

KARL-HEINZ DAMMER

## Warum wir uns mit Bildung so schwer tun

### Abstract

Der Beitrag wirft aus bildungswissenschaftlicher Perspektive einen historisch-systematischen Blick auf zwei zentrale Konfliktfelder der von der PISA-Studie ausgelösten Bildungsdebatte, nämlich den Zusammenhang von Bildung und (Un)gleichheit und die Auseinandersetzung um Bildungszwecke. Unter diesem Blickwinkel wird deutlich, dass und warum sich die Positionen hier nicht einfach nach richtig oder falsch sortieren lassen. Zugleich wird aber auch in Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff deutlich, wo die Kritik an PISA und dem damit verbundenen Versuch einer Monopolisierung des Bildungsdiskurses ansetzen müsste, um dessen ideologische Implikationen aufzudecken. Daraus ergeben sich abschließend einige knapp skizzierte Konsequenzen für den Umgang mit der gegenwärtigen Bildungsreform.

Der Beginn der PISA-Studien im Jahre 2000 markiert zugleich den Anfang der wohl einschneidendsten Bildungsreform in der deutschen Geschichte. Zum einen wurde mit „Kompetenz“ ein neuer normativer Leitbegriff eingeführt, wo bislang seit den humboldtschen Reformversuchen Anfang des 19. Jahrhunderts stets von Bildung die Rede war (auch wenn man darunter Unterschiedliches verstehen mochte), was zu einer grundlegenden Umorientierung des schulischen Arbeitens führte oder zumindest führen soll. Zum anderen veränderte sich auch der Steuerungsmodus des Bildungssystems in einer bisher nicht gekannten Weise: Es wird zwar nach wie vor – vielleicht mehr denn je – „top-down“ regiert, die Qualität des schulischen „Outputs“ wird aber nicht mehr stillschweigend vorausgesetzt, sondern nun regelmäßig nach wissenschaftlichen Standards überprüft, taxiert und so veröffentlicht, dass sich national wie international Soll-Erfüller und Minderleister in Rankings sinnfällig identifizieren lassen. Damit wird die Bildungspolitik unter permanenten Handlungsdruck gesetzt, was gerade in diesem Bereich keine gute Voraussetzung für Reformmaßnahmen ist, zumindest nicht für solche, die als langfristig tragfähige diesen Namen verdienen.

Der Begriff „Reform“ hat bekanntlich zwei tendenziell widersprüchliche Bedeutungen. Rein etymologisch und seiner ersten Verwendung bei Luther nach handelt es sich um einen historisch rückwärtsgewandten Eingriff in eine Gegenwart, die aus den Fugen geraten ist und wieder in ihre ursprüngliche, als wahr und richtig angesehene Form gebracht werden soll. Verwendet wird der Begriff heute indes meist in seiner zweiten Bedeutung, nämlich als planvolles Unternehmen, das auf den Erhalt oder die Verbesserung künftiger Funktionsfähigkeit der Ge-

sellschaft oder ihrer Teilbereiche, meist Institutionen, zielt. In der Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts waren beide Bedeutungen gleichermaßen präsent: Es ging ihr um die Rückbesinnung auf ein ursprüngliches, richtiges Verständnis von Erziehung, aus dem heraus das als entfremdend und inhuman empfundene Bildungssystem der Zeit grundlegend erneuert werden sollte.

Wenn wir die heutige Reform unter dieser etymologischen Perspektive betrachten, so trifft keine der beiden Bedeutungen zu. Von einer Rückbesinnung auf wahre Ursprünge kann nicht die Rede sein, im Gegenteil: Die Traditionsbestände werden als ungeeignet für die Gestaltung eines zukunftsfähigen Bildungssystems weitgehend verworfen; aber auch von einer wirklichen Verbesserung der Verhältnisse wird man nur in Teilaspekten sprechen können, unter anderem, weil, wie bereits angedeutet, unter dem öffentlich erzeugten Handlungsdruck tief greifende Veränderungen des Bildungssystems ohne ausreichende theoretische Reflexion und Überprüfung ihrer möglichen Wirkungen in die Wege geleitet wurden. So verwundert es nicht, dass in den letzten Jahren die kritischen Stimmen zugenommen haben, was aber bisher an der Grundtendenz der Reform wenig geändert hat. „Reform“ gerät damit in den Verdacht, ein Propagandabegriff zu sein, der wegen seiner positiven Konnotationen Zustimmung erheischt, wo Innehalten gefordert wäre, also ein Nachdenken darüber, wovon mit dem Begriff „Bildung“ die Rede sein soll und inwieweit sich dies in eine vielleicht bessere institutionelle Form gießen ließe. Der vorliegende Beitrag ist ein Versuch in diese Richtung, der zunächst darlegen will, dass und warum sich die Verhältnisse hier nicht so einfach nach richtig oder falsch sortieren lassen und welche Fragen man sich bei der künftigen Gestaltung des Bildungssystems stellen sollte. Auf einen positiven Zukunftsentwurf, also eine Art Masterplan für die Entwicklung eines besseren Schulsystems, wird dabei aus zwei Gründen verzichtet. Zum einen gibt es davon gegenwärtig bereits genug – gern formuliert von selbst ernannten Experten (z. B. Precht) –, die mit den unterschiedlichsten Heilsbotschaften gespickt sind. Zum anderen zeigt die nach einem ernstzunehmenden wissenschaftlichen und politischen Masterplan gestaltete Reform der 1970er Jahre, dass solche Vorhaben schnell an die Grenze unüberwindlicher politischer Interessensdivergenzen stoßen und zudem eine kaum noch steuerbare Eigendynamik bekommen können.

## 1 | Worin bestand der „PISA-Schock“?

Begeben wir uns also zunächst in das Dickicht der Bildungsverhältnisse, beginnend mit einer Erinnerung an die beiden wesentlichen Gründe für den sogenannten „PISA-Schock“. Der erste war, dass gemäß den neuen Messmethoden und -größen die Ergebnisse der getesteten deutschen Schülerinnen und Schüler knapp unter dem OECD-Durchschnitt lagen, womit in einer Nation, in der der Bildungsbegriff stets hochgehalten wurde und die als eine der führenden Industrienationen der Welt gilt, niemand gerechnet hatte. Der zweite Grund verfolgt uns bis heute, nämlich die weit überdurchschnittliche Spreizung der Ergebnisse, die mit dem sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler bzw. der Unfähigkeit des deutschen Schulsystems erklärt wurde, die Effekte dieser Ungleichheit zu mindern. Die Messungen der späteren PISA-Studien weisen zwar Verbesserungen in diesem Bereich nach, dennoch wird das Thema bis heute heftig diskutiert, weswegen es mit seinen tiefer liegenden Ursachen auch zunächst im Vordergrund stehen soll.

Geht man von der Forschungslage zum Zusammenhang von Bildungsungleichheit und Schulsystem aus, so mögen Details, vielleicht auch das Ausmaß der Ungleichheit, die die PISA-Studie zutage gefördert hat, überraschend gewesen sein, nicht aber das Grundproblem selbst, das seit spätestens Anfang der 1970er Jahre erforscht wird, beginnend mit dem international aufsehenerregenden Coleman-Report (1966) in den USA und Bourdieu/Passeron in Frankreich (1968) sowie in Deutschland mit Rolff (1972). Auch in den folgenden Jahrzehnten wurde in Studien immer wieder auf die Zusammenhänge zwischen den Spezifika des deutschen Schulsystems und Bildungsungleichheit hingewiesen. Damit soll keineswegs das Problem als altbekanntes banalisiert, sondern nur darauf hingewiesen werden, dass die Tatsache zumindest in

Fachkreisen kein Geheimnis war, aber bis zum Erscheinen der PISA-Studie weder die bildungspolitisch Verantwortlichen, noch die Öffentlichkeit sonderlich zu beunruhigen schien. Für den „Schock“ dürfte also weniger die Feststellung der Ungleichheit selbst verantwortlich sein, als vielmehr die Furcht vor dem Image-Schaden, der durch die öffentliche Inszenierung der Ergebnisse entstand, denn die PISA-Studie konnte ja nicht nur mit präzisen Daten aufwarten, sondern machte vor allem die damit verbundene politische und moralische Blamage weltweit transparent und vergleichbar. Insofern kann man, wie auch immer man sonst zur Olympiade der Bildungssysteme steht, der PISA-Studie dankbar sein, dass es ihr mit ihrer Form der Inszenierung gelungen ist, das Thema „Ungleichheit“ längerfristig im öffentlichen Bewusstsein zu verankern. Es erscheint allerdings notwendig, auch die historische Dimension dieses Problems zu beleuchten, was in der heutigen Debatte kaum geschieht.

## 2 | Die historische Symbiose von Bildung und Ungleichheit

Betrachtet man die Bildungsungleichheit von ihrer sozialhistorischen Genese her, so stößt man auf den schlichten Sachverhalt, dass Bildung bereits mit der Entwicklung der ersten komplexeren Gesellschaftsformen vor rund 5.000 Jahren zu einem der wichtigsten sozialen Distinktionskriterien wurde, was zunächst vor allem an dem mit ihr verbundenen Qualifikationsvorsprung lag: Wer lesen, schreiben und rechnen konnte, verfügte über Fähigkeiten, die für die Verwaltung und Ökonomie dieser Gesellschaften unerlässlich und damit auch legitimer Grund für eine privilegierte soziale Position waren. Spätestens in der griechischen Kultur hatte sich das ursprünglich durch funktionale Notwendigkeit gerechtfertigte Privileg soweit verselbständigt, dass nicht nur Handarbeit, sondern überhaupt die Notwendigkeit, durch Berufsarbeit seinen Lebensunterhalt verdienen zu müssen, geringgeschätzt und umgekehrt Bildung nicht mehr als funktionale Qualifikation, sondern als Symbol der Freiheit und Muße geschätzt wurde, sich geistiger Tätigkeit hingeben zu können. Ein deutliches Indiz dafür ist Aristoteles' anthropologische Klassifizierung des Menschen als *bios theoretikos*, d. h. als ein Wesen, das im kontemporalen Leben zu seiner höchsten Bestimmung finde, was faktisch damals nur wenigen Mitgliedern dieser Gattung vergönnt war.

Das mit Bildung einhergehende Privileg war zwiespältig: Auf der einen Seite war und ist die Entlastung der Kopfarbeiter von ihrer unmittelbaren materiellen Reproduktion eine wesentliche Voraussetzung für ihre geistige Kreativität und damit auch den gesellschaftlichen Fortschritt. Auf der anderen Seite aber wurde so die Definitionsmacht für Bildung bei jenen monopolisiert, die über sie verfügten und aus dieser sozialen Position heraus geneigt waren, diejenigen, denen sie ihr Privileg materiell verdanken, als Adressaten von Bildung zu vergessen.

In historisch bedingten Variationen lässt sich dieses Prinzip, von Ausnahmen abgesehen, über die Kleriker des Mittelalters und die Gelehrten der Renaissance bis hin zum Bürgertum des 19. Jahrhunderts und den Akademikern unserer Tage fortschreiben. Stets war hier die Bildung Dreh- und Angelpunkt des gesellschaftlichen Privilegs. Insofern ist es vielleicht kein Zufall, dass in den klassischen Utopien von Morus (*Utopia*, 1516) und Campanella (*Der Sonnenstaat*, 1623) die soziale Trennung von Hand- und Kopfarbeit überwunden ist und alle Bürgerinnen und Bürger des Staates sowohl theoretisch als auch praktisch gebildet werden. Aber nicht nur in den expliziten Utopien, sondern auch später scheint in bildungstheoretisch relevanten Überlegungen, konkret bei Humboldt und Marx<sup>1</sup>, die überwundene Trennung von Hand- und Kopfarbeit als utopisches Moment auf.

Die (Bildungs-)Ungleichheit erschien so lange unproblematisch, wie sie gesellschaftlich als natur- oder gottgegeben akzeptiert wurde. Dies änderte sich erst mit der Aufklärung und

<sup>1</sup> So befindet beispielsweise Humboldt in seinem *Königsberger und litauischem Schulplan*, dass „Griechisch gelernt zu haben [...] dem Tischler ebenso wenig unnütz“ sei, „als Tische zu machen dem Gelehrten“ (Humboldt 1920 [1809], 276 f.). Bei Marx und Engels heißt es nicht unähnlich in der *Deutschen Ideologie* mit Bezug auf die kommunistische Gesellschaft, sie ermögliche es, „heute dies, morgen jenes zu tun, morgens zu jagen, nachmittags zu fischen, abends Viehzucht zu treiben, nach dem Essen zu kritisieren, wie ich gerade Lust habe; ohne je Jäger, Fischer, Hirt oder Kritiker zu werden“ (MEW 1990 [1845-1846], 33).

ihrer Forderung nach Freiheit und Gleichheit. Privilegien wurden damit zwar nicht abgeschafft, sie mussten nun aber legitimiert werden und jeder musste prinzipiell die Chance haben, in ihren Genuss zu kommen, was einen freien Zugang aller zu Bildungsmöglichkeiten voraussetzte. Dies war jedoch gesellschaftlich nicht gewollt, wie beispielhaft in Deutschland die Entstehung des Bildungsbürgertums oder in Frankreich die Herrschaft der Notablen während des Kaiserreichs und der Restauration zeigt. Darüber hinaus war es aber auch funktional im Hinblick auf die komplexer werdende Arbeitsteilung kaum realisierbar, was sich an dem Bildungsplan für die neue französische Republik ablesen lässt, den Condorcet 1792 der Nationalversammlung vorstellte. Condorcet betont darin zwar (als einer der ersten) einleitend das Menschenrecht auf Bildung, das zu realer gesellschaftlicher Gleichheit führen sollte, kommt aber nicht umhin, jenseits einer primären Bildung für alle Bürgerinnen und Bürger strikte Beschränkungen für höher qualifizierende Bildungsinstitutionen vorzusehen, damit alle Qualifikationsebenen der differenzierten arbeitsteiligen Gesellschaft passend besetzt seien.<sup>2</sup>

Humboldt versuchte, dem Problem dadurch beizukommen, dass er Bildung in der freien Selbsttätigkeit des sich lebenslang vervollkommnenden Individuums fest schrieb, durch die, dem humanistischen Grundgedanken nach, jeder Einzelne zu einem Repräsentanten der Menschheit und ihrer Möglichkeiten und diese damit humanisiert werden sollte (vgl. Humboldt 1903 [1794]). Seine – in dieser Form nie realisierten – Schulpläne sahen dementsprechend auch vor, dass jeder die weiterführende Schule so lange sollte besuchen können, wie seine intellektuellen Kräfte es ihm erlaubten oder bis er meinte, hinlänglich gebildet für seine Lebenspläne zu sein (vgl. Humboldt 1920 [1809]). Dem seit der Antike etablierten Muster verhaftet, übergang indes auch Humboldt in seinem kühnen Sprung vom idealen Individuum zur idealen Menschheit<sup>3</sup> den entscheidenden Zwischenschritt, nämlich die konkreten Gesellschaften, die von jeher hierarchisch organisiert sind. Nicht zuletzt Humboldt selbst verdankte diesen sozialen Strukturen das Privileg, in kontemplativer Ruhe sein Bildungsideal zu entwerfen, das noch einmal die bereits erwähnte Ambivalenz dieses Privilegs unterstreicht: Es weist mit seinem utopischen Überschuss – den zumal das politisch und ökonomisch darniederliegende Preußen gut gebrauchen konnte – weit über die Epoche hinaus als bürgerliches Versprechen einer durch Bildung verwirklichten Autonomie, dies aber um den Preis einer „Zweckfreiheit der leisure class“, wie Heydorn – ansonsten ein beharrlicher Verteidiger Humboldts – es einmal formulierte (Heydorn 1970, 92), die ihre geistige Bildung nicht mit den materiellen Notwendigkeiten des gesellschaftlichen Betriebs vermengt sehen wollte. Insofern ist Humboldt nicht unschuldig daran, dass sein Bildungsideal in den Händen des ihm nacheifernden Bildungsbürgertums als bloße Rechtfertigung des eigenen Privilegs zur Ideologie verkam.

Wie lebendig diese idealistische – und in diesem Überschuss unverzichtbare – Vorstellung von Bildung bis heute ist, belegen nicht nur die rituellen Beschwörungen von Humboldt vor allem im Hochschulkontext, sondern auch beispielsweise Peter Bieris paradigmatischer Versuch, den Geist von Humboldts Bildungsidee für unsere Zeit auszubuchstabieren, indem er das Porträt eines idealtypisch gebildeten Menschen zeichnet, der kognitiv, moralisch und ästhetisch sowie hinsichtlich seiner psychischen Potentiale und Fähigkeit zur Selbstreflexion voll entfaltet ist (vgl. Bieri 2008). Unvermeidbar schleppen diese Reverenzen an den großen Neuhumanisten auch die Widersprüchlichkeit des Bildungsbegriffs mit, die, pointiert gesagt, darin besteht, dass er sich gesellschaftlichen Strukturen verdankt, die er seinem humanistischen Anspruch nach überwinden müsste. Wer also heute „Bildung für alle“ fordert und dabei stillschweigend Humboldt im Sinn hat, fordert ein Paradox.

An diesem Punkt holt uns die Vergangenheit ein: Die berechtigte Kritik an schulisch unzureichend kompensierten Bildungsdisparitäten ist so gesehen nichts als die Zeche, die wir für die permanente Verdrängung des Widerspruchs zwischen Bildungsversprechen und gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen zahlen. Diese Kritik kann nicht dadurch entkräftet werden, dass man einmal mehr emphatisch den traditionellen Bildungsbegriff gegen die Kompetenzorientierung in Stellung bringt, indem man etwa die Instrumentalisierung literarischer Werke für

<sup>2</sup> Vgl. ausführlicher zur Darstellung und Kritik: Dammer (1996).

<sup>3</sup> Das berühmte Fragment zur *Theorie der Bildung* firmiert unter den anthropologischen Schriften Humboldts.

bloße Textverständnisübungen beklagt, auch wenn diese Klage ihr relatives Recht hat. Wenn über 20% der Schülerschaft unfähig zu sein scheinen, egal welchem Text überhaupt die wesentlichen Informationen zu entnehmen, dann kann man mit Recht behaupten, dass etwas im Bildungssystem nicht stimmt, auf das der humanistische Bildungsbegriff allein nicht die adäquate Antwort sein kann.

Es gibt allerdings noch zwei weitere Gründe für die heutige Intensität der Ungleichheitsdebatte, die nichts mit der Geschichte der Bildung zu tun haben, sondern mit gegenwärtigen sozialstrukturellen und ideologischen Entwicklungstendenzen. Sozialstrukturell geht es in dieser Debatte heute nicht mehr primär um die Frage, inwieweit gesellschaftliche Hierarchien durch Bildung festgeschrieben werden, sondern grundsätzlich um das Problem gesellschaftlicher Exklusion. Solange Bildung „nur“ für eine hierarchische Allokation sorgte und man dies, wie brüchig auch immer, mit dem Leistungsgedanken rechtfertigen konnte, waren gesellschaftliche Integration und Stabilität nicht gefährdet. Wenn jedoch eine wachsende Anzahl von Menschen, insbesondere solche, denen die Zukunft gehören sollte, mit dem Risiko lebt, wegen ihrer mangelnden Bildungsvoraussetzungen aus der Erwerbsgesellschaft ausgeschlossen zu bleiben, bekommt das Problem eine existentielle Dimension, nicht nur für die Betroffenen, sondern für die Gesellschaft als ganze, die dann über kurz oder lang von Anomie bedroht sein könnte. Existentiell ist dieses Problem auch für die Schule, denn wenn sie, aus welchen Gründen auch immer, nicht mehr in der Lage ist, jedem jungen Menschen zumindest so viel Bildung mitzugeben, dass er die Chance hat, sich als künftige(r) Arbeitnehmer(in) und Bürger(in) in die Gesellschaft zu integrieren, dann wird nicht nur die von ihr betriebene Selektion zynisch, sondern auch die anderen, ihr von Fend zugeschriebenen Funktionen (Qualifikation, Allokation, Integration, Enkulturation) stünden infrage, womit sie als Institution ihre Legitimation verlöre.

Ideologisch ist die Ungleichheitsdebatte insofern virulent, als unter dem Regime des politisch und ökonomisch zwar längst diskreditierten, ideologisch aber noch wirksamen Neoliberalismus die ursprünglich aufklärerische Idee bürgerlicher Autonomie zu einem alle gesellschaftlichen Bindungen leugnenden, verabsolutierten Individualismus degeneriert ist, in der jede Monade allein dafür verantwortlich erklärt wird, ihr Humankapital stets mit Blick auf sich verändernde Markterfordernisse zu optimieren. Ulrich Bröckling sieht darin nicht nur eine ökonomisch erzwungene Verhaltensweise, sondern eine neue Subjektivierungsform, für die er den Begriff des „unternehmerischen Selbst“ geprägt hat (Bröckling 2007). Unter diesen Bedingungen ist die Forderung nach einer Bildung für alle kein „linkes“ Ansinnen mehr, wie sie es zu Zeiten des Kalten Krieges war, als die Gesamtschule noch von einschlägigen Kreisen wegen ihrer „sozialistischen Gleichmacherei“ beargwöhnt wurde, sondern ein politischer Konsens, der sich aus der Logik des Neoliberalismus ergibt: Wenn jeder auf Gedeih und Verderb seines Glückes Schmied ist, muss man ihm zumindest zeigen, wie ein Hammer aussieht. Die einhellige Klage über Bildungsungleichheit, so berechtigt sie selbstverständlich bleibt, erweist sich damit auch als potentieller Trojaner eines Regimes, dem der Humanismus so fern liegt wie Humboldt PISA.

### 3 | Der müßige Streit um Bildungszwecke

Kommen wir nach den sozialen Implikationen nun auf die inhaltliche Seite der Bildung zu sprechen. Das der PISA-Studie zugrunde liegende Bildungskonzept der *Literacy* hat gerade in Deutschland Irritationen und Widerstände geweckt, da hier die bildungstheoretische Tradition Humboldts nicht nur in pädagogischen Fachkreisen, sondern auch in bildungspolitischen Debatten, wenn auch dort oft nur rhetorisch, einen hohen Stellenwert hat. In diesem Zusammenhang wird gern darauf hingewiesen, dass hier zwei unterschiedliche Bildungstraditionen aufeinanderträfen, nämlich einerseits die abendländisch-idealistische, die aus der Gelehrtenbewegung des Mittelalters und der Renaissance hervorging, und andererseits die jüngere, utilitaristisch-pragmatische Tradition des angelsächsischen Kulturkreises, aus der das *Literacy*-Konzept erwuchs. Sieht man einmal davon ab, dass Utilitarismus und Pragmatismus philosophisch gesehen nicht das gleiche sind und dass Dewey sich gegen eine solch verengte Auslegung von

Pragmatismus im Bildungsbereich verwahrt hätte, so ist dieser Hinweis auf die kulturellen Differenzen nicht falsch, er erklärt oder begründet aber nichts. Versucht man dies, so kommt man erneut nicht ohne einen Rückgriff auf die Geschichte aus, der hier auch deswegen wichtig ist, weil die empirische Bildungsforschung sie nonchalant ausblendet (vgl. exemplarisch Gräsel 2011, 13).<sup>4</sup>

Wie die Sozialgeschichte der Bildung, so reicht auch die Auseinandersetzung um ihre Inhalte und Zwecke bis in die Antike zurück, in der sich die Konzeptionen der Sophisten und die von Sokrates und Platon idealtypisch gegenüberstanden. Die Sophisten vertraten einen klar an Nützlichkeit orientierten Bildungsbegriff, auch wenn man damals darunter etwas anderes verstand als heute. Als wandernde Lehrer verdienten sie ihr (zum Teil sehr gutes) Geld mit der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten, die ihren Besitzern Erfolg bei der rhetorischen und argumentativen Durchsetzung ihrer Interessen verschaffen sollten. Dieser, von den Sophisten durchaus philosophisch begründeten, Auffassung stellten Sokrates und Platon die Idee einer Bildung gegenüber, die sich an der Wahrheitsfindung und der dafür notwendigen Schulung der Vernunft orientierte, aber nicht zwingend – dafür ist Sokrates ja berühmt – zu einem positiven Ergebnis führen musste. Es ist eine Ironie der Geschichte, dass der von den Sophisten unter Nützlichkeitsaspekten entwickelte erste Bildungsplan des Abendlandes, die *enkyklios paideia* unter dem lateinischen Begriff *septem artes liberales* zur Grundlage der mittelalterlichen Gelehrtenbildung und später dann der philosophischen Fakultät an den Universitäten wurde.

Eine ähnliche Frontenbildung wie in der Antike finden wir auch im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert wieder, wo die Aufklärungspädagogen mit ihrem an gesellschaftlicher Nützlichkeit (in einem weit verstandenen, nicht nur ökonomischen Sinne) orientierten Bildungsauffassung sich bald mit den Neuhumanisten konfrontiert sahen, die ein radikal an der freien Entfaltung individueller Kräfte orientiertes Konzept vertraten und zum Teil hart mit den Aufklärern ins Gericht gingen.<sup>5</sup>

Die Neuhumanisten hatten insofern relativ leichtes Spiel mit den Aufklärungspädagogen, als deren Nützlichkeitsforderungen in der Praxis auf eine Anpassung des Nachwuchses an eine Ständeordnung hinausliefen, die absehbar ihrem – von der Aufklärung beschleunigten – Ende entgegenging und mit den Niederlagen Preußens in den napoleonischen Kriegen endgültig zerbrach. Die Aufklärungspädagogik scheiterte also an der zwiespältigen Aufgabe, die wenig später Schleiermacher der Erziehung ins Stammbuch schrieb, nämlich die Jugend zu befähigen, „einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzutreten“ (Schleiermacher 1957 [1826], 31). Es ist das grundsätzliche Problem nützlichkeitsorientierter Ansätze, dass sie dazu tendieren, nachfolgende Generationen eben nur in das Vorfindliche einzufügen, da Nützlichkeit für die Zukunft kaum zu bestimmen ist, soweit man sie nur an äußeren Bedingungen festmacht.

Diesen systematischen Schwachpunkt der Aufklärungspädagogik hatten die Neuhumanisten erkannt und setzten daher auf die innere Nützlichkeit der Bildung für die Individuen, deren Humanisierung Ausgangspunkt für einen politischen, sozialen und kulturellen Neubeginn sein sollte. Inhaltlich orientierten sie sich dabei an einem idealisierten Bild der griechischen Antike, das als rückwärtsgewandte Utopie für die Erneuerung Preußens fungierte; formal folgten sie, vor allem Humboldt, in ihrer Betonung der individuellen Freiheit dem Liberalismus. Dieser Ansatz war zukunftssträchtiger als der aufklärerische, da eine so frei und allgemein wie möglich konzipierte Bildung dem Einzelnen am ehesten die Möglichkeit bot, in einer nicht mehr auf Ständen, sondern auf Individuen basierenden, dynamischen Leistungsgesellschaft zu bestehen, die Humboldt treffend voraussah und damit auch die gesellschaftliche Nützlichkeit im Auge hatte.

Das Problem des neuhumanistischen Bildungsbegriffs ist indes, dass er, ungeachtet dieses konzeptionellen Vorzugs, in der sozialen Praxis keineswegs ein Bollwerk gegen Unmensch-

<sup>4</sup> Zur Kritik an der Geschichtslosigkeit empirischer Bildungsforschung vgl. Dammer (2017).

<sup>5</sup> So warf beispielsweise Ernst August Evers als einer der glühendsten Vertreter des Neuhumanismus seinen Gegnern eine „Erziehung zur Bestialität“ vor. Offensichtlich sind in der Bildungsdebatte von jeher nicht nur Sachargumente, sondern auch konkurrierende Interessen und Leidenschaften im Spiel.

lichkeit war, denn er geht stillschweigend davon aus, dass den Bildungsgütern selbst die humanisierende Kraft bereits innewohnt, die jedoch faktisch erst im konkreten Individuum wirksam werden kann, das wiederum in gesellschaftliche Strukturen und daraus sich ergebende Interessen eingebunden ist. Wenn nun das Bildungsbürgertum, das diesen Bildungsbegriff sozial maßgeblich verkörperte und propagierte, ihn primär zur Sicherung des eigenen Privilegs missbrauchte, um sich über das schöne Reich der Nützlichkeit und Notwendigkeit zu erheben, dann war es faktisch mit dem universellen Humanisierungsanspruch dieser Idee nicht mehr weit her und später auch keine Überraschung, „daß Menschen, die zuweilen mit Passion und Verständnis an den sogenannten Kulturgütern partizipierten, unangefochten der Mordpraxis der Nationalsozialisten sich verschreiben konnten“ (Adorno 1997 [1959], 94). Die Kanonrevision der 1970er Bildungsreform beruhte, daran sei bei dieser Gelegenheit erinnert, wesentlich auch auf dem Argument, dass der traditionelle Bildungskanon sich als unfähig erwiesen habe, den Nationalsozialismus zu verhindern, was er seinem Humanitätsversprechen nach hätte tun müssen.

Überlegungen dieser Größenordnung kann man der heutigen Bildungsreform nicht vorwerfen, der historische Exkurs zeigt aber, dass man es sich zu einfach macht, wenn man ein an Nützlichkeit orientiertes Bildungskonzept naserümpfend als amerikanisches Importprodukt verwirft, denn das Konzept blickt von seinem Grundsatz her auf eine weitreichende und auch legitime Tradition zurück, in der sich zeigt, dass das Problem differenzierter gefasst werden muss mit den Fragen, welche Nützlichkeit für wen zu welchem Zweck gefordert wird. Während die deutschen Aufklärungspädagogen die Nützlichkeit letztlich als Anpassung an die Ständegesellschaft verstanden, legte ihr Vorbild Rousseau im Gegensatz dazu Wert darauf, dass der fiktive Zögling Emile bei allem, was er lernen soll, nach dem persönlichen Nutzen fragt, den das für *ihn* habe. Der amerikanische Pragmatismus wiederum bestimmte die Nützlichkeit nicht primär von den Erfordernissen der bestehenden Gesellschaft, sondern von ihrer Kritik her; in diesem Sinne nützlich waren Fähigkeiten und Kenntnisse, die den Menschen die Gestaltung einer humaneren Zukunft ermöglichten und in der Gegenwart umsetzbar waren (vgl. Dewey 2000), was wiederum gar nicht so weit von Humboldt entfernt ist. Der PISA-Studie pauschal ihr Nützlichkeitsdenken vorzuwerfen, greift also zu kurz, eher könnte man umgekehrt fragen, ob sie nicht mit ihrem Konzept in eine Lücke stößt, die der neuhumanistische bzw. idealistische Bildungsbegriff hinterlassen hat.

## 4 | Bildung vs. Kompetenz?

Die Defensive, in die der idealistische Bildungsbegriff geraten ist, lässt sich an dem Argument ablesen, mit dem er häufig gegen die überbordenden Präntentionen der Empiriker verteidigt wird: „Bildung lässt sich nicht messen.“ Deren erwartbare Replik wäre, dass ihnen das durchaus bekannt, aber eben auch das entscheidende Problem des humanistischen Bildungsbegriffs sei. Welche Relevanz habe er denn, so würden sie nachfragen, für das Geschehen in der auf ihn sich berufenden Schule faktisch je gehabt? Gehe es dort nicht immer, allein schon aufgrund der gesellschaftlichen Funktionen dieser Institution, im Wesentlichen um abprüf- und damit zertifizierbare Wissensbestände und Fähigkeiten für eine adäquate Qualifikation und Allokation nachwachsender Generationen? Wird die Schule nicht primär deswegen aus öffentlichen Mitteln finanziert und haben dann die bildungspolitisch Verantwortlichen nicht nur ein Recht, sondern sogar die Pflicht, sich so genau wie möglich über die Effekte dieser aus Steuern finanzierten Institution informieren zu lassen, statt an diese Effekte nur zu glauben oder sie bestenfalls von einer wissenschaftlich ungeübten Schulaufsicht aleatorisch begutachten zu lassen?

Die Rollenprosa zeigt, dass die Empiriker durchaus Argumente auf ihrer Seite haben, um sich nicht nur als die bildungspolitisch verlässlichere Fraktion auszugeben, die regelmäßig Daten und damit auch Legitimation liefert, sondern auch als die besseren Sozialdemokraten, die beharrlich Bildungsungleichheit belegen und anprangern. In dieser Auseinandersetzung wird nach den oben bereits behandelten Konfliktlinien eine dritte erkennbar, die nichts mit den ersten beiden zu tun hat, aber auf sie zurückwirkt, nämlich der methodische Streit um die

empirische Nachweisbarkeit von Bildung. Dies ist nicht nur eine wissenschaftliche Frage, sondern letztlich auch eine politische, bei der es um die Kontrolle, die Kontrollierbarkeit von Bildung überhaupt geht – eine Frage, vor der die Schule, wie eben in der Rollenprosa schon ausgeführt, von jeher steht. Vor der Outputorientierung begnügte man sich hier mit statistisch leicht erfassbaren Zertifikaten sowie einer punktuell agierenden Schulaufsicht und baute ansonsten, dem traditionellen Muster folgend, auf die Bildungskraft, die den Inhalten schon irgendwie innewohne. Dieser Glaube wurde von der PISA-Studie gründlich erschüttert, so dass es ein Leichtes war, die öffentliche Schockstarre auszunutzen und die neuen Messinstrumente als unverzichtbare Bedingung nicht nur für wirksamere Bildungspolitik, sondern auch für die Verbesserung von Unterricht auszugeben, ein Versprechen gegen das der Einwand, Bildung lasse sich nicht messen, recht schwach ist. Er ist aber dennoch berechtigt und ließe sich stärken, wenn man den wissenschaftlich und politisch sehr selbstbewusst auftretenden Gegner etwas genauer mit seinen Ansprüchen und Zielen konfrontiert.

Unabhängig von den verschiedenen Inhalten und Zwecken, die man mit dem Bildungsbegriff verbinden mag, hat er über „Lernen“, „Erziehung“, „Wissen“, „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ hinaus nur dann einen spezifischen Sinn, wenn man ihn als eine ungerichtete, von persönlichen Motiven bestimmte und bewusste Aktivität auffasst, die ein Subjekt um seines inneren Wachstums willen unternimmt, was selbst dann noch gilt, wenn die Motive durch äußeren Zwang aufgenötigt werden. Schlichter gesagt: Bilden kann man sich nur selbst, weswegen die Verwendung des Kompositums „Bildung“ in institutionellen und politischen Kontexten von jeher ungenau ist. Überprüft werden kann Bildung, wenn überhaupt, nur im Hinblick auf äußerlich manifest werdende und isoliert betrachtete Lernfortschritte, angesichts derer aber niemand behaupten würde, der betreffende Mensch sei jetzt „gebildeter“ als vorher.

Insofern ist der Begriff der „empirischen Bildungsforschung“ ein Etikettenschwindel, zumal diese selbst ihren Gegenstand nicht mehr „Bildung“, sondern „Kompetenz“ nennt, womit aber, so Kliemes versöhnliche Botschaft an die „Blockierer“, letztlich nichts anderes gemeint sei, als das, was vormals unter „Bildung“ verstanden wurde (vgl. Klieme et al. 2007, 65). Dies stimmt nicht, auf eine ausführlichere Widerlegung soll hier aber verzichtet werden,<sup>6</sup> da in unserem Zusammenhang nur ein Faktor von Belang ist, nämlich der Messanspruch, der das entscheidende Argument für die Einführung der Kompetenzorientierung war, aber zugleich ihr entscheidender Schwachpunkt ist, der mit dem zweiten Schwachpunkt, einem verkürzten Nützlichkeitsverständnis zusammenhängt.

Dieser Zusammenhang deutet sich bereits in dem Artikel an, aus dem Weinerts inzwischen kanonisch gewordene Kompetenzdefinition stammt. Mit Bezug auf TIMSS und andere *Large-scale*-Studien, mit denen man vor 20 Jahren im globalen Maßstab begonnen hatte, verteidigt Weinert diese neue Form der Überprüfung von Bildungssystemen, indem er die Notwendigkeit wissenschaftlich gesicherter Information für bildungspolitische Entscheidungen und den daraus abgeleiteten Ressourceneinsatz betont, schließlich sei Bildung ein entscheidender Faktor für den ökonomischen Erfolg einer Nation (vgl. Weinert 2001). Er argumentiert damit genauso, wie bereits 30 Jahre zuvor die OECD in ihrem ersten Memorandum zur Bildung, in dem es heißt, „daß auch das Erziehungswesen in den Komplex der Wirtschaft gehört, daß es genauso notwendig ist, Menschen für die Wirtschaft vorzubereiten wie Sachgüter und Maschinen. [...]“ (Gehmacher 1966, 40). Nimmt man beide Quellen zusammen, so ist evident, dass es bei der von der OECD aufgelegten und von Weinert wissenschaftlich mit getragenen PISA-Studie um Controlling des Humankapitals für den jeweiligen Wirtschaftsstandort geht und dass ihr das reduktionistische Menschenbild des *homo oeconomicus* zugrunde liegt. Dies impliziert aber mehr, als nur die bloße Zurichtung künftiger Generationen auf wirtschaftlich Fungibilität, nämlich eine neue Form der (Selbst-)Modellierung von Subjekten im Sinne des „unternehmerischen Selbst“ (siehe oben), für die der Kompetenzbegriff ein zentrales Vehikel ist, wie eine genaue Lektüre von Weinerts Kompetenzdefinition zeigt, deren Wortlaut hier noch einmal in Erinnerung gerufen sei. Kompetenzen sind

<sup>6</sup> Vgl. dazu Göppel (2010).

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, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001, 27 f.).

An dieser Definition fallen zunächst ihre Einschränkungen auf, nämlich die Reduktion von Kompetenzen auf kognitive Fähigkeiten und die einzige Zwecksetzung des Problemlösens, woraus sich dreierlei schließen lässt: Jenseits der Kognition gibt es keine Kompetenzen, ausbleibende Problemlösungen sind ein Zeichen von Inkompetenz und die Fähigkeit, beispielsweise Dilemmata zu erkennen oder Problemlösungen zu bewerten, hat nichts mit Kompetenz zu tun. Reflexion und Urteilskraft sind hier also eine *quantité négligeable*, solange sie nicht in die Lösung eines Problems münden. Weiterhin wird bei genauer Lektüre erkennbar, dass dieser Definition nach ein Mensch über Kompetenzen nicht primär verfügt, um sein Handlungsspektrum zu erweitern, sondern um äußeren Anforderungen genügen zu können, schließlich sind die Kompetenzen nicht *für*, sondern *„bei ihm verfügbar“*; es geht also darum, dass andere darauf zugreifen können.

Im weiteren Verlauf der Definition werden dieser ersten Begriffsbestimmung weitere Merkmale hinzugefügt, nämlich Motivation, Wille, soziale Bereitschaft, Verantwortung und Handlungserfolg. Dabei handelt es sich durchweg um kontingente Faktoren, die je nach Umständen vorliegen können oder nicht und insofern keine festen Attribute des Begriffs sind, also in einer Definition nichts zu suchen hätten, ganz abgesehen davon, dass sie z. T. erst noch genau zu bestimmen wären: Was ist mit „sozialer Bereitschaft“ gemeint, worauf bezieht sich hier Verantwortung? Besonders irritierend erscheint, dass der Handlungserfolg als Merkmal aufgenommen wurde, für den ja auch äußere Faktoren verantwortlich sein können, auf die der Handelnde keinen Einfluss hat.

Diese Merkwürdigkeiten bekommen einen Sinn, wenn man das ihnen zugrunde liegende Menschenbild herauspräpariert. Der Mensch erscheint in Weinerts Definition als Träger fragmentierter und als solcher einzeln messbarer Kompetenzen, die je nach äußeren Anforderungen zum Tragen kommen und ihn zu erfolgreichem Handeln befähigen sollen. Wenn er dabei scheitert, hat er sich dies selbst zuzuschreiben, denn die geforderten Kompetenzen zu entwickeln, liegt allein in seiner Verantwortung. Das Subjekt erscheint so als eine Art *homo flexibilis*, der sein Leben wie ein Managementprojekt zur Bewältigung von Heteronomie betrachtet, zur Optimierung von Kompetenzen, die bei ihm abrufbar sein müssen, um die Probleme zu lösen, die ihm gestellt werden. Unter dieser Perspektive erscheinen auch die anderen Attribute, die Weinert der Kompetenz zuschreibt, plausibel, denn im Endeffekt geht es nicht nur um die kognitiven Fähigkeiten, sondern den Menschen als ganzen, der mitsamt seinen Motivationen, seinem Willen und seiner Verantwortung okkupiert werden soll.

Da man aber dem „krummen Holz“, das der Mensch nach Kant ist, nicht trauen kann, müssen die Kompetenzen kontinuierlich überprüft werden, was in den Hoheitsbereich des Messregimes fällt, dessen Instrument die empirische Bildungsforschung ist. Diese stieß allerdings sehr schnell an ihre Grenzen, wenn sie den Weinert'schen Kompetenzbegriff zu Grundlage ihres Evaluationsbusiness' machte, denn nähme man seine Definition empirisch ernst, dann müssten nicht nur die vielen genannten Merkmale, sondern auch die Art und Weise, wie sie zusammenwirken, gemessen werden, was methodisch unmöglich ist. Daher erstaunt es nicht, dass bei PISA faktisch im Wesentlichen die kognitiven Kompetenzen gemessen werden. Der umfangreiche zweite Teil der Definition ist also methodisch überflüssig, ideologisch aber nicht.

Selbst bei der Messung der kognitiven Kompetenzen tauchen jedoch Probleme auf, deren größtes wohl die Beobachtung von nicht Beobachtbarem ist. Beobachten kann man nur Performanzen, in diesem Fall also das, was die Probanden an Aufgabelösungen zu Papier bringen. Kompetenz hingegen ist ein lernpsychologisches Konstrukt, das als solches nicht empirisch erfasst werden kann, sondern nur über den Umweg mathematischer Konstrukte. Das zweite Problem ist, dass es einen kausalen Zusammenhang hier nur in eine Richtung gibt, nämlich von der Kompetenz zur Performanz. Man muss theoretisch eine Kompetenz unterstellen, wenn die Performanz nicht als bloßes Zufallsprodukt angesehen werden soll; umgekehrt kann man

aber empirisch nicht sicher von einer beobachtbaren Performanz auf das Vorhandensein oder den Ausprägungsgrad einer Kompetenz schließen, da die Performanz durch viele andere Variablen mit beeinflusst sein kann, die man bei einer strikt empirischen Betrachtung ausschließen können müsste.

Lässt man die zahlreichen hinzukommenden Messungenauigkeiten der PISA-Studie beiseite, so bleibt als Bilanz, dass PISA im Wesentlichen die Fähigkeit misst, solche Art von Tests unter den gegebenen Rahmenbedingungen mehr oder weniger erfolgreich zu bestehen (vgl. Gruschka 2011, 162 f., Meyerhöfer 2005, 21 und Wuttke 2006, 148). Angesichts dieses Befundes mag die publizistische und politische Aufregung über die Studie verwundern<sup>7</sup>, sie wäre aber nicht weiter schädlich, wenn das PISA-Konsortium den trivialen Sachverhalt respektieren würde, dass aus empirischen Forschungsergebnisse keine politischen Handlungshinweise oder gar schulisch relevante Normen abgeleitet werden können. Zwar wurde dies in der ersten PISA-Studie noch betont, faktisch aber hieß es bereits wenige Jahre später in der Klieme-Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Kompetenzen müssten „so konkret beschrieben [werden], dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (Klieme et al. 2007, 9).

Damit ist klar, dass empirische Operationalisierbarkeit darüber entscheiden soll, wie Bildungsziele zu formulieren sind und was im Umkehrschluss primär als evaluierbare schulische Bildung zu gelten hat. Was wissenschaftstheoretisch als „naturalistischer Fehlschluss“ bezeichnet wird, macht nun also Schule, wofür Koch den treffenden Begriff der „normativen Empirie“ geprägt hat (vgl. Koch 2004).

Wenn der mit dem Kompetenzbegriff verbundene Messanspruch methodologisch kaum aufrechterhalten werden kann und eher der (vermeintlich) effizienten Steuerung des Bildungssystems, aber kaum der Qualität von Unterricht dient, dann erscheint es durchaus sinnvoll, wieder von Bildung zu sprechen, solange man dabei nicht in idealistische Postulate verfällt und sich nicht zwischen den irreführenden Dichotomien Selbstentfaltung vs. Nützlichkeit und Bildung vs. Kompetenz aufreibt. Das erstgenannte Spannungsverhältnis ist in der Struktur der bürgerlichen Gesellschaft angelegt und insofern nicht aufhebbar, was für die Bildungspraxis bedeutet, dass es illusionslos ausgehalten werden muss und auch kann, da sich die beiden Pole nur dann ausschließen, wenn man sie verabsolutiert.<sup>8</sup> Das Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Kompetenz ist schlicht unsinnig und wird von den sogenannten Reformern propagandistisch aufgebauscht, um Bildung zu diskreditieren, die ja in „bloßem Wissen“ bestünde, wohingegen Kompetenzen den Menschen zu etwas befähigen würden. Jeder Mensch, der einmal eine Schule besucht hat, müsste wissen, dass dort nicht nur Wissen „gebimst“ und geprüft wird, sondern auch Kompetenzen im Sinne einer Synthese von Wissen und generativem Können, das Handlungsfähigkeit in nicht standardisierten Situationen erlaubt. Allemal gilt dies für das Abitur, das auch die Kompetenz-Propagandisten in der Regel abgelegt haben dürften. Eine Lehrkraft, die ihren Schülern „bloßes Wissen“ vermittelt, hätte ihren Beruf verfehlt. Pointiert gesagt: Es gibt keine Bildung ohne Kompetenz, wohl aber Kompetenz ohne Bildung, wie Weinerts Definition zeigt.

## 5 | Wie umgehen mit der Reform?

Die bisherigen Ausführungen nähren die Skepsis, dass sich das Bildungssystem auf diese Weise nicht sinnvoll reformieren lässt, es bleibt aber mindestens ein Problem, das einer Veränderung

<sup>7</sup> Vgl. ausführlicher dazu Dammer (2015, 141 ff.).

<sup>8</sup> Man kann, um es an einem naheliegenden Beispiel zu illustrieren, kaum bestreiten, dass Lehrkräfte didaktisches und pädagogisches „Handwerkszeug“, also anwendbares Wissen und nützliche Fähigkeiten brauchen, um professionell erfolgreich zu sein, man aber ebenso jenseits dieser funktionalen Aspekte insofern Bildung von ihnen erwarten kann, als sie den Schülerinnen und Schülern den Sinngehalt ihrer Fächer vermitteln und in ihrem Habitus verkörpern sollten. Darüber hinaus ist es auch wahrscheinlich, dass der (nicht nur professionelle) Bildungsprozess der Lehrkräfte durch das Zusammenwirken beider Aspekte geprägt wird.

bedarf, nämlich die Bildungsungleichheit. Das Thema ist theoretisch zu komplex, um hier adäquat verhandelt werden zu können, was bereits mit der Frage beginnt, ob es primär um Gleichheit oder um Gerechtigkeit gehen soll. Klar dürfte aber sein, dass Ungleichheit, zumindest systematisch reproduzierte, für eine demokratische Gesellschaft normativ nicht hinnehmbar ist, von den praktischen sozialen, ökonomischen und politischen Verwerfungen, die sie angesichts ihres Ausmaßes heute mit sich bringt, ganz zu schweigen.

Der historische Exkurs hat gezeigt, dass Ungleichheit von jeher strukturell in der gesellschaftlichen Funktion von Bildung angelegt war und dies auch in dem Maße bleiben wird, wie man einerseits die mit Bildung verbundenen Erwartungen an die Vervollkommnung des Menschen hochschraubt und andererseits unter legitimen Nützlichkeitsaspekten ein unterschiedlicher Bedarf an Bildung besteht. Es geht also nicht um die Ungleichheit an sich, sondern um gesellschaftlich gleich verteilte Möglichkeiten, Bildung zu erwerben, aus denen dann jede(r) versuchen kann, das Beste für sich zu machen. Unter dieser Voraussetzung ist es eine legitime Erwartung an die Schule, dass sie als Bildungsinstitution diese Möglichkeiten eröffnet, da, wenn überhaupt, nur sie das umfassend und systematisch gewährleisten kann.

Diese normative Erwartung bricht sich bekanntlich an der höchst ungleichen Verteilung ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals, wie Bourdieu zeigt (Bourdieu 1982), der auch einer der ersten war, der nachwies, dass die Schule diese Disparitäten eher verstärkt als verringert (Bourdieu/Passeron 1971). Wie stark sich diese sozialisatorischen Einflüsse auf die schulische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen auswirken, ist empirisch belegt, auch und gerade für den Bereich der Sprachentwicklung, die der Schlüssel für erfolgreiches Lernen in allen Fächern ist. Ein spezifisches Merkmal und vielleicht die größte Bürde des Faches Deutsch ist daher, dass die Grundlagen hier nicht, wie in den meisten anderen Fächern, in der Schule, sondern bereits im Elternhaus vermittelt werden – oder eben nicht und dann auch in der Schule nur noch bedingt aufgeholt werden können.

Daher kann man durchaus skeptisch fragen, inwiefern die Schule überhaupt in der Lage ist, sozialisatorisch bedingte Bildungsprobleme zu kompensieren. Die Skepsis hat eine praktisch-empirische und eine theoretische Seite. Empirisch lässt sich zwar einerseits die Erhöhung weiterführender Abschlüsse bei Jugendlichen aus benachteiligten Schichten nachweisen und damit eine formale Zunahme der Chancengleichheit, angesichts des *Creaming*-Effekts und anderer sozialer Mechanismen erhöhen sich damit aber noch nicht die faktischen Möglichkeiten einer erfolgreichen Lebensgestaltung (vgl. z. B. Fend/Berger/Grob 2009). Theoretisch geht es hier um die prinzipielle Frage, inwiefern sich überhaupt aus einem einzelnen gesellschaftlichen Subsystem oder gar aus einer einzelnen Institution heraus gesamtgesellschaftlich (re)produzierte Probleme lösen lassen.

Unstrittig dürfte sein, dass mindestens solange Handlungsbedarf im Bildungssystem besteht, wie nicht ausnahmslos alle Jugendlichen über das für eine weiterführende Bildung notwendige Mindestmaß an Wissen und Fähigkeiten verfügen. Unstrittig ist aber ebenso, dass Deutschland seit langem relativ stabil eine der global führenden Industrienationen ist, was die OECD, die Bildung ausschließlich nach diesem Kriterium beurteilt, bisher nicht irritiert hat. Anscheinend ist es in der gesellschaftlichen Summe so schlecht um die Bildung in diesem Land nicht bestellt, oder zumindest – das ist nicht zynisch gemeint – hat die Bildungsungleichheit keinen entscheidenden Einfluss auf die Qualität des Wirtschaftsstandorts. Eine, nicht die einzige, Erklärung für diese merkwürdige Diskrepanz, ist der unzureichende Maßstab, an dem nicht nur PISA die Ungleichheit festmacht. Die Messungen beziehen sich auf das Ende der Sekundarstufe I der allgemeinbildenden Schulen, was insofern plausibel ist, als man angesichts der weltweit ähnlichen Grundstruktur des Bildungswesens davon ausgehen kann, dass die sachlich und sozial allgemeine Bildung an diesem Punkt beendet ist, übersehen werden dabei aber die kompensatorischen Möglichkeiten des sehr differenziert ausgebauten beruflichen Bildungssystems in Deutschland, in dem sich sämtliche allgemeinbildenden Abschlüsse nachmachen oder erreichen lassen.

Der Debatte um Bildungsungleichheit wäre also insgesamt etwas mehr Differenziertheit zu wünschen, auch deswegen, weil das, was bisher zum Abbau der Ungleichheit unternommen

wurde, zum Teil fragwürdig ist. Dies gilt nicht für die Anstrengungen, die zur sprachlichen Integration von Migrantenkindern unternommen wurden und augenscheinlich erfolgreich sind. Ihnen wäre nur zu wünschen, dass sie durch eine stärkere sprachliche Förderung auch der deutschstämmigen Schülerinnen und Schüler ergänzt würde, deren geringe Sprachkompetenzen einer erfolgreichen beruflichen und gesellschaftlichen Integration im Wege stehen.

Jenseits dessen sind die einschlägigen Maßnahmen durch das Anliegen gekennzeichnet, die adressierte Klientel möglichst effizient und durch das Kontrollregime abgesichert auf ihre Zukunft als selbstunternehmerische Monade vorzubereiten. Dies beginnt mit der Frühförderung in Kitas, die natürlich prinzipiell zu begrüßen ist, da sie entwicklungspsychologisch am ehesten die Chance bietet, sozialisatorisch bedingte Handicaps zu kompensieren. Sie stand aber von Anfang an im Zeichen neoliberaler Ausschöpfung von Humanressourcen, die, so zumindest die Hoffnung, umso effizienter sei, je früher man damit beginnt. Dementsprechend wurden auch unmittelbar nach der Umwidmung der Kitas in Bildungsinstitutionen Standards erlassen, die mit Phantasien überfrachtet sind, was kleinen Kindern alles beigebracht werden müsste und die eine detaillierte Kontrolle der Lernerfolge gewährleisten sollen<sup>9</sup>, was wiederum die Erzieherinnen dazu nötigt, auf Kosten ihrer genuin pädagogischen Aufgaben minutiöse Kompetenzbuchhaltung zu betreiben.

Der gleichen Logik folgend soll danach in der Grund- und der weiterführenden Schule die Saat der Kita mit der sogenannten neuer Lernkultur dadurch zum Blühen gebracht werden, dass man die Kinder und Jugendlichen zu selbstgesteuertem Lernen anregt. Das klingt nach Autonomie und Reformpädagogik, weswegen es sich in der Öffentlichkeit wie auch in Pädagogikerkreisen gut verkaufen lässt, das selbstgesteuerte Lernen zielt aber auf die Produktion maximal individualisierter Arbeitskraftunternehmer, die nicht früh genug lernen können, aus eigenem Antrieb zu wollen, was sie sollen. Das Fatale an dieser Ideologie ist, dass sie unter dem Etikett individueller Schülerorientierung als Strategie zur Überwindung von Ungleichheit angepriesen und daher am lautesten in jenen Schulformen gepredigt wird, in denen sich die schwächeren Schülerinnen und Schüler sammeln. Gerade diese aber profitieren nachweislich nicht von der Individualisierung, da ihnen von Hause aus häufig die dafür nötigen Lern- und Leistungsvoraussetzungen fehlen, die sich nicht dadurch schaffen lassen, dass man sie mit einem Stapel Arbeitsblätter, einem Wochenplan und einem Selbstevaluationsbogen versorgt.<sup>10</sup>

Wie einleitend begründet, schließt der Artikel nicht mit einem ultimativen Gegenentwurf – der wahrscheinlich wenig originell ausfiele –, sondern mit dem Appell, omnipotenten Steuerungsphantasien oder pseudo-reformpädagogischen Heilsbotschaften gegenüber misstrauisch zu sein, die eins nicht ertragen: Die Offenheit und Nicht-Machbarkeit von Bildung. Ein Bildungssystem, das damit zu leben verstünde, wäre vielleicht das fruchtbarste.

<sup>9</sup> Vgl. exemplarisch den knapp 500 Seiten umfassenden Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung aus dem Jahre 2006.

<sup>10</sup> Vgl. ausführlicher zur Kritik Dammer (2013).

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1997/1959): Theorie der Halbbildung. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band 8. Soziologische Schriften 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 93–121.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hg.) (2012): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 5., erweiterte Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Bieri, Peter (2008): Wie wäre es, gebildet zu sein? In: Göppel, Rolf / Lenhart, Volker / Rihm, Thomas / Schön, Bärbel / Strittmatter-Haubold, Veronika (Hg.): Bildung ist mehr.... Potentiale über PISA hinaus. Heidelberg: Mattes, S. 13–21.
- Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Bearbeitet von Irmgard Hartig. Stuttgart: Klett
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Aus dem Französischen von Bernd Schwibs und Achim Russer. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Coleman, James S. et al. (1979): Equality of Educational Opportunity. New York: Arno Press.
- Dammer, Karl-Heinz (1996): Condorcet - Über einen Klassiker der Pädagogik und die Gründe für seine Unvergänglichkeit. In: Pädagogische Korrespondenz, 10, H. 17, S. 36–51.
- Dammer, Karl-Heinz (2013): Mythos Neue Lernkultur. In: Pädagogische Korrespondenz, 27, H. 48, S. 27–57.
- Dammer, Karl-Heinz (2015): Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Dammer, Karl-Heinz (2017): Geschichtslosigkeit als Programm: Empirische Bildungsforschung und neoliberale Bildungsreform. In: Armin Bernhard / Bierbaum, Harald / Borst, Eva (Hg.): Herrschaft – Macht – Geschichte. Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven, Heft 4. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 47–58.
- Dewey, John (2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Aus dem Amerikanischen von Erich Hylla. Weinheim: Beltz.
- Fend, Helmut / Berger, Fred / Grob, Urs (Hg.) (2009): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der Life-Studie. Wiesbaden: VS
- Gehmacher, Ernst (1966): Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Gekürzte Zusammenfassung des engl. Berichts über die OECD-Konferenz vom 16.-20. Oktober 1961 in Washington. Wien: Europa Verlag
- Göppel, Rolf (2010): Von der „Bildung“ zur „Kompetenz“? – Realer Fortschritt oder bloßer Wechsel des Jargons? In: Ders.: Pädagogik und Zeitgeist. Erziehungsmentalitäten und Erziehungsdiskurse im Wandel. Stuttgart: Kohlhammer, S. 236–252.
- Gräsel, Cornelia (2011): Was ist empirische Bildungsforschung? In: Reinders, Heinz / Ditton, Hartmut / Gräsel, Cornelia / Gniewosz, Burkhard (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–26.
- Gruschka, Andreas (2011): Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Opladen: Budrich.
- Heydorn, Heinz Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- v. Humboldt, Wilhelm (1903/1794): Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Band I. Berlin: Behr, S. 282–287.
- v. Humboldt, Wilhelm (1920/1809): Der königsberger und der litauische Schulplan. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Band XIII, Berlin: Behr, S. 259–282.
- Klieme, Eckhard et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: BMBF
- Koch, Lutz (2004). Normative Empirie. In: Heitger, Marian / Koch, Lutz / Schirlbauer, Alfred / Ruhloff, Jörg (Hg.). Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Würzburg: Ergon, S. 39–55.
- MEW (1990) = Marx, Karl / Engels, Friedrich (1990/1845–1846): Werke Band 3. 9. Aufl. Herausgegeben vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED. Berlin: Karl Dietz.
- Meyerhöfer, Wolfram (2005): Test im Test. Das Beispiel PISA. Opladen: Budrich.
- Rolff, Hans Günther (1972): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Schleiermacher, Friedrich (1957/1826): Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Ders: Pädagogische Schriften, Band I. Unter Mitwirkung von Theodor Schulze herausgegeben von Erich Weniger. Düsseldorf, München: Ullstein
- Weinert, Franz E. (2001): Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17–31.
- Wuttke, Joachim (2006): Fehler, Verzerrungen, Unsicherheiten in der PISA-Auswertung. In: Jahnke, Thomas / Meyerhöfer, Wolfram (Hg.): Pisa & Co. Kritik eines Programms. Hildesheim, Berlin: Franzbecker, S. 101–156.

Karl-Heinz Dammer

Pädagogische Hochschule Heidelberg  
dammer@ph-heidelberg.de