

Kompetenzillusion, Kompetenzverlust und Kompetenznostalgie: Bemerkungen aus der inkompetenztheoretischen Ecke...

Roland Reichenbach

«Philosophen, die nur für professionelle Philosophen schreiben, agieren fast so absurd, wie Sockenhersteller es täten, die Socken nur für Sockenhersteller herstellen» Odo Marquard (2003b, S. 289)

Der folgende Beitrag hat sich die Hausaufgaben zum Themenheft vielleicht nicht ganz so wie erwünscht zu Herzen genommen. Allgemein-pädagogische Desiderata zum Berufswissen von Lehrpersonen können in traditioneller Manier aufgefistet und diskutiert werden. Das ist aber nicht das hier verfolgte Anliegen. Vielmehr wurden die folgenden Überlegungen in der Meinung verfasst, dass es die Aufgabe der Vertreter und Vertreterinnen der Allgemeinen Pädagogik geworden ist, sich im allgegenwärtigen Kompetenzdiskurs, von dem auch und gerade die Lehrerinnen- und Lehrerbildung tangiert ist, kritisch zu äussern. Denn wenn die Allgemeine Pädagogik auch viel von ihren früheren Kompetenzen eingeblüht hat, so versteht sie von Kompetenzverlust und von der Illusion, sie noch zu haben, mittlerweile eine ganze Menge. Über das pädagogische Berufswissen von Lehrpersonen sollte wahrscheinlich nicht unabhängig von den Merkmalen der Institution Schule und des institutionalisierten Lehrens und Lernens nachgedacht werden. Im Folgenden seien diese Merkmale für einmal inkompetenztheoretisch kommentiert.

1. Kompetenzverlust und Kompetenznostalgie

Die Allgemeine Pädagogik ist längst vom hohen oder auch nicht so hohen Sockel der allgemeinen Zuständigkeit – Orientierungs- und Leitdisziplin – gestürzt (worden). Dass oben nur vermeintlich geleitet und unten nur vermeintlich gelitten wird, das hat sie nun auch begrreifen können. Der Sturz hat zwar manchen Vertretern erhebliche Probleme bereitet, andere aber konnten vom Sturz auch profitieren. Unter anderem kann man von unten besser kritisieren, z. B. jene, die sich bemühen, auf den Sockel zu steigen oder die sich schon auf dem Sockel wälzen oder die tatsächlich oben sind, aber meinen: für immer.

Die Blütezeit der Allgemeinen Pädagogik ist also vorbei: Die Erziehungswissenschaften können ohne sie leben, scheint es, und die Lehrerbildungsinstitutionen ebenso. Man weiss ja nun auch ohne Allgemeine Pädagogik genau, was zu tun ist. Statt allgemeine Begriffe, Probleme und Theorien zu reflektieren und in Endlosschleifen zu diskutieren, haben wir ja jetzt unsere Kompetenzmodelle, unsere Standards, unsere Qualitätsicherungsmaßnahmen und unser Bildungsmonitoring oder sind dabei, sie zu etablieren.

Die Marschrichtung ist jedenfalls klar und da wollen wir nicht noch gross über alternative Mittel und Wege philosophieren. Europa weiss unerwartet plötzlich Bescheid.

Vor allem für die Vertreter und Vertreterinnen einer geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik sind harte oder fade Zeiten angebrochen. Gut, es sind nicht mehr viele. Und nur die eingefleischtesten unter ihnen versuchen ernsthaft, ihr «Kulturgut» durch die sich wandelnden Zeiten und Diskursmoden zu retten. Etwas indem sie sich an den Vor-schlag von Albrecht halten: «Ähnlich wie die geistigen Erbschaften der Antike in der wirren Zeit des römischen Reiches in kleinen Mönchsgemeinschaften überlebt haben, müssen wir heute innerhalb und ausserhalb der Universitäten wieder Gemein-schaften bilden, die das Reflexionsniveau der Geisteswissenschaften erhalten. Aus ih-nen kann eine gute Möglichkeit zur Verbesserung des Lebens erwachsen, sollten die Barbarenstürme aus Fundamentalismus und Bildungstechnokratie vorübergegangen sein» (2007, S. 455). Andere, weniger inkarnierte Vertreter und Vertreterinnen versah-en vor der frechen Frage, was denn die Allgemeine Pädagogik noch zu bieten habe, zu leisten vermöge, was überhaupt sie noch wolle und wofür ihre Restkompetenz bestehe. So an die Wand gestellt, möchte man mit Bodenheimer (1995) auf die *Ohnehilflichkeit des Fragens* hinweisen, aber das würde wenig nützen, eher noch als Indiz für den Mangel an Begründungskompetenz bzw. Existenzrechtfertigungskompetenz interpretiert wer-den. Aus dem «Nichtantwortkönnen ergibt sich eine starre tonische Haltung, welche unter der Bezeichnung Totstehreflex geläufig ist; klinisch entspricht sie dem Erschei-nungsbild von Zuständen schwerer Depression oder auch starrer Katanonien» (S. 69). Doch die Gefragte und dadurch vielmehr Angeklagte befürchtet schon seit längerer Zeit selber, dass sie womöglich tatsächlich überflüssig ist, auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Natürlich weiss sie aber auch, dass sie nicht überflüssiger als andere Ausrichtungen und Orientierungen des Faches ist, sicher nicht überflüssiger als all die Bindestrich- oder Regional-Pädagogiken, deren Vertreter und Vertreterinnen sich aber kaum mit der These ihrer eigenen Überflüssigkeit zu beschäufügen scheinen. Offenbar meint man beispielsweise, weil es Medien gäbe, müsse es auch eine *Medienpädagogik* geben, weil es Sportler gäbe, müsse es auch eine *Sportpädagogik* geben, weil Freizeit wichtig ist, auch eine *Freizeitpädagogik*, und weil wir alle sterben müssen, auch eine *Sterbepädagogik* (wiewohl deren Vertreter den Sterbenden selbst nicht viel voraus ha-ben, aber das spielt bei manchen Bindestrich-Pädagogiken keine so grosse Rolle...). Kurz: Die Vertreter und Vertreterinnen der Bindestrich-Pädagogiken haben es leicht. Aber gibt es das «Allgemeine»? Ist dasselbe nicht einfach nur noch Ausdruck einer ob-soleten «Leidenschaft zur Abstraktion» (Kagan, 2000, S. 23) und ist es nicht schon aus erkenntnistheoretischen Gründen irrig, wie für die meisten psychischen auch für pädä-gogische Prozesse zu glauben, sie liessen sich – nahezu beliebig – verallgemeinern? Und wenn wir beispielsweise von der Intelligenz kaum unabhängig davon sprechen können oder sollen, ob Ratten, Affen, Kinder, Psychologiestudenten oder Software-Programme (vgl. a.a.O. S. 7) gemeint sind, und ebenso wenig von «Lernen», «Angst», «Depression», «Kommunikation», «Liebe» oder «Bewusstsein» (S. 9), können wir

dann noch so ungeniert dem pädagogisch Allgemeinen frönen und von «Bildung» und «Erziehung» und ihren «Zielen» sprechen, oder von «Motivation», «Didaktik» und «Unterricht» usw.?

«Von einer Allgemeinen oder Systematischen Pädagogik wird man», so Benner in seiner *Allgemeinen Pädagogik* (1996), «mit Recht verlangen dürfen, dass sie allgemeine Aussagen über die Erziehungswissenschaft, über deren Gegenstand, das pädagogische Handeln und über beider Stellung zu anderen Wissenschaften und Praxisformen macht» (S. 15). Allerdings seien die Voraussetzungen, dass sich die «verschiedenen Wissenschaften und Praxisformen voneinander abgrenzen lassen und dass diese in einem systematisch sinnvollen Zusammenhang stehen» kaum noch gegeben, vielmehr habe auch die wissenschaftstheoretische Diskussion gezeigt, dass man sich bezüglich des systematischen Zusammenhangs kaum noch einig sein könne, dass sich die Wissenschaften also «weder nach Gegenstandsbereichen noch nach Methoden eindeutig ordnen» lassen und die verschiedenen Tätigkeiten, wie Erziehung, Arbeit und Politik, «in einem so komplexen Zusammenhang» stehen würden, dass «es naiv und vermessen erscheinen muss, sie als autonome Bereiche abgrenzen zu wollen» (ebd.). Die Gefährdung der sogenannten «Eigenständigkeit und Bedeutsamkeit der Allgemeinen Pädagogik» sei, so Brinkmann und Petersen (1998) auf ähnliche Weise argumentierend, bedingt «erstens durch die rasante Ausdifferenzierung der Disziplin in immer weiter sich spezialisierende Regional-Pädagogen und zweitens die Entgrenzung des Pädagogischen in den allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs» (Brinkmann & Petersen, 1998, S. 19). Zu vielfach sind die Denktraditionen bzw. wissenschaftstheoretischen Positionen und Perspektiven, die bereichsspezifischen Unterlegierungen des Faches bzw. Regional-Pädagogen, so dass man sich nicht einmal mehr über eine Systematik der möglichen Systematiken einig werden kann. Zumindest als *Systematische* scheint die Allgemeine Pädagogik also ausgegliedert zu haben. Einerseits gerade durch den (allerdings zweifelhaften) Erfolg der allgemeinen Pädagogisierung, wovon die Ausdifferenzierung des Faches oder der Disziplin Ausdruck ist, andererseits durch (mehr als zweifelhafte) Differenzierungsprozesse als Ausdruck der erwähnten Entgrenzung des Diskurses.

Und so wirkt heute kaum etwas «obszöner» als Prüfungsfragen an Pädagogikstudenten am Ende ihres Studiums wie z. B.: «Erklären Sie uns mal, was Erziehung ist!» Oder: «Was ist denn der Unterschied zwischen Bildung und Ausbildung?» Oder: «Kann man Erziehungsprozesse beobachten?» Oder: «Kann man nicht-messbare Bildungsprozesse beschreiben?» Denn man hat sich ja mit allem beschäftigt, u.a. mit Essstörungen, Rassismus, Rechtsradikalismus, sozialer Ungleichheit, E-Learning, Moderationskompetenzen, Zwangsarbeiterwerb, niederlagenloser Konfliktlösung und konstruktivistischer Didaktik, freilich immer handlungs- und interessenorientiert und personen-, schüler- und/oder klientenzentriert. Aber «Erziehungstheorie», «Bildungstheorie» oder «Theorie der pädagogischen Institution»? Davon hat eigentlich niemand gesprochen, es hat ja auch kaum etwas mit dem Lehrberuf zu tun... Im Unterschied zu den genannten allgemeinen Fragen, die nur allgemeine Verwirrung stiften, können zu Aufgaben, Mitteln

und Zielen etwa einer Medienpädagogik, einer Friedenspädagogik oder einer Freizeitpädagogik nahezu alle Befragten aus dem Stegreif etwas sagen, das – irgendwie – Hand und Fuss hat (man kann immer in die «Soft-Skills»-Tüte greifen, da liegt man nie richtig falsch). Denn der «theoretische Hintergrund» so mancher Bindestrich-Pädagogik scheint kaum differenzierter zu sein als subjektive bzw. Alltagstheorien zum gleichen Gegenstand. Diese inäm wirkende Behauptung müsste in concreto getestet werden. Kann man aber theoretisch und empirisch gehaltvoll über konkrete pädagogische Fragen diskutieren, ohne zumindest implizit auf Dimensionen des Allgemeinen und/oder Systematischen zu rekurrieren? Kaum. Die Frage ist also eher, ob man sich dessen bewusst ist oder nicht. Wenn man sich dessen aber bewusst ist, heisst dies nicht auch, dass klar oder unstrittig wäre, worauf man «eigenlich» rekurriert? Und so erfährt man hier vielmehr einen Verlust an Souveränitäts- und Kontrollillusion, jedenfalls aber an Kompetenzunterstellung. Diesen Verlust darf man ruhig als pädagogischen Bildungsprozess verstehen. Allerdings sind Verlustgeschichten in der momentanen Kompetenzwelt wenig attraktiv und sie zu forcieren, ist strategisch unklug. Dennoch kommen gerade die Allgemeinen Pädagogen kaum darum herum.

Vor 33 Jahren hat Odo Marquard für die Philosophie vorgemacht, wie – auf analoge Weise – eine «radikale Reduktionsgeschichte» der Kompetenz: auch der Allgemeinen Pädagogik aussuchen könnte. Nach Marquard war die Philosophie früher «kompetent für alles; dann war die Philosophie kompetent für einiges; schliesslich ist die Philosophie kompetent nur noch für eines: nämlich für das Eingeständnis der eigenen Inkompetenz» (2003a/1974, S. 31). Diese Kompetenz nannte Marquard «Inkompetenzkompetenz» (Kompetenzkompetenz). Abgeben musste die Philosophie vorher und in dieser Reihenfolge: die Heislskompetenz, die technologische Kompetenz und die politische Kompetenz (S. 32). Sie besitzt nun nebst ein paar anderen «Restqualifikationen» (S. 34) noch die Erinnerungskompetenz (S. 34), aber insgesamt ist sie überflüssig geworden. Natürlich wäre sie aber gerne immer noch nützlich. Diese Sehnsucht nach Nützlichkeit nennt Marquard «Kompetenznostalgic» (S. 38) und erklärt: «Darum – weit die Philosophen gegenwärtig als jene Überflüssigen leben, die kompetenznostalgisch in das Nützliche unglücklich verliebt sind, so dass sie ihren einschlägigen Mimmediens notfalls durch Nebentätigkeit leisten – wirkt die Überflüssigkeit als Rechtfertigungskategorie: auch nur dort – wenn auch nicht perfekt – lindernd, wo eine Theorie der Nützlichkeit des Überflüssigen hinarbeitet» (S. 38). Nun müssen vielleicht auch die Allgemeinen Pädagogen als Überflüssige leben, die Allgemeinen Didaktiker im Grunde auch – die Fachdidaktiker nicht, denn die Fächer gibt es ja (solange es sie noch gibt); schwieriger ist es, wenn es um fächerübergreifende Kompetenzziele geht. Die fächerübergreifende Dimension wäre ja bloss schreckliche Metaphysik, würde es nicht die vielen kleinen «soft skills» geben, die einem immer dienlich sind (gerade als Lehrperson...). Doch erstaunlicherweise gibt es die Philosophie und Philosophen auch heute noch und es ist zu vermuten, dass es die Allgemeinen Pädagogen auch in 33 Jahren noch geben wird...

2. Kompetenz- und Kontrollillusionen

Jede Zeit hat ihre eigenen *Ideale* und *Illusionen* und ihre eigenen Ideal- und Illusions-zentren. Die heutige ist im Bildungsbereich massgeblich von den idealen und Illusionen der *Steuerung*, der *Kontrollierbarkeit*, der *Zielorientiertheit*, der *Transparenz*, der *validen* und *zuverlässigen Leistungsmessung*, der *Verbreitung* und *Gerechtigkeit* geprägt. Auch wenn scheinbar freimütig zugegeben wird, dass es sich hierbei nur um Ideale (Regulative) handele und dass es tatsächlich illusionär sei, sie vollständig realisieren zu können, so gilt die Alternativlosigkeit zu diesem Diskurs und seinen folgenreichen Praxen als hartes Faktum. Man vermutet: es handelt sich eher um ein Dogma. Es ist gesetzt und transportiert eine Moral, die es nicht zu hinterfragen gilt. Das Dogma zu vertreten, illustriert offenbar den eigenen Erfolg unter den wissenschaftlichen und politischen Peers; sich ihm zu unterwerfen, illustriert Vernünftigkeit und Einsicht; mitzumachen und ganz im Vokabular des OECD-Bildungsdiskurses aufzugehen, illustriert internationale Anschlussfähigkeit. Alles – d.h. alle Teilchen des Bildungssystems – muss sich nun «einfügen», «zusammenfügen», muss «harmonieren», «übereinstimmen», muss «koordiniert» und «angepasst» werden. Und so muss auch ein «Monitoringkonzept» Lehrenden- und Lehrerbildung für die Schweiz (...) sich in ein Monitoringkonzept für das gesamte Bildungswesen einfügen können, muss Vorannahmen, Zielsetzungen, Definitionen und Konzeptionen eines übergeordneten Konzepts auf die Lehrenden- und Lehrerbildung transformieren und entsprechend differenzieren. Ein solches Gesamtkonzept für das Bildungssystem Schweiz fehlt bislang (Lehrmann, Cribbez, Guddmann, Fuchs & Périsset-Bainoud, 2007, S. 12). Aber es wird sicher noch kommen und die Lehrenden- und Lehrerbildung der Schweiz wird wesentlich besser sein als heute, denn sie *muss* besser werden, auch wenn wir nicht wirklich wissen, warum sie besser werden muss und was genau so schlecht läuft und welches die Ursachen sind: sie *muss* besser werden! Defizitunterstellungen sind konstitutiv für die Dramaurgie von Erneuerungs-, Reform-, Internationalisierungs- und Anpassungsdiskursen und -bestrebungen. Es ist aber erstaunlich, wie wenig «*evidence-based*» wichtige Reformbestrebungen sein können, um dennoch initiiert und implementiert zu werden. Erstaunlich wie *functional* *delegiert* werden kann (vgl. Seibel, 1992, vgl. weiter unten) und erstaunlich, wie Vertreter und Vertreterinnen von Bildungsforschung und Bildungspolitik wechselseitig voneinander profitieren können, auch ohne die Antwort geben zu müssen (bzw. zu können), welche Wirkungsketten auf Ebene der Schule und des Unterrichts sich nun tatsächlich nachweisen lassen.

Erfolgreich ist auch in der Wissenschaft mitunter, was vor allem mit «den bestehenden moralischen Ansichten bestens übereinstimmt», etwa der Kindheits-Determinismus als entwicklungspsychologisches Dogma (Kagan, 2000, S. 21) oder die Idee, dass, wenn nicht das Wissen, so doch die Kompetenzen, die während der Schul- und Studienzeit erworben würden, vor allem mit der Qualität und den Inhalten des erfahrenen Unterrichts zu tun hätten. Auf diese Wirkungsbehauptungen scheint man nicht verzichten zu wollen oder können. Um so erfrischender war – um ein Beispiel zu geben – die Anspra-

che des Bildungssoziologen Abbott an die Erstsemester der University of Chicago im Jahre 2002, seine und die Forschungsergebnisse anderer zusammenfassend:

Everyone over fifty knows that, as far as content is concerned, you forget the vast majority of what you learned in college in five years or so. But, so the argument goes, the skills endure. They may be difficult to measure and their effect hard to demonstrate. But they are the core of what you take from college (...). But the evidence that college learning per se actually produces these skills is pretty flimsy. While we do know that people acquire these skills over the four years they are in college, we are not at all clear that it is the experience of college instruction that produces them. (Abbott, 2002, S. 8).

Falls die Berechtigung, die Rolle der Leitdisziplin innerhalb der Erziehungswissenschaften zu spielen, jemals vorhanden war, verfügt die Allgemeinheit und Systematische Pädagogik über dieselbe mittlerweite sicher nicht mehr. Als «metawissenschaftliche Leitdisziplin» bleibt sie hingegen schon fast notgedrungen bedeutsam, denn an «historischen, theoretischen, interdisziplinären und methodologischen Studien führt kein Weg vorbei» (Lenzen, 1998, S. 53). Freilich stellt sie als metawissenschaftliche Leitdisziplin verstärkt vor dem Problem, in ihren Anliegen, ihrer Kritik und ihrer Ausdrucksweise auch weithin verstanden zu werden. Ihre Vertreter hätten sich deshalb vermehrt zu bemühen, es nicht jenen Philosophen gleichzutun, von denen Marquard meint, dass sie «nur für professionelle Philosophen schreiben» und damit «fast so absurd» agieren würden, «wie Sockenhersteller es täten, die Socken nur für Sockenhersteller herzustellen» (Marquard, 2003b, S. 289). Die Allgemeine Pädagogik kann auf kompetenznützliche Anmassungen verzichten und ihre Vertreter können und sollen sich – in der Lehrerbildung und ausserhalb – auch in jene (politischen) Diskurse einmischen (vgl. Oelkers, 2004), die noch von grandiosen Kompetenzillusionen und empirisch ungeprüften Positionen geprägt sind; dies betrifft momentan u.a. die Diskurse der Steuerung der Bildungssysteme, ihrer Qualitätssicherung und ihrer Standardisierung. Diese Diskurse sind notwendig und die damit verbundenen Anliegen bedeutsam. Doch geradezu grotesk ist die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit, zwischen Ideal und Möglichkeit, man denke etwa – nur als ein Beispiel – an die Behauptung, dass Leistungsstanderhebungen der Qualitätssicherung dienen würden (Kölller, 2007). Von der Leistungsmessung zur Qualitätssicherung und -verbesserung ist aber ein weiter Weg, der bisher noch kaum begangen worden ist und den es vielleicht auch nicht so gibt, wie manche sich ihn wünschen (vgl. Heid, 2007). Umgekehrt aber werden die Evaluationsergebnisse in Windeseile benutzt, um irgendwelche Bildungsprogramme durch- und umzusetzen, die alles, nur eines nicht sind, aber dennoch frivolo suggerieren: evidenzbasiert (Rothblatt, 2007).

Allgemeine Pädagogik hat sich nicht im Mönchsgewand zu verstecken, sondern mit ihren Kompositionskompetenzen in den Kompetenzdiskurs einzumischen, der mittlerweile auch in der Lehrenden- und Lehrerbildung nahezu auf irritationslose Weise expandiert, ohne dass das Kopfschütteln der Praktiker und Praktikerinnen wahrgenommen würde. Die scheinen vielmehr zu ahnen, dass Schule zu den «erfolgreich scheiternden» Organisationen gehören könnte. Vor allem halbstaatlich-gemeinnützige Organisationen, so die These Seibels, «überleben *nicht obwohl, sondern weil sie ge-*

messen an den Massstäben der Rechtmässigkeit und Effizienz versagen, nicht obwohl, sondern weil sie nur begrenzte Lernfähigkeit und Responsivität aufweisen, dass für Erfolg darin liegt, dass sie *notorisch scheitern*» (Seibel, 1992, S. 17). Organisatorischer Diktatorismus mag eine Dauererscheinung moderner Organisationskultur sein, aber er ist der erfolgreichen Bürokratisierung vorzuziehen (S. 18). Die Thesen sind hier nicht zu vertiefen, aber, und das sollte zum Ausdruck gebracht werden, Allgemeine Pädagogik könnte sich vermehrt der Theorie pädagogischer Institutionen widmen; eine solche stellt weniger die institutionellen Bedingungen allgemeiner Kompetenzerhöhung ins Zentrum ihrer Reflexion als vielmehr den *Umgang mit Inkompetenz*.

3. Die Schule als organisierte Anarchie und als universelle Erzieherin

Schulen und Universitäten, aber auch Verbrecherorganisationen, sind nach James March prototypische Beispiele für «organisierte Anarchien». Organisierte Anarchien sind Organisationen, die durch drei Merkmale, nämlich «problematische Präferenzen, unklare Technologien und fluktuierende Partizipation gekennzeichnet sind» (Cohen, March & Olson, 1972/1988, S. 330). Die Situation der unklaren Präferenzen bzw. unpräzisen Zielmehrdeutigkeiten führt dazu, dass «Präferenzen eher durch Handlungen entdeckt werden, als dass Handlungen auf Präferenzen gründen» (ebd.). Lösungen werden weniger für bestehende Probleme gesucht, als vielmehr Probleme für bestehende Lösungen. Es ist kaum abzustreiten und auch nicht ersichtlich, dass die Schule und das Schulsystem von einer Vielzahl von inkonsistenten und schlecht definierten Präferenzen geprägt sind: In pluralistischen und demokratischen Gesellschaftsverhältnissen sind wesentliche Ziel- und Mittelvorstellungen strittig. Die Pluralität der Güter ist konstitutiv für Demokratien; die Reformbemühungen und Kämpfe im und um das Bildungssystem können als Reaktion auf die Widersprüche in dieser Gütervielfalt gesehen werden (vgl. Luhmann, 2002). Deshalb sind Bildungssysteme Kampfsysteme: Die Kämpfe sind vielschichtig und es kann nicht nur Gewinner geben. Ethisch bedeutsam sind die Kämpfe u.a., weil zwar viele die Schule gestärkt verlassen, manche aber geschwächt, viele gewappnet für eine offene Zukunft, andere mit verminderten Selbstvertrauen, viele mit Berechtigungen für Weiter- und Höherbildung, manche ohne dieselben. Da die jeweiligen Gewinner und die Verlierer nicht naturgemäss festgelegt sind, wird – wenn auch meist mit ungleich langen Spiessens – auch um die konkreten Gestaltungsmöglichkeiten der Kämpfe gekämpft. Die Kämpfe sind unvermeidbar, doch ihre Gestaltung variiert. Die Grundwidersprüche des Bildungssystems sind der Demokratie inhärent. Wenn nicht Herkunft über Zukunft bestimmen soll, dann kann es nur die Leistung des einzelnen Kindes oder Schülers, der sogenannte Lernerfolg sein. Das ist die demokratieuntaugliche Antwort und gleichzeitig ist sie problematisch, weil Chancengerechtigkeit oder gar Chancengleichheit nur einen Wunsch und keine Realität darstellen. Das Bildungssystem hat deshalb kaum eine andere Wahl, als auf die ihm innewohnenden Widersprüche mit permanenten Reformbestrebungen zu antworten. Und «[beobachtet man], so Luhmann (2002), «das jeweils reformierte System,

hat man den Eindruck, dass das Hauptresultat von Reformen die Erzeugung des Bedarfs für weitere Reformen ist» (S. 166). «Dass die Reformen den Mut nicht verlieren, sondern nach einer Schwächephase neu ansetzen», hat «typischerweise» auch mit dem raschen Vergessen zu tun, «dass das, was man vorhat, schon einmal (oder mehrmals) versucht worden und gescheitert ist». Wie Rothblatts Untersuchung zeigt, lernen die Bildungssysteme von den Fehlern der anderen nicht unbedingt viel (2007, S. 321). So hätten die Briten von den negativen und gut dokumentierten Erfahrungen in den USA bei ihrer Einführung der Modularisierung der Schulen und Universitäten im Grunde nichts gelernt – die gleichen Fehler wurden wiederholt (ebd.). Und heute lernen die Kontinentaleuropäer offenbar noch einmal nicht gerade viel, wiewohl sie von einem grossen Pool an Fremdschülererfahrungen profitieren könnten. Die wichtigste Ressource der Reformen ist für Luhmann eine Leistung des Systemgedächtnisses: «nämlich das Vergessen» (Luhmann a.a.O., S. 167). Möglicherweise muss man auch die schlechte Ignoranz hinzufügen.

Der Kampf um die Inhalte des schulischen Lehrens und Lernens lässt sich als Widerstreit zwischen *Generalisierung* und *Spezialisierung* betrachten. Dieser Kampf ist Ausdruck und Reaktion auf Veränderungen der *ökonomischen* Situation, insbesondere was den Beschäftigungsmarkt betrifft. Reform ist hier Ausdruck und Antwort, nicht aber Lösung der Widersprüche und der Ressourcenknappheit des Erziehungssystems. Mit diesem Kampf ist ein weiterer verbunden: der Kampf um die Bildungsansprüche der Adressaten des schulischen Lehrens und Lernens. Wer soll gefördert werden? Die breite *«Massen»* oder die enge *«Spitze»*? Auch hier scheint es nur bis zu einem gewissen Grad möglich zu sein, vernünftige Sowohl-als-auch-Lösungen zu realisieren. Diese Kampfdimension bzw. die jeweiligen Orientierungen und Gegenorientierungen können als Reaktionen auf Veränderungen der *politischen* Situation verstanden werden, insbesondere, was die Dringlichkeit und Akzeptanz des Gebotes der Chancengleichheit betrifft. Auch hier bleibt Reform eher Ausdruck der und Antwort auf die Widersprüche und die sie überhaupt bedingende Ressourcenknappheit des Erziehungssystems, und ist nicht wirklich Lösung. Hinsichtlich der Frage, als was wir Bildung in dieser Kampfsituation begreifen wollen, müssen die Transformationen des Wissens und der Bildung in Betracht gezogen werden, die mit Lyotard (1979/1993) auch dahingehend diagnostiziert werden können, dass der Zusammenhang zwischen Wissen und Bildung sich zwar nicht aufgehoben, aber doch dramatisch gelockert hat. Das Verwertbare der Bildung wird nun gegenüber dem sogenannten trägen Wissen, dem scheinbar nutzlosen, funktionslosen, nicht Anwendbaren geschätzt und gefördert, während alles Nicht-unmittelbar-Verwertbare seine Existenzberechtigung zunehmend verliert (vgl. dazu Reichenbach, 2006).

Obwohl (oder eben: weil) im Grunde unter widrigen Bedingungen operierend – Man- gel an wohldefinierten Zielen, wohldefinierten Technologien und an der vollständigen Verfügbarkeit von Mitgliedern –, kann ein Bildungssystem oder eine Bildungsorganisa- tion relativ erfolgreich sein, d.h. überleben und produktiv sein. Dabei müssen die

Prozesse der Organisation von ihren Mitgliedern nicht einmal verstanden werden: «Ihre Grundlagen sind einfach Versuch-und-Irrtumverfahren, das Lernresiduum aus den Zufällen vergangener Erfahrung und pragmatische, aus der Not geborene Erfahrungen» (Cohen et al., a.a.O., S. 330 f.). Sicher ist bloss, dass wo «die Ziele und die Technologie verschwommen und die Teilnahme fluktuierend ist, (...) viele der Axiome und Grundprozeduren des Managements zusammenbrechen» (S. 331). Das kümmert die Steuerungsphilosophen wenig.

Schule ist nicht Chaos, sondern organisierte Anarchie; ihr liegen universelle Strukturmerkmale zugrunde. Baumert (2002) nennt vier: Erstens kann schulisches Lernen im Unterschied zum Lernen im Alltag systematisch, langfristig und kumulativ organisiert werden (S. 4f.). Dies ermöglicht eine «Graduierung des Erreichens: besser/schlechter, höher/niedriger, schneller/langsamer» (S. 5). Zweitens kann schulische Leistung bzw. leistungsthematisches Schülerhandeln damit nach «ent-personlichem», universalistischen, also affektiv neutralen Gütemassstäben beurteilt werden (ebd.). Drittens besteht jeweils ein dualer Zeithorizont: «Man lernt kumulativ in der Gegenwart für Zukünftiges» und obwohl dies höchst unsicher ist und meist gar nicht zutrifft, nimmt die Schule «den grössten Raum im Leben junger Menschen ein und bildet eine Lebenswelt eigenen Rechts, die nicht in der Logik institutionalisierter Lernprozesse aufgeht oder unter zukünftige Ansprüche subsumierbar ist» (ebd.). Viertens ist der Primat des Kognitiven bzw. Reflexiven im Zugang zu diversen Lebensbereichen festzustellen: «Reflexivität und der Primat des Kognitiven sind wahrscheinlich ein der Schule inhärenter Schutz gegen Indoktrination» (S. 6). In diesen vier Strukturmerkmalen sieht Baumert die «scheinbaren» Erzieher der Schule, welcher «universell» wirken würden. In erzieherischer Hinsicht, so weit geht die Behauptung, würden sich die Schulen insgesamt wenig unterscheiden, dies im Unterschied zu den Differenzen «in den Erträgen des Unterrichts» (S. 6). Das Wissen über längerfristige *Auswirkungen* dieser Differenzen ist jedoch, wie oben mit Abbott (2002) angedeutet, als bescheiden zu beurteilen.

4. Schlussbemerkungen

Das pädagogische Berufswissen von Lehrpersonen kann nicht unabhängig von den zentralen Merkmalen der Schule als Institution und des institutionalisierten Lehrens und Lernens auf angemessene Weise diskutiert werden. Es ist einigermaßen ängstlich, dass dem Faktum der *prinzipiellen Begrenztheit* der Möglichkeiten, Schule und schulisches Lernen zu kontrollieren und zu steuern, momentan so wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die Steigerungstheorie des Kompetenzlärns widerspiegelt auf institutioneller, administrativer, curriculärer und evaluativer Ebene ein Bedürfnis nach Kontrollillusion, das zwar politisch bedeutsam ist, aber unter allgemein-pädagogischer und professionstheoretischer Perspektive nicht überzeugt und kritisiert werden muss.

Wie andere Professionen arbeiten Lehrpersonen «unter der Bedingung der Unsicherheit und müssen deshalb ihren Arbeitsbereich abschirmen» können. Dies impliziert u.a., dass kollegiale Unterstützung vorausgesetzt werden können muss (Luttmann, a.a.O., S. 148) und dass ein (heimliches) Einverständnis über den subtilen Umgang mit der notwendigen Intransparenz des Entscheidens und der Verantwortungsübernahme besteht, welches keineswegs ausschliesst, dass die Lehrprofession durch eine zugleich spezifische und universalistische Wertorientierung gekennzeichnet ist. Der Ethos-Aspekt wird im heutigen Diskurs eher milde belächelt oder freundlich ignoriert. Doch die Intuition, dass Lehrpersonen immer auch und massgeblich in ihrem Personsein beurteilt werden (sollen) – v.a. von den Kollegen und Kolleginnen, den Schülern und Schülerinnen, den Eltern –, wird nicht verschwinden. Trotz aller Outputorientierungsphilosophie: Der Sinn der Profession muss in der Tätigkeit selbst gefunden werden: «Besondere Leistungen können nicht honoriert werden. Sie müssen ihre Belohnungen im Interaktionsfolg der Schulkasse suchen – (...) ein Hinweis auf die strukturell starke Steigerung der Interaktion in den Organisationen des Erziehungssystems» (S. 164).

Literatur

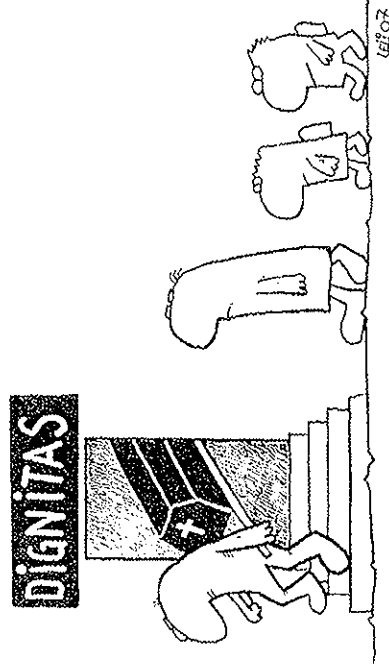
- Abbott, A. (2002). «Welcome to the University of Chicago». Ansprache für die Existenz der Universität Chicago. Im Originaltext aufgelegt als Beitrag von *Research & Learn*. NZ2007
- Albrecht, C. (2007). Barbaren vor den Toren der Wissenschaft. *Forschung & Lehre*, 8, 452-455
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. Deutscher Bildungsserver. Online resource 15249 (<http://www.imib-berlin.npg.de/de/aktuelles/bildungsvergleich.pdf>).
- Bennet, D. (1996). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung*; in die *Grundrissreihe pädagogischen Denkens und Handelns* (3. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Brückmann, W. & Petersen, J. (1998). Und es gibt sie doch – die Allgemeine Pädagogik. In W. Brückmann & J. Petersen (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik* (S. 7-31). Donauwörth: Auer.
- Bodenheimer, A.-R. (1995). *Warum? Von der Obszönität des Fragens*. Stuttgart: Reclam (Original 1984)
- Cohen, M. D., March, J. G. & Olson, J. P. (1990). Ein Papierkorb-Modell für organisiertes Wahrverhalten. In J. G. March (Hrsg.), *Entscheidung und Organisation. Kritische und konstruktive Entwicklungen und Perspektiven* (S. 329-372). Braunschweig: Gabler (Originalbeiträge ist erschienen im *Science Quarterly*, 17, (1), März 1972).
- Held, H. (2007). Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen. Beispiele und Perspektiven* (S. 29-48). Paderborn: Schöningh.
- Kagan, J. (2000). *Die drei Grundrhythmen der Psychologie*. Weinheim: Beltz (Original 1998).
- Köllner, O. (2007). Bildungsstandards, einheitliche Prüfungsanforderungen und Qualitätsicherung in der Sekundarstufe II. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen. Beispiele und Perspektiven* (S. 13-28). Paderborn: Schöningh.
- Luttmann, U., Cribler, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsser Bagnoud, D. (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Lonzen, D. (1998). *Allgemeine Pädagogik – Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft?* In W. Brückmann & J. Petersen (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik* (S. 32-54). Donauwörth: Auer.

- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lyster, J.-F. (1983). *Der postmoderne Mensch*. Wien: Passagen (Original 1979).
- Marquard, O. (2003a). Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie. In O. Marquard (Hrsg.), *Zukunft braucht Herkunft. Philosophische Essays* (S. 30-45). Stuttgart: Reclam (Original 1974).
- Marquard, O. (2003b). Skepsis als Philosophie der Endlichkeit. In O. Marquard (Hrsg.), *Zukunft braucht Herkunft. Philosophische Essays* (S. 281-290). Stuttgart: Reclam (Original 2002).
- Oelkers, J. (2004). *Allgemeine Pädagogik und Erziehung: Eine Annäherung an zwei Welten in pragmatischer Absicht*. Vortrag ablässlich der Ringvorlesung «Am Ende der Pädagogik. Zum gegenwärtigen Umgang mit Denktraditionen» im Schloss der Universität Münster am 21. Juni 2004.
- Reichenbach, R. (2006). Wie effizient soll Bildung sein? Über die Transformation und Devaluation der ethischen Dimensionen in der Bildung. In A. Hügel & U. Thurnher (Hrsg.), *Ethik und Bildung. Ethique et formation* (S. 251-269). Bern: Lang.
- Roßblatt, S. (2007). *Education's Abiding Moral Dilemma. Mori and Borth in the Cross-Atlantic. Denoncracies, 1860-2006*. Oxford, UK: Symposium Books.
- Schäbel, W. (1992). *Funktionaler, Diätetismus. Erfolgreich scheiternde Organisationen in «Dritten, Sekundären, Zwischen-Markt und Start*. Baden-Baden: Nomos.

Autor

Roland Reichenbach, Prof. Dr., Professor für Allgemeine und Systematische Erziehungswissenschaft, an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Georgskommende 26, D- 48143 Münster.
reichenbach@uni-muenster.de

VON DER FREIZEIT-ZUR STERBEPÄDAGOGIK



Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Prozedurale Entwicklung von Lehrpersonen