



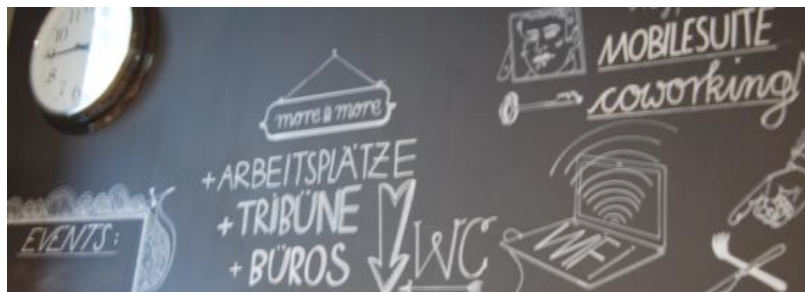
attac Köln
Arbeitskreis
Bildung und Erziehung

AK:BE-Rundbrief

19. Ausgabe - Oktober 2013

Bildung in Deutschland - feindlich übernommen!

Unter diesem Titel gestaltet der Arbeitskreis Bildung & Erziehung Ende November einen politischen Samstag von Attac Köln. In vier Schwerpunktbereichen wird der kolossale Wandel aufgezeigt, der sich nach 30 Jahren neoliberalen Zugriffs im Bildungswesen vollzogen hat, wie Strukturen und Standards ökonomistischer Employability und Marktorientierung unterworfen sind, und wie dieser Prozess durchgängiger Ökonomisierung mit den subtilen Mitteln sanfter Steuerung - Soft Government - die relevanten Abläufe und Zusammenhänge des gesamten Sektors entscheidend prägt und orientiert. Lesen Sie dazu auch die beiden ersten Beiträge dieses Rundbriefs. - Und seien Sie dabei:



Samstag, 30.11.2013, 10 - 16 Uhr, Alte Feuerwache Köln, Melchiorstraße 3, Kleines Forum.

Inhalt:

- Interview mit Jochen Krautz
Sanfte Steuerung neu verpackt: Bildungslobbyisten mit neuer Strategie Seite 2
- Andreas Hellgermann
Neoliberalismus in der Schule
Diskussion Kompetenzgehirnwäsche:
Machtausübung durch Individualisierung Seite 5
- Ulrich Herrmann
„Bildung“, „Kompetenz“ – oder was?
Einige notwendige Begriffsklärungen Seite 10
- Pressemeldung des Landeselternrats der Gesamtschulen NW e.V. (LER)
Inklusion ja – aber nicht so!
Inklusion nach Kassenlage schadet allen Schülern. Seite 17
- Brigitte Schumann
Statt RTI: Inklusive Bildung braucht inklusive Diagnostik Seite 18
- Torsten Bultmann
Kirche in der Schule - wie lange noch? Seite 21

Sanfte Steuerung neu verpackt: Bildungslobbyisten mit neuer Strategie

Welchen Einfluss haben wirtschaftliche Interessen auf die Bildung? Wie findet diese Einflussnahme statt und welche neuen Strategien werden dabei verfolgt? Welche Absicht wird mit Großveranstaltungen wie dem heute beginnenden „Vision Summit 2013“ verfolgt? Was ist von der Reformrhetorik eines Richard David Precht zu halten? Wie lässt sich die Chancenungleichheit im Bildungswesen abbauen? Welche Reformen wären notwendig und sinnvoll? Was heißt eigentlich „Potentialentfaltung“? Was können Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern für einen Reformprozess tun? **Jens Wernicke** fragt den Pädagogikprofessor und Bildungswissenschaftler **Jochen Krautz**.

Herr Krautz, Sie haben vor rund 2 Jahren mit einem Artikel in der FAZ [PDF - 2.2 MB] ganz schön für Aufruhr gesorgt, als Sie darauf aufmerksam machten, dass unser Bildungssystem zunehmend der demokratischen Kontrolle entzogen und in die Hand von Stiftungen, Lobbygruppen und internationalen Organisationen gelegt wird. Hat sich die Lage denn inzwischen ein wenig entspannt?

Ja und nein. Ich hatte damals ja dargestellt, dass die Bildungsreformen im Kontext von PISA und Bologna maßgeblich mit Mitteln sogenannter „soft governance“ durchgesetzt wurden. Zu Deutsch: mit nicht demokratisch legitimierter Einflussnahme. Maßgeblich sind dabei die OECD mit den PISA-Tests und die EU mit ihrer Bologna-Reform. Unterstützt und vorangetrieben werden diese Prozesse von Stiftungen und Lobbygruppen – in Deutschland vor allem von der Bertelsmann Stiftung.

Hier hat durchaus Wirkung gezeigt, dass viele Kritiker immer deutlicher ihre Stimme erheben. Andererseits haben die Bildungslobbyisten, die Bildung ökonomisieren und steuern wollen, daraufhin ihre Strategie und Rhetorik geändert und treten nun anders auf. Statt der allzu betriebswirtschaftlich klingenden Rhetorik der letzten Jahre („Humankapital“, „Output-Orientierung“, „Qualitätsmanagement“ etc.) werden nun zunehmend reformpädagogisch klingende Begriffe und Konzepte vor den Reformkarren gespannt. Das sieht dann humanistischer und kinderfreundlicher aus, ist es aber wohl nicht, sondern es sind die alten Konzepte neu verpackt.

Sie sehen also eine Art Wende im Diskurs? Woran machen Sie das fest?

Ich habe mit meiner Kritik nicht die reale Situation an den Schulen und Hochschulen angesprochen, sondern die öffentlich inszenierte Diskussion, aus der man versuchen kann, Rückschlüsse auf die Strategien im fachlichen und politischen Diskurs zu ziehen.

Schauen Sie sich beispielsweise einmal eine PR-Veranstaltungen wie den Riesen-Event „Vision-Summit 2013“ [PDF - 1.6 MB], der just an diesem Wochenende in Berlin stattfinden wird, an, auf dem eine ganze Riege von „Reform“-Eifernern auftritt. So etwas findet ja nicht zufällig statt und ist auch nicht ganz billig. Sondern solche Großevents dienen einerseits der Vernetzung und andererseits dazu, mediale Öffentlichkeit zu erzeugen. Schaut man etwas genauer nach, ist dabei hochinteressant, dass zum Beispiel einer der Veranstalter ein in den USA angesiedelter Think Tank ist, dessen Gründer von McKinsey kommt und international „Change Management“ betreibt. Daneben sind zahlreiche Unternehmen und Stiftungen dabei sowie Vereinigungen, die „Sozial-Unternehmertum“ fördern wollen. Da werden wieder Strippen gezogen, Netzwerke etabliert und Diskurse gesteuert. Und das alles nun mehr und mehr unter einer Rhetorik, die sich humanistisch darstellt und auch für die politische Linke passend klingen soll, progressive Inhalte jedoch kaum zu bieten hat. Welche Rolle dabei prominente Wissenschaftler wie etwa Gerald Hüther u.a. spielen, wird sich erst noch herausstellen.

Es ist schon paradox: Da bezieht sich ein riesiger PR-Apparat aus überwiegend wirtschaftlichen Institutionen ausgerechnet auf den radikalen Schulkritiker Ivan Illich und fordert „Vorfahrt für Bildungsinnovatoren“ [PDF - 61.6 KB].

Interessant ist diesbezüglich auch die Bildungspolitik der grün-roten Regierung in Baden-Württemberg [PDF - 124 KB]. Dort geriert sich Herr Kretschmann nach außen konservativer als die CDU, derweil wird aber von seinem Bildungsministerium die Schullandschaft auf den Kopf gestellt – und das eben mit jener pseudo-progressiven Rhetorik und Konzepten von „Selbststeuerung“, die nur leider das Gegenteil von Selbstständigkeit bedeutet.

An der Oberfläche wird zwar eine Zunahme von Selbstständigkeit und damit verbundenen Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Verantwortlichkeit etc. suggeriert. Also alles Ziele, die man gut teilen kann. Aber wie soll das erreicht werden? Die Protagonisten mit ihren „Modellschulen“ zeigen es: In großraumbüroähnlichen „Lernateliers“ sitzen die Schüler an einzelnen Arbeitsplätzen und arbeiten ihre Arbeitsblätter nach Wochenplänen ab. Es gibt Computer für jeden und jeden Tag und einen „Input“

vom „Lerncoach“, so heißen dann die Lehrer. Diese seien nun vor allem „Lernbegleiter“, und üben also – so die unterschwellige Botschaft – nicht mehr normierenden Zwang im „Frontalunterricht“ aus. All das führt aber nicht zu wirklicher Selbstständigkeit, denn die Schüler arbeiten streng nach von außen gesetzten Vorgaben. Sie bewerten sich selbst, indem sie ihre „Kompetenzen“ in Raster eintragen, vollziehen damit aber nur die ihnen vorgegebene Bewertung selbst. Und vor allem fehlt ihnen mit dem Lehrer und der Klassengemeinschaft ein menschliches Gegenüber und Miteinander, in dem man in personaler Beziehung das Denken und Argumentieren üben kann, in dem man zuhören und tolerieren lernen kann, in dem man Verantwortung nicht nur für sein eigenes Fortkommen, sondern ebenso für das Verstehen der Anderen übernimmt usw. Dieser ganze Ansatz übersieht, dass Lernen eben kein einsames Geschehen in einem richtig zu bewirtschaftenden Gehirn ist, sondern ein durch und durch sozialer Prozess, der deshalb auf menschliche Begegnung, Erfahrungsteilung und eine kooperierende Gemeinschaft angewiesen [PDF - 565 KB] ist.

In Bezug auf derlei „Modernisierer“, egal welcher Couleur, halte ich es inzwischen mit den Erkenntnissen einer sehr klugen Studie [PDF - 1.2 MB]. Sie stammt von der Bildungsinternationale, dem Weltzusammenschluss der Bildungsgewerkschaften, und kommt zu dem Schluss: „Around the world, forms of privatization are being introduced into our public education systems. Many of the changes are the result of deliberate policy, often under the banner of ‘educational reform’ and their impact can be far-reaching, for the education of students, for equity, for the conditions of teachers and other educational personnel. Other changes may be introduced un-announced: changes in the way schools are run which may be presented as ‘keeping up with the times’, but in reality reflect an increasingly market-based, competitive and consumerist orientation in our societies. In both cases, the trend towards privatization of public education is hidden. It is camouflaged by the language of ‘educational reform’, or introduced stealthily as ‘modernization’.“

Ja, das ist treffend und wird derzeit ja als Forderung nach einer „Bildungsrevolution“ medial breit inszeniert.

Beziehen Sie sich auf Richard David Precht? Was genau ist denn Ihr Problem mit seinen Thesen in seinem neuen Buch „Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern“ ?

Herr Precht ist nur ein Beispiel für eine Reformrhetorik, die ohne jede Expertise für den Bereich auskommt, über den gesprochen wird. Das ist ja bereits hinlänglich kritisiert worden. Daher ist unklar, auf welcher Grundlage man solche Thesen eigentlich diskutieren soll.

Der entscheidende Punkt scheint mir aber ein anderer zu sein: Liest man beispielsweise das Buch von Herrn Precht genauer, erweist es sich als Meisterwerk des Spin-Doctorings. Ein „Spin“ ist die Technik, der Darstellung eines Sachzusammenhangs untergründig eine bestimmte Interpretationsrichtung zu geben, die jedoch dem Rezipienten nicht bewusst werden soll. Also keine offenen Lügen und Verzerrungen, sondern eine subtil tendenziöse Umdeutung von Fakten durch bestimmte Wortwahl, Kontexte oder anderes. So schreibt der Medienphilosoph beispielsweise über PISA vordergründig kritisch und brandmarkt den Messwahn. Doch beruft er sich andererseits immer wieder gerade auf PISA, um die deutsche „Bildungskatastrophe“ zu belegen. Oder er nennt das CHE bzw. die Bertelsmann Stiftung als Motor der Bologna-Reform, doch gibt er andererseits vor, nicht genau zu wissen, woher diese Einflüsse kamen. So versucht er in einem argumentativen Salto Mortale die Kritik an den ökonomistischen Reformen und deren neoliberalen Akteuren aufzugreifen, kritisiert auch mit flammenden Worten die mangelnde Bildungsgerechtigkeit, um dann aber zu erklären, der „Motor des Fortschritts“ seien immer noch die „ökonomische Verwertungsinteressen und Märkte“. Es bestünde gar kein grundsätzlicher Widerspruch zwischen diesen Interessen und einer auf „Kreativität“ und „Eigensinn“ zielenden Bildung.

Das ist der etwas plumpe Versuch, mit einem Plädoyer für eine „Bildungsrevolution“ einerseits fortschrittliche Leute anzusprechen und andererseits vermeintlich „Konservative“ als Reformfeinde zu diskreditieren. Derart soll offenbar die bisher gut arbeitende Allianz von Reformkritikern aus verschiedenen weltanschaulichen Lagern aufgebrochen werden.

Beispielhaft ist auch die Inszenierung seiner Thesen: Den Aufschlag macht die ZEIT, die ja auch das CHE-Hochschulranking herausgibt, mit einer großen Story, in der Precht verbreitet, gutes Lernen sei wie „guter Sex“, Maria Montessori bemüht und die Mär vom „Gehirngerechten Lernen“ ausbreitet. Dann folgen die „Leitmedien“ und der Rest der kleineren Blätter schließt sich an. Eine große Tournee durch sämtliche Talkshows markiert schließlich umfassende Präsenz. Solche Vorgänge sind klassische PR. Deren Begründer, Edward Bernays, sprach noch offen von Propaganda: Eben die Inszenierung von Ereignissen, auf die die mediale Öffentlichkeit dann reagiert.

Kurzum und zu ihrer Frage zurück: Solche Diskursstrategien erscheinen mir vor allem als Vehikel, um Reformkritiker zu spalten und nun endlich doch noch „richtig loslegen“ zu können. Denn die „Lösungsvorschläge“ sind die üblichen Rezepte wie individualisiertes Lernen, Lehrer als Coaches, Noten

und Fächer abschaffen, Computer-Lernen, Projektunterricht, usw. Zudem ist es ziemlich erstaunlich, wie ein in der Tendenz unwichtiges Buch derart „hochgeschrieben“ werden kann.

Wie kann und sollte man auf die aktuellen Entwicklungen Ihrer Meinung nach reagieren?

Ich denke, es ist sehr wichtig, den strategischen Wechsel der Diskursführung genau zu beobachten, zu analysieren und zu kommunizieren, das sind ja nur erste Beobachtungen. Die Strategie des *divide et impera* ist ja nun altbekannt, daher wäre es peinlich, wenn man sich von der Reform-Rhetorik irritieren lassen würde.

Der kaum des Konservatismus verdächtige Pierre Bourdieu hat ja zur Strategie des Neoliberalismus bemerkt, dass jeder, der sich dem neoliberalen Reformfuror entgegenstellt, schnell als „konservativ“ gebrandmarkt würde. Tatsächlich jedoch könnten die Kräfte, die gemeinsam auf den humanistischen Werten beharren, gerade dort, wo sie sich nicht spalten lassen, sehr wohl zu „Kräften des Widerstandes gegen die Macht der neuen Ordnung werden“.

Aber wie kommt es dann zu Veränderungen? Was ist etwa mit der nachweisbaren sozialen Ungleichheit im Bildungswesen? Sie lehnen Reformen doch nicht grundlegend ab und meinen, es gäbe gar kein Problem...?

Das sind wichtige Fragen. Gerade die von der Sozialdemokratie entwickelte Tradition traut ja zurecht jedem Menschen zu, seine Möglichkeiten zu entwickeln und über Bildung eben zu mehr wirtschaftlicher und demokratischer Teilhabe zu gelangen. Das ist eine Errungenschaft, die nicht aufgegeben werden darf, denn daran hängt unser Verständnis von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit, das die Gesellschaft zusammenhält.

Doch was derzeit geschieht, ist etwas ganz anderes: Denn Bildung darf eben weder „Unterwerfung unter Marktbedingungen“ im Sinne von Messbarkeit und Kompetenzorientierung, noch billige Abschlüsse für jeden meinen. Einfach mehr Menschen durch Institutionen „durchzuschleusen“ und mit entwerteten Abschlüssen zu versehen, kann nicht Sinn und Zweck von Bildungspolitik sein. Weniger Bildung für alle, das ist tatsächlich Verrat am Anspruch nach guter Bildung für alle.

Wem es tatsächlich um die Weiterentwicklung von Humanität, Demokratie und einer gerechten Wirtschaftsordnung geht, der kann nicht zusehen, dass die Grundlagen dafür derart untergraben werden, wie dies derzeit geschieht. Weder „homo oeconomicus“ noch Erleichterungspädagogik haben etwas mit guter Bildung zu tun, dagegen müsste es gerade von progressiver Seite eigentlich einen Aufschrei geben. Insofern muss man auch all die rot-grünen Landesregierungen schon einmal fragen, welche Ziele sie eigentlich verfolgen. Eine Lösung für die vorhandene Misere versprechen jedenfalls weder Titelinflation noch Ökonomisierung. Was wir stattdessen brauchen, sind Schulen, die ermutigen und - statt auszugrenzen - einbeziehen. Diese Schulen aber, die alle Kinder und Jugendlichen auch zu Leistung und Teilhabe ermutigen, brauchen bessere Ressourcen, mehr Lehrer, mehr Zeit und Ruhe, diese Arbeit auch zu leisten etc.

Ich plädiere daher dafür, sehr genau hinzusehen, worum es eigentlich jeweils geht und was man womit überhaupt erreichen kann. Systemreformen helfen zunächst einmal nicht, pädagogische Probleme zu lösen. Die löst man nur pädagogisch. Aber dazu gibt es eben hilfreiche und eher hinderliche Strukturen. Doch können wir die pädagogische Arbeit nicht bis nach einer Strukturreform vertagen. Es kommt heute auf die Verantwortung der konkreten Menschen an, die in Bildung und Erziehung arbeiten, denn jetzt haben wir die Kinder und Jugendlichen, denen man helfen muss. Wenn man sinnvoll zusammenarbeitet in den Schulen, dann ist vielleicht doch mehr möglich, als man mitunter beim Schielen auf die übermächtig wirkende Bürokratie meint. Vor allem hilft Kooperation gegen das verbreitete Ohnmachtsgefühl.

Zudem ist das Problem sozialer Ungleichheit ja eines, das gesamtgesellschaftlich und ökonomisch betrachtet werden muss. Dass Kinder aus sozial schwächeren Familien statistisch gesehen schlechtere Bildungschancen haben, liegt ja nicht ausschließlich daran, dass sie im System diskriminiert würden. Das auch, aber tatsächlich fehlt ihnen auch ein häusliches Umfeld, das sie im Lernen stützt, das überhaupt einen so strukturierten Tagesablauf bietet, dass sie zum Unterricht erscheinen und ihre Sachen dabei haben. Zudem benachteiligt ja gerade das, was derzeit als letzte Weisheit der Didaktik und Methodik überall angepriesen wird – also offener Unterricht und das sogenannte selbstgesteuerte Lernen – die Kinder mit schlechteren Voraussetzungen, weil sie sich eben schlechter selbst organisieren können und einer engen Bindung und Anleitung bedürfen.

Hermann Giesecke hat daher einmal spitz aber treffend formuliert, dass gerade diese vermeintlich „fortschrittliche“ Methodik die Kinder aus bildungsfernen Milieus benachteiligt und faktisch „das Bildungsprivileg der Mittelklasse nach unten hin“ verteidigt. Denn Mittelschicht-Elternhäuser können ihren Kindern zuhause das an Systematik und Übung nachliefern, was die neue Methodenlehre in der

Schule nicht mehr leistet und leisten will. Die anderen haben dann schlicht Pech gehabt. Und das soll nun fortschrittlich sein?

Wenn also geringere Bildung statistisch mit schlechten Einkommensverhältnissen korreliert, dann wäre ja zu fragen, wie und warum eigentlich die prekären Arbeitsverhältnisse erzeugt wurden und wie die zu beseitigen wären. Das sind sozial- und wirtschaftspolitische Fragen. Es scheint mir aber höchst problematisch, Sozialpolitik allein mit Bildungspolitik zu ersetzen. Mit diesem Schachzug entledigt sich doch der Neoliberalismus der Sozialverpflichtung des Kapitals und fordert stattdessen jeden auf, mittels „lebenslangem Lernen“ zum „Unternehmer seiner selbst“ (Foucault) zu werden. Wer das nicht schafft, ist dann selbst schuld.

Aber „Potentialentfaltung“ scheint mir doch ein sehr wohl zielführendes wie auch sinnvolles pädagogisches Ziel zu sein?

Auch dieser Begriff ist leider ökonomistisch kontaminiert. Denn die Frage ist immer, wem die Entwicklung von welchem Potential dient: Ist der Mensch eine Maschine, die gut geschmiert laufen soll für die Zwecke anderer und die, wenn sie nicht funktioniert, weggeschoben wird? Oder ist der Mensch als Person Zweck seiner selbst und dient die Entfaltung seines Potentials als Mensch einer wachsenden Mitmenschlichkeit und Verantwortungsübernahme in Gesellschaft und Politik und einer menschengemäßen Wirtschaft? Dient das Können und Wissen, das ein Mensch erwerben kann, und dient seine Leistung, die er entfalten soll, einem System, das er selbst nicht bestimmt, oder trägt er etwas Sinnvolles, Aufbauendes für die menschliche Gemeinschaft insgesamt bei?

Was tut man nun mit diesen Überlegungen, wenn man als Lehrkraft konkret in der Schule steht?

Der politische Horizont hilft zu sehen, dass die zum Teil katastrophalen Situationen in den Schulen nicht auf ein Versagen des Einzelnen zurückgehen. Da Lehrkräfte auch Bürger sind, gehört also dazu, diese Fragen offen und breit zu diskutieren und sich als die wirklichen Experten in die Diskussion einzubringen.

Zudem arbeiten ja die allermeisten Lehrer sehr wohl tagtäglich mit aller Kraft für das Wohl ihrer Schüler. Wenn man dabei durch mehr Austausch in einem Kollegium die entmutigenden Wirkungen der permanenten Reformen stärker abfedern kann oder auch den einen oder anderen Unsinn schlicht nicht mitmacht, ist das schon viel.

Leider sind wir in Deutschland in einem Machtsystem sozialisiert, das von oben nach unten funktioniert und den Aufbau gestaltungsfähiger Gemeinschaften von unten eher lähmt. Insofern könnten aber noch unentdeckte Möglichkeiten in der Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern und auch Schülern vor Ort liegen, wenn man im Bewusstsein der heutigen Situation gemeinsam nach Lösungen sucht und die bestehenden Probleme angeht. Das wäre ein horizontales Modell der Kooperation. Und das ist es auch, was Demokratie eigentlich ausmacht: Die Dinge miteinander selbst zu regeln. Und das gilt für die pädagogische wie die politische Ebene.

Das Interview führte Jens Wernicke.

Quelle: NDS 30.08.2013



Andreas Hellgermann

Neoliberalismus in der Schule

Diskussion Kompetenzgehirnwäsche: Machtausübung durch Individualisierung

Das neoliberale Dogma mit seiner u.a. auf Gery Becker (1976) zurückgehenden »Humankapitaltheorie« dominiert auch die Schule: Gut ist, was betriebswirtschaftlich vernünftig erscheint. Das neue Bildungsideal ist der »flexible Mensch«, der funktioniert, wo immer man ihn hinstellt. Um seine Verfügbarkeit für den Arbeitsmarkt zu garantieren, ist »lebenslanges Lernen« notwendig. Erlern werden vor allem »Kompetenzen« - ein Schlüsselbegriff, der für das neoliberale Projekt zentral ist.

Der Philosoph Günther Anders erzählt die Geschichte vom König und seinem Sohn: »Da es dem König aber wenig gefiel, dass sein Sohn, die kontrollierten Straßen verlassend, sich querfeldein herumtrieb, um sich selbst ein Urteil über die Welt zu bilden, schenkte er ihm Wagen und Pferd. Nun brauchst du

nicht mehr zu Fuß zu gehen, waren seine Worte. Nun darfst du es nicht mehr, war deren Sinn. Nun kannst du es nicht mehr, deren Wirkung.« (1)

Funktioniert nicht auch Schule so? Der Lehrer ist der König, und die Schule hat die Aufgabe, den SchülerInnen Möglichkeiten bereitzustellen, ein Urteil über die Welt zu bilden. Allerdings wird entweder nicht berücksichtigt oder wohlwollend in Kauf genommen, dass das Urteil über die Welt und die Fähigkeit, es sich zu bilden, durch das Medium bestimmt und vorgegeben wird. Nun könnte Schule auch anders sein: Anstatt das Herumtreiben durch den vielfältigen Einsatz von Medien, Methoden, Richtlinien und Lehrplänen zu verhindern, könnte sie SchülerInnen einen Raum in die Welt hinein eröffnen, durch den und in dem tatsächlich ein eigenes Urteil über die Welt möglich wird. Wir wissen alle, dass das nicht so ist.

Um zu verstehen, welche Hindernisse bzw. politisch-ökonomische Interessen dem entgegen stehen, ist es notwendig, sich intensiver mit dem Begriff der »Kompetenz« und dem damit verbundenen Paradigmenwechsel in Lehrplänen und Schule auseinanderzusetzen. Nichts spricht gegen Kompetenz. Jedoch ist dieser Begriff zum Schlüsselbegriff für die Produktion einer spezifischen Subjektivität geworden, die für das neoliberale Projekt zentral ist. Für dieses sind Schule im Ganzen, die Reduktion des Bildungsbegriffs, das lebenslange Lernen und der Bolognaprozess wichtige Handlungsfelder.

Die betriebswirtschaftliche Betrachtungsweise Im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Bereichen verlaufen Entwicklungen in der Schule zeitverzögert. Während vielerorts Kritik am neoliberalen Denken und Handeln nicht mehr zu leugnen ist, ist diese Kritik in der Schule noch längst nicht angekommen. Zum einen, weil neoliberale Veränderungskonzepte, die vor 15 bis 20 Jahren angestoßen wurden, erst jetzt in die Schule Einzug halten, und zum anderen, weil sie als solche nicht erkannt werden. Denn es gelingt den entsprechenden »Reformbemühungen«, sich notwendige Veränderung und berechtigte Kritik an den bestehenden schulischen Zuständen zunutze zu machen. So wird Schule zu einer maßgebenden Agentur des Neoliberalismus, und es besteht die Gefahr, auf dem Weg über Bildung und Erziehung Gesellschaft noch langfristiger zu durchdringen und generationenübergreifend zu prägen.

Das neoliberale Dogma, das Gery Becker 1976 formulierte, kennzeichnet die Sichtweise auf Mensch und Gesellschaft, die den Rahmen für alle folgenden Schritte bereitstellt. Die Humankapitaltheorie, die er und andere entwickelt haben, eröffnet den Blick auf menschliches Verhalten aus einer ökonomischen Perspektive und auf die Felder für die damit verbundenen Verwertungsinteressen: »In der Tat bin ich zu der Auffassung gekommen, daß der ökonomische Ansatz so umfassend ist, dass er auf alles menschliche Verhalten anwendbar ist ... seien es wiederkehrende oder seltene Entscheidungen, handle es sich um emotionale oder nüchterne Ziele, reiche oder arme Menschen, Männer oder Frauen, Erwachsene oder Kinder, kluge oder dumme Menschen, Patienten oder Therapeuten, Geschäftsleute oder Politiker, Lehrer oder Schüler.« (2) Schon Marx hat diese Perspektive im ersten Satz des »Kapital« auf den Punkt gebracht, indem er die Ware als die Elementarform der kapitalistischen Produktionsweise identifiziert.

Auch dem Verhalten von Menschen wird nun diese Elementarform übergestülpt. Mit ihr verbunden ist die Dominanz der betriebswirtschaftlichen Betrachtungsweise, die sich auch in der Schule wiederfindet. Zunächst einige Beispiele, die erst in der Summe ihre Wirkmächtigkeit deutlich werden lassen.

- Nach dem Sturz Allendes 1973 in Chile begann das Experiment einer neoliberalen Überformung der Gesellschaft unter dem Diktator Augusto Pinochet mit dem Einzug einer Vielzahl von Beratern in die Schlüsselpositionen der chilenischen Gesellschaft. Da der Neoliberalismus aus seinem Selbstverständnis heraus eine Verordnung von Veränderung von oben herab (eigentlich) nicht akzeptieren kann, ist der Berater der entscheidende Typus zur Durchsetzung von Veränderungen. Er hat in vielfältiger Weise auch Einzug in die Schule gehalten. Sein Instrument ist zum Beispiel die Qualitätsanalyse. Er kommt von außen und will helfen, die Qualität von Schule zu verbessern. Im Anschluss an seine Analyse gibt es keine Direktive von oben, sondern im Zentrum steht nun die Zielvereinbarung, die die Beratenen möglichst selbst formulieren.

Dabei ist interessant, dass die Möglichkeiten von externer Beratung an Schulen universitär (an der pädagogischen und nicht an der betriebswirtschaftlichen Fakultät) erforscht werden. Man kommt dort zu folgendem Ergebnis: »Mit Blick auf die zukünftige Bedeutung externer Schulentwicklungsberatung antizipieren die Experten zunächst einmal ausnahmslos einen Anstieg in der Beratungsnachfrage von Seiten der Schulen. Bei der externen Beratung handele es sich demnach keineswegs um eine Modeerscheinung, man stehe derzeit eher am Beginn einer langfristigen Entwicklung. Nach Meinung eines Befragten würden Schulen dann in größerem Maße auf Beratungsbedarfe stoßen, wenn sie sich der Anforderung, eigenverantwortlich zu handeln, stärker stellten. Wenn sie dann Gelegenheit hätten, Beratungsangebote wahrzunehmen, würde sich der Stellenwert von Beratung noch einmal deutlich erhöhen.« (3)

- Die Instrumente zur Verbesserung werden selbstverständlich in privatwirtschaftlichen Zusammen-

hängen hervorgebracht. In Deutschland steht die Bertelsmann-Stiftung hier an vorderster Front. Grundprinzip ist die kostenfreie Zur-Verfügung-Stellung eines solchen Instruments, bis es eingeführt ist und funktioniert, und die anschließende Übernahme und Fortführung - weil es ja funktioniert - durch eine staatliche Finanzierung. Zugleich werden hier Räume geschaffen, die nun marktförmig strukturiert sind, in denen dann jeweils wieder Berater tätig werden können.

- Dabei steht die Abkehr von der Inhaltsorientierung in der Schule hin zu einer Kompetenz- und Handlungsorientierung an zentraler Stelle. Verbunden mit ihr hat sich eine neue Sprache herausgebildet, ein Jargon, Begriffe, die nun den Schulalltag überschwemmen und mit Inhalt gefüllt werden müssten: Lerncoach, Lernberater, systemische Notengebung, individuelle Förderung, Portfolio, Selbstorganisation, kooperatives Lernen, Qualifikationen, Kompetenzen, Standards, lebenslanges Lernen: Diese »Zauberworte« finden sich in didaktischen Jahresplanungen, Schulprogrammen und Unterrichtsentwürfen von LehramtsanwärterInnen. Mit diesen Konzepten und Begriffen und dem Übergang von der Inhalts- zur Handlungsorientierung soll einhergehen, dass das Lernklima freier, die SchülerInnen selbstständiger und das Leben in der Postmoderne heterogener wird.

Ist es dann nicht eigenartig, dass andererseits überall Einengungen, Gängelungen, Homogenisierungen vorgenommen werden? In der Schule (und an vielen anderen gesellschaftlichen Orten) gibt es ein Ausmaß an Standardisierungen, das unerträglich geworden ist und in einem scheinbaren Widerspruch zu den Zielvorstellungen steht, die als Losung ausgegeben werden. Womit hat dieser vermeintliche Widerspruch zu tun?

Michel Foucault: Lenkung durch Individualisierung

Michel Foucault, der französische Philosoph und Analytiker der Macht, hat sich relativ spät und leider nicht mehr systematisch mit einer Machtform beschäftigt, die in ihrem angestammten Kontext, zumindest in unserer Gesellschaft, immer mehr an Bedeutung verloren hat: der Pastoralmacht. Für Foucault ist die Pastoralmacht eine besondere Form der Macht, die sich von der Macht eines Herrschers unterscheidet: Sie ist die sich um das Heil der Herde sorgende Macht des Hirten. Sie sollte ursprünglich, im christlichen Kontext, »das Seelenheil des Einzelnen im Jenseits sichern«. (4) Der Hirte kümmert sich - in Anlehnung an das Bild des Neuen Testaments - nicht (nur) um das Wohl der ganzen Herde, sondern um das Wohl bzw. Heil eines jeden einzelnen Schafes, also »um jeden Einzelnen, und das sein Leben lang.« Diese Machtform lässt sich »nur ausüben, wenn man weiß, was in den Köpfen der Menschen vor sich geht, wenn man ihre Seele erforscht, wenn man sie zwingt, ihre intimsten Geheimnisse preiszugeben. Sie setzt voraus, dass man das Bewusstsein des Einzelnen kennt und zu lenken vermag.« Der prototypische Ort dieser Hirtenmacht ist - wie könnte es anders sein - die Beichte in der katholischen Kirche.

Auch wenn diese Machtform innerhalb der Kirche immer mehr zerrinnt, so heißt das nicht, dass sie überhaupt an Bedeutung verliert. Foucaults These: Die Pastoralmacht ist eine Machtform, die ausgehend von über Jahrhunderte eingeübten kirchlichen Praktiken wiederzufinden ist in den unterschiedlichsten Bereichen unserer modernen bzw. postmodernen Gesellschaft. Und sie ist eine individualisierende Machtform, eine Form der Lenkung, die nicht unmittelbar auf das Subjekt, sondern auf sein Handeln zielt.

Dies hilft uns zu verstehen, wie die scheinbar offeneren Lernformen mit dem Phänomen der Macht- ausübung und Lenkung zusammenhängen und so mit dem Projekt des Neoliberalismus verwoben werden können. Das Entscheidende an der Pastoralmacht ist, dass sie eine Machttechnik ist, die durch andere als die kirchlichen Institutionen übernommen wird und als neue, vielfältig verwendbare Machtform zur Verfügung steht. Die ehemals auf das Jenseits ausgerichtete Pastoralmacht kreist nun um das Heil des Menschen im Diesseits und damit um das Subjekt. Wie, das wird in der kleinen Geschichte von Günther Anders deutlich. Der König schenkt dem Königssohn Pferd und Wagen, damit er nicht mehr zu Fuß zu gehen braucht. Hier sind die beiden Elemente der Sorge und der Individualisierung enthalten, die sich als Lenkung und damit Produktion einer bestimmten Subjektivität zeigen.

Diese Macht ist gerade nicht zu verwechseln mit Gewalt oder Zwang. Wenn wir uns die Veränderungen in der Schule anschauen, dann lässt sich über einen längeren Zeitraum zeigen, wie sich die Formen der Einwirkungen auf SchülerInnen immer weiter von Gewalt und Zwangsmaßnahmen entfernt haben. Stattdessen haben sich Machttechniken entwickelt, die näher am Subjekt sind, gerade weil sie nicht mehr versuchen, direkt auf das Subjekt einzuwirken, sondern sein Handeln in den Blick nehmen. Nur so kann es gelingen, das Bewusstsein des Einzelnen zu erreichen und dadurch zu lenken, anstatt es zu zwingen.

An dieser Stelle wird nun auch deutlich, wozu die Standardisierungen in der Schule gebraucht werden: Sie sind die entscheidende Kontrollinstanz in Bezug auf das Handeln, weil nur mit ihnen überprüft werden kann, ob »richtig« gehandelt wurde. Und sie sind zugleich der Hinweis auf das Misstrauen gegenüber wirklicher Individualität und wirklicher Heterogenität, die möglicherweise doch zu »falschem« Handeln führen könnten. Darüber hinaus sind sie der Garant und Indikator für die Markt-

förmigkeit der erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen.

Was ist eigentlich das Problem?

Schauen wir uns eine grundsätzliche Definition an, die für die Entwicklung von Schule nach dem Pisa-Schock maßgebend geworden ist, Pflichtprogramm in allen Ausbildungsseminaren für LehrerInnen: Franz E. Weinert hat Kompetenzen beschrieben als »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d. h. absichts- und willensbezogenen) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können«. (5) Diese Begriffsklärung ist die am meisten verwendete, die auch in entsprechenden Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz auftaucht.

In ihr wird definiert, was in der Folge unter Kompetenz zu verstehen ist. Und damit wird festgelegt, was und wie in der Schule gelernt werden soll. Lehrpläne werden auf die Formulierung von Kompetenzen hin ausgerichtet, und auch die Lehrerausbildung ist kompetenzorientiert. Dabei ist es doch irgendwie einsichtig, dass es besser ist, in der Schule eine Fähigkeit zu erlernen als ein Wissen. Keine Frage. Wenn ich lerne, wie ich mir selbst das jeweils brauchbare und notwendige Wissen aneigne, dann kann ich eigentlich jede Situation bewältigen. Wenn ich nur Wissen erlerne, dann kann es sein, dass ich genau dieses Wissen nicht brauche, um mit einer gegebenen Situation klarzukommen.

Aber was wird beim Erlernen von Kompetenzen eigentlich gelernt? Und was wird nicht (mehr) gelernt? In der Definition von Weinert tritt ein bestimmter Typus vor Augen, der der Schüler in der Schule werden soll: der Problemlöser, der bereit und in der Lage ist, jede Situation zu bewältigen. Er ist der von Richard Sennet beschriebene »flexible Mensch«, der handeln kann, wo immer man ihn hinstellt, der funktioniert. Nun ist es ohne Frage sinnvoll, wenn junge Menschen frühzeitig lernen, mit zukünftigen Lebenssituationen umgehen zu können, handlungsfähig zu bleiben. Aber: Was ist, wenn die Situation selber falsch ist, wenn die Gegebenheiten insgesamt infrage gestellt werden müssen, wenn es darum geht, einmal das Ganze zu sehen? Genau das wird nicht gelernt!

Allerdings hält das neue Lernen gegenüber einer reinen Wissensvermittlung eine Möglichkeit bereit: Es ist ausgerichtet auf das Handeln des Subjekts. Und: Es will Subjekte, die nicht mehr von außen geleitet werden, sondern die gelernt haben, sich selbst zu leiten, die all die scheinbar selbstverständlichen Erfordernisse verinnerlicht haben, die wissen, wie sie sein müssen, um zu funktionieren. Der Menschentypus, der diesem Lernen vor Augen steht, ist 2006 vom EU-Parlament festgelegt worden. (6) Es ist - wie könnte es anders sein - natürlich der Unternehmer: Eigeninitiativ und marktorientiert hat er die notwendigen Antriebskräfte in sich hinein verlagert. Und wenn schon kein wirklicher Unternehmer, dann ist er ein verantwortungsbewusster Mitarbeiter, der in der Lage ist, wie ein Unternehmer zu handeln. Er ist derjenige, der über sein Humankapital verfügt und es gewinnbringend einsetzt.

Man könnte nun einmal überprüfen, inwiefern sich die grundsätzliche Ausrichtung von Unterricht auf diesen Menschentypus hin verändert hat. Dafür gibt es viele Hinweise: Lehrerkompetenzen in Bezug auf die Lehrerausbildung, Fortbildungsangebote, strukturelle Veränderungen in der Organisation von Schule, Einführung von Qualitätssicherungssystemen, aber auch nicht zu vergessen: die Sprache, die Begrifflichkeiten, die in der Schule verwendet werden. Diese Art von Veränderungen ist sichtbar. Schwierig ist es, ihre Wirkungen zu beurteilen, weil diese nicht offensichtlich sind und die Neuerung, Veränderung in der Regel immer einen offenkundigen Mangel zum Ausgangspunkt hat.

Ein einfaches Beispiel: die Benotung. Ausgangspunkt ist die allen LehrerInnen und SchülerInnen bekannte Ungerechtigkeit bei der Notenvergabe. Eine Antwort darauf besteht darin, durch ausgeklügelte Systeme die Benotung auf die SchülerInnen selbst zu übertragen. Sie bekommen zum Beispiel bei dem leidigen Thema Gruppenarbeit eine Gesamtnote in Form von Punkten, die dann - sie selbst wissen ja viel besser, wer wie intensiv am Arbeitsprozess beteiligt war - durch Aushandlung untereinander verteilt werden. Solch ein System hat viele »Vorteile«: Es stärkt und fördert die Eigenverantwortlichkeit, die Fähigkeit, sich selbst einzuschätzen, die Selbstorganisation und den Blick für ein gerechtes Aushandeln untereinander.

Was passiert tatsächlich in diesem Zusammenhang aus einer Perspektive, die das Ganze in den Blick nimmt und sich fragt, was für ein Subjekt hier produziert wird und wofür es gebraucht wird? In diesem kleinen Baustein werden Macht- und Disziplinierungstechniken in das Subjekt hinein verlagert bzw. durch die SchülerInnen internalisiert, ohne dass noch die Frage entstehen könnte, ob das Benotungssystem als Ganzes ungerecht ist. So wird Ungerechtigkeit verdeckt, anstatt sie erkennbar zu machen. Zugleich wird durch das Aushandeln der Noten das »Sich-als-Einzelne-Wahrnehmen« der SchülerInnen gefördert und der Blick von außen verinnerlicht. Damit werden Marktfähigkeit und Marktförmigkeit trainiert.

»Jeder ist seines Glückes Schmied« ist eine so banale wie entscheidende Losung des neoliberalen Projektes, die immer dann aus der Tasche geholt wird, wenn es darum geht, die Ungerechtigkeit von

Strukturen auf den Einzelnen abzuwälzen. Da dies in der Regel nicht zu einer Lösung, sondern tendenziell zur Überforderung des Subjekts in Schul-, Universitäts- und Arbeitszusammenhängen führt und der Einzelne nun damit beschäftigt ist, mit den jeweiligen Anforderungen klarzukommen, kann das Ganze als Ganzes, die gesellschaftliche Grundordnung, nicht mehr in den Blick kommen und kritisch hinterfragt werden. Damit ist auch der Begriff »Kritik« zu einem anderen geworden. Natürlich muss auch »Kritikfähigkeit« gelernt werden. Diese bezieht sich aber ebenfalls nur noch auf individuelle Prozesse oder Gruppen. Es geht hierbei lediglich darum, sich untereinander Kritik sagen und diese aushalten zu können; um das Ganze niemals.

Der Markt als zentrale Größe

Dass diese Subjektproduktion selbstverständlich nicht auf Schule zu reduzieren ist und dass sie Schattenseiten hat, liegt auf der Hand. Vor allem Alain Ehrenberg hat beschrieben, welche gesellschaftlichen Folgen die Formen der Machtausübung durch Individualisierung haben. (7) Die Veränderungen in der Schule sind einerseits Spiegel und Resultat der ohnehin stattfindenden gesellschaftlichen Prozesse, andererseits die Voraussetzung dafür, diese Machttechniken in um so stärkerem und in den Individuen gut verankertem Maße in anderen gesellschaftlichen Bereichen fortzuführen, einhergehend mit einer tendenziellen Verschulung der gesamten Gesellschaft - einer unbegrenzten Ausweitung des Erziehungsprojektes. Die Bemühungen, lebenslanges Lernen in den Vordergrund zu rücken und dieses durch Kompetenzniveaus festzuschreiben, geben Auskunft darüber. Die beschriebenen Prozesse zentrieren sich auf das Subjekt, und immer ist das Individuum die Stellschraube, an der gedreht werden muss, um die Anpassungsleistungen durchzuführen.

Nicht umsonst, so stellt Ehrenberg fest, ist die Depression das paradigmatische Krankheitsbild der Postmoderne. Wir müssen uns fragen, inwiefern wir in der Schule maßgeblich dazu beitragen, dieses »erschöpfte Selbst« bzw. den Menschentypus, der irgendwann einmal erschöpft sein wird, zu produzieren.

Der brasilianische Pädagoge Paulo Freire (1921-1997), der nicht in Vergessenheit geraten sollte, bringt es auf den Punkt: »Indem man so von der eigenen Welt abgekoppelt wird, verliert man die Möglichkeit, kulturelle Wegweiser auszubilden, die einen befähigen, die Welt zu verstehen, wie auch in ihr zu handeln und sie zu transformieren. Darum ist die neoliberale pragmatische Einstellung in aggressiver Weise darauf aus, einen Bruch zwischen einem selbst und seiner Welt zu bewirken, indem man eine tiefgehende Verbindung zwischen einem selbst und dem Markt geltend macht. In anderen Worten, der Fokus der Erziehung in der neoliberalen Welt ist darauf gerichtet, wie man ein kompetenter Verbraucher wird, wie man ein kompetenter Verteiler von Wissen wird, ohne irgendwelche ethischen Fragen zu stellen.« (8)

Lebenslanges Lernen

In einer neoliberalen Welt ist Markt die zentrale Größe, auf die hin Schule ausgerichtet ist. Ein letztes Beispiel soll dies deutlich machen: Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) legt ein Bezugssystem vor, das »bildungsbereichsübergreifend alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems umfasst. Als nationale Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) berücksichtigt der DQR die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems und trägt zur angemessenen Bewertung und zur Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa bei. Ziel ist es, Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen. Dabei gilt es, durch Qualitätssicherung und -entwicklung Verlässlichkeit zu erreichen und die Orientierung der Qualifizierungsprozesse an Lernergebnissen (Outcome-Orientierung) zu fördern.« (9)

Das hier höchste zu erreichende Niveau - das Idealsubjekt europäischer Bildungsanstrengungen - wird folgendermaßen beschrieben: Auf Niveau 8 verfügt man über »Kompetenzen zur Gewinnung von Forscherkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld ... Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet.« Die höchste zu erreichende personale Kompetenz besteht darin, für »neue anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen (zu) definieren« und dementsprechend geeignete Mittel zu »wählen und neue Ideen und Prozesse (zu) entwickeln.«

Jenseits der Frage, ob Sprache hier nicht schon genug verrät, sei auf folgenden Punkt verwiesen: Im EQR/DQR geht es eigentlich nicht um konkrete Qualifikationen für das Berufsleben, sondern um lebenslanges Lernen, das per definitionem über den Bereich von Arbeit und Beruf hinausgehen sollte. In der Beschreibung der jeweiligen Kompetenzniveaus, die für einen EU-Bürger erreichbar sind, geschieht das Umgekehrte: Lebenslanges Lernen wird mit der Verfügbarkeit für den Arbeitsmarkt in eins gesetzt. Und: Nicht einmal Niveau 8 entspricht dem, was Johann Amos Comenius, Begründer der Didaktik im 17. Jahrhundert und Namensgeber einer Vielzahl von EU-Förderprogrammen, zum Ausgangspunkt und Ziel seiner Didaktik gemacht hatte: »Alle alles ganz zu lehren.« Schon das humanistische Bildungsideal der bürgerlichen Gesellschaft hat dies niemals einlösen können (und wollen). Das

neoliberale Erziehungsprojekt der EU führt Comenius' Anspruch vollends ad absurdum.

Das Ganze sehen zu lernen aber ist und bleibt eine Voraussetzung dafür, die Notwendigkeit grundlegender gesellschaftlicher Veränderungen zu erkennen und Transformationsprozesse in Gang zu setzen, die sich nicht von mehr oder weniger wohlmeinenden Reformvorschlägen blenden lassen.

Andreas Hellgermann ist katholischer Theologe und Lehrer am Berufskolleg. Außerdem arbeitet er mit am Institut für Theologie und Politik in Münster.

Anmerkungen:

- 1) Günther Anders: Die Antiquiertheit des Menschen.
- 2) Gary S. Becker: Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens.
- 3) Kathrin Dederig u.a.: Externe Schulentwicklungsberatung in Nordrhein-Westfalen - Grundinformationen. Bielefeld 2010.
- 4) Michel Foucault: Subjekt und Macht.
- 5) zitiert nach Eckard Klieme: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? in: Pädagogik 6/04.
- 6) Empfehlungen des europäischen Parlaments und des Rates vom 18.12.2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen.
- 7) Alain Ehrenberg: Das erschöpfte Selbst.
- 8) Paulo Freire: Eine Antwort. In: ders.: Bildung und Hoffnung, herausgegeben von Peter Schreiner u.a.
- 9) Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22.3. 2011.

Quelle: ak - analyse & kritik - zeitung für linke Debatte und Praxis / Nr. 579 / 18.1.2013



Ulrich Herrmann

„Bildung“, „Kompetenz“ – oder was?

Einige notwendige Begriffsklärungen

„Von Rügen bis zum Alpenvorland: Das Geschäft mit dem Tourismus in Deutschland blüht und schafft jede Menge Jobs. Die wichtigsten Kompetenzen, die Bewerber mitbringen müssen: große Flexibilität und unbedingte Dienstleistungsbereitschaft.“
Süddeutsche Zeitung Nr. 77, 31.3./1.4.2012, S. V2/9

Allerorten ist von Kompetenzen die Rede, auch um zu verdecken, dass es womöglich um ganz andere Dinge geht, wie das Zitat zeigt: Flexibilität ist eine vom Arbeitsmarkt erzwungene Verhaltensweise, Dienstleistungsbereitschaft ist eine Arbeitshaltung, und das „unbedingt“ soll wohl bedeuten, dass der Mitarbeiter jederzeit über sich verfügen lassen muss.

Der öffentliche Debatte über Schulen und ihre Leistungen hat seit PISA eine bemerkenswerte Wendung genommen: Sie sollen nicht mehr über input (angeblich die Lehrpläne), sondern über output (was immer das sei) gesteuert werden; Erziehungs- und Bildungsauftrag hin oder her: sie sollen outcome vermitteln – Kompetenzen, letztlich für employability. Sind damit die herkömmlichen Ziele schulischer Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse – Kenntnisse und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen – obsolet geworden? Und hat sich der Bildungsanspruch damit als romantisches Relikt in Luft aufgelöst? Welches Bild von Schule steckt in der „Kompetenzorientierung“ und damit welches Menschenbild?

1. Die Ausgangsproblematisierung

Schulen werden üblicherweise als „Bildungsanstalten“ verstanden. Sie sollen „Elementarbildung“, eine „grundlegende“ und eine „höhere Schulbildung“ – letztere manchmal auch als „Allgemeinbildung“ bezeichnet – „vermitteln“. Diese Vermittlung erfolgt in der Weise, dass die nicht ganz unbegründete Hoffnung besteht, dass Kultur-„Techniken“ (Lesen, Schreiben, Rechnen, Internet-Recherche, PC-Handling usw.) und Kultur-„Güter“ (das Verständnis von Kunst, Philosophie, Musik, Religion usw.) infolge unterrichtlicher Anregungen selbsttätig angeeignet werden (können). Die „Inhalte“ („Stoffe“ für neuronale „Stoffwechselprozesse“) werden als Angebote in „Bildungsplänen“ (früher: Lehrplänen) kodifiziert; auf zusätzliche Nachfrage wird üblicherweise durch Zusatzangebote reagiert. Bei der Überprüfung der Ergebnisse der Vermittlungs- und Aneignungsbemühungen erfolgt in der Regel bei Klassenarbeiten und Tests eine Beschränkung auf die Feststellung von denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten, die auf einfache Weise abgefragt und vergleichend bewertet werden (können). Ob und

welche „Schulbildung“ ein/e Schüler/in erworben hat, bleibt offen, zumal öffentliche staatliche Schulen sich zunehmend konzentrieren *müssen* auf die Organisation von Lernangeboten für die standardisierte Abfrage von Wissen im Rahmen von „Lernstandserhebungen“, „Vergleichsarbeiten“ und „Zentralabitur“ – alles Verfahren, durch die die bildungsferne Memorierschule zur Kennlichkeit entstellt wird. Denn alles scheint darauf hinauszulaufen, dass junge Leute zwar immer mehr wissen, aber immer weniger begreifen, immer mehr Informationen haben, ohne sie zu verstehen; denn für uns alle gehen in der Flut der Informationen jene (grundlegenden) Zusammenhänge verloren, ohne die eine Information gar keine Information ist, sondern eine (zunächst) bedeutungslose Mitteilung oder Nachricht.

Neurowissenschaftler sind daher mit der jetzigen Betriebsförmigkeit schulischen Lehrens und Lernens scharf ins Gericht gegangen: als „Organisation des Vergessens“ (Manfred Spitzer, Ulm), mit einem „Wirkungsgrad, der gegen Null geht“ (Gerhard Roth, Bremen). Mit einem Wort: die PISA-Folgen-Politik verschärft die Misere, statt sie zu bekämpfen; oder mit Konrad Liessmann (Wien) in Abwandlung des Satzes „Das Schwein wird nicht vom Wiegen, sondern vom Füttern fetter“: „Vom ständigen Wiegen wird das Schwein nicht fetter, aber es lernt, sich schwerer zu machen.“¹

Wie Schüler/innen lernen und *sich als Personen durch Lernen* bzw. durch *Lern- als Arbeitsverhalten verändern* – das war das Konzept des „erziehenden Unterrichts“ –, bleibt in der Regel aufgrund der übergroßen Zahl der Schulkinder im Klassenzimmer unaufgeklärt, und „Bildungsprozesse“ ereignen sich als Nebeneffekte. Dass auch das Gegenteil möglich ist, zeigen die Schulen der Reformpädagogik seit 100 Jahren. Vor allem in berufsbildenden Schulen wurde und wird im Gegensatz zu den allgemeinbildenden immer Wert darauf gelegt, dass neben den im engeren Sinne *fachlichen* Qualifikationen (Kenntnissen und Fertigkeiten) auch *überfachlichen* „Schlüsselqualifikationen“ erworben werden: z.B. Sorgfalt, Genauigkeit, Pünktlichkeit, Ausdauer, Kommunikations- und Teamfähigkeit; denn anders kann im Betrieb nicht erfolgreich gearbeitet werden. Diese Schlüsselqualifikationen charakterisieren die *Form* einer (beruflichen) Tätigkeit, verwandt derjenigen des Sports, des Musizierens, des Forschens usw. Denn außer bei einfachen ausführenden Tätigkeiten reicht es heute in der Regel nicht aus, auf Anweisung oder durch Anleitung etwas ausführen bzw. herstellen zu können, sondern die Anforderungen gehen im Beruf dahin, Arbeitsschritte und -vollzüge planen, koordinieren und ggf. optimieren zu können, Unvorhergesehenes und Außergewöhnliches eigenständig oder im Team zu klären und nach Möglichkeit zu bewältigen.

An dieser Stelle taucht umgangssprachlich der Begriff der Kompetenz auf. Wenn ein Motor nicht anspringt, dann wird für die Reparatur nicht nur ein qualifizierter Monteur benötigt, sondern u.U. zuvor ein kompetenter Fachmann, der die Fehlerursache herausfindet. Wir kämen schon gar nicht auf die Idee, einen „gebildeten“ Monteur zu erwarten. Anders verhält es sich beim Verkäufer z.B. in der Herrenoberbekleidung: Er muss qualifiziert sein, um Gewebe und ihre Qualitätsstandards für den jeweiligen Gebrauch unterscheiden zu können (Tweed und Leinen); er muss kompetent sein im Überblick über das Sortiment bzw. Angebot, um einen Kundenwunsch mit guten Gründen als nicht erfüllbar erklären zu können („ist keine Farbe der Saison“); er muss über Geschmack verfügen, damit er einem Kunden kein Kleidungsstück verkauft, das für dessen Erscheinungsbild nachteilig ist (das große Karo für einen kleinen Dicken); er muss über Menschenkenntnis verfügen, um einem unentschlossenen Kunden zu einer Wunscherfüllung zu verhelfen, ohne ihm etwas aufzuschwätzen (dann hängt das Teil nachher nämlich bloß im Schrank und der Kunde kommt nie wieder). In gewissem Sinne kann dieser Verkäufer aufgrund seiner Umgangsformen, Menschenkenntnis und Urteilsfähigkeit in Geschmacksfragen als „gebildet“ bezeichnet werden.

Unser Problem – „Bildung“ oder „Kompetenz“ – entsteht, um es zu wiederholen, in dem Moment, wo es um (punktuelle) schulische Prüfungen geht. Diese haben herkömmlicherweise die Funktion, „Kenntnisse und Fertigkeiten“ zu ermitteln, diese zu bewerten und zu benoten, um auf diese Weise Anhaltspunkte für die Bescheinigung von schulischem Erfolg oder Misserfolg zu erlangen und die Folgen rechtfertigen zu können (früher hieß das ganz ungeschminkt „Selektionsfunktion der Schule“). Die Prüfung ist also eine Ersatzmaßnahme für arbeitendes Lernen in der Schule, an dessen sinnfällig vorliegendem Ergebnis (Produkt, Portfolio) abgelesen werden kann, was erarbeitet und geleistet wurde, und wo offenbar wird, welche Qualifikationen und Kompetenzen der Lernende erworben hat, und wo schließlich im Gespräch auch erfahrbar ist, welche ihn bildende Bedeutung diese Lern- und Gestaltungsarbeit für ihn hat. So gesehen macht die Rede vom „kompetenzorientierten Unterricht“ nur dann einen Sinn, wenn unter Unterricht ein Arrangement verstanden wird, in dem ein lernender Mensch durch die Praxis seiner Lernarbeit in sich selbst Kompetenz hervorbringt (was streng genommen natürlich auch bei Wissen der Fall ist, wie die moderne Neurowissenschaft lehrt).

Um für „kompetenzorientierten Unterricht“ und schulische Tests als „Kompetenzprüfungen“ das Ergebnis der folgenden Erörterung vorwegzunehmen: Kompetenz ist dasjenige, was in einem Test gar nicht oder nur zum Teil ermittelt werden kann. Das liegt nicht nur an den in der Regel widrigen

¹ Der tatsächliche Effekt, inzwischen vor allem in den USA durch Forschung gut belegt, ist, dass mit zunehmendem *teaching to the test* die Leistungen sinken!

Umständen für optimale Leistungserbringung (Prüfungsangst), sondern an der Voraussetzung für einen Test: er setzt voraus, dass der/die Testteilnehmer sich vorbereitet haben und dass sie (mehr oder weniger freiwillig) gewillt und in der Lage sind, sich diesem Test zu diesem Zeitpunkt zu unterziehen. Es liegt auf der Hand, dass dies sicherlich auf die Führerscheinprüfung zutrifft, aber nicht auf die große Zahl von Tests im heutigen Schüleralltag. Deshalb kam Franz E. Weinert bei seiner Münchner Grundschulstudie (Leistungen in Rechnen/Mathematik) zu der Einsicht, dass schulische Leistungstests nur einen Ausschnitt der tatsächlichen „Kompetenzen“ der Schüler/innen feststellen können. Dies ist der Sinn seiner Definition von Kompetenz (Weinert 2002, S. 27f.), die heute – geradezu kanonisch geworden – als *missverstandene* im *gegenteiligen* Sinn verwendet wird.

2. Bildung²

Auf dem Weg ins Leben müssen Kinder und Heranwachsende sich selbst und ihre Lebenswelt verstehen lernen, denn das Leben lebt sich nicht von selber. Es muss als bewusste individuelle Lebensführung gestaltet werden, in wichtigen Lebenslagen meist mit offenem Ausgang. Denn so wie man sich selber nur nach und nach und nie ganz verstehen lernt, erschließt sich auch das Verständnis der umgebenden Menschen und Dinge, der Beziehungen und der Verhältnisse immer nur in begrenzten Dimensionen der eigenen reflektierten Erfahrung, des eigenen Erlebens und Verstehens, weshalb jeder Menschen angewiesen ist auf Horizonsweiterung.

Sicherheit in dieser existentiellen Lebensunsicherheit gewinnen Kinder und Heranwachsende, wenn sie lernen, Fragen zu stellen, Unwägbarkeiten abzuschätzen, Unklarheiten aufzuklären; auf die sie betreffenden Angelegenheiten gestaltenden Einfluss zu nehmen; dabei Risiken und Chancen zu kalkulieren; wenn sie lernen, auf andere Rücksicht zu nehmen oder für sie Mitverantwortung zu übernehmen; wenn sie lernen, all dies mit guten Gründen und Argumenten zu tun und sich mit anderen darüber zu verständigen, auch sich zu korrigieren. Der Mensch, sagte Immanuel Kant (1803/1964, S. 697), „hat keinen Instinkt, und muss sich selbst den Plan seines Verhaltens machen.“ Pläne sind Entwürfe, d.h. gedankliche Vorwegnahmen dessen, was eintreten oder vermieden werden sollte oder könnte, was getan oder unterlassen wird. Der Mensch ist ein Lebewesen, so können wir also hinzusetzen, das in den Stand versetzt werden muss, sich im Denken orientieren zu können, weil er sein Handeln zu entwerfen und dessen Gründe und Folgen zu verantworten hat. Dadurch verändert er die Welt zuerst in Gedanken, dann in seinem Tun. Gelingende Lebensführung beruht auf einer entsprechenden Kompetenz, Probleme erkennen und bewältigen zu können; unter Umständen aber auch darin, eher nichts zu tun, einer Sache aus dem Wege zu gehen, ein Problem unerledigt zu lassen, wenn der Aufwand seiner Bearbeitung in keinem Verhältnis zum Ertrag steht und daher unnötig Energie fressen würde.

Der heranwachsende Mensch soll nicht seinem primären eigenen Gedankenkreis verhaftet bleiben, den ihm die Familie und die Geschwister, die Spielkameraden und die Nachbarschaft, Bilderbücher und frühe Lektüre vermittelt haben, denn das lässt ihn beschränkt erscheinen, borniert, voll aufgekklärter Vorurteile. Er muss lernen, seine Erfahrungen im Denken zu ordnen und zu überschreiten, sich selbst in seiner Welt und für seine Zukunft zu entwerfen. Kenntnisse bleiben „tobt“ und „unfruchtbar“, schrieb Wilhelm von Humboldt 1793 an Christian Gottfried Körner (Humboldt 1959, S. 126f.), wenn sie nicht die Handlungsweisen des Menschen beeinflussen bzw. verändern; etwa so: die Grundrechte-Artikel unserer Verfassung sollen nicht nur gelernt und gekannt werden, sondern sie sollen in ihrer Verbindlichkeit bejaht und anerkannt und im Zweifelsfall auch verteidigt werden; die Bergpredigt soll nicht nur gelesen, sondern für die Lebensführung im Alltag praktische Bedeutung haben).³

Die in diesem Zusammenhang wichtigste Dimension der „Denkungsart“ eines Menschen ist das sittliche Handeln, Moralität aufgrund der Einsicht in das Sittengesetz (in der Form des Kategorischen Imperativs; Reisinger u.a. 1976, Schwemmer 1995). Noch einmal Kant (S. 702): „Die Vorsehung hat gewollt, dass der Mensch das Gute aus sich selbst herausbringen soll, und spricht, so zu sagen, zum Menschen: ‚Gehe in die Welt‘, – so etwa könnte der Schöpfer den Menschen anreden! – ‚ich habe dich ausgerüstet mit allen Anlagen zum Guten. Dir kömmt es zu, sie zu entwickeln, und so hängt dein eignes Glück und Unglück von dir selbst ab.‘ Der Menschen soll seine Anlagen zum Guten erst entwickeln... Sich selbst besser machen, sich selbst kultivieren und, wenn er böse ist, Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch.“ Dies begründet auch heute das Hauptgeschäft der modernen Erziehung, deren anspruchvollstes Ziel die sittliche Bildung des Menschen ist: herbeizuführen über die Anleitung zur Selbstaufklärung seines „intelligiblen Charakters“ (Kant), in dem seine Urteilsfähigkeit gründet.

² Die Literatur über „Bildung“ füllt eine mittlere Bibliothek. Zur Orientierung seien die Überblicke von Lichtenstein (1971) und Vierhaus (1972) empfohlen. Georg Bollenbeck hat eine lesenswerte Studie zum sozial-kulturellen Kontext von „Bildung“ in Deutschland vorgelegt (1994). Zur Klärung des „Bestimmten Allgemeinen“ der Allgemeinen Bildung („Allgemeinbildung“) vgl. Herrmann 1997.

³ Das ist das große Thema der Popularphilosophie im 18. Jahrhundert (vgl. Art. „P.“ von H. Holzhey, in: *Histor. WB der Philos.*, Bd. 7, Basel 1989, 1093-1100) und der Anthropologie (Menschenkunde) in „pragmatischer Hinsicht“ (Kant 1798): sie erörtert, was der Menschen, „als freihandelndes Wesen, aus sich selber macht, oder machen kann und soll.“ (Vorrede). Ein früher *politischer* Klassiker ist Knigges „Über den Umgang mit Menschen“ (3. Aufl. 1790, zahlr. Reprints).

Bildung ist ein *selbstreflexiver* Prozess,

- durch den ein (heranwachsender) Mensch sich seiner selbst in seiner Welt vergewissert – denn er muss sein Ich-Selbst als *Individualität* kennen lernen;
- durch den er sich selbst (sein „Inneres“) gestaltet – denn er soll *Persönlichkeit* werden durch die Entwicklung seines Charakters („Sinnesart“);
- in dessen Verlauf er die Maximen seines Handelns und seiner Lebensführung („Denkungsart“) befolgen gelernt haben sollte – denn der Mensch ist *Person*, der moralisch verantwortliche Täter seiner Taten (und Unterlassungen).

Bildung ist ein lebenslanger *autopoietischer* Prozess (Humboldt spricht vom „Selbstactus“), d.h. ein Vorgang der Selbsthervorbringung, der Selbstkonstitution, zunächst in den Transformationsprozessen von der Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter, *stimuliert* und auf natürliche Weise in Gang gehalten durch die Herausforderungen der alltäglichen Lebensvollzüge (wovon die Schule nur ein Ausschnitt ist), *bedingt* durch die aktuelle Sozial- und Individuallage, *fokussiert* auf Zukunfts- und Sozial- und Lebenschancen, deren Verwirklichung eben nicht nur von Qualifikationen, sondern auch von Bildungsanstrengungen abhängt.

Bildung ist die „Kompetenz-Kompetenz“, die Befähigung zur Selbstbemächtigung. Bildung als Prozess, durch den ein junger Mensch *Form* (Charakter, Persönlichkeit, *Habitus*) gewinnt, vollzieht sich beim Menschen als eines „freihandelnden Wesens“ durch eine eigenständige Einflussnahme und Einwirkung auf seine *Selbstwahrnehmung* und seinen Willen zur *Selbstgestaltung*, geht also nicht den Weg des *fremdgesteuerten heteronomen* Trainings von äußerlichen Verhaltensweisen, die im Zweifelsfall als solche auch beherrscht werden können, ohne dass man sich mit ihren Inhalten und Zielen identifiziert. Was kann die Schule dazu beitragen? Dass Schulunterricht zunächst einmal Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln hat, war auch Humboldt geläufig. Wenn aber eine *bildende Wirkung* damit verbunden sein soll, muss Unterricht mehr bezwecken: er muss, wie Humboldt im „Litauischen Schulplan“ (1809) schrieb (1959, S. 112), als „allgemeiner“ Unterricht „*auf den Menschen überhaupt*“ gehen zur Förderung insonderheit der Denk- und Einbildungskraft. Bildung ist Entwicklung und Förderung der menschlichen „Kräfte“, und Unterricht, der dies bewirken will, vermittelt nicht Kenntnisse in „Fächern“, sondern orientiert sich an den „Hauptfunktionen seines [des Menschen] Wesen“ (ebd.),

„und zwar

als gymnastischer
 ästhetischer
 didaktischer und in dieser letzteren Hinsicht wieder
 als mathematischer
 philosophischer...
 historischer...“

Und worin besteht dann die bildende Wirkung? Eben *nicht* im Umfang des verfügbaren Wissens, sondern in der Intensität der Aneignung und Durchdringung.⁵ Bildung ergibt sich

- aus der Erfahrung der Mühe des Aneignungsprozesses, seiner Vorläufigkeit und Unvollständigkeit: Bildung macht *selbstbewusst* und *bescheiden*;
- aus der Erfahrung der Selbstveränderung durch diesen Prozess und seine Unabschließbarkeit: Bildung macht *sensibel* und *neugierig*;
- aus der Befähigung, neue offene Fragen abwägend anzugehen und nicht borniert zu beantworten: Bildung macht *bedachtsam* und *tolerant*;
- aus der Anteilnahme am Leben anderer: Bildung *humanisiert* und weckt *Mitverantwortung*;
- aus der Stärkung von Ichbewusstsein durch kommunikatives pro-soziales Verhalten: Bildung *stärkt* und *ermutigt*.

Bezogen auf Humboldts Dimensionen der bildenden Weltaneignung und Selbsterfahrung lässt sich dies so erläutern:

- *Leibesübungen* dienen der Erfahrung der eigenen Leiblichkeit, des sensiblen Umgangs damit und der Achtung vor der Leiblichkeit des anderen. Und der leistungsbetonte *Sport*? Er kann Grenzerfahrungen lehren, Grenzen der eigenen Leistungsfähigkeit und Achtung vor den begrenzten Möglichkeiten anderer, besonders derjenigen der körperlich eingeschränkten bzw. behinderten Menschen.

⁴ Zum Kraft-Begriff vgl. Kaulbach 1976.

⁵ Goethe schrieb im „Wilhelm Meister“ (1821): „Narrenposen sind eure *allgemeine Bildung* und alle Anstalten dazu. Daß ein Menschen *etwas ganz entschieden* verstehe, *vorzüglich* leiste, wie nicht leicht ein anderen in der nächsten Umgebung, darauf kommt es an. *Eines* recht wissen und ausüben gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen.“

- *Sprachen* erschließen andere Kulturen und die Kommunikation mit Menschen anderer Lebens- und Denkformen. Und die *Grammatik*? Sie lehrt die Regeln des Sprechens und Verstehens, durch sie wird Sprechen und Verstehen kontrolliert und konstruktiv.
- Geschichte und Geographie – besser: Weltgeschichte und Weltkunde – situieren uns in Raum und Zeit, vor allem aber dies: Sie können das Verständnis von Geschichtlichkeit, Vergänglichkeit, Raumbezogenheit eröffnen, für das Erstreben und Verwehren von Lebensmöglichkeiten auf dieser Erde, die uns alle trägt, durch das Handeln und Zusammenleben von Gruppen und Völkern, friedlich oder streitig, und damit die Frage nach den wirtschaftlichen, sozialen und politischen Ordnungen und ihren Rechtfertigungen und ihren Legitimationsdefiziten, besonders in Konflikten und Kriegen. Es ist die Frage nach unserem Woher und Wohin, und es ist die Frage nach dem friedfertigen gegenwärtigen und künftigen Zusammenleben und Zusammenwirken der Religionen und Konfessionen.
- Philosophie und Mathematik zeigen als formale Wissenschaften die Strukturen der Ordnungen unseres Denkens. Und die theoretischen Naturwissenschaften? Sie zeigen nicht nur die praktischen Konsequenzen formalen Denkens in der Beherrschung von Natur und Mensch, sondern auch die Möglichkeiten der Beherrschbarkeit dieser Beherrschungspraxis.
- Religionslehre und Glaubensbekenntnis können den Sinn für Transzendenz – an den wir aus dem magisch geprägten Teil unserer frühen Lebensgeschichte noch Erinnerungen in uns tragen – wiedererstehen lassen, und sie wollen uns anleiten, diejenigen Fragen nicht zu unterdrücken, auf die wir keine Antworten haben (haben können?), aber um die wir uns nicht herumogeln dürfen: Wie wir im Leben einen Halt finden, wie wir anderen einen Halt geben können, was es mit dem „Gewissen“ auf sich hat, das es nicht ohne Selbstvergewisserung geben kann, denn es ist nicht „Natur“.
- Die Künste eröffnen uns zum Beispiel Zugänge zu dieser Transzendenz und zu dieser Selbstvergewisserung, wo wir – schulisch gesehen – endlich einmal auf Sprache und formale Betrachtung verzichten und das Zusammenwirken von Kognition und Emotion, Wahrnehmen und Gestalten, Impression und Expression zur Geltung bringen und kommen lassen können.
- Hinzu kommen alle grundlegenden Erfahrungen im sozialen und karitativen Bereich, in den praktischen Dingen der intellektuellen und handwerklichen Geschicklichkeiten, der Alltagserfahrungen des alltäglichen Zusammenlebens, die nicht durch „Schule“ oder „Unterricht“ ersetzt werden können.

Es ergibt sich eine schematische Übersicht (Herrmann 1997, S. 346, hier weiterentwickelt).

Wissensgebiete, Wissenschaften, Fächer⁶	Handlungsmodi und/als methodische Prinzipien, „Kompetenzen“, z.B.	Wege zur Weltaneignung und Selbstbildung, Dimensionen von „Bildung“, z.B.
Logik, Mathematik, Informatik	Ableiten, Schlussfolgern, Kalkulieren; formale (Struktur-)Analyse	Unübersichtliches in formale Ordnungen überführen, Begriffe bilden können
Physik, Chemie, Biologie, Physiologie	Experimentieren, exaktes Messen, dokumentieren	Folgen der Naturbeherrschung kritisch abschätzen können
Rechts-, Staats-, Gesellschaftslehre, Politik	Argumentieren, Kontrollieren, Überzeugen	Zukunft entwerfen können; Engagement für Gerechtigkeit, Solidarität
Wirtschaftswissenschaft, Ökonomie, Betriebslehre	Organisieren, optimieren, rationalisieren; Ressourcenplanung	Ressourcen- und Konsumkontrolle; ökologische/politische Folgen reflektieren
Pädagogik, Psychologie, Anthropologie	Selbst-/Fremdwahrnehmung	Selbstkritik, -kontrolle; Menschenkenntnis; Empathie
Medizin, Sport	Training, Selbstkontrolle	gesunde Lebensführung

⁶ Es sind auch andere Gruppierungen möglich – z.B. Formale, Natur-, Geistes-, Sozial-, Humanwissenschaften –, wogegen hier die Nähe zu schulischen Lern- und Arbeitsfeldern sichtbar bleiben sollte. Die Folge ist, dass die methodischen Prinzipien und die sich ergebenden „Kompetenzen“ ggf. nicht nur für eine Gruppe charakteristisch sind. Einzelne „Kompetenzen“ können gewiss auch anders formuliert werden. Hier zeigt sich der Vorzug der Humboldt’schen Gliederung nach den elementaren, Mensch und Welt erschließenden Tätigkeiten bzw. intellektuellen Operationen.

Sprachen, Literaturen, Künste	Kommunizieren, Interpretieren; Formen, Gestalten, Darstellen	(interkulturelle) Dialogfähigkeit; Geschmack/ Expressivität, kulturelle Neugier
Geschichte	vergangene Gegenwart rekonstruieren, geschichtliche Prozesse verstehen	Bewusstsein von Geschichtlichkeit und Vergänglichkeit; Fortschrittsskepsis
Ökologie, Geographie	geo-politische globale Strukturen analysieren	Ressourcen schonen; Nachhaltigkeit fördern
Religion, Ethik, Philosophie	Selbstkritik, Sinnsuche	Kontemplation; Verantwortung, Toleranz, Mitmenschlichkeit; Ideologiekritik, Skepsis

Ob Schule ihrem Bildungsauftrag im Einzelfall gerecht geworden ist und (Selbst-)Bildungsprozesse erfolgreich angestoßen hat (oder auch nicht), ersieht sie aus der praktischen alltäglichen Lebensführung und Arbeitshaltung ihrer Lehrpersonen und ihrer Schülerinnen und Schüler, ihrem Engagement für bürgerschaftliche Angelegenheiten usw.

3. Kompetenz⁷

Kompetenzen sind – wenn wir von „Zuständigkeit“ absehen – Potentiale, Dispositionen⁸, Befähigungen zum Handeln. Es ist seit PISA üblich geworden, bei der Explikation dessen, was „Kompetenz“ bedeuten soll, sich (wie eingangs erwähnt) an die Formulierung von Franz E. Weinert (2001, bes. S. 27f.) anzuschließen. Kompetenzen sind demnach „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Facetten von „Kompetenz“ sind bei Weinert „Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation“.

Weinert hat damit keine Kompetenzen im materiellen Sinne beschrieben, sondern das übliche *engere* Konzept von Kompetenz (verfügbare oder erlernbare *kognitive* Fähigkeiten und Fertigkeiten) *erweitern* wollen um die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten: um bei der Leistungsfeststellung und -beurteilung bei Schulkindern eben nicht nur ihre *punktuellen Testergebnisse* zugrundelegen zu müssen, sondern um auch die individuellen *Voraussetzungen der Leistungserbringung* berücksichtigen zu können, um vor allem auch die *individuellen* „Kompetenz-Profile“ der Schülerinnen und Schüler bei einer Leistungsbewertung einzubeziehen. „Kompetenz“ bei Weinert ist kein Unterrichtsziel wie in den heute drohenden „Leistungsstandards“ (die unter der irreführenden Bezeichnung „Bildungsstandards“ daherkommen), sondern – aus Gründen der Gerechtigkeit – ein Konstrukt für die Einbettung einer Leistung in die individuellen Voraussetzungen und situativen Bedingungen ihrer *Erbringung*.⁹

⁷ Die von Jürgen Mittelstraß herausgegebene „Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie“ kennt das Stichwort nicht. – Im „Historischen Wörterbuch der Philosophie“ (Bd. 4, Basel/Stuttgart 1976) weist Heinz Heckhausen im Abschnitt V. darauf hin, dass der Begriff „Kompetenz“ 1959 von R. W. White in die Motivationspsychologie eingeführt wurde (Motivation reconsidered: The Concept of Competence. In: Psychol. Rev. 66 [1959], S. 297-333). Kompetenz bezeichnet (in der Formulierung von Heckhausen) „die Ergebnisse der Entwicklung grundlegender Fähigkeiten, die nicht bloß angeboren oder das Produkt von Reifungsprozessen sind und auch nicht ausreichend durch die klassischen Triebtheorien der Psychoanalyse und der psychologischen Lerntheorien erklärt werden können. Die Ergebnisse der Entwicklung sind zum großen Teil vom Individuum selbst besorgt.“ Als Grundlage nahm White ein Wirksamkeitsmotiv (*effectance motive*) und ein Wirksamkeitsgefühl (*feeling of efficacy*) an [und von da ging Bandura weiter zur Selbstwirksamkeitsüberzeugung: *self efficacy*]. Im Unterschied zu „Performanz“ als Befähigung zweckgerichteter Tätigkeit versteht White Kompetenz als eine *Form* der Performanz, „wie sie das Individuum aufgrund intrinsisch (zweckfreier) motivierter Interaktion mit seiner Umwelt selbst herausgebildet hat.“ (Sp. 922) Diese Auffassung bedingt die Nähe der Konzepte von „Bildung“ und „Kompetenz“.

⁸ Vgl. J. Pongratz: Art. Disposition II. In: Histor. WB der Philosophie 2 (1972), Sp. 265f. mit Hinweis auf William Stern (1911): Dispositionen bilden „gleichsam den potentiellen Untergrund: die Voraussetzung, Bereitschaft, Gerichtetheit...für das Eintreten aktueller [psychischer] Tabestände“.

⁹ Anlässlich der Konferenz „Irrwege der Unterrichtsreform“ der Gesellschaft für Bildung und Wissen am 24.3.2012 in Frankfurt hat Horst Rumpf (Darmstadt) in seinem Vortrag „Weder Hürdenlauf noch Informationsagentur – ein Einspruch gegen eine verkürzte Vorstellung von Unterricht“ darauf hingewiesen, dass das Kompetenz- Konzept von Weinert durch eine Verengung auf eine psychologische und eine aktionistische Betrachtungsweise charakterisiert ist; die Dimensionen der Reflexion und Kontemplation fehlen völlig. Dies ist m.E. auf den Umstand zurückzuführen, dass Weinert nach den Bedingungen von Leistungserbringung fragte und auf deren „Hinterbühne“ aufmerksam machen wollte: Was im Leistungsfeststellungsverfahren ermittelt wird, ist für Weinert immer nur ein Ausschnitt aus einer breiteren oder tieferen Kompetenz.

Kompetenzen i.e.S. sind demnach *Qualifikationen* ihrer *Form*, ihrer *Potentialität* nach. Diese können *allgemeiner* Art sein – *formale* Qualifikationen als Handlungsmodi (wie in der obigen Tabelle) bzw. (analog) „Schlüsselqualifikationen“¹⁰: Genauigkeit, Ausdauer, Strukturieren können usw. Oder sie sind *spezielle* „*Fachlichkeit*“, Expertise. Im ersten Fall sind Kompetenzen *Befähigungen* (woraus sich eben auch „Zuständigkeit“ herleitet), im zweiten Bereich *Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten*.

Man muss nun genau darauf achten, dass bei der Debatte über „Kompetenzen“ und ihre „Steigerung“ bzw. graduelle Aneignung ein Missverständnis vermieden wird: die Verwechslung von „Kompetenz“ i.S. von Weinert (und Klieme-Gutachten 2003) als „Befähigung“ einerseits und von „Kompetenz“ i.S. von „Performanz“ andererseits. „Kompetenz“ i.S. von Weinert/Klieme ergibt sich aus reflektierten Arbeits-/Tätigkeitserfahrungen als die *Form* eines menschlichen „Vermögens“ – Anstrengungsbereitschaft, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Lernerfolge usw. –, während „Kompetenz“ als Expertise, Performanz – ein bestimmtes Problem regelgerecht lösen können – als *Inhalt* in erfolgreichen Arbeitsprozessen erworben wird. „Kompetenzen“ i.S. von Weinert/Klieme sind (allgemeine) Dispositionen, während die anderen „Kompetenzen“ anforderungsspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten darstellen.

Folgt man dieser Auslegung, dann ergibt sich, dass „Kompetenz“ i.S. von Weinert/Klieme zu einem bestimmten Zeitpunkt von Erfahrung und Reflexion sich einstellt bzw. vorhanden ist und eigentlich weder in „Abstufungen“ graduell angeeignet und auch nicht „gesteigert“ werden kann, weil es sich um eine *Form* des Wahrnehmens und Handelns, des Denkens und Argumentierens handelt, die ganz oder gar nicht sichtbar wird¹¹: Pädagogik „vom Kinde aus“; schülerzentrierter Unterricht; Genauigkeit, Zuverlässigkeit – man kann nur „genau“ oder „ungenau“, „zuverlässig“ oder „unzuverlässig“ sein, aber nicht „mehr oder weniger“ genau oder zuverlässig; in Begriffen denken; auf Herausforderungen mit Coping oder ängstlich reagieren – man kann nicht zugleich ängstlich und mutig sein; Lesen und Rechnen können ist eine Kompetenz im Umgang mit Symbolsystemen, die man hat oder nicht hat, weil man Zugang zum Symbolsystem hat; Lese- und Rechenfertigkeiten jedoch können besser oder schlechter sein, individuell unterschiedlich und, wenn keine physiologischen Beeinträchtigungen vorliegen, z.B. auf mehr oder weniger Übung zurückzuführen und durch geeignete Trainings modifizieren und in seinen Komplexitätsgraden steigern. Wenn ein Kind Buchstaben zu Wörtern zusammensetzt und dies Wort lesen („laut aufsagen“) kann, dann verfügt es über Lesekompetenz, und auf dieser Grundlage lässt sich durch viel Übung das korrekte Ablesen neuer, auch komplizierter Texte als Zuwachs an *Performanz* steigern; an der Kompetenz als solcher ändert sich nichts.

4. Schlussfolgerung:

Das Verhältnis von „Kenntnissen/Fertigkeiten“, „Kompetenzen“ und „Bildung“

Erinnern wir uns an unseren Verkäufer. Für einen Verkaufserfolg reichte es u.U. nicht hin, sich „auszukennen“ (Qualifikation), sondern unter Umständen muss die Kompetenz hinzutreten, den Kundenwunsch beurteilen zu können, und außerdem wird im Zweifelsfall verlangt, Geschmack und Menschenkenntnis in das Kundengespräch einbringen zu können. Letzteres nützt wenig, wenn es an den elementaren Qualifikationen hapert (z.B. Materialkenntnis, Umfang des Sortiments usw.).

Es gibt mithin eine *Abfolge*: ohne Qualifikation keine *technische richtige* Problembearbeitung, ohne Kompetenz keine Beurteilung *möglicher sinnvoller* Problemlösungen. Diese „Kompetenz“ markiert zugleich den Unterschied zu „Bildung“, wenn es um die Frage geht, welche Instanz es denn für die *Sinnhaftigkeit* einer Handlung/Unterlassung oder für die *Wünschbarkeit* eines technisch korrekten und fachlich kompetenten Vorhabens gibt. Aber ohne Kompetenz keine begründeten Haltungen und Entscheidungen, bei denen Bildung, d.h. die situations- und problemangemessene Reflexion von Werten (und ggf. ihren Konflikten) ins Spiel kommen muss: bei der Achtung des Eigenrechts und der Individualität eines anderen Menschen – das Problem der Gerechtigkeit bei der Zumessung z.B. von Lob oder Tadel –; bei der Rücksichtnahme auf höhere Werte – der Aspekt des höherwertigen Rechtsfriedens bei der Urteilsfindung –; das Problem der „ganzen Wahrheit“ beim Umgang mit Patienten – der Arzt muss nicht jede schreckliche Folge einer Diagnose mitteilen, weil er vor allem Mut zum Weiterleben machen muss.

Diese Beispiele erläutern die Differenz der Dimensionen des Handelns und des Reflektierens in der mittleren und der rechten Spalte der obigen Abbildung. Diese Beispiele zeigen, dass „Kompetenz“ und „Bildung“ nicht „rest“-los ineinander übersetzt werden können. Es bleibt die Differenz von Handeln und Reflektieren bestehen, oder schärfer: eine Kompetenz enthält zwar in sich die definierten *Standards*

¹⁰ Über die Eigenart der Schlüsselqualifikationen lässt sich streiten. Als Methodenformalismus wären sie sicherlich zu abstrakt, um zur Debatte über „Bildungsstandards“ Klärendes beitragen zu können. Vgl. Rolf Dubs: Vom Sinn nationaler Leistungsstandards. In: NZZ, 30.9.2003, Nr. 226, S. 61. – Schlüsselqualifikationen sind nicht „Kernkompetenzen“ (wie sie in „Kerncurricula“ formuliert werden), sondern Qualifikationen ihrer allgemeinen *Form* nach.

¹¹ Zu diesem Verständnis von „Kompetenz“, „-erwerb“ und „-entwicklung“ vgl. die Ausführungen von Gruschka 1985, S. 12, 52ff.

ihres *technisch* korrekten Einsatzes *lege artis*, aber nicht auch schon die Maßstäbe des *ethisch* Erlaubten.

Die Einsicht in diese Differenz – als „Kompetenz-Kompetenz“ – zu vermitteln, ist eine wichtige Aufgabe der öffentlichen Schule, ist die Aufgabe der Bildung im Technischen Zeitalter angesichts der entgrenzten Selbstermächtigung des Menschen. Kenntnisse und Fertigkeiten sind die Basis von Qualifikationen und zielen auf (technische) Kompetenz. Bildung jedoch formt den Charakter des Menschen, seine Einstellungen und Haltungen. Diese bedingen die Nutzung von Kompetenzen unter dem Gesichtspunkt nicht nur von Nutzen, sondern hoffentlich auch von Verantwortung. Deshalb müssen Schulen neben der Anbahnung und Ermöglichung von Kompetenz-Erwerb vor allem auch Erfahrungs- und Bewährungsorte für Charakterbildung sein.

Literatur

Bollenbeck, Gerd (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. 2. Aufl., Frankfurt/M.

Gruschka, Andreas (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelqualifizierten Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW. Wetzlar.

Herrmann, Ulrich (1997): Zum Verhältnis von Allgemeiner und Spezieller Bildung, in: Liedtke, Max (Hg.): Berufliche Bildung – Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Bad Heilbrunn, 335-349.

Humboldt, Wilhelm von (1793/1959): Brief an Körner. In: Menze, C. (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt: Bildung und Sprache. Paderborn, 126-129.

Humboldt, Wilhelm von (1809/1959): Litauischer Schulplan. In: Ebd., 111-117.

Kant, Immanuel (1803/1964). Über Pädagogik. In: Ders.: Werke in 6 Bänden. Bd. 5, Darmstadt, 693-761.

Klieme, Eckhardt, u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt/M.: DIPF Februar 2003, auch als Drucksache des BMBF, Berlin: Juni 2003

Reisinger, P., u.a. (1976): Art. Imperative, kategorischer Imperativ, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 4, 242-258.

Schwemmer, Oswald (1995): Art. Kategorischer Imperativ, in: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 2, Stuttgart, 205-208.

Vierhaus, Rudolf (1972): Art. Bildung, in: Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 1, Stuttgart, 508-551.

Weinert, Franz Emanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel, 17-31.

Autor: Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Universität Tübingen

Überarbeitete Version eines Aufsatzes in: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule. Hrsg. vom AK Katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der BRD, H. 3/2007, S. 171-178. Gedruckt in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 88 (2012), S. 487-498.



Pressemeldung des Landeselternrats der Gesamtschulen NW e.V. (LER) - Eltern in NRW - 17.10.2013

Inklusion ja – aber nicht so!

Inklusion nach Kassenlage schadet allen Schülern.

Das heute vom Landtag verabschiedete 9.SchRÄG wird von Fachleuten und Befürwortern der Inklusion heftig kritisiert. Der Landeselternrat der Gesamtschulen (LER), die GGG NRW und der SLVGE NRW begrüßen, dass mit der Inklusion die Ausgrenzung von über 120.000 Schülern beendet werden soll. Hiervon könnten alle Schüler profitieren. Der verabschiedete Gesetzentwurf ermöglicht das leider nicht.

Die Kritik des LER, der GGG NRW und der SLVGE NRW richtet sich auf folgende Punkte:

1. Inklusion nach Kassenlage: Vergrößerung der inklusiven Klassen Die vorgesehenen zusätzlichen Lehrerstellen reichen nicht, um die bisherigen Standards auch in der Fläche fortzuführen. Bislang zählten Förderschüler in Regelschulen für die Lehrerzuweisung stärker. Dadurch hatten inklusive Klassen 20 bis maximal 25 Schüler. Nach dem neuen Gesetz zählen Förderschüler für Regelschulen einfach. Dadurch sind in Zukunft inklusive Klassen genauso groß wie nicht inklusive. Eine Klassenverkleinerung müssen die inklusiven Schulen durch Vergrößerung der anderen Klassen erwirtschaften.

2. Künstliche Verringerung des Förderbedarfs durch Verfahrensänderung Bislang konnten die Eltern oder die Schulen den Förderbedarf beantragen. Jetzt liegt das allein bei den Eltern. Im Förderschwerpunkt "soziale emotionale Entwicklung" geschah das bislang zu 80 % durch die Schulen. So wird durch eine Verfahrensänderung den betroffenen Schülern dringend notwendige Förderung vorenthalten. Die Qualität des Unterrichts wird dadurch zu Lasten aller Schüler in diesen Klassen stark eingeschränkt.
3. Verschlechterung fachlicher und pädagogischer Standards Bisher hatten Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Unterricht an Förderschulen in kleinen Lerngruppen mit 10 -15 Schülern bei speziell ausgebildeten Lehrern oder an Regelschulen in erheblich kleineren Klassen mit teilweise doppelter Lehrerbesetzung und weiterem Hilfspersonal. In Zukunft haben die Förderschüler Unterricht in "normal" großen Klassen. Und maximal ein Drittel der Stunden ist doppelt besetzt. Auch dies geht zu Lasten der Unterrichtsqualität für alle Schüler.
4. Die Schulen des längeren gemeinsamen Lernens tragen die Hauptlast Die wiederholte Ankündigung, Inklusion sei eine Aufgabe aller Schulen, wird nicht umgesetzt. Eltern wählen bislang für ihre Kinder mit Lernschwierigkeiten bevorzugt Schulen, die erkennbar die individuelle Förderung praktizieren. Das sind Gesamtschulen und Sekundarschulen. Auch die Schulträger gewinnen gern diese Schulformen bei der Einrichtung inklusiven Unterrichts. Diese Schulen erhalten in Zukunft nicht mehr die notwendigen personellen Ressourcen. Die privilegierte Schulform Gymnasium bleibt weitestgehend ausgespart. Es ist unverständlich, dass die in der Anhörung des Landtages von allen Fachverbänden artikulierten Kritik nicht ernst genommen wurde. Es ist nicht nachvollziehbar, dass die Anregungen, die von den ausdrücklichen Befürwortern der Inklusion und den Schulen, die langjährige Praxiserfahrungen mit Inklusion haben, nicht angenommen wurden.

LER, GGG NRW und SLVGE NRW befürchten, dass der positive Effekt der Aufhebung der schulischen und gesellschaftlichen Ausgrenzung konterkariert wird durch die nicht hinreichende Förderung der Schüler mit Unterstützungsbedarf. Die daraus folgende mangelnde Qualifizierung vermindert die eigentlich gewollte gesellschaftliche Teilhabe benachteiligter Menschen.

Zu befürchten ist auch, dass die erfreulich steigende Akzeptanz längeren gemeinsamen Lernens sich durch schlechtere Rahmenbedingungen umkehrt. Gute Ideen benötigen eine gute Praxis. Die personellen Mittel sind durchaus vorhanden. Bevor man alle Klassen landesweit erneut verkleinert, sollen die Lerngruppen kleiner werden, in denen sonst kein gleichwertiger Unterricht möglich ist. LER, GGG NRW und SLVGE NRW fordern eine Ressourcenzuweisung, die sich an den Bedürfnissen der Schüler einer Schule orientiert. Eine gute Möglichkeit ist die Einbeziehung eines schulscharfen Sozialindexes.

Quelle: <http://bildungsklick.de/pm/89209/inklusion-ja-aber-nicht-so/> - 17.10.2013



Brigitte Schumann

Statt RTI: Inklusive Bildung braucht inklusive Diagnostik

Gutachten des Grundschulverbandes begründet eine pädagogische Alternative zur sonderpädagogischen Testdiagnostik

Wissenschaftler der empirischen Sonderpädagogik betätigen sich derzeit eifrig als bildungspolitische Wegbereiter für das "evidenzbasierte" Diagnostik- und Förderkonzept "Response-to-Intervention (RTI)", das von US-amerikanischen Sonderpädagogen entwickelt wurde und in den Staaten praktiziert wird. Sie betonen die internationale Anwendung des Konzepts in inklusiven Settings, verschweigen aber die kontroverse wissenschaftliche Diskussion, die es zu RTI in den USA gibt und die sich langsam auch in Deutschland dagegen regt.

Die von Prof. Annedore Prengel ausgearbeitete Expertise für den Grundschulverband ist ein überzeugender pädagogischer Gegenentwurf zu dem ganz im Denken der traditionellen Sonderpädagogik verhafteten Modell. Er basiert konsequent auf einem umfassenden Inklusionsverständnis, das sich mit der Anerkennung von Vielfalt und nicht mit der bipolaren Einteilung von Menschen in Behinderte und Nichtbehinderte verbindet.

Das Interesse der Bildungspolitik an RTI

Es ist evident, dass die bislang üblichen Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs hochproblematisch sind. Sie erzeugen stigmatisierende Effekte und sind unvereinbar mit dem Recht auf inklusive Bildung. Sie geben vor, zuverlässige diagnostische Ergebnisse über den sonderpädagogischen Förderbedarf zu liefern. Die extrem unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderquoten in den Bundesländern, ja sogar innerhalb eines Bundeslandes und einer Region - insbesondere bei Lern- und Entwicklungsproblemen - sind jedoch ein Beweis für das Gegenteil. Der stetige Anstieg der Förderquoten in Deutschland legt nahe, dass die Kopplung der Ressourcenzuteilung an die Diagnose eines Förderbedarfs dazu beiträgt, dass bei einer immer größeren Zahl von Kindern und Jugendlichen ein solcher diagnostiziert wird.

Befürworter von RTI kritisieren an den Verfahren, dass Kinder erst gescheitert sein müssen, bevor sie zusätzliche sonderpädagogische Unterstützung bekommen. Mit RTI versprechen sie der Politik zum einen ein zuverlässiges "evidenzbasiertes" Diagnoseinstrument und zum anderen ein "innovatives" Präventionsprogramm für Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen. Auf der Basis standardisierter Testdiagnostik soll bei den frühzeitig ermittelten "Risikokindern" eine intensiviertere Förderung mit standardisierten Förderprogrammen vorgenommen werden, die von einer engmaschigen Lernverlaufsdiagnostik auf ihre Wirksamkeit überprüft und stufenweise gesteigert wird. Davon ausgehend, dass in der inklusiven Schule auch Sonderpädagogen einen festen Platz haben, bietet RTI auch gleichzeitig eine Arbeitsplatz- und Aufgabenbeschreibung für sie als Experten in sonderpädagogischer Testdiagnostik. In Mecklenburg-Vorpommern, wo RTI als "Rügener Inklusionsmodell" in einem Schulversuch erprobt wird, und in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, wo es als Modul in dem Lehrerfortbildungcurriculum zu Inklusion fest verankert ist, hat RTI offensichtlich bei den Schulministerien schon Wirkung gezeigt.

RTI - ein "Trojanisches Pferd", das Inklusion untergräbt

Beth Ferri, Professorin an der amerikanischen Syracuse University, hat in Kenntnis des Wissenschaftsdiskurses in den USA eine kritische Einschätzung und Bewertung von RTI vorgenommen. Ihr Fazit lautet: RTI ist keine Reform, sondern eine Taktik, die darauf abzielt, zum Status Quo der alten segregierenden Sonderpädagogik zurückzukehren und viele der Grundannahmen der traditionellen Sonderpädagogik und Praxis wiederzubeleben.

Sie beschreibt und analysiert in ihrem Beitrag, wie RTI in den amerikanischen Schulen wirkt und Inklusion untergräbt. Ziel von RTI ist es, die "Risikokinder" mit standardisierten Tests aufzuspüren, bevor überhaupt der Klassenlehrer gemerkt habe, dass sie Probleme haben. Indem RTI einen sonderpädagogischen Blick, der früher nur Kindern mit mutmaßlichem Förderbedarf galt, jetzt auf alle Kinder wirft, um frühzeitig Defizite und Fehlentwicklungen zu entdecken, erleben die allgemeinen Lehrkräfte RTI als Ausweitung des Ausleseprozesses. RTI fördert so eine defizitorientierte Haltung gegenüber Schülerinnen und Schülern. Wenn ein Schüler trotz Förderung nicht erfolgreich lernt, ist die Ursache in der Person des Schülers zu suchen, da ja die angewendeten Instrumente der Diagnostik und Förderung als wissenschaftlich erprobt und fundiert gelten. Anstatt sich zu fragen, mit welchen pädagogischen Maßnahmen die soziale Teilhabe aller Kinder gesichert werden kann, stellen Lehrerinnen und Lehrer die Mitgliedschaft von sog. Risikokindern im Klassenzimmer in Frage. Da die Interventionen als rigide durchgeführte Instruktionen in der Regel außerhalb des Klassenzimmers ablaufen, ist die Botschaft für alle Beteiligten klar: Der Klassenraum ist eine behindertenfreie Zone. Die Stufen innerhalb von RTI wirken so als Teile eines stigmatisierenden Etikettierungsprozesses, auch wenn es offiziell um präventive Förderung geht.

Das Zauberwort "evidenzbasiert"

Ferri setzt sich auch mit dem Totschlagargument der RTI Anhänger auseinander. Diese punkten damit, dass ihre Konzepte "evidenzbasiert" sind, da sie deren Wirksamkeit wissenschaftlich messbar nachweisen können. Damit begründen sie auch ihre Überlegenheit gegenüber Reformpädagogen, die sie verächtlich als "Inklusionisten" bezeichnen. Die Wissenschaftlerin stellt heraus, dass es trotz des Hype um RTI wenig seriöse Forschung zur Wirksamkeit von RTI gibt, und macht deutlich, dass RTI sich eigentlich nur selbst bestätigt. Es wirkt wie ein sich selbst erfüllendes Programm, das nie irren kann. RTI hat immer recht. Respondiert das Kind nicht, dann liegt die Ursache beim Kind und nicht bei RTI. Respondiert es in der gewünschten Weise, dann hat RTI gewirkt. Wenn es trotz intensivster Förderung keine Lernfortschritte macht, dann hat es zweifelsfrei einen erwiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf. Dass die Zahl der Kinder trotz der präventiven RTI Interventionen eben nicht signifikant gesunken in den USA ist, kann also nach dieser Logik nicht gegen RTI ausgelegt werden. Die Tatsache, dass Kinder nichtweißer Hautfarbe immer noch überrepräsentiert sind unter den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, kann analog auch die Behauptung nicht widerlegen, dass RTI universal anwendbar und frei von rassistischen Vorurteilen ist.

Ferri fasst die Art und Weise, wie die Sonderpädagogik sich die allgemeine Schule in den USA erobert hat, als ironischen Sachverhalt zusammen, der nachdenklich machen sollte: "Finally we might question the irony behind the fact that those pushing hardest against the inclusion of students with disabilities

found a way to push themselves into general education practice with such ease – all it took was to push students with disabilities back out."

Das inklusive Verständnis von Diagnostik

Prof. Annedore Prengels Expertise für den Grundschulverband stellt einen pädagogischen Gegenentwurf zu RTI dar, auch wenn sie an keiner Stelle explizit RTI erwähnt. Ihre Vorstellung von Diagnostik beginnt mit einem Bekenntnis zur Bescheidenheit, indem sie die Gültigkeit diagnostischer Aussagen mehrfach einschränkt. Sie hängen ab von dem Erkenntnisinteresse und von dem Verhältnis zum Kind. Sie sind grundsätzlich dadurch beschränkt, dass sie lediglich nur einen Ausschnitt kindlichen Lernens und Lebens wahrnehmen und beeinflussen. Ziel der Diagnostik in einem inklusiven Klassenzimmer besteht für Prengel nicht darin, "Fehlentwicklungen" frühzeitig zu identifizieren.

Inklusive Pädagogik misst Kinder nicht an einem Normalitätsverständnis, das vorschreibt, was Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt zu können haben. "Das Prinzip der grundlegenden humanen Anerkennung setzt das Konstrukt des schlechten Schülers außer Kraft". "Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent", so Prengel. Sie begründet dies mit einem menschenrechtlich fundierten Heterogenitätsverständnis, das auf dem grundlegenden Prinzip der Gleichheit beruht. Dieses Verständnis ist für die inklusive Bildung konstitutiv. Es geht dabei um die Realisierung einer Gesellschaft, in der man nach der Formulierung von Adorno "ohne Angst verschieden sein" kann.

Inklusive didaktische Diagnostik als Grundlage für Förderplanung

Da mit Inklusion die Zugehörigkeit aller Kinder zur allgemeinen Schule geklärt ist, wird "in der inklusiven Schule eine Diagnostik gebraucht, die dem Ziel dient, die individuellen pädagogischen Angebote innerhalb des binnendifferenzierenden Unterrichts zu begründen". Inclusive Diagnostik ist didaktische Diagnostik. Sie ist "in den alltäglichen Unterricht eingelassener Bestandteil des Lehrens und Lernens von Lehrkräften und Kindern und benötigt, von wenigen Ausnahmen abgesehen, keine besonderen diagnostischen Verfahren und Tests".

Didaktische Kompetenzstufenmodelle bilden die Grundlage für die didaktische Diagnostik. "Je klarer, diese Lernstufen den Lehrern im pädagogischen Alltag präsent sind, umso problemloser erkennen sie im Unterricht anhand der mündlichen, schriftlichen und kreativen Aktivitäten und Produkte der Kinder, auf welcher Stufe sich gerade jedes Kind befindet, was die Zone der nächsten Entwicklung ist und welches pädagogische Angebot zu diesem Zeitpunkt individuell passend ist."

Didaktische Diagnostik nimmt das Kind als Subjekt seines eigenen Lernens ernst und ermöglicht ihm, seine eigene Leistungsentwicklung zu verstehen, die der anderen Kinder wahrzunehmen und zu achten und sich selber Ziele zu setzen. "Lernpässe", "Lernlandkarten" und "Pensenbücher" helfen Kindern, ihre Lernschritte zu verfolgen und zu reflektieren.

Aufgabe der Sonderpädagogen in der inklusiven Schule

Sonderpädagogen haben wie Erzieherinnen, Sozialpädagogen ihren festen Platz neben den allgemeinen Lehrkräften im Kollegium einer inklusiven Schule. Sie kooperieren in multiprofessionellen Teams und tragen so zur pädagogischen Perspektivenerweiterung und zur Vermeidung von Überlastung bei. Sonderpädagogische Kompetenz wird nach Prengel in zwei institutionellen Formen für die inklusive Schule vorgehalten. Ein Teil der Sonderpädagogen gehört zum Kollegium und arbeitet in Klassen und Jahrgangsteams. "Ein anderer Teil der Sonderpädagogen gehört zum Kollegium einer externen sonderpädagogischen Beratungsstelle, die für einen größeren Bezirk zuständig ist." Sie werden bei Bedarf angefordert, beraten die Lehrer in den Schulen und sorgen für die notwendige Materialausstattung.

Schieflage in der Lehrerfortbildung korrigieren!

Bettina Amrhein und Benjamin Badstieber haben im Auftrag der Bertelsmann Stiftung über 700 Fortbildungsveranstaltungen zum Thema "Inklusion" analysiert. Sie haben festgestellt, dass fast jede zweite Fortbildungsmaßnahme der analysierten Stichprobe zum Ziel hat, Wissen und Kompetenzen zu sonderpädagogischer Förderung zu vermitteln. Die Autoren konstatieren eine zwar erklärbare thematische Dominanz sonderpädagogischer Themenstellungen als Reaktion auf die UN-BRK. Sie sehen aber die Gefahr, "dass die Angebote damit weiterhin einer Integrationslogik folgen, der es mehr um eine bloße Anreicherung bestehender Strukturen und Praktiken der allgemeinen Schule mit sonderpädagogischen Inhalten, als um einen tatsächlich grundlegend veränderten Umgang mit Heterogenität geht. Es ist zudem wahrscheinlich, dass diese Maßnahmen fast ausschließlich von sonderpädagogischen Fachkräften durchgeführt werden."

Man könnte auch angesichts der Ergebnisse sagen, dass die Bildungspolitik den Weg zur inklusiven Schule verfehlt. Er führt nicht über die Sonderpädagogik. Damit ein grundlegender und langfristiger Wandel in Richtung Inklusion im Sinne eines willkommen heißen Umgangs mit Heterogenität möglich wird, müssen Lehrerinnen und Lehrer lernen, die Grundsätze inklusiver Diagnostik und Förderplanung, wie Prengel sie vorschlägt, in ihren jeweiligen Schulen, unabhängig von der Schulart

und Schulstufe, umzusetzen. Dafür muss jetzt dringend die Schiefelage korrigiert und die Weiche in der Lehrerfortbildung und -ausbildung jetzt richtig gestellt werden.

Literatur:

Amrhein, B./ Badstieber, B.: Lehrerfortbildungen - eine Trendanalyse. Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. 2013

Ferri, B.: Undermining inclusion? A critical reading of response to intervention (RTI). In: International Journal of Inclusive Education. 2011, 1-18

Prenzel, A.: Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. 2013

Zur Person

Dr. Brigitte Schumann war 16 Jahre Lehrerin an einem Gymnasium, zehn Jahre Bildungspolitikerin und Mitglied des Landtags von NRW. Der Titel ihrer Dissertation lautete: "Ich schäme mich ja so!" - Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle" (Bad Heilbrunn 2007). Derzeit ist Brigitte Schumann als Bildungsjournalistin tätig.

Quelle: <http://bildungsklick.de/a/88459/inklusive-bildung-braucht-inklusive-diagnostik/> - 10.07.2013



Torsten Bultmann

Kirche in der Schule - wie lange noch?

Im folgenden Beitrag wird ein vor-moderner Anachronismus kritisiert: Der privilegierte Einfluss der christlichen Kirchen auf Schule und Bildung. Die Stellung der Kirche im Bildungswesen hat jahrhundertalte historische Ursachen. Doch unter der Realität einer wachsenden gesellschaftlichen Vielfalt ist es äußerst zweifelhaft, ob diese christlichen Vorrechte mit dem Gebot des weltanschaulich neutralen demokratischen Staates vereinbar sind. Torsten Bultmann formuliert eine Absage an die Reste eines > Staatskirchentums< und begründet dies mit jüngeren gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen.

In den meisten modernen Gesellschaften wurden spätestens im Verlauf des 20. Jahrhunderts die weltanschauliche Neutralität des Staates und die konsequente Trennung von Staat und Kirche durchgesetzt. Diese Trennung ist auch in Artikel 140 des deutschen Grundgesetzes festgeschrieben. Dennoch genießen hierzulande die beiden christlichen Großkirchen exzeptionelle Privilegien im Verhältnis zum Staat, die man kaum noch sonst wo auf der Welt findet. Man könnte dies auch als deutschen Sonderweg einer bloß halbierten Säkularisierung bezeichnen. Bischofsgehälter, Militärseelsorge und schulischer Religionsunterricht werden etwa nicht durch Kirchensteuern, sondern aus dem allgemeinen Steueraufkommen finanziert. Dies gilt auch zu 80 bis 100 Prozent für soziale Einrichtungen, die von den Kirchen betrieben werden. Diese gehören mit zu den größten privaten Arbeitgebern. Ihre Einrichtungen wie die Diakonie oder die Caritas sind aber vom Streikrecht und vom Betriebsverfassungsgesetz ausgenommen. Schließlich ist für unser Thema von besonderem Interesse, dass es einen in der Verfassung verankerten religiösen Erziehungsauftrag des Staates in Kooperation mit den Kirchen gibt.

Hat der Staat einen religiösen Erziehungsauftrag?

In den meisten > westlich< geprägten bürgerlichen Demokratien hingegen gibt es keinen staatlichen Religionsunterricht. In den USA etwa findet dieser ausschließlich in kirchlichen Einrichtungen statt. Ein erzkatholisches Land wie Frankreich hat bereits Ende des 19. Jahrhunderts konfessionellen Unterricht an öffentlichen Schulen verboten. Religionsausübung ist ausschließlich Angelegenheit der Kirchen und der BürgerInnen in ihrer Eigenschaft als Privatmenschen.

Die hiesigen Modernisierungsdefizite erschließen sich auch aus Besonderheiten der deutschen Geschichte. Bevor sich im Laufe des 19. Jahrhunderts ein öffentliches Bildungssystem schrittweise entwickelte (die - ausnahmslose - allgemeine Schulpflicht gibt es erst seit den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts), waren dessen Vorläufereinrichtungen im Wesentlichen kirchlich getragen und selbst von weltlichen Trägern gegründete Bildungseinrichtungen, etwa Stadtschulen, standen unter kirchlicher Schulaufsicht.¹ Eine besonders enge Verbindung von Kirche und Staat förderte der Augsburger Religionsfrieden (1555). Nach längeren kriegerischen Auseinandersetzungen infolge der Reformation legte er eine friedliche Koexistenz der beiden christlichen Konfessionen fest und proklamierte



zugleich, dass die Regentschaft eines Landes zugleich die Konfession der Bewohner bestimmen solle ("cuius regio eius religio"). So diente die religiöse Prägung von Bildungseinrichtungen der Durchsetzung territorialstaatlicher Ansprüche der Landesfürsten und der Gewissenskontrolle ihrer Untertanen.²

Vor diesen Hintergründen war insbesondere der Elementarunterricht (heute: Grundschule) bis weit in das 19. Jahrhundert hinein vollständig kirchlich geprägt. Die Forderung "Trennung der Schule von der Kirche", wie sie etwa die Sozialdemokratie in ihrem Gothaer (1875) und Erfurter Programm (1891) erhob, gehört daher zu den zentralen bildungspolitischen Forderungen der Arbeiterbewegung. Dies gelang allerdings weder mit der Weimarer Reichsverfassung noch mit dem Grundgesetz (GG). Dieses definiert in Artikel 7,3 Religion als ordentliches (Pflicht-)Lehrfach an öffentlichen Schulen, welches zwar unter "staatlicher Aufsicht" erteilt werde, aber unter inhaltlicher Verantwortung der Religionsgemeinschaften. Diese restaurative Bestimmung mag auch davon mitgeprägt worden sein, dass sich in der Nachkriegszeit der politische Konservatismus auf der Basis eines überkonfessionellen › Christentums‹ mit den entsprechenden Großparteien reorganisierte, die sich so zumindest einen Teil ihres künftigen Anhangs bereits über die Schulen zu sichern versuchten. Alle weitergehenden laizistisch geprägten Bildungsreformvorstellungen, die im Zeitraum der Grundgesetzentstehung auch in der öffentlichen Debatte waren, mussten vor diesem Hintergrund scheitern.³

Die Bremer Klausel

Die durchaus uneinheitliche Realisierung von GG 7,3 ist dann wiederum ein Abbild der konfessionellen und bildungsföderalistischen Zersplitterung. In den meisten Bundesländern ist konfessionell getrennter Religionsunterricht Pflichtfach. Die Eltern können allerdings ihre Kinder davon abmelden, in welchem Fall ein Alternativunterricht in Philosophie oder Ethik vorgeschrieben ist. Die SchülerInnen selbst können sich ab dem Alter von 14 abmelden, außer in Bayern und dem Saarland, wo dies erst mit 18 Jahren möglich ist. Abweichungen von GG 7,3 ermöglicht die sog. › Bremer Klausel‹ (GG Art 141), die gegen den ursprünglichen Widerstand von CDU und Zentrumsparterie ins Grundgesetz kam. Der Artikel besagt, dass einzelne Länder von den Bestimmungen zum Religionsunterricht (GG 7,3) abweichen können, in denen vor dem Stichtag 1.1.1949 andere landesgesetzliche Regelungen in Kraft waren. In der bereits gültigen Bremer Verfassung ist festgelegt, dass an den Schulen biblische Geschichte auf allgemein-christlicher Grundlage unterrichtet wird. Das ist kein Bekenntnisunterricht, sondern ein Fachunterricht über Religion als eine historische und gesellschaftliche Tatsache.⁴ Auch in Hamburg gibt es keinen konfessionsgebundenen Unterricht. Das Berliner Schulgesetz von 1948 schließt staatlichen Religionsunterricht aus und delegiert diesen als freiwilliges Wahlangebot an die Religionsgemeinschaften. Allerdings finanziert das Land Berlin bis heute ca. 90 Prozent der Personalkosten für den freiwilligen Religionsunterricht. Nach der deutschen Einheit berief sich auch Brandenburg - schon aufgrund seiner überwiegend nicht-religiösen Bevölkerung - auf die Bremer Klausel und experimentierte mit einem neu eingerichteten Fach "Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde" (LER). Die grundständige Lehramtsausbildung (und LehrerInnenfortbildung) dafür bietet die Universität Potsdam an. Seit 1996 ist LER für die Klassen 7-10 ordentliches Schulfach. Dagegen zogen insbesondere die Kirchen vor das Bundesverfassungsgericht. Der Streit endete 2001 mit einem Kompromiss, welcher die Möglichkeit eröffnete, LER zugunsten eines freiwilligen Religionsunterrichtes abzuwählen. Von dieser Möglichkeit machten etwa im Schuljahr 2007/08 insgesamt 6,1 Prozent der SchülerInnen Gebrauch.

Die Frage ist nun, wie lange angesichts der jüngeren gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen die beiden christlichen Großkirchen diesen Anspruch, einen derartig starken Einfluss auf junge Heranwachsende ausüben zu wollen, noch aufrecht erhalten können? Mittlerweile leben wir in einer (im deskriptiven Sinne) multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft, nicht zuletzt infolge der Einwanderung aus islamischen Ländern. Etwa ein Drittel der Bevölkerung ist konfessionslos, Tendenz steigend, in Berlin sind dies gar 60 Prozent. Man könnte etwa zu der Annahme neigen, dass es aufgrund der genannten Entwicklungen an der Zeit sei, Religion zumindest als Pflichtfach abzuschaffen, wenn auch nicht gleich als fakultativen Bekenntnisunterricht. Im Widerspruch dazu geht die aktuelle Tendenz eher dahin, religiöse Erziehung auszubauen - und sei es auf multireligiöser Grundlage. Grundgesetz 7,3 spricht allgemein von "den Religionsgemeinschaften", nennt aber keine bestimmten. Darauf stützen sich etwa islamische Verbände mit ihrer Forderung, Islamunterricht schrittweise als reguläres Schulfach einzuführen. Die Lehramtsausbildung dafür übernehmen bereits jetzt in Modellversuchen staatliche Universitäten. Formal spricht nichts gegen diese Forderung. Ob es sich um eine glückliche bildungspolitische Lösung handelt, ist eine ganz andere Frage. Die beiden christlichen Kirchen unterstützen nachdrücklich und leidenschaftlich die Forderung nach Islamunterricht. Wer hätte das gedacht? Auf diese Weise festigen sie natürlich ihre eigene institutionelle Stellung, nicht zuletzt im beanspruchten Proporz mit einer nicht-christlichen Weltreligion.

Berliner › Religionskrieg‹

Die Bestrebungen, Religionsunterricht - auch auf multikonfessioneller Grundlage - auszubauen und institutionell zu stärken, mündeten 2009 in Berlin in einen regelrechten Kulturkampf. In Folge einer

Änderung des Berliner Schulgesetzes 2006 sollte Ethikunterricht für die Klassen 7-10 als Pflichtfach eingeführt und Angebote für Religionsunterricht fakultativ beibehalten werden. Zuvor war Ethik ein Wahlfach.⁵ Daraufhin gründete sich im März 2007 die Initiative *Pro Reli*, um Unterschriften für die Einleitung eines Volksbegehrens zu sammeln. Dessen Ziel war eine Änderung des Schulgesetzes, derzufolge Ethik und Religion als alternative Wahlpflichtfächer bereits ab der Grundschule eingerichtet werden sollten. Bis zum Alter von 14 Jahren der SchülerInnen sollten sich die Erziehungsberechtigten für eines der beiden Fächer entscheiden (müssen), ab dem 14. Lebensjahr die SchülerInnen selbst. Im Gegensatz zum seit 1948 gültigen Berliner Schulmodell wäre damit Religion als benotungs- und versetzungsrelevantes - auch für die Studienberechtigung relevantes - (Wahl-) Pflichtfach institutionell aufgewertet worden. Begründet wurde diese Initiative u.a. mit der "kulturellen Vielfalt" Berlins. Das Paradoxe an dieser Position ist, dass eine Entwicklung, die im Grunde den EURheits- und Offenbarungsanspruch der *einzelnen* Religionen infrage stellt, als Begründung für den Ausbau eines - durch die verschiedenen Konfessionen erteilten - Religionsunterrichtes herhalten muss. Pro Reli entwickelte eine professionelle Kampagne und mobilisierte dafür einflussreiche Unterstützer: die christlichen Kirchen, islamische Verbände, die Jüdische Gemeinde, CDU, FDP und einzelne Prominente wie etwa Angela Merkel, Papst Benedikt XVI., Günther Jauch oder Arne Friedrich. Die evangelische Kirche (EKD) unterstützte die Initiative mit einer eigenen Kampagne unter der Headline "Keine Werte ohne Gott!" Vom Standpunkt einer religiösen Überzeugung ist das eine legitime Meinung, die aber zugleich Zweifel darüber aufkommen lässt, ob die EKD eine universalistische, nicht-religiös gebundene Begründung etwa der Menschenrechte überhaupt ernst nimmt.

Frieder Otto Wolf vermutete damals Bestrebungen der Restauration eines "Staatskirchentums", auf welches gestützt die Kirchen ihren schwindenden Rückhalt in der Gesellschaft kompensieren wollten.⁶ Berlin sollte so auch zu einem bundesweiten Testfall werden. "Die grundlegende Frage, um die es in dieser Volksabstimmung geht, sollte aber niemanden kalt lassen: Wollen wir uns in unserem Zusammenleben auf eine weltliche Ethik stützen, über die wir uns mit Vernunft und Gefühl gemeinsam immer wieder neu verständigen und deren zentrale Elemente wir in den Menschen- und Bürgerrechten festgelegt haben - oder unterwerfen wir uns einem neuen, vor allem christlichen Fundamentalismus, der da behauptet: > Keine Moral ohne Gott!< Es gibt also gute Gründe dafür, sich die Mühe zu machen, bei dieser Volksabstimmung mit Nein zu stimmen."⁷

Die Gegenposition, d.h. die Beibehaltung des gesetzlichen Status quo, vertrat die Bürgerinitiative *Pro Ethik*. Sie wurde von den damaligen Regierungsparteien (SPD, LINKE), Teilen der Grünen, verschiedenen Freidenker-Organisationen, aber auch von sich religiös verortenden Verbänden wie der Alevitischen Gemeinde, der Deutschen Buddhistischen Union oder der Aktion Christen Pro Ethik unterstützt. Die Initiative drehte das Hauptargument von Pro Reli exakt um: gerade die "kulturelle Vielfalt" der Stadt erfordere ein Unterrichtsmodell, welches die Separierung der verschiedenen Konfessionen voneinander nicht noch zusätzlich staatlich fördert, sondern eines, wo sich verschiedene Kulturen und Konfessionen begegnen, sich im Sinne der Entwicklung von Toleranz gegenseitig kennen lernen und austauschen. Dieses Modell war mit der Einrichtung des Faches Ethik (oder Lebenskunde) zumindest verbunden - ob seine Umsetzung in der Unterrichtspraxis immer gelingt, ist eine andere Frage. Aber aus dieser Perspektive ist Ethik nicht einfach ein alternativer Ersatz-Fachunterricht zum Fach "Religion XY", sondern ein Angebot, Integration, Toleranz und Multiperspektivität zu fördern.

Das Volksbegehren fand am 26. April 2009 statt. An ihm beteiligten sich 29,2 Prozent der Wahlberechtigten. Dabei stimmten 51,4 Prozent gegen die von Pro Reli angestrebte Gesetzesänderung, 48,4 Prozent - vor allen Dingen in den westlichen Stadtbezirken - stimmten dafür. Mit 14,1 Prozent der Ja-Stimmen aller Wahlberechtigten wurde so auch das für die Gültigkeit von Volksentscheiden erforderliche Quorum von 25 Prozent verfehlt.

Staat und Kirche endlich trennen

Es spricht einiges dafür, das Berliner Schulmodell bundesweit zu verallgemeinern, Religionsunterricht zumindest als Pflichtfach abzuschaffen - und die Trennung von Staat und Kirche in einem so sensiblen Bereich wie dem Erziehungswesen endlich konsequent zu vollziehen. Wer dies nun fordert, ist schnell mit dem Vorwurf konfrontiert, aus einer wie auch immer gearteten atheistisch-kulturkämpferischen Position heraus die Kirchen als Feindbild verdrängen zu wollen. Doch darum geht es gar nicht. Religionen lassen sich nicht politisch-administrativ > abschaffen<. Es geht in erster Linie darum, anachronistische steuerfinanzierte Privilegien der Kirchen im öffentlichen Sektor zu beseitigen, welche die christlichen Großkirchen derzeit verteidigen, indem sie danach trachten, diese multikonfessionell auszubauen.

Religionen werden ansonsten auf absehbare Zeit Formen des gesellschaftlichen Bewusstseins bleiben, solange - wie schon Marx wusste - die irdischen Grundlagen ihrer Entstehung nicht beseitigt sind. Und solange dies so ist, werden Religiosität und religiöse Formen auch Gegenstand öffentlicher Bildung sein müssen, mit welchem Unterrichtsmodell auch immer. Pädagogische Zielsetzung dabei ist aber nicht die Einübung eines bestimmten Glaubens, sondern gegenseitiges Verständnis, Toleranz und - möglicherweise - die Entwicklung gemeinsamer Interessen und Werte verschiedener Kulturen und

Konfessionen.⁸ Das ist schon deswegen wichtig, weil die öffentliche Schule der einzige Ort ist, wo diese verschiedenen Herkunftsgruppen grundsätzlich gleichberechtigt aufeinander treffen. Die Entscheidung, einer bestimmten Konfession anzugehören - oder auch gar keiner - treffen dann die jeweils Einzelnen.

Anmerkungen

1) Vgl.: Ludwig von Friedeburg 1992: *Bildungsreform in Deutschland*, Frankfurt a.M.: 16; für protestantische deutsche (Teil-) Staaten nach der Reformation war die Unterscheidung › kirchlich‹ vs. › weltlich‹ ohnehin schwierig, da der jeweilige Landesfürst zugleich oberster Kirchenherr war.

2) A.a.O.: 30.

3) Bayern führte unmittelbar nach 1945 gegen den heftigen Widerstand der Militärregierung die Bekenntnisschule als Regelschule ein. Diese wurde erst 1968 per Gesetz durch die (christliche) Gemeinschaftsschule abgelöst. Die alliierten Siegermächte hatten wesentlich weitergehende Reformvorstellungen und bevorzugten etwa eine säkulare integrierte Einheitsschule, auch aus der Annahme heraus, dass das gegliederte Schulsystem die obrigkeitsstaatliche Prägung der Deutschen gefördert hätte. (von Friedeburg, a.a.O.: 282-284).

4) Ähnlich praktizieren es auch die skandinavischen Länder: dort wird im Regelfall ein säkularer Unterricht *über* Religion angeboten. Über die Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit zu einer Bekenntnisgruppe müssen die Einzelnen selbst entscheiden. Von den Schulen wird das nicht beeinflusst.

5) Zu den Auseinandersetzungen um die Interpretation der Fächer Ethik und Lebenskunde in den 90er Jahren: Heike Weinbach: "Ethik, LER, Lebenskunde - Wertepädagogik zwischen Pflicht und Freiwilligkeit", in: *Forum Wissenschaft* 3/1997: 26-28.

6) Frieder Otto Wolf: "Keine Moral ohne Gott?", in: *Freitag* 28.3.2009.

7) A.a.O..

8) Der Papstkritiker und katholische Theologe Hans Küng vertritt etwa die Position, es sei möglich, aus den verschiedenen Weltreligionen einen gemeinsamen Grundkonsens an positiven Werten, Normen und Grundhaltungen im Sinne eines "Weltethos" herauszufiltern, welches wiederum eine globale friedliche Entwicklung der verschiedenen Kulturen fördern würde. Dies sei allerdings unvereinbar mit dem "absoluten EURheitsanspruch" einer einzigen Religion (das Problem ist nur, dass ohne einen solchen Ausschließlichkeitsanspruch Religionen gar nicht existieren könnten). Darüber lässt sich natürlich streiten. Man kann aber dennoch die Position vertreten, dass die Schule ein trefflicher Ort ist, nach solchen › Gemeinsamkeiten‹ zu suchen.

Torsten Bultmann ist politischer Geschäftsführer des BdWi.

Quelle: Forum Wissenschaft 2-2013