

Bildung sucht Dialog!

Dieser
zweite
Band
der
PH NÖ
sammelt
und
präsentiert
Facetten
der
Diskussion
um
neue
Formen
der
LehrerInnenbildung.

Er
will
alle
LehrerInnen
und
an
Bildung
interessierten
BürgerInnen
einladen
zu
Kontakt,
Gespräch
und
Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-9519897-2-3



Erwin Rauscher (Hg.) LehrerIn werden/sein/bleiben

Pädagogik für Nieder-
österreich — **Band 2**

Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 2



Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik
für
Niederösterreich

Band 2



IMPRESSUM

Eigentümer und Medieninhaber:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – 2008
Redaktion: Erwin Rauscher
Lektorat: Günter Glantschnig
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher
Druck: Druckerei Philipp GmbH, Grabengasse 27, A 2500 Baden

ISBN 978-3-9519897-2-3

Marian Heitger

Über das LehrerInsein und dessen Herausforderungen in der Gegenwart

Zeitgeistige Pädagogik braucht das Korrektiv durch ein Ethos der Bildung. Will LehrerInnenbildung den Aufgaben der Zukunft nachhaltig gerecht werden, so darf sie sich nicht reduzieren auf pragmatische Optionen, vielmehr muss sie das Lehren dem Präparieren entheben.

Seit über Pädagogik nachgedacht wird, ist die Frage nach dem/r LehrerIn gestellt worden. Die hier zur Debatte stehenden Fragen nach den maßgebenden Aufgaben des/r Lehrers/in sind in nicht mehr überschaubaren Veröffentlichungen, Vorträgen, Diskussionen und Talkrunden immer wieder und fast bis zu Überdruß erörtert worden, und man hat Hemmungen, einen weiteren Beitrag hinzuzufügen. Andererseits kann niemand, der sich mit den gegenwärtigen Problemen der Pädagogik beschäftigt, leugnen, dass die Frage nach dem/r LehrerIn, seinen/ihren Aufgaben, nach Haltung und Charakter – heute sagt man Qualifikationen – für die mögliche Bildung der Kinder und Jugendlichen von ausschlaggebender Bedeutung ist und immer wieder bedacht wurde und bedacht werden muss. Ein kursorischer Überblick mag das verdeutlichen: Platon hat sich bekanntlich gefragt, ob man einen anderen überhaupt belehren könne. Thomas von Aquin und Augustinus haben eigene Beiträge über ‚de magistro‘ geschrieben. Comenius und Pestalozzi – Zahl und Namen großer Denker zu diesem Thema sind nicht weiter anzuführen – sie alle machen aber deutlich, dass es sich hier um ein zentrales Thema für Kultur und Staat handelt, insbesondere, nachdem der Staat sich der Schule bemächtigte, d.h. seinerseits Schulen einrichtete und die Schulpflicht verordnete. Zwei Gründe sind mit dieser Verstaatlichung eines bis dahin privaten Bereiches verbunden: Der Staat braucht mit dem Aufkommen der Industrien qualifizierte ArbeiterInnen, der Staat muss mit dem Aufkommen der großen Massen in den Städten die BürgerInnen unter Kontrolle halten, damit die Untertanen ihm nicht ihren Dienst verweigern oder gar Revolutionen machen. Dass mit dem Bedenken dieser Aufgaben, vor allem in der Zeit der Aufklärung, auch die weitergehende Reflexion über deren humanisierende Funktion begann, ist ebenfalls in der Geschichte an vielen Beispielen zu belegen. Die Geschichte des Schulwesens zeigt aber auch, wie unter dem Druck von Kirche, Staat und Gesellschaft die institutionellen Gegebenheiten immer wieder verändert wurden, in der Hoffnung auf größere Effektivität und im naiven Glauben an die Macht der Organisation. Sie zeigt, wie die Bedeutung des LehrerInseins unterschätzt wurde und wird. Denn natürlich ist es einfacher, Fehler und Versagen von Unterricht und Erziehung der Institution Schule zuzuschieben, als die Verantwortung des Einzelnen und der Ausbildung der LehrerInnen zuzusprechen und mit deren Reform politisch zu punkten. Das korrespondiert mit einer in der Gegenwart immer stärker werdenden Tendenz, Individualität weitgehend abzuschaffen und den Menschen als Produkt seiner Umwelt zu sehen.

Auch in der gängigen Erziehungswissenschaft und der sie beherrschenden Bildungspolitik in der Gegenwart scheint überhaupt die Autonomie der Person weitgehend übersehen – der Mensch in seiner Einmaligkeit hat abgedankt, damit er leichter kontrollierbar und steuerbar wird. Die Institution hat die Tendenz, um der besseren Verwaltung und Kontrolle willen individuelle Besonderheiten abzuschleifen. Zur großen Verwunderung und wider alle Erwartung hat nun die „Kommission der Europäischen Gemeinschaften“ im August 2007 ein Papier zur „Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung“¹ herausgegeben. Darin heißt es gleich zu Anfang, dass die Rolle der LehrerInnen von größter Bedeutung sei, „helfen sie doch den Menschen, ihre Talente zu entwickeln und ihr Potenzial auszuschöpfen“². Die LehrerInnen seien „die Vermittler zwischen einer sich rasch verändernden Welt und den Schülern“³. Der hier eingeführte Vermittlungsbegriff scheint zumindest interpretationsbedürftig. Aber dieser vielleicht schwierigen Aufgabe ist der/die LehrerIn beim Weiterlesen enthoben, denn alsbald beruft man sich auf die Lissabonner Erklärung, dass „die Menschen Europas wichtigstes Gut sind und dass Investitionen in die Menschen ... von entscheidender Bedeutung sowohl für die Stellung Europas in der wissensbasierten Wirtschaft als auch dafür sein (werden), sicher zu stellen, dass die Herausbildung dieser neuen Wirtschaftsform die schon bestehenden Probleme ... nicht noch verschärft“⁴.

1 Der Anspruch von Pragmatismus und Materialismus

Damit ist die Katze aus dem Sack. Der Zweck der LehrerInnenbildung ist nicht die Ermöglichung von Bildung, sie steht nicht unter der Absicht, jungen Menschen zu helfen, dass ihr Leben gelingen möge, dass sie urteilen und denken lernen, sondern eine hohe Qualität der LehrerInnenbildung ist „wichtig ... um solides Management nationaler Ressourcen und effektiven Mitteleinsatz zu gewährleisten“⁵, um die zur Verfügung stehenden Mittel möglichst ertragreich einzusetzen. Ein guter Unterricht ist nach Meinung der Kommission derjenige, der die jungen Menschen am besten auf ihre ökonomische Brauchbarkeit trainiert. Das mag manchem als eine zu kritische Interpretation erscheinen, aber die EU-Bürokratie lässt keine Möglichkeit aus, immer und immer wieder darauf hinzuweisen, dass es bei allen pädagogischen Bemühungen darum geht, die „Wettbewerbsfähigkeit in der globalen Konkurrenz“⁶ zu gewinnen, bzw. zu erhalten. Deshalb bedarf es der ständigen Evaluation im Bewusstsein dieser Konkurrenz, der Dauerevaluation der LehrerInnenbildung und der ihr dienenden Hochschulen. Konkurrenz und Dauerevaluation schaffen ein Klima gegenseitigen Misstrauens, der Verführung, pädagogische Erfolge öffentlich zur Schau zu stellen, und gerade dadurch das, was Menschenbildung zu sein beansprucht, zu pervertieren; indem sie zum Renommiergehabt verkommt.

1.1 Das dem Weißbuch zugrunde liegende Menschenbild und die darauf beruhenden pädagogischen Irrtümer

Dem hier angesprochenen „pädagogischen“ Denken liegt ein Menschenbild zugrunde, das den Menschen nicht mehr in seiner Würde achtet, sondern ihn auf seinen Brauchbarkeitswert für wirtschaftliches Produzieren reduziert. Manchem mag diese Formulierung übertrieben und überzogen erscheinen. Wo man aber den Menschen als „Humankapital“ bezeichnet, bei dem sich Investitionen besonders lohnen, wenn man ihn als verwertbare Ressource bezeichnet, die deshalb besonders pfleglich zu behandeln ist, weil weder größere Erdölvorkommen noch sonstige Bodenschätze vorhanden sind, dann scheint es durchaus plausibel, die vorhandenen

Talente des Menschen möglichst früh und möglichst intensiv zu nutzen. Dann scheint es der wirtschaftlichen Vernunft zu entsprechen, die jungen Menschen möglichst früh auf ihre wirtschaftliche Brauchbarkeit hin zu trainieren: dann gewinnt das Wort, dass man keinen zurücklassen dürfe, seine ökonomische Bedeutung; keine Ressource zu vergeuden.

In seiner „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ hält Kant gleich zu Beginn der Ausführungen fest, dass der Wille des Handelns nicht gut ist, „durch das, was er bewirkt“⁷, sondern durch seine Maxime. Das hat seinen Grund darin: „Der Mensch und überhaupt jedes vernünftige Wesen existiert als Zweck an sich selbst, und nicht bloß als Mittel zum beliebigen Gebrauch für diesen oder jenen Willen ...“⁸ Die Instrumentalisierung des Menschen begründet nach dem Weißbuch auch die Forderung nach lebenslangem Lernen. Sie ist nicht die Erkenntnis aus der Weisheit des bleibenden Nichtwissens, sondern begründet sich aus der Notwendigkeit, mit dem Fortschritt von Technik Schritt halten zu können, um verwendbar zu bleiben.

Auch die zum Schlagwort entartete Forderung nach Flexibilität findet unter dem Gesichtspunkt der Erhaltung von Ressourcen eine neue Interpretation. Gemeint ist nicht der Mensch, der in seinem irdischen Dasein nie die Form endgültiger Vollkommenheit erreicht, dessen Suchen nach der Wahrheit kein Ende findet, dessen Herz, wie Augustinus sagt, unruhig bleibt, sondern der funktionstüchtig bleibende Mensch, der sich den gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Veränderungen immer wieder anzupassen bereit ist. Man könnte ihn auch den Opportunisten nennen, der sich dem Zeitgeist unterwirft – ob dieser nun von rechts oder von links weht. Dass Menschen die Neigung zum Opportunismus haben, mag beklagenswert genug sei, dass aber eine Erziehungswissenschaft sich selbst dafür instrumentalisieren lässt, muss nach den Erfahrungen des letzten Jahrhunderts dann doch verwundern.

1.2 Das diesem Menschenbild angepasste Verständnis von Pädagogik

Die Erziehungswissenschaft hat sich, aus naheliegenden Gründen, zum Vasallen des ministeriellen Hofstaats gemacht. Seit den unseligen Vorschlägen der EU-Kommission hat sie sich im vorausseilenden Gehorsam der Forderung unterworfen, das nutzlose Nachdenken über die Idee der Bildung aufzugeben. Vielmehr ist das neue pädagogische Denken vom ökonomischen Nutzen bestimmt: Das gilt auch für die Hochschulen – seitdem man sie in die Autonomie entlassen hat, mutet man ihnen zu, für eine ausreichende finanzielle Ausstattung selbst zu sorgen. Das soll über die Einwerbung von ‚Drittmitteln‘ geschehen. Die Vergabe dieser Mittel ist zumeist an effektive Nutzung der Ergebnisse gebunden, um eine Maximierung des Profits zu sichern. Wer demnach Drittmittel erwerben will, muss vielfach sein kritisches Denken zumindest auf Zeit verabschieden. Wem es gelingt, Drittmittel zu beschaffen, wird offiziell dafür belohnt.

Die Folge ist, wer sein kritisches Denken aufgegeben hat, gewinnt an Ansehen und Reichtum. Und es ist an konkreten Beispielen nachweisbar, wie sich kritische Denker in ministeriellen Kommissionen unbeliebt gemacht haben und nicht wieder eingeladen wurden. Im Blick auf Profit ist kritisches Denken unerwünscht. Vielleicht ist das der Grund, warum sowohl die Lehrenden an den Hochschulen als auch die LehrerInnen überhaupt in einer dauernden Betriebsamkeit gehalten werden. Muße zum Nachdenken und zu kritischer Reflexion über das, was man tut, soll nach Möglichkeit verhindert werden. Was das für eine lebendige Demokratie bedeutet, ist hinreichend erfahren worden.

1.3 Was man unter diesen Herausforderungen von der Pädagogik erwarten kann

Eine Vielzahl gegenwärtiger ErziehungswissenschaftlerInnen, und nicht nur diese, ergehen sich in immer wieder neuen Erörterungen über die Situationen, in der Kinder und Jugendliche aufwachsen. Mit besonderer Hingabe ist dabei der Blick auf die Zukunft gerichtet. Offensichtlich geht man davon aus, dass die angenommene, voraussagbare Zukunft für die gegenwärtige Pädagogik, für Schule und ihre Organisation, besonders für das Lehren und Lernen, maßgebend sei. Das hat natürlich besondere Konsequenzen für den/die LehrerIn, seine/ihre Bildung und Ausbildung. Man verweist auf den schnellen Wandel von Wissenschaft, Technik und Wirtschaft, auf die globalen Veränderungen der Lebensbereiche, auf die Veralterung der Bevölkerung, auf die Migration; den Spekulationen sind keine Grenzen gesetzt. Deshalb ist zu befürchten, dass jeder die Zukunft nach seiner jeweiligen Stimmung bestimmt: Der Optimist sieht goldene Zeiten heraufkommen, Wissenschaft und Fortschritt machen das Leben zu einem sorglosen Vergnügen; der Pessimist befürchtet Schlimmstes, Verarmung und Arbeitslosigkeit, Sinnleere und Orientierungslosigkeit. Das Peinliche bei der ganzen Sache ist nur, dass das oberflächliche Denken vergessen hat, dass der Blick in die Zukunft uns grundsätzlich versperrt ist – ganz eindeutig und von jedem Menschen in seinem persönlichen Leben erfahrbar und erfahren. Die Zukunftspropheten sind gefährlich, weil sie die Menschen, insbesondere die Jugendlichen und Kinder, auf eine bestimmte Zukunft festzulegen versuchen. Sie greifen auf unerhörte Weise in die Freiheit des Menschen ein – eigentlich sollte unsere Gesellschaft noch nicht vergessen haben, was vor allem Diktatoren mit dem vermeintlichen Wissen um die Zukunft und der Festlegung auf diese angerichtet haben.

Ich wäre missverstanden, wenn ich die Beziehung auf Zukunft für LehrerIn und Schule leugnen würde; sie kann aber nicht heißen, die jungen Menschen auf eine vermeintlich gewusste und berechenbare Zukunft festzulegen, sondern ihnen eine solche Bildung zu ermöglichen, dass sie den nicht berechenbaren und nicht jetzt schon gewussten Herausforderungen menschlich und mit Haltung und Urteilsfähigkeit begegnen können. Wer die Menschen zukunftsfähig sehen will, der Sorge dafür, dass sie Denken und Urteilen gelernt haben, dass sie nicht jeder Mode hinterherlaufen, dass sie nicht zur „Puppe des Zeitgeistes“ werden. Kant fordert in seiner Schrift über Pädagogik, dass die Kinder „nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig bessern Zustand des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden“⁹.

2 Die Aufgabe, einer nicht vorhersehbaren Zukunft durch Bildung gerecht zu werden

Wenn Pädagogik wegen der Zeitgebundenheit des Menschen immer auf Zukunft im Sinne des bleibenden Auftrages gerichtet ist, dass der Mensch die Möglichkeit erwirbt, für seine Zeit an der möglichen Perfektionierung der Menschheit mitzuarbeiten, dann muss alle pädagogische Praxis darauf bedacht sein, dass man in der Schule das Denken lernt. Der/Die LehrerIn muss so erziehen, dass der/die SchülerIn eine Haltung gewinnt, in der er/sie auf sein/ihr Gewissen hört, sich frei macht von den Verlockungen des Zeitgeistes, vom bloßen eigenen Vorteil, und jene Urteilskraft gewinnt, die ihn/sie gegenüber den Ansprüchen von Staat und Gesellschaft nicht hilflos und kritiklos erscheinen lässt. Wenn es der Schule gelingt,

jenes Lehren und Erziehen zu ermöglichen, wenn der/die LehrerIn selbst gelernt hat, jenem pädagogischen Auftrag nachzukommen und ihn durchzuhalten, auch gegen das modische Gerede, dann gewinnt er jene Freiheit, mit der er/sie auch seinen/ihren SchülerInnen in nicht vorhersehbaren Situationen pädagogisch begegnen kann.

2.1 Gedanken über das Lehren, das als pädagogischer Auftrag vom/von der LehrerIn erwartet werden muss

Wer sich über das Lehren äußert, der muss sogleich auch über das Lernen nachdenken und reden. Ich vernachlässige die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Lerntheorien, sondern versuche grundsätzlich zu fragen. Dabei scheint mir eines unabdingbar: Im Lernen will und soll der/die SchülerIn Wissen gewinnen. Wirkliches Wissen, das mehr sein will als bloße Information, ist an das eigene „Für-wahr-Halten“ des Lernenden gebunden. Wissen ist keine Ware, die man für Geld erwerben könnte; Wissen ist auch nicht ein Gut, das man dem anderen übergeben könnte. Wissen ist immer gebunden an die denkerische Aktivität des Lernenden, ist Anstrengung und nicht nur Spiel. Das schmälert nicht die Freude am Lernen, am neuen Wissen – vor allem, wenn dies als Leistung des eigenen Denkens erlebt wird. In seinem unverzichtbaren Wahrheitsanspruch ist das Wissen an Argumente gebunden. Wer ein Wissen behauptet, wer für sein Wissen Geltung beansprucht vor sich und vor anderen, muss seine Aussage argumentieren können. Lernen heißt deshalb: denken lernen, argumentieren lernen, Argumente zu prüfen lernen, dem Gegenstand angemessenen Fragen stellen. Die gesamte Bildungsaufgabe lässt sich im Lernbegriff entfalten.

2.2 „Neue Lernkultur“ und Outputorientierung

Ich verzichte darauf, auf die in der Semantik dieses Wortes enthaltene Problematik hinzuweisen. Vielmehr will ich versuchen an vier ihrer gängigen Begriffe ihre pädagogische Fraglichkeit zu verdeutlichen. Diese schlagwortartigen Begriffe sind: die Outputorientierung, die normative Setzung von Kompetenzen, das Bestimmen von Leistungsstandards und die Einführung „objektiver“ Kontrolle und Evaluation. Diese vier Begriffe bilden sozusagen eine strukturelle Einheit, die die Herrschaft über das neue Lernen ergriffen hat und sich in einer Fülle von normativen Vorschriften des Unterrichts bemächtigt.

Wer sich am Output orientiert, macht den Erfolg zum Maßstab seines Handelns. Das klingt zunächst durchaus vernünftig; ist es doch allem Handeln zu eigen, etwas erreichen zu wollen. Das gilt auch für die Pädagogik, und gerade hier sind die Klagen nicht zu überhören, dass ihr so wenig Erfolg beschieden zu sein scheint. Outputorientierung will das verbessern – in der Konzentrierung darauf geht es um das Entwickeln von Verfahren, mit denen der Ausstoß von vermeintlicher Bildung vergrößert werden kann. Das Bild ist in Analogie zur technischen Produktion verstanden, hier geht es darum, die technischen Verfahren so zu entwickeln, dass der Ausstoß an produzierten Gütern immer mehr gesteigert wird.

An dieser Stelle muss Kritik angemeldet werden. Die Analogie von technischer Produktion und pädagogischem Handeln ist verheerend. Wissen und Haltung und Bildung werden als machbar gesehen, man vergisst, dass man es mit Personen zu tun hat und dass der pädagogische Erfolg immer das Werk dessen ist, der sich bilden soll. Aber in einer Zeit, da alles vom Bewusstsein der technischen Machbarkeit beherrscht wird, ist auch das pädagogische Handeln dieser Absicht unterworfen. Mit anderen Worten, es geht nicht mehr um Bildung, sondern um die Präparierung des Menschen für seine beliebige Brauchbarkeit. Wie sie erreicht wird, ist

frei von jeder ethischen Forderung, der Zweck heiligt alle Mittel. Allerdings kann ein in sich stimmiges Denken nicht übersehen, dass es hier gar nicht mehr um Menschenbildung geht, sondern um allumfassende Verfügbarkeit über den Menschen in beliebiger Funktion.

2.3 Anmerkungen zum Begriff der Kompetenz

Ziele und Zwecke des Lehrens und Erziehens werden als ‚Kompetenzen‘ benannt. Auch das scheint auf den ersten Blick plausibel. Denn schließlich soll das Gelernte sich in Können umsetzen lassen. Die Einführung dieses Begriffes für die Neue Lernkultur will Wirklichkeitsnähe vortäuschen, will zeigen, dass das zu vermittelnde Wissen als Mittel zum Zweck gesehen werden soll, dass es nicht um das Wissen selbst geht, sondern um seine Bedeutung für ein Können. Deshalb werden Kompetenzen nicht in der Sollform, sondern in der Wirklichkeitsform beschrieben. Z.B. heißt es nicht, die LehrerInnen sollen in der Lage sein, erbrachte Leistungen von SchülerInnen gerecht beurteilen zu können, sondern jene sind in der Lage, die Leistungen dieser gerecht zu beurteilen; oder ein/e SchülerIn ist in der Lage, eine bestimmte mathematische Aufgabe zu lösen. Kompetenzen werden als tatsächlich vorliegende Qualifikation beschrieben, wohl um das in ihnen enthaltene Sollen zu unterschlagen, um den von anderer Vernunft gegebenen, dogmatisch gesetzten Imperativ zu verschleiern.

Kompetenzen sind auf bestimmte Aufgaben normativ festgelegt. Sie unterlaufen die fundamentale Aufgabe des Menschen, die Frage nach dem Sinn dessen, was man kann bzw. sollen kann, überhaupt zu bedenken, sie verfügen mit ihren Imperativen über den Menschen und seine Freiheit. Sie ersetzen die Forderung nach Bildung durch eine mehr oder weniger willkürliche Auflistung von Einzelkompetenzen, deren Zusammenhang nicht aus der Natur der Person bzw. des Menschen gewonnen wird, sondern aus vermeintlichen, d.h. nicht weiter nachweisbaren, gesellschaftlichen Bedürfnissen.

Während Heinrich Roth am Beginn der ‚realistischen Wende‘ diese noch aus einer personalen Struktur ableitete und von kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen sprach, herrscht heute eine babylonische Sprachverwirrung, und die Benennung von Kompetenzen folgt vielfach subjektiven Interessen. In der Neuen Lernkultur werden vor allem gesellschaftlich-ökonomische Bedürfnisse maßgebend, denen Unterricht, Erziehung und Schule und schließlich auch die LehrerInnenbildung ausgeliefert sind. Die in dieser dogmatischen Setzung gegebene Verordnung hat Methode: Man kann die LehrerInnenbildung einer fast unvorstellbaren Betriebsamkeit ausliefern, um das hinderliche philosophische Denken auszuschalten. Kompetenzen sind als tatsächliche Verhaltensweisen dargestellt. Pädagogische Wissenschaft wird auf ‚quantitative Forschung‘ reduziert: Was man nicht zählen kann, ist offensichtlich unwissenschaftlich, weil es nicht der Möglichkeit von Kontrolle unterworfen ist.

2.4 Anmerkungen zu Kontrolle und Evaluation

Kontrolle als Evaluation ist das Herzstück dieses dogmatischen Systems. Auch hier klingt das Vorhaben zunächst harmlos und pädagogisch plausibel. Man will schließlich wissen, was in der Schule geschieht, ob die LehrerInnen ihren Dienstaufgaben gerecht werden, ob genügend Tests gemacht wurden, welche Erfolge sie haben, ob Projektunterricht stattgefunden hat, insgesamt, ob und wie pädagogische Praxis sich den Vorschriften gebeugt hat. Und es gibt ernsthaft Vorschläge, die LehrerInnen nach einem Ranking zu entlohnen. Evaluationen gibt es auch für SchülerInnen – an ihnen soll schließlich auch die Qualität der LehrerInnen und

der Schulen gemessen werden.

Da sich in die Ergebnisse von Evaluationen allzu leicht Vorurteile, politische Befangenheiten und andere Subjektivismen einschleichen können, will man hier auf besondere Objektivität bedacht sein. Die Ergebnisse von Evaluationen sollen empirisch, d.h. mit Zahlenmaterial, überprüfbar sein. Es ist die Allmacht der Zahl, die hier zur Herrschaft kommen soll. Die Zahl gilt in ihrer logischen Strenge der Gesetzmäßigkeit als das Signum für strenge Objektivität. Dies vor allem deshalb, weil die Zahl keinen Inhalt hat, sondern ein Konstrukt des Verstandes selbst ist. Das wirft die Frage auf, wie denn dieses Konstrukt auf Gegenstände, Gegebenheiten bzw. Tatsachen angewandt werden kann – eine Frage, die bei der Einführung in die wissenschaftlichen Methoden der quantitativen Forschung kaum gestellt, noch weniger überhaupt beantwortet wird. Zählen kann man nur, was zählbar ist. In letzter Konsequenz sind nur Zahlen zählbar, weil nur sie von allem Gegenständlichen, d.h. auch allem Individuellen, frei sind. Bei allem Zählen muss die Einmaligkeit des Menschen geleugnet werden. Damit verbunden ist auch die Tendenz, schulische Organisationen wirkungsvoller zu verwalten und kontrollieren zu können. Man braucht, wie beim Militär, auf Individualitäten keine Rücksicht zu nehmen, uniformiert ohne Uniform. Die Entindividualisierung mag in manchen Gegenstandsbereichen seine Berechtigung haben und zulässig sein. Auf keinen Fall in der Pädagogik, die sich durch den Auftrag, individuelle Selbstbestimmung zu ermöglichen, definiert, im Zählen und der Verneinung von Einmaligkeit ihr eigenes Fundament als auch die sie konstituierende Aufgabe verfehlt. Die Favorisierung des Zählens zeigt den Verfall einer auf Bildung bezogenen Pädagogik, der das Personale abhandeln gekommen ist. Das Zählen muss voraussetzen, dass alles Individuelle getilgt ist. Das gilt in geradezu beispielhafter Weise in der Beziehung auf das Geld. Die zum Fetisch avancierte Bedeutung der Zahl wird durch die alles bestimmende Macht des Kapitals gestützt. Geld scheint der Gegenstand zu sein, dem das Zählen immanent ist. Geld hat seinen Wert als Mittel für mögliche Gegenstände überhaupt. Es ist kein Gegenstand, sondern bestimmt im Kapitalismus den Wert möglicher Gegenstände. Das macht die Zahl auch in der auf Nützlichkeit festgelegten Erziehungswissenschaft zum Zentralthema. Das betrifft sowohl die für beliebigen Gebrauch zur Verfügung stehenden Individuen als auch für die gezählten Kompetenzen im Sinne des Humankapitals.

2.5 Überlegungen zum Begriff der Leistungsstandards

Das Erreichen von Kompetenzen, die Steigerung der Effektivität und die fortlaufende Kontrolle machen die Festlegung auf einen Maßstab notwendig. Dieses Kriterium kann die moderne Erziehungswissenschaft nicht mehr aus einer philosophisch zu leistenden Denkbemühung zu entwickeln versuchen. Dieser Möglichkeit hat sich die Pädagogik durch freiwillige oder verordnete Selbstkastrierung begeben. Gesellschaftlicher Pluralismus und Relativismus, wie anscheinend von der Demokratie gefordert, machen derartige Versuche in den Augen des fortschrittlichen Zeitgeistes noch weiter suspekt. Da man nun aber einmal nicht ohne jeden Maßstab auskommt, sucht man ihn in der gesellschaftlichen Realität, wodurch natürlich die Pädagogik einer weiteren dogmatischen Festlegung ausgeliefert ist, nämlich der auf den Nutzen. Diese Unterwerfung aber ist weitaus ärger, weil sie sich als ideologiefrei gibt, vielen selbstverständlich erscheint und ihr mit Argumenten in der Borniertheit eines falschen Wissenschaftsverständnisses kaum beizukommen ist.

Die Leistungsstandards sollen den Bedingungen der Zählbarkeit gerecht werden. Auch in diesem Sinne klingt deren Einführung zunächst harmlos und vernünftig. Die Gesellschaft

will sicher sein, dass junge Menschen so ausgebildet sind, dass sie sich im gegenwärtigen Leben mit seinen Bedürfnissen zurechtfinden, Staat und Gesellschaft haben demnach nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht, sich mit Schleiermacher die Frage zu stellen und zu beantworten: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“¹⁰ Natürlich geht es darum, die einmal erreichte Wertigkeit in Wissen und Kultur, im erreichten Können und der Haltung nicht leichtfertig zu unterbieten. Die Formulierung der ‚Standards‘ könnte diesem Zweck dienen, um Wissen und Haltung in einem notwendigen Minimum zu definieren und für die Schule verbindlich zu machen. Dem wird man angesichts der verheerenden Tendenzen früherer Jahre mit der Ablehnung von Leistung und Autorität kaum widersprechen wollen. Aber diese Leistungsstandards werden in Verbindung mit der die Pädagogik pervertierenden Absicht selbst für den Auftrag der Bildung zu einer Belastung. Da ist einmal die dogmatische Festlegung auf die Brauchbarkeit und die Nützlichkeit des Gelernten auch in seiner Anwendung; da ist zum anderen wegen der scheinobjektiven Kontrolle die Notwendigkeit, diese Standards als zähl- und messbar zu formulieren. Die Absicht des Pädagogischen reduziert sich auf messbaren Erfolg – beim Lernen z.B. auf das Merken von Informationen und auf das Demonstrieren von gewünschtem Verhalten. Nicht die Sorge um das Wissen auch von Informationen, nicht das Einhalten von Verhaltensnormen ist das Problem, sondern die Reduzierung auf diese Momente pervertieren die Pädagogik und ihre Grundaufgabe. Standards unterschlagen das Prinzip der Einmaligkeit, verführen zur Gleichschaltung, widersprechen einer ansonsten hochgeschätzten Forderung, nämlich der nach Individualisierung der Förderung und Leistung.

3 Zusammenfassung und Konsequenzen

Die hier entfaltete Kritik wäre missverstanden, wenn man aus ihr eine Bejahung der bisher praktizierten Pädagogik und Bildungspolitik herauslesen würde. Wer einigermaßen denkt und sein Denken auch kritisch begreift, wird über den mangelhaften Zustand unsrer Pädagogik nicht nur erstaunt, sondern, wie Nietzsche sagt, „erschrocken sein“¹¹ müssen. Die Kritik gilt den gegenwärtigen Reformvorschlägen, die das Elend eher vergrößern als mindern oder gar Abhilfe schaffen. Diese erschreckende Wirklichkeit hat ihren Grund darin, dass man das philosophische Denken der Pädagogik ausgetrieben hat, weil man sie zum Dienst an der ökonomischen Steigerung genötigt hat. Auch hier soll nicht bestritten werden, dass ökonomischer Fortschritt sinnvoll ist, aber – um mit Schiller zu reden – man soll den Menschen nicht seinem Funktionieren opfern. Was hier über Pädagogik im Allgemeinen zu sagen war, gilt insbesondere für die LehrerInnenbildung. Man hat die Pädagogischen Akademien zu Hochschulen gemacht. Man hat ihnen das Attribut des Wissenschaftlichen zugesprochen. Man hat neue Titel eingeführt, man entwickelt ein kaum noch übersehbares Geflecht von Ämtern, Instituten und bürokratischen Regelungen. Jede/r Studierende ist nach wenigen Semestern gezwungen, eine Forschungsarbeit vorzulegen. Gemeint sind empirische Erhebungen im minimalen Ausmaß und, wenn möglich, mit unmittelbarem Praxisbezug. Es kann aber nicht übersehen werden, dass wissenschaftliche Hochschulen sich nur dann mit jenem Attribut schmücken können, wenn man ihnen das Recht nicht vorenthält, kritisch über das nachzudenken, was ihre eigentliche Aufgabe ist, selber denken zu lernen, damit sie diese, den Menschen vor allen anderen Lebewesen auszeichnende Möglichkeit in ihrer Praxis wahrzunehmen lernen, damit die jungen Menschen als mündige BürgerInnen Sorge

tragen können für die Entwicklung unserer Demokratie, damit sie urteilsfähig werden im Gebrauch der Ergebnisse von Wissenschaft, damit sie bereit sind, in sich und einem jeden anderen das Menschentum zu achten.

Wer in der Diktatur zu viel fragt und denkt, bringt sich um Kopf und Kragen, behindert in der Neuen Lernkultur die am Output gemessene Effektivität des Unterrichts, kann den/die LehrerIn in Schwierigkeiten bringen und erhöht das Risiko, bei einer allfälligen Evaluation das Ranking herabzusetzen. Das Prinzip eines lebenslangen Lernens ist an sich nicht abwegig. Es hat seinen Grund allerdings nicht in der flexiblen Einstellung auf immer neues Funktionieren, sondern in der unaufhebbaren Grenze allen Wissens. Jedes Wissen verweist auf ein Nichtwissen, unsere Endlichkeit auf die Unendlichkeit. Aus dem Wissen um das Nichtwissen entspringt das Fragen. Es braucht nicht künstliche Motivationen; diese verführen vielmehr dazu, das Wissen den Wünschen der Motivationslieferanten anzupassen und dadurch zu verfälschen.

Lehren ist demnach der Versuch, dem jungen Menschen zu helfen, richtig zu fragen, zu helfen, die richtigen Argumente zu finden. Es geht eben nicht um die Anhäufung brauchbarer Wissensdaten, sondern um ein aus Einsicht gewonnenes Wissen, mit dem gleichzeitig das methodisch disziplinierte Denken gemeint ist.

- ❖ Das Wissen um die dialogische Struktur des Lehrens:
Wenn der/die LehrerIn nicht nur Daten und Informationen weiterreichen will, wenn er/sie dem/r Lernenden Einsicht vermitteln will, führt er/sie das Suchen nach Erkenntnis „vom voraus gewussten Ende des Lernprozesses“¹² her. Nur aus diesem Überschauen ergibt sich für ihn/sie die Möglichkeit, den Ablauf des lehrenden Dialogs nicht nach einem zeitlich festgelegten Ende zu leiten, sondern nach der Freiheit der Gedankeneinfälle, wie sie aus der Spontaneität des Denkens beim/bei der SchülerIn sich ergibt. Diese Spontaneität der Lernenden darf allerdings nicht mit der Willkür ungeordneter Gedanken verwechselt werden, vielmehr muss der/die Lehrende immer wieder darauf achten, dass der ‚rote Faden‘ nicht abreißt, dass das Denken bei der Sache bleibt.
- ❖ Das Prinzip der Methode:
Wenn der/die SchülerIn denken lernen soll, dann hat das mit der Fähigkeit zu tun, argumentieren zu können. Jede Argumentation ist orientiert am zu lernenden oder zu erkennenden Gegenstand. Die verschiedenen Gegenstände und Geltungsgebiete folgen verschiedenen Gesetzmäßigkeiten: Diese sind in der Mathematik anders als in der Geschichte, in der Physik anders als im Sprachunterricht. Wer in der Schule diese Differenzierung nicht gelernt hat, wird in seinem Denken undifferenziert bleiben. Die Verführung der Zeit besteht im Versuch alles zählbar zu machen. Es ist jedoch leicht einzusehen, dass die Zahl derer, die einer bestimmten Mehrheit folgt, noch nichts mit deren Geltung zu tun hat. Wer die ‚Methode‘ einer bestimmten Wissenschaft nicht bedenkt, verfällt jenen Didaktiken, die dem/der LehrerIn Modelle für einen scheinbar sicheren Erfolg seines/ihrer Unterrichts anbieten und den/die SchülerIn unter den Zwang von anderen erdachten Zeit- und Denkschemata zwingen. Der/Die SchülerIn hat sich nicht dem vorgedachten und vom/von der Lehrenden festgelegten Plan zu beugen, sondern der in der Gegenständlichkeit der Sache gebotenen Argumentation.
- ❖ Wenn wir begründeter Weise von LehrerInnenbildung reden, so meinen wir damit nicht nur Wissen und Können. Vom/Von der LehrerIn wird ein gewisses Ethos erwartet. Dieses Wort lässt viele Deutungen auch missverständlicher Art zu. Die einen lehnen den Begriff

wegen seiner Irrationalität ab, die anderen sehen im Ethos des/der Pädagogen/in die entscheidende Grundlage aller Praxis. Pädagogisches Ethos kann man nicht wie einen Gegenstand vermitteln, kann man bei den zukünftigen LehrerInnen nicht erzeugen. Es gibt nur eine Möglichkeit, dass aus der Lehre wissenschaftlicher Pädagogik jene Verbindlichkeit erwächst, die sich nicht als Moralpredigt selbst im scheinheiligen Pathos denunziert. Als pädagogische Haltung ist sie unbestritten. Die Wissenschaft kann sie nur anregen, nicht erzeugen. Dazu bedarf es aber einer Wissenschaft, die ihren philosophischen Charakter nicht in der Berechenbarkeit verloren hat. Hier hat der/die kritische DenkerIn seine/ihre größten Bedenken. Unter dem Druck des ökonomischen Anspruchs, mit der alleinigen Devise von der Profitmaximierung, verliert das Philosophieren seine Bedeutung. Dann darf man sich aber auch nicht wundern, wenn Konkurrenz und Rücksichtslosigkeit schon in der Schule das Leben bestimmen, wenn Gewalt, in welcher Form auch immer, PädagogInnen und PolitikerInnen beunruhigen, wenn kreative Einfälle ausbleiben, wenn Jugendliche ihr Vergnügen an Spielen finden, bei denen es um Kampf und Sieg, Herrschaft über den anderen geht.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament: Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung, {SEC(2007) 931, SEK(2007)933} unter <http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11101.htm>, 28. Juli 2008. Download unter http://ec.europa.eu/education/com392_de.pdf.
- 2 A.a.O., S.2.
- 3 Ebd.
- 4 Ebd. Vgl. Lisbon European Council of 23/24 March 2000, EU-Bulletin 3-2000, chapt.I.1–I.22 (cf. <http://ue.eu.int/en/summ.htm> und <http://europa.eu.int/abc/doc/off/rg/en/2000/pt1145.htm>).
- 5 A.a.O., S.4.
- 6 A.a.O., S.3.
- 7 „Der gute Wille ist nicht durch das, was er bewirkt oder ausrichtet, nicht durch seine Tauglichkeit zu Erreichung irgend eines vorgesetzten Zweckes, sondern allein durch das Wollen, d.i. an sich, gut und, für sich selbst betrachtet, ohne Vergleich weit höher zu schätzen als alles, was durch ihn zu Gunsten irgend einer Neigung, ja wenn man will, der Summe aller Neigungen nur immer zu Stande gebracht werden könnte.“ I.Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, I. Abschnitt.
- 8 „Nun sage ich: der Mensch, und überhaupt jedes vernünftige Wesen, existiert als Zweck an sich selbst, nicht bloß als Mittel zum beliebigen Gebrauche für diesen oder jenen [60] Willen, sondern muß in allen seinen, sowohl auf sich selbst, als auch auf andere vernünftige Wesen gerichteten Handlungen jederzeit zugleich als Zweck betrachtet werden.“ A.a.O., II. Abschnitt.
- 9 I.Kant: Über Pädagogik, Kritik der praktischen Vernunft, Werke in 10 Bänden, 1968, S.13.
- 10 F.E.D. Schleiermacher: Ausgewählte pädagogische Schriften, Paderborn 1959, S.38.
- 11 Frei zitiert.
- 12 Alfred Petzelt: Grundzüge systematischer Erziehung, 1964, o.S.

*Marian Heitger, em. o.Univ.-Prof., Dr.,
1966 bis 1995 Professor für Theoretische und Systematische
Pädagogik an der Universität Wien, Vorsitzender des wissen-
schaftlichen Beirats der Universität Klagenfurt, Vizepräsident
der Wiener Katholischen Akademie, Mitglied des Direktoriums
der Salzburger Hochschulwochen*