliche Wortbedeutung hervorgehoben: In-dividuum; das un-teilbare, die nicht mehr teilbare kleinste Einheit der Gesellschaft. Um noch mehr zu provozieren und das Pathos vom Individuums-Begriff „abzuräumen“, habe ich die griechische Übersetzung des lateinischen In-dividuums genannt: das A-tom. Ha!

Aber damit habe ich mich eindeutig als Strukturalisten zu erkennen gegeben. Damit habe ich die das bürgerliche und neuzeitliche Denken bestimmende Dichotomie von Individuum und Gesellschaft, vom Einzelnen, der der (feindlichen) Gesellschaft gegenübersteht, unterlaufen. Aus strukturalistischer Sicht laufen Prozesse mehr oder weniger regelhaft ab und realisieren sich durch und in den Individuen. Kein besonders schöner Gedanke, und selbstverständlich leicht angreifbar: Das klingt ja so, als wären die Prozesse deterministisch, unabänderlich vorherbestimmt. Das sind sie aber ganz offensichtlich nicht.

Also muss es doch so etwas wie das Subjekt mit entsprechenden Freiheitsgraden geben. Ja! Die konkrete Beschreibung von Unterricht ist undenkbar ohne die Beschreibung von LehrerInnen und SchülerInnen zumindest als „AkteurInnen“. Und wenn man die Aktivität dieser AkteurInnen als eigenständiges Handeln anerkennen will, dann wird man wohl um eine Anerkennung des Einzelnen als Subjekt nicht herumkommen.

Bei Bernstein kommt der Begriff „Subjekt“ in den späteren Arbeiten, in denen er sich bemüht, seine Überlegungen an die Sprache der Foucault'schen Diskurs-Theorie anschlussfähig zu machen, als *imaginary subject* vor. Und er meint damit das, was ich vorher kurz als „Bewusstseinsformen“ angesprochen habe, also als eine Art Projektion oder „Plan“ von dem, was auf der individuellen Ebene an Verhaltens- und Bewusstseinsformen am Ende des pädagogischen Prozesses herauskommen soll. Diese Vorstellungen vom „Subjekt“ als

Vorstellungen vom „guten“ und „schlechten“ Lernenden, von den damit angesprochenen Eigenschaften und Verhaltensweisen (gewissenhaft, un-konzentriert, schnell im Begreifen, ...) sind Teil des Regulationsdiskurses, also ein normatives Element, das sich in der sozialen Ordnung des Unterrichts niederschlägt.

Verstehen und Bildung

Ich würde der Einfachheit halber zwei Verstehens-Begriffe unterscheiden:

1. Verstehen im Sinne von: die legitimen Bedeutungen der Diskurse, der Begrifflichkeiten und Prozeduren erkennen und entsprechende Texte produzieren können, also in diesem Sinn aktiver Teilnehmer/aktive Teilnehmerin des jeweiligen Diskurses – oder des jeweiligen Fachunterrichts sein.
2. Verstehen im Sinne von kritischem Verstehen: nicht nur die Regeln der Diskurse beherrschen, sondern die Regeln und Diskurse auch bewerten, die eigene Position in und zu diesem Diskurs in Rechnung setzen; die Diskurse benutzen, um ein eigenständiges Verhältnis zur Welt zu entwickeln, ein Selbst zu artikulieren – wie es Stojanow in diesem Heft vorschlägt. Das ist schon ganz nah am Bildungsbegriff.

Die soziologische Leistung, die mit Bernsteins pädagogischer Code-Theorie möglich wird, ist die, dass er diesen ersten Verstehens-Begriff so ausdekliniert, dass klar wird, warum Kinder aus „bildungsfernen“ Milieus oft sehr große Probleme haben, aus den verwirrenden Signalen (und Codes), die das Gesamtbild Unterricht so liefert, die legitimen, jeweils diskursspezifischen Bedeutungen und Anforderungen herauszulesen. Das ist international für den Mathematik-Unterricht sehr gut erforscht und belegt. (Siehe das Beispiel „Tennis-Turnier“) Hier wird klar – und mit Bourdieu ließen sich ebensolche Analysen machen (vgl. Cooper und Dunne 2000) –, dass es einen systematischen Vorteil für die Kinder aus (bildungs) privilegierten Milieus gibt, oder umgekehrt formuliert: Es gibt systematische Schwellen in den Arrangements des Unterricht, die Kinder aus „bildungsfernen“ Milieus behindern und aus der Bahn werfen. Wer also einen Unterricht machen will, der auch Kindern aus nicht-privilegierten Milieus anspricht bzw. sie zum gewünschten

Erfolg des Verstehens bringt, muss sich die Arrangements genau überlegen und kann nicht nach einem Muster vorgehen, das angeblich „allen Kindern“ nützt. Weder der Frontalunterricht, noch die offenen Lernformen, um hier etwas flapsig die zwei Pole eines denkbaren Spektrums der Unterrichtsformen zu benennen, sind für alle Kinder gleich geeignet. Beide Formen, so Bernsteins überzeugende und recht leicht belegbare These (vgl. Sertl 2015), entstammen den Bildungsvorstellungen der Mittelschichten bzw. des Bildungsbürgertums. Schule ist bis dato eine „mittelschichtige“ Institution. Wenn man also an die nicht-privilegierten Kinder denkt, ist man selten auf der sicheren Seite. (vgl. Sertl 2014)

Interessant ist, dass sich Bernstein auch zum zweiten Verstehensbegriff in einer seiner allerletzten Publikationen geäußert hat. Und zwar in einer kurzen Abhandlung zum Verhältnis von Pädagogik und Demokratie. Ziel dieser Abhandlung ist die Formulierung von pädagogischen Rechten, die sicherstellen sollen, dass der Unterricht einen Beitrag zur Demokratie, zum Funktionieren der Demokratie liefert. (vgl. Straehler-Pohl und Sertl in *schulheft* 164/2016) Er nennt als notwendige Bedingungen Teilhabe und Vertrauen: Teilhabe, englisch *stake*, ist die Grundbedingung jeder demokratischen Vergemeinschaftung und beschreibt die soziale und politische Dimension des Verhältnisses. Vertrauen beschreibt dieses Verhältnis aus der individuellen Perspektive. Teilhabe schließt aber auch die Frage nach den „Besitzverhältnissen“ in der Schule ein. Und damit ist nicht gemeint, ob LehrerInnen und/oder SchülerInnen die *stakeholder* sind, sondern es bezieht sich auf die sozialen Klassen und Gruppierungen in der Gesellschaft, die ihre Macht auf die Gestaltung der Schule ausüben (und die Verteilungsregeln „schreiben“). Diese beiden Bedingungen, Teilhabe und Vertrauen, werden dann auf drei Ebenen ausdifferenziert: auf der individuellen, auf der sozialen und auf der politischen Ebene. Den Bedingungen des Vertrauens auf der individuellen Ebene korrespondiert die Inklusion in eine *Communitas* auf der sozialen Ebene, und die Partizipation, also das Mit-Tun und Mit-Bestimmen, auf der politischen Ebene.

Das sind jetzt ganz klar normative Formulierungen, die das Feld der soziologischen Analyse (von Ungleichheitsverhältnissen) verlassen haben. Ich lese das als politische Forderungen. Allerdings kann „Vertrauen“, also die Bedingung auf individueller Ebene nicht poli-

tisch gefordert werden. Wie kann jetzt nach Bernstein dieses Vertrauen sichergestellt bzw. entwickelt werden? Er spricht hier von einem Unterricht, der *individual enhancement* ermöglicht, also das individuelle Wachsen. Und dieses Wachsen soll gefördert werden durch die Mittel des „kritischen Verstehens“, im Sinne einer Reflexion der eigenen Position, eines Auslotens (und Hinausdehnens) der eigenen Grenzen und im Sinne des Eröffnens von Möglichkeiten für die Zukunft. Und all das lässt sich im Deutschen doch sehr gut mit dem Begriff „Bildung“ fassen. Die Qualität dieser Formulierung von Bildung könnte man darin sehen, dass sie zugleich auch Forderungen an die soziale und politische Qualität des Unterrichts stellt. Bildung bleibt damit gebunden an ein soziales Leben in der Schule und an Formen von politischer Teilhabe. Diese politische Teilhabe kann sehr wohl die Form von SchülerInnenparlamenten o.ä. annehmen; gemeint ist aber in erster Linie, dass den SchülerInnen die Einsicht in die Notwendigkeit der gewählten Ordnungsformen und Inhalte des Unterrichts vermittelt wird. Zweifellos eine Aufgabe, an der wir LehrerInnen oft genug scheitern. (vgl. Strahler-Pohl in *schulheft* 154/2014)

Literatur

Basil Bernstein hat seine Theorie des pädagogischen Diskurses in den Bänden 3, 4 und 5 seines Sammelwerks „Class, Codes and Control“ dargestellt, wobei nur der Band 3 (1977) ins Deutsche übersetzt ist. Eine zusammenfassende Darstellung der wichtigsten Elemente seiner Theorie findet sich, gemeinsam mit (internationalen) Forschungsarbeiten, in dem deutschsprachigen Sammelband Gellert und Sertl (2012): *Zur Soziologie des Unterrichts*.

Bernstein, Basil (1977). *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses* (R. Wiggershaus, Übers.). Frankfurt: Suhrkamp. (Bd. 3 von *Class, Codes and Control*)

Bernstein, Basil (1990 [2009]): *The structuring of pedagogic discourse*. *Class, Codes and Control*, Vol. 4. London, New York: Routledge.

Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (Revised ed.). Boston: Rowman & Littlefield. (Bd. 5 von *Class, Codes and Control*)

Gellert, Uwe; Sertl, Michael (Hrsg.) (2012): *Zur Soziologie des Unterrichts*. *Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses*. Weinheim: BeltzJuventa.

Weitere Literatur

- Cooper, Barry; Dunne, Mairead (2000): *Assessing Children's Mathematical Knowledge. Social class, sex and problem-solving*. Open University Press: Buckingham.
- Sertl, Michael & Leufer, Nikola (2012): *Bernsteins Theorie der pädagogisches Codes und des pädagogischen Diskurses. Eine Zusammenschau*. In: Gellert & Sertl (Hg.), S. 15–62.
- Sertl, Michael (2014): *Was trägt die Unterrichtsgestaltung zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit bei? Ein Plädoyer für die Wiederbelebung der „Kompensatorischen Erziehung“*. In: *Erziehung und Unterricht 1–2/2014*; S. 72–81.
- Sertl, Michael (2015): *Das pädagogische Feld der Heterogenisierung*. In: Budde, Jürgen; Blasse, Nina; Bossen, Andrea; Knauß, Elke; Ribler, Georg (Hg.): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. BeltzJuventa-Verlag; S. 117–139.
- Straehler-Pohl, Hauke; Sertl, Michael (2016): *Demokratie und pädagogische Rechte*. In: *schulheft 164/2016*; S. 108–120.
- Straehler-Pohl, Hauke (2014): *Wie Bildung scheitert – Mathematikunterricht im Kontext eingeschränkter Erwartungen*. In: *schulheft 154/2014*; S. 63–83.
- Sünkel, Wolfgang (1996): *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*. Weinheim, München: Juventa.

Michael Sertl

Das Beispiel „Tennis-Turnier“

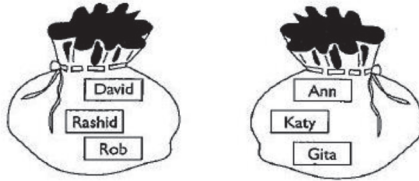
Eine Bernstein'sche Analyse am Beispiel einer „realistischen“ Mathematik-Aufgabe¹

In der folgenden Analyse soll die unterschiedliche Herangehensweise von Kindern der Mittelschicht(en) und Kindern der Arbeiterschicht dargestellt werden. Mit Hilfe der Bernstein'schen Kategorien Klassifikation und Rahmung soll ein differenziertes Bild dieser systematisch unterschiedlichen Lösungsstrategien gezeichnet werden, dessen zentrale Aussage sein soll: Mittelschichtkinder verfügen über eine „Prioritätsregel“, die es ihnen – unbewusst (!), ja geradezu automatisiert – erlaubt, das für schulische Kontexte entscheidende Kriterium von der „realistischen Verkleidung“ zu trennen.

Das Beispiel ist der Untersuchung der beiden englischen BildungsforscherInnen Barry Cooper und Mairead Dunne (2000) entnommen. Gegenstand dieser Untersuchung waren die schicht- und geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Mathematik-Kenntnissen. Dazu verwendeten sie Teile der Testbatterien aus den National Tests (des Jahres 1991), mit Schwerpunkt auf „realistischen“ Aufgaben, die sie insgesamt 123 Kindern der sechsten Schulstufe (11–12jährige) in drei Schulen zur Testung vorlegten (vgl. a.a.O., S. 9ff). Nach der Testung (im Februar 1996, 1. Lösung) wurden alle Kinder einzeln in Form eines Re-Interviews nach ihren Lösungsstrategien befragt (im Zeitraum Februar bis Mai 1996; 2. Lösung). Um die sozialschichtspezifischen Unterschiede darzustellen, verwendeten Cooper und Dunne ein Drei-Schicht-Modell: Der „Service Class“, das entspricht ungefähr den leitenden Angestellten und Beamten bei uns,² wurden 59 Kinder oder 47,9 Prozent zugeordnet,

-
- 1 Der folgende Text ist dem Artikel „Auf der Suche nach dem Kriterium. Zum Konzept des „Verstehens“ in Basil Bernsteins Theorie des Pädagogischen Diskurses“ (Sertl 2013) entnommen und wurde leicht gekürzt und bearbeitet.
 - 2 Ich behalte hier die typisch englischen Bezeichnungen für die Schichtstruktur bei, da sich diese nur schwer in die bei uns übliche Bezeichnung einer Ober-, Mittel- und Unterschicht übertragen lassen.

Die Klasse von David und Gita organisiert ein Mixed-Doppel-Tennis-Turnier. Dafür müssen Buben und Mädchen paarweise gewählt werden. Sie geben die Buben-Namen in den einen Sack und die Mädchen-Namen in den anderen.



Finde alle möglichen Paare, die die Buben und Mädchen bilden können. **Schreib die Paare auf.** Ein Paar ist schon notiert.

Rob und Katy

Die Lösung von Diane:

Rob and Katy
 Rob and Ann
 Rob and Gita
 David and Ann
 David and Katy
 “ and Gita
 Rashid and Ann
 “ and Katy
 “ and Gita

Die Lösungen von Mike:

1. Lösung:

Rob and Katy
 David and Gita
 Rashid and Ann

2. Lösung:

David + Ann
 Rashid + Katy
 Rob + Gita
 David + Gita
 Rashid + Ann
 Rob + Katy
 David + Katy
 Rashid + Gita
 Rob + Ann

Abbildung 1: Das „Tennis-Beispiel“ und die Lösungen von Diane und Mike (Cooper/Dunne 2000, S. 57 ff., Übersetzung MS)

der „Intermediate Class“ 30 Kinder (24,4 %), der „Working Class“ 33 Kinder (26,8 %).

Die Analyse dieses „Tennis-Beispiels“ (a.a.O., S. 57ff u. 105ff) erfolgt in folgenden Schritten: Nach der Darstellung der Aufgabe und der Lösungen von Diane und Mike liefere ich eine kurze qualitative Interpretation auf Grund der Interview-Transkripte. Darauf folgt die systematische Analyse der Klassifikation. Dann werden die statistischen Ergebnisse referiert, die die qualitative Interpretation bestätigen sollen. Abschließend folgt die Analyse der Rahmung.

Die Aufgabenstellung und die Lösungen von Diane und Mike sind in der Abbildung 1 abgebildet. Diane wird als leistungsstarkes Kind mit „professional middle-class background“ vorgestellt, Mike als durchschnittlich „begabtes“ Arbeiterschicht-Kind. (Vgl. a.a.O., S. 43ff.)

Die Interpretation

Mikes Lösungen

Die Probleme, die Mike mit diesem Beispiel hat, werden in der ersten Lösung evident: Er „fällt“ auf den realistischen Kontext, der mit der Organisation eines Mixed-Doppel-Tennis-Turniers vorgegeben wird, „herein“. Er geht davon aus, dass in einem turnierartig organisierten Wettbewerbsspiel die gegeneinander spielenden Paare natürlich gleich bleiben müssen. Gemäß dieser Logik sind nur drei Paare möglich. Aber natürlich ist auch Mike klar, dass es hier um „Mathematik“ geht, und deswegen sucht er nach einer formalen Operations-Regel, die die Wahl der Paare leitet. Und er findet diese Regel in den beiden Säcken bzw. in der dort dargestellten Reihenfolge der Kinder und in dem bereits vorgegebenen ersten Paar Rob und Katy. Damit ergibt sich, bei einer Anwendung der Regel „Gehe in den Säcken immer um eins weiter nach unten“, als nächstes Paar David und Gita, da unter Rashid niemand mehr steht und damit die Reihenfolge wieder von oben beginnt, usw. Dabei schildert Mike (im vollständig abgedruckten Interview, a.a.O., S. 60f.) eine vollkommen „realistische“ Szene, in der er beschreibt, wie die Kinder in die Säcke greifen und dabei „right to the bottom“ oder „half way down“ gehen. Im Zuge der Diskussion mit dem durchführenden Testleiter lässt sich Mike schließlich doch davon überzeugen, neun Paare als

„alle möglichen Paare“ anzuerkennen. Aber auch hier sucht er wieder die formale Regel in den (ziemlich massiv dargestellten) Säcken mit den Namenskärtchen und schreibt die Buben- und Mädchen-namen nebeneinander, so wie sie in den Säcken angeordnet sind. Für die weitere Vorgangsweise liefert er folgende Begründung: „Put Gita to Ann, Ann to Katy, and Katy to Gita.“ Und er zeichnet dazu Pfeile in das Säckchen mit den Mädchen-Namen, um zu zeigen, wie sich, bei gleichbleibender Reihenfolge der Buben, die Mädchen zuordnen lassen. So kommt er zur notierten Lösung.

Dianes Lösung

Ganz anders die Vorgangsweise von Diane: Sie abstrahiert sofort von allen Tennis-und Namenssäckchen-Assoziationen und liefert die einzig mögliche „esoterische“³ Lösung, die Kombination jedes Buben (oder Mädchens) mit jedem Namen des anderen Geschlechts. Die Souveränität ihrer Herangehensweise erkennt man an den „Anführungszeichen“, die sie am Schluss für die Wiederholungen verwendet.

Wie ist jetzt dieses Beispiel systematisch zu interpretieren? Wie sind die Modalitäten von Klassifikation und Rahmung?

Der Kontext, besser die Kontexte, die bei der Analyse von Klassifikation und Rahmung zu berücksichtigen sind, können folgendermaßen dargestellt werden:

1. Es kann davon ausgegangen werden, dass die getesteten und interviewten Kinder die Vorgänge in einen schulischen Kontext des Mathematik-Unterrichts stellen. Sowohl die Test-Situation (National Test) als auch das Aufgabenformat sollten ihnen bekannt sein.
2. Dieses Aufgabenformat ist in seiner konkreten sprachlichen und grafischen Gestaltung zu analysieren.
3. Eine kleine Irritation könnte die Interview-Situation mit einer erwachsenen Person darstellen. Diese, durchgeführt zu einem Zeitpunkt mit möglicher Weise größerem Abstand nach der Tes-

3 Mit „esoterisch“ sprechen Cooper und Dunne das Gegenteil von „realistisch“ an; also einen „irrealen“ Kontext, wie er beispielsweise durch die Mathematik repräsentiert wird.

tung (s.w.o.) entspricht nicht ganz dem schulischen Setting, hat aber doch Ähnlichkeiten (Einzelgespräch mit einem „Lehrer“).

Zur Analyse der Klassifikation⁴

Klassifikation der Unterrichtsinhalte:

In der sprachlichen und grafischen Darstellung der Aufgabe gibt es keinerlei Hinweise auf einen mathematischen Inhalt. Der Inhalt ist dominiert von mehreren realistischen Kontexten: peer-group (Organisieren eines Turniers), Sport (Tennis), Wahl von gegnerischen Parteien in einem Wettbewerbsspiel. Die Erkennung des spezifischen Diskurses Mathematik erfolgt allein auf Grund des schulischen Kontextes. Die inhaltliche Klassifikation der Aufgabenformulierung ist extrem schwach.

Klassifikation der sprachlichen Mittel:

Alle sprachlichen Mittel sind dem realistischen Kontext zuzuordnen. Der Text kann realistischer Weise so gelesen werden: „Stell dir vor, du organisierst mit deiner Klasse ein Mixed-Doppel-Tennis-Turnier. Du musst also Buben und Mädchen gemischt in Paare wählen.“ Auch die Darstellung der Namen-Säckchen erzeugt eine „realistische“ Illusion. Es gibt keinerlei sprachliche oder grafische Hinweise auf einen spezifischen mathematischen Kontext. Die Klassifikation ist schwach. Möglicher Weise können die beiden Namens-Säckchen als Symbolisierungen von „Mengen“ gelesen werden. Als solche sind sie aber sehr gut verkleidet! (s.w.u.)

Klassifikation der praxeologischen Organisation:

Mit der „praxeologischen Organisation“ sprechen Straehler-Pohl und Gellert, bezugnehmend auf den französischen Didaktiker Yves Chevallard, den mathematischen Gehalt der Aufgabe an. Hier gilt es zu untersuchen, ob die erwarteten (mathematischen) Operationen eher den schwach zu klassifizierenden Techniken oder höherwertigen Technologien oder Theorien zuzuordnen sind. Das Lösungsheft sieht für diese Testaufgabe folgende Operation vor: „Identify all the

4 Ich orientiere mich hier an den Überlegungen von Straehler-Pohl/Gellert (2012) zur Klassifikation von Mathematik-Aufgaben.

outcomes of combining two independent events.“ (Cooper/Dunne, S. 105) Es geht also um die Kombination zweier unabhängiger „events“, und Cooper und Dunne liefern die exakte mathematische Formulierung nach: Bilde das kartesische Produkt der beiden Mengen (a,b,c) & (d,e,f) (a.a.O.). Es ist zu bezweifeln, dass Diane mit dieser sprachlichen Formulierung etwas anzufangen gewusst hätte. Aber sie hat über diese abstrakte Operation – geordnete Kombination zweier unabhängiger Mengen – korrekt verfügt. Und sie hat das unbewusst getan. Im Interview gibt sie auf die Frage, ob sie sofort gewusst hätte, dass sie neun Paare zu bilden habe, die Antwort: „Ehrlich gesagt nein. Ich hab darüber nicht wirklich nachgedacht.“ (a.a.O., S. 59f.) Sie hat sofort und unbewusst alle auf Tennis und peer-group-Kontexte abzielenden Formulierungen ausgeblendet und zielgerichtet die kombinatorische Aufgabe gelöst.

Einen Hinweis, dass es genau dieses Wissens um kombinatorische Lösungen bedarf, liefert die Aufgabenformulierung eigentlich nicht. Die sprachlichen Formulierungen des Kriteriums – *Es müssen Mädchen und Buben paarweise gewählt werden. Finde alle möglichen Paare, die die Mädchen und Buben bilden können* – entstammen ausschließlich dem realistischen Kontext. Die im Sinne der Kombinatorik notwendigen Voraussetzungen – unabhängige, sich nicht schneidende Mengen mit mehreren Elementen – sind möglicherweise in der grafischen Gestaltung der Namens-Säckchen implizit angesprochen. Diese erinnern an die (übliche?) symbolische Darstellung von Mengen. Die Anordnung der Namensschriftzüge in den Säckchen laden geradezu dazu ein, die möglichen Verbindungen grafisch herzustellen. Damit wird aber nur eine niederwertige rein technische Operation angesprochen und nicht die höherwertige Kombinatorik. Oder, um die Sprache von Cooper/Dunne zu verwenden: Es wird eine „realistische“ Herangehensweise angeregt und nicht die im mathematischen Kontext erwartete „esoterische“.

Die Ergebnisse dieser Analyse der Klassifikation lassen sich also folgendermaßen zusammenfassen: Die Klassifikation der Inhalte und der sprachlichen Mittel ist extrem schwach. Die praxeologische Organisation zielt klar auf eine höherwertige Operation im Sinne der Kombinatorik. Die Kriterien dazu werden aber in einen realistischen Kontext gestellt und bleiben implizit. In der grafischen Gestaltung der Namens-Säckchen steckt die Gefahr, bloß eine nieder-

wertige Operation des mechanischen Verbindens statt des überlegten Kombinierens anzuregen.

Die statistische Auswertung

Die in dieser Analyse der Klassifikation angedeuteten Probleme werden durch Ergebnisse der quantitativen Auswertung (vgl. a.a.O., S. 105ff) bestätigt. Es gibt de facto zwei Formen der richtigen Lösung: einmal mit Hilfe der „esoterischen“ Herangehensweise, wie sie Diane vorgeführt hat, und es gibt „realistische“ Wege zum richtigen Ergebnis von neun Paaren, bspw. so, wie Mike im Rahmen des Interviews bei der zweiten Lösung vorgeht. Neben der „esoterischen“ und der „realistischen“ Strategie nennen Cooper/Dunne in der Darstellung der Gesamtergebnisse noch eine dritte Restkategorie „gemischt“. In der folgenden Tabelle 1 werden die Ergebnisse, aufgeschlüsselt nach Sozialschicht, dargestellt.

Tabelle 1: Ergebnisse der Tests und der Interviews (Cooper/Dunne, Tab. 6.6, 6.7, S.108)

	Ergebnis Test	Ergebnis Interview	n
Service Class	0,59	0,83	59 (47,9 %)
Intermediate Class	0,47	0,80	30 (24,4 %)
Working Class	0,39	0,64	33 (26,8 %)
gesamt	0,50	0,77	

Leseanleitung: Für die Aufgabe werden bei richtiger Lösung 1,00 Punkte gegeben. Ein Wert von 0,50 bedeutet also, dass 50 Prozent dieser Gruppe die Aufgabe richtig gelöst haben.

In den Ergebnissen werden die Unterschiede nach sozialer Herkunft evident. Insgesamt lösen 50 % der Kinder die Aufgabe richtig, bei den Kindern der Service Class sind es 59 %, bei den Kindern der Working Class 39%. Nach bzw. im Zuge des Interviews steigt der Anteil der richtigen Lösungen auf 77%. Kinder der Service Class steigern die richtigen Lösungen auf 83%, Kinder der Working Class auf 64%. Der Vorsprung der Service Class gegenüber der Working Class bleibt mit 20 % gleich.

Sehr interessant ist die Aufschlüsselung der unterschiedlichen Lösungsstrategien (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Lösungsstrategien in den Interviews (in Prozent; Cooper/Dunne, Tab. 6.8, S.110)

	„esoterisch“	„gemischt“	„realistisch“
Service Class	79,7	6,8	13,6
Intermediate Class	66,7	6,7	26,7
Working Class	45,2	16,1	38,7
gesamt	67,5	9,2	23,3

Hier werden die schichtspezifischen Unterschiede in der Herangehensweise noch deutlicher. Während Kinder der Service Class zu 80% eine „esoterische“ Herangehensweise wählen, fällt dieser Anteil bei den Working Class-Kindern auf 45%. Ebenso signifikant sind die Werte für die „realistische“ Herangehensweise. Während Kinder der Working Class zu fast 40% eine solche Vorgangsweise wählen, „passiert“ das nur 13,6% der Service Class-Kindern.

Die mit Bernstein argumentierte These, dass das fachspezifische Verstehen und die entsprechende „Prioritätsregel“, also die Fähigkeit von realistischen Kontexten zu abstrahieren und zielgerichtet fachspezifische „esoterische“ Erkennungs- und Realisierungsregeln abzurufen, schichtspezifisch zugunsten der bildungsaffinen „Mittelschichten“ verteilt ist, wird hier eindrucksvoll bestätigt.

Zur Analyse der Rahmung

Die Analyse der Rahmung hat, wie schon weiter oben dargestellt, drei Kontextebenen zu berücksichtigen: den schulischen Kontext, die sprachliche und grafische Aufgabengestaltung und die Interview-Situation.

Kriterienregeln:

Das Kriterium dieser Aufgabe, die kombinatorische Verknüpfung zweier Mengen, wird nicht explizit gemacht und massiv „verkleidet“. Es wird ein realistischer Kontext vorgestellt, der lediglich in der grafischen Gestaltung der beiden „Säcke“ Andeutungen macht, dass es sich um zwei Mengen mit jeweils drei Elementen handelt, die es zu kombinieren gilt. Die sprachlichen Formulierungen des Kriteriums – *Es müssen Mädchen und Buben paarweise gewählt werden. Finde alle möglichen Paare, die die Mädchen und Buben bil-*

den können – entstammen ausschließlich dem realistischen Kontext und geben keinen Hinweis auf eine „esoterische“ Herangehensweise. Das Kriterium ist schwach gerahmt.

Zeitregeln:

Die zeitliche Gestaltung der Testsituation ist klarerweise stark gerahmt: Es gibt klare Vorgaben, wie viele Aufgaben in welcher Zeit zu lösen sind. Diese Vorgaben sind, wie schon weiter oben angedeutet, am durchschnittlichen Leistungsvermögen (von Mittelschichtkindern) orientiert.

Anders die Interview-Situation: Hier erzeugt das Interesse der beiden ForscherInnen (die Interviews wurden von Barry Cooper und Mairead Dunne durchgeführt) an der Dokumentation der Lösungsstrategien der Kinder ein relativ „offenes“ Klima und eine relativ „offene“ Zeitgestaltung. Die Interview-Transkripte (Cooper/Dunne, S. 59ff.) erinnern dabei an Prüfungsgespräche, allerdings ohne den rein evaluativen Charakter einer Leistungsfeststellung. Der Interviewer bzw. die Interviewerin sucht nach dem spezifischen Kriterium, das das jeweilige Kind seiner Lösung zugrunde gelegt hat, und er/sie weist auf allfällige Abweichungen vom offiziellen legitimen Kriterium hin.

Dieses Interview-Setting setzt eine schwache Zeitrahmung voraus. In einer pädagogischen Terminologie stellt dieses Interview eine Form der „Individualisierung“ dar, um diagnostische Auskunft über die Abweichungen von der legitimen Herangehensweise zu erhalten. Durch die Öffnung des Zeitrahmens und die Art der Interviewführung – Nachfragen, ob der Proband fertig ist; im Falle der Lösung „drei Paare“ Hinweis auf die Formulierung: „Finde alle möglichen Paare“ mit Betonung auf „möglich“ usw. – wird ein Teil der Probanden auch zur Lösung „neun Paare“ geführt. Was im Zuge dieser Interviews allerdings nicht geschieht, ist die Offenlegung des legitimen „esoterischen“ Kriteriums kombinatorische Verknüpfung. Dieses bleibt weiter verdeckt.

Hierarchieregeln:

Hier ergibt sich ein gemischtes Bild. Der Test-Kontext liefert eine starke Hierarchie-Rahmung. Schon das Wort „Aufgabe“ stellt die Situation in einen evaluativen Kontext mit klarer Hierarchie. Es

handelt sich um eine Prüfungssituation. Die Interview-Situation erinnert ebenfalls an eine Prüfungssituation (vgl. Transkripte). Die Fragen kommen (fast) ausschließlich von Seiten der Interviewer. Der Kontext ist also (auf der Hierarchieregel) stark gerahmt.

Diese hierarchische Rahmung wird aber in der schriftlichen Aufgabenformulierung durch die Vorgabe eines (imaginierten) Peer-Group-Kontextes massiv gebrochen und in eine schwache Rahmung umgewandelt: Die Kinder organisieren sich das Turnier selbst. Diese Peer-Group-Orientierung stellt eine entscheidende Ablenkung von der legitimen „esoterischen“ Lösung dar.

Resümee

Diese ausführliche Analyse von Klassifikation und Rahmung bei der Lösung eines Mathematik-Beispiels lässt sich folgendermaßen zusammenfassen und auf den Verstehensbegriff zuspitzen: Verstehen soll hier als die Fähigkeit verstanden werden, aus den Modalitäten von Klassifikation und Rahmung das dem „esoterischen“ Kontext angehörende Kriterium herauszulesen und in der Folge einen legitimen Text zu realisieren. Als „esoterisch“ sollen Kontexte angesprochen werden, die einen formalisierten, grundsätzlich auf Abstraktion abzielenden Modus repräsentieren. Solche Kontexte sind z.B. in den wissenschaftlichen Disziplinen gegeben, sie zeichnen sich durch „prinzipialisiertes“ Wissen mit höherwertiger Praxeologie aus. Die legitimen Kriterien eines „esoterischen“ Kontexts sind also immer „elaboriert“.

In den schulischen Code-Modalitäten sind die „esoterischen“ Kriterien aus verschiedenen Gründen in „realistische“ Kontexte (mit restringierter Orientierung) eingebettet. Ein Grund liegt in der pädagogischen Prüfungskultur, die von den Aneignern Transfer- und Anwendungsleistungen verlangt. Ein anderer Grund liegt in einer Tendenz zu anwendungsorientierten Didaktiken bzw. in einer Tendenz zu einer Didaktik der Lebensnähe und Alltagsauglichkeit. Beide Begründungen betreffen aber nicht das hier vorgetragene Konzept des Verstehens: Dieses geht davon aus, dass die jeweils legitimen fachspezifischen Kriterien immer in einer „esoterischen“ Form bzw. im elaborierten Code vorliegen. Anwendungsorientierte und lebensnahe Didaktiken bzw. realistische Anwendungsbeispiele

ändern nichts am esoterischen Kriterium, sie ändern nur Inhalt und Form der zu realisierenden Texte. Verstehen, so könnte man zugespitzt formulieren, meint also die zielgerichtete, durchaus auch unbewusst ablaufende Suche nach dem „esoterischen“ Kriterium.

Eine wesentliche Hilfe bei dieser Suche ist die (automatisierte) Fähigkeit, realistische Kontexte gezielt auszublenden. Genau diese Fähigkeit ist es, die den „Vorsprung“ bzw. die Privilegierung der Kinder aus bildungsnahen Milieus von den Kindern aus bildungsfernen Milieus ausmacht.

Literatur

- Cooper, Barry; Dunne, Mairead (2000): *Assessing Children's Mathematical Knowledge. Social class, sex and problem-solving*. Open University Press: Buckingham.
- Sertl, Michael (2013): *Auf der Suche nach dem Kriterium. Zum Konzept des „Verstehens“ in Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses*. In: *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* 4/2013; S. 541–565.
- Strahler-Pohl, Hauke; Gellert, Uwe (2012): *Klassifikation. Facetten eines für die Unterrichtsforschung zentralen Begriffs*. In: Gellert, Uwe; Sertl, Michael (Hrsg.): *Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses*. Weinheim: BeltzJuventa; S. 89–118.

Bildungsfördernder Unterricht als praktizierende Anerkennung

Die Argumentationslinie dieses Aufsatzes setzt bei der anscheinend trivialen Annahme an, dass das übergreifende Ziel von (Schul-)Unterricht ist, Bildung zu initiieren, zu ermöglichen und zu fördern. Freilich verschwindet die Trivialität dieser Annahme, wenn man sich vor Augen führt, dass der Begriff der Bildung alles anderes als unumstritten ist. Viele Erziehungswissenschaftler/innen bestreiten, dass dieser Begriff eindeutig bestimmt und operationalisiert für praktische Pädagogik werden kann. Andere wiederum verweisen auf seine angebliche Nicht-Übersetzbarkeit in andere Sprachen und tiefe Verwurzelung in der deutschen idealistischen theologisch-philosophischen Tradition, die mit dem Unterricht innerhalb von gegenwärtigen Bildungsinstitutionen in einer global vernetzten Gesellschaft wohl kaum etwas gemeinsam haben dürfte. Daher könnte man leicht zu dem Schluss kommen, dass es besser sei, diesen Begriff bei der Bestimmung der Ziele vom guten Unterricht zu vermeiden und stattdessen vom Lernen, von Wissensvermittlung oder Qualifizierung zu sprechen.

Allerdings scheint der Bildungsbegriff dann für die Praxis des Unterrichtens unverzichtbar, wenn sich diese Praxis mit der bloßen funktionalen Anpassung der Schülerinnen und Schüler an die gegebene Umwelt und ihre Anforderungen nicht zufrieden gibt, sondern vielmehr die Entwicklung und Unterstützung ihrer Subjektivität bezweckt. Denn – wie ich im ersten Abschnitt dieses Aufsatzes auszuführen versuche – Entwicklung von Subjektivität beinhaltet die Fähigkeit des Individuums, eine kritisch-reflektierende Distanz zu seiner jeweiligen Umwelt einzunehmen: eine Distanz, die im Zuge der Eröffnung eines Weltbezugs des Individuums geschieht, welches die Grenzen seiner partikularen Umwelt überschreitet. Die Eröffnung dieses Weltbezugs ist genau das, was letztlich Bildung auszeichnet.

Im zweiten Abschnitt befaße ich mich mit der Frage, von welchen sozialen Voraussetzungen die so verstandene Bildung abhängt. Wohl auf das Einzelindividuum bezogen, ist Bildung aber kein so-

lipistischer Vorgang. Vielmehr ereignet sie sich in den Beziehungen des Einzelnen zu seinen Mitmenschen und zu sozialen Institutionen, und diese Beziehungen können besser oder schlechter dafür geeignet sein, Bildung zu ermöglichen und zu tragen.

Schließlich versuche ich im dritten Teil des Aufsatzes anhand von Anerkennungstheoretischen Überlegungen spezifische pädagogische Beziehungsformen nachzuzeichnen, die einen bildungsermöglichenden Unterricht auszeichnen.

Was ist Bildung?

Schulen haben einen verbrieften Bildungsauftrag. Doch was bedeutet dieser Auftrag im Einzelnen für die Unterrichtspraxis? Lässt er sich überhaupt in konkreten Zielen und Normen für diese Praxis operationalisieren angesichts der Tatsache, dass der Begriff der Bildung alles anderes als eindeutig und unumstritten ist? Wie bereits erwähnt, halten ihn viele (Erziehungs-)Wissenschaftler/innen für diffus und/oder idealistisch-überhöht. Demnach sei „Bildung“ – so die Kritiker – höchstens als Bezeichnung für einen strikt individuellen, ja privaten Prozess von Persönlichkeitsentfaltung zu gebrauchen, der unverfügbar für soziale Praktiken und pädagogische Institutionen sei.

Ich halte die erziehungswissenschaftliche Kritik an den Bildungsbegriff für, gelinde gesagt, übertrieben und nicht frei von machtpolitischen Interessen der Besitzwahrung der eigenen Disziplin. Denn schon bei der Begründung der *Erziehungswissenschaft* als eine nicht-normative, empirisch ausgerichtete Disziplin in den 1960er Jahren spielte die Zurückweisung des normativen Begriffs der Bildung und die damit einhergehende einseitige Fokussierung auf „Erziehung“ als eine angeblich rein deskriptive Kategorie eine zentrale Rolle. Diese Fokussierung ignoriert bewusst oder unbewusst die Tatsache, dass der Begriff der Bildung fest in der Alltagssprache als Bezeichnung für den Erwerb von Wissen und die kognitive Entwicklung des menschlichen Individuums sowie für die pädagogischen Praktiken und institutionellen Maßnahmen verankert ist, die diesen Erwerb und diese Entwicklung fördern sollen. Und Wissenserwerb und Entwicklung von Rationalität sind etwas anderes als Erziehung, die alltagssprachlich vor allem mit Formung von Charaktereigen-

schaften und Tugenden in Verbindung gebracht wird. Auf der anderen Seite unterscheidet sich Bildung auch vom Lernen, und zwar im Wesentlichen dadurch, dass bei der Bildung das Individuum das gelernte Wissen zu seiner eigenen Persönlichkeit bezieht. Dieser Bezug hat zwei zentrale Implikationen, welche die Differenz zwischen Bildung und bloßem Lernen markieren: Durch ihn erhält, erstens, das gelernte Wissen Sinn und Nachhaltigkeit. Nach einem berühmten Spruch, den Albert Einstein zugeschrieben wird, ist Bildung das, was übrigbleibt, wenn man alles vergessen hat, was man in der Schule gelernt hat. Es liegt auf der Hand, dass das Wissen, das „übrigbleibt“, dadurch ausgezeichnet ist, dass es persönlichen Sinn für das Individuum hat, dass das Individuum dieses Wissen mit seinen Wertevorstellungen und Lebensentwürfen verbindet und deshalb stets über dieses Wissen nachdenken muss, was wiederum die Entwicklung seiner kognitiven Fähigkeiten vorantreibt.

Es ist genau diese Verbindung, die, zweitens, dem Individuum ein rationales, begreifendes Verhältnis zu sich selbst eröffnet. Im Zuge dieses Verhältnisses findet das Individuum Zugang zu seinen eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Idealen und artikuliert diese in einer rationalen Form. Die Kehrseite dieser rationalen Selbst-Artikulation ist, dass das Individuum die Werte, Normen und Riten, mit denen es aufgewachsen ist (oder immer noch aufwächst), einer kritischen und argumentativen Überprüfung unterzieht. Dies führt zu einer Distanzierung und Emanzipation des Individuums und zu seiner partikularen sozialen und kulturellen Umwelt: Der sich bildende Mensch überschreitet die Grenze dieser Umwelt und projiziert sich neu in die universelle Welt der begrifflichen Bedeutungen, welche in wechselseitigen Beziehungsmodi der *Prämisse*, der *Konsequenz* und der *Negation* zueinander stehen.

Hierzu ein Beispiel: Stellen wir uns den gar nicht so unwahrscheinlichen Fall vor, dass ein Kind – nennen wir es Jan – in eine Familie hineingeboren wurde, in der ethnische Minderheiten, wie z.B. Sinti und Roma, oder generell dunkelhäutige Menschen auf eine „natürliche“, d.h. auf eine selbstverständlich unausgesprochene Art und Weise für minderwertig oder zumindest „andersartig“ gehalten werden. Ein Bildungsprozess setzt in diesem Fall dann ein, wenn Jan sich zu fragen beginnt, ob diese Haltung und die dahinter stehenden Vorstellungen begründet sind. Dieses Hinterfragen geht normaler-

weise einher mit Jans Erwerb vom Wissen darüber, dass Intelligenz und moralischer Wert der Menschen nicht von ihrer Hautfarbe und Ethnizität abhängen, sowie darüber, dass Rassendiskriminierung Leiden bei den Betroffenen verursacht und die Gesellschaft spaltet. Dieses Wissen könnte biologischer, ethisch-religiöser oder historischer Provenienz sein. Dieses Wissen fungiert für Jan als *Prämisse*, aus der er die *Konsequenz* zieht, dass dunkelhäutige Menschen und Angehörigen von ethnischen Minderheiten wie Sinti und Roma als gleichgestellte und gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft anerkannt und behandelt werden sollen. Diese Schlussfolgerung, die zugleich eine *Negation* Jans der vorherrschenden Meinungen und Haltungen in seiner familiären Umwelt darstellt, verfestigt sich normalerweise zu einem *commitment*, d.h. zu einem Ideal von einer Gesellschaft, in der Diskriminierung nach Rasse und Ethnizität überwunden wird, als Wert, für den sich Jan einsetzt und den er als eine zentrale Säule seiner individuellen Identität betrachtet.

Diese Wertsetzung ist nicht mehr „natürlich“ im Sinne von selbstverständlich für Jan und sie ist nicht ein bloßes Ergebnis von Jans Sozialisation oder „Enkulturation“. Vielmehr kommt diese Wertsetzung durch seine argumentative Arbeit auf der Grundlage seines erworbenen akademischen Wissens zustande, das wiederum nur dann Nachhaltigkeit für den Einzelnen hat, wenn es in der Herausbildung seiner individualisierenden und identitätsstiftenden Werte mit einbezogen wird. Im Zuge dieser Herausbildung werden ursprünglich ansozialisierte oder enkulturierte Vorstellungen so begrifflich überformt, dass das Individuum nun ein autonomes Selbst entwickelt, das es ebenfalls begrifflich artikulieren kann.

Genau diese begriffliche Selbst-Artikulation macht den Kern des Bildungsprozesses aus. In seinem berühmten Essay „Wie wäre es, gebildet zu sein“ zählt Peter Bieri eine Reihe von Merkmalen des Gebildet-Seins auf, die auf diesen Kern verweisen, obwohl Bieri selbst den Begriff „begriffliche Selbstartikulation“ nicht explizit verwendet. Zu diesen Merkmalen gehören für Bieri etwa Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung, aber auch Artikuliertheit und Sinn für Genauigkeit, ohne die begriffliches Denken nicht möglich ist.¹

1 Vgl. Bieri, Peter (2005) Wie wäre es, gebildet zu sein? Online at www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads.../Birie_Gebildet_sein.pdf

Wenn nun das übergreifende Ziel von Unterricht Förderung von Bildung ist und wenn Bildung sich in erster Linie als einen Vorgang von begrifflicher Selbst-Artikulation auffassen lässt, dann zeichnet sich guter Unterricht vor allem dadurch aus, dass er diese Selbst-Artikulation initiiert, ermöglicht und unterstützt. Aber wie kann Unterricht dies leisten? Um diese Frage auch ansatzweise beantworten zu können, müssen wir uns Klarheit zuerst über die sozial-intersubjektiven Voraussetzungen von Bildung qua begriffliche Selbst-Artikulation verschaffen.

Soziale Voraussetzungen von Bildung

Es ist eine sehr verbreitete Vorstellung, dass das Bildungspotenzial des Einzelnen, und insbesondere seine kognitiven Fähigkeiten, weitgehend biologisch-genetisch determiniert seien. Allerdings widersprechen die Ergebnisse der ernstzunehmenden neueren Hirnforschung dieser Vorstellung. Schenkt man prominenten Vertreter/innen der gegenwärtigen Neurowissenschaft wie Antonio Damasio und Mary-Helen Immordino-Yang Glauben, dann erscheint unser Gehirn als ein sehr dynamisches und plastisches System, dessen Entwicklung selbst durch emotional gefärbte soziale Erfahrungen des Individuums bedingt ist.² Demnach hängt der Bildungsprozess des Individuums, die Entwicklung seines begrifflichen Denkens und seiner Selbsterkenntnis direkt oder indirekt von bestimmten sozialen Erfahrungen ab.

Aber von welchen Erfahrungen genau? Oder anders gefragt: Wie lassen sich diejenigen sozialen Erfahrungen präzisieren, welche tragend für den Bildungsprozess des Einzelnen sind?

Diese Frage steht im Mittelpunkt des Werkes von Axel Honneth, der den gegenwärtigen Anerkennungstheoretischen Ansatz entscheidend während der letzten zwei Dekaden geprägt hat. Honneths Antwort auf diese Frage lässt sich wie folgt zusammenfassen: Soziale Verhältnisse sind dann autonomie- und daher bildungstiftend,

2 Vgl. Immordino-Yang, Mary Helen and Damasio, Antonio (2007): We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*. Vol. 1 Issue 1, pp. 3–10; s.a. den Online-Kurs auf der „Annenberg Learner Plattform“ zu „Neuroscience & the Classroom“ (<http://www.learner.org/courses/neuroscience>).

wenn sie den Normen entsprechen, die in den Anerkennungsformen der Empathie, des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung enthalten sind. Empathie, die insbesondere für die ersten Stadien der Subjektivitätsentwicklung im Kindesalter von immenser Bedeutung ist, bezeichnet eine Praxis des Sich-Hineinversetzens in die Wahrnehmungs- und Gefühlswelt des Anderen und des Nachvollziehens seiner Bedürfnisse und Wünsche. Die Spiegelung dieser Bedürfnisse und Wünsche durch die Bezugspersonen ist die Voraussetzung dafür, dass das (werdende) Individuum überhaupt einen Zugang zu diesen Bedürfnissen und Wünschen als Grundzüge seiner Persönlichkeit findet.

Hingegen bezieht sich die Anerkennungsform des Respekts nicht auf besondere, personalisierende Eigenschaften des Einzelnen, sondern auf seinen abstrakten Status, allen anderen Menschen formell gleichgestellt zu sein und über die gleichen Grundrechte zu verfügen. Die übergreifende Norm des Respekts besteht darin, jeden Menschen als ausgestattet mit Würde, d.h. mit der Fähigkeit zur Selbstbeziehung und zum autonomen Handeln zu betrachten und zu behandeln und dabei von seinen spezifischen Persönlichkeitszügen zu abstrahieren. Nur unter dieser Voraussetzung kann der Einzelne auch die Motivation und die kognitive Kompetenz entwickeln, den Standpunkt der Allgemeinheit einzunehmen, was ihm ermöglicht, sich an argumentativen Diskursen zu beteiligen.

Schließlich stellt die soziale Wertschätzung eine Art Synthese dar zwischen dem Partikularismus der Anerkennungsform der Empathie und dem formellen Universalismus des Respekts. Die Norm der Wertschätzung besagt nämlich, dass spezifische Persönlichkeitsmerkmale des Einzelnen anerkannt werden sollen: allerdings nur solche, die von einer gesamtgesellschaftlichen Bedeutung sind bzw. sein können. Nur unter der Voraussetzung dieser Anerkennung kann der Einzelne seine Persönlichkeitsmerkmale aktiv in der Form von Beiträgen für die Gesellschaft verwirklichen.³

Demnach wird ein heranwachsender Mensch, der keine Empathie von seinen Bezugspersonen erfährt, es schwer haben, einen Zu-

3 Vgl. Honneth, Axel (1992), Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt a.M., S. 148–211, sowie Stojanov, Krassimir (2006), Bildung und Anerkennung, Wiesbaden, S.123–140.

gang zu seinen Bedürfnissen und Wünschen zu finden und sie zu kommunizieren. Er wird kaum das Selbstvertrauen entwickeln können, das ihm erlauben würde, eigenständige Wertvorstellungen auszubilden. Ein Mensch wiederum, der zwar Empathie, aber keinen kognitiven Respekt erfährt, würde zwar solche Wertevorstellungen zunächst ausbilden, aber sie nicht begrifflich-diskursiv artikulieren können. Und wenn diesen Wertevorstellungen dauerhaft mit Ignoranz oder Geringschätzung durch die Mitmenschen begegnet werden, dann werden sie sich nicht stabilisieren oder transformieren können – was zwangsläufig zur Schwächung oder zur Fragmentierung des Selbst des Betroffenen führt.

Ich denke, dass wir genug Fälle von fehlender Empathie und Respekt sowie von Ignoranz – auch im Kontext von Schule – kennen, so dass an dieser Stelle auf Beispiele für diese Missachtungsformen getrost verzichtet werden kann. Stattdessen möchte ich den verbleibenden Raum nutzen, um die Frage aufzugreifen, wie Unterricht gestaltet werden soll, damit er nicht nur Missachtung von Schülerinnen und Schülern vermeidet, sondern bildungstiftende Anerkennungserfahrungen für sie aktiv generiert.

Anerkennung in und durch Unterricht

Die bisherigen Überlegungen in diesem Aufsatz lassen sich in zwei Thesen zusammenfassen: (1) Bildung ist im Wesentlichen ein Prozess der begrifflichen Selbst-Artikulation des Einzelnen, die mit einem nachhaltigen und sinn generierenden Wissenserwerb durch ihn einhergeht. (2) Dieser Prozess wird initiiert und ermöglicht durch die Anerkennung des Individuums in der Form von Empathie, Respekt und soziale Wertschätzung.

Die entscheidende pädagogische Frage ist nun, wie diese Anerkennungsformen in und durch Unterricht generiert werden können – und zwar im Rahmen seines „Kerngeschäfts“, nämlich Vermittlung von Wissen.

In Bezug auf diese Frage sollten wir zuerst festzuhalten, dass im Unterricht diese Anerkennungsformen, und insbesondere Empathie und Respekt, oft gegeneinander ausgespielt werden, bzw. die Verwirklichung der einen auf Kosten der anderen stattfindet. Diesbezüglich hat Albert Ilien aufgrund seiner langjährigen Erfahrun-

gen mit Beratung und Supervision von Lehrerkollegien zwei defizitäre Typen von Unterrichtshandeln konzeptualisiert, die sich in die Lehrerfiguren des „Inhaltevertreter“ und des „Schülerfreundes“ verkörpern.⁴

Die „Inhaltevertreterin“ betrachtet den „Stoff“ ihres jeweiligen Faches als einen Bestandteil des schulisch anzueignenden kulturellen Kanons. Sie zollt kognitiven Respekt ihrer Schüler/innen in dem Sinne, dass sie ihnen tendenziell das Potenzial unterstellt, sich diesen Kanon anzueignen. Dabei abstrahiert sie von ihren spezifischen Biographien, Bedürfnissen und Wünschen. Der Grad der Aneignung dieses Kanons durch die verschiedenen Schüler/innen begründet nach der Vorstellung der „Inhaltevertreterin“ „faire“ Selektionsentscheidungen, die „nichts Persönliches“ enthalten. Hingegen ist die Einbeziehung der lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler/innen, die Berücksichtigung ihrer Sozialisationsgeschichten, Lebenssituationen und Sichtweisen für den „Inhaltevertreter“ zumindest überflüssig, und als Merkmal einer leistungsfeindlichen „Kuschelpädagogik“ zu werten.

Man möge sich hierzu die Figur eines Ethiklehrers vorstellen, der bei der Behandlung des Themas „Gerechtigkeit“ ausschließlich Gerechtigkeitstheorien wiedergibt und diese von seinen Schüler/innen reproduzieren lässt, ohne sich für ihre Gerechtigkeitseinstellungen und -intuitionen sowie für ihre Ungerechtigkeitserfahrungen und -gefühle zu interessieren und ohne zu versuchen, diese Vorstellungen, Intuitionen, Erfahrungen, Gefühle in seinem Unterricht zur Sprache zu bringen.

Der dazu entgegengesetzte Lehrertypus ist nach Ilien derjenige des „Schülerfreunds“. Der „Schülerfreund“ ist in seinem pädagogischen Handeln stets darauf bedacht, seine Schüler/innen zu verstehen, sich in ihre Lagen hineinzusetzen, kurzum empathisch zu sein. Er schätzt die Spontaneität und Offenheit von Kindern und Jugendlichen sehr und ist der Meinung, dass sie durch das abstrakte erwachsene Denken verloren geht, das die Befassung mit wissenschaftlichen Inhalten erforderlich macht. Daher schreibt er dieser Befassung höchstens eine instrumentelle Bedeutung für die Vorbe-

4 Vgl. Ilien, Albert (2005), *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns*, Wiesbaden, S. 97–99.

reitung der Schüler/innen für das Leben in der Gesellschaft zu – und keinen intrinsischen Bildungswert.

Bezogen auf das Beispiel mit dem Unterrichtsthema „Gerechtigkeit“ würde sich der „Schülerfreund“ mit den Ungerechtigkeitserfahrungen und -empfindungen der Schüler ausgiebig und mitfühlend befassen, aber er würde sie mit Gerechtigkeitstheorien möglichst nicht „belästigen“. Er würde seine Schüler/innen kaum dazu befähigen (wollen), ihre Gerechtigkeitsintuitionen begrifflich-transformierend anhand von Gerechtigkeitstheorien zu artikulieren. Dadurch wird er ihr Potenzial missachten, den eigenen Vorstellungen, Bedürfnissen und Idealen eine rationale und allgemeine Form zu geben und diese Vorstellungen, Bedürfnisse und Ideale argumentativ darzulegen.

Im Unterschied zu diesen zwei Typen vereinigt eine bildungsfördernde Lehrerin in ihrem Unterricht die sehr unterschiedlichen, gewissermaßen sogar entgegengesetzten Anerkennungsformen der Empathie und des Respekts. Sie erreicht dies, indem sie einerseits die lebensweltlichen Wertevorstellungen und Ideale ihrer Schüler/innen zum Ausgangspunkt ihres Unterrichts macht, und andererseits diese Vorstellungen und Ideale mit wissenschaftlichen Inhalten in Verbindung setzt, welche begrifflich-argumentativ strukturiert sind.

Nach der so skizzierten Auffassung von bildungsförderndem Unterricht ist dieser zunächst auf die Wertevorstellungen der Schüler/innen fokussiert. Demnach könnte der Eindruck entstehen, dass diese Auffassung kaum auf Unterrichtsfächer wie etwa Mathematik und Naturwissenschaften angewandt werden kann, die sich nicht direkt mit ethischen Themen und Fragestellungen befassen. Allerdings wäre dieser Eindruck schon deshalb falsch, weil die begriffliche Artikulation von Werten, um die es in diesem Aufsatz geht, ein Verständnis für objektive Wahrheit und ihre Erfüllungsbedingungen voraussetzt, das am besten durch naturwissenschaftlichen Unterricht kultiviert wird, sowie logisches Denken, das in seiner reinsten Form in der Mathematik zum Vorschein kommt. Indes muss auch naturwissenschaftlicher und mathematischer Unterricht die Wertevorstellungen der Schüler/innen aufgreifen, wenn er bildungsfördernd sein soll: etwa Vorstellungen über Harmonie und Gleichgewicht in der Welt, über Freiheit und Notwendigkeit, über Stellung der Menschen im Universum etc.

Mit anderen Worten, Mathe-, Physik-, und Biologie-Lehrerinnen müssen genauso wie Ethik-, Geschichte-, oder Sozialkunde-Lehrer zwischen subjektiven Wertevorstellungen und wissenschaftlichen Inhalten vermitteln, wenn sie mit ihrem Unterricht wirklich Bildung initiieren und unterstützen sollen. Es gibt sicherlich keine Rezepte für diese Vermittlung, genauso wenig wie es keine Rezepte für Empathie, Respekt und Wertschätzung im Unterricht geben kann. Dies schon deshalb nicht, weil jede Schülerin und jeder Schüler ihre und seine individuellen Ideale hat, die auf ihrer oder seiner unverwechselbaren Biografie beruhen. Anerkennung im Unterricht kommt nicht dadurch zustande, dass die Lehrerin eine Liste von standardisierenden Handlungen oder Ritualen im Klassenzimmer ausführt, sondern sie ist eine Frage ihrer Haltung zu den Schüler/innen und zu den Inhalten ihres Unterrichtsbereichs. Die Kultivierung dieser Haltung verlangt in erster Linie eine selbst-reflexive biographische Arbeit des Lehrers: Sich empathisch in die Sichtweisen und die emotionalen Lagen von Schulkindern als Erwachsener hineinversetzen zu können, setzt die Wiedererinnerung an das Schulkind voraus, das man selber einmal mit all seinen Wünschen und Idealen war. Das Potenzial der Schüler/innen als Lehrer anerkennen zu können, die Inhalte des eigenen Unterrichts zu begreifen, setzt voraus, dass der Lehrer permanent darüber reflektiert, welchen persönlichen Sinn diese Inhalte für ihn hatten (und immer noch haben) und wie er diesen Sinn an seine Schüler/innen weitergeben kann, damit sie sich für diese Inhalte begeistern können.

Daraus folgt, dass diese biografisch-reflexive Arbeit im Zentrum der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung stehen soll. Indes kann die Frage, wie diese Aus- und Fortbildung umgestaltet werden soll, damit sie diesen entscheidenden biografisch-reflexiven Zugang zur pädagogischen Professionalität gewährleistet, nur im Rahmen eines weiteren Aufsatzes behandelt werden, der eine empirisch basierte Analyse des Ist-Zustandes der Lehrerbildung und ihrer Defizite mit beinhalten soll.

Fazit

Die Kernthese dieses Aufsatzes ist, dass die begriffliche Selbst-Artikulation des Individuums die Triebkraft und zugleich die zentrale

Dimension seines Bildungsprozesses ist. Dieser Prozess zeichnet sich in erster Linie dadurch aus, dass das Individuum seine Anliegen, Wünsche und Ideale, aber auch seine ansozialisierten Wertevorstellungen zu Objekten einer kritisch-rationalen Überprüfung macht und sie dadurch transformiert, um sie dann in einer begrifflich-argumentativen Sprache auszudrücken, die Allgemeingültigkeit beansprucht. Im Rahmen dieses Transformations- und Artikulationsprozesses öffnet sich das Individuum zwangsläufig für die Welt der wissenschaftlichen Inhalte, so wie diese Welt sich in Schulcurricula abbildet, da sie die erwähnte begrifflich-argumentative Sprache in ihrer reinsten Form verkörpert.

Aus diesen Überlegungen folgt, dass der Unterricht nur dann bildungsstiftend sein kann, wenn er die begriffliche Selbst-Artikulation der Schüler/innen anregt, ermöglicht und unterstützt. Dazu ist es notwendig, dass die Lehrerin oder der Lehrer einerseits die lebensweltlichen Erfahrungen, Wertevorstellungen und Ideale ihrer Schüler/innen zum Ausgangspunkt des Unterrichts macht, und andererseits diese Vorstellungen und Ideale mit wissenschaftlichen Inhalten in Verbindung setzt. Diese Art von Unterricht setzt Empathie und kognitiven Respekt des Lehrers oder der Lehrerin gegenüber jeder einzelnen Schülerin und jedem einzelnen Schüler voraus. Die Kultivierung der Fähigkeit zur Empathie und zu kognitivem Respekt lässt sich wiederum durch das Erlernen von didaktischen Rezepten wohl kaum bewerkstelligen, sondern eher durch eine systematisch biographisch-reflexive Arbeit seitens der (angehenden) Lehrerinnen und Lehrer.

María do Mar Castro Varela

Imperiale Didaktiken

Unterrichten als Unterwerfungsmethode

„Die Bildungsgeschichte in Britisch-Indien zeigt, dass bestimmte humanistische Funktionen, die traditionell mit der Literatur in Verbindung gebracht werden, zum Beispiel die Charakterbildung oder die Entwicklung des ästhetischen Sinns oder die Disziplinen des ethischen Denkens, als wesentlich für den Prozess der sozio-politischen Kontrolle durch die Hüter der gleichen Tradition angesehen wurden.“
(Viswanathan 1989, S. 3; Übers. MCV)¹

Europäischen bildungsbürgerlichen Vorstellungen folgend ist Unterricht *die* Form der Wissensvermittlung. Unterrichten ist dabei ein wichtiger Bestandteil von Wissensproduktion. Im Unterricht wird gewissermaßen der Grundstein zur weiteren Entfaltung von Wissen gelegt. Hier werden die Kriterien vermittelt, die Erkenntnisse als Wissen zur Geltung bringen. Unterrichten ist eine Kunst *und* eine Herrschaftspraxis. Denn die Form der Wissensvermittlung, die Techniken, Methoden und Strategien des Unterrichts hinterlassen einen bleibenden Abdruck auf dem Subjekt, das in den Bildungsinstitutionen ausgeformt wird. Wissensvermittlung kann allerdings ohne die Analyse von Wissensproduktion kaum verstanden werden. Es ist immer danach zu fragen, was von wem vermittelt wird und wie die Adressat*innen von Wissen imaginiert und repräsentiert werden. Der Unterrichtsraum ist in keinem Falle ein herrschaftsfreier Raum. Im Gegenteil.²

- 1 Originalzitat: “The history of education in British India shows that certain humanistic functions traditionally associated with literature – for example, the shaping of character or the development of the aesthetic sense or the disciplines of ethical thinking – were considered essential to the process of sociopolitical control by the guardians of the same tradition.”
- 2 Im deutschsprachigen Raum ist das gegliederte Schulsystem, welches klar verschiedene soziale Gruppen adressiert, eigentlich ein Skandal. Es ist interessant, wie die vielfältigen Bemühungen, dieses durch ein einheitliches und inklusives Schulmodell zu ersetzen, immer wieder von machtvollen Lobbygruppen torpediert werden.

Viel zu häufig wird im Sprechen über Bildung nur über Didaktiken und Methodiken gesprochen und im selben Atemzug die affektive und körperlich-materielle Seite von Bildung vernachlässigt (hooks 1994, S. 135). Das scheint mir auch ein Grund dafür zu sein, dass sich bildungstheoretische Abhandlungen oft wie blutleere Betriebsanleitungen lesen. Didaktische Tipps und Tricks, die nicht herrschaftskritisch sind, können insbesondere bei ohnehin marginalisierten Schüler*innen dazu führen, dass sie sich mehr als ohnehin schon von Bildung abwenden. Oft scheint es den pädagogischen Expert*innen wichtiger zu sein, die politisch-opportunen Begrifflichkeiten (etwa Inklusion, Integration etc.) zu verwenden als die dringlichen und zentralen Fragen der hegemonialen Wissensproduktion und -vermittlung selbst in den Fokus zu nehmen. Deswegen sind Texte zur pädagogischen Praxis oft nur mühsam zu lesen. Sie rühren selten an den Kern der Sache und wagen zumeist nicht, Lernen in Zusammenhang mit Begehren, Macht und Herrschaft zu denken. Selten wird beispielsweise nach dem „Warum“ einer Methode gefragt und danach, wie Lehrende von dieser oder jener Methode profitieren. Lehrende erscheinen als Magier*innen, die im herrschaftsfreien Raum der Schule allen Schüler*innen das Beste der europäischen Zivilisation vermitteln. Und die Schüler*innen, die sich Mühe geben, können, so die meritokratische Vorstellung, alles erreichen.

Wir können die Praxis des Unterrichtens grundsätzlich von zwei Seiten betrachten: aus der Perspektive der Lehrenden, die nach Wegen suchen, ihr Wissen optimal weiterzugeben und dabei geradezu zwangsläufig permanent scheitern. Und aus der Perspektive der Wissensaufnehmenden, die versuchen, über Disziplin und eine gute Portion Unterwürfigkeit, Wissen zu erwerben – oder diesem zu widerstehen. Unzählige Bücher wurden geschrieben, um das Unterrichten zu erleichtern, effektiver zu gestalten. Viel wurde aber auch darüber nachgedacht, wie dieser Prozess aus einer machtkritischen Perspektive zu verstehen sei. Die Soziologen Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron sprachen beispielsweise bereits in den 1970er Jahren über die Macht des Schulsystems (*système d'enseignement institutionnalis  [SE]*) und wie dieses dominante gesellschaftliche kulturelle und soziale Verhaltnisse reproduziert:

„Jedes institutionalisierte Bildungssystem (IB) verdankt die spezifischen Merkmale seiner Struktur und Funktionsweise der Tatsache, dass es auf institutioneller Ebene die institutionellen Bedingungen mit der für die Institution üblichen Mittel (re-)produzieren muss (Selbstreproduktion der Institution), die für deren Existenz und Fortbestehen notwendig sind. Dies gilt sowohl für die spezifische Form des Einhämmerns von Wissen (*l'inculcation*), die der Reproduktion einer kulturellen Willkür dient, dessen Produzent sie nicht ist (kulturelle Reproduktion) und die ebenso zur Reproduktion der Beziehungen zwischen Gruppen oder Klassen beiträgt (soziale Reproduktion).“ (Bourdieu/Passeron 1970, S. 70; Übers. MCV)³

Das Bildungssystem reproduziert sich und die sozialen Hierarchien, wobei der Praxis des Unter-*Richtens* eine besondere Rolle in diesem Prozess zukommt. Zur selben Zeit wie Bourdieu und Passeron hat Louis Althusser (1970) Schulen zu den „ideologischen Staatsapparaten“ (*l'appareil idéologiques d'État [AIE]*) gezählt. Auch er sieht Bildungsinstitutionen gewissermaßen als „Apparate“, die gesellschaftliche Verhältnisse – insbesondere die Klassenverhältnisse – stabilisieren. Und natürlich muss auch Antonio Gramsci erwähnt werden, auf den sich Althusser bezieht und der sich in den Gefängnisheften nicht nur mit reformpädagogischen Ansätzen auseinandergesetzt, sondern auch über die Vorteile einer „Einheitsschule“ nachgedacht hat (Gramsci 2004, S. 167ff.; zu Bourdieu und Gramsci siehe auch Kastner 2015). Gramsci hielt es für notwendig, eine „Bildungsstrategie zu entwickeln [...], die den Interessen all der Gruppen zum Ausdruck verhilft, die eine untergeordnete [soziale] Position“ einnehmen, wie Peter Mayo (2006, S. 60) pointiert ausführt. Die Lernenden sollten dazu befähigt wer-

3 Originalzitat: „Tout système d'enseignement institutionnalisé (SE) doit les caractéristiques spécifiques de sa structure et de son fonctionnement au fait qu'il lui faut produire et reproduire, par les moyens propres de l'institution, les conditions institutionnelles dont l'existence et la persistance (autoreproduction de l'institution) sont nécessaires tant à l'exercice de sa fonction propre d'inculcation qu'à l'accomplissement de sa fonction de reproduction d'un arbitraire culturel dont il n'est pas le producteur (reproduction culturelle) et dont la reproduction contribue à la reproduction des rapports entre les groupes ou les classes (reproduction sociale).“

den, „als kritische Akteure am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben.“ (Merkens in Gramsci 2004, S. 20)

Wie different die Ausführungen dieser Denker *en detail* auch seien, entscheidend scheint mir, dass sie alle nicht davon ausgehen, dass hegemoniale Verhältnisse sich *nur* über Repression halten, sondern über eine Ideologie, respektive die Herstellung stabiler hegemonialer Diskurse, die soziale Ein- und Ausschlüsse naturalisieren. Unterrichten ist deswegen eine zentrale politische Praxis, weil sie eine bedeutsame Rolle bei den Subjektivierungsprozessen einnimmt, bei denen schließlich Subjekte hergestellt und gleichsam unterworfen werden, gesellschaftliche Verhältnisse zementiert und die dominanten Ideologien stabilisiert werden. Vielleicht ist die wichtigste Frage, die bei allen Antworten gesucht wird, schlicht: „Wie kann sich Herrschaft halten?“ Oder konkreter: „Weswegen rebellieren die Unterworfenen nicht gegen ihre Unterwerfung?“ In Gramscis Worten: Wie wird ein Konsens hergestellt, der die aktuelle Hegemonie an der Macht hält?

Es ist nicht schwierig zu verstehen, warum die rassismuskritische pädagogische Theoriebildung wie auch historische Arbeiten zu kolonialen Bildungsinstitutionen Perspektiven dieser frühen kritischen Schriften für ihre eigenen Arbeiten produktiv machen konnten. So schreibt Hayden Bellenoit in der Einleitung seiner Studie zu Missionarsschulen im spätkolonialen *British India*, die, auch wenn sie stellenweise recht unkritisch ist, doch interessante Einblicke in „Wissenskonflikte“ bietet:

„Bourdieu bemerkt, dass Bildung eine Fassade der Meritokratie aufrechterhält, während sie im Geheimen die Autorität und Dominanz des Staates schützt und ebenso diejenigen, die das größte Interesse daran haben, diesen zu verwalten. In der Tat reproduzieren moderne staatliche Bildungsregime nicht nur die Dominanz der sozialen Elite, sondern auch die Legitimität des Staates. Bourdieus Arbeit berührt viele Aspekte, die für die moderne südasiatische Geschichte entscheidend sind – Wissenskonflikte, koloniale Bildungsstrukturen und Lehrer-Schüler-Beziehungen.“ (Bellenoit 2007, S. 5; Übers. MCV)⁴

4 Originalzitat: “Bourdieu sees education as possessing a veneer of meritocracy whilst clandestinely safeguarding the authority and dominance of

An dieser Stelle darf freilich Stuart Hall nicht unerwähnt bleiben, der sich als einer der prominenten Vertreter der britischen *Cultural Studies* unter anderem immer wieder auf Gramscis Schriften bezieht, um die Reproduktion rassistischer Verhältnisse in den Bildungsinstitutionen verstehbar zu machen. So hebt er beispielsweise Gramscis Erkenntnis hervor, dass „[d]as Alltagsbewusstsein [...] nicht starr und unbeweglich“ ist (Hall 1989, S. 81). Im Gegenteil, Gramsci zufolge, so führt Hall weiter aus, ist das Alltagsbewusstsein ständigen Veränderungen unterworfen. Unaufhörlich bereichert sich dieses „mit wissenschaftlichen Ideen und philosophischen Ansichten [...], die ins gewöhnliche Alltagsleben eingedrungen sind.“ (ebd.) Der Unterricht in den hegemonialen Bildungsinstitutionen ist ein wichtiger autoritativer Kanal, über den Ideen und Ansichten ins Alltagsbewusstsein gelangen. Schulen sind mithin starke Institutionen, wenn es um die Herausbildung dominanter Diskurse geht. Es ist eben dort, wo, um, auf die Pointe meiner Ausführungen zu kommen, machtvoll eine hegemoniale Weltsicht (re-)produziert wird – wenn diese auch nicht immer unwidersprochen bleibt. In der postkolonialen Theorie sprechen wir von einem *worlding*, einem Welt-Machen. Das dominante Weltmachen ist letztendlich dafür verantwortlich, dass die Mehrheit der Schüler*innen, die europäische Schulen (bzw. Schulsysteme) besuchen, die die Welt als in einen Westen und einen „Rest“ strukturiert imaginieren:

„Foucault besteht darauf, den Diskurs nicht auf Aussagen zu *reduzieren*, die bloß die Interessen einer einzelnen Klasse widerspiegeln. Derselbe Diskurs kann von Gruppen mit unterschiedlichen, sogar widersprüchlichen Klasseninteressen gebraucht werden. Das meint jedoch *nicht*, dass dieser Diskurs ideologisch neutral oder ‚unschuldig‘ ist. Nehmen wir zum Beispiel das Zusammentreffen des Westens mit der Neuen Welt. Es gibt verschiedene Gründe, weswegen dieses Zusam-

the state, and those with the most vested interests in administering it. In effect, he argues, modern state-run regimes of education reproduce not only the dominance of the socially elite, but also the legitimacy of the state. Bourdieu's work touches upon many aspects which are crucial for modern South Asian history – knowledge contestation, colonial educational infrastructures, and teacher-pupil relationships.”

mentreffen nicht unschuldig sein konnte, und deshalb konnte der Diskurs, der in der Alten Welt über den Rest entstand, nicht unschuldig sein. (Hall 1994, S. 225)

Innerhalb postkolonialer und dekolonialer pädagogischer Theorie(-fragmente), die sich mit der Etablierung europäischer Schulinstitutionen und der Durchsetzung eurozentrischer Curricula in den kolonisierten Territorien beschäftigen, liegt einer der Schwerpunkte auf eben dieser epistemischen Gewalt und die damit einhergehende Wissensproduktion, die der ‚sanften‘ Dominierung der Anderen dient (etwa Castro Varela 2015).

Verlernen lernen

Wenn auch nach wie vor im deutschsprachigen Raum keine nennenswerte Rezeption postkolonialer Perspektiven in den pädagogischen Disziplinen stattgefunden hat, so werden einige pädagogische Konzepte, die innerhalb postkolonialer Theorie formuliert wurden, dennoch – wenn auch eher selten – rezipiert. Eigentlich kann geradezu von einer Löschung postkolonialer Perspektiven innerhalb pädagogischer deutschsprachiger Diskurse gesprochen werden. Grund dafür ist wohl, dass die schlichte Harmlosigkeit von Bildung infrage gestellt wird und grundsätzliche westliche pädagogische Paradigmen ins Wanken gebracht werden. Europäische Bildungsinstitution und Wissen werden in vielen postkolonialen und dekolonialen Schriften recht prinzipiell hinterfragt. Die Hüter*innen humanistischen pädagogischen Wissens versuchen dieser Hinterfragung zu widerstehen, indem sie beispielsweise postkoloniale und dekoloniale (und auch rassismuskritische) Wissensproduktion als ideologisch disqualifizieren (vgl. hierzu Castro Varela/Mecheril 2017).

Das in den letzten Jahren oft besprochene Spivak'sche Konzept des Verlernens postuliert, dass die Curricula, die die Unterrichtsinhalte bestimmen, dafür Sorge tragen, dass sich eine europäische Dominanz (der Wissensproduktion) nicht nur hält, sondern auch, dass die dadurch geformten Subjekte in eine Ignoranz ummantelt werden, die es ihnen weder ermöglicht, das Globale zu denken noch ihr Geworden-Sein in einen kolonialen Zusammenhang zu sehen. Hierarchien und die Vorstellung von einer Über- und Unterord-

nung rassifizierter Gruppen werden im Unterricht oft naturalisiert, während das Denken als solches – durchaus in einer Tradition der Aufklärung stehend – als Störung erlebt wird. Das Spivak'sche Verlernen kommt in gewisser Weise der Arendt'schen Idee des Verlernens sehr nahe. Hannah Arendt demontiert, wie Marie Luise Knott (2017, S.61ff.) pointiert herausgearbeitet hat, in ihren Schriften Begrifflichkeiten, wie die christliche Idee des „Verzeihens“, um sie, herausgerissen aus den Traditionen, zu revidieren und zu reformulieren. „Meinungen“ müssen verlernt werden, bemerkt Arendt, weil sie uns als nicht geprüfte Vorurteile am Denken hindern (Arendt 1998, S. 173). In ihren Auseinandersetzungen mit Sokrates kommt sie zu dem Schluss, dass Denken vor allem praktisch sei: „Jedes Mal, wenn man in seinem Leben auf eine Schwierigkeit stößt, muß man neu überlegen.“ (ebd., S. 176). Verlernen ist Denken im Arendt'schen Sinne: die Begrifflichkeiten freigeben für ein neues Durchdenken. Und das will gelernt sein.

Auch die grundlegende Idee der Dekolonisierung von Bildungsinstitutionen hat bisher nur ein mäßiges Interesse in der Pädagogik gefunden. Obschon wir in kritischen Diskursen quer durch die Disziplinen immer wieder auf multiple Plädoyers für eine Dekolonisierung der Bildung stoßen, so bleiben die Forderungen doch oft recht vage. Eine generelle Kritik der „Kolonialität der Macht“ (*colonialidad del poder*, Quijano 2000) konfrontiert uns mit einer europäischen Moderne, die nur für eine kleine Gruppe der Weltgemeinschaft Profit in vielfacher Form (Kapital, Ressourcen, Wissen, soziale Privilegien) bedeutete und deren Strukturen und Diskurse weiterhin machtvoll wirksam sind.

Diese eher groben Kritikflächen können durchaus für eine konkrete Unterrichtskritik genutzt werden. Wir können beispielsweise dekodieren, wie die Vermittlung eines spezifischen Wissens *und* die endgültige Einnahme differenter Subjektpositionen Hand in Hand gehen mit einer andauernden „Kolonialität der Macht“ und die damit einhergehende spezifische Wissensproduktion:

„Die intellektuelle Ausarbeitung des Prozesses der Moderne erzeugte eine Perspektive des Wissens und eine Art, Wissen zu erzeugen, das den Charakter des globalen Machtmodells sehr genau beschreibt: kolonial/modern, kapitalistisch und eurozentrisch. Diese Perspektive

und konkrete Art, Wissen zu produzieren, wird als Eurozentrismus bezeichnet.“ (Quijano 2000, S. 218; Übers. MCV)⁵

Der hegemoniale Unterricht als *die* Methode, mit der nicht nur Wissen vermittelt wird, sondern auch Ignoranz – also „Meinungen“ produziert und dominante Urteile und Bewertungsmaßstäbe in den Geist eingelassen werden, müsste dann neu konzipiert werden. Die Frage, die sich im Zusammenhang mit der Formulierung von Dekolonisierungsstrategien stellt, wäre also konkret, wie Unterricht von seinen gewaltvollen Traditionen befreit werden kann, ohne Bildung als solche zu verachten. Freilich kann eingewendet werden, dass Unterricht nicht innerhalb einer Institution dekolonisiert werden kann, die geradezu feudal strukturiert ist. Doch vielleicht ist es doch möglich, verlernende Überlegungen zu Didaktik und den hegemonialen Curricula anzustellen, um damit die Institution Schule herauszufordern – anstatt immer nur nach kleinen Reformen zu rufen. Was und wie muss gelernt und vermittelt werden? Streben die liberalen Bildungsinstitutionen tatsächlich eine gerechtere Zukunft an? Auch hier kann auf lang schon gekanntes Wissen zurückgegriffen werden.

Koloniales Unterrichten als Beherrschungsstrategie

„Mit der Weiterentwicklung des kolonialen Erziehungssystems wurde der Lehrplan der Schule völlig von der Alltagsrealität und dem -milieu des indischen Kindes dissoziiert.“ (Kumar 2005, S. 16; Übers. MCV)⁶

Verlernen ist, wie ausgeführt, Denken als Praxis der Hinterfragung verstanden. Betrachten wir also, wenn auch nur fragmentarisch, herausfordernde Befragungen zur Praxis des Unterrichtens.

5 Originalzitat: „La elaboración intelectual del proceso de modernidad produjo una perspectiva de conocimiento y un modo de producir conocimiento que dan muy ceñida cuenta del carácter del patrón mundial de poder: colonial/moderno, capitalista y eurocentrado. Esa perspectiva y modo concreto de producir conocimiento se reconocen como eurocentrismo.“

6 Originalzitat: “With the advancement of the colonial system of education, the school curriculum became totally dissociated from the Indian child’s everyday reality and milieu.”

Im 19. Jahrhundert und damit genau zu einer Zeit, zu der in vielen europäischen Kolonien eine Pädagogik durchgesetzt wurde, die die Positionen der Wissenden und Unwissenden nicht nur verhärte, sondern auch rassifizierte, finden wir eine Reihe pädagogischer Überlegungen, die nicht ohne Folgen blieben. Als Wissende wurden bekanntlich insbesondere weiße europäische Lehrmeister, in den Kolonien waren es häufig Missionare, imaginiert, während auf der anderen Seite die kolonisierten Schüler*innen als Träger*innen von „dunklem Unwissen“ als die Anderen repräsentiert wurden. Die europäischen Kolonialmächte brachten, dem hegemonialen kolonialen Narrativ folgend, Wissen, Erleuchtung und Zivilisation in Territorien, die als in Unwissenheit getränkt beschrieben wurden. Das Unterrichten als pädagogische Aktivität wurde damit zu einem wichtigen Beherrschungsinstrument.

Die Zivilisierungsmission, von der etwa Edward Said in *Orientalism* (1978) spricht, geht von der Annahme aus, dass Europa die Aufgabe zukommt, den unzivilisierten Gemeinschaften in den kolonisierten Territorien zivilisatorisches Wissen zu bringen. Über Bildung sollten die als „primitiv und barbarisch“ beschriebenen Kolonisierten nicht nur Zugang zu Wissen erhalten, sondern auch lernen sich zu benehmen, ihre Begehren zu regulieren, sich zu kleiden, zu essen und zu vergnügen. Jegliche Bewegung des Körpers und des Geistes sollte bestimmten Regeln und Normen folgen. Um dies zu ermöglichen, wurden auch didaktische Überlegungen angestellt.

Didaktik, vom griechischen *didáskein* kommend, gilt als die Kunst des überlegten und systematischen Lehrens und wird Comenius zugeschrieben, dessen *Didactica Magna* (2008/1657) als eines der größten pädagogischen Werke gilt und sich unter anderem dadurch auszeichnet, dass nach einem reflektierten pädagogischen Scheitern der Versuch unternommen wird, möglichst allen Schüler*innen Wissen zu vermitteln. Schon im 17. Jahrhundert stellte sich Comenius, Theologe, Philosoph und Pädagoge, die Frage, wie Wissen optimal zu vermitteln sei. Wir wäre es nun möglich, die *Didactica Magna* im Spivak'schen (2012) Sinne über eine affirmative Sabotage für eine herrschaftskritische Unterrichtspraxis produktiv zu machen. Wenn Comenius „*omnia omnes omnino*“ fordert, dass also allen Menschen das Ganze von Grund auf zu lehren sei, dann werden wir schnell feststellen, dass er damit die Christen und

Christinnen Europas meinte – und eben nicht alle. Es ist aber durchaus möglich, diese Vorstellung und seine feinen Ausführungen dazu, wie dies gelingen kann, zu kapern und zu sabotieren. Wie sehe entsprechend eine Didaktik aus, die nicht die ausschließt, die zum Teil über Jahrzehnte von Bildung ferngehalten werden?

Ethisches Unterrichten. Imperialismuskritische Methoden und Blickwinkel

Wir müssen uns also die Frage stellen, ob es eine Möglichkeit gibt, das Unterrichten so zu gestalten, dass eine Wissensproduktion stattfinden kann, die den Status quo nicht stabilisiert, sondern herausfordert. Ist es möglich, die europäischen Unterrichtsdidaktiken zu dekolonisieren? Wie könnte ein Unterricht aussehen, der tatsächlich versucht, die Lehren aus rassismuskritischen und postkolonialen Studien ernst zu nehmen? Ist ein hegemoniekritisches Unterrichten vorstellbar?

1987 erscheint das Buch *Der unwissende Lehrmeister* von Jacques Rancière. Er beschreibt darin die Methode des Universalunterrichts, die von Jean Joseph Jacotot, einem französischen Gelehrten im 19. Jahrhundert, erfunden wurde. Die Methode fand rasch zahlreiche Anhänger. Ausgangsidee ist die simple wie weitreichende Annahme, dass alle Subjekte gleich an Intelligenz sind. Jacotot – und Rancière stimmt ihm zu – stellt fest, dass eine Unterrichtsmethode, die Pädagog*innen als Vermittler*innen sieht, während sie gleichzeitig Schüler*innen in der Position der Subordination festlegt, letztlich nur einem Prozess der Verdummung in die Hände spielt. Die Grundannahme des klassischen Unterrichts ist, Jacotot folgend, dass eine tiefe Wissenslücke die Wissenden (Lehrende) und Unwissenden (Schüler*innen) voneinander trennt. Diese Lücke ist nur für die Wissenden sichtbar und eigentlich nie zu schließen. Diese Vorannahme und die daraus resultierenden pädagogischen Konsequenzen formen das unwissende Subjekt und zementieren gleichzeitig eine Hierarchie zwischen denen, die als Wissende und denen, die als Unwissende gelten.

„Die Erklärung ist nicht nötig, um einer Verständnisunfähigkeit abzu-
helfen. Diese Unfähigkeit ist im Gegenteil die strukturierende Fiktion

der erklärenden Auffassung der Welt. Der Erklärende braucht den Unfähigen, nicht umgekehrt. Er ist es, der den Unfähigen als solchen schafft. Jemand etwas zu erklären, heißt, ihm zuerst zu beweisen, dass er es nicht von sich aus verstehen kann.“ (Rancière 2009, S. 16).

Die Kunst des Lehrenden ist es, die geschaffene Distanz zwischen sich, dem Wissenden und den Schüler*innen, aufrechtzuerhalten. So werden Subjektpositionen stabilisiert und der eigene Wissen- den-Status mit einer Aura des Besonderen versehen. Wie Jacotot geht Rancière von der allgemeinen Annahme der intellektuellen Gleichheit aus und verweist darauf, dass eine solche Annahme eine Vielzahl – nicht nur pädagogischer Konsequenzen – mit sich bringt. Im erweiterten Sinne werden mit diesen Gedanken über den Unterricht auch Ideen zur Emanzipation formuliert. Denn wie Rancière darlegt, ist es vor allem der Glaube an die eigene intellektuelle Minderwertigkeit, die eine*n dumm hält (ebd., S. 119ff.). Die Vermittelnden, inklusive ihres ungebrochenen Glaubens an ihr eigenes Wissen und dem Unwissen ihrer Schüler*innen, scheinen im Falle des klassischen Unterrichts der größte Störfaktor im pädagogischen Prozess *und* im Prozess des Mündig-Werdens zu sein. Für Jacotot, der sein Buch mit dem Kapitel *Ein intellektuelles Abenteuer* beginnt, muss die Rolle der Lehrenden dagegen darin liegen, die Schüler*innen zu ermutigen, sich von den Lehrenden zu emanzipieren. Sie müssen selber die Aneignung und Übersetzung des Stoffes organisieren und bewerkstelligen. Die Grenze zwischen den Wissenden und den Unwissenden kann dann herausgefordert werden und die pädagogischen Verhältnisse können in Bewegung versetzt werden, wenn die Lehrenden und die Schüler*innen nicht durch eine einheitliche Wissenskluft voneinander separiert gedacht werden. Es ist spannend, gewissermaßen in einer dekonstruktiven Bewegung, sich hierzu Bellenoits (2007) Studie zu Missionsschulen in Nordindien (von 1860–1920) anzuschauen, die versucht, die Resilienz der indischen Gesellschaft vis-à-vis einer simplen Indoktrination herauszuarbeiten. Für Bellenoit ist es nicht ausgemacht, dass die pädagogische Begegnung im spätkolonialen Indien schlicht als Unterwerfung via pädagogische Methoden und Curricula zu lesen sei. Vielmehr weist er nach, wie die christlichen Schulen den vielfältigen Interpretationsmustern und Weltanschauungen der kolonisierten Sub-

jekte auch nachgaben, so dass von einem neuen Gewebe von Ethik, Wissen und Spiritualität gesprochen werden kann. Das ist insoweit interessant, weil den Schüler*innen und den Lehrer*innen, die sich aus den kolonisierten Gruppen rekurrierten, Handlungsmacht zugewiesen wird. Liberale didaktische Diskurse könnten durchaus die Methoden insoweit beeinflusst haben, dass auf der Suche nach der guten Didaktik *nolens volens* Möglichkeiten für Widerstand gegen die rücksichtslose Implementierung von kolonialem Wissen eröffnet wurden. Eine solche Vorstellung resoniert auch in der Darstellung des „pidgin-knowledge“ des Historikers Harald Fischer-Tiné (2013), welches er als „Kontakt-Wissen“ beschreibt, das der eurozentrischen Diffusionstheorie widerspricht, die davon ausgeht, dass Wissen unilateral von Europa in die Kolonien gelangte. Dagegen spricht Fischer-Tiné von einer „globale[n] Wissenszirkulation und -transformation“ und betrachtet „polyzentrische Kommunikationsnetzwerke“ (ebd., S. 11). Ein ethisches Unterrichten müsste diese Einsichten, die durchaus in Spannung zueinander stehen, genauer in den Blick nehmen. Hier geht es nicht nur um ein historisches Nachfragen, sondern vielmehr darum, pädagogische Erkenntnisse, die das Zusammenspiel von Unterwerfung und Widerstand im Kontext von Unterricht betrachten, für heutige Schulpraxen produktiv zu machen. Konkret: Könnte womöglich das Unterrichten von geflüchteten Schüler*innen (Erwachsene wie Kinder) herausgefordert werden, wenn wir diese Praxis als eine kolonialähnliche beschreiben? Welches Wissen wird etwa im Deutschsprachunterricht und in den sogenannten Willkommensklassen vermittelt? Und können wir die Unterrichtsräume als Kontaktzonen betrachten, die sich durch Hierarchien gezeichnet zeigen, wie dies Marie Louise Pratt (2007) für die koloniale Begegnung formuliert hat?

Ob Comenius oder Jacotot, didaktisches Wissen ist zu konfrontieren mit der Tatsache und den Konsequenzen der kolonialen Beherrschung (siehe hierfür Castro Varela/Dhawan 2015) und affirmativ zu sabotieren, um das klassische Lernen zu verlernen und Raum zu schaffen, neue Lernvorstellungen zu generieren.

Schlussbemerkungen

Bildung, das ist eine wichtige Lehre, die wir aus postkolonialen Studien ziehen können, ist nie neutral oder harmlos. Eine der wichtigsten Stimmen innerhalb einer postkolonialen pädagogischen Theoriebildung dürfte Gayatri Chakravorty Spivak sein (siehe insbesondere Spivak 2012), für die eine grundlegende Herausforderung darin liegt, danach zu fragen, wie es gelingen kann, „einen schlafenden ethischen Imperativ [...] [zu] aktivieren“ (Spivak 2008, S. 48) und mithin Demokratisierung und Dekolonisierung in Gang zu halten. Spivak deutet auf die Verflechtung differenter Macht- und Herrschaftssysteme hin und erklärt, warum es weder ausreicht, Europa zu dekolonisieren oder gleichzeitig pädagogische *good-will*-Programme für den globalen Süden zu entwerfen. Das kann durchaus auch als Kritik an Büchern wie die von dem brasilianischen Pädagogen Paulo Freire bereits in den 1970er Jahren verfasste Schrift „Pädagogik der Unterdrückten“ gelesen werden. Freire, der wohl in rassistuskritischen und postkolonial informierten Kreisen im deutschsprachigen Raum zu den am meisten zitierten außer-europäischen Pädagogen zählt, beschreibt eine Pädagogik, die er entworfen hat, um die Unterjochten Lateinamerikas von ihrer Unterwerfung zu befreien (siehe auch Mayo 2006). Doch betrachtet er vor allem die Dyade „Lehrer-Schüler“ – selbstredend unter Berücksichtigung einer Kultur der Beherrschung – ohne aber dazu anzuregen, die Idee einer „humanistischen Bildung“ (vgl. etwa Freire 1984/1970, S. 177) selbst zu verlernen.

Zu keiner Zeit hat es an einer profunden Kritik an hegemonialen Schulsystemen, dominanten Didaktiken und Formen der Wissensproduktion gefehlt. Auch die Frage des Unterrichtens wurde immer wieder kritisch betrachtet. Und wir müssen festhalten, dass während kolonialer Zeiten das Unterrichten zwar eine wichtige Rolle bei der Produktion ‚gelehrter Untertan*innen‘ spielte, aber letztere der Instruktion (*l'inculcation*) zum Teil auch erfolgreich widerstanden (siehe hierzu etwa Bhabha 1984). Das Unterrichten ist mithin machtdurchzogen, aber eben nie als ein Feld ungebrochener Indoktrination zu sehen. Gerade deswegen lohnt sich ein genaueres Studium der zum Einsatz kommenden Didaktiken unter hegemoniethoretischen Gesichtspunkten – insbesondere dann, wenn die beschul-

Subjekte zu marginalisierten Gruppen gehören, die (zumeist) keine Möglichkeit haben, direkt auf Methoden und Inhalte des Unterrichts Einfluss zu nehmen. Es ist wie bell hooks in ihren Ausführungen zu einer *engagierten Pädagogik* schreibt: „Um zur Freiheit zu erziehen, müssen wir die Art und Weise herausfordern, wie wir alle über den pädagogischen Prozess nachdenken“ (hooks 1994, S. 144; Übers. MCV)⁷. Ohne eine gute Kenntnis der historischen Etablierung und den machtvollen sozialen und politischen Funktionen von Pädagogik kann dies kaum gelingen.

Literatur

- Althusser, Louis (1970): „Idéologie et appareils idéologiques d'État. Notes pour une recherche“, in: *La Pensée*, 151, S. 3–38.
- Arendt, Hannah (1998): *Vom Leben des Geistes. Das Denken. Das Wollen*. München: Piper.
- Bellenoit, J. A. Hayden (2007): *Missionary Education and Empire in Late Colonial India, 1860–1920*. London: Pickering & Chatto.
- Bhabha, Homi (1984): „Of Mimicry and Man: The Ambivalence of Colonial Discourse“, in: *The MIT Press, 28, Discipleship: A Special Issue on Psychoanalysis*, S. 125–133.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1970): *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Castro Varela, M. (2015): „Koloniale Wissensproduktionen. Edwards Saids ‚interpretative Wachsamkeit‘ als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung“, in: Julia Reuter/Paul Mecheril (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien*. Wiesbaden: Springer-VS-Verlag, S. 307–322.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. vollständig aktualisierte und ergänzte Auflage*. Bielefeld: transcript.
- Comenius, Johann Amos (2008/1657): *Große Didaktik: Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fischer-Tiné, Harald (2013): *Pidgin-Knowledge. Wissen und Kolonialismus*. Zürich/Berlin: diaphanes.
- Freire, Paulo (1984/1970): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: rowohlt.
- Gramsci, Antonio (2004): *Erziehung und Bildung. Gramsci Reader* hrsg. im Auftrag des Instituts für Kritische Theorie von Andreas Merckens. Hamburg: Argument.

7 Originazität: „To educate for freedom, then, we have to challenge the way everyone thinks about pedagogical process.“

-
- Hall, Stuart (1989): „Gramscis Erneuerung des Marxismus und ihre Bedeutung für die Erforschung von ‚Rasse‘ und Ethnizität“, in: ders.: *Ideologie, Kultur, Rassismus. Ausgewählte Schriften 1*. Hamburg: Argument; S. 56–91.
- Hall, Stuart (1994): „Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht, in: ders. (Hrsg.): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften. 2*. Hamburg: Argument, S. 137–179.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress, Education as the Practice of Freedom*. New York/London: Routledge.
- Kastner, Jens (2015): „Herrschaft und Kultur – Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei Gramsci und Bourdieu“, in: *KuBi-online*, <https://www.kubi-online.de/artikel/herrschaft-kultur-gemeinsamkeiten-unterschiede-gramsci-bourdieu> (letzter Aufruf 13.03.2018).
- Knott, Marie Luise (2017): *Verlernen. Denkwege bei Hannah Arendt*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Kumar, Krishna (2005): *Political Agenda of Education. A study of colonialist and nationalist ideas*. New Delhi/Thousand Oaks/London: SAGE.
- Mayo, Peter (2006): *Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis*. Hamburg: Argument.
- Pratt, Marie Louise (2007): *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation (korrigierte 2. Auflage)*. New York/London: Routledge.
- Quijano, Aníbal (2000): „Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina“, in: Edgardo Lander (Hrsg.): *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO, S. 201–246. Auch unter: <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf> (letzter Aufruf 20.03.2018).
- Rancière, Jacques (2009): *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über intellektuelle Emanzipation*. Wien: Passagen.
- Said, Edward (1978): *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Righting Wrongs. Unrecht richten*. Zürich/Berlin: diaphanes.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Viswanathan, Gauri (1989): *Masks of Conquest. Literary Study and British Rule in India*. London: faber and faber.

Hauptsache kritisch

Zum problematischen Verhältnis von Pädagogik und Kritikfähigkeit

Vorbemerkungen¹

Dieser Beitrag befasst sich im Wesentlichen mit zwei Annahmen. Die erste Annahme lautet, dass ‚Kritik‘ einen kaum bestrittenen Stellenwert in der modernen (Schul-)Pädagogik erhalten hat und dass dieser Stellenwert insbesondere durch Traditionen geprägt wurde, die sich auf die europäische Aufklärung berufen. Kritik ist durch diese Traditionen zu einem Konzept geworden, das es erlaubt, alltägliche, bildungspolitische, didaktische und wissenschaftliche Aussagen über pädagogische Sachverhalte durch das Attribut ‚kritisch‘ gewissermaßen aufzuwerten. Das umfasst heute insbesondere Bildungsziele, die durch Unterricht erreicht werden sollen und die Kennzeichnung von Unterrichtsgestaltung als ‚kritisch‘. Kritik und das mit ihr verbundene, fast unüberschaubare Wortfeld (von Adjektiven wie kritisch, problematisierend, über Verben wie hinterfragen bis Nomen wie Widerstand, Einspruch, ...) erhält damit eine legitimierende Funktion.

Die zweite Annahme lautet, dass diese legitimierende Funktion von ‚Kritik‘ in pädagogischer Rhetorik ein problematisches Grundverhältnis von Pädagogik und Kritik verdeckt. Dieses Grundverhältnis, das ich als ein Phänomen der Moderne deute, besteht in der problematischen Gleichzeitigkeit von potentieller Infragestellung und Stabilisierung sozialer Verhältnisse. Diese Gleichzeitigkeit zeigt sich insbesondere im Bereich der Schule und kann in diesem Fall wie folgt skizziert werden: Auf der einen Seite ist moderne pädagogische Praxis unter anderem mit der Aufgabe betraut, Kinder und Jugendliche in bestehende Verhältnisse einzuführen und sie für ein im weitesten Sinne gelingendes Leben in modernen Gesellschaften

1 Ich danke Tobias Becker und Michael Sertl für ihre hilfreichen Hinweise und Rückfragen zum Manuskript.

auszustatten (vgl. Fend 2008). Angesichts der Zunahme von Diagnosen, die eine Steigerung der Komplexität und Unvorhersehbarkeit gegenwärtiger ökonomischer und politischer Verhältnisse feststellen, wird diese Aufgabe pädagogischer Praxis häufig auf die Ermöglichung oder Beförderung der Problemlösekompetenz von Individuen oder Gruppen beschränkt (vgl. z.B. Csapó/Funke 2017). In jedem Fall soll pädagogische Praxis damit zur Stabilität moderner Gesellschaften beitragen. Auf der anderen Seite sind pädagogische Institutionen und Praktiken, sofern sie als Teil moderner demokratischer Systeme begriffen werden, mit dem nicht immer ausdrücklichen Anspruch konfrontiert, die Veränderung des Bestehenden zu ermöglichen. Damit ist beispielsweise die in Ideen der Aufklärung wurzelnde Vorstellung verbunden, junge Menschen durch Unterricht dazu zu befähigen, vernünftig und verantwortungsvoll zu handeln und gegebenenfalls Widerstand gegen kritikwürdige Verhältnisse leisten zu können. In einem weiten Sinne bedeutet das also eine Befähigung zu ‚politischem‘ Denken und Handeln, insofern, als sich dieses kritisch an der Frage nach einem guten Zusammenleben ausrichtet. Der damit verbundene Anspruch geht potentiell über die Lösung vorliegender oder zukünftig entstehender Probleme hinaus. In der Veränderung durch Kritik liegt nun aber gerade die Möglichkeit von Destabilisierung – sowohl von Unterricht im Sinne pädagogischer Interaktion, als auch von gesellschaftlichen Verhältnissen.

Ich werde diese widerspruchsvolle pädagogische Lage im Folgenden in drei Schritten beleuchten. Im ersten Schritt skizziere ich anhand einiger historischer und aktueller Hinweise das problematische Verhältnis von ‚Kritik‘ und moderner Pädagogik. Trotz dieses Verhältnisses gelingt es dennoch, dass ‚Kritik‘ der Legitimation bildungspolitischen Sprechens, also des Sprechens über Bildungsziele, Schulorganisation und Unterricht, dient. Im zweiten Schritt verdeutliche ich am Beispiel der Kompetenz ‚kritischen Denkens‘, wie die legitimierende Wirkung von Kritik für bildungspolitische Zielbestimmungen in Anspruch genommen wird, die stabilisierende Intentionen verfolgen. Kritik wird im Zuge dessen jedoch in ‚gezügelter‘ Weise in Anspruch genommen. Im letzten Schritt stelle ich die Frage nach der Möglichkeit ‚ungezügelter‘ Kritik. Dafür greife ich ein Denkangebot der US-amerikanischen politischen Philosophin Judith Butler auf, um die These zu diskutieren, dass es mit Blick auf

den Anspruch ‚kritischen Unterrichts‘ und die Organisation modernen Zusammenlebens hilfreich sein könnte, zwischen pädagogischen und politischen Dimensionen von Kritik zu unterscheiden.

Geschichtlicher Abriss: Kritik als pädagogisches Problem

Pädagogisches Denken und Handeln in seiner heutigen, in westlichen Industrieländern dominanten Form kann als Folge wesentlicher Umwälzungen europäischer Aufklärungsbewegungen begriffen werden. Die sich im Denken der Aufklärung verfestigenden Forderungen nach bürgerlicher Freiheit, Gleichheit und Solidarität boten einen gesellschaftlichen und politischen Rahmen, der pädagogisch vor allem durch die Formulierung von Bildungszielen wie Mündigkeit, Emanzipation, Autonomie und Selbstbestimmung gefüllt wurde. Vielleicht ist es sogar treffender, diese Bildungsziele als Problemzusammenhänge zu bezeichnen. Schließlich war und ist zumeist nicht geklärt, was unter diesen Schlagwörtern zu verstehen ist, geschweige denn wie oder ob derartige Zielvorstellungen konkret eingelöst werden können. Es ist sogar möglich, dass diese mit aufklärerischem Pathos aufgeladenen „Kampfbegriffe“², die auf ihre Gegenteile Unmündigkeit, Abhängigkeit und Fremdbestimmung verweisen, ihre spezifische Funktion gerade dadurch behalten, dass sie inhaltlich unbestimmt sind. Mit der Funktion dieser Begriffe meine ich in erster Linie ihre legitimierende, begründende Funktion, die sie für moderne pädagogische Zielbestimmungen und Programmatiken haben. Ein aktuelles Beispiel für diese Funktion ist die Auseinandersetzung des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) mit der Thematik „Jugend und Extremismen“. Auf der Homepage des BMB wird dieses Thema wie folgt eingeleitet:

„In einer pluralistischen Gesellschaft ist es wichtig, Wege zu einer mündigen, kritischen, gemeinschaftsoffenen und toleranten Haltung zu finden und diese zu fördern. Aufgabe der Schule ist es, entsprechendes Wissen zu vermitteln und die Identität von Kindern und

2 Diese Formulierung ist in Anlehnung an Erich Ribolits (2011) gewählt, der den Begriff der Bildung unter dieser Bezeichnung diskutiert.

Jugendlichen so zu stärken, dass sie als selbstbewusste Menschen an einer demokratischen, modernen Gesellschaft mitwirken können.“ (BMBWF 2017)

Diese Aussage bewegt sich in einer aufklärerischen Tradition, die einerseits Gesellschaft eng an mündige und kritische Individuen bindet und andererseits Schule in die Verantwortung nimmt, zur Entwicklung von Mündigkeit, Selbst- und Mitbestimmung beizutragen. Die Legitimation für pädagogisches Handeln (wie ‚entsprechendes Wissen zu vermitteln‘ und ‚Identität (...) zu stärken‘, s.o.) kann in diesem Fall aus dem historisch bedeutsamen Status aufklärerischer Zielbestimmungen gezogen werden, auch wenn sie im obigen Zitat nicht ausdrücklich angesprochen werden. Diese Zielbestimmungen hängen in besonderer Weise mit einem Begriff von Kritik zusammen, der in der europäischen Philosophie wohl am wirkmächtigsten vom deutschen Philosophen Immanuel Kant etabliert wurde. Im Zusammenhang mit einer durch Kant geprägten philosophischen Denkart von Kritik (hier vor allem als die kritische, auf Unterscheidungen abhebende Frage danach, unter welchen Bedingungen und innerhalb welcher Grenzen menschliche Erkenntnis möglich ist), findet sich allerdings insbesondere im politischen Denken der Aufklärung das Potential von prüfendem, vernunftbezogenem, also kritischem Denken und Handeln, bestehende Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse in Frage zu stellen, also ‚sozialkritisch‘ wirksam zu werden³. Dieses Potential wurde im 20. Jahrhundert im deutschsprachigen Raum Triebfeder einer „Kritischen Erziehungswissenschaft“ (vgl. idealtypisch immer noch Mollenhauer 1968), vermittelt durch die „Kritische Theorie“ des Frankfurter Instituts für Sozialforschung, die allerdings wesentlich stärker durch Hegels Dialektik beeinflusst war und das verheerende Potential rein vernunftbezogener Aufklärung in Auseinandersetzung mit dem Faschismus problematisierte (vgl. Horkheimer/Adorno 1969). In einer diesem Denken verpflichteten Spielart von Kritik wird diese vor allem als Möglichkeit der Transformation, der Veränderung des Bestehenden gedacht, als Sozialkritik. Neben einer in dieser Tradition stehenden „Kriti-

3 Für diese Spielart von Kritik steht häufig Kants berühmter Aufsatz „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung“ (1784/1967) Pate.

schen Bildungstheorie“ (vgl. Heydorn 1970) hat sich in Deutschland eine der Aufklärung verpflichtete, jedoch weniger radikale Spielart kritischer Pädagogik in Form einer „kritisch-konstruktiven Didaktik“ etabliert (vgl. Klafki 1985/2007).

In der historischen Auseinandersetzung mit Aufklärungspädagogik zeigt sich jedoch, dass ‚real‘-pädagogische Bemühungen des späten 17. und des 18. Jahrhunderts insbesondere im deutschsprachigen Raum überwiegend anders verfasst waren, als es die heutigen Bezüge auf Ideale wie Mündigkeit, Kritik und Autonomie teilweise glauben lassen. Anstelle einer grundsätzlichen Befähigung zu kritischer Urteilsfähigkeit zeigte sich beispielsweise in den Erziehungs- und Unterrichtsbemühungen von Einrichtungen der ‚Philanthropisten‘ (Menschenfreunde) wie J. B. Basedow und C. G. Salzmann eine an Nützlichkeit und Fleiß orientierte Zurichtung junger Männer, um für die gegenwärtige und nicht für eine idealtypische, zukünftige Gesellschaftsordnung tauglich zu werden⁴. Es liegt daher nahe, die besondere Bedeutung kritischen Denkens als ein Ergebnis einer nachträglichen, idealen Bezugnahme auf philosophische und pädagogische Programme der Aufklärung zu deuten.

So viel zur ‚realhistorischen‘ Einschränkung der aufklärerischen Rhetorik moderner Pädagogik. Jedoch lässt sich vermutlich nicht sagen, dass die Philanthropisten in ihren Bemühungen einfach die Ansprüche aufklärerischer Pädagogik verfehlt hätten und dass die bloße Erziehung zur Gegenwart irgendwann einer kritischen Erziehung zur Zukunft weichen werde. Wahrscheinlicher ist die Annahme, dass auch gegenwärtige pädagogische Institutionen, Praktiken und Theorien immer auch mit der Aufgabe ringen, gesellschaftliche Verhältnisse zu stabilisieren. Helmut Fend hat ganz in diesem Sinne zwei gesellschaftliche Funktionen der pädagogischen Institution Schule in seinen Untersuchungen als „Reproduktion und Innovation“ bezeichnet (vgl. Fend 2008: 49). Für schulischen Unterricht würde die Reproduktionsfunktion klassischerweise bedeuten, Kindern und Jugendlichen Fähigkeiten, Wissen und Werteinstellungen zu vermitteln, die sie als Mitglieder moderner Gesellschaften benöti-

4 So unterschiedlich sogenannte (Ideen-)Geschichten der Pädagogik oder der Erziehung auch angelegt sein mögen (z.B. Tremml 2005, Tenorth 2010, Böhm 2013), darin scheinen sie sich einig.

gen und die sie unter anderem berufstauglich machen, eine Einführung in sogenannte ‚Kulturtechniken‘ und in ihre verantwortungsvolle Handhabung. Aktuelle Kompetenzformulierungen erweitern dies meist um die Ausbildung der „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ eines Individuums zur Lösung von Problemen – so eine populäre Formulierung von Franz Weinert (2001: 27f.).

Pädagogische Institutionen und Praktiken tragen also neben ihrer beanspruchten kritischen und innovativen, neues ermöglichenden Herkunft gleichzeitig Züge, die das Bestehende reproduzieren und erhalten. Diese Züge gehören, folgt man Fend, zur *Funktion* moderner pädagogischer Theorie und Praxis. Die Forderung nach ‚kritischem Unterricht‘ oder ‚Erziehung zur Kritikfähigkeit‘ in einem empirischen Sinne wirkt vor diesem Hintergrund streng besehen fast wie ein Selbstwiderspruch: die Vermittlung oder Reproduktion einer Fähigkeit, die innovative, kritische Destabilisierung ermöglicht. Dieser Widerspruch lässt sich vermutlich nicht einfach durch die idealistische Hoffnung lösen, dass die Reproduktionsfunktion moderner pädagogischer Praxis irgendwann ihrer Innovationsfunktion weicht. Auch lässt sich schwer einwenden, dass Reproduktion ausschließlich auf das Bestehen gegenwärtiger Verhältnisse und Innovation ausschließlich auf mögliche Zukunft bezogen sei, alleine schon deshalb, weil die Grenzen zwischen Gegenwärtigem und Zukünftigem alles andere als einfach zu ziehen sind.

Diese Anmerkungen können und sollten jedoch nicht dazu führen, aufklärerische Ansprüche an kritischen Unterricht einfach auf Eis zu legen. Aufklärerisches Denken scheint vielmehr als Idee eine besondere Anziehungskraft zu besitzen. Diese besteht in der Hoffnung, durch erzieherisches Handeln die Veränderung kritikwürdiger gesellschaftlicher Verhältnisse herbeizuführen – oder wenn das zu hoch greift: diese Veränderung zumindest zu ermöglichen.

Auf theoretischer und praktischer Ebene stellt sich aber die Frage des ‚Wie?‘ dieser Ermöglichung. Kritik als Kompetenz ist in diesem Sinne ja einerseits ein positiv besetztes Erbe der Aufklärung, trägt aber gleichzeitig gewissermaßen bedrohliches Potenzial in sich. Dies gibt in Anschluss an eine Formulierung Helmut Heids Anlass für den Verdacht, dass Kritik nur „domestiziert“ (vgl. Heid 2009), also entschärft Eingang in die Zielbestimmung pädagogischen Han-

delns finden kann. Ich werde diese „Domestizierung“ im Folgenden anhand eines Beispiels aus dem internationalen bildungspolitischen Diskurs demonstrieren.

Beispiel: „Critical thinking“ als Bestandteil von Problemlösekompetenz

Vor dem Hintergrund internationaler Bildungspolitik scheint sich eine bestimmte Form des Umgangs mit globalen Problemlagen herauskristallisiert zu haben, die im Versuch besteht, diese Problemlagen zu identifizieren und Individuen mit den Fähigkeiten auszustatten, sie zu lösen – passend zur oben genannten Kompetenzorientierung. Welche Problemlagen als solche identifiziert werden, liegt vor dem Hintergrund zunehmender Internationalisierung und Globalisierung von Bildungssystemen allerdings vor allem in der Deutungsmacht von Organisationen, die auf internationaler Ebene operieren.

Als Beispiel für ein solches Vorgehen dient das Dokument „Skills Outlook 2015“ der OECD, eine zweijährlich wiederkehrende Publikation, die erstmals 2013 erschienen ist. 2013 noch eher an Erwachsenenbildung orientiert, widmet sich das Dokument 2015 dem Übergang von Schule in die Arbeitswelt und den sich ändernden Anforderungen an Fähigkeiten junger Menschen. Entsprechend trägt die Publikation den Untertitel „Youth, Skills and Employability“. Wichtig ist hier zu bemerken, dass es sich bei der OECD um eine Organisation handelt, die keine Weisungsbefugnis für Bildungssysteme oder -institutionen hat, wie dies etwa für nationale Bildungsministerien oder teilweise für EU-Organe zutrifft. Übernationalen Organisationen wie der OECD kommen hingegen ‚nur‘ beratende, empfehlende Funktionen zu, die allerdings in ihrer Wirkung keineswegs zu unterschätzen sind – das zeigt die Furore um die PISA-Studie der OECD in eindrucksvoller Weise (vgl. hierzu Schemmann 2007: 19). Das vorliegende Beispiel ist ein Ausschnitt aus den programmatischen Bemerkungen im ersten Kapitel des Dokuments, genauer ein Abschnitt unter der Frage: “What skills are needed in the labour market?”:

“Some skills come from the interaction of cognitive and social and emotional skills. For instance, this is the case of creativity and critical

thinking, which are often called ‘21st-century skills’ and are expected to contribute to the capacity to adapt to major changes and to innovate. [...] Critical thinking involves the ability to think strategically and apply the rules to new situations to solve problems. This skill has a strong cognitive component but also incorporates aspects of openness to new experience, such as imagination and unconventionality.” (OECD 2015: 22)

Die Anpassung an starke Veränderungen und Innovationsfähigkeit stellen hier Fähigkeiten dar, mit Ungewissheit und neuartigen Situationen umzugehen. Kritisches Denken ist dabei primär strategisches und problemlösendes Denken, das die Fähigkeit von Individuen und Gruppen umfasst, neue Situationen einzuschätzen und Handlungsoptionen abzuwägen, um zur – im besten Falle innovativen – Lösung eines bisher nicht oder kaum lösbaren Problems beizutragen. Die Herkunft dieses spezifischen Verständnisses von ‚critical thinking‘ ist in erster Linie psychologisch geprägt, obwohl der in psychologischen Konzepten⁵ noch ursprünglich angelegte, prüfende sowie Wahrheitsansprüche hinterfragende Anspruch kritischen Denkens in der Übernahme des Konzepts in bildungspolitische Programme weitgehend verloren ging.

Dieses knappe Beispiel zeigt, dass es möglich ist, Kritik als Ziel pädagogischer Bemühungen zu formulieren, allerdings um den Preis ihrer Domestizierung als Problemlösekompetenz. Damit wird durch das Label ‚critical thinking‘ zwar einerseits indirekt eine aufklärerische Tradition angesprochen. Andererseits verbleibt die durch Lehr- und Lernprozesse zu entwickelnde kritische Kompetenz ein Teil stabilisierender Bemühungen. Auch „unkonventionelle“ Problemlösungen stehen nämlich letztlich unter dem übergeordneten Anspruch, sich Veränderungen („major changes“) anzupassen und nicht, sich beispielsweise kritikwürdigen Veränderungen entgegenzustellen. Unterricht, der sich an solchen Anforderungen ausrichtet, verfolgt damit das Ziel, Problemlösefähigkeit zu ermöglichen, entlang der Frage: “What skills are needed in the labour market?”.

5 Für die Suche nach dieser Herkunft empfehle ich den psychologischen Artikel von Diane F. Halpern (1998), auf den sich Publikationen der OECD zum Teil ausdrücklich beziehen.

Die Fassung von ‚critical thinking‘ als stabilisierende Problemlösekompetenz scheint für pädagogische Zusammenhänge tauglicher als ein radikaleres, destabilisierendes Kritikverständnis. Gegen Inanspruchnahmen von Kritik, wie sie im gewählten Beispiel zum Ausdruck kommen, wurde aus bildungstheoretischer Perspektive vielerorts Einspruch erhoben. Dabei wird als Grund vorgebracht, dass Kritik ihres Stachels, ihres Potenzials beraubt werde, z.B. von Masschelein (2003), der darin eine Gefahr der Trivialisierung sieht oder Ribolits (2010: 33), der Bildung und die damit verbundene Entwicklung kritischer Urteilsfähigkeit vor dem Hintergrund zunehmender „Verwertungslogik“ in Gefahr sieht. Vor dem Hintergrund aufklärerischer Hoffnungen lassen sich also begründete Zweifel daran äußern, dass der Anspruch gesellschaftlicher Transformation durch ‚gezümmte‘ Kritikfähigkeit, wie sie am Beispiel der OECD zum Ausdruck kommt, erreicht werden könne. Das provoziert die abschließende Frage, was unter nicht domestizierter, ‚ungezügelter‘ Kritik verstanden werden kann und wie diese pädagogisch akzentuiert werden kann.

Vulnerabilität: Politische und pädagogische Dimensionen von Kritik

Die US-amerikanische Philosophin Judith Butler widmet sich in ihrem Buch „Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung“ (2016) unter anderem der Frage nach den konkreten Bedingungen, unter denen Widerstand gegen kritikwürdige Verhältnisse möglich ist. Sie tut das nicht aus pädagogischer, sondern aus politischer und gesellschaftsphilosophischer Perspektive; die folgenden Gedanken sind deshalb sozusagen als Übersetzungsleistung zu begreifen. Butler behauptet (unter anderem angesichts des Arabischen Frühlings und der Occupy-Bewegung), dass Kritik und politischer Widerstand nur unter den Bedingungen einer Unterstützung durch Infrastruktur möglich seien, sich allerdings oftmals erst dann entzünden, wenn diese ermöglichende Unterstützung bedroht oder kaum vorhanden ist (vgl. Butler 2016: 18). ‚Infrastruktur‘ ist hier in einem weiten Sinne gedacht, sie meint unsere Beziehungen zu Menschen, Institutionen und unbelebten Hilfsmitteln (z.B. Straßen und Plätze als Bedingungen der Möglichkeit öffentlichen Protests). Diese weite Perspektive entstammt Butlers Konzeption des

Menschen als ‚vulnerable‘, verletzlichem Lebewesen, dessen Körper „durch die Beziehungen definiert [ist], die sein Leben und Handeln erst möglich machen“ (ebd.: 172). Menschen sind im Sinne Butlers nur in Hinblick auf ihre Beziehungen zu anderem Belebten und Unbelebten begreifbar, Beziehungen, die zugleich eine lebensnotwendige Abhängigkeit von anderen markieren – und diese Abhängigkeit betrifft nicht etwa nur Neugeborene, sondern hält ein Leben lang an. Vor dem Hintergrund der ethischen Frage nach einem ‚lebenswerten Leben‘ lenkt Butler hierbei den Blick auf besonders vulnerable, von prekären Lebensverhältnissen, Armut und Unfreiheit bedrohte Menschengruppen.

Kritik an dieser Bedrohung ist von einem ähnlichen Prinzip getragen, wie es im Kern aufklärerischen Denkens liegt, nämlich der Möglichkeit der Veränderung bestehender, kritikwürdiger, Verhältnisse durch vernünftiges Handeln⁶. Vor diesem Hintergrund, so eine mögliche Lesart von Butlers Perspektive, sind pädagogische Institutionen Teil des Beziehungsgeflechts, in das vulnerable Menschen eingelassen sind, die Institutionen sind aber selbst vulnerabel, weil sie letztlich immer aus Menschen bestehen. Damit verändert sich die eingangs genannte Gleichzeitigkeit von pädagogischem Handeln, von Unterricht: diese besteht so umformuliert darin, Gesellschaft und pädagogische Institutionen zu schützen (durch „Reproduktion“) und die von diesen Institutionen abhängigen Menschen zu schützen.

Was aber bedeutet dieser Zusammenhang von Vulnerabilität und Kritik für kritischen Unterricht? Ein als ‚kritisch‘ gekennzeichneter Unterricht ist, mit Butler gedacht, in einer etwas anders gearteten Lage: Der Stabilisierung (im Sinne des Schutzes vulnerabler Menschen und Strukturen) korrespondiert die Schaffung eines Bewusstseins für die besondere Vulnerabilität bestimmter Menschengruppen, die Schaffung also von Solidaritätsfähigkeit, wie W. Klafki (1985/2007) formulieren würde. Es kann letztlich die offene Frage gestellt werden, warum die Tendenz zur Domestizierung von Kritik im Pädagogischen so groß ist, eine Tendenz, die sich am Beispiel des ‚critical thinking‘ erwiesen hat. Eine mögliche Begründung dafür

6 Gleichwohl schlägt Butler einen von klassisch-aufklärerischen Konzepten des Kritischen deutlich unterscheidbaren Weg ein, wenn sie leibliches Afiziertsein als einen Anlass für Kritik skizziert und körperliche Sichtbarkeit als wesentliches Merkmal kritisch-politischer Praxis diskutiert.

liegt in der Annahme, dass die Sphären des Politischen (als öffentlicher Ort der Versammlung und der Aushandlung menschlichen Zusammenlebens) und des Pädagogischen (geprägt von der Gleichzeitigkeit von Reproduktion und Innovation) in westlichen Gesellschaften zwar jeweils von aufklärerischem Pathos geprägt sind, allerdings in ihrer konkreten Wechselwirkung mit Kritik je unterschiedlich zu verstehen sind. Dieser Gedankengang erinnert an Argumente der deutschen politischen Theoretikerin Hannah Arendt, auf die sich Butler an vielen Stellen bezieht und die sich zeitlebens intensiv mit der Unterscheidung von Politischem und Privatem beschäftigt hat. Für die Frage nach Kritikfähigkeit wesentliche Gedanken hat Arendt in ihrem Vortrag „Die Krise in der Erziehung“ (1994) formuliert, in dem sie auf das Problem des Verhältnisses der Generationen aufmerksam macht. Arendts Denken der „Natalität“ ist dabei ausschlaggebend. Im Kern dieses Denkens steht die Feststellung, „daß wir alle durch Geburt in die Welt gekommen sind und daß diese Welt sich ständig durch Geburt erneuert“ (Arendt 1994: 276). Kinder und Jugendliche als die Neuen sind dabei auch in ihrem Potential als kritikfähige Wesen ernst zu nehmen, ohne dass sie von vorneherein als politisch-kritische Wesen in Anspruch genommen werden. Es wäre, mit anderen Worten, vermessen, vorwegzunehmen, wie das Neue, das Innovative zur Geltung kommen soll. Arendt endet dabei etwas pathetisch:

„[I]n der Erziehung entscheidet sich (...), ob wir unsere Kinder genug lieben, um sie weder aus unserer Welt auszustoßen und sich selbst zu überlassen, noch ihnen ihre Chance, etwas Neues, von uns nicht Erwartetes zu unternehmen, aus der Hand zu schlagen, sondern sie für ihre Aufgabe der Erneuerung einer gemeinsamen Welt vorzubereiten.“ (ebd.)

Schluss

Es könnte also sein, dass sich die Ansprüche kritischer Pädagogik und kritischen Unterrichts als *zukunftsgerichtete* Ansprüche begreifen lassen müssen, die sich auf die politische Frage nach dem Zusammenleben richten und die auch darin ihr ‚ungezähmtes‘ Potenzial entfalten können. Dieses Potenzial von Kritik wohnt, pädago-

gisch gesehen, jedem Zukunftsentwurf inne, sofern dieser auf Veränderung abzielt.

Die widerspruchsvolle Lage moderner Pädagogik und Kritik ist wohl am Ende nicht so widerspruchsvoll, sofern der Annahme eines Unterschieds von pädagogischen und politischen Dimensionen von Kritik gefolgt wird. Dieser Unterschied, der noch näher zu beleuchten bleibt, liegt zunächst im Zeitbezug – einem pädagogisch gegenwärtigen sowie politisch zukünftigen. Die Aufgabe und erwartete Wirksamkeit von Schulorganisation, Unterricht und pädagogischer Gestaltung ist somit eingebettet in idealistisch-aufklärerische Zukunftsentwürfe, die politisch und nicht pädagogisch zur Geltung kommen sollen. Allerdings ist mit dieser Unterscheidung eine Gefahr verbunden, nämlich die, kritikwürdige Verhältnisse, seien diese nun gesamtgesellschaftlicher Natur oder auf Bildungssysteme bezogen, auf Dauer zu stellen und zu schützen, mit dem Versprechen, dass später immer noch dafür Zeit sei, diese kritisch zu befragen. Einerseits bleibt also das Desiderat, Kritik in pädagogischer Hinsicht nicht unmittelbar an politischen Maßstäben zu messen, also auch beim Anspruch von ‚kritischem‘ Unterricht das innovative Potential der ‚Neuen‘ (im Sinne der ‚neu Hinzugekommenen‘) nicht vorwegzunehmen und Innovation damit unter Umständen zu verunmöglichen. Andererseits liegt eine Verkürzung vor, wenn kritisches Denken ausschließlich wie in obigem Beispiel als Teilkompetenz problemlösender Anpassungsfähigkeit begriffen wird und ‚Kritik‘ lediglich den Zweck einer bildungspolitisch wirkungsvollen Aufwertungsvokabel erfüllt. In diesem Fall würde die (mit Butler und Arendt verstanden) politische, potentielle Veränderungen herbeiführende Dimension kritischer Urteils- und Handlungsfähigkeit gänzlich einer gezähmten, pädagogisch domestizierten Form von Kritik geopfert.

Literatur

- Arendt, Hannah (1994): Die Krise in der Erziehung. In: Ursula Ludz und Hannah Arendt (Hg.): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. München: Piper, S. 255–276.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017): Jugend und Extremismen. <https://bmbwf.gv.at/schulen/service/jugendundextremismen.html> (Zugriff: 24.02.2018)

- Böhm, Winfried (2013): *Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart*. 4., durchges. Aufl. München: Beck.
- Butler, Judith (2016): *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Unter Mitarbeit von Frank Born. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Csapó, Benő; Funke, Joachim (Hg.) (2017): *The nature of problem solving. Using research to inspire 21st century learning*. Paris: OECD.
- Fend, Helmut (2009): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Halpern, Diane F. (1998): *Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains. Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring*. *American Psychologist*, 53 (4), 449–455.
- Heid, Helmut (2009): *Domestizierung von Kritik. Legitimationsprobleme des Kritischen im Kontext pädagogisch bedeutsamen Denkens und Handelns*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (46. Beiheft), 54–74.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (1969): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Kant, Immanuel (1784/1967): *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* In: Immanuel Kant: *Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie*. Herausgegeben und eingeleitet von Jürgen Zehbe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 55–61.
- Klafki, Wolfgang (1985/2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mollenhauer, Klaus (1968): *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München: Juventa.
- OECD (2015): *OECD Skills Outlook 2015. Youth, Skills and Employability*. Paris: OECD Publishing.
- Ribolits, Erich (2010): *Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen*. Wien: Löcker.
- Ribolits, Erich (2011): *Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs*. Wien: Löcker.
- Schemmann, Michael (2007): *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Zugl.: Bochum, Univ., Habil.-Schr., 2006. Bielefeld: Bertelsmann.
- Treml, Alfred K. (2005): *Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. 5. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2002): *Leistungsmessungen in Schulen*. 2., unveränd. Aufl. Weinheim: Beltz.

Rainer Hawlik

Muss Schulentwicklung tatsächlich evidenzbasiert geschehen?

Einsprüche gegen das vorherrschende Bildungsverständnis bei SQA (Schulqualität Allgemeinbildung)

*„Jedes Erziehungssystem ist eine politische Methode, die Aneignung der Diskurse mitsamt ihrem Wissen und ihrer Macht aufrechtzuerhalten oder zu verändern.“
(Foucault 2007, S. 30)*

„SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“ ist das pädagogische Qualitätsmanagementsystem des BMBWF, das seit 2012/13 an allen österreichischen Schulstandorten zur verpflichtenden Schulentwicklung verordnet wurde. Ziel des Ministeriums ist es, durch pädagogische Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu bestmöglichen Lernbedingungen für Schüler/innen an allgemein bildenden Schulen beizutragen (vgl. SQA 2016a), wobei seit 2016/17 die Rahmenzielvorgabe der Sektion I des Bildungsministeriums lautet: „Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens an allgemein bildenden Schulen in Richtung Individualisierung, Kompetenzorientierung und inklusiver Settings.“ (BMB 2016).

Nach einer verpflichteten Auseinandersetzung mit Daten und Ergebnissen von Tests – die 2012 noch alle aus dem „Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens“ (BIFIE) kamen – konnte jeder Schulstandort im Schuljahr 2013/14 zwei Schwerpunkte frei aus einem vorgegebenen Katalog für die Schulentwicklung am eigenen Schulstandort wählen. Seit dem Schuljahr 2016/17 werden nun verpflichtend Ergebnisse aus Bildungsstandards-Überprüfungen (4. & 8. Schulstufe; VS, NMS, AHS), Ergebnisse der Reifeprüfung (AHS) und Ergebnisse des SLS (Salzburger Lesescreening; 3. & 5. Schulstufe; VS, NMS, AHS) herangezogen und ausgewertet (vgl. BMB 2016). Auch der „Bildungsexperte“ Thilo Sarrazin weiß in diesem Zusammenhang, wie bessere Ergebnisse eventuell kostengünstig zu bewerkstelligen sind: „Die weit verbreitete Annahme, höhere Bildungsausgaben würden das Bil-

derungsergebnis von ganz alleine verbessern, wird leider weder national noch international gestützt. Die Art der Unterrichtspläne, die Qualität der Schulorganisation, die Ausbildung und Motivation der Lehrer, die Qualitätskontrolle und der Wettbewerb im Bildungssystem spielen aus meiner Sicht die entscheidende Rolle“ (Sarrazin 2010, S. 214). Sarrazin, der hinsichtlich „schlechter“ PISA-Ergebnisse Deutschlands an anderer Stelle mit blankem Rassismus den „ständig wachsenden Anteil bildungsferner Schichten und muslimischer Migranten unter den Kindern“ (Sarrazin 2010, S. 245 – meine Hervorhebung) ausmacht, weiß wo die Daumenschrauben angelegt werden müssen, damit alle Schüler/innen endlich besser bei Tests abschneiden: Qualitätskontrolle und Wettbewerb an Schulstandorten, die motivierte Lehrer/innen als Personal führen. Dieser Vorstellung nicht unähnlich, wird bei SQA evidenzbasiert aus defizitorientierter Perspektive an jedem Schulstandort jedes Bundeslandes Österreichs ermittelt, was die Schüler/innen nicht können und wozu sie nicht fähig sind, denn „[...] nationale und internationale Untersuchungen zeigen [...], dass Österreich große Anstrengungen unternehmen muss, um die Grundkompetenzen bei allen Schüler/inne/n abzusichern“ (SQA 2016a, oA).

SQA in Wien

In Wien beherrschen Kinder und Jugendliche an APS-Schulen Sprachen in Wort und Schrift nicht, das muss die Erkenntnis nach Analyse der Testergebnisse 2016 gewesen sein, denn seit dem Schuljahr 2016/17 muss „Sprachliche Bildung“ (womit vorwiegend „Deutsch“ gemeint ist) als verpflichtendes Thema für SQA in ganz Wien gewählt werden; erst das zweite Thema, das in Kombination gewählt wird, darf am Schulstandort in Absprache mit der Pflichtschulinspektor/in dem Pflichtschulinspektor des Inspektionsbezirks gewählt werden.¹

Das Qualitätsmanagementsystem weiß also, was gut für jeden Schulstandort ist, und der Schulstandort hat zu gehorchen. Deutlich sichtbar wird hier die im Eingangszitat genannte „politische Metho-

1 Hier stehen Themen wie z.B. „Gesundheitsförderung“, „Bewegung“, „Medienbildung“, „Lesen“, „Verbraucherbildung“, „Begabungs- und Begabtenförderung“ und „Mehrsprachigkeit“ (SQAc 2016, oA) zur Verfügung.

de, die Aneignung der Diskurse mitsamt ihrem Wissen und ihrer Macht aufrechtzuerhalten“ (Foucault 2007, S. 30). Mit SQA werden Lehrer/innen und ihre Schüler/innen kompetent unterworfen: Angesichts der Rahmenzielvorgabe von SQA, die sich um die „Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens an allgemein bildenden Schulen in Richtung *Individualisierung* (...)“ müht, ist hier übrigens kein kompetenter Umgang mit der Wertschätzung der Individualisierung als Organisationsform des Unterrichts zu erkennen, wenn alle Schulstandorte eines Bundeslands mit ihren Ergebnissen über einen Kamm geschoren werden. Egal, wie gut oder wie schlecht die Testergebnisse am einzelnen Wiener Schulstandort waren: „Sprachliche Bildung“ ist (und bleibt vorerst) für die gesamte Bundeshauptstadt Pflichtprogramm von SQA an jedem Standort.

Zwei Lehrkräfte am Schulstandort werden zu designierten SQA-Schulkoordinator/innen erkoren, die, mit 532,72 € brutto schuljährlich vergütet bzw. „motiviert“ (altes Dienstrecht, Stand Dezember 2017), die eigentliche Hauptarbeit machen: Mit dem Lehrerkollegium abgestimmt, koordinieren sie die Projektarbeit für die zwei Themen. Diese SQA-Schulkoordinator/innen haben „[...] die Bereitschaft zu führen – und sich in einem definierten Rahmen führen zu lassen [...]“; sie verfügen über „[...] eine reflexive Grundhaltung, den Mut hinzuschauen, die Wirkungen eigenen Handelns zu überprüfen [...]“ und über „[...] die Bereitschaft zu Dialog und Teamarbeit, zu gemeinsamer Analyse, Zielsetzung, Planung und Umsetzung von Vorhaben“ (SQAa 2016, oA), denn sie müssen nun die angeordnete Verpflichtung zur Zusammenarbeit von Lehrer/innen durchsetzen. Basierend auf Erkenntnissen zu „Rückblick & Ist-Stand“ (SQAa 2016, oA) werden von SQA-Schulkoordinator/innen für jedes der zwei Themen verschiedene „Zielbilder“ entwickelt, die mit „Zielen & Maßnahmen“ für das kommende Schuljahr ausgestattet werden. Jedes Ziel hat ein bis vier „Maßnahmen“ jeweils zugeordnet zu den folgenden Kategorien: 1) Zeithorizont, 2) Verantwortlichkeitsnennung, 3) Indikator(en) und 4) Beschreibung der Überprüfung. Diese Beschreibung wird begleitet von einem Plan für Fortbildung und einer Personalentwicklungsplanung.

Mal abgesehen von diesem hohen bürokratischen Aufwand, der von den Lehrer/innen und Schulleiter/innen jährlich betrieben werden muss, damit Entwicklung an jedem Schulstandort in den Augen

des Qualitätsmanagementsystems geschieht, liegt die Crux in einem m.E. entscheidenden Punkt: Ist es für Lehrer/innen als Pädagog/innen mit ihrem berufsethischen Verständnis tatsächlich vertretbar, dass im Rückschluss das Ziel von SQA als Schulentwicklung (weil eben evidenzbasiert) im Grunde genommen nur darin liegt, „bessere“ Ergebnisse bei Bildungsstandards-Überprüfungen (4. & 8. Schulstufe; VS, NMS, AHS), der Reifeprüfung (AHS) und beim SLS (Salzburger Lesescreening; 3. & 5. Schulstufe; VS, NMS, AHS) zu erzielen? (vgl. hierzu in diesem Heft: Heribert Schopf). Es zeigt sich das staatliche Bemühen „[...] empirisch zu erfassen, was guter, weil optimierten Lern-,Output' produzierender Unterricht, was eine gute, weil eine gut geführte Schule sei. Dies wird freilich weniger dem Unterricht und der Schule selbst entnommen als dem vorgängigen Überzeugungsboden: einer Mischung aus psychometrischer Zergliederungskunst der hier hineinspielenden Variablen und Indices und dem universellen Heilmittel betriebswirtschaftlicher Steuerung [...]“ (Gruschka/Pollmans 2018, S. 434).

Unterricht unter Bedingungen kapitalistischer Produktivitätslogik

Die Intention von SQA, die Schule als öffentliche Einrichtung weiterzuentwickeln, ist zwar als „hehr“ zu bezeichnen und keinesfalls als minder abzuwerten, aber es ist berufsethisch nicht akzeptabel, dass dieses Ansinnen davon geprägt ist, unter Bedingungen kapitalistischer Produktivitätslogik nahezu hektisch jene Wissensfaktoren ausfindig zu machen, die angeblich zur Verbesserung von Bildung und Unterricht beitragen auch weil leider „dem Faktum der prinzipiellen Begrenztheit der Möglichkeit, Schule und schulisches Lernen zu kontrollieren und zu steuern, momentan zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt [wird]; im Gegenteil, man gewinnt sogar den Eindruck, dass diese Realität insbesondere in Bildungspolitik und -verwaltung, immer wieder ausgeblendet wird. Die Steigerungsrhetorik des omnipräsenten Kompetenzdiskurses widerspiegelt auf institutioneller, administrativer, curricularer und evaluierter Ebene ein Bedürfnis nach Kontrollillusion, das zwar politisch bedeutsam, aber unter pädagogischer und professionstheoretischer Perspektive nicht überzeugt und kritisiert werden muss.“ (Reichenbach 2017, S. 15)

Menschen auf ihre (erwerbstätige) Funktion innerhalb einer kapitalistischen Marktgesellschaft zu trimmen, ist kein pädagogischer Ansatz, „sondern vielmehr ein ökonomisches Ziel und darf daher in einem Schulwesen, das neben seiner berufsbildenden Funktion immer auch den Auftrag zur allgemeinen Bildung sowie die Mündigkeit der heranwachsenden Generation im Auge behalten muss, nicht zum alleinigen Ziel werden“ (Leditzky 2009, S. 58). Die Schule als Anstalt zu verstehen, in der junge Menschen mit Fähigkeiten ausgestattet werden, die nur ihrer individuellen Handlungsperspektive zugute kommen, reduziert die Aufgabe der Schule: Die zeitgenössische „[...] marktförmige Instrumentalisierung der Schule ist auf mittel- und langfristiger Sicht ein Fehler [...]“ konstatiert Reichenbach (Reichenbach 2017, S. 21).

Unterricht als unternehmerische Aktivität

In ihrem in Belgien bereits 2003 erschienen Text „Globale Immunität“ entwerfen Jan Masscheleien und Maarten Simons eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums, die vom ökonomistischen Diskurs geprägt ist. In dessen Mitte erkennen sie den Lernenden als *Unternehmer*, der für sein Lernen und die Entwicklung seines Humankapitals selbst verantwortlich ist, um „sein oder ihr Potential und Kapital zu entfalten oder zu mehren“ (Masscheleien & Simons 2012, S. 18). Es ist dem/der Lernenden selbst überlassen, unternehmerisches Selbst zu sein und dabei gleichzeitig sein/ihr eigener Unternehmer zu sein. Unter „Humankapital“ werden Fertigkeiten und Kompetenzen als wichtige Erklärungsfaktoren für „[...] Wirtschaftswachstum und sozialen Wohlstand in Anschlag [...]“ (Masscheleien & Simons 2012, S. 23) gebracht:

„Hieran knüpft eine Auffassung über Unterricht an, in der Unterricht nicht mehr auf Wissenstransfer ausgerichtet ist, sondern sich auf das Anbieten von Lernumgebungen konzentriert, die den selbstständig zu vollziehenden Lernvorgang stimulieren und unterstützen“ (Masscheleien & Simons 2012, S. 16)

Wenn der Unterricht und das Lernen aber als unternehmerische Aktivitäten interpretiert werden, geht es schlicht um das Prinzip von Angebot und Nachfrage: Den Bedürfnissen der Abnehmer/innen entsprechend gilt es, Unterricht, Lehre, Kenntnisse und Kompe-

tenzen bereit zu stellen. Diese Form von Antrieb als beständiger Selbstantrieb des unternehmerischen Selbst scheint auch der „Grundmotor“ für SQA zu sein, denn damit diese „Schulqualität Allgemeinbildung“ erfolgreich ist, braucht es „[...] ‚Ownership‘ und Partizipation: Gelebte Qualität kann nicht verordnet werden, sie wächst aus der Überzeugung von Menschen, die ein Ziel verfolgen, das sie als ihr eigenes betrachten. Dafür braucht es Dialog, Auseinandersetzung, Transparenz.“ (SQA 2016b, oA). Es hat den Anschein, als ob der top-down-Ansatz einen bottom-up-Ansatz verordnet, damit Qualität geschieht. An jedem Schulstandort wird demnach in Abstimmung mit der Schulaufsicht unter dem „Regime permanenter Evaluation“ (vgl. Pongratz 2009) bestimmt, was diese Qualität ausmacht. Schule versteht sich immer weniger als Institution denn als Organisation (unternehmerische und produktive Instanz), „[...] wenn sie in anderen Akteuren in dieser Umgebung Interessierte oder Nachfragende erblicken, die Qualitätscharakteristika für die gelieferten Produkte anbieten“ (Masscheleien & Simons 2012, S. 65). Demgemäß wird der Lernprozess als Ertrag der Schulentwicklung selbst zum Objekt qualitativer Untersuchung, wobei „Qualität“ als ein strategischer und doch leerer Führungsbegriff erhalten bleibt: *„Er ist leer, weil stets die Bereitschaft vorhanden sein muss, neue Bedürfnisse und damit auch neue Qualitätsindikatoren zu berücksichtigen. Dass er darüber hinaus strategisch ist, zeigt sich in der Tatsache, dass unternehmerische Schulen sich selbst im Namen der Qualität organisieren (oder besser gesagt fortwährend reorganisieren) und verwalten müssen“* (Masscheleien & Simons 2012, S. 65).

Unter dem Gesichtspunkt der Qualität wird die Schule permanent ökonomisch betrachtet; und wenn sie sich als Bildungseinrichtung tatsächlich „angesprochen“ fühlt, so handeln zu müssen, wird sie und die gesamte Bildungslandschaft lenkbar gemacht. Ohne die tatkräftige Mithilfe von Pädagog/innen wäre die neoliberale Inbesitznahme von Pädagogik und Bildungspolitik nicht möglich gewesen, kriedet Armin Bernhard (sich selbst? und) seinen Kolleg/innen an und mahnt einen neuen Bildungsbegriff ein, der ein grundlegend anderes Professionsverständnis hat, denn derzeit helfen wir Pädagog/innen aktiv mit, *„den entsprechenden Marketing-Charakter in Kindern herzustellen: instrumentelle, funktionalistische Haltungen*

zur Welt, zum eigenen Leben, aber auch zum eigenen Selbst, Haltungen, die vom Prinzip des Tauschs und Verkaufs der eigenen Persönlichkeit bestimmt sind. Wir treiben Kinder in einen sozialdarwinistischen Konkurrenzkampf hinein, und rüsten sie auch noch auf mit der Resilienzkompetenz, die für die Selbstbehauptung im kapitalistischen Haifischbecken benötigt wird“ (Bernhard 2017, S. 13).

Dieser Schuleffektivitätsdiskurs macht aus der Schule ein Unternehmen am Markt von Angebot und Nachfrage; die Lehrer/innen sind Dienstleister/innen und die Schüler/innen sind ihre Kund/innen. Schulentwicklung wird zur Auftragserfüllung: Gemäß des Principal-Agent-Modells (vgl. Münch 2009) liegt die Bringschuld bei dem „Agent“ als Auftragnehmer, der vom „Principal“ (Auftraggeber) beauftragt, Schule zu entwickeln. Der „Principalw“ (Auftraggeber) hat die Macht, die Schuld einzutreiben. Die Aufforderung an den Auftragnehmer, sich unternehmerisch zu verhalten und jede soziale Beziehung als eine transparente Regel, Norm, einen Vertrag oder eine Vereinbarung zu sehen, wirkt hierbei *immunisierend*, (Masscheleien & Simons 2012, S. 103). Immunisierung bedeutet, „genau zu bestimmen und (am liebsten vertraglich) festzulegen, was wir gemeinsam haben und was wir einander schuldig sind. Es bedeutet das Festlegen der Grenzen der Gemeinschaft und der Person (das Bestimmen einer Identität und Eigenheit) [...]“, (Masscheleien & Simons 2012, S. 102). Die nicht aufhören wollenden Slogans vom „Leben als Lernprozess“ und vom „Studieren als produktive Praxis“ im Hinblick auf zu steigende Erträge lassen keinen Raum für die Reflexion, was Bildung sein kann. Bildung als einen Austausch von Dienstleistungen erscheinen zu lassen, zeugt von keinem Verständnis dafür, Bildung aus einer autonomen, nicht infizierten Position rekonstruieren zu wollen (vgl. Masscheleien & Simons 2012, S. 112). Mit Bezug auf die Anerkennungstheorie von Axel Honneth erkennt Eva Borst: *„Schulen und Hochschulen, die durchdrungen sind vom Konkurrenzgedanken und regelrecht infiziert sind vom Prinzip der Qualitätskontrolle, verhindern nicht nur systematisch die Anerkennung des oder der Anderen in ihrem So-Sein und Da-Sein, sie verzichten auch auf eine humanistische Bildung, deren Kern die Unverfügbarkeit ist.“* (Borst 2008, S. 200)

Der hier präferierte Bildungsbegriff setzt Erziehung und Unterricht nicht mit Erträgen und Fortschritt zur Qualitätssteigerung

gleich. Es geht nicht um Angebot und Nachfrage, sondern um Mehrwert und Bedürfnisse (vgl. Masscheleien & Simons 2012, S. 119). Es geht nicht darum, Lehrer/innen Kontrollen und Zwängen auszusetzen, sondern ihnen nicht berechnendes und nicht berechnetes Vertrauen entgegenzubringen.

Was tun?

Schulentwicklung an jedem Schulstandort ist eine dringende Notwendigkeit, aber sie sollte nicht auf Basis evidenzbasierter Testergebnisse konzipiert werden. Lehrer/innen sollen im Zuge der Autonomie an ihrem Schulstandort in Absprache mit Erziehungsberechtigten und Schüler/innen selbst demokratisch entscheiden können, welche Problemfelder sie an ihrer Schule zum Gegenstand von Schulentwicklung machen wollen. Eine pädagogische Aufgabe für Schulentwicklung wäre es, sich damit zu beschäftigen, wie die Schule ein Ort werden kann, der sich nicht ausschließlich dadurch definiert, Individuen und Leistungen zu vergleichen, um ungleiche Zukunftschancen zu legitimieren, sondern ein Ort wird, wo genau dieses Unrecht zum Thema gemacht wird: „Solidarität“ ist für Honneth „reflexiv gewordener Affekt“, der auf emotionaler Zuwendung beruht, aber reflektiert in ein Handeln umgesetzt werden muss, (vgl. Honneth zit. n. Borst 2008, S. 192). Schule sollte nicht der Ort sein, an dem die Bedürfnisse der oder des Einzelnen oder illegitime Praktiken institutioneller Demütigung ignoriert werden, sondern sollte jener Ort des Schutzes sein, an dem es zur pädagogischen Praxis gehört, sich dem Anderen in seinem So-Sein und Da-Sein zuzuwenden, ihn zu unterstützen und dafür Sorge zu tragen, dass punktuell durchgeführte Testergebnisse nicht die Schulentwicklung bestimmen und auch nicht dazu verwendet werden, ungleiche Zukunftschancen im Bildungsweg von sozio-ökonomisch und sozio-kulturell schlechter gestellten Schüler/innen zu legitimieren. So ist es Ziel der Anti-Bias-Arbeit, im Zuge von Schul- und Unterrichtsentwicklung Diskriminierungen aufzuspüren und mit einer diskriminierungskritischen Pädagogik zu beginnen, die sich damit beschäftigt, Werte wie Wertschätzung für sich und andere zu entwickeln und sich der Würde jedes einzelnen Menschen bewusst zu werden: „Es geht darum, den eigenen Einflussbereich der Pädagog/innen bewusst zu

machen und zu erkennen, wie wir alle in Machtverhältnisse verstrickt sind“ (Anti-Bias 2016, S. 43). Ziel von Schul- und Unterrichtsentwicklung, die Menschenrechtsbildung achtet, sollte es sein, dass Lehrer/innen sich am jeweiligen Schulstandort damit auseinandersetzen, wie ihre Schule ein Ort sein kann, in dem individuelle Begabungen von Schüler/innen erkannt und gefördert werden, und wo es Ziel ist, den Schüler/innen die Freude am Können und Lernen zu vermitteln. Es geht schließlich nicht um den Marktwert einzelner Schüler/innen, sondern um die grundlegende und ausgewogene Bildung und Erziehung von jungen Menschen im sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich.

Literatur

- Anti-Bias (Hg.) (2016): Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz. Freiburg: Lambertus.
- Bernhard, A. (2017): Über das neoliberale Bildungsverständnis, Vortragsmanuskript des Autors zur Vorlesung an der Pädagogischen Hochschule Wien am 13.11.2017.
- BMB (2016): BMBF-20.300/0012-I/5/2016: Rundschreiben Nr.: 6/2016, Schulentwicklung mit SQA – Schulqualität Allgemeinbildung: Richtlinien für die Schuljahre ab 2016/17 (23. März 2016).
- BMBWF (2018): Bildungswesen in Österreich, <https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/index.html> (18. Januar 2018).
- Borst, E. (2008): Theorie der Bildung. Bartmannsweiler: Schneider.
- Foucault, M. (2007): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Fischer TBV.
- Gruschka, A und Pollmans, M. (2018): Schulpädagogik. In: Bernhard, A. et al. Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim: Beltz. S. S.431–451
- Leditzky, C. (2009): Qualitätsmanagement an Schulen – da steckt System dahinter! In: schulheft, 64. Jg, Nr. 136, S.54–80
- Masscheleien, J. und Simons, M. (2012): Globale Immunität. Zürich: Diaphanes.
- Münch, R. (2009): Das Regime des liberalen Kapitalismus. Inklusion und Exklusion im neuen Wohlfahrtsstaat. Campus: Frankfurt.
- Pongratz L.A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck. Paderborn: Schöningh.
- Reichenbach, R. (2017): Warum pädagogische Theorie der Schule? In: Reichenbach, R. und Bühler, P. (Hrsg.): Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Weinheim: Beltz Juventa, S. 10–31
- Sarrazin, T. (2010): Deutschland schafft sich ab. Berlin: DVA.
- SQA (2016): Rollen und Aufgaben in SQA, <http://www.sqa.at/course/view.php?id=184>, (18. Januar 2018).

SQA (2016a): Wozu Schulentwicklung?, <http://www.sqa.at/course/view.php?id=179>, (18. Januar 2018).

SQA (2016b): Qualitätsentwicklung – aber wie? Worauf es ankommt, <http://www.sqa.at/course/view.php?id=183> ,(18. Januar 2018)

SQA (2016c): Liste der thematischen SQA-Partner/innen, <http://www.sqa.at/mod/data/view.php?id=27>, (18. Januar 2018)

Bruno Steininger

Forschendes Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht

Eine Kritik aus allgemeindidaktischer Perspektive¹

Die MINT-Fächer, also Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik, sind in aller Munde. Es wird von Ansprüchen des Arbeitsmarktes an junge Menschen gesprochen, von einer Welt, die von rasanten Veränderungen geprägt sei, von Schlüsselkompetenzen in einer modernen Gesellschaft und nicht zuletzt von der großen Bedeutung der Fächer für die Wirtschaft (vgl. Bertsch u. a., 2017). Mit diesen Imperativen im Gepäck prüfen und bewerten Expertinnen und Experten didaktische Ansätze und stellen auf Basis ihres Urteils Zertifikate an Bildungseinrichtungen aus – oder eben nicht.

In diesem Beitrag wird gefragt, wie sich der als state of the art zu betrachtende Ansatz naturwissenschaftlichen Unterrichts, nämlich Forschendes Lernen (FL)², aus einer allgemeindidaktischen Perspektive einordnen lässt. Ausgeführt wird dies im Folgenden durch Gegenüberstellung des FL mit dem genetisch-sokratisch-exemplarischen Ansatz des Martin Wagenschein.

1 Kriterien zur Bestimmung von Handlungsgeschehen als Unterricht

Wird mit Wolfgang Sünkel gefragt, was Unterricht überhaupt sei, so führt der Weg zunächst zum didaktischen Dreieck, das Sünkel als „Fundamentalstruktur der Unterrichtssituation“ (Sünkel, 1996, S. 63) bezeichnet. Dieses Dreieck wird von den situativen Positionen

-
- 1 Der vorliegende Beitrag basiert auf der Bachelorarbeit des Verfassers mit dem Titel „Eine Analyse zweier Didaktiken naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (PH Wien).
 - 2 International, ausgehend vom angelsächsischen Raum, wird das, was bei uns Forschendes Lernen heißt, unter dem Titel „Inquiry-based Science Education“ (IBSE) verhandelt.

– Lehrperson, Schülerperson und Unterrichtsgegenstand – aufgespannt. Durch die Betrachtung des Unterrichts als einer Situation, die unabhängig davon gegeben ist, welche Individuen oder realen Gegenstände in sie eintreten, werden Beziehungen impliziert, die für Unterricht konstitutiv sind. Das ermöglicht in einem zweiten Schritt die Ableitung von Kriterien, die einer Analyse eben dieser Positionen und Beziehungen dienen können. Mit diesen Kriterien, die im Folgenden herausgearbeitet werden, lässt sich ermitteln, ob es sich bei dem, von dem behauptet wird, es sei Unterricht, der Sünkel'schen Unterrichtstheorie nach auch tatsächlich darum handelt.

Erstes Kriterium ist das Vorhandensein einer objektivierten Tätigkeitsdisposition. Sünkel versteht darunter das „Gefüge der erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (ebd., S. 68), das nötig sei, um eine komplexe Tätigkeit (Arbeit, Handlung, Reflexion) auszuüben. Ein sehr einfaches Beispiel ist die Gebrauchsanleitung – objektiviert sei sie deshalb, weil sie unabhängig von der Ausföhrung der Tätigkeit, zu der sie die Disposition ist, formuliert werden könne (vgl. ebd., S. 68f). Ein anderes, schulisches Beispiel ist das Wissen über ein Tier: Der Bär selbst wird kaum im Klassenraum stehen, und auch wenn er es täte, so würde es sich bei ihm nicht um eine objektivierte Tätigkeitsdisposition handeln (vgl. ebd., S. 67); beim Wissen über ihn, das lernbar ist, jedoch sehr wohl.

Im Weiteren spricht Sünkel von der notwendigen „Artikulation“ des Gegenstandes, womit die eigentliche didaktische Aufbereitung durch die Lehrperson gemeint ist. Diese Artikulation besteht aus den Schritten: Sequenzierung, Problematisierung und Auswahl des Themas. Sequenzierung meint, dass die Lehrperson den Unterrichtsgegenstand so umzuformen hat, dass aus der Sache ein Hintereinander wird. Die Struktur des Gegenstandes muss am Ende des Unterrichts in der Schülerperson wiederhergestellt sein, um als gelernt bezeichnet werden zu können. Wie ein Gegenstand sequenziert wird, ergibt sich dabei nicht direkt aus seiner Struktur, sondern vielmehr aus der Betrachtung dieser Struktur in Bezug auf seine Lernbarkeit (vgl. ebd., S. 73).

Bei der Problematisierung geht es um die artikulatorische Leitfrage: „Durch die Lösung welcher Probleme erwirbt der Schüler die Disposition zur Lösung der übrigen?“ (ebd., S. 77; kursiv im Original aufgelassen, BS). Der Gegenstand wird dahingehend transfor-

miert, dass die Schülerperson ihr lösbare Probleme als Aufgabe erhält. Als Grundlage dafür dient, ebenso wie bei der Sequenzierung, die Aneignungsarbeit der Schülerperson. Ein Beispiel: In der Volksschule könnte ein Problem zum Gegenstand „Dekadisches Zahlensystem“ frei nach Pippi Langstrumpf lauten, warum es das Zahlwort Elfundzwanzig nicht gibt. In der Sequenz könnte sich die Lehrperson dazu entschließen, die Schüler*innen sofort mit Einerwürfeln und Zehnerstäben vor das Problem zu stellen und das Wort „Bündelung“ erst im Nachhinein zu erarbeiten. Sie könnte sich aber auch anders entscheiden – je nach Beantwortung der artikulatorischen Leitfrage.

Die Auswahl des Themas ergibt sich direkt aus der Problematisierung. Es kommt zur Transformation von Gegenstand zu Thema (die nicht miteinander verwechselt werden dürfen), zum Beispiel von „Das Wissen über Bären“ zur Frage „Gibt es wild lebende Bären in Österreich?“.

Drittes Kriterium ist die Sicherung des Aneignungsprozesses. Handlungsziel der Schülerperson ist schlechterdings die Aneignung. Da die Schülerarbeit je nach Individuallage Unsicherheiten und Rückschläge enthält und enthalten muss, die im Rahmen der Artikulation des Gegenstandes nicht vorausgesehen werden können, geht die Lehrperson auf solcherlei Problemlagen unterstützend oder durch Umartikulieren des Gegenstandes ein (vgl. ebd., S. 82).

Viertes Kriterium ist die Hervorbringung des Aneignungsinteresses. Dieses Interesse muss, so Sünkel, oft erst im Rahmen des Unterrichts geweckt werden. Die Lehrperson kann durch ein In-Tätigkeit-Setzen der Schülerperson in Bezug auf den Gegenstand und durch das eigene gegenständliche Interesse dabei helfen (vgl. ebd., S. 87, S. 89). Bei Letzterem meint Sünkel den Versuch, den „Gegenstand mit ‚den Augen des Schülers‘“ (ebd.) zu sehen. Es reicht für die Lehrperson also nicht, Begeisterung für die Sache zu empfinden. Die Begeisterung muss den Schülerpersonen auch nachvollziehbar sein.

Fünftes und letztes Kriterium ist die Vermittlungsarbeit, die die Lehrperson zu verrichten hat. Sünkel versteht darunter, dass die Lehrperson die Schülerpersonen im Unterricht handelnd macht und dass sie die Aneignung, deren Richtung, Schritte und Tempo bestimmt und überwacht, in Gang setzt (vgl. ebd., S. 100 f.).

2 Martin Wagenschein: Rück-Sicht und Wiederentdeckung

Bei Martin Wagenschein sind es naturwissenschaftliche Gegenstände, die vermittelt werden. Etwa das Problem der Erdrotation (vgl. Wagenschein, 1999, S. 89 ff.) oder die Frage, warum Menschen, die in einer Hochschaubahn einen Looping durchfahren, am höchsten Ort nicht aus dem Wagen fallen (vgl. ebd., S. 128). Und wie Sünkel sagt, sind Künste, Sprachen, Lehren, Kunden und Wissenschaften objektivierte, zu eigenen Gebilden verselbstständigte Tätigkeitsdispositionen und damit mögliche Unterrichtsgegenstände (vgl. Sünkel, 1996, S. 70).

Hinsichtlich der Sequenzierung ist Wagenscheins Ausgangspunkt das genetische Prinzip, das dadurch definiert ist, dass es sich bei den im Unterricht gemachten Entdeckungen um Wiederentdeckungen handelt (vgl. Wagenschein, 1999, S. 127). Mit „Wiederentdeckung“ meint Wagenschein aber nicht eine Wiederentdeckung in der*dem Lernenden selbst, es geht ihm vielmehr um das Nachvollziehen eines historischen, genetischen Problems. Die Frage lautet: Wie ist sie oder er darauf gekommen? Wagenschein nennt etwa Aristarch: Er blickt auf Sonne und Halbmond als „eine Gestalt“ und erkennt, dass Mond und Erde sich wohl näher sein müssen als Erde und Sonne (vgl. Wagenschein, 1999, S. 91 ff.). Johan Baptista van Helmont steht vor der seit der Antike vertretenen Auffassung, dass alles Leben aus den Elementen Feuer, Wasser, Erde und Luft bestehe; und damit vor der Frage, wie zu beweisen wäre, dass – so seine Hypothese – nur Luft und Wasser elementare Materien seien (vgl. Campbell, 2003, S. 920). Die Sequenzen ergeben sich somit aus der Genesis des Gegenstandes. Es ist allerdings anzumerken, dass die genetische Sequenzierung nicht die einzige sein kann, in der die gegenständliche Artikulation auf Lernbarkeit fußt.

Zur Problematisierung ist zu sagen, dass Wagenschein von der Sache ausgeht. Sequenz und Problem sind von der Sache her bestimmt, die Schülerperson arbeitet für ihn nie anders als sachlich (vgl. Wagenschein, 1999, S. 106). Andererseits hat bei Wagenschein auch die Problematisierung Bezug zur Genesis des Gegenstandes. Wolfgang Sünkel etwa meint in einem Zusatz: „Aus dem allgemeinen Grundsatz der didaktischen Problematisierung wird die unterrichtspraktische Fruchtbarkeit jenes Verfahrens, das man die ‚gene-

tische Methode‘ nennt, ganz deutlich. Das bekannteste Beispiel ist von Martin Wagenschein ausgeführt worden: Den physikalischen Zusammenhang ‚Fallgesetze‘ thematisiere man, indem man ihn zurückverwandelt in das Problem, das er einmal gewesen ist, und lasse die Schüler mit Galilei die Lösung finden“ (Sünkel, 1996, S. 76). Auch hier bleibt ein Zweifel, ob der genetische Lehrgang mit der durch ihn bestimmten Sequenzierung und Problematisierung immer der fruchtbarste sein kann, wenn bedacht wird, dass die Aneignungsarbeit der Schülerperson für beides grundlegend ist (vgl. ebd., S. 76).

Die Sicherung des Aneignungsprozesses geschieht bei Martin Wagenschein nicht über eine Umartikulation, sondern über die von Sünkel benannten „Hinweise, Kontrollen und Anregungen“ (ebd., S. 84) in Form der „Ufer-Hilfe“, des Beistandgebens (vgl. Wagenschein, 1999, S. 152). Die Lehrperson führt die Schülerperson, indem sie Regeln angibt, die einzuhalten sind, um das gegebene Problem lösen zu können. Dies ist die sokratische Methode respektive das sokratische Gespräch, ein Kernelement des Genetischen Lehrgangs. Das verwirrend Falsche dürfe dabei jedoch nicht verteufelt werden, sondern müsse vielmehr für alle sichtbar gemacht und ausgiebig betrachtet werden (vgl. ebd., S. 96). Wagenschein will die Schülerpersonen zur Selbstständigkeit bringen, sie dabei aber nicht allein lassen. Sein erklärtes Ziel ist es, die Führung durch die Lehrperson nach und nach überflüssig zu machen.

Die beiden Elemente, die Sünkel bei der Hervorbringung des Aneignungsinteresses beschreibt, scheinen durch zwei zentrale Aspekte der Wagenschein’schen Didaktik erfüllt zu sein. Erstens ist da als Einstieg die Exposition: Die Lehrperson spricht die Frage, um die es geht, dabei nicht aus, sondern solle dafür sorgen, dass sie sich „aufwirft“ (vgl. ebd., S. 81). Die Sache selbst solle reden. Die Lehrperson habe minimal zu führen, auf keinen Fall zu drängen, den Schülerpersonen Zeit zu geben (vgl. ebd.). Zweitens geht es Wagenschein ganz grundlegend um die Einwurzelung³ des Menschen, um seine

3 Es muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass sich Wagenschein bei dem Begriff „Einwurzelung“ (frz. *enracinement*) auf die französische Philosophin Simone Weil bezieht und ihm die Problematik der Wurzelmetapher in Gestalt von Blut-und-Boden-Ideologien bewusst ist (vgl. ebd., S. 78 f.).

Geborgenheit in der Welt (vgl. ebd., S. 44, S. 64 f.). Gemeint ist damit eine bleibende Verbindung zwischen Umwelterfahrung und Wissen statt bloßem Wiedergeben von Gehörtem. Ein Beispiel wäre ein Kind, das sagt, die Erde bewege sich um die Sonne, dabei aber die Sonne, die es sieht, mit diesem Satz nicht in Zusammenhang bringen kann. Ein anderes Beispiel: Studenten, die nicht erklären können, warum die Menschen in Australien (= unten) nicht in den Weltraum fallen. Dieses Scheinwissen ist es, gegen das Wagenschein angehen möchte.

Beim letzten Punkt, der Vermittlungsarbeit, erscheint Wagenschein zurückhaltend, aber dennoch bestimmt. Die Lehrperson macht die Schülerperson ohne Zweifel handeln, ihr Beistand bleibt im Sinne der sokratischen Methode aber immer nur „Ufer-Hilfe“. In Bezug auf das genetische Prinzip wird Wagenschein dann etwas deutlicher, nämlich wenn er die Definition Hans Freudenthals kommentiert: Bei „Wiederentdeckung unter Führung“ (Freudenthal 1963; zit. nach ebd., S. 127) sei der Zusatz „unter Führung“ zwar selbstverständlich, „aber nicht unnötig für solche, die bereit sind mißzuverstehen, als könne gemeint sein, die Schüler, sollten alles allein entdecken“ (ebd.).

3 Forschendes Lernen – Eine systematische Auseinandersetzung

Im Falle des Forschenden Lernens (FL) werden die objektivierten Tätigkeitsdispositionen als etwas ausgewiesen, das den Schülerpersonen zu liefern, bereitzustellen sei („to provide“) – etwa bei Harlen und Allende (2009, S. 20). Für drei dieser Ziele – „a grasp of the big ideas“, „a basic understanding of what science is“, „skills for communicating experiences and ideas in science“ – steht schnell außer Zweifel, dass es sich um mögliche Unterrichtsgegenstände handelt. Wird klar, dass diese Tätigkeitsdispositionen im Dienste des Erreichens einer Scientific Literacy stehen, so zeigt sich, dass die naturwissenschaftlichen Erscheinungen, um die es gehen soll und die in objektivierter Form gemäß dem Schlagwort „big ideas“ durchaus mit der Wagenschein’schen Idee des Exemplarischen zu vergleichen sind (siehe dazu etwa Harlen, 2010, S. 9 f.), nicht völlig im Zentrum des FL stehen. Es geht vielmehr um die Anwendbarkeit von Wissen

im Sinne einer Output-Orientierung: „to apply [...] scientific knowledge [...] is referred to as scientific literacy“ (Trowbridge, 1996, S. 60). Harlen und Allende sagen ausdrücklich: „*It means being comfortable and competent with the key broad (or ‚big‘) scientific ideas, with the nature and limitations of science, with the processes of science and having the capacity to use these ideas in making decisions as an (sic!) informed and concerned citizens*“ (Harlen und Allende, 2009, S. 21). Für ein weiteres Ziel der „ability to continue learning“ (ebd., S. 20) gilt, dass die Aneignungsdisposition als solche nicht objektivierbar ist und deshalb nicht als eigener Unterrichtsgegenstand auftreten kann (vgl. Sünkel, 1996, S. 78). Es ist schlicht nicht möglich, jemanden das Lernen zu lehren, denn das Aneignen kann nicht bewusst angeeignet werden. Die Zielvorgabe des Weiterlernens muss ins Leere laufen.

Zum Thema Sequenzierung ist auf Johannes Reitinger zu verweisen, der in seinem Unterrichtsmodell die Elemente Emergenz, Vermutung, Konzeption, Untersuchung, Entdeckung, Kritische Phase und Transfer benennt (vgl. Reitinger, 2014, S. 89), welche die Sequenzierung des Gegenstandes bestimmen. Werden hernach die Unterrichtsbeispiele betrachtet, die Reitinger in seinem Buch anführt (bspw. „Nachweis physiologischer Reaktionen auf Stress“ ebd., S. 95–98), so zeigt sich, dass die Sache selbst – also der anzueignende naturwissenschaftliche Unterrichtsgegenstand – nicht von der Lehrperson, sondern vielmehr von den Schülerpersonen artikuliert wird. Bei Reitinger artikuliert die Lehrperson eine empirisch-naturwissenschaftliche Methode, die als Schablone für die Untersuchung naturwissenschaftlicher Phänomene verwendet werden kann. Ganz im Sinne der Scientific Literacy ist die Natur dann nur mehr am Rande enthalten. Sie dient als Mittel zum Zweck: Es wird nicht eine Methode angewandt, um die Sache zu erschließen, sondern die Sache wird benutzt, um die Methode zu lehren. Die Methode erhebt sich zur Sache und die Sache selbst wird zum Material.

In einer Veröffentlichung des InterAcademy Panel finden sich zudem neun Punkte, die von einer Lehrperson umzusetzen seien, um bei den Schülerpersonen Forschendes Lernen zu ermöglichen. Einer der Punkte lautet „*provide opportunities for students to encounter materials and phenomena to explore or investigate at first hand*“ (Harlen, 2010, S. 12). Sollte dieses Bereitstellen von Gelegenheiten

eine erkennbare zeitliche Struktur haben, so könnte von Sequenzierung gesprochen werden. Allerdings gibt die untersuchte Literatur keine weiteren Hinweise darauf, dass eine Sequenzierung im Rahmen von FL gefordert wird.

Auch zur Problematisierung kann Reitinger befragt werden, nämlich über seine Definition des FL: Es handelt sich für ihn dabei um einen „Prozess der selbstbestimmten Suche und der Entdeckung einer für die Lernenden neuen Erkenntnis“ (Reitinger, 2014, S. 45). Reitinger spricht von einem autonomen, aber strukturierten Prozess, von „explorative[n] Handlungen in selbstbestimmungsorientierten Forschenden Lernarrangements“ (ebd.). Grundlegend für FL ist, dass der Fokus auf der Schülerperson liegt, in der Nomenklatur konstruktivistischer Denkweise „Lerner“ genannt (vgl. Harlen, 2013 und Möller, 2013).

FL zielt offenbar nicht darauf ab, dass die Lehrperson den Gegenstand (so es sich, wie bereits ausgeführt, um den naturwissenschaftlichen Inhalt, nicht die angewandte Methode handelt) im Sinne Sünkels didaktisch problematisiert, also die Umformung eines Gegenstandes in lösbar Probleme durchführt. Sie fordert vielmehr die Stellung einer Aufgabe, die dann von den Schülerpersonen möglichst „frei“ und „selbstbestimmungsorientiert“ bearbeitet wird. Wenn die Lehrperson in der Umsetzung dennoch problematisiert – denn das tut und muss sie zwangsläufig, da sonst kein unterrichtliches Handlungsgeschehen entstehen kann –, so deutet das auf eine Bruchlinie zwischen normativer Theorie und Praxis hin. Dieser Bruch könnte als Hinweis auf die (Un-)Möglichkeit der Umsetzbarkeit des Ansatzes gesehen werden.

In Bezug auf die Sicherung des Aneignungsprozesses muss der Begriff „scaffolding“ ins Visier genommen werden, der im anglophonen Raum und damit auch im Rahmen von FL immer wieder als didaktisches Moment in Erscheinung tritt. Wynne Harlen etwa fordert: „*Set challenging tasks whilst providing support (scaffolding) so that students can experience operating at a more advanced level*“ (Harlen, 2010, S.12). Auf den ersten Blick könnte man Scaffolding als eine Form der Unterstützung der Lernarbeit durch Hinweise, Kontrollen, Anregungen und gegebenenfalls Umartikulieren, also als das sehen, was Wagenschein die „Ufer-Hilfe“ genannt hat. Nach Stone (1998, S. 344) geht es darum, Kinder bei einer Aufgabe, die ihre Fä-

higkeiten leicht übersteigt, zeitlich begrenzt zu unterstützen. Dieser Eindruck muss aber enttäuscht werden, wenn an anderer Stelle mit deutlich reformpädagogischen Untertönen hervorgehoben wird, dass die Lehrperson die Schülerpersonen im Rahmen des Scaffolding nicht direkt beeinflusse, sondern dass sie deren (soziale) Umgebung forme und einrichte (vgl. Verenikana, 2004, S. 7).

Verenikana fasst schließlich zusammen, dass es eine Vielzahl von Definitionen für Scaffolding gebe. Sie reichen von „direct instruction is the top level of scaffolding“ über „providing guidelines“ zu „breaking content into manageable pieces“ (ebd., S. 12). Insofern muss der Schluss gezogen werden, dass es keine einheitliche Definition für Scaffolding gibt, außer dass es sich um eine Metapher handelt, die auf der Theorie der „Zone der nächsten Entwicklung“ von Lew Vygotsky basiert (vgl. etwa Stone, 1998, S. 344 f.). Scaffolding ist ein Begriff mit in Anbetracht seiner Verbreitung erstaunlich geringem theoretischen Unterbau. Und es scheint selbst bei jenen, die sich näher mit Vygotskys Theorie auseinandersetzen, große Auslegungsunterschiede zu geben. So weist etwa Seth Chaiklin einerseits darauf hin, dass die „Zone der nächsten Entwicklung“ zwar allgemein hin als etwas verstanden werde, das, unabhängig vom Inhalt, ganz prinzipiell auf das Lernen anwendbar sei, andererseits, dass Vygotsky sich vielmehr mit dem Begriff der Entwicklung beschäftige, als mit dem Lernen einer bestimmten Fähigkeit oder Fertigkeit (vgl. Chaiklin, 2003, S. 41, S. 43). Weiterhin kommen derlei Konzepte und Theorien oft mit der Zielvorstellung autonomer und flexibler Individuen im Dienste von Effektivität und Wirtschaftswachstum zur Anwendung (vgl. Lehmann-Rommel, 2004, S. 262).

Die Hervorbringung des Aneignungsinteresses ist bei FL mit dem In-Tätigkeit-Setzen der Schülerperson in Bezug auf die gestellte Aufgabe zunächst gegeben. Das gegenständliche Interesse der Lehrperson hingegen wird kaum thematisiert, die Lehrperson tritt vielmehr als Berater*in auf (vgl. Harlen, 2010, S. 12). Reitinger spricht zum einen von „Viabilitätschecks“ (ein konstruktivistischer Begriff, der mit „Gangbarkeitsüberprüfung der jeweiligen Wirklichkeitskonstruktion“ übersetzt werden könnte und der, kritisch betrachtet, eine Reduktion von Wissen auf Anwendbarkeit und Nutzen anzeigt) und zum anderen von Instruktion, sollte diese von den Lernenden gewünscht werden (vgl. Reitinger, 2014, S.29). Im Vorder-

grund stehen „authentisches“ und „autonomes“ Handeln seitens der Schülerpersonen, selbst gesteuert und anliegenorientiert unterstützt (vgl. ebd., S. 33), wobei sich Reitinger beim Begriff der Autonomie auf eine die Willensfreiheit ausschließende Definition Gerhard Roths bezieht: Autonomie sei „die Fähigkeit unseres ganzen Wesens, innengeleitet, aus individueller Erfahrung heraus zu handeln, und zwar gleichgültig ob bewusst oder unbewusst“ (Roth, 2003, S. 533). Mit alledem könnte auch ein normatives Setzen des Interesses der Schülerpersonen noch vor dem Lernen vermutet werden (vgl. Schopf, 2010, S. 107). Und es bleibt die Frage, ob es wünschenswert sein kann, nur das vorunterrichtliche Interesse der Schülerpersonen zu befriedigen. Was würde das für jene bedeuten, die kein Interesse an Sonne und Mond haben? Dürften sie das geozentrische Weltbild für wahr halten?

Was die Vermittlungsarbeit der Lehrperson anbelangt, so ist diese bei FL nicht vorzufinden. Wie schon gezeigt, übernimmt die Lehrperson die Rolle eine*s*r Berater*s*in, der*die schon der Definition nach kein Vermittlungsinteresse haben kann – sonst würde sie ja lehren und nicht beraten. Zwar handeln die Schülerpersonen, jedoch unterstützt sie die Lehrperson bei ihrer organisatorischen Artikulation nicht in der Weise, wie es nach Sünkel im Sinne der Erleichterung der Aneignungsarbeit erforderlich wäre. Tatsächlich tritt die Lehrperson auch nicht als jene „collaborator“ oder „co-creator“ in Erscheinung, als die sie im Rahmen des Scaffolding verstanden wird.

4 Conclusio

Wir haben es bei Forschendem Lernen also mit einer Reihe von Eigenschaften zu tun, die darauf hindeuten, dass diese Art naturwissenschaftlichen Unterrichts aus allgemeindidaktischer Sicht nicht als solcher bezeichnet werden kann. FL möchte eine Scientific Literacy erreichen, bei der die naturwissenschaftlichen Unterrichtsgegenstände dienende Funktion haben: Methode und Output-Orientierung stehen im Vordergrund. FL artikuliert den jeweiligen Gegenstand nur teilweise, denn eine Sequenzierung ist nicht gefordert und die Problematisierung geschieht ausschließlich ihrer unterrichtlichen Zwangsläufigkeit wegen. FL greift Scaffolding auf, eine Meta-

pher, deren Beliebigkeit an einer Sicherung des Aneignungsprozesses in Sünkel'schem Sinne ebenso zweifeln lässt, wie es die Rolle der Lehrperson als Berater*in und das normative Setzen eines vorunterrichtlichen Interesses in Bezug auf die Hervorbringung des Aneignungsinteresses tun. Und zu guter Letzt leistet die FL betreibende Lehrperson keine Vermittlungsarbeit – denn wer berät, lehrt nicht.

All dies kann Martin Wagenschein hingegen nicht angelastet werden. Handlungsgeschehen, die auf seinem didaktischen Ansatz beruhen, sind „Unterricht“ zu nennen.

Literatur

- Bertsch, Christian u. a. (2017). MINT Gütesiegel. url: <http://www.mintschule.at> (besucht am 14. 04.2018).
- Campbell, Neil (2003). Biologie. Heidelberg u.a: Spektrum Akad. Verl.
- Chaiklin, Seth (2003). „The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction“. In: Vygotsky's educational theory in cultural context. UK New York: Cambridge University Press, S. 39–64.
- Gibbons, Pauline (2015). Scaffolding language, scaffolding learning : teaching English language learners in the mainstream classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Harlen, Wynne (2010). Taking Inquiry-Based Science Education (IBSE) into Secondary Education – A global conference, York, United Kingdom. Reports of the IAP Science Education Program.
- Harlen, Wynne (2013). Assessment & inquiry-based science education : issues in policy and practice. Trieste, Italy: Global Network of Science Academies.
- Harlen, Wynne und Jorge E. Allende (2009). Inquiry-Based Science Education: An overview for educationalists.
- Kniffka, Gabriele (2010). Scaffolding. url: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (besucht am 28. 03. 2018).
- Lehmann-Rommel, Roswitha (2004). „Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld der Schulentwicklung“. In: Michel Foucault, pädagogische Lektüren. Hrsg. von Norbert Ricken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Möller, Kornelia (2013). „Lernen von Naturwissenschaften heißt: Konzepte verändern“. In: Fachdidaktik Naturwissenschaft: 1.–9. Schuljahr. Hrsg. von Peter Labudde. Bern-Stuttgart-Wien: Haupt, S. 57–72.
- Reitinger, Johannes (2014). Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements. 2. Aufl. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Roth, Gerhard (2003). Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt: Suhrkamp.

- Schopf, Heribert (2010). „Vom Verschwinden der Vermittlung aus dem Unterricht“. In: *Forschungsperspektiven 2*. Hrsg. von Christian Fridrich, Margit Heissenberger und Angelika Paseka. Münster: LIT, S. 97–115.
- Stone, Addison C. (1998). „The Metaphor of Scaffolding: Its Utility for the Field of Learning Disabilities“. In: *Journal of Learning Disabilities* 31.4, S. 344–364.
- Sünkel, Wolfgang (1996). *Phänomenologie des Unterrichts : Grundriss der theoretischen Didaktik*. 2. Aufl. Weinheim: Juventa Verlag.
- Trowbridge, Leslie (1996). *Teaching secondary school science: strategies for developing scientific literacy*. 6. Aufl. Englewood Cliffs, N.J.: Merrill.
- Verenikana, Irina (2004). „From theory to practice: What does the metaphor of scaffolding mean to educators today?“ In: *Outlines: critical social studies* 6.2, S. 5–16. url: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2024&context=sspapers> (besucht am 14. 04. 2018).
- Wagenschein, Martin (1999). *Verstehen lehren : genetisch – sokratisch – exemplarisch*. 5. Aufl. Weinheim Basel: Beltz.

Florian Jilek-Bergmaier

Was sonst noch alles im Unterricht bearbeitet werden soll

Zu den österreichischen Unterrichtsprinzipien

Vorbemerkung

In unseren redaktionellen Diskussionen hatten wir recht rasch mit einer möglichen Konfusion zu kämpfen: Prinzipien des Unterrichtens vs. Unterrichtsprinzipien (UP). Mit ersteren sind die erzieherischen Absichten im Zuge des Unterrichtens gemeint, letztere sind eine in dieser Form nur in Österreich bekannte Fassung von Inhalten, die nicht einem bestimmten Fach zugeordnet werden. Die Konfusion bekommt nochmal einen „Drive“, wenn man, so wie wir, fälschlicher Weise davon ausgegangen ist, dass „Politische Bildung“ und „Sexualerziehung“ – also zwei pädagogische Repräsentanten des 1968er Jahres! – quasi die „Mütter aller Unterrichtsprinzipien“ gewesen sind. Wir glaubten ursprünglich, dass die „emanzipatorischen“ Ideen, die damals die pädagogische Diskussion nicht unwesentlich beeinflusst hatten, auch an der Wiege der UP gestanden sind.

Das war ein Irrtum! Um allfälligen weiteren Konfusionen vorzubeugen, möchte ich darauf hinweisen, dass das österreichische Lehrplanwerk in mehrfacher Weise auf die erzieherischen Absichten und nicht-fachgebundene Aufgaben eingeht:

1. In den Lehrplänen selbst, in denen am Beginn von den „Leitvorstellungen“, „Aufgabenbereichen“ und „Bildungsbereichen“ die Rede ist. Besonders interessant ist dabei, dass unter den Aufgabenbereichen zwei Aufgaben genannt werden: „Wissensaneignung, Kompetenzerwerb“ und „Religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension“.
2. In den Unterrichtsprinzipien, auf die ich jetzt gleich näher eingehen werde. Diese werden durch „Bildungsanliegen“ ergänzt, offensichtlich eine Container-Kategorie, in der alles zusammengefasst wird, was sonst nirgends Platz findet (vgl. BMBWF 2018a).

3. In den seit 2013 (?) vorliegenden „Überfachlichen Kompetenzen“ (s. folgende Glosse von M. Sertl in diesem schulheft).

In den folgenden Zeilen versuche ich 1. eine kurze Genealogie der österreichischen Unterrichtsprinzipien zu geben, 2. den Einfluss der Sozialpartner, der sich in den UP deutlich zeigt, darzustellen und 3. die Rolle der 68er-Bewegung bei den beiden UP „Politische Bildung“ und „Sexualerziehung“ herauszuarbeiten.

Die österreichischen Unterrichtsprinzipien

In den Lehrer_innenzimmern wird nicht viel über sie gesprochen, doch eigentlich müssten alle Lehrpersonen davon wissen und sie vor allem in ihren Unterricht einfließen lassen. Tatsächlich dürften aber die meisten Pädagog_innen von der Existenz der UP zum ersten Mal im Lehramtsstudium erfahren haben. Diese soll(t)en in Österreich, wie vieles andere (überfachliche Kompetenzen, Bildungsanliegen, Bildungsstandards etc.) integrativ im Unterricht umgesetzt werden. Denn: *„Der Schule sind Bildungs- und Erziehungsaufgaben („Unterrichtsprinzipien“) gestellt, die nicht einem Unterrichtsgegenstand zugeordnet werden können, sondern nur fächerübergreifend zu bewältigen sind“* (BMBWF 2018b). Oder: *„Ein Unterrichtsprinzip beschränkt sich also nicht auf einen bestimmten Gegenstand, sondern soll sich wie ein roter Faden durch alle Gegenstände ziehen und LehrerInnen bei ihrer Arbeit unterstützen. Die Zielsetzungen der Unterrichtsprinzipien sind am besten durch das Zusammenwirken vieler oder aller Unterrichtsgegenstände zu bewältigen. Für die konkrete Umsetzung bietet sich u.a. Projektunterricht besonders an“* (Interkulturelles Zentrum Wien 2018). Diese „integrative Umsetzung“ meint in der Praxis, dass Unterrichtsprinzipien generell in allen Unterrichtsgegenständen behandelt werden sollten (nicht müssen), da es keinen eigenen Pflichtgegenstand dafür gibt. Natürlich können diese auch in diverse Projekte, fächerübergreifenden Unterricht, Schulsportwochen usw. einfließen. Hinzu kommt, dass selbst eine Ergänzung eines Unterrichtsfaches, wie im Falle der Politischen Bildung in der Sekundarstufe I (AHS/NMS), hier heißt der Pflichtgegenstand „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, das Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ aufrecht bleibt, da diese Lehrplangergänzung sich nicht auf Volksschulen (Primarstufe) bezieht, auf die das Unterrichtsprin-

zip ja ebenso anzuwenden ist. Politische Bildung beginnt bereits in der Volksschule, auch wenn es dafür kein eigenes Fach gibt. Die österreichischen Unterrichtsprinzipien sind „verbindliche“ Empfehlungen (Verordnungscharakter) des zuständigen Bundesministeriums (dzt. BMBWF), die zwar nicht den Status eines eigenen Pflichtgegenstandes¹ haben, jedoch sind sie von jeder Lehrperson in verschiedenen Pflichtgegenständen umzusetzen. Dabei ergeben sich zwangsläufig einfachere (Sexualerziehung beispielsweise in Biologie & Umweltkunde) wie komplexere (Verkehrserziehung) Anknüpfungspunkte zum bestehenden Fächerkanon im jeweiligen Schultyp, da es sich bei den Unterrichtsprinzipien um so genannte „Querschnittsmaterien“ handelt, für die nicht nur ein Pflichtgegenstand zuständig ist. In diesem Umstand liegt jedoch bereits die Krux, wie es der Sprachwissenschaftler Hans-Jürgen Krumm pointiert darstellt: *„Wenn alle zuständig sind, tut niemand etwas“* (In: Die Presse vom 04. 06. 2012: Unterrichtsprinzip als pädagogisches Abstellgleis). Die Presse zitiert darin auch eine OGM-Umfrage aus dem Jahr 2008, die zu dem Ergebnis kommt, dass ein Viertel der befragten Lehrpersonen kein einziges Unterrichtsprinzip nennen konnte. Auch in der Lehrer_innenausbildung, hier an der Pädagogischen Hochschule Wien, gab es damals keine einzige Lehrveranstaltung, die sich den Unterrichtsprinzipien widmete (vgl. a.a.O.).

Auch für Wirtitsch (2016, S. 174) kann ein UP ein *„zahnloser Hund“* sein, also *„eine Handlungsgrundlage, für jene, die wollten, aber keine Verpflichtung für jene, die nicht ‚dürften‘ oder denen es kein Anliegen sei“*. UP dürften im Laufe der letzten 50 Jahre für all jene Sachgebiete/Thematiken/Problematiken eingeführt worden sein, die sich im Laufe der Jahrzehnte angesammelt haben, für die aber kein Platz im bestehenden Fächerkanon geschaffen wurde, sei es aus Mangel an Ressourcen, aus mangelndem Konsens zwischen den Sozialpartnern oder mangelndem politischen Willen ... oder weil sie sich schlichtweg nicht durch einen Pflichtgegenstand abbilden lassen.

1 Schulstandorte konnten in der Vergangenheit und auch künftig „Verbindliche/Unverbindliche Übungen“ schulautonom festlegen, die die einzelnen Unterrichtsprinzipien abdecken. So findet man in manch älteren Schülerstammlättern noch den Vordruck „Verbindliche Übung: Verkehrserziehung“ u. dgl.

So kritisiert beispielsweise Anton Pelinka, warum es in Österreich nach wie vor kein eigenes Fach „Politische Bildung“ gibt, sondern stattdessen nur das UP. *„Die österreichische Schule heute gleicht, in ihren Strukturen, einem Museum, in dem die Vergangenheit zur Besichtigung offen steht“* (Pelinka 2016, S. 165) und so resümiert er weiter: *„Das hoch politisierte österreichische Schulwesen hat ganz offenkundig Hemmungen, diesen seinen politischen Charakter und damit die Politik selbst zum Gegenstand der Schule zu machen“* (ebd., S. 164).

Demgegenüber gibt es auch andere Stimmen, die meinen, dass für bestimmte Unterrichtsprinzipien (hier die Politische Bildung) kein eigenes Fach geschaffen werden sollte (vgl. Schausberger 1970; Bremer & Gerdes 2012), da das Politische in verschiedensten Fächern zu reflektieren und zu analysieren sei, etwa beim Thema Darwinismus in Biologie & Umweltkunde, welches z.B. Auswirkungen auf daraus entstandene sozialdarwinistische Lehren des 19. und 20. Jahrhunderts hatte, die wiederum mitverantwortlich waren für die furchtbaren Menschheitsverbrechen im letzten Jahrhundert. Auch andere Expert_innen, wie etwa der Politologe Peter Filzmaier, orten enorme Defizite bei der Politischen Bildung in Österreich, die sie mit dem neuen Aufflammen von antisemitischen Ressentiments und einem allgemeinen „Rechtsruck“ in Europa in Verbindung setzen (vgl. Pechar 2018).

Die folgenden zehn Unterrichtsprinzipien führt das zuständige BMBWF derzeit auf seiner Homepage an (in Klammer immer das Jahr/Jahrzehnt der Erstnennung eines Unterrichtsprinzips)²:

- Wirtschaftserziehung und Verbraucher/innenbildung (Anfang der 1960er Jahre)
- Verkehrs- und Mobilitätserziehung (1962),
- Sexualerziehung (1970),
- Politische Bildung (Anfang der 1970er Jahre),
- Leseerziehung (Anfang der 1970er Jahre),
- Umweltbildung (1985),

2 An dieser Stelle möchte ich mich bei Frau Mag.a Sonja Ziegelwagner, Frau Dr.in Sabine Bauer und Herrn MR Mag. Manfred Wirtitsch (alle BMBWF) für die vielen Hintergrundinformationen zu den Unterrichtsprinzipien bedanken.

- Medienbildung (1989),
- Gesundheitserziehung (Anfang der 1990er Jahre),
- Interkulturelles Lernen (1992) und
- Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern (1995) (vgl. BMBWF 2018c).

Über die derzeit gültige Zahl der Unterrichtsprinzipien herrscht aber offensichtlich Unklarheit. In den Artikeln von Eder und Hofmann (Eder/Hofmann 2012, S. 73) oder Reitmair-Juárez (2017) ist von zwölf UP die Rede, ebenso in den meisten (etwas älteren) Papieren des Ministeriums. Bei der aktuellen Zählung von zehn UP fehlen:

- Entwicklungspolitische Bildungsarbeit und
- Europapolitische Bildungsarbeit.

Zusammenhang Lehrplan, Unterrichtsprinzip und Grundsatzterlass

Ein Unterrichtsprinzip gilt als eingeführt, wenn es erstmals in einem Lehrplan erwähnt wird und dadurch begründet ist. Ein zugehöriger Grundsatzterlass (etwa „Grundsatzterlass zur Politischen Bildung an Schulen“ 1978/2015) dient den Lehrpersonen eher als Hilfestellung, was unter dem Unterrichtsprinzip zu verstehen ist. Unterrichtsprinzip und Grundsatzterlass müssen also nicht zwingend miteinander zusammenhängen. Meistens folgte jedoch einem neu eingeführten Unterrichtsprinzip ein zugehöriger Grundsatzterlass, jedoch gibt es scheinbar nicht zu jedem Grundsatzterlass (z.B. Projektunterricht) ein zugehöriges Unterrichtsprinzip. Die genaue zeitliche Eruiierung eines Unterrichtsprinzips hängt daher stark vom jeweiligen Lehrplan ab, in dem es zum ersten Mal erwähnt wurde. Die Grundsatzterlässe der einzelnen Unterrichtsprinzipien wurden allesamt immer wieder aktualisiert und sind laufend in Bearbeitung. Falls ein Grundsatzterlass seine Gültigkeit verliert³, bedeutet dies nicht, dass das zugehörige Unterrichtsprinzip somit aufgehoben ist. Die Lehrpläne mit den dort genannten Unterrichtsprinzipien haben Verordnungscharakter. Ein Grundsatzterlass hat einen schriftlichen Weisungscharakter.

3 Der Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ aus dem Jahre 1995 wurde erst kürzlich von der Bundesregierung aufgehoben mit der Begründung, dass ein neuer ausgearbeitet werde. Das zugehörige UP ist jedoch nach wie vor gültig, ist es doch Teil der Lehrpläne.

Der Einfluss der Wirtschafts- und der Arbeitnehmer_innenverbände auf die Unterrichtsprinzipien

In der bereits angeführten Auflistung an Unterrichtsprinzipien finden sich bereits zu Beginn der 1960er Jahre zwei Unterrichtsprinzipien, die den angedeuteten Interessenausgleich zwischen Wirtschaftstreibenden/Arbeitgeber_innenseite und Arbeitnehmer_innen-/Konsument_innenseite und deren Einfluss auf die Schule sehr gut veranschaulichen. Sie illustrieren die Tatsache, dass wirtschaftliche und politische Interessen immer wieder und in allen Zeiten des Schul- und Bildungswesens Eingang in selbiges fanden, und der Ort, in dem die Heranwachsenden „*das Wahre, Gute und Schöne*“ lernen sollten, stets politisiert und instrumentalisiert wurde.

Das Unterrichtsprinzip „*Verkehrserziehung*“ wurde zu Beginn der 1960er Jahre eingeführt, zu einem Zeitpunkt, als die zunehmende Motorisierung der Gesellschaft (motorisierter Individualverkehr) die bis dato eher zu vernachlässigenden Gefahren des Straßenverkehrs in den Fokus rückte. Die Zahl der Unfälle wird zu einem volkswirtschaftlichen Problem, das die Sozialpartner auf den Plan ruft, namentlich in Form des „Kuratoriums für Verkehrssicherheit“ (KfV).

Und der Schule, als Institution, die alle Kinder erfasst, wird die Aufgabe übertragen, auf diese Gefahren hinzuweisen und Verhaltensweisen anzuregen, die die Unfallgefahr vermindern. (Ab den 1980er Jahren hat auch das Fernsehen diese Aufgabe übernommen: Helmi ist da!) Am Beispiel der Verkehrserziehung zeigt sich sehr gut, wie außerschulische Umstände anlassbezogen in der Schule Eingang fanden und ein „Unterrichtsprinzip“ wurden. Und dieses Unterrichtsprinzip ist bis heute offensichtlich ganz gut ausgestattet. Der entsprechende Link auf der Homepage des Ministeriums verweist auf eine große Vielfalt an Unterrichtsmaterialien u.Ä., so z.B. auch auf „Kurzweiliges für lange Stunden und Suppliereinheiten“ unter dem sinnigen Titel „Kurzparkzone“!

Beim Unterrichtsprinzip „*Wirtschaftserziehung und Verbraucher/innenbildung*“ kommt bereits im Titel heraus, was weiter oben angedeutet wurde. Die Interessenverbände der Wirtschaftsseite, repräsentiert durch WKÖ, IV, usw., „bekamen“ die „Wirtschaftserziehung“ und jene der Konsument_innenseite (VKI, AK, ÖGB

usw.) „bekamen“ die „Verbraucher/innenbildung“. In sozialpartnerschaftlicher Manier wurde dieses „kompromissvolle“ Unterrichtsprinzip bereits in den 1960er Jahren eingeführt und mit dem aktuellen Grundsatzterlass 2015 auf die heutigen Gegebenheiten (Entrepreneurship-Education usw.) aktualisiert. Eine ähnliche Kompromissfindung der damaligen Politik dürfte bei den Unterrichtsgegenständen „Geographie“ und „Geschichte“ gefunden worden sein, zumal die Wirtschaftstreibenden den Zusatz „Wirtschaftskunde“ bei Geographie und die Arbeitnehmer_innenvertreter den Zusatz „Sozialkunde“ bei Geschichte hineinreklamiert haben (vgl. Dachs 1978, S. 48ff.).

1968 und die Sexuelle Revolution

Das Jahr 1968 war, europaweit und global, ein Jahr voller gesellschaftlicher Veränderungen und Umbrüche (Student_innen- und Arbeiter_innenaufstände in vielen Großstädten, Ost-West-Konflikt, Vietnamkrieg, Neue Soziale Bewegungen, „freie Liebe“, Experimente mit allerlei Drogen etc.). Gesellschaftspolitisch standen sich (vereinfacht gesprochen) zwei Lager gegenüber: Die konservative, teils kriegs- und NS-belastete Eltern- und Großelterngeneration (alte Generation) auf der einen Seite und eine reformwillige, progressiv-links gerichtete jüngere Generation (junge Generation), die die Verbrechen des Zweiten Weltkrieges öffentlich ankreidete und zu Klassenkämpfen in marxistischer Tradition aufrief. 1968 polarisierte und brachte viele gesellschaftliche Spannungen mit sich, die bis heute nachwirken. In dieser Phase des gesellschaftlichen Auf- und Umbruchs strebten viele Menschen nach Reformen, nach Emanzipation, nach Freiheit und Autonomie, allesamt Begriffe, die heute bereits in irgendeiner Form „neoliberal“ vereinnahmt sind. Der Traum insbesondere der Hippie-Bewegung von „Love, peace und happiness“ sollte weltweit möglich sein, trotz der Krisen (Wettrüsten zwischen den USA und der UdSSR, „Prager Frühling“, Kubakrise, usw.), die sich weltweit ereigneten. In der Pädagogik verbreiteten sich Konzepte wie die „antiautoritäre“ Erziehung oder der Rückgriff auf „reformpädagogische“ Ansätze des frühen 20. Jahrhunderts, die Pädagogik vom Kind aus betrachtet sah. Man wollte die westliche Gesellschaft grundlegend verändert wissen, wenn notwendig auch mit radikalen

Mitteln wie etwa die Aktivitäten der „Roten Armee Fraktion“ (Deutschland) oder der „Roten Brigaden“ (Italien) zeigen.

In dieser Zeit des Auf- und Umbruchs kommt es auch im „gemütlichen“ Österreich zu politischen Veränderungen bzw. zu einem „Bruch“ in der Kontinuität der „Großen Koalitionen“ seit dem Zweiten Weltkrieg, die zuerst eine ÖVP-Alleinregierung und schließlich die SPÖ-Alleinregierung, die dann immerhin dreizehn Jahre regierte, an die Macht brachten. Diese vielerwähnte „Kreisky-Ära“ verwirklichte einschneidende politische Reformprojekte, die nicht unwesentlich von 1968 beeinflusst waren: Familienrechtsreform, Frauenfrage, Strafrechtsreform, Universitätsreform (mit einer Drittelparität Professoren, Mittelbau, Studierende, die heute längst wieder abgeschafft ist), das SchUG ... In dieser Zeit wurden die UP „*Politische Bildung*“ und „*Sexualerziehung*“ eingeführt, was dem damals kritisch-emanzipatorischen Verständnis einer modernen Pädagogik entsprach, bei vielen Teilen der Gesellschaft jedoch (bis heute) auf Misstrauen stößt.

Politische Bildung in Österreich

Das Unterrichtsprinzip „*Politische Bildung*“ für alle Schularten, -stufen und Gegenstände wurde verbindlich in den 1970ern eingeführt, um den „mündigen Bürger“ anstelle des „staatsbürgerlichen Untertanen“ in den Mittelpunkt der Zielsetzung zu stellen (vgl. Achs 2016, S. 156). Der zugehörige Grundsatzterlass stammt aus dem Jahr 1978, wobei dieser über zwei Jahre hinweg immer wieder neu bearbeitet und verändert wurde und einen „österreichischen Kompromiss“ der damaligen Großparteien darstellt. Bereits seit 1970/71 gab es die Unverbindliche Übung „Politische Bildung“. An den „Manipulationsängsten“ bzw. am massiven Widerstand der konservativen Kräfte („*Kein Klassenkampf in den Schulen*“) scheiterte Minister Sinowatz mit seinen Plänen für ein eigenes Fach. Offenbar wurde damals auch medial gegen die Forderung der „Politischen Bildung“ als eigenes Fach gewettert. Z.B. wurde der „Medienkoffer zur Zeitgeschichte“ als „*Rotkoffer des verderblichen Marxismus*“ titulierte, so Kurt Scholz in einem Interview mit Oskar Achs (Achs & Scholz 2016, S. 170). 1994 erfolgte eine wortidiotische Wiederverlautbarung des Grundsatzterlasses aus dem Jahr 1978, der Erlass aus dem

Jahr 2015 stellt den bisherigen Letztstand der Diskussion dar (vgl. Achs 2016, Wirtitsch 2016 und Dachs 1978). Mit der Aktualisierung des Grundsatzterlases zum UP „Politische Bildung“ 2015 wurden erstmals die Grundsätze des Beutelsbacher Konsens (1976): „Überwältigungsverbot“, „Kontroversitätsgebot“ und „Schüler_innenzentriertheit“ festgeschrieben, die vorgeben, wie Politische Bildung im Unterricht umgesetzt werden sollte. Das Kompetenzmodell aus dem Jahr 2008 (vgl. Reitmair-Juárez 2017, S. 32) sowie der Beutelsbacher Konsens dienen somit als Instrument der „Qualitätssicherung“ und bilden den roten Faden, wie Lehrpersonen die Politische Bildung für alle Schulformen, Schulstufen und Gegenstände unterrichten sollen. Derzeit ist die Politische Bildung auf der Sekundarstufe I (NMS/AHS) ab der 6. Schulstufe und in der Sekundarstufe II (AHS/BHS) in Kombinationsfächern wie etwa Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung angesiedelt⁴, jedoch gibt es kein selbständiges Unterrichtsfach „Politische Bildung“⁵. Hinzu kommt, dass mit dem neuen Lehrplan für „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ in der Sek I so genannte Pflichtmodule (in Summe neun) eingeführt wurden, die weiteres Neuland in der bisherigen Lehrplanarchitektur darstellen (vgl. Wirtitsch 2016, Reitmair-Juárez 2017, Kogelnik & Mayr 2017).

Von der Sexualerziehung zur Sexualpädagogik

Das UP „*Sexualerziehung in den Schulen*“ wurde 1970 eingeführt, was mit den gesellschaftlichen Umwälzungen der Zeit (sexuelle Revolution, Anti-Baby-Pille usw.) zusammenhängen dürfte, die nach einer neuen Sexualmoral riefen und zur Enttabuisierung des Themas „Sex“ führen sollte, alles Nachwehen von 1968. In dieser Zeit dürfte auch der öffentliche Diskurs um „andere“ sexuelle Orientie-

-
- 4 Mit ein Grund für die „Ergänzung“ des Lehrplanes der GSK der Sek I um die Politische Bildung war die Wahlalterssenkung im Jahr 2007 von 18 auf 16, da österreichische Staatsbürger_innen nun mit dem vollendeten 16. Lebensjahr aktiv bei Gemeinderats-, Landtags-, Nationalrats-, Bundespräsidenten- und EU-Wahlen wahlberechtigt sind.
 - 5 Eine Ausnahme bilden die österreichischen Berufsschulen in denen es ein selbständiges Unterrichtsfach „Politische Bildung“ (vormals: „Staatsbürgerkunde“) gibt.

rungen (heute LGBT-Bewegung) begonnen haben. Des Weiteren wurde die rasche Ausbreitung von HIV/Aids zum weltweiten Gesundheitsthema.

Österreich hatte zwar damals unter Kreisky eine reformwillige Bundesregierung, jedoch war der Anteil der konservativen Kräfte innerhalb der SPÖ und erst recht in der Opposition (ÖVP, FPÖ) nicht zu unterschätzen. In einem solchen gesellschaftspolitischen Klima war es kein Wunder, dass der „Sexkoffer“ zu einem riesigen Skandal wurde: „der skandalträchtigste Unterrichtsbehelf, den es in Österreich je gab“, so die Presse am 3.3.2011 anlässlich der Diskussion um die Neuauflage dieses Unterrichtsbehelfs. Dabei waren diese tatsächlich in einem Pappendeckel-Koffer zusammengefassten Unterrichtsmaterialien zwar schon unter Sinowatz entwickelt worden, gelangten aber erst im Jahr 1989 an die Schulen.

Sex und Politik waren inzwischen wieder zu Themen geworden, über die in der Schule eher geschwiegen werden sollte. *„Über Sexualität und über Politik zu reden, fällt offenbar ähnlich schwer...und beide haben gegen das Vorurteil der ‚Indoktrination von oben‘ anzukämpfen“* (Pelinka 2016, S. 164).

Was den Sex betrifft, so war der „freien Liebe“ und den alternativen Lebensformen (Kommunen usw.) schon in den 1960er/1970er Jahren eine Kommerzialisierungswelle („Sex sells“) gefolgt. Die rasche Vermarktung der nun enttabuisierten Sexualität (etwa in der Film- und Werbeindustrie) ließ den Traum jener schnell zerplatzen, die dachten, in der Ausübung ihrer nun frei gewordenen Sexualität Erlösung, ohne die ökonomische Verwertung, zu finden. Den alten Zwängen (Ehe = existenzielle Absicherung usw.) folgten bald neue (Konsumzwang, Vermarktung des Sexuellen usw.) und mit der Wende 1989/90 konnte sich diese neue „Unterhaltungsindustrie“ global ausbreiten. Zuletzt gab es 2012/13 einen breiten, österreichweiten Aufschrei. Die Broschüre „Ganz schön intim. Sexualerziehung für 6 – 12 Jährige“⁶ des Vereins „Selbstlaut“ erzürnte Medien, Parteien und Eltern, da Inhalt und Art der Vermittlung von Sexualerziehung in der Broschüre kritisiert wurden. Mit dem aktuellen Grundsatzlerlass „Sexualpädagogik“ wurde ein Update herausgegeben, welches den gesellschaftlichen Veränderungen der letzten 50

6 vgl. schulheft 153 „Politische Bildung kritisch überdenken“

Jahre Rechnung trägt und die Thematik internationaler/globaler sieht, indem beispielsweise Empfehlungen der Weltgesundheitsorganisation (WHO) miteinfließen. Analog dem Grundsatzterlass „Politische Bildung“ wurde auch hier auf die nunmehr kompetenzorientierten Lehrpläne verwiesen. Interessanterweise sind beide Grundsatzterlässe („Politische Bildung an Schulen“ und „Sexualpädagogik“) am selben Tag (22. Juni 2015) neu herausgegeben worden (vgl. Pelinka 2016, S. 164).

Literatur

- Achs, Oskar (2016): Politische Bildung in der Schule – eine Einführung. In: Erziehung und Unterricht. März/April, Heft 3–4/2016. Wien: öbv. S. 154–159.
- Achs, Oskar; Scholz, Kurt (2016): Wo bleibt der Mut? Politische Bildung 1978 – und heute. In: Erziehung und Unterricht. März/April, Heft 3–4/2016. Wien: öbv. S. 168–172.
- Eder, Ferdinand; Hofmann, Franz (2012): Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In: Punzenberger-Herzog, Barbara (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam. S. 71–110.
- BMBWF (2018a): Bildungsanliegen. Online abrufbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/index.html> [letzter Aufruf: 31.07.2018].
- BMBWF (2018b): Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Online abrufbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/erziehung_gleichstellung.html [letzter Aufruf: 31.07.2018].
- BMBWF (2018c): Unterrichtsprinzipien. Online abrufbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/index.html> [letzter Aufruf: 31.07.2018].
- Dachs, Herbert (1978): Unterwegs zur politischen Bildung. In: Kutalek, Norbert (Hg.): Politische Bildung. schulheft 9/1978, Wien: Jugend & Volk. S. 48–56.
- Die Presse (2012): Unterrichtsprinzip als pädagogisches Abstellgleis. Print-Ausgabe vom 04.06.2012. Online abrufbar unter: <https://diepresse.com/home/bildung/schule/762878/Unterrichtsprinzip-als-paedagogisches-Abstellgleis> [letzter Aufruf: 31.07.2018]
- Interkulturelles Zentrum Wien (2018): Unterrichtsprinzipien. Online abrufbar unter: <http://www.schulpartnerschaften.at/unterrichtsprinzipien> [letzter Aufruf: 31.07.2018].
- Kogelnik, Lisa; Mayr Peter (2017): Die Angst vor Parteipolitik in der Schule. Der Standard vom 31.03.2017. Printversion.

- Pechar, Brigitte (2018): Mehr Antisemiten als Juden. Wiener Zeitung vom 01.02.2018. Online abrufbar unter: https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/oesterreich/politik/944711_Mehr-Antisemiten-als-Juden.html [letzter Aufruf: 31.07.2018].
- Pelinka, Anton (2016): Mit der Geschwindigkeit einer Schnecke. Politische Bildung in Österreich. In: Erziehung und Unterricht. März/April, Heft 3–4/2016. Wien: öbv. S. 160–167.
- Reitmair-Juárez, Susanne (2017): Aktive Bürgerinnen und Bürger als Ziel der Politischen Bildung. In: Forum Politische Bildung (Hg.): Informationen zur Politischen Bildung. Politische Mitbestimmung. Nr. 42. 2017. S. 24–33. Online abrufbar unter: <http://www.politischebildung.com/pdfs/politmitbestimmung.pdf> [letzter Aufruf: 31.07.2018].
- Schausberger, Norbert (1970): Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie. Wien: Jugend & Volk.
- Bremer, Helmut; Gerdes, Jürgen (2012): Politische Bildung. In: Bauer, Ulrich; Bittlingmayer, Uwe; Scheer, Albert (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Wirtitsch, Manfred (2016): Politische Bildung 2016. In: Erziehung und Unterricht. März/April, Heft 3–4/2016. Wien: öbv. S. 173–179.

Michael Sertl

Von Unterrichtsprinzipien zu Überfachlichen Kompetenzen

Eine Glosse

Wer sich, wie wir, versucht Klarheit zu verschaffen über Stellenwert und Genese der Unterrichtsprinzipien, stößt auf der Homepage des Ministeriums (BMBWF, unter „Bildung“, unter „Unterricht und Schule“) auf die überraschende Tatsache, dass da gleich drei Stichworte genannt werden, die den von uns untersuchten Gegenstand – nicht fachlich gebundene „erzieherische“ Aufgaben des Unterrichts – treffen: Überfachliche Kompetenzen (ÜFK), Unterrichtsprinzipien (UP) und Bildungsanliegen (BA). Diese stehen gleich am Beginn der untereinander aufgereihten Stichworte, gleich nach den Lehrplänen. Und interessant ist, dass die ÜFK den UP und den BA vorgereiht sind. Also quasi übergeordnet? Doch dazu später.

Ein erstes Anklicken der ÜFK liefert einen kurzen Text, der mit dem zu befürchtenden Satz beginnt: „Nachhaltiger Kompetenzaufbau ist eine wesentliche Aufgabe von Schule und Unterricht.“ Weiter unten wird dann ein „umfassender Kompetenzbegriff“ angesprochen, zu dem die ÜFK entscheidend beitragen. Wesentlicher Inhalt dieser Website ist dann eine „Kompetenzenlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen“, so der fett gedruckte Untertitel. Wenn man diese Landkarte aufmacht, erhält man eine dreiseitige, querformatige und dichtest bedruckte Tabelle mit 15 Spalten. Wollte man die im DIN A4-Format ausdrucken, bliebe sie wahrscheinlich unleserlich. Am Computer kann man ja vergrößern! Darin sind insgesamt 14 UP und BA aufgelistet, für jedes Prinzip bzw. Anliegen eine Spalte, und diese UP und BA werden jetzt in mehr oder weniger konkrete Kompetenzen übersetzt. Auf den ersten Blick (durch unterschiedlich-färbige Unterlegung) sichtbar werden drei Kompetenzbereiche:

- ein hellblau eingefärbter kognitiver Bereich = Wissen aufbauen, reflektieren, weitergeben (ca. eineinhalb Seiten Querformat)

- ein rosarot eingefärbter emotional-motivationaler Bereich = Haltungen entwickeln (ca. eine dreiviertel Seite Querformat)
 - ein grau eingefärbter handlungsorientierter Bereich = bewerten, entscheiden, umsetzen (ca. eine dreiviertel Seite Querformat)
- Erläuterungen dazu liefert ein mitgelieferter Text von Hubert Weiglhofer (Uni Salzburg), der auch versucht zu erklären, warum es ausgerechnet 14 UP und BA sind, die in dieser Kompetenzenlandkarte ausgebreitet werden. Offensichtlich gab es dazu eine ministerielle Arbeitsgruppe. Die endgültige Auswahl erfolgte auf Grund der Vorarbeiten von Eder und Hofmann, die im Nationalen Bildungsbericht 2012 abgedruckt sind. (Ebenfalls als pdf mitgeliefert.) Zu Grunde gelegt wurde dem Ganzen also ein „Beziehungsgeflecht zwischen Person – Gruppe/Gesellschaft – Umwelt/Natur/Technik“, womit sich die Auswahl folgendermaßen darstellen (und begründen?) lässt:

Person Gesundheitsbildung Lesekompetenzen Soziale und personale Kompetenzen Sprachliche Bildung	
Gruppe/Gesellschaft Berufsorientierungskompetenzen Geistige Landesverteidigung Genderkompetenz/Geschlechtergleichstellung Globales Lernen Interkulturalität – Leben in der Migrationsgesellschaft Medienkompetenzen Politische Bildung VerbraucherInnenbildung	Umwelt/Natur/Technik Umweltbildung Verkehrs- und mobilitätsbezogene Kompetenzen

(Quelle: Weiglhofer 2013, S.1)

Auf die Problematik dieser „doppelten Dreiteiligkeit“ (drei Kompetenzbereiche, drei Dimensionen im „Beziehungsgeflecht“) bzw. auf die Abweichungen vom zitierten Original (Eder & Hofmann 2012) gehe ich gleich ein. Zuvor aber noch ein paar Bemerkungen zum dritten ergänzenden Papier „Operatoren und deren Definition“. Da hat es mich, der ich schon zu Beginn der 1970er Jahre in der damaligen Pädak mit Aufgaben zur „Lernzieloperationalisierung“ ge-

quält worden bin, doch etwas gerissen.¹ Hat man da gar nichts dazu gelernt? Das Papier macht tatsächlich nichts anderes als die in der Kompetenzenlandkarte genannten „Operatoren“, z.B. nennen, beschreiben, ordnen, erklären usw., zu „definieren“. Und wer je so etwas probiert hat, weiß, dass man sich da auf unsicherem Grund bewegt. (Die „Operatoren“ müssten ja verschiedenen Kontexten zugeordnet werden, und dann würde die Definition für unterschiedliche Kontexte vermutlich unterschiedlich ausfallen. Die Begriffe sind ja an Sprache, und damit an Kontexte gebunden!) Oder ist etwa die vorgeschlagene „Definition“ für den Operator „begründen“ – „Sachverhalte auf Regeln und Gesetzmäßigkeiten bzw. kausale Beziehungen von Ursachen und Wirkung zurückführen“ – tatsächlich für alle Kontexte gültig? Sehr hübsch wird es beim Operator „Visionen entwickeln“: „umweltverträgliche und nachhaltige Zukunftsentwürfe formulieren (Umweltbildung)“. Ein ziemlich eingeschränkter Begriff von Vision!

Es ist nicht zu bestreiten, dass in solchen Operationalisierungen eine ganze Menge Hirnschmalz steckt. Das Problem sehe ich darin, dass der von lernpsychologischer Seite vorangetriebene Versuch, eine die ganze Komplexität der Lernprozesse einigermaßen adäquat abbildende Sprache zu entwickeln, nicht mit dem Versuch verwechselt werden darf, Mittel für die Steuerung von Unterricht, sei es auf der Systemebene, sei es auf der unterrichtspraktischen Ebene zu liefern. Schöne Beschreibungssprachen sind die eine Sache, die Praxis des Unterrichtens (oder das Steuern von Systemen) eine andere.

Zurück zur Kompetenzenlandkarte: Im Vergleich zu dem von Weiglhofer genannten Referenztext (Eder & Hofmann 2012) beinhaltet die schlussendliche Kompetenzenlandkarte doch einige Verkürzungen. Die drei Dimensionen des „Beziehungsgeflechts“ Person – Gruppe/Gesellschaft – Umwelt/Natur/Technik schauen bei Eder und Hofmann (2012, S. 79) noch etwas anders aus. Dort gibt es eine „Zieldimension Ich/Selbst“, die ist in vier Bereiche untergliedert: Gesellschaft – Gruppe/Personen – Themen/„Sachen“ – Natur/Umwelt. Wie schnell es doch geht, wenn man mit der psychologischen

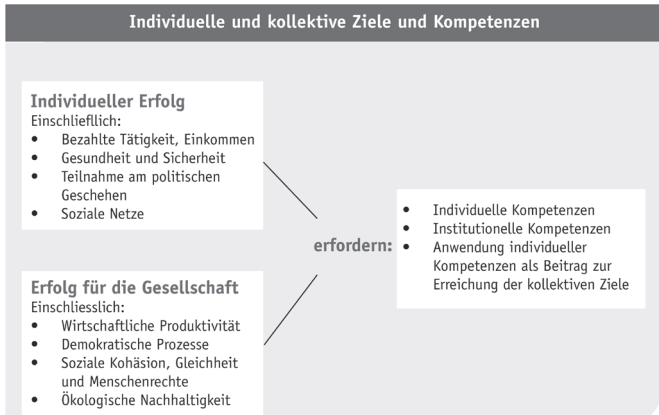
1 Wir haben, in den unterrichtswissenschaftlichen Seminaren in der Pädak damals, zu Beginn der 1970er Jahre, stundenlang und seitenweise „Lernziele operationalisiert“. Was die Schüler_innen nicht alles haben „können müssen sollen“.

Brille arbeitet und eigentlich nur das Individuum im Blick hat, dass alle sozialen Formationen außerhalb des „Ich/Selbst“ zur Restkategorie „Gruppe/Gesellschaft“ verkommen! Diesen vier Bereichen sind wiederum fünf Kompetenzbereiche zugeordnet: gesellschaftsbezogene Kompetenzen, sozial-interaktive Kompetenzen, selbstbezogene Kompetenzen, Methoden-Kompetenzen, „ökologische“ Kompetenzen. Und diesen wiederum sind insgesamt acht „Leitkompetenzen“ zugeordnet, die ich jetzt nicht mehr aufzähle, denen dann insgesamt 25 Kompetenzen – beispielhaft! – zugeordnet werden.

Diese Beispiele sind jetzt folgenden Quellen entnommen: den leigistischen Grundlagen des österreichischen Schulwesens auf der einen Seite, also den Allgemeinen didaktischen Grundsätzen und Bildungsbereichen der Lehrpläne, den Unterrichtsprinzipien und den Bildungsanliegen, und den einschlägigen Papieren von EU und OECD auf der anderen Seite. So ist die Begrifflichkeit der „Schlüsselkompetenzen“ eindeutig der OECD zuzuschreiben. Eder und Hofmann (a.a.O., S. 75) liefern in den Begründungen für das Konzept der überfachlichen Kompetenzen (unter anderem) einen angeblichen gesellschaftlichen Wandel in Richtung „Entberuflichung der Arbeit“ und „Ein-Personen-Unternehmen“. Und das erfordere folgende Schlüsselkompetenzen:

- Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln
- Interagieren in heterogenen Gruppen
- Eigenständiges Handeln

Aha!? So einfach geht das! Solche Schnellschüsse muss man sich auf der Zunge zergehen lassen: Problem: Entberuflichung der Arbeit. Lösung: Eigenständiges Handeln. Die andern beiden Schlüsselkompetenzen nenne ich jetzt gar nicht, sonst wird's nur mehr komisch. Und dass eine solche Logik der kurzen Schlüsse – Kurzschlusslogik? – tatsächlich hinter dem Konzept der OECD-Schlüsselkompetenzen steckt, zeigt die folgende Grafik aus dem (deutschsprachigen) Grundsatz-Papier sehr schön:



Quelle: DeSeCo 2005, S. 8

Abschließend noch die historische Aufklärung, die Eder und Hofmann dafür liefern, warum wir jetzt ÜFK, überfachliche Kompetenzen haben, die den Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen quasi übergeordnet sind bzw. diese für die verstärkte Beachtung im Unterricht aufbereiten sollen:

„Nachdem eine Erhebung von Filzmaier und Klepp (2008, 2009) gezeigt hatte, dass die gesetzlich verankerten Unterrichtsprinzipien bei den Lehrerinnen und Lehrern weitgehend unbekannt sind, erfolgte im Rahmen einer ministeriellen Arbeitsgruppe eine Erhebung des Status quo zur Situation der Unterrichtsprinzipien (Eder & Siwek, 2009), die unter anderem aufzeigte, dass aus Mangel an einschlägigen Untersuchungen keine Aussagen darüber möglich sind, in welchem Ausmaß Unterrichtsprinzipien zu Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern führen. Zwar weisen einige Unterrichtsprinzipien eine gute Infrastruktur für erfolgreiches Arbeiten auf; es ist jedoch nur wenig darüber bekannt, wie die Umsetzung an einzelnen Schulen tatsächlich erfolgt. Generell steht bei den Unterrichtsprinzipien Ergebnisorientierung nicht im Vordergrund; das Arbeitsverständnis der für einzelne Unterrichtsprinzipien zuständigen Abteilungen innerhalb des BMUKK ist eher input-orientiert und zielt darauf ab, für die einzelnen Unterrichtsprinzipien Materialien für

die Arbeit an den Schulen zur Verfügung zu stellen oder einzelne Projekte mit Schulen durchzuführen.

Ziel und Auftrag der Arbeitsgruppe war es, durch eine „Verdichtung“ eine einfache und überschaubare Strukturierung von UFK zu entwickeln. Dazu wurde insbesondere versucht, die in der Legistik der Schule verankerten Unterrichtsprinzipien, einige Bildungsanliegen, die Bildungsbereiche des Lehrplans für die Sekundarstufe I sowie die Schlüsselkompetenzen der Europäischen Union in eine Gesamtstruktur zu integrieren, um so die Anschlussfähigkeit der österreichischen Schule für die internationalen Entwicklungen zu verbessern.“

(Eder & Hofmann 2012, S. 77)

Ob diese „Verdichtung“ zum Zwecke der Vereinfachung in Form der Kompetenzenlandkarte dem angestrebten Ziel tatsächlich dienlich ist, daran darf gezweifelt werden. Aber die „Anschlussfähigkeit ... an internationale Entwicklungen“ dürfte verbessert worden sein. Für die Praxis dürfte sich wenig geändert haben.

Literatur

- Eder, F. & Hofmann, F. (2012): Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: *Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven*. In: Nationaler Bildungsbericht 2012, Bd. 2, S. 71 – 109. (download: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/nbb_2012_b02_kapitel02_23886.pdf?61ecac)
- Definition and Selection of Competencies (DeSeCo; OECD, Hrsg.). (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Zusammenfassung*. (download: <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>)
- Weiglhofer, H. (2013): *Die Kompetenzenlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen*. (download: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/kl_weiglhofer_25649.pdf?61eci1)

Tobias Becker

Freiheit und Unterricht

Ein Fragment in drei Teilen

I

Im Frühsommer 2017 hing im *Museum für moderne Kunst* in Wien in einer der unteren Etagen ein großformatiges Bild von Jörg Immendorf: Im Vordergrund ist ein Künstler zu erkennen, der allein in einem Raum vor einem fast leeren Blatt sitzt. An die Rückwand des Raums ist ein Zettel gepinnt, der auf verschiedene Stilrichtungen der Bildenden Künste verweist, ein „etc.“ deutet auf deren Beliebigkeit hin. Licht dringt plötzlich in den Raum ein, des Künstlers überrascht wirkender Blick geht nach rechts in die Bildmitte. Ein zweiter Mann reißt die Tür auf. Er zeigt ins Draußen. Der Raum, der zunächst wohl ein Refugium des Künstlers war, verliert durch diese Aktion seine Abgeschlossenheit von der Außenwelt. Vor der Tür tobt ein Streik der Arbeiter*innen nahegelegener und im Hintergrund erkennbarer Fabriken, eine Fahne der KPD ist zu sehen. Der Eindringling ruft dem mit seinem ersten Pinselstrich Beschäftigten zu: „Wo stehst du mit deiner Kunst, Kollege?“

Ja, wo stehen *wir* Pädagog*innen mit unserer Kunst? Wo stehen wir, in einer Zeit, da vor unseren Türen wenngleich nicht der linke Arbeiter*innenkampf entbrannt ist, doch seit Jahren ein ums andere Mal und aus verschiedensten Richtungen Angriffe auf den Schutzraum Schule initiiert werden? Angriffe, deren Schäden immense Auswirkungen auf das Leben in der Schule haben. Wo stehen wir in Zeiten, in denen in Österreich, Ungarn und Polen rechtsnationale Regierungen am Werken sind, im Parlament der größten Volkswirtschaft Europas, Deutschland, über 90 Abgeordnete sitzen, deren Sprache nicht nur an nationalsozialistisches Gedankengut erinnert? Wo stehen wir in Zeiten, in denen rechte Diskurse kulturelle Hege- monie erlangen konnten?

Wir Pädagog*innen, zur Antwort auf die Frage unseres Standpunktes gedrängt, könnten sagen: Wir stehen auf der Seite der Schüler*innen, wir führen sie in die Welt ein, zeigen den Neuen, was wir

Alten aus guten Gründen für wichtig erachten (vgl. Arendt 1954/1994), wir versuchen den Heranwachsenden das Rüstzeug an die Hand zu geben, welches sie zu mündigen Bürger*innen macht, die in einer freiheitlich-demokratisch verfassten Gesellschaft selbstbestimmt leben können. Wir leiten sie dazu an, ihre Freiheit zu gebrauchen, auf dass sie, sollte es notwendig sein, den Aufstand gegen unterdrückende Verhältnisse als mündige Erwachsene und ohne unsere Anleitung selbst durchführen können. Wir könnten sagen: Unterricht stellt die Bedingung der Möglichkeit bereit, ein Leben in Freiheit einer nicht verfügbaren Zukunft selbst gestalten zu können, einer Zukunft, in der die*der Schüler*in nicht länger Schüler*in ist. (vgl. hierzu in diesem Heft: Krassimir Stojanov)

Worauf verweist dieser Gedanke? Können wir in der Pädagogik überhaupt auf ein Wissen zurückgreifen, das es uns erlaubt, von einer jetzigen oder zukünftigen Freiheit zu sprechen? Oder ist es vielmehr der Glaube an eine Idee von Freiheit (Kant 1787/2015, S. 18f.), welcher die Motivation dieser These liefert?

Sofern wir um Freiheit nichts wissen können, so reißt der Glaube an dieselbe uns in einen Fragenkomplex, der im Folgenden eine eigensinnige Entfaltung findet.

II

Was ist das denn, Freiheit? Was soll das sein, Freiheit? Avanciert Freiheit in der vorhergehenden Rede von Freiheit nicht zu einem bloßen Kampfbegriff (vgl. Ribolits 2011, S. 49–64), der zu mehr als dem Kampfe um hegemoniale Verhältnisse nicht taugt? Welche Rede von „Freiheit“ wäre dies? Könnte diese „Freiheit“ als Pathosformel (ebd.) begriffen werden, die je nach Standpunkt beliebig zum Einsatz gebracht werden kann? Und verliert Freiheit, die immer auch auf die Möglichkeit des Widerspruchs und Widerworts verweist, in diesem Machtkampf um politische Herrschaft, nicht ihren giftigen Stachel? Waren es in der historischen Rückschau nicht immer politische Utopien von „Freiheit“, die als realer Topos den größten Schrecken verbreiteten? Denn bringen moderne politische Freiheitsutopien nicht immer einen ganz bestimmten Freiheitsbegriff in Stellung, der im Deckmantel von Vernunft und Aufklärung auftritt? Verhilft dieser Freiheitsbegriff den Herrschenden bzw. denjenigen,

die nach Herrschaft streben, nicht dazu, jenen ein falsches Bewusstsein von Freiheit und Menschsein zu unterstellen, die sich dem Herrschaftsanspruch entweder nicht beugen wollen, oder denen schlechthin ihr Menschsein abgesprochen wird? Und ist es nicht jene Unterstellung und fundamentale Ausgrenzung, aus der eine Legitimation erwächst, die „Unfreien“ ihrer Befreiung zuzuführen – nötigenfalls auch mit den Mitteln von Zwang und Gewalt, Hinrichtung und Mord? Welche Rolle spielt dabei die Pädagogik? Inwiefern ist sie Teil einer vom französischen Philosophen Michel Foucault bezeichneten „Bio-Macht“, die den Menschen diszipliniert und unterwirft? Ist Pädagogik – jede Pädagogik – eine reine Unterwerfungspraktik? Ist Pädagogik eine Unterwerfungspraktik, die dem*der Unterworfenen das je eigene Denken abnimmt und ihn*sie dadurch gefügig – resilient – macht? Inwiefern denkt die*der Lehrer*in *für* die*den Schüler*in? Könnte Unterricht nicht auch als eine Ermöglichungspraxis begriffen werden?

Ist pädagogisches Denken in sogenannten westlichen Nationalstaaten, dessen Telos die „Freiheit“ des Zöglings sein will, bloße Reaktion auf jene Umbrüche, die ihren Ausgang in dem langsamen und durch aufklärerisches Denken in Gang gesetzte Verschwinden eines höchsten Wesens hat? Ist die Unterwerfungspraktik Schulunterricht, sofern sie denn allgemein als eine solche bestimmt werden kann, die Ausfüllung der Leerstelle Gottes, dessen Allheit dem Menschen Richtung zu geben versprach? Oder lässt sich die These aufrechterhalten, wonach Schule vor allem Produkt des kapitalistischen Nationalstaats ist, da sie mit ihrer eigenen Zeitlichkeit und dem im Außenbereich von Schule nicht tatsächlich auffindbaren, im Schulunterricht aber didaktisierten und gelehrten Wissen die Vorstufe zur Arbeit im Betrieb darstellt? Ist Schule also aufgrund ihrer historisch gewachsenen Struktur bloß dies: Vergesellschaftung des Individuums? Ist Schule Produkt einer Vergesellschaftung, deren Theorie Freiheit strukturell nie im Blick haben konnte?¹

Inwiefern kann in der durch die Dialektik der Aufklärung bestimmten Moderne eine die Erfahrung übersteigende Idee von Freiheit innerhalb pädagogischer Kontexte Geltung beanspruchen? Denn verweist diese Dialektik der Aufklärung (vgl. auch für das Fol-

1 Außer eben in der Spielart von Kampfbegriffen.

gende: Horkheimer/Adorno 1969/1988, S. 9–49) – die einerseits mithilfe von Rationalität den Menschen beherrschende und vernichtende Technik hervorgebracht hat und dies heute auf Grundlage binärer Codesysteme ins Unermessliche vorantreibt, andererseits den Menschen von der Hörigkeit eines Schöpfergottes befreien konnte – nicht auf eine Aporie, aus der es kein Entrinnen gibt? Oder müsste gar festgestellt werden, dass wir *alle* mit Beginn der Moderne zwar Gott töteten (vgl. Nietzsche 1891/2005), damit aber einem Positivismus und Empirismus Raum schufen, der es nicht länger vermag, Sinn zu stiften? Wäre damit einer – wesensmäßig transzendentalen – Idee von Freiheit nicht bereits im Vorhinein das Wasser zur Entfaltung abgegraben? Wie kann eine die menschliche Erfahrung übersteigende Idee von Freiheit noch Geltung beanspruchen?

Befinden wir uns überhaupt noch in der Moderne? Ist es nicht gar so, dass wir von einem Sturm erfasst sind, der uns unbarmherzig vorantreibt, ohne dass wir sehen – um Walter Benjamin (1942/1980) zu behelfen – wohin er uns treibt? Ein Sturm aber, der gleichzeitig mit einer derartigen Kraft bläst, dass wir auch nicht länger erkennen, woher wir kamen? Oder ist dieses Bild überzeichnet, von einem Geist des Untergangs geprägt, mit dem Benjamin Anfang der 1940er Jahr konfrontiert war und den er schließlich mit seinem Leben bezahlte? Worauf könnte diese Überzeichnung dennoch verweisen? Verweist sie womöglich auf eine Zeit, die seit drei Jahrzehnten als *nach-moderne Zeit* Eingang in den Diskurs gefunden hat? Wie könnte dieses Nach-der-Moderne pädagogisch gedacht werden? Die Diagnose des Tod Gottes besagt, dass das Metaphysische an Geltung verlor (vgl. Nietzsche 1891/2005); verliert nun auch das Empirische an Geltung? Und was kommt dann? Ist es ein platter Konstruktivismus, der mit Nietzsche (1901/1980) als „passiver Nihilismus“ (S. 181ff.) begriffen werden kann, ein Dasein, in dem es nicht gelingt, das Nichts mit Sinn zu füllen, sondern Fatalismus um sich greift, der*die Einzelne nur mehr da [...] und nicht mehr ist?

Wie im Angesicht der Wirkmächtigkeit passiven Nihilismus noch sinnvoll über Freiheit reden? Wie noch sinnvoll über Freiheit als Zweck von Unterricht reden, wenn der Mensch der Annahme verfällt, er*sie konstruiere seine*ihre Welt allein, solipsistisch? Wie noch sinnvoll über Pädagogik reden, wenn uns ein Denken beherrscht, das den Menschen als selbstgefesseltes Einzelwesen auf die

Höhlenwand bloßen *Feuerscheins* starren lässt, auf eine Höhlenwand, von der die Erscheinungen verschwunden sind?

Oder erwächst nicht gerade aus diesem Fragekomplex die *Notwendigkeit* eines Gegenangebots, eines Versuchs des Widerstands? Was ist das denn, Freiheit?

Müssten nicht zunächst die Bedingungen der Möglichkeit von Freiheit geklärt werden, um von Freiheit zu reden – ob sie nun zukünftig sein soll oder im Jetzt verortet wird? Oder ist die Freiheit des Menschen an keine Bedingungen geknüpft, sondern der Tatsache geschuldet, dass das Ego der Logik nach immer zunächst *für sich* denkt? (vgl. Kant 1787/2015, S. 429; Höffe 2013, S. 45–52) Wenn wir Freiheit im Innen des Menschen, in seinem Denken, verorten, verlieren wir dann nicht das Außen aus dem Blick? In welchem Verhältnis steht dies Innen zu einem Außen? Ist Freiheit nur jener Zustand, in dem der Mensch frei von inneren Zwängen ist? Wie ist es um das Außen bestellt? Wie ist es um Zwänge und Zumutungen bestellt, die auf den Menschen einwirken, auf die er aber keinen Zugriff hat? Es ist doch evident, dass der Mensch zwar frei ist von inneren Zwängen, dennoch nicht das tun kann, was er sich durch Reflexion als sein Wollen erkenntlich gemacht hat? Ist Freiheit das Leben gemäß der eigenen Vorstellung zu leben, das zu wollen, was den Vorstellungen des Selbst entspricht? (vgl. Taylor 1988/2017) Was heißt hier Vorstellung? Was heißt hier Leben? Was heißt hier Selbst? Was ist das „wahre Selbst“ (ebd., S. 169), das als Kriterium für Freiheit gelten soll? Ist ein Leben in Freiheit die Möglichkeit authentischer Selbstverwirklichung? (ebd.) Und was geschieht mit der Freiheit des Individuums, dessen Bemühungen auf seine authentische Selbstverwirklichung ausgerichtet sind, deren Authentizität jedoch nicht von ihm selbst bestimmt werden kann, da der Mensch nie als alleine-in-der-Welt denkbar ist? Ist diese Abhängigkeit von anderen noch Freiheit oder betritt hier durch die Hintertür ein Determinismus das Feld? Ist Freiheit für uns wirklich aus dem Grund wichtig, „weil wir zielorientierte Wesen sind“ (ebd., S. 174)? Kann der Mensch in der Auseinandersetzung mit sich selbst über seine Vorstellungen überhaupt in dem Maße verfügen, als dass sie auf ein Ziel hin ausgerichtet werden könnten? Und ist das noch Freiheit, gemäß eines Ziels handeln zu müssen, um als frei *für* andere gelten zu können? Was bedeutete es, Freiheit demgemäß zu fassen?

Vielleicht kommt genau dieser Gedanke der Sache am nächsten, wonach der*diejenige frei ist, der*die das tun will, was er*sie tun soll? (vgl. Kant 1788/2015, S. 87ff.) Denn liegt in diesem Wollen eines eigenen Sollens nicht der eigentliche Anspruch einer Moral, die letztlich ohne einen Dritten auskommt? Wie müsste dieses Sollen gedacht werden, sodass es nicht erneut dem Verdikt eines Determinismus ausgesetzt wird? Besser: Wodurch könnte das Individuum solcherart ein eigenes Sollen hervorbringen, um daraus zu einem Wollen zu gelangen? Wäre dieses Sollen noch immer an die fremdbestimmte Authentizität des „wahren Selbst“ (Taylor 1988/2017, S. 169) gebunden? Verweist dieses eigene Sollen auf die menschliche Fähigkeit zur Reflexion seines Denkens und Handelns? Wird durch die Rede einer menschlichen Fähigkeit zur Reflexion nicht unumgänglich die Vernunft mit ins Spiel gebracht wird?

Was ist das denn, die Vernunft? Ist *sie* nicht die Übeltäterin, die uns immer wieder in ein Fragen ohne sicheren Ausgang wirft? Sucht die Vernunft nicht durch ihr Nach-Denken nach Prinzipien, um dem je eigenen Dasein Sinn zu verleihen? (vgl. Arendt 1979/2016, S. 66–72) Wie mag es der*dem suchend Fragenden gelingen, aus der Suchbewegung herauszutreten, um die Angelegenheit aus sicherer Distanz zu betrachten? Wo wäre der Ort dieser sicheren Distanzierung zu finden? Und was dann? Kann aus dieser Distanz das Fragen wie ein Heizungsthermostat abgedreht werden? Oder ereilt den*die suchend Fragende*n nicht bereits im Moment der Distanzierung eine neue Kraft, die ihn*sie zurückreißt? Inwiefern kann die Vernunft ihre eigene Richterin sein? (vgl. Kant 1788/2015, S. 152)

Was wäre denn die Aufgabe von Schulunterricht, wenn der Erkenntnis gefolgt würde, dass der Mensch immer und immer wieder in Fragekomplexe unweigerlich und womöglich gar unwillentlich hineingerissen wird? Hineingerissen in Fragekomplexe, die er zu allem Übel keiner befriedigenden Antwort zuführen kann? Lässt sich unter Berücksichtigung dieses Gedankens noch länger an einem „Begriff“ von Unterricht festhalten, der auf eine Praxis verweisen will, die an Kompetenzmodellen orientiert sein soll? Was heißt denn der *Begriff* Kompetenz in einem distinkten Sinn? Ist ein distinkter Begriff von Kompetenz mit Unterricht vereinbar, wie er in der Alltagspraxis von Schule und Unterricht alltäglich geschieht? Was geschieht alltäglich im Schulunterricht? Gelingt es uns Lehrer*innen

etwa – mithilfe von Kompetenzrastern, die ihre Wirkmächtigkeit in freiarbeitenden Arbeitsblätterübungen oder im frontalautoritären Schulbuchseitenausfüllen entfalten – den uns Anvertrauten den Sinn der Unterrichtsveranstaltung einsichtig zu machen? Oder ist dieser leidige Schulalltag nur der Übergang zur transmedialen – gar transhumanen – Befreiung des Schüler*innenselbst? Einer Befreiung, die flankiert wird durch die Neuentdeckung der Bedeutung von Resonanz und Gefühl? Inwiefern handelt es sich bei diesen Neuentdeckungen nicht aber um Wiederentdeckung in anderem Gewande, die vor allem auf die Unterwerfung des Schülers*der Schülerin als ein *sujet* (Foucault 1982, S. 56f.) verweisen? Ist es nicht rück-sichtlos, pädagogische Theorien zu postulieren, die von einer naturwissenschaftlich-orientierten Psychologie und Neurologie angeleitet werden? Könnte pädagogische Rück-Sicht – in Gestalt systematischer Wiedererinnerung – uns einsichtig machen, dass es sich bei den aktuell auffindbaren Bestrebungen bloß um eine neue Spielart behavioristischer Pädagogiken handelt, die über eine Verhaltenskontrolle der Schülerin*des Schülers nicht hinauskommt?

Welchen Nutzen hätte eine systematische Reflexion der Ansprüche zeitgeistiger Pädagogiken für die Praxis? Denn ist es nicht der Anspruch postulierten Praxisnutzens, womit die nach Naturkausalitäten Ausschau haltende Psychologie und Neurowissenschaft ihre Vormachtstellung behaupten? Ist es nicht Psychologie und Neurowissenschaft, die nun endlich herausgefunden haben wollen, wie Lernen und Lehren *funktioniert* und insofern wozu es von Nutzen ist? Wohingegen die Bildungsphilosoph*innen zu mehr als meist „unverständlichen“ Satzkonstruktionen nicht fähig sind? Ist es aber wirklich das letztgültig Nützliche, wenn schon so gefragt wird, dass Schüler*innen ein Maximum ihrer Gehirntätigkeit gebrauchen bzw. dazu von Außen angeregt werden – sofern dies in der in Aussicht gestellten Allgemeinheit empirisch überhaupt möglich ist – sodass in weniger Zeit mehr und besser „gelernt“ werden könne? Kann diese Maximierung des Gehirngebrauchs mit guten Gründen pädagogisch vertreten werden? Worauf verweist das Verb *gebrauchen*? Verweist es womöglich auf das lateinische Verb *consumo*, das einer Tätigkeit die negativ-abwertende Bedeutung von *aufbrauchen*, *erschöpfen*, auch *erfolglos aufbrauchen*, *verschwenden* beimisst? Oder verweist es auf das beschreibende *in usu esse*, das *im Gebrauch sein*

heißt? Könnte die Bedeutung im hier befragten Zusammenhang des Verbs *gebrauchen* besser erschlossen werden, wenn die Verbindung zur Zeitdiagnose Hartmut Rosas *Beschleunigung* (2012) geschlagen wird, wonach moderne Tätigkeiten maßgeblich durch das Prädikat *consumo* ausgezeichnet sind? Ist es also nützlich, wenn das Nützliche, nämlich das Gehirn, mit dem Prädikat *erfolglos aufbrauchen* ausgezeichnet wird? Was wäre die Alternative?

Könnte die Alternative sein, das Gehirn dazu zu gebrauchen, wozu es gebraucht werden kann, ohne dass es aufgebraucht wird? Womöglich behält ja der frühe Nietzsche Recht, wenn er sagt, nicht das Gehirn denkt, sondern wir denken das Gehirn? (vgl. Nietzsche 1988, S. 201) Was heißt das? Könnte es heißen, dass jene Erkenntnisse der Psychologie und Neurowissenschaft zwar durchaus ihre Berechtigung im pädagogischen Feld haben, da sie uns die physikalischen Erscheinungen zu erklären versuchen, die Signifikanz dieser Erkenntnisse aber mit keiner naturwissenschaftlichen Erkenntnismethode (These, Experiment, Conclusio) verstanden werden kann? Aber weshalb kann sie in dieser Hinsicht nicht verstanden werden? Vielleicht, weil es sich auch bei naturwissenschaftlichen Erkenntnissen um Denken handelt, das keine naturwissenschaftlichen Methoden zugängliche Materialität hat? Oder hat dies, jene Materialität, jeder Gedanke doch, und das sogar bevor er sich als Praxis zeigt? Ist diese Materialität das Gehirn mit seinen Synapsen und neuronalen Verschaltungen? Unterliegen wir doch der reinen Naturkausalität, die keine Freiheit zulässt? Löst sich jeder Streit zwischen Menschen, der in eine vernunftgebundene Aporie führt(e) (vgl. Kant 1787/2015, S. 18f.), im elektrischen Gewitter der Synapsen auf? Was beweist es, wenn ein Anstieg elektrischer Spannungen in den neuronalen Schaltzentralen der Synapsen zu messen ist, noch bevor sich ein Mensch seines Denkens und seiner Handlung bewusst wird? Müssten wir also in letzter Konsequenz sagen, dass wir Synapsen unterrichten? Müssten wir also in letzter Konsequenz sagen, dass richtige Erziehung grundlegend eine Angelegenheit richtiger elektrischer Impulse ist? Was folgte daraus normativ für die Unterrichtspraxis? Genügte es etwa, Schüler*innen eine 3D-Brille aufzusetzen, sie in eine virtuelle Realität abtauchen zu lassen, in der ihnen beispielsweise die Wichtigkeit achtsamen Umgangs mit der Umwelt mithilfe virtueller Tauchgänge mit Walen

[gezeigt? gelernt?]² wird? Würde dadurch das Weltverhältnis der Schülerin*des Schülers nicht in dem Maße modifiziert dass die ursprünglich virtuelle Realität zur neuen Realität wird? Verkümmerte in dieser neuen Realität die ehemals leiblich erfahrbare Umwelt nicht zu einem fastvergessenen Traum?

Unterrichten wir also Gehirne? Wenn versucht wird, die physikalische Kausalität des Objekts Gehirn, des Gehirndings, allgemeingültig zu erfassen, ist es nicht der Verstand, der es ermöglicht, auf Regeln zu schließen, um hierbei Richtiges von Falschem unterscheiden zu können? (vgl. auch für das Folgende: Kant 1787/2015, S. 12ff.; Arendt 1979/2016, S. 66ff.) Aber bleiben diese Regeln für sich genommen nicht sinnlos, wenn sie zueinander ohne Beziehung bleiben? Und ist es schließlich nicht die Vernunft, die dem Menschen mithilfe von Prinzipien eine Synthese der Regeln ermöglicht, darüber urteilen zu können, was gut ist? Ist das, was des Einzelnen Vernunft hervorbringt aber tatsächlich zweifellos das Gute?

Wer versteht und beurteilt die Bedeutung der Naturkausalitäten? Und wer versteht und beurteilt die (pädagogischen) Folgen naturwissenschaftlicher Erkenntnisse und der daraus resultierenden Praktiken? Ist es womöglich die Fähigkeit, die als eine pädagogisch wünschenswerte Spielart von Freiheit bezeichnet werden kann, eine vermeintliche Wahrheit unter Einsatz von Vernunft sowie ohne Anleitung Dritter problematisieren zu können? Was bedeutet das für die Unterrichtspraxis von uns Lehrer*innen?

III

Im *problematisierenden Vernunftgebrauch* werden bestehende Wissensbestände nicht als fraglos gültig übernommen, sondern unter Einsatz der Vernunft auf ihre Gültigkeit hin befragt. (vgl. Fischer 1994, S. 149ff.) Entscheidend dabei ist, dass Vernunftgebrauch nicht auf dem begrifflichen Fundament einer Vernunft steht, die als eine „zeitlos festliegende Ausstattung des Menschen“ (ebd., S. 150) be-

2 Die eckige Klammerung sowie die Fragezeichen sollen andeuten, dass hier eine Leerstelle stehen müsste, da es sich in diesem Zusammenhang weder um eine der Sache des Lernens entsprechenden komplexen Lernbegriff noch um einen der Sache des Lehrens entsprechenden komplexen Zeigebegriff handelt.

griffen wird. Vernunftgebrauch ist vielmehr eine Praxis der Grenzverschiebung, die neue Deutungen überkommener Wissensbestände hervorbringt. Sofern anerkannt wird, dass die*der Lehrer*in maßgebliche Vorbildfunktion auf ihre*seine Schüler*innen ausübt und der problematisierende Vernunftgebrauch als pädagogisch wünschenswerte Spielart von Freiheit begriffen wird, so muss nun die Schlussfolgerung lauten: Erst wenn der*die Lehrer*in dazu fähig ist, das von ihm*ihr gezeigte Wissen zu problematisieren, kann von einem Unterricht gesprochen werden, der die Freiheit der Schüler*des Schülers als Horizont im Blick hat.

Das provoziert gleich in mehrerlei Hinsicht:

(1) Lehrer*innen versuchen, wie in den einleitenden Worten dieses Fragments angedeutet, genau dies zu tun: Wissen zu tradieren. Eine „erfolgreiche“ Weitergabe, so könnte man annehmen, stehe jedoch im Widerspruch zu einer Infragestellung des gelehrten und möglicherweise gelernten Wissens. Geben wir Lehrer*innen aber wirklich Wissen weiter, in etwa so, wie wir einer Schülerin* einem Schüler einen Bleistift geben, den sie*er dann benutzen kann? Die Metapher des Gebens setzt das Haben voraus. Hier kann uns die Sprache in die Irre führen, wir sagen Haben, meinen jedoch etwas anderes. Hätten wir Wissen in materialer Form tatsächlich, so könnten wir es auch problemlos weitergeben; hätten wir Wissen, so gäbe es auch ein funktional anwendbares Wissen über die Weitergabe von Wissen; gäbe es also ein Wissen über die funktionale Weitergabe von Wissen, so wären die erzieherischen und unterrichtlichen Probleme rasch gelöst. Enttäuschenderweise ist dies aber nicht der Fall, in der Pädagogik wissen wir nicht, wie Lernen funktioniert. Und dennoch unterrichten und erziehen wir; oftmals sogar so, dass wir von der Lehrer*innenposition den Vorgang als „erfolgreich“ bezeichnen. Was tun wir also, wenn wir unterrichten und es sich dabei nicht um eine Weitergabe von Wissen handelt? Sofern wir (noch) nicht einem passiv-nihilistischem Denken verfallen sind, der im Fatalismus endet, so hegen wir den Anspruch, dass die Blicke unserer Schüler*innen dem unseren folgen. Wir zeigen mithilfe all der uns zur Verfügung stehenden Mitteln auf das, was wir im Moment des Unterrichts im Blick haben: Unser Interesse an einem Gegenstand soll das Interesse des Schülers*der Schülerin werden, wir versuchen sein*ihr

Denken so zu modifizieren, dass er*sie ein Interesse an der Sache, die wir zeigen, entwickelt. Wir versuchen das Sein des Schülers*der Schülerin zu modifizieren. Wir sorgen uns darum, dass der*die Schüler*in das uns Wichtige lernt. Im passiven Nihilismus erlischt diese Sorgen, sie erlischt, wenn das Nichts seine absolute Herrschaft auf uns ausgedehnt hat. Denn dann verstehen wir uns nur mehr als passive Funktionsgröße innerhalb eines unüberschaubaren Erziehungssystems, in dem das einzelne pädagogische Bewusstsein der Lehrerin*des Lehrers keine relevante Größe mehr darstellt.

Das heißt normativ: Entscheidend ist, dass wir Pädagogen und Pädagoginnen Sorge um das Sein des Schülers*der Schülerin tragen. Wir sorgen uns um sein*ihr Interesse an der von uns gezeigten Sache, wir sorgen uns darum, dass er*sie das gestellte Problem selbst lösen kann, dass er*sie in Bezug auf die Sache sagen kann: „Ich weiß, dass...“ Uns geht es um ihre*seine *Selbstsorge* (Foucault 1982), darum, dass wir als Lehrer*innen überflüssig werden.

(2) Wenn Freiheit darin besteht, Wissensansprüche problematisieren zu können, sie auf ihre Gültigkeit hin zu befragen und schließlich womöglich sogar eine Grenzverschiebung vorzunehmen, so heißt das auch, dass Wissen seinen objektiven Status verliert. Denn käme Wissen reiner Objektstatus zu, wäre Wissen also allgemeingültig und überzeitlich, so wäre problematisierende Kritik an Wissensbeständen ohne Sinn: Wenn eine Sache so *ist* und nicht anders, dann läuft jede Kritik ins Leere. Wozu Feststehendes problematisieren? Problematisiert wird demnach auch nicht, *dass* eine Sache ist, problematisiert wird, dass eine Sache *ist*. Der Fokus der Problematisierung liegt auf dem Sein der Sache. Der Fokus der Problematisierung liegt auf dem Verhältnis, wie wir uns stillschweigend zu einer Sache in Beziehung setzen. Das Sein einer Sache, das, was wir von einer Sache wissen, erhält somit einen relativen Status. Dabei wird es jedoch nicht der Beliebigkeit ausgesetzt. Wissen ist kein bloßes Konstrukt, das beliebig dekonstruiert werden kann; auch relatives Wissen hat den Anspruch auf Gültigkeit, einzig keinen absoluten.

(3) Wissen kann funktional nicht tradiert werden, wenn Tradierung als dem Kausalitätsprinzip unterworfen verstanden wird; Wissen selbst kommt ein relativer Status zu. Warum soll das für Schulunter-

richt von Bedeutung sein? Für Schulunterricht, dessen Wissensinhalte von einem Lehrplan definiert sind? Wenn es uns Lehrer*innen um die zukünftige Freiheit unserer Schüler*innen geht, wenn wir darum Sorge tragen, dass unsere Schüler*innen ohne unsere Anleitung und Sachautorität auskommen, so sollten wir auch darum Sorge tragen, dass sie keinem blinden Glauben an das gelernte Wissen anheimfallen. Denn auch an Wissen kann geglaubt werden, wenn es fraglos bleibt. Für uns kritische Lehrer*innen sollte es also darum gehen, Fragen der Freiheit – die sich der abschließenden Beantwortung notwendig entziehen – im Blick zu behalten. Für uns kritische Lehrer*innen sollte es darum gehen, die Freiheit unserer Schüler*innen mit all ihren Tücken im Blick zu behalten. Für uns kritische Lehrer*innen sollte es also darum gehen, dass wir Schüler*innen uns nicht unterwerfen, sondern unsere Unterrichtspraxis so gestalten, dass wir als Lehrer*innen überwunden werden können, überflüssig werden.

Literatur

- ARENDDT, Hannah (1954/1994): Die Krise der Erziehung. In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Berlin, München, Zürich: Piper, S. 255–276.
- ARENDDT, Hannah (1979/2016): Vom Leben des Geistes. Das Denken. Das Wollen. Berlin, München, Zürich: Piper.
- BENJAMIN, Walter (1942/1980): Über den Begriff der Geschichte. In: Gesammelte Schriften, Band I. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- FOUCAULT, Michel (1982): Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am College de France (1982). Nachschrift und Übersetzung von Helmut Becker in Zusammenarbeit mit Lothar Wolfstetter. In: Becker, Helmut (u.a.) (Hg.): Michel Foucault. Freiheit und Selbstsorge. Frankfurt am Main: Materialis, S. 32–60.
- HÖFFE, Otfried (2013): Kants Kritik der reinen Vernunft. Die Grundlegung der modernen Philosophie. München: Beck'sche Reihe.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. (1969/1988): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- KANT, Immanuel (1787/2015): Kritik der reinen Vernunft. Zweite Auflage. Köln: Anaconda.
- KANT, Immanuel (1788/2015): Kritik der praktischen Vernunft. Köln: Anaconda.
- NIETZSCHE, Friedrich W. (1891/2005): Also sprach Zarathustra. Köln: Anaconda.

-
- NIETZSCHE, Friedrich W. (1901/1980): *Der Wille zur Macht. Versuch einer Umwertung aller Werte*. Stuttgart: Kröner.
- NIETZSCHE, Friedrich W. (1988): *Nachgelassene Fragmente 1869–1874*. Band 1. Berlin: Deutscher Taschenbuchverlag.
- RIBOLITS, Erich (2011): *Bildung. Kampf begriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs*. Wien: Erhard Löcker.
- ROSA, Hartmut (2012): *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*. Berlin: Suhrkamp.
- TAYLOR, Charles (1988/2017): *Der Irrtum der negativen Freiheit*. In: Schink, Philipp: *Freiheit. Zeitgenössische Texte zu einer philosophischen Kontroverse*. Berlin: Suhrkamp, S. 163–188.

Autor_innen

Tobias Becker ist Volksschullehrer im 16. Bezirk in Wien. Nebenberuflich studiert er im Masterstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien; seine derzeitigen Arbeitsschwerpunkte bilden Auseinandersetzungen mit anthropologischen und bildungsphilosophischen Fragestellungen.

María do Mar Castro Varela ist Professorin für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule, Berlin. Sie ist Diplom-Psychologin, Diplom-Pädagogin und promovierte Politikwissenschaftlerin. Von Oktober 2015 bis September 2016 war sie Senior Fellow am Institut für die Wissenschaften vom Menschen (IWM), Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Postkoloniale Theorie, Kritische Migrationsforschung, Critical Education, Gender und Queer Studies. Zurzeit arbeitet sie zum pädagogischen Umgang mit den Folgen historischer Gewalt.

Rainer Hawlik arbeitet als Lehrer*innenausbildner an der Pädagogischen Hochschule Wien & Universität Wien, zuvor als Primarstufenlehrer in Wien-Leopoldstadt. Promovierte 2005 an der Universität Wien im Fach Komparatistik. Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Ko.M.M.M. (Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit, Migration und Menschenrechtsbildung) am Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte (IBS) an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Florian Jilek-Bergmaier ist Lehrer an einer Neuen Mittelschule in Wien und schulheft-Mitherausgeber.

Heribert Schopf war ab 1980 Volksschullehrer in Wien, ab 1992 Übungsvolksschullehrer an der Päd. Akademie des Bundes in Wien, Doktorat in Pädagogik (Universität Wien), ab 2010 Hochschulprofessor im Fachbereich Bildungswissenschaften an der PH Wien, Mitglied der Gesellschaft für Bildung und Wissen.

Michael Sertl ist Bildungssoziologe (i.R.) an der Pädagogischen Hochschule Wien. schulheft-Mitherausgeber. Forschungsschwer-

punkte: Soziale Ungleichheit, soziologische Theorie der Schule und des Unterrichts.

Bruno Steininger studierte Astronomie an der Universität Wien und arbeitete viele Jahre in der IT-Branche. Nach dem Studium „Lehramt für Volksschulen“ an der Pädagogischen Hochschule Wien trat er eine Stelle als Volksschullehrer in Wien an.

Krassimir Stojanov ist Inhaber des Lehrstuhls für Systematische Pädagogik an der Philosophisch-Pädagogischen Fakultät der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Nach seinem Studium der Philosophie, Pädagogik und Soziologie in Sofia und Hannover promovierte er 1997 an der Universität Hannover und habilitierte sich 2005 an der Universität Magdeburg mit einer Arbeit zu „Bildung und Anerkennung“.

David Unterhuber ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Forschungsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungstheorien, Diskursforschung, Macht- und Subjektivierungstheorien.

LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis			Preis
90	Macht in der Schule	€ 8,70	129	Eine andere Erste Republik	€ 14,00
92	Globalisierung, Regionalisierung, Ethnisierung	€ 10,90	130	Zur Kritik der neuen Lernformen	€ 14,00
93	Ethikunterricht	€ 8,70	131	Alphabetisierung	€ 14,00
94	Behinderung, Integration in der Schule	€ 10,90	132	Sozialarbeit	€ 14,00
95	Lebensfach Musik	€ 10,90	133	Privatisierung des österr. Bildungssystems	€ 14,00
96	Schulentwicklung	€ 10,90	134	Emanzipatorische (Volks)Bildungskonzepte	€ 14,00
97	Leibeseziehung	€ 12,40	135	Dazugehören oder nicht?	€ 14,00
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60	136	Bildungsqualität	€ 14,00
99	Neue Medien I	€ 11,60	137	Bildungspolitik in den Gewerkschaften	€ 14,00
100	Neue Medien II	€ 10,90	138	Jugendarbeitslosigkeit	€ 14,00
101	Friedenskultur	€ 10,90	139	Uniland ist abgebrannt	€ 14,00
102	Gesamtschule – 25 Jahre schulheft	€ 10,90	140	Krisen und Kriege	€ 14,00
103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90	141	Methodische Leckerbissen	€ 14,00
104	Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90	142	Bourdieu	€ 14,00
105	Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90	143	Schriftspracherwerb	€ 14,00
106	Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90	144	LehrerInnenbildung	€ 14,00
107	Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90	145	EU und Bildungspolitik	€ 14,00
108	LehrerInnenbildung	€ 11,60	146	Problem Rechtschreibung	€ 14,00
109	Begabung	€ 11,60	147	Jugendkultur	€ 14,00
110	leben – lesen – erzählen	€ 11,60	148	Lebenslanges Lernen	€ 14,00
111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60	149	Basisbildung	€ 14,50
112	Schwarz-blaues Reformsparen	€ 8,70	150	Technische Bildung	€ 14,50
113	Wa(h)re Bildung	€ 14,00	151	Schulsprachen	€ 14,50
114	Integration?	€ 14,00	152	Bildung und Emanzipation	€ 14,50
115	Roma und Sinti	€ 14,00	153	Politische Bildung	€ 15,00
116	Pädagogisierung	€ 14,00	154	Bildung und Ungleichheit	€ 15,00
117	Aufrüstung u. Sozialabbau	€ 14,00	155	Elternsprechtage	€ 15,00
118	Kontrollgesellschaft und Schule	€ 14,00	156	Weiterbildung?	€ 15,00
119	Religiöser Fundamentalismus	€ 14,00	157	Bildungsdünkel	€ 15,50
120	2005 Revisited	€ 14,00	158	Linke Positionen	€ 15,50
121	Erinnerungskultur – Mauthausen	€ 14,00	159	Bildungsanlass Erster Weltkrieg	€ 15,50
122	Gendermainstreaming	€ 14,00	160	Das Ende der Schule	€ 15,50
123	Soziale Ungleichheit	€ 14,00	161	Österreich und der EU-Bildungsraum	€ 16,00
124	Biologismus – Rassismus	€ 14,00	162	Neue Mittelschule	€ 16,00
125	Verfrühpädagogisierung	€ 14,00	163	SchulRäume	€ 16,00
126	Leben am Rand	€ 14,00	164	Demokratie	€ 16,50
127	Führe mich sanft Beratung, Coaching & Co.	€ 14,00	165	Strategien für Zwischenräume	€ 16,50
128	Technik-weiblich!	€ 14,00	166	Lehrer/innenhandeln wirkt	€ 16,50
			167	Widerstand	€ 16,50
			168	Bildungschancen FAIRteilen!	€ 16,50
			169	Reform des Kindergarten	€ 17,00
			In Vorbereitung		
			171	Lust – die vergessene Dimension der Pädagogik	€ 17,00