Die zweckrationale Verengung von Unterricht – am Beispiel der Agenda 2030.

Prof. em. Dr. Walter Herzog, Ordinarius am Lehrstuhl für Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Didaktik und Schulforschung an der Universität Bern von 1991 bis 2015.

(Auszug aus einem Referat im Rahmen der Arbeitsgruppe «Ausgeschlossen – Grenzregime hegemonialer Bildungsreformdiskurse» auf dem 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Kassel vom 13. bis 16. März 2016)

Neukonfiguration des schulpädagogischen Feldes.

Was uns vor Augen liegt, ist ein internationaler Bildungsreformdiskurs, der das pädagogische Feld Schule neu konfiguriert, indem die Aufmerksamkeit einerseits darauf gelenkt wird, was an der Schule gelernt wird, und andererseits – gleichsam im selben Arbeitsschritt – von den Bedingungen des schulischen Lernens abgelenkt wird. Wobei ich den zweiten Punkt etwas stärker herausstreichen und zwei Konsequenzen dieser politisch motivierten Neukonfiguration des schulpädagogischen Feldes benennen möchte.

(1) Erstens: Indem die pädagogische Aufmerksamkeit vom Input zum Outcome des Bildungssystems verschoben wird, geht der Sinn für die Vielfalt, Heterogenität, Widersprüchlichkeit und Unberechenbarkeit der Bedingungen, unter denen pädagogisches Handeln stattfindet, d.h. der Sinn für die Komplexität des schulpädagogischen Feldes, verloren. Die Neukonfiguration des pädagogischen Geschehens in Schule und Unterricht entzieht den komplexen Bedingungen, unter denen Lehrerinnen und Lehrer ihrer anspruchsvollen Arbeit nachgehen, die Aufmerksamkeit. Das ins grelle Licht einer ergebnisorientierten Bildungspolitik gerückte Ziel der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler belässt die Bedingungen, unter denen die Schülerleistungen zustande kommen, im Dunkeln. Die Transparenz, die der Fokus auf die Ergebnisse von Schule und Unterricht erzeugt, ist erkauft durch eine Intransparenz hinsichtlich der Ursachen, die für eben diese Ergebnisse verantwortlich sind. In der Folge entschwinden die Prozessbedingungen des Unterrichts der pädagogischen und – vielleicht noch mehr – der bildungspolitischen Aufmerksamkeit (vgl. Herzog 2015).

(2) Zweitens: Indem zwischen Output und Outcome nicht unterschieden und das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler als direktes Ergebnis von Schule und Unterricht ausgegeben wird, werden unrealistische Erwartungen hinsichtlich der Machbarkeit von Bildung erzeugt. Im Halbdunkel des unterbelichteten Binnenraums der Schule macht sich ein zweckrationales Denken breit, das den Unterricht auf ein simples Mittel-Zweck-Schema reduziert. Bildung scheint fast beliebig optimierbar zu sein, wenn nur klare Ziele gesetzt und die Zielerreichung mittels metrischer Verfahren streng überprüft wird.

Damit werden Schule und Unterricht falsch verstanden. Denn Bildung und Erziehung stehen für ein interaktives Geschehen, das sich weder in lineare Zweck-Mittel-Relationen auflösen noch auf technologisches Handeln reduzieren lässt. Ohne die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich unterrichten zu lassen und aktiv am Unterricht teilzunehmen, wäre die Institution Schule einer ihrer wichtigsten Ressourcen beraubt (vgl. Herzog 2002, S. 503ff., passim, 2011, 2013b). Vieles, was pädagogisch relevant ist, geht auch nicht vom Erzieher, sondern vom Edukanden aus, wie zum Beispiel die Vorbildwirkung einer Lehrperson. Auch das Medium der pädagogischen Wirksamkeit, die Kommunikation, kann nicht instrumentell eingesetzt werden und verweist auf die Wechselseitigkeit des pädagogischen Geschehens. Die hohe Komplexität der Unterrichtssituation ergibt sich gerade aus der Tatsache, dass Aktivität und Passivität auf beiden Seiten des «pädagogischen Verhältnisses» gegeben sind.

Da sich Bildung zwischen Subjekten abspielt, gibt es auch Ansprüche an das pädagogische Handeln, die unabhängig sind von seiner Zielsetzung. Erziehung und Unterricht unterliegen – in Begriffen des Kategorischen Imperativs formuliert – dem moralischen Anspruch, die Adressaten des pädagogischen Handelns niemals bloss als Mittel zum Zweck, sondern jederzeit auch als Selbstzweck zu behandeln. Selbst wenn sich herausstellen würde, dass strenge Strafen das effektivste Mittel sind, um das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fördern, wäre es moralisch verfehlt, dieser Erkenntnis Folge zu leisten. Der Schule stellen sich aber nicht nur moralische, sondern auch ethische (im engeren Sinn des Wertes) Ansprüche, denn Schule ist zumindest für die Schülerinnen und Schüler auch eine Lebensform, die einen grossen Teil ihrer Lebenszeit in Anspruch nimmt und damit – wie jede Lebensform – der Erwartung unterliegt, an sich wertvoll zu sein. Schule soll auch Erfüllung in der Gegenwart ermöglichen und nicht nur Vorbereitung auf ein zukünftiges Leben als Erwachsener sein.

Schliesslich sind die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler nur bedingt durch den Unterricht beeinflussbar. Zwar stellt guter Unterricht eine wesentliche Voraussetzung für schulisches Lernen dar, jedoch spielen ausserschulische Einflüsse bei der Realisierung von schulischem Erfolg eine mindestens so grosse Rolle (vgl. Fraser, Walberg, Welch & Hattie 1987; Marzano 2000). Durch simple Input-Prozess-Output-Modelle wird zudem ausgeblendet, welchen Anteil die Schülerinnen und Schüler an ihren Lernleistungen und ihrem Schulerfolg haben. Zu viele Bedingungen pädagogischer Wirksamkeit liegen ausserhalb der Kontrolle durch die Lehrperson oder entziehen sich dieser, zu komplex ist das soziale Gefüge des Unterrichts und zu sehr spielen moralische und ethische Ansprüche beim Unterrichten eine Rolle, als dass das Lehrerhandeln technologisch abgesichert und auf Zweckrationalität reduziert werden könnte. Die Kriterien eines guten Unterrichts können daher nicht mit den Erfolgskriterien von Unterricht gleichgesetzt werden (vgl. Fenstermacher & Richardson 2005).

Wo diese Tatschen, an die ich hier nur skizzenhaft erinnern kann, durch eine utilitaristische Politik, die ganz auf Zweckrationalität setzt, ausgeblendet werden, entsteht der Eindruck, schulische Bildung lasse sich ohne weiteres für die Bedürfnisse einer sich verändernden Gesellschaft einspannen. Bildung scheint machbar zu sein, wenn Schule und Unterricht nur besser organisiert, strenger kontrolliert und rigoroser gesteuert werden. Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung leisten dieser Neukonfiguration von Schule und Unterricht insofern Vorschub, als sie explizit oder implizit ein Politikverständnis kolportieren, das auf wertneutrale «Evidenzen» setzt (vgl. Bellmann 2015; Bellmann & Müller 2011). Der Wissenschaft wird die Rolle eines Dienstleisters zugewiesen, der für die Politik Wissen bereitstellt, das sich zur Optimierung der Humanressourcen, derer die Wissensgesellschaft scheinbar bedarf, technologisch nutzen lässt. Die Folge sind massive Eingriffe in den Binnenraum der Schule – sei es durch High-Stakes Testing oder Accountability Testing oder durch die Vorgabe von hierarchischen Kompetenzmodellen (vgl. Herzog 2010).

Ausgabe 38
Juni 2016

BÜRGER für Bürger

facebook

Verein
Bürger für Bürger
Postfach 266 8044 Zürich
PC 87–133 198–2
www.freie-meinung.ch
Tel.: 044 350 14 71
FAX: 044 350 14 72