



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Testen für die Schule?

Zum Verhältnis zwischen empirischen Studien über die Leistungen von Schülerinnen und Schülern am Beispiel PISA und der pädagogischen Aufgabe der Schule

verfasst von

Josef Wiesinger BEd

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schritteser

für Magdalena

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Ausgangslage und Zielstellung	1
1.2	Forschungsfrage	2
1.3	Methodische Vorgehensweise	2
2	Die pädagogische Aufgabe der Schule	5
2.1	Zu Werturteilsstreit und Normativitätsdiskurs	6
2.2	Zur Einführung der Unterrichtspflicht in Österreich	9
2.3	Die Funktionen der Schule aus gesellschaftlicher Perspektive	10
2.3.1	Schule als Institution	11
2.3.2	Die gesellschaftlichen Funktionen der Schule	12
2.3.3	Grenzen des funktionellen Ansatzes	21
2.4	Die pädagogische Aufgabe der Schule aus bildungstheoretischer Sicht	24
2.4.1	Vorbemerkung aus anthropologischer Perspektive	25
2.4.2	Bildung als Selbstzweck?	25
2.4.3	Erziehung zu Mündigkeit und Selbstbestimmung als wichtige pädagogische Aufgabe der Schule	28
2.4.4	Das Verstehen der Sache. Ein überholter pädagogischer Anspruch?	32
2.4.5	Die pädagogische Aufgabe der Schule im Widerspruch	37
3	Zum Trend der empirischen Rechenschaftslegung in der Schule am Beispiel PISA..	46
3.1	Die Einbettung des Trends der empirischen Rechenschaftslegung in der Schule in den Prozess der Ökonomisierung	47
3.1.1	Der Prozess der Ökonomisierung. Oder: Vom Menschen als Kapital	48
3.1.2	Ökonomisierung: Ein intentionaler Prozess?	50
3.1.3	Das Regime der empirischen Rechenschaftslegung als Symptom der Ökonomisierung	53

3.2	Zur Bildungskonzeption bei PISA und OECD.....	54
3.2.1	PISA: Eine neue Norm für die Bildung?.....	55
3.2.2	„The ultimate goal of education“: adaptive competence	59
4	Die Pädagogische Aufgabe der Schule und Aspekte des Bildungskonzeptes der OECD im Verhältnis	65
4.1	„Adaptive competence“ als pädagogische Aufgabe der Schule?	65
4.2	Fazit: Zur Bewertung der Durchführung von Testungen der Leistung von Schülerinnen und Schülern.....	68
4.2.1	Vorbemerkung.....	68
4.2.2	Vom Wert empirischer Testung der Leistung von Schülerinnen und Schülern.....	70
4.2.3	Schlussbemerkung.....	74
5	Literatur.....	75
6	Anhang	82
6.1	Kurzfassung.....	82
6.2	Abstract.....	83
6.3	Abkürzungsverzeichnis	84
6.4	Eidesstattliche Erklärung.....	85
6.5	Curriculum Vitae	86

1 Einleitung

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Trend der empirischen Rechenschaftslegung im Schulsystem. Die verstärkte Durchführung quantitativer Studien über die Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf internationaler wie nationaler Ebene wird mit der pädagogischen Aufgabe der Schule in Beziehung gesetzt. Dadurch wird ein Abgleich zwischen diesem Trend und dem was die Schule für den Menschen und die Gesellschaft entsprechend wissenschaftlicher Theorie leisten soll, geschaffen. Ziel ist es, Übereinstimmungen aber auch Reibungspunkte oder Widersprüche herauszuarbeiten.

Dabei steht das österreichische Schulsystem im Zentrum des Interesses. Aber auch die Entwicklungen in anderen Ländern des deutschen Sprachraumes werden aufgrund der maßgeblichen Beeinflussung in diesem Zusammenhang in die Überlegungen mit einbezogen.

1.1 Ausgangslage und Zielstellung

Wird ein nicht allzu kurzer Zeitraum betrachtet, lässt sich in jedem Bildungssystem ein Veränderungs- und Wandlungsprozess feststellen. Viele der aktuellen Veränderungen im deutschsprachigen Raum stehen mit dem Erstarken von Wettbewerbs- bzw. Aufwand und Ertrags-Kalkülen im Bildungsbereich im Zusammenhang (vgl. hierzu z.B.: Bellmann 2006 oder Terhart 2002, S. 64f.). So kommt es dazu, dass die Durchführung von empirischen Studien zur Leistung von Schülerinnen und Schülern, auf internationaler wie auch nationaler Ebene, auf dem Vormarsch ist. Das Paradebeispiel hierfür ist wohl die von der OECD¹ durchgeführte PISA²-Studie, welche seit dem Jahr 2000 die Leistungen von fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern in mittlerweile mehr als 60 Ländern im Dreijahresrhythmus vergleicht (OECD 2013a, S. 3). Der wachsende Einfluss der empirischen Rechenschaftslegung verändert das Bildungssystem nachhaltig. Ein Beispiel für Veränderungen in Österreich ist etwa die Implementierung von Bildungsstandards, welche wiederum mit der empirischen Erhebung der Erreichung derselben einhergeht und also am Trend zur empirischen Testung teilnimmt. Ein wichtiger Faktor in diesem

¹ The **O**rganization for **E**conomic Co-operation and **D**evelopment

² **P**rogramme for **I**nternational **S**tudent **A**ssessment

Zusammenhang ist der Druck, der durch das schlechte Abschneiden bei den PISA-Studien auf die Bildungspolitik zustande kam. So sah diese sich genötigt, nach neuen effektiveren Steuerungsmitteln zu suchen und Reformen zu veranlassen (Altrichter 2008, S. 76).

Dieser Trend zur empirischen Rechenschaftslegung im Schulbereich samt seiner Auswirkungen stellt den Ausgangspunkt für das Forschungsinteresse der Masterarbeit dar. Er kann als Ergebnis von Veränderungsprozessen im Bildungssystem interpretiert werden, von dem selbst ebenfalls Beeinflussungen zu erwarten sind. Wählt man eine weniger passive Perspektive, so ist es jedoch auch augenscheinlich, dass dieser Trend als das Resultat von Entscheidungen verantwortlicher Personen verstanden werden muss. Wie Helmut Fend deutlich macht, sind gesellschaftliche Institutionen wie das Bildungssystem, nicht als Naturereignisse zu verstehen, sondern vielmehr als „menschliche Schöpfungen“ (Fend 1981², S. 3), für deren Gestalt folglich der Mensch die Verantwortung zu tragen hat. Ein Blick auf die Geschichte lehrt, dass nicht davon auszugehen ist, dass alle menschlichen Schöpfungen bzw. Veränderungen innerhalb derselben dem Menschen automatisch zum Besseren gereichen. So ist es der Mühe wert, manche Entwicklung genauer zu betrachten und nach ihrem Wert zu fragen.

1.2 Forschungsfrage

Wie ist die Durchführung von empirischen Studien über die Leistung von Schülerinnen und Schülern in Österreich am Beispiel „PISA“ in Bezug auf die pädagogische Aufgabe der Schule zu bewerten?

1.3 Methodische Vorgehensweise

Im Folgenden wird dargelegt, auf welchem methodischen Weg die Forschungsfrage beantwortet wird. Grundsätzlich erfolgt die Bearbeitung der Forschungsfrage durch die Auseinandersetzung mit Texten aus dem bildungswissenschaftlichen Diskurs, also auf hermeneutischem Weg. Dies schließt allerdings nicht aus, auch auf bereits bestehende Erkenntnisse aus empirischen Studien zuzugreifen, wenn dies für den Erkenntnisprozess hilfreich ist.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage ist es zielführend, die Masterarbeit im Wesentlichen in drei Abschnitte zu gliedern. Folgende Fragen stellen die jeweiligen Ausgangspunkte für diese Abschnitte dar:

1. Was ist aus bildungstheoretischer Sicht unter der pädagogischen Aufgabe der Schule zu verstehen?
2. Wie lassen sich Aspekte des Bildungsverständnisses beschreiben, die für die Durchführung der PISA-Studie maßgeblich sind?
3. Wie ist die Durchführung der Testungen am Beispiel der PISA-Studie in Bezug auf die pädagogische Aufgabe der Schule zu bewerten? (Forschungsfrage)

Entsprechend dieser Ordnung wird im zweiten Kapitel versucht, ein Bild von der pädagogischen Aufgabe der Schule zu gewinnen. Darunter versteht Uwe Sandfuchs die auf der Grundlage einer Analyse der gesellschaftlichen Funktionen der Schule „sowie aus gesellschaftstheoretischen, bildungspolitischen und anthropologischen Vorstellungen formulierten Notwendigkeiten pädagogischen Handelns“ (Sandfuchs 2000, S. 18), was in diesem Zusammenhang als brauchbare Ausgangsdefinition dient. Ausgehend davon wird den Funktionen der Schule (2.3) und daran anschließend ihrer pädagogischen Aufgabe (2.4) nachgegangen. Es ist nicht zu erwarten, dass hier eine letztgültige und umfassende Bestimmung der pädagogischen Aufgabe der Schule erbracht werden kann, zumal zu bezweifeln ist, dass dies auf wissenschaftlich haltbare Weise überhaupt möglich wäre. Dennoch ist es zur Bearbeitung der Fragestellung sinnvoll, ein gehaltvolles Bild davon zu entwerfen.

Um die Aussagekraft dieses Bildes zu erhöhen, ist es außerdem zielführend, einen kurzen historischen Exkurs zu den Anfängen der Schule als Institution zu unternehmen.

Das dritte Kapitel der Masterarbeit befasst sich, entsprechend der genannten Fragen, mit dem Trend der empirischen Rechenschaftslegung am Beispiel der PISA-Studie. Die PISA-Studie wird also als Beispiel für diesen Trend herangezogen. Der sich ausweitende Bereich der Testungen kann am besten in seiner Einbettung in das Reformgeschehen, welches in

den Schulsystemen des deutschen Sprachraumes seit dem letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts um sich greift, (vgl. z.B. Zymek 2011, S. 104), verstanden werden. Deswegen wird in einem ersten Schritt (3.1) auf dieses eingegangen. In einem zweiten Schritt (3.2) wird auf die PISA-Studie fokussiert. Zumal es weder sinnvoll noch möglich erscheint, die PISA-Studie als Ganzes mit der pädagogischen Aufgabe der Schule zu vergleichen, werden hier Aspekte jenes Bildungsverständnisses beleuchtet, mit dem die OECD bei der PISA-Studie operiert. Das geschieht vor allem entlang des Begriffes der „adaptive competence“, der in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielt.

Schließlich werden im vierten Kapitel die generierten Erkenntnisse über den Trend der Testungen am Beispiel der PISA-Studie mit der pädagogischen Aufgabe der Schule, wie sie im zweiten Kapitel entworfen wird, in Beziehung gesetzt. Durch diese Synthese der Kapitel zwei und drei wird die Forschungsfrage einer Beantwortung zugeführt. Es sei darauf hingewiesen, dass bei dieser wissenschaftlichen Qualifikationsarbeit nicht das Ziel ist bzw. sein kann, ein umfassendes Urteil über den Trend der empirischen Rechenschaftslegung zu fällen. Der sich ausweitende Bereich der empirischen Testungen wird anhand eines bestimmten Kriteriums, nämlich der pädagogischen Aufgabe der Schule gemäß wissenschaftlicher Theoriebildung, bewertet. Durch die gewählte Vorgehensweise wird ein Abgleich geschaffen. So wird es möglich, auf differenzierende Art und Weise zu analysieren, wo sich Entsprechungen finden, Widersprüche ergeben oder weiterführende Fragen stellen.

2 Die pädagogische Aufgabe der Schule

Das Ziel dieses Kapitels ist es, der pädagogischen Aufgabe der Schule gemäß wissenschaftlicher Theorie auf die Spur zu kommen. Ein gehaltvolles Bild davon wird in weiterer Folge verwendet, um es Aspekten des Bildungsverständnisses der OECD gegenüberzustellen, um so schließlich eine Bewertung der verstärkt auftretenden Durchführung empirischer Testungen der Leistungen von Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen. Nach einer Vorbemerkung zur Frage der Normativität (2.1) und einem kurzen historischen Exkurs zur Einführung der Schule als Institution (2.2), werden die Funktionen der Schule zunächst aus gesellschaftlicher Perspektive beleuchtet (2.3), um schließlich der pädagogischen Aufgabe der Schule aus bildungstheoretischer Sicht auf den Grund zu gehen (2.4).

Die auf den ersten, flüchtigen Blick trivial erscheinende Frage nach der pädagogischen Aufgabe der Schule erweist sich bei genauerer Auseinandersetzung mit einschlägiger, wissenschaftlicher Literatur als Zugang zu einem komplexen Themenfeld, das als zentraler Bestandteil schultheoretischer Überlegungen verstanden werden kann. Ein Grund für die Komplexität und Unübersichtlichkeit dieses Diskurses mag in der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen pädagogischen Strömungen mitunter dem dogmatischen Verhaftetsein verschiedener Autoren liegen. So ist davon auszugehen, dass z.B. reformpädagogisch orientierte Sprecher in diesem Diskurs einen anderen Blick auf die Aufgabe der Schule erkennen lassen, als etwa Vertreter von pädagogischen Positionen die neoliberalen Denken nahestehen. Ein weiterer damit unter Umständen korrelierender Grund ist auf anderer Ebene zu suchen. So ist es häufig der Fall, dass nicht zwischen deskriptivem und normativem Zugang zur Frage nach der pädagogischen Aufgabe der Schule unterschieden wird (vgl. Sandfuchs 2000, S. 18f.). Uwe Sandfuchs macht auf den Unterschied zwischen einer Beschreibung der gesellschaftlichen Funktionen der Schule einerseits und der Formulierung von „Notwendigkeiten pädagogischen Handelns“ andererseits aufmerksam. Erstere bezeichnet er als „Analyse des Ist-Zustandes“, die gemeinsam mit „gesellschaftstheoretischen, bildungspolitischen und anthropologischen Vorstellungen“ eine Voraussetzung für die Formulierung der pädagogischen Aufgabe der Schule darstellen würde (ebd. S. 18). In dieser Definition steckt ein wissenschaftstheoretisches Grundproblem. Gemeint ist die strittige Frage, ob Normative also Sollensaussagen in der

Pädagogik als Wissenschaft überhaupt einen Platz haben (vgl. Fuchs, Jehle, Krause 2013). Die Normativitätsfrage ist in dieser Arbeit auch deshalb relevant, weil auf den ersten Blick noch nicht klar zu sein scheint, ob die Frage nach der pädagogischen Aufgabe der Schule eine deskriptive oder auch normative Antwort impliziert. Im Folgenden wird in einem kurzen Abriss auf diese Problematik eingegangen, um aus der Auseinandersetzung damit abzuleiten, wie mit der Frage nach der pädagogischen Aufgabe der Schule umgegangen werden soll.

2.1 Zu Werturteilsstreit und Normativitätsdiskurs

Die Schwierigkeit mit Sollensaussagen ist kein genuin pädagogisches Problem. Auch wenn es, wie noch gezeigt wird, die Pädagogik in besonderer Weise herausfordert. In der deutschsprachigen Philosophie stieß Max Weber mit seiner Werturteilsfreiheitsthese zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine wissenschaftliche Debatte an, die als Werturteilsstreit bekannt ist (vgl. Keuth 1989, S. 6). Der diese These enthaltende Artikel erschien im Jahr 1904 und wurde unter anderem in den gesammelten Aufsätzen zur Wissenschaftslehre wieder abgedruckt (Weber 1982). Der prägnante Satz lautet: „Eine empirische Wissenschaft vermag niemanden zu lehren, was er soll, sondern nur, was er kann und – unter Umständen – was er will.“ (ebd. S. 151) Es fällt auf, dass Max Weber ausdrücklich von einer *empirischen* Wissenschaft spricht. Jedoch zählen für Weber zu dieser auch die beschreibenden und verstehend erklärenden Geisteswissenschaften (vgl. Keuth 1989, S. 35). Die zentrale Forderung von Max Weber besteht in einer deutlichen Unterscheidung zwischen Werturteilen und Tatsachenbehauptungen (vgl. ebd. S. 37). So fordert er etwa vom akademischen Lehrer, „sich selbst unerbittlich klar zu machen: was von seinen jeweiligen Ausführungen entweder rein logisch erschlossen oder rein empirische Tatsachenfeststellung und was praktische Wertung ist.“ (Weber 1982, S. 490) Max Webers Forderungen gaben den Anstoß, für eine Kontroverse von nicht unerheblichem Ausmaß. Eduard Spranger gehörte beispielsweise zu einem seiner Gegenspieler (Keuth 1989, S. 53). In den 1960er Jahren wurde ihr unter dem Namen Positivismusstreit wieder neues Leben eingehaucht (ebd. S. 93) Im Buch „Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie“ findet eben dieser – durch Beiträge von Vertretern der sich gegenüberstehenden Lager – eine Darstellung. (Adorno et al. 1972) Auf der einen Seite treten die Vertreter des kritischen Rationalismus Karl R. Popper und Hans Albert in Fortführung Max Webers

Argumentation dafür ein, „außerwissenschaftliche Wertungen aus den *Wahrheitsfragen* auszuschalten“ (Popper 1972, S. 114). Auf der anderen Seite vertreten Jürgen Habermas und Theodor W. Adorno, Proponenten der kritischen Theorie, die auch als Frankfurter Schule bezeichnet wird, eine Auffassung von Wissenschaft, die damit nicht vereinbar ist. In Habermas' Konzeption unterschiedlicher Erkenntnisinteressen stellt die Aushandlung von Normen und Zielen, um das Handeln daran orientieren zu können, einen integralen Bestandteil der Wissenschaft dar. Im Zusammenhang mit dem „praktische[n] Erkenntnisinteresse“ etwa spricht Habermas von dem „leitenden Interesse an der Erhaltung und Erweiterung der Intersubjektivität möglicher handlungsorientierender Verständigung“. (Habermas 1969, S. 158).

In der Pädagogik selbst ist die Frage nach der Normativität deshalb besonders virulent, weil sie sich selbst, seit dem Beginn des Nachdenkens über Fragen der Erziehung und Bildung, hauptsächlich als normativ ausgerichtet verstand. So konnte es als ihr Kerngeschäft angesehen werden, Normative also Sollensaussagen für pädagogisches Denken und Handeln hervorzubringen (vgl. Fuchs, Jehle, Krause 2013, S. 9). Schließlich ist, im Gegensatz zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen, in der Pädagogik die Frage nach ihrer Praxis schon immer ein konstitutives Element. Dieses disziplinäre Selbstverständnis kam in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend ins Wanken. „Normative Pädagogiken“ wurden zunehmend „mit dem Vorbehalt der (wissenschaftlichen) Unredlichkeit belastet“ (ebd.), was mit der für Jörg Ruhloff außer Frage stehenden Unmöglichkeit zu tun haben mag, Normen in der Pädagogik so zu begründen, dass sie allgemeinverbindlich wären (Ruhloff 1979). Seit der empirischen Wende in den 1960er-Jahren ist eine Pädagogik in den Vordergrund getreten, die das empirische Beschreiben von Realitäten zum Fokus ihrer wissenschaftlichen Bemühungen erklärt hat (vgl. Fend 2008², S. 19). Der naturwissenschaftliche Siegeszug hat dazu geführt, dass sich die Sozialwissenschaften vielfach an einem solchen positivistischen Wissenschaftsverständnis orientieren. Versteht sich die Pädagogik in diesem Sinn als empirische Sozialwissenschaft, ist ihr Anspruch, Wirklichkeiten zu erfassen beispielsweise jene der Schule. Normative Aussagen gehören nach diesem Selbstverständnis nicht mehr zu ihren Aufgaben.

So einfach lässt sich die Problematik der Normativität allerdings nicht aus pädagogischen Denkgemeinschaften eskamotieren, zumal die Übertragung naturwissenschaftlichen

Denkens auf die Pädagogik mit Problemen behaftet ist. Für Wolfgang Klafki können pädagogische Sachverhalte nicht als „neutrales Material“ im Sinne eines naturwissenschaftlichen Untersuchungsgegenstandes verstanden werden (Klafki 1971/2001, S. 126). Ziele, Interessen und auch Wertungen sind nach Klafki immer in pädagogischen Sachverhalten immanent bzw. für diese von konstitutiver Bedeutung (vgl. ebd.) Lässt man das außer Acht, ergeben sich zum Teil problematische Auswirkungen. Karl Otto Apel, ein Philosoph der bereits erwähnten Frankfurter Schule, macht schon 1976 darauf aufmerksam, dass eine Pädagogik, die sich auf ein empirisch analytisches Selbstverständnis beschränkte, „jede engagierte Verständigung der Pädagogen selbst über Bildungs- und Ausbildungsziele als außerwissenschaftlich eliminieren“ müsste (Apel 1976, S. 141f.). Darüber hinaus macht Apel, in dem er auf das Modell einer Konditionierungspsychologie Bezug nimmt, welches er mit dem empirisch analytischen Zugang in Verbindung bringt, deutlich, dass für nichtmanipulative Kommunikation unter diesen Voraussetzungen im pädagogischen Dialog mit dem Zögling kein Platz sei. „Eine Pädagogik auf der Basis einer rein empirisch-nomologischen Sozialwissenschaft würde in ihrem Praxisbezug reine Dressurtechnologie sein“ (ebd. S. 142). Auch Marian Heitgers Argumentation läuft in eine ähnliche Richtung. Zwar spricht er nicht von Dressur, stellt jedoch klar, dass sich eine pädagogische Praxis und mit ihr die zugehörige Theorie, erst durch den Bezug auf Grundsätze bzw. Prinzipien als sinnvoll rechtfertigen könne und nicht der Beliebigkeit überlassen bleibe. „Wo also Pädagogik als praktisches Tun und Theorie, als Bedenken dieses Tuns in die kritische Reflexion aufgenommen wird, sieht sich diese mit Notwendigkeit auf Rechtfertigungsgründe verwiesen“ (Heitger 2004, S. 105).

Was ergibt sich nun aus diesen Überlegungen zu Werturteilsstreit und Normativitätsproblematik für den Umgang mit der Frage nach der pädagogischen Aufgabe der Schule? Zunächst wird durch die Auseinandersetzung mit dem Normativitätsproblem allererst deutlich, dass die Frage nach der pädagogischen Aufgabe der Schule einen deskriptiven und einen normativen Zugang beinhalten kann. Außerdem zeigt sich, dass die Beschränkung auf eine deskriptive Erfassung dieser Aufgabe im Kontext dieser Arbeit nicht zielführend ist. Auch wenn die letztgültige Begründbarkeit von normativen Aussagen fraglich bleibt (Ruhloff 1979), ist es in diesem Zusammenhang aus den oben genannten Gründen dennoch nicht sinnvoll, diese komplett auszublenden. Schließlich kann die Erfassung der pädagogischen Aufgabe der Schule als ein Beitrag zu einer „Verständigung [...] über Bildungs- und Ausbildungsziele“ verstanden werden, die nach Apel andernfalls

nicht möglich wäre (Apel 1979, S. 142). Davon abgesehen wäre, die pädagogische Praxis und damit eine Verständigung über dieselbe sonst der „Zufälligkeit und Willkür“ preisgegeben (Heitger 2004, S. 105). Auch für Theodor W. Adorno ist klar, „daß anders als durch Denken, und zwar durch unbeirrbares und insistentes Denken, so etwas wie die Bestimmung dessen, was zu tun richtig sei, richtige Praxis überhaupt, nicht vollziehbar ist“ (Adorno 1971, S. 137)

2.2 Zur Einführung der Unterrichtspflicht in Österreich

Um sich der pädagogischen Aufgabe der Schule aus bildungswissenschaftlicher Sicht anzunähern, ist es zunächst sinnvoll, einen kurzen Blick auf die Geschichte zu werfen und einen Gedanken auf die Anfänge der Schule – als der heute nicht mehr wegzudenkenden Institution – zu verwenden.

Vom Mittelalter bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts gab es keine einheitlichen Strukturen in der österreichischen Elementarbildung. In der vormodernen Gesellschaft war es einzelnen Kindern aus privilegierten Verhältnissen vorbehalten, von einem Privatlehrer unterrichtet zu werden. Die Idee, Bildung für alle in dafür eigens geschaffenen Institutionen zu veranstalten ist verhältnismäßig jung. Der Theologe Johann Amos Comenius verfasste im ersten Drittel des 17. Jahrhunderts seine *Didactica magna* (Große Didaktik), mit der er ein Programm vorlegte, das Bildung für alle Kinder unabhängig von Stand und Geschlecht forderte (vgl. Kiper 2013, S. 33). Doch bis weit ins 18. Jahrhundert hinein wurde in Österreich nur ein äußerst geringer Prozentsatz der Kinder im schulfähigen Alter unterrichtet. Die schulische Bildung war in erster Linie die Angelegenheit der Kirche, aber auch jene lokaler Obrigkeiten, beispielsweise der Städte und Gemeinden. Im Jahr 1770 ging in Wien etwa nur ein Viertel dieser Kinder in eine Schule. Etwas mehr als ein weiteres Viertel wurde privat unterrichtet. Der Rest bekam überhaupt keine Bildung. In ruralen Gebieten war der Unterricht von Kindern im Vergleich dazu noch weit weniger verbreitet. (vgl. Boyer 2006, S. 110) Erst die Schulreform unter Maria Theresia, welche im Jahr 1774 gesetzlich durch die „Allgemeine Schulordnung“ verankert wurde (vgl. Engelbrecht 1984, S. 103), stellt einen wichtigen Schritt in Richtung eines einheitlichen Schulwesens dar. Die Schulordnung wurde im Wesentlichen von Johann Ignaz Felbiger geschrieben, dem Abt eines preußischen Augustiner-Chorherrenstiftes, der von Maria

Theresia in der Frage der Schulreform zu Rate gezogen wurde. (ebd. S. 102) Als Grund für die Einführung nennt Maria Theresia im Vorwort der Schulordnung die Förderung des Wohles ihrer Länder. Die Erziehung der Jugend sei eine Grundlage für die Glückseligkeit der Nationen. Und der Fortschritt der Menschen solle durch standesgemäßen Unterricht sichergestellt werden. (ebd. S. 103)

Hilgenheger stellt die Notwendigkeit heraus, die „Kunst des Symbolgebrauchs“, gemeint ist vor allem die Fähigkeit des Lesens und Schreibens, im Zuge der komplexer werdenden Gesellschaft immer besser beherrschen zu können (Hilgenheger 2001, S. 34). Diese habe die Einführung einer Schule als Einrichtung für die gesamte Gesellschaft unumgänglich gemacht, um so eine gesellschaftliche Teilhabe überhaupt zu ermöglichen. (vgl. ebd.)

Angesichts der Einbettung in den historischen Prozess, in dem aus der feudalen Gesellschaft allmählich der zentralistische Staat entsteht, betonen Leschinsky und Roeder dem gegenüber die Intention der Herrschenden, die Bevölkerung „regierbar“ zu machen (Leschinsky, Roeder 1976, S. 428). Diese Perspektive kennzeichnet die Schulen als Stätten der Disziplinierung, ähnlich dem Militär, der Erziehung zu Arbeitstüchtigkeit und Fleiß auch mit dem Ziel, Lesen zu lernen, um die gesetzlichen Anweisungen entschlüsseln und befolgen zu können. (ebd.)

Um sich der aktuellen pädagogischen Aufgabe der Schule anzunähern, die sich auch in diesem Spannungsfeld zwischen herrschaftlichen und individuellen Interessen befindet, wird zunächst im folgenden Abschnitt ein Zugang dargestellt, für den die gesellschaftliche Perspektive maßgeblich ist.

2.3 Die Funktionen der Schule aus gesellschaftlicher Perspektive

Im folgenden Abschnitt wird ein Blickwinkel gewählt, der die Schule primär als gesellschaftliche Institution versteht. Mit seiner *Theorie der Schule* hat Helmut Fend bereits in den 1980er Jahren ein Werk geschaffen, das eine profunde Auseinandersetzung mit der Thematik in dieser Hinsicht darstellt (Fend 1981²). Ein wichtiger Anhaltspunkt für Fend ist der amerikanische Soziologe Talcott Parsons, der bereits 1964 von einer Sozialisations- und einer Selektionsfunktion der Schule spricht (Parsons 2005⁸, S. 159ff.). Im Folgenden wird zunächst der Begriff der Institution geklärt, da er bei diesem Zugang

eine wesentliche Rolle spielt. Daran anschließend wird auf die gesellschaftlichen Funktionen der Schule eingegangen.

2.3.1 Schule als Institution

Institutionen sind „soziale Einrichtungen, die auf Dauer bestimmen, was getan werden muss“, [...] [sie] üben normative Wirkung aus, indem sie die Willkür und Beliebigkeit des sozialen Handelns einschränken.“ Sie sind also „Mechanismen zur Regelung des sozialen Handelns bzw. des Verhaltens der Menschen“ (Tenorth, Tippelt 2007, S. 340). Dabei ist es wichtig zu beachten, dass eine Institution nicht zwangsläufig eine Organisation sein muss, wovon umgangssprachlich häufig ausgegangen wird (vgl. ebd.). So ist etwa die Ehe eine Institution, die nicht schon per se eine Organisation darstellt. Sie beeinflusst unter anderem das Sexualverhalten und somit das Handeln der Menschen. Diese Definition des Institutionsbegriffes stellt die Regulierung des Handelns in den Vordergrund. Etwas allgemeiner gefasst, haben Institutionen das Ziel, die zeitlich beständige Bewältigung von wichtigen Aufgaben der Gesellschaft sicherzustellen. (vgl. Fend 2008², S. 28)

Das spezifische der Institution Schule tritt am deutlichsten hervor, wenn man sie anderen Institutionen gegenüberstellt. Wirtschaftliche Institutionen etwa sind auf die Produktion von Gütern ausgerichtet. Dieses Ziel wird erreicht, indem in technischen Prozessen mit Naturgesetzen auf zielführende Art und Weise umgegangen wird. Kirchliche Institutionen hingegen zielen auf die Gestaltung des Lebens im Allgemeinen. Dafür kommen beispielsweise im katholischen Bereich die Liturgie, die Beichte, die Predigt oder auch etwas allgemeiner die Gestaltung des Kirchenjahres zum Einsatz. Bei politischen Institutionen hingegen geht es zum Beispiel um die Herstellung von Regelungen, die durch Entscheidungsprozesse zustande kommen. Hier sind die Mittel, um dies zu erreichen, beispielsweise die Organisation von Meinungsbildung oder die Akquise von Mitstreitern. (vgl. Fend 2008², S. 29) Wie verhält es sich nun bei der Institution Schule? Welches Ziel hat diese Institution? Und mit welchen Mitteln soll es erreicht werden? Für Helmut Fend besteht das Ziel von Bildungsinstitutionen in der „Internalisierung von kulturellen Grundüberzeugungen“ und in der „Weitergabe von Wissen und Fertigkeiten“ (ebd.). Es fällt in den Blick, dass Fend die Internalisierung von kulturellen Grundüberzeugungen hier an erster Stelle, noch vor der Aneignung von Wissen nennt. Damit kommt zum Ausdruck,

wie wichtig Fend die Funktion der Kulturvermittlung einschätzt. Außerdem bestehe das Ziel darin, dafür zu sorgen,

- „dass Menschen etwas glauben,
- dass Menschen etwas wissen,
- dass Menschen etwas können,
- dass Menschen ein bestimmtes Selbst- und Weltverständnis entwickeln.“ (Fend 2008², S. 30)

Dafür sei eine normative Vorstellung von einem Leitbild als anzustrebendes Ziel die Voraussetzung. Es ist also notwendig, eine Vorstellung davon zu haben, was Menschen glauben, wissen, können sollen bzw. welches Verständnis von sich und der Welt sie entwickeln sollen, um sinnvoll an der Erreichung eines dadurch gesetzten Zieles arbeiten zu können. Welches Mittel wird aber in der Institution Schule eingesetzt, um diese Ziele zu erreichen? Fend beschreibt dieses als *„Arbeit an der psychischen Formgebung des Menschen.“* (ebd. Hervorhebungen im Original) Das in der Schule hergestellte pädagogische Setting, welches die praktische Umsetzung dieser Arbeit an der psychischen Formgebung des Menschen darstellt, „produziert“ seelische Strukturen von Kindern und Jugendlichen, es „erzeugt“ Wertorientierungen und Fähigkeiten.“ (ebd.) Dabei hat das pädagogische Setting gegenüber den Mitteln der Zielerreichung anderer Institutionen merkwürdig beliebigen Charakter. In Institutionen in denen etwa wirtschaftliche Güter hergestellt werden, kann auf Grund von Prozessen die auf naturwissenschaftlicher Rationalität beruhen, von einer kausalen Beziehung zwischen Produktionsparametern und Ergebnis ausgegangen werden. Anders verhält es sich in der Schule. Pädagogisches Handeln in einer konkreten Situation ist nur schwer als das einzig angemessene zu begründen. Das ist dadurch bedingt, dass die Adressaten des pädagogischen Handelns keine Objekte, sondern Subjekte mit freiem Willen sind. Die Lehrperson in der Schule kann dem Lernenden nur als Umwelt zur Verfügung stehen. Wie der Lernende diese Umwelt für seinen Lernfortschritt nutzt, bleibt dessen Leistung und Freiheit. (vgl. ebd.)

2.3.2 Die gesellschaftlichen Funktionen der Schule

In der wissenschaftlichen Literatur finden sich unterschiedliche, aber miteinander korrespondierende Ansätze, die sprachliche Wendung „Funktionen der Schule“ festzulegen

und beispielweise gegenüber den Aufgaben der Schule oder ihren Zielen abzugrenzen. Werner Wiater betont die gesellschaftliche Dimension, die mit dem Begriff der Funktion ins Spiel kommt. Funktionen meinen „so etwas wie Leistungen, die die Schule in Abhängigkeit von der Gesellschaft und für diese erbringt.“ (Wiater 2009, S. 66) Demgegenüber beschreibe der Begriff der Aufgabe weniger das Verhältnis der Schule zur Gesellschaft, sondern jenes der Schule zu ihren Adressaten also in erster Linie den Schülerinnen und Schülern, obgleich sich die Aufgaben aus Erfordernissen und Erwartungen der Lebenspraxis der Gesellschaftsmitglieder ableite. Dabei stehe auch das Handeln der Lehrperson deutlicher im Vordergrund. (vgl. ebd.) Wie einleitend in Kapitel zwei beschrieben, stellt Uwe Sandfuchs den deskriptiven Charakter der gesellschaftlichen Funktionen der Schule heraus, indem er fordert, die Beschreibung derselben als eine „Analyse des Ist-Zustandes“ zu verstehen und die pädagogischen Aufgabe der Schule als die zu formulierenden „Notwendigkeiten pädagogischen Handelns“ normativ festlegt. (Sandfuchs 2000, S. 18) Es scheint jedoch außer Frage zu stehen, dass der Begriff der Funktion eher mit gesellschaftlichen Zusammenhängen korrespondiert als jener der Aufgabe. Da in diesem Abschnitt der Arbeit die gesellschaftliche Perspektive im Vordergrund stehen soll, ist es folglich sinnvoll, den Begriff der Funktion zu verwenden. Inwiefern die in der Literatur gefundene Beschreibung der gesellschaftlichen Funktionen nur deskriptiven Charakter haben, wird noch zu zeigen sein (2.3.3).

Wie lassen sich nun die Funktionen der Schule beschreiben? Bei den unterschiedlichen Autoren, die sich mit dieser Thematik befassen, lässt sich ein gewisser Konsens feststellen, der sich im Kern immer wieder auf die Einteilung der schulischen Funktionen von Helmut Fend beruft (Fend 1981²). Fends Überlegungen scheinen sich so fest – als fast schon axiomatisches Grundwissen – etabliert zu haben, dass manche Autoren nur am Rande (vgl. z.B. Sandfuchs 2000) und andere gar nicht mehr (vgl. Hilgenheger 2001) auf Fend rekurren, obwohl sie Fends Einteilung referieren oder auf diese Bezug nehmen. Im Folgenden werden nun Helmut Fends Überlegungen, aufgrund der breiten wissenschaftlichen Akzeptanz, die sie gefunden haben, vorgestellt. Dabei sollen allerdings auch Verbindungen zu anderen Autoren hergestellt werden und kritische Überlegungen nicht ausgespart bleiben.

Bezugnehmend auf die Beschreibung der Sozialisations- und Selektionsfunktion von Talcott Parsons (vgl. Parsons 2005⁸, S. 159ff) entwickelt Helmut Fend ein System

unterschiedlicher Funktionen der Schule, das nach wie vor hilfreich ist, um zu verstehen, welche Aufgaben die Schule im Gesellschaftssystem erfüllt. Fend modifiziert die Einteilung von Parsons und spricht in der *Theorie der Schule* (1981²) zunächst von drei Funktionen: Der Qualifikationsfunktion, der Selektionsfunktion und der Legitimationsfunktion.

2.3.2.1 Die Qualifikationsfunktion

Die Qualifikationsfunktion des Schulsystems beschreibt die Ausstattung der heranwachsenden Generation mit Qualifikationen also Fertigkeiten und Kenntnissen, die diese später benötigt, um sich am Arbeitsmarkt etablieren zu können (Fend 2008², S. 50). Fend weist in diesem Zusammenhang auf den Umstand hin, dass die Vertreter eines kapitalistischen Systems kein Interesse daran hätten, möglichst hohe Qualifikationen zu erzeugen, sondern solche, die eine möglichst profitable Produktion gewährleisten. Die höhere „wertbildende Potenz“ des Arbeitnehmers bei höherer Qualifikation stünde hier den höheren Ausbildungskosten gegenüber. Dadurch, dass der Staat jedoch die Qualifizierung der Arbeitskraft übernimmt, sei dieser Widerspruch ausgeräumt. Der Staat würde gegenüber der Wirtschaft eine Komplementärfunktion einnehmen und eingreifen, wenn die auf dem Produktionssektor aufgeworfenen Probleme nicht mehr durch die Wirtschaft selbst gelöst werden könnten. Außerdem charakterisiert Fend das Schulsystem als ein Instrument der Arbeitsmarktregulierung, das der staatlichen Steuerung teilweise zugänglich sei. (Fend 1981², S. 22).

Uwe Sandfuchs weist in Bezug auf die Qualifikationsfunktion darauf hin, dass es immer wieder zur Diskussion stünde, durch welchen Fächerkanon dieselbe in ihrem konkreten praktischen Vollzug umgesetzt werden solle. Dabei trete auch das Problem zutage, dass die Zusammenstellung der Fächer des Lehrplanes nicht nur aufgrund gesellschafts- und bildungspolitischer sowie pädagogischer Überlegungen zustande käme, sondern auch das Lobbying von Vertretern besonders gut etablierter Schulfächer einen entscheidenden Einfluss habe. (vgl. Sandfuchs 2000, S. 19)

2.3.2.2 *Die Selektionsfunktion*

Das Schulsystem ist nach dem Bild der Selektion ein riesiges Rüttelsieb, das von Generation zu Generation die Lebenschancen neu verteilt. Das geschieht durch die Zuteilung von hohen und niedrigen beruflichen Positionen, die mit unterschiedlichem Prestige, Einkommen und unterschiedlicher Macht verknüpft sind (vgl. Fend 1981², S. 29). In Bezugnahme auf Schelsky (1957) beschreibt Fend die Schule in der Klassengesellschaft noch als ihr Spiegelbild. Das heißt, jede Schicht ging in die ihr zugeordnete Schule: Oberschicht – Gelehrtenschule, Unterschicht – Volksschule. Heute sei die Gesellschaft demgegenüber schichtenunspezifischer, hochmobil und der Statusunterschied nur noch ein Einkommensunterschied. In so einer Gesellschaft werde die Schule leicht zur wichtigsten Zuweisungsinstanz für künftige Lebenschancen. Eine so verstandene Schule wurde bisweilen geradezu euphorisch als Umverteilungsinstanz von sozialen Positionen eingeschätzt. Nicht mehr die Merkmale der sozialen Herkunft, sondern die Tüchtigkeit und Leistungsfähigkeit sollten für die künftige soziale Stellung entscheidend sein. Doch die ersten empirischen Forschungsergebnisse brachten bald Ernüchterung. Es zeigte sich, dass weiterhin eine Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung bestand. Diese Erkenntnis war laut Fend bereits in den 1980er Jahren empirisch vielfach bestätigt (Fend 1981², S. 30f.).

Werden Schulsysteme als Zuteilungsinstanzen von Lebenschancen verstanden, die Zuteilung aber in ihrer tatsächlichen Umsetzung diskriminiert, beziehungsweise dazu neigt, Privilegien zu bewahren, so liegt es nahe, zu versuchen in diesen Prozess steuernd einzugreifen, um ihn gerechter zu gestalten. Das wurde unter dem Stichwort der Chancengleichheit, laut Fend, noch vor den 1980er Jahren auch durch unterschiedliche Initiativen versucht, beispielsweise dadurch ländliche Gebiete besser mit weiterführenden Schulen zu versorgen oder durch die Einführung von Gesamtschulversuchen. Mit der Berufung auf amerikanische Studien, ohne diese jedoch näher zu bezeichnen, kommt Fend aber auch bezüglich dieser Versuche, steuernd in das Schulsystem einzugreifen, zum Schluss, dass die Aussichten eher gering seien, die Gleichheit von Bildungschancen mit diesen Mitteln tatsächlich maßgeblich zu erhöhen. Ein großer Teil der Unterschiede bezüglich Einkommen, Macht und sozialer Stellung würden außerhalb der Schule erzeugt. (vgl. ebd. S. 33f.) Dieser Befund ist noch immer aktuell. Auch 2008 weist Fend darauf hin, dass der Prozess der Verteilung von Positionen und Lebenschancen von der sozialen Lage

des Elternhauses beeinflusst sei und es empirische Belege dafür gebe (Fend 2008², S. 50). Fend macht deutlich, dass das Rüttelsieb der Schule also keine *vollkommene* Neuverteilung von Lebenschancen bewirke, die Bedeutung bezüglich der Selektionsfunktion also nicht so umfassend sei, wie diese angenommen wurde. Und trotz der amerikanischen Befunde ist er der Überzeugung, dass es noch Möglichkeiten gäbe, die Ungleichheit abzubauen. Als Beispiel führt er die Sekundarstufe I an, mit Hilfe derer bei entsprechender Umgestaltung eine spätere Entscheidung über den weiteren Verlauf der Bildungswege möglich sei, der frühe Zwang zur Selektion also aufgehoben werden könne. Letzteren beschreibt Fend neben dem fehlenden Bemühen darum, familiär mitgebrachte Lerndefizite auszugleichen, als besonders entscheidend für die Chancenungleichheit. Schließlich tritt Fend dafür ein, trotz der begrenzten Wirksamkeit von Versuchen, soziale Gleichheit über das Mittel der Steuerung des Schulsystems herzustellen, dies nicht unversucht zu lassen. Es lohne sich selbst wenn nur partiale Effekte erreicht werden könnten. (vgl. Fend 1981², S. 37ff.)

In diesem Zusammenhang fällt auf, dass Fend in seiner *Neuen Theorie der Schule* dazu übergegangen ist, nicht mehr von einer Selektionsfunktion, sondern von einer Allokationsfunktion zu sprechen. Selektion steht für Auslese, wohingegen Allokation die Zuweisung eines Ortes in der Gesellschaft meint. (vgl. dazu auch Sandfuchs 2000, S. 19) Fend führt als Grund für die begriffliche Veränderung an, dass nicht die Ausschließung von bestimmten beruflichen Laufbahnen im Vordergrund stehen könne, sondern die „legitimierbare“ Zuweisung von Personen mit bestimmten Ausbildungen zu Positionen mit dazu passenden Anforderungen. (Fend 2008², S. 50)

2.3.2.3 Die Legitimationsfunktion

Für Andreas Gruschka hängt der Prozess der Selektion eng mit jenem der Qualifikation zusammen. Über das Erreichen unterschiedlicher Qualifikationsniveaus werde eine Selektion erst möglich. Die Schule habe aber nicht nur für Selektion zu sorgen, sondern diesen Prozess auch zu rechtfertigen. Darin sieht er die Legitimationsfunktion der Schule. (vgl. Gruschka 1997, S. 261f.)

Im Zusammenhang mit der Legitimationsfunktion betont Fend demgegenüber die schulische Funktion der Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen. Das geschehe, indem solche Normen, Werte und Weltsichten wiederhergestellt würden, die der Stabilisierung

von politischen Verhältnissen dienen. In seiner *Neuen Theorie der Schule* spricht Fend in diesem Zusammenhang auch von einer Integrationsfunktion. Durch Integration in die Gesellschaft und ihr politisches Regelsystem werde die Herstellung einer sozialen Identität ermöglicht (Fend 2008², S. 50).

Bezugnehmend auf den französischen Soziologen und Pädagogen Émile Durkheim erklärt Fend, dass die Familie, Verwandtschaft und Sippe als Instanz zur Herstellung jener Einstellungen und Haltungen, die für das Funktionieren einer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft notwendig sind, in der komplexen, modernen Gesellschaft abgelöst wurden. Der Einzelne sei nun zur Loyalität gegenüber dem gesamten Staat verpflichtet. Für die Reproduktion eines „*moralischen Konsensus*“ wie Durkheim es nennt, der den Zusammenhalt der Gesellschaft sicherstelle, sei auch nur der Staat in der Lage (Fend 1981², S. 40 Hervorhebungen im Original). Er bediene sich dabei des Erziehungssystems als Mittel, um dies umzusetzen. Neben Durkheim beruft sich Fend auch auf Max Weber, der von der Erziehung zu einem je bestimmten Klassenhabitus spricht, um seine These der Erzeugung von bestimmten Einstellungen und Haltungen in der Schule zur Aufrechterhaltung bestimmter Verhältnisse in der Gesellschaft zu stützen. (vgl. Fend 1981², S. 40ff.)

Die Legitimationsfunktion stelle sich der Schule in zweifacher Hinsicht. Zum einen müsse die ungleiche Verteilung knapper Güter legitimiert werden, zum anderen sei die Anerkennung politischer Instanzen zu sichern. Bezüglich der Legitimierung politischer Herrschaft weist Fend darauf hin, dass nach Max Weber zwei Bedingungen erfüllt sein müssen, damit diese als legitim anerkannt werden könne: Zum einen müsse „die normative Ordnung positiv gesetzt sein“ und zum anderen stelle der Glaube an „das formal korrekte Verfahren der Rechtsschöpfung und Rechtsanwendung“ eine Voraussetzung dar (Fend 1981², S. 46). Das heißt für den Bürger muss eine Ordnung, im Sinne einer gesetzlichen Festlegung eines Miteinanders, existieren und er muss daran glauben können, dass diese Regelungen auf sinnvolle Art und Weise zustande kommen und für jeden gleichermaßen gelten und angewendet werden.

Als zweite wichtige Legitimationsaufgabe werde die ungleiche Verteilung von Gütern, die mit der Selektionsfunktion korrespondiert, durch eine *Leistungsideologie* legitimiert. Im Vergleich zu einer Verteilung von Gütern und Lebenschancen in Abhängigkeit von Geburt und Herkunft in einer ständischen Gesellschaft erscheint die Orientierung an einer

Ideologie, die sich auf Leistung als Unterscheidungskriterium beruft, zunächst als Fortschritt. Die Schülerinnen und Schüler lernen im Laufe der Zeit die Ungleichheit zu akzeptieren, die zum Beispiel durch das System der Benotung immer an Unterschiede in der Leistung und Begabung gekoppelt werden. Dabei spielt die Vorstellung einer Chancengleichheit eine wichtige Rolle. Wer in diesem System scheitert, kann niemandem als sich selbst die Schuld dafür geben. Diese Wettbewerbssituation gibt sich den Anstrich von Fairness auch dadurch, dass nur erwerbssfähige Merkmale wie Fleiß, Tüchtigkeit und eben Leistung eine zentrale Rolle spielen. Merkmale wie die Herkunft, Rasse oder Geschlecht taugen nicht mehr als Begründung für eine Ungleichverteilung von Gütern. (vgl. Fend 1981², S. 46) Dabei fällt in den Blick, dass dieser Leistungs-ideologie ein Gleichheitsbegriff zu Grunde liegt, der zwar alle am selben Maß misst, es aber hinnimmt, dass die Kinder aufgrund ihrer verschiedenen Herkunftsfamilien mit völlig verschiedenen Voraussetzungen in jeglicher Hinsicht ausgestattet sind, obwohl dies keine selbst erbrachte Leistung darstellt. In diesem Konzept findet nicht nur dieser durch verschiedene externe Bedingungen erzeugte Unterschied keine Resonanz, auch Unterschiedlichkeiten, die im Menschen selber liegen, in seinen verschiedenen Anlagen etwa, müssen hier unbeachtet bleiben.

Fend weist darauf hin, dass die gesellschaftliche Akzeptanz der Leistungs-ideologie und damit des Schulsystems als Ganzen ins Wanken geraten könne, wenn die tatsächliche erreichte berufliche Position mit den durch die Schule geweckten Erwartungen nicht korreliere. Deshalb sei es ein wichtiger Teil einer staatlichen Strategie der Befriedigung hier auf eine Passung zu achten (vgl. Fend 1981², S. 46). Durch diese Überlegung kommt zum Ausdruck, dass die Leistungs-ideologie nicht nur als Legitimation dient, sondern auch selbst einer Legitimierung bedarf. Diese Verkettung von Legitimierungen, lässt die Frage aufkommen, wie denn gerechtfertigt ist, was hier legitimiert werden soll. Damit ist auch die Frage angesprochen die Fend abschließend stellt: „*Was ist begründeterweise von der Schule zu legitimieren?* Welches sind nicht-manipulative und nicht-doktrinaire Formen der Legitimation?“ (Fend 1981², S. 40 Hervorhebungen im Original)

Neben der Frage nach dem *Was* stelle sich außerdem die Frage, *wie* sich die praktische Umsetzung von Legitimation, beispielsweise des politischen Systems, jenseits dieser theoretischen Konzeption in der schulischen Realität tatsächlich darstellt. Schließlich habe

gerade auch das Bildungssystem immer wieder auch kritisch denkende Menschen zutage gebracht (vgl. ebd.).

2.3.2.4 *Weitere Funktionen*

In seiner *Neuen Theorie der Schule* spricht Helmut Fend neben diesen drei oben beschriebenen Funktionen außerdem von der Funktion der kulturellen Reproduktion, die er auch als Enkulturationsfunktion bezeichnet. Diese Funktion meint die Reproduktion kultureller Sinnsysteme im Ganzen, vom Spracherwerb bis zur Internalisierung von Wertorientierungen und Haltungen (Fend 2008², S. 49). Sie setzt sich gewissermaßen aus den Funktionen der Qualifikation, der Selektion und der Legitimation zusammen. Jede bezieht sich auf die Reproduktion eines Teilaspektes der Gesellschaft. (vgl. ebd.)

Neben Fend befassen sich, wie bereits erwähnt wurde, auch andere Autoren mit den Funktionen der Schule. Bei manchen ist nahezu dieselbe Einteilung zu finden und auch die verwendete Begrifflichkeit variiert nur unerheblich (vgl. z.B. Sandfuchs 2000). Andere Autoren jedoch kommen zu einer abweichenderen Einteilung. Werner Wiater beispielsweise nimmt die Funktion der Enkulturation auch in seine Systematik auf. Er verwendet diesen Begriff allerdings weniger umfassend als Fend und bezieht ihn auf Kulturentwicklung im engeren Sinn. Neben der Selektionsfunktion und der Qualifikationsfunktion, die er auf ähnliche Art und Weise wie Fend aufzufassen scheint, spricht Wiater außerdem von den Funktionen der Sozialisation und der Personalisation. Die Funktion der Sozialisation bringt er mit gesellschaftlicher Loyalität in Zusammenhang, weshalb sie, wenn vielleicht auch nicht ausschließlich, mit Fends Funktion der Legitimation zusammenzufallen scheint. Die Personalisationsfunktion scheint jedoch einen neuen Aspekt zu bezeichnen, der in dieser Form bei Fend nicht auftaucht. Auch wenn Wiater, ohne dies näher zu erläutern, diese Funktion zunächst mit dem Zusammenhang zwischen Schule und freiheitlich-demokratischer Gesellschaft in Verbindung bringt, bezieht er sie auf die Entfaltung individueller Kompetenzen. (vgl. Wiater 2009, S. 70) Zumal die Qualifikationsfunktion in Wiaters Einteilung ebenso vorkommt, ist damit offenbar mehr als die Zurichtung für den Arbeitsmarkt gemeint und eine individuelle Dimension angesprochen. Das ist auch deshalb interessant, weil Wiater den Begriff der Funktion ausdrücklich mit dem *gesellschaftlichen* Blick auf die Schule in Verbindung

bringt (ebd. S. 66). Hier wird die Persönlichkeitsentwicklung also als gesellschaftlich organisiert verstanden. Bei Fend, der seine Einteilung ebenso aus gesellschaftlicher Perspektive vornimmt, kommt diese Dimension dennoch nicht vor.

Wie Wiater spricht auch Hans Döbert von einer Personalisationsfunktion. Für Döbert ist der Begriff der Funktion aber scheinbar nicht an einen gesellschaftlichen Zusammenhang gebunden. So versteht er die Funktion der Personalisation als den Beitrag der Schule durch Erziehung und Bildung zur „bestmögliche[n] Entfaltung (...) [der] persönlichen Anlagen“ eines jeden Einzelnen (Döbert 2009, S. 759).

Nähert man sich den gesellschaftlichen Funktionen der Schule mit einem deskriptiven Blick, so fällt auf, dass sie in der modernen Gesellschaft wohl auch eine Aufbewahrungsfunktion ausübt, dass sie also dafür sorgt, dass die Eltern für einen gewissen Zeitraum von der Betreuung des Nachwuchses entbunden werden. Diese Funktion scheint in der wissenschaftlichen Literatur keine besonders große Beachtung zu finden. Hilgeneheger verweist in einleitenden Worten am Rande darauf hin (Hilgeneheger 2001, S. 25). Auch Andreas Gruschka spricht im Sinne einer Funktion, die zu den anderen ergänzend hinzutritt, von Bildungsinstitutionen als Aufbewahrungsorten zukünftiger Arbeitskräfte (vgl. Gruschka 1997, S. 262). Diese Funktion ist jedoch insofern nicht zu vernachlässigen, da sie gewissermaßen unerlässlich scheint, in Anbetracht der heute hohen Beteiligung beider Elternteile am Erwerbsleben, die auch früh nach der Geburt eines Kindes wieder einsetzt. Es kann nur spekuliert werden, dass der fahle Beigeschmack, der mit der Beschreibung der Schule als einer Aufbewahrungsanstalt einhergeht, ein Grund dafür sein könnte, dieselbe zu vernachlässigen. Diese Vorstellung korrespondiert auch mit der Absorptionsfunktion, welche nach Rainer Block und Klaus Klemm in Zeiten der Arbeitslosigkeit hilft, den Arbeitsmarkt zu entlasten (vgl. Block, Klemm 1997, S. 38). Diese Funktion kann allerdings auch als eine Variante der Selektionsfunktion verstanden werden.

2.3.2.5 Zusammenfassung: Die Funktionen der Schule als kulturelle Reproduktion

Wird der Versuch unternommen die Funktionen der Schule aus einer gesellschaftlichen Perspektive zu beschreiben und geschieht dies, Uwe Sandfuchs folgend, auf deskriptive Art und Weise als Analyse des Ist-Zustandes (siehe 2.3.2), stellt sich zusammenfassend

unter Berücksichtigung des bisher Gesagten folgendes Bild dar, das allerdings, wie unter 2.3.3 erläutert wird, mit Vorbehalten belastet ist:

- Qualifikation: Erwerben von Kenntnissen und Fertigkeiten für den Arbeitsmarkt
- Personalisation: Die Gesellschaft trägt über die Schule etwas zur Persönlichkeitsentwicklung bei
- Selektion: Zuweisung des beruflichen Ortes in der Gesellschaft
- Legitimation und Integration: Integration in politische Herrschaftsverhältnisse und Legitimation derselben
- Aufbewahrung: zur Entlastung der Familie oder des Arbeitsmarktes

Die „Hauptfunktion“ stellt sich folglich als Aufrechterhaltung menschlicher, kultureller Systeme dar. Dies wird durch fünf Funktionen sichergestellt die auf unterschiedlichen Ebenen wirken. Zunächst übt die Schule hinsichtlich der Entwicklung der Persönlichkeit und der Qualifikation einen Einfluss auf den Menschen aus, damit sich dieser in die Gesellschaft einfügen kann. Dabei scheint allerdings noch nicht klar zu sein, wie es um die Funktion der Personalisation genau steht. Außerdem trägt die Schule über die Funktionen der Selektion, der Legitimation und der Aufbewahrung zur Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung bei.

2.3.3 Grenzen des funktionellen Ansatzes

Die Auseinandersetzung mit den Funktionen der Schule hat deutlich gemacht, welcher Beitrag von der Schule zum Funktionieren der Gesellschaft geleistet wird. Im Folgenden wird auf die Grenzen dieses Ansatzes eingegangen und auf kritische Einsatzpunkte hingewiesen.

Die Beschäftigung mit Funktionen der Schule birgt die Gefahr, aus dem Blick zu verlieren, ob nur auf einer deskriptiven oder auch auf einer normativen Ebene argumentiert wird. Die von Uwe Sandfuchs aufgestellte Forderung die gesellschaftlichen Funktionen der Schule als eine Analyse des Ist-Zustandes zu betreiben und die Formulierung der pädagogischen Aufgabe der Schule davon zu trennen (Sandfuchs 2000 S. 18), macht schlicht deshalb Sinn, weil ein logischer Fehlschluss zugrunde liegt, wird Letzteres direkt aus Ersterem abgeleitet. Die Feststellung einer Tatsache alleine kann keine Legitimation für eine

normative Forderung sein. Marian Heitger verweist auf die Differenz zwischen Sollen und Sein, indem er konstatiert, dass das „Begründende (...) dem zu Begründenden logisch vorgeordnet“ sei (Heitger 2004, S. 106) und an anderer Stelle: „Aus dem Sein entspringt nicht einfach das Sollen, noch so viele Indikative begründen keinen Imperativ“ (ebd. S. 112). Diese Einsicht ist auch Helmut Fend nicht unbekannt, wie aus der Einleitung seiner *Theorie der Schule* von 1981 hervorgeht (Fend 1981², S. 11). Trotzdem ist von einer Differenzierung in dieser Hinsicht in seinen Theorien der Schule, der neuen wie der älteren, nichts zu finden.

Auf den ersten Blick ist nicht sofort klar, dass Fend nicht nur in deskriptiver Weise vom Schulsystem spricht, vermittelt die Überschrift „Theorie und Empirie des Bildungswesens in der Moderne“ doch eher den Eindruck, die Absicht zu verfolgen, eine Theorie über das Funktionieren des Bildungswesens auf empirischen Grundlagen zu entwickeln (Fend 2008², S. 19). Die Unklarheit mag auch damit zusammenhängen, dass Fend nur in sehr geringem Umfang darüber aufklärt, wie er zu seiner Systematik der schulischen Funktionen kommt. Der Verweis auf Parsons (Parsons 2005⁸) bleibt einer der wenigen Hinweise (Fend 1981², S. 14). Würde Fend transparenter machen, aus welchen beispielsweise empirischen Analysen er seine Erkenntnisse ableitet, wäre damit der beschreibende Charakter derselben deutlich erkennbar. Bei genauerem Hinsehen wird jedoch klar, dass sich Fend gleichzeitig auf deskriptiver und auf normativer Ebene bewegt. Das zeigt sich zum Beispiel, indem Fend von den Funktionen der Schule als solchen spricht, die Schulsysteme „erfüllen oder erfüllen *sollen*“. (ebd. S. 18 Hervorhebungen J.W.) Diese Vermischung scheint sich in der *Neuen Theorie der Schule* gegenüber der älteren noch zu verstärken. So denkt Fend 1981 in einem separaten Kapitel noch über normative Dimensionen einer Schultheorie nach (ebd. S. 377ff.). 2008 hingegen spricht Fend vom Bildungswesen als einer „normativ zu gestaltende[n] Aufgabe“, um im Anschluss die oben beschriebenen Funktionen als „*Leitideen zur Gestaltung funktionaler Beziehungen zwischen Schulsystem und Gesellschaft*“ aufzulisten (Fend 2008, S. 52 Hervorhebungen im Original).

Außerdem fällt auf, dass Fend gegenüber seinen früheren Befunden eine affirmativere Haltung einzunehmen scheint. In der Bezeichnung Selektionsfunktion schwingt auch ein fragwürdiges Moment mit, das Fend sich in den 1980er Jahren noch die Mühe macht unter dem Stichwort der Chancengleichheit zu bedenken, wie unter 2.3.2.2 dargestellt wurde. In

seiner *Neuen Theorie der Schule* geht Fend dazu über, nur mehr von einer positiv gewendeten Allokationsfunktion zu sprechen (ebd. S. 50) und kritische Einwände auszusparen. Diese neue Haltung kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass Fend aus seinen gesellschaftlichen Funktionen individuelle Funktionen ableitet, wodurch der deskriptive Charakter seiner Systematik noch mehr aufgeweicht wird. Die mit der Selektionsfunktion korrespondierende Chance zur Lebensplanung etwa, die er als individuelle Funktion bezeichnet, scheint mit der empirischen Beschreibung einer Realität nur mehr wenig zu tun zu haben (ebd. S. 54).

Diederich/Tenorth gehen gegenüber Fend noch einen Schritt weiter und verhandeln die Funktionen der Schule – hier stehen ähnlich wie bei Fend die Funktionen der Qualifikation, der Integration und der Selektion im Vordergrund – gleich mit normativem Anspruch unter der Überschrift: „Wie das Schulwesen funktionieren soll“ (Diederich, Tenorth 1997, S. 68)

Die Vermischung der deskriptiven mit der normativen Ebene ist in diesem Kontext problematisch. Eine Beschreibung der Funktionen der Schule ist zunächst hilfreich, um Einsichten in Prozesse und Abläufe des Bildungswesens zu bekommen, die sich nicht auf den ersten Blick erschließen. Aus der Beschreibung aber sogleich abzuleiten, wie das Schulwesen sein *soll*, muss jedoch als unzulässig erscheinen. Eine Aussage darüber etwa, ob und wie die Schule Herrschaftssysteme legitimieren soll, kann sich nicht durch die Tatsache begründen, dass sie bei der Legitimierung von aktuellen Herrschaftssystemen eine Rolle spielt. Auch die Selektionsfunktion der Schule ist trotz ihrer Faktizität nicht über jeden Zweifel erhaben. Dass sich zeigt, dass in der Schule eine Leistungsideologie etabliert ist, kann noch nicht als Grund dafür gelten, diese als Grundlage eines *legitimen* Verteilungsprozesses zu akzeptieren (vgl. Fend 2008, S. 47).

Was trägt nun aber die Beschäftigung mit den Funktionen der Schule aus gesellschaftlicher Perspektive zum Erkenntnisgewinn dieser Masterarbeit bei? Um ein Bild der pädagogischen Aufgabe der Schule zu gewinnen ist es hilfreich, zunächst nach ihren gesellschaftlichen Funktionen zu fragen. Wie bereits erwähnt ist die Beschreibung der Funktionen, die hier vor allem mit Bezug auf Helmut Fends *Theorie(n) der Schule* vorgenommen wurde, dazu geeignet, deutlich zu machen, welcher gesellschaftliche Beitrag von der Schule geleistet wird, darüber aufzuklären, auf welchen Ebenen die Schule und auf welche Art und Weise diese wirksam wird. Dadurch wird die große Sozialisationskraft der

Schule zur Sicherung der Reproduktion der Gesellschaft deutlich (vgl. hierzu auch Gruschka 1997, S. 263). Es ist allerdings unzulässig, aus den Funktionen pädagogische Aufgaben der Schule, im Sinne normierender Vorgaben, abzuleiten.

Im Folgenden wird versucht, die pädagogische Aufgabe der Schule jenseits ihrer Funktionen innerhalb der Gesellschaft zu erfassen.

2.4 Die pädagogische Aufgabe der Schule aus bildungstheoretischer Sicht

Stand unter 2.3 die gesellschaftliche Perspektive bei der Frage nach den Funktionen der Schule im Vordergrund, so wird nun ein anderer Zugang gewählt. Es soll versucht werden, die pädagogische Aufgabe der Schule aus bildungstheoretischer Sicht, also a priori, darzustellen. Die Darstellung zielt auf pädagogische Intentionen und nicht darauf, auf empirischer Grundlage zu beschreiben wie das Schulsystem funktioniert. Dabei wird die bildungstheoretische Legitimierbarkeit der pädagogischen Aufgabe der Schule im Blick behalten, auch wenn die Letztgültigkeit der Aussagen mit einem solchen normativen Ansatz fraglich bleiben muss, wie unter 2.1 deutlich wurde. Im Kontext dieser Arbeit ist es zielführend, über eine deskriptive Beschreibung der Funktionen der Schule hinausgehend, auch nach den Zielsetzungen schulischer Intervention zu fragen, da erst so eine Bewertung der schulexternen Leistungstestung im Sinne der Forschungsfrage möglich wird. In Bezug auf die „empirisch“ gefassten Funktionen der Schule wäre nur ein *Vergleich* möglich. Für eine *Bewertung* ist jedoch ein normativer Maßstab nötig, dem im Folgenden nachgegangen wird. Daran anschließend werden Widersprüchlichkeiten deutlich gemacht, die zum Teil als Spannungen zwischen den Funktionen der Schule auf der einen Seite und ihren pädagogischen Aufgaben auf der anderen Seite in Erscheinung treten.

Um der pädagogischen Aufgabe der Schule auf die Spur zu kommen, scheint es sinnvoll, mit grundlegenden Gedanken aus anthropologischer Sicht in das Thema einzusteigen, da diese auch im Zusammenhang mit der Schule von elementarer Bedeutung sind.

2.4.1 Vorbemerkung aus anthropologischer Perspektive

Die Aufklärung hat das Selbstverständnis des Menschen in entscheidender Weise geprägt. Dieses Verständnis vom Zweck der menschlichen Existenz ist für die Idee der Bildung überhaupt und jene der schulischen Bildung im Besonderen von Bedeutung. Norbert Ricken fasst den aufklärerischen Grundgedanken durch die Beschreibung zusammen, „dass Menschsein kein statischer Zustand, in den der Mensch hineingeboren werde, sondern eine – lebenslange – Aufgabe sei, der er nur durch die selbstbezüglich gedachte Entfaltung und Entwicklung seiner Anlagen und Fähigkeiten [...] nachkommen könne“ (Ricken 2006, S. 247). Ricken bezieht sich auf Johann Gottfried Herder (1744 – 1803), einen Protagonisten des Bildungsdenkens des 18. Jahrhunderts, um dieses anthropologische Verständnis des Menschen näher zu entfalten. Herder charakterisiere den Menschen gegenüber dem Tier durch seine Unsicherheit des Instinktes und der Triebe. Durch diesen Mangel der menschlichen Vernunft erst notwendig gemacht habe, sei der Mensch nicht wie das Tier determiniert, sondern frei. Dadurch, dass der Mensch keine natürliche Maschine mehr sei, werde er Zweck und Ziel seiner selbst. Das macht die Bildung der Humanität, im Sinne der Entfaltung der Eigentümlichkeit des Menschlichen, bei Herder zum „anthropologischen Prinzip schlechthin“. (ebd. S. 251f.) Aus der Überlegung Herders, dass Selbsterhaltung, also zu bleiben was es ist, das erste Ziel eines Lebewesens sei, folgert Ricken, dass der Mensch nur bleiben könne, was er ist, „indem er wird was er ist“. (ebd. S. 252) Dieser Gedanke, den Ricken mit Bezugnahme auf Herder formuliert, erinnert an die berühmte Formel: *Werde der du bist!*, die oftmals Friedrich Nietzsche (1844 – 1900) zugeschrieben wird.

2.4.2 Bildung als Selbstzweck?

Der Gedanke, dass der Mensch Zweck und Ziel seiner selbst sei, ist auch bei Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835) zu finden, dessen Überlegungen für das neuhumanistische Bildungsverständnis konstitutiv und bis heute von Bedeutung sind (vgl. Pongratz 2010, S. 90). Sie werden in größerem Umfang als jene Herders rezipiert. Eine zentrale und bekannte Formulierung Humboldts lautet:

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlassliche Bedingung.“ (Humboldt 1980a, S. 64)

Nach Humboldts Bildungsbegriff erfüllt sich der Zweck des Menschen also nicht durch die Erfüllung externer Vorgaben. Er bezieht sich weder auf politische oder religiöse Autorität noch auf gesellschaftliche oder wirtschaftliche Anforderungen. Sein Referenzpunkt bleibt das Innere des Menschen, das es zu entfalten gilt, wie auch durch die folgende Textstelle zum Ausdruck kommt:

„Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will.“ (ebd. S. 235)

Diese Orientierung am Subjekt kann auch als Aufforderung gelesen werden, sich gegen Fremdbestimmung zu wehren. Ludwig Pongratz weist darauf hin, dass eine solche Aussage gerade in der Zeit Humboldts durchaus subversiv war (vgl. Pongratz 2010, S. 90). Die zentrale Rolle des Selbst ist nicht nur bei Humboldt ein konstitutiver Bestandteil des Bildungsbegriffes. Das wird beispielsweise dadurch deutlich, dass bei anderen Begriffen eine Fremdsteuerung eher in Frage kommt. So macht es Sinn, davon zu sprechen, jemanden zu *qualifizieren*. Auch der Erziehungsbegriff ist in dieser Hinsicht belastbarer. Beim Begriff der Bildung verhält es sich anders. Bildung kann niemals das beabsichtigte Produkt des Eingriffs eines „Anderen“ sein. Somit ist Bildung immer Selbstbildung. (vgl. Pongratz 2010, S. 26)

Pongratz erläutert, dass das Element der Selbstbezüglichkeit in Humboldts Bildungsverständnis von seinen Kritikern in eines der Selbstgenügsamkeit umgedeutet wurde. Dem hält er aber entgegen, dass Humboldt selber eindrücklich die „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1980b, S. 235) verlangt hat und somit eine Weltbezogenheit eingefordert habe (Pongratz 2010, S. 91). Auch Käte Meyer-Drawe betont die Wichtigkeit von externen Bezügen, des „Anderen“, um bei ihrer Diktion zu bleiben, im Hinblick auf

Bildungsprozesse. (Meyer-Drawe 2001). Für Pongratz ist diese Beziehung auf die Welt ein elementarer Bestandteil des Bildungsbegriffes. Für Bildungsprozesse sei es die Voraussetzung, sich auf die Befremdlichkeiten der Welt einzulassen. So findet im klassischen Begriff der Bildung ein „*reflektiertes [...] Selbst und Weltverhältnis* seinen Ausdruck.“ (Pongratz 2010, S. 26 Hervorhebungen im Original) Die freie Wechselwirkung des Ichs mit der Welt im Sinne Humboldts werde jedoch von aktuellen Produktionsbedingungen und marktwirtschaftlichen Diktaten zunehmend unterlaufen. Die moderne Welt ermögliche auf der einen Seite größere individuelle Spielräume, auf der anderen Seite steige aber auch der Verwertungsdruck für den Einzelnen. Mit diesem Gedanken komme auch das Moment der Herrschaft in den Blick, das im Verhältnis von Subjekt (als Selbst) und Objekt (als Welt) eine Rolle spiele. Die Herrschaftsprozesse der modernen Gesellschaft würden sich in die Bildungsprozesse des Subjekts einschreiben. Bildung so Pongratz als „Hervorbringung des Subjekts, als Konstitutionsprozess von Subjektivität, ist von Beginn an durchzogen von Brüchen und Widersprüchen“ (ebd. S. 91f.) Auf der einen Seite gingen mit *Bildung* die Ansprüche des Subjekts auf Selbstbestimmung einher. Auf der anderen Seite werde das Subjekt aber gerade auch durch *Bildung* gesellschaftlichen Funktionserfordernissen unterstellt, wie allen voran die Funktionen der Schule im Hinblick auf die Qualifikation und die Selektion verdeutlichen, die unter 2.3.2 beschrieben wurden. Für Pongratz ist dabei klar, dass sich eine gelingende Bildung den Ansprüchen der vergesellschafteten Welt nicht entziehen kann (ebd.).

Im Laufe des 19. Jahrhunderts machte sich laut Pongratz das herrschende Bürgertum den Bildungsbegriff Humboldts auf missbräuchliche Art und Weise zu eigen und gab ihm einen elitären, exklusiven Anstrich. So sei er im Laufe des 19. Jahrhunderts mehr und mehr zum Inbegriff von konservativer Besitzstandswahrung geworden und habe vom Ideal der Freiheit und der Selbstverwirklichung, dem einstigen Kern des Humboldtschen Bildungsentwurfes, immer mehr verloren. So habe sich noch die Studentenbewegung der 1960er Jahre dazu veranlasst gesehen, sich gegen Humboldts Bildungsbegriff zu wenden. Pongratz verteidigt diesen jedoch durch den Hinweis darauf, dass der Wert der Kategorie Bildung nicht von der gesellschaftlichen Reputation abhängt, sondern von ihrem aufklärerischen Gehalt. Schließlich spricht Pongratz vom Bildungsbegriff als einem, der es auf Grund seines kritisch-aufklärerischen Erbes und seiner Ansprüche, die auf die volle Entfaltung des Menschen zielen, Wert sei, erhalten zu bleiben. Dabei macht er allerdings auf die Verstrickung in gesellschaftliche Widerspruchslagen aufmerksam, zum Beispiel

darauf, dass Bildung nicht nur die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen impliziere, sondern gerade auch Anteil daran habe, diesen zu ihrer Wirkmächtigkeit zu verhelfen. (vgl. Pongratz 2010, S. 93f.)

2.4.3 Erziehung zu Mündigkeit und Selbstbestimmung als wichtige pädagogische Aufgabe der Schule

Wie verhält es sich nun, wenn versucht wird, den Begriff der Bildung auf schulische Belange zu beziehen? Andreas Gruschka verbindet mit den pädagogischen Aufgaben der Schule vier „pädagogische Normen“, die er mit den Grundwerten der Aufklärung in Verbindung bringt:

- „Allgemeinbildung
- Gerechtigkeit
- Mündigkeit
- Solidarität“ (Gruschka 1997, S. 263)

Gruschka weist darauf hin, dass die Allgemeinbildung für die bürgerliche Gesellschaft nicht nur in einem qualifikatorischen Sinn wichtig sei, sondern auch die soziale Allgemeinheit der Bildung, in der die Gleichheit der Menschen und ihre soziale Verbundenheit zum Ausdruck komme. Er verwendet den Begriff der Allgemeinbildung hier in einem doppelten Sinn. Es ist nicht nur eine inhaltliche Dimension angesprochen, sondern auch an wen sich diese Bildung richtet, nämlich an alle. Wenn nicht mehr der Adel des Blutes für die Zuweisung des Status in der Gesellschaft verantwortlich ist, sondern der individuelle Verdienst, so ist es in dieser neuen Logik notwendig, dass jeder zumindest formal die Chance bekommt, sich das dafür nötige Wissen anzueignen. Durch das Charakteristikum der Allgemeinheit wird eine Verbindung zwischen Qualifikations- und Selektionsfunktion sichtbar. Die Schülerinnen und Schüler qualifizieren sich durch die Auseinandersetzung mit Inhalten. Selektiert wird dann nach dem jeweils erreichten Niveau. (vgl. Gruschka 1997, S. 264) Mit der Dimension der Allgemeinbildung hängt auch jene der Gerechtigkeit zusammen. Wie unter 2.4.5 näher ausgeführt wird, ist das Gerechtigkeitspostulat in der Schule für Gruschka mit Ambivalenzen behaftet. Einer Auffassung von Gerechtigkeit nach der alle am selben Maßstab gemessen werden, stellt

Gruschka ein Gerechtigkeitsverständnis gegenüber, das jeden seinen individuellen Bedingungen entsprechend, das heißt *unterschiedlich*, behandelt. (ebd.)

Außerdem beschreibt Gruschka die Solidarität als pädagogische Norm in der Schule. Diese charakterisiert er als eine Art Kompensation für die durch das Wettbewerbsprinzip verursachte Vereinzelung der Schülerinnen und Schüler. Ähnlich wie die bürgerlichen Denker selber Angst vor den Konsequenzen ihres Programms der „Individuierung“ bekommen hätten, nämlich davor, was die erfolgreich Individuierten mit den weniger Erfolgreichen tun würden und sie dann Brüderlichkeit als Kompensationshaltung gefordert hätten, habe auch die Schule mit dem schlechten Gewissen über die Folgen ihres Betriebes zu kämpfen (Gruschka 1997, S. 266). Gleichzeitig mit dem Prozess der Vereinzelung solle derselbe durch die Forderung nach Solidarität zurückgenommen werden. Freilich solle die Solidarität „Caritas“ als etwas fallweise Gewährtes bleiben und den schulischen Betrieb nicht prägen, was Gruschka durch die Tatsache illustriert, dass in der Schule eine Unterstützung des Schwächeren durch den Stärkeren gerade bei Prüfungsarbeiten nicht als Solidarität gefördert, sondern als Mogeln bestraft wird. (ebd.)

Neben der pädagogischen Norm der Solidarität nimmt Gruschka jene der Mündigkeit für die Schule in Anspruch. Diese charakterisiert er als die Freisetzung des Schülers und der Schülerin zu Urteil und Kritik, dies soll durch die „Schulung der Mittel zur Aneignung von Welt“ möglich werden (Gruschka 1997, S. 265). Dabei beschreibt Gruschka die Schule als Schonraum, der durch seine Distanz zur Praxis und ihren Handlungs- und Rechtfertigungszwängen die Freiheit der Reflexion in ihrem Inneren sichern solle. Das so sichergestellte unbeschränkte Denken sei die Voraussetzung für Bildung und damit für Mündigkeit.

Wird nach der pädagogischen Aufgabe der Schule gefragt, ist der Begriff der Mündigkeit nach wie vor für viele Autorinnen und Autoren von zentraler Bedeutung. Auch Herwig Blankertz bezeichnet die Mündigkeit des Menschen als unbedingte Zwecksetzung der Erziehung. Diese Setzung sei allerdings nicht willkürlich, sondern folge aus der Eigenstruktur der Erziehung. Dass die Erziehung notwendig auf Mündigkeit ausgerichtet sei, illustriert Blankertz mit dem Gedanken der Verantwortungsübernahme der nächsten Generation. Auch wenn es den Erziehenden nicht um Innovation, sondern nur um Gehorsam und den Erhalt des Status quo gehe, sei das Ziel immer, dass die Nachkommenschaft schließlich selbständig und selbstverantwortlich mit Tradiertem

umgehe. (vgl. Blankertz 1992, S. 306f.) Was meint aber nun der Begriff der Mündigkeit im engeren Sinne? Die klassische Antwort auf diese Frage liefert der viel zitierte Abschnitt aus dem Text „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ von Immanuel Kant (1724 – 1804):

*„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen! Sapere aude! Habe Mut, dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“* (Kant 1999, S. 20 Hervorhebungen im Original)

Positiv formuliert ist nach Immanuel Kant Mündigkeit folglich das Vermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Theodor W. Adorno betont, dass Kants Konzept von Mündigkeit aktuell geblieben sei und versteht Mündigkeit als Voraussetzung für das Funktionieren demokratischer Politik. Sollte aus der für die Demokratie konstitutiven Institution der Wahl nicht Unvernunft resultieren, sei der Mut und die Fähigkeit des Wählers sich seines Verstandes ohne der Leitung eines anderen zu bedienen, die Voraussetzung. (Adorno 1971, S. 133)

Ähnlich wie bei dem Bildungsverständnis von Wilhelm Humboldt – ein Zeitgenosse von Kant – ist auch bei dieser Beschreibung Kants der Mensch selbst der wesentliche Referenzpunkt. Dies kommt besonders gut in seinem kategorischen Imperativ zum Ausdruck. Deshalb lohnt es sich, auf diesen in einer kurzen Zwischenbemerkung einzugehen. Der erste Teil des kategorischen Imperatives, der in Kants Schriften in verschiedenen Variationen vorkommt und als Formel der Universalisierbarkeit bezeichnet wird, lautet:

„Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als das Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne.“ (Kant 1974a, S. 140)

Gleichsam als Voraussetzung damit verbunden ist der zweite Teil, der für den Zusammenhang dieser Arbeit der interessantere ist, die Selbstzweckformel:

„Denn vernünftige Wesen stehen alle unter dem Gesetz, daß jedes derselben sich selbst und alle andere niemals bloß als Mittel, sondern jederzeit zugleich als Zweck an sich selbst behandeln *solle*.“ (ebd. S. 66 Hervorhebungen im Original)

Die Formel der Universalisierbarkeit setzt voraus, dass auch die anderen Menschen als gleichberechtigt anerkannt werden, ihnen die gleiche Vernunftfähigkeit zugesprochen wird. (vgl. Schäfer 2005, S. 114) In der Selbstzweckformel die mitunter auch „Gleichheitsformel“ genannt wird (ebd. S. 115), um zu betonen, dass der Anspruch des Selbstzweckes gleichermaßen für jeden gilt, kommt die zentrale Rolle der Konstitution von Subjektivität in Kants Denken zum Ausdruck, welche mit Wilhelm Humboldts Auffassung zu korrespondieren scheint.

Auch Marian Heitger bezieht sich in seinem Aufsatz „Selbstbestimmung als regulative Idee der Bildung“ auf die Aufforderung Kants, aus der Unmündigkeit hervorzutreten. (vgl. Heitger 2004, S. 20) Marian Heitger entwickelt eine Idee von Selbstbestimmung als Prinzip aller Menschenbildung. Dabei weist er darauf hin, dass Erziehung kein fremdes *Sollen* vorschreiben könne (ebd. S. 23). Hier wird eine Verbindung des Mündigkeitsbegriffes mit dem des Selbstzweckes deutlich. Ist das Ziel, den eigenen Verstand zu verwenden, so ist damit verbunden, dass Handlungsentscheidungen durch diesen eignen Verstand legitimiert werden können und durch nichts sonst. Wird der Mündigkeitsbegriff also ernst genommen, steht die Selbstzwecksetzung damit in engem Zusammenhang. Wie es Heitger formuliert, könne das *Sollen* nur aus dem Handelnden selbst hervortreten. Diese Forderung verweist auf den eben beschriebenen kategorischen Imperativ von Kant. Für Heitger steht Bildung „nicht im Dienst gesellschaftlich-ökonomischer Verwertung; sie betrifft eben das Menschsein als Zweck seiner selbst. Bildung ist nicht Mittel für einen vorgegebenen Zweck außerhalb des Anspruches, der zu werden, der man immer schon ist.“ (ebd. S. 21) Dabei betont er, dass von Selbstbestimmung und wirklichem Wissen nur die Rede sein könne, wenn auch die Geltungsansprüche des Wissens, das gelernt werden soll, vom Lernenden selber geprüft werden. Das Sammeln von Kenntnissen allein ist also zu wenig. Pädagogisch gemeintes Lernen sei nur in Verbindung mit dem Erkenntnisakt möglich. (ebd. S. 24) So gesehen bildet mündiges Denken im Sinne Kants, das ohne die Gängelung durch einen andern auskommt, eine Voraussetzung für Erkenntnis. Dabei ist nicht ausgeschlossen, dass der

Anstoß für das Denken durch einen andern erfolgen kann. Erkenntnis im Sinne von Verstehen, das auch die Geltung des Wissens nicht außen vor lässt, liegt allerdings alleine in den Händen des Lernenden und kann nur von diesem selbst erreicht werden.

2.4.4 Das Verstehen der Sache. Ein überholter pädagogischer Anspruch?

Bis jetzt standen die Begriffe der Bildung und der Mündigkeit noch eher als theoretische Konzepte im Raum. Im Folgenden soll aus einer praktischeren Perspektive gefragt werden, wie sich dieselben in Schule und Unterricht widerspiegeln können und was dafür nötig ist. Dabei wird deutlich, dass der Anspruch, Inhalte zu erschließen in der Pädagogik nach wie vor ein zentraler ist.

Nach Andreas Gruschka verfolgt die Schule als pädagogische Institution zunächst das Ziel, die Kinder zu Schülerinnen und Schülern zu erziehen, sie also zu einem Verhalten zu befähigen, am Unterricht auf sinnvolle Art und Weise teilnehmen zu können. Anders als in der Familie habe sich die Erziehung nur auf schulische Belange zu richten, die diesem besagten Zweck dienen (vgl. Gruschka 2011. S. 20). Die Erziehung lebe von der Fähigkeit des Lehrenden, das was gelernt werden soll, also das als allgemeine Bildung aufgebaute Weltwissen und Können, in geeignete Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler zu übertragen und zwar so, dass die Aneignung desselben auch tatsächlich möglich ist. Auch Robert Kreitz betont in seinem Text „Wissen, Können, Bildung“ die Notwendigkeit von Wissen und Können für den Bildungsprozess (Kreitz 2007).

Wissen und Können, so betont Gruschka, könnten nur im Ausnahmefall mechanisch eingeübt werden (vgl. Gruschka 2011. S. 20). Wiewohl, dieses mechanische Einüben in vielen Fällen eine notwendige und sinnvolle Basis bildet, wie beispielsweise das Auswendiglernen des Einmaleins in der Volksschule verdeutlicht. Abseits des mechanischen Einübens sei Verstehen aber oft die Voraussetzung für Lernen, so Gruschka. (vgl. ebd.) Dadurch, dass im Unterricht Fragen des Verstehens durch die Schülerinnen und Schüler wie durch die Inhalte selbst aufgeworfen und in weiterer Folge behandelt würden, gehe Unterricht über den Vorgang einer reinen Instruktion hinaus. Unterricht stoße so eine Bildungsbewegung an. Mit der Formel: „Erziehen heißt ‚Verstehen lehren‘.“, bringt Gruschka den Kern seiner Argumentation auf den Punkt (ebd. S. 21). Dadurch wird im Kontext dieser Arbeit deutlich, dass für die pädagogische Aufgabe der Schule – neben den

Begriffen der Bildung und der Mündigkeit – auch jener der Erziehung eine Rolle spielt. Mit Bezug auf den Erziehungsbegriff kritisiert Gruschka, die Tendenz, Belange der Erziehung in der schulischen Praxis zunehmend vom Unterricht zu separieren und sie beispielsweise in eigene Unterrichtsfächer – wie etwa *Soziales Lernen* – auszugliedern, was die Probleme eher verschärfe. Erziehung werde vor allem mit der Aufgabe der nachholenden Disziplinierung von Undisziplinierten in Verbindung gebracht. Erziehung werde vielfach erst dort eingefordert, wo sie bereits gescheitert sei, weil Schülerinnen und Schüler nicht richtig erzogen worden seien. So ziele Erziehung nicht mehr auf die Vermittlung von richtigem Verhalten, sondern nur mehr auf die Kompensation und Unterdrückung des bereits existierenden falschen Verhaltens. (vgl. Gruschka 2011, S. 21ff.)

Auch bezüglich der aktuellen Konzeption von Didaktik hat Andreas Gruschka einige Einwände anzuführen. Das didaktische Verhalten diene häufig nur mehr dazu die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu konservieren. Häufig würden dieselben durch Entlastung verzogen, anstatt durch Ansprüche herausgefordert. Didaktik werde dazu eingesetzt, das Stundenpensum zu absolvieren, das heißt möglichst friktionsfrei zu bewältigen. Das was im Unterricht dabei behandelt wurde, müsse dabei nicht notwendigerweise geklärt worden sein. Das Verstehen der Sache, ein möglicher Bildungseffekt, werde so zum privaten Glücksfall eines Einsichtigen. Es sei aber nicht mehr die Basis, durch welche das Vermittlungshandeln angeleitet und strukturiert werde. So bleibe wegen des zu absolvierenden Pflichtprogramms für das Verstehen als Kür zunehmend weniger Raum. Auch die Schülerinnen und Schüler würden oft als nicht interessiert, motiviert und befähigt angesehen, die Inhalte gründlich zu bearbeiten. Eine solche letzten Endes resignative Haltung könne in heutigen Schulen der Sekundarstufe vielfach festgestellt werden. Gerade in Hauptschulen, insbesondere in jenen, die sich als Restschulen empfinden oder als solche wahrgenommen werden, sei die Verunsicherung darüber, ob die pädagogische Aufgabe in hinreichendem Maß erfüllt werden kann, oftmals besonders groß. Analysen des realen Unterrichtsgeschehens würden jedoch zeigen, dass es für diese Resignation auch hier keine systematischen Gründe gebe. Wenn sich die Erziehung auf sinnvolle und nachvollziehbare Aufgaben richtete, sei sie erfolgreich. (vgl. ebd. S. 21f.) Die Didaktik ziele jedoch oft auf eine inhaltsübergreifende Methodik also auf eine solche, die der allgemeinen Motivierung der Schülerinnen und Schüler diene. Sie folge damit dem auf Johann Amos Comenius (1592 – 1670) zurückgehenden Versprechen,

mit Hilfe der Didaktik, „sei es möglich ‚rasch, angenehm und gründlich‘ alles zu lehren“ (ebd. S. 25), wobei jedoch in der heutigen Rezeption das Gründliche vernachlässigt werde, das Comenius dem Raschen und Angenehmen wohlweislich als Korrektiv zur Seite gestellt hatte. Wichtig erscheine vor allem die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler. Sie sollen durch die vermittelten Methoden des Lernens dazu befähigt werden, sich leicht und angenehm alles beibringen zu können. Bei dieser Konzeption ist erkennbar, dass die Organisation des Lernens im Vordergrund steht. Das Klären der Sache per se ist, wenn überhaupt nur noch am Rande ein Thema. Didaktik löse sich auf diese Weise immer mehr in Lernselbstmanagement auf, was mit der Entsorgung der Inhalte einhergeht. Es schwindet aber nicht nur die sachliche Substanz, sondern es erfolgt auch eine Umerziehung der Schülerinnen und Schüler. Sie werden nicht mehr dazu angehalten Sachkompetenz, sondern nur mehr Methodenkompetenz zu entwickeln, die sie in die Lage versetzen soll, auch jenseits von fachlicher Einsicht, Aufgaben der Informationsverarbeitung und Kommunikation lösen zu können. Eine Beziehung zu den Inhalten, eine Neugier auf sachliche Einsicht wird Ihnen so nachhaltig abgewöhnt. Sie bleiben allerdings auch von den Schwierigkeiten verschont, die möglicherweise bei der Aneignung der Inhalte aufgetreten wären. (vgl. Gruschka 2011, S. 25f.)

„Demgegenüber besteht der pädagogische Sinn des didaktischen Handelns in der [...] Erschließung der Inhalte des Weltwissens und Könnens durch die Schüler“ (ebd. S. 26) und also darin diese Inhalte in einer Form aufzubereiten, die einerseits der Sache gerecht wird, ohne sie unzulässig zu vereinfachen, auf der anderen Seite aber ein möglichst einfaches Aneignen derselben ermöglicht. Nur wenn dies gelinge, müssten sich die Schülerinnen und Schüler nicht um das betrogen fühlen, um dessen willen sie die Anstrengung des Lernens auf sich nehmen. (ebd.) Wenn die Didaktik dazu dient, die Schülerinnen und Schüler zur Erkenntnis von Phänomenen anzuleiten, werde es im Unterricht erst sachlich und spannend. Die Vermittlung regle sich dann durch die Orientierung an der Sache und den notwendigen Schritten zu ihrer Erschließung und Beherrschung. So bleibe die Faszinationskraft der Sache bewahrt, jenseits von ihrer Didaktisierung als Ablenkung von derselben. Die Schülerinnen und Schüler würden mit interessanten Fragen konfrontiert und dazu aufgefordert, sich ins Verhältnis zu diesen Fragen aber auch zu den Erkenntnissen und den verwendeten Methoden zu setzen. Es zeige sich, dass Unterricht dann wirklich gut sei, wenn er Erziehung als „Lehren des Verstehens“ organisiere (ebd. S. 22). Nur auf diese Weise hätten die Schülerinnen und Schüler die

Chance „das Verstehen einer Sache“ zu erleben, nur so sei fachliche Kompetenz als Resultat der Vermittlungsanstrengungen zu erwarten (ebd. S. 26). Auch Alfred Schirlbauer argumentiert in seinem Aufsatz „Guter Unterricht ist Unterricht, in dem Verstehen gelehrt wird“ auf ähnliche Art und Weise wie Gruschka. Das kommt zum Beispiel durch die programmatische Formulierung zum Ausdruck, dass es im Unterricht darum gehe „das Unterrichtete zu verstehen“ (Schirlbauer 2005, S. 20). Der Inhalt wird hier im schulischen Unterricht als die pädagogische Bezugsgröße schlechthin charakterisiert.

In Abgrenzung zu Bernhard Buebs Erziehungskonzept, welches dieser in seinem populärwissenschaftlichen Buch *Lob der Disziplin* (Bueb 2008) darlegt, betont Gruschka auch bezüglich der Erziehung die Notwendigkeit von einem Bezug auf Inhalte. Für Gruschka ist es aus pädagogischer Sicht fragwürdig, davon auszugehen, dass sich Disziplinierung als Zwang mit der Zeit selbst überflüssig mache, weil er irgendwann verinnerlicht worden wäre. Erziehung, die als Zucht inszeniert werde, erzeuge Wohlverhalten lediglich durch Angst. Dagegen mache nur die Einsicht in eine „innerlich akzeptierte und eigenständig vollzogene Notwendigkeit Tugend und Vernunft frei“ (Gruschka 2011, S. 24). Allerdings muss in diesem Zusammenhang fraglich bleiben, in welchem Maß diese Selbstverantwortung im Sinne des eigenständigen Vollziehens von Notwendigkeiten dem Heranwachsenden bereits zugemutet werden kann. Schließlich setzt ein solches Verhalten ein großes Maß an Selbstbestimmung im Heitgerschen Sinn bereits voraus, zu dem der Schüler und die Schülerin eigentlich erst befähigt werden sollen, will sich die pädagogische Bildung in der Schule nach diesem Verständnis nicht als überflüssig, weil schon erledigt, verstehen. Auch bei Kant findet sich laut Alfred Schäfer bereits der Gedanke, dass der junge Mensch einsehen müsse, dass seine Unterwerfung unter die Vorstellungen der Lehrperson seiner eigenen Freiheit diene. Aber auch Schäfer wendet ein, dass der zu Erziehende dies eben noch nicht könne. Könnte er es, „wäre die so gerechtfertigte Zwangsmaßnahme gar nicht mehr nötig, da er schon über ein eigenes Urteilsvermögen verfügen würde“ (Schäfer 2005, S. 118).

Auch wenn die hehre Formulierung Gruschkas gerade auch in Bezug auf die pädagogische Praxis mit einigem Zweifel behaftet bleiben mag, macht es dennoch Sinn, gegenüber einer Erziehung als Zucht eine Konzeption von Unterricht ins Treffen zu führen, für die eine Ausrichtung auf den Inhalt die Grundlage darstellt. Erziehung bedürfe nach diesem Verständnis nicht nur der Bereitschaft, sich selbst in die Pflicht zu nehmen, sondern immer

auch einer Aufgabe, die als sinnvoll angesehen werde. Erst durch die Ausrichtung auf einen Inhalt gewinne eine Tugend, wie etwa jene, sich trotz innerer Widerstände auf eine Sache zu konzentrieren, ihren humanen Wert. Würden solche Tugenden abstrahiert von der Sache, auf die sie gerichtet sind, eingeklagt, sei ein Widerstand der Schülerinnen und Schüler vorprogrammiert. Gruschka argumentiert also, dass sich manche Probleme der Disziplin im Unterricht durch eine Ausrichtung auf die Sache erübrigen würden. Der Respekt gegenüber der Lehrperson begründe sich durch die gemeinsame inhaltliche Aufgabe von Schülerinnen, Schülern und Lehrperson. Die schulische Aufgabe der Erziehung ist also eng mit jener der Bildung verknüpft. Ohne die Aufgabe der Bildung, die ohne Inhalt nicht auskommt, werde die Schule zu einem Zuchthaus. Für die Schule bedeute das, dass die in ihr stattfindende Erziehung und damit auch die Konflikte die notwendigerweise entstehen, wenn es um die Durchsetzung von verlangtem Verhalten geht, immer auf ihren Zweck zurückgebunden werden müssen, nämlich die Ermöglichung schulischer Bildungsarbeit. (vgl. Gruschka 2011, S. 25)

Um schließlich den pädagogischen Sinn der Schule als Institution voll zu erfassen, verweist Gruschka darauf, dass es nötig sei, das reflexive Verhältnis des Heranwachsenden zur Welt hinreichend mitzubedenken. Dabei gehe es um nichts weniger als um die Entwicklung eines „sachlich möglichst weit und tief durch Einsicht entfalteten Ich-Weltverhältnisses.“ (Gruschka 2011, S. 26) Aus Sicht der Pädagogik sei für diese Prozesse „möglichst freier Wechselwirkung“ der Unterricht in der Institution Schule eingerichtet worden. (ebd. S. 27) Ohne explizit auf ihn hinzuweisen, ist Gruschka hier dem Bildungsverständnis Wilhelm von Humboldts sogar in der Diktion sehr nahe, wie unter 2.4.1.2 nachgelesen werden kann. In diesem Unterkapitel wurde Humboldts nachdrücklicher Hinweis auf die Notwendigkeit einer Weltbezogenheit bereits kurz angerissen. Anschließend an die bereits zitierte Stelle, in der Humboldt von den Kräften des Menschen spricht, welche dieser stärken und erhöhen wolle, schreibt Humboldt:

„Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich.“
(Humboldt 1980b, S. 235)

In dieser Textstelle wird deutlich, dass auch in Wilhelm von Humboldts Bildungsverständnis der Gegenstand, also der Inhalt von elementarer Bedeutung ist.

Wie deutlich wurde, versteht Andreas Gruschka – entgegen dem von ihm beschriebenen, oftmals anzutreffenden Zeitgeist – die Ausrichtung auf den Inhalt für die schulische Bildungsarbeit als elementar. Sie sei Kern und Ziel jeglichen didaktischen Handelns. Auch bezüglich der notwendig vorkommenden Erziehungsprozesse in der Schule sei eine gemeinschaftliche Orientierung an der Sache zielführend und sinnvoll. Worin aber besteht dieses Ziel? Mit Gruschka ließe sich folgendermaßen antworten: „Die pädagogische Eigenstruktur des Unterrichts zielt auf die kompetente Urteilkraft der Schüler und in diesem Unterricht auf ihre Mündigkeit.“ (Gruschka 2011, S. 28) Schließlich bezieht sich Gruschka also auch auf die Idee der Mündigkeit, die bereits im Anschluss an Immanuel Kants Aufklärungsverständnis unter 2.4.1.3 beschrieben wurde. Dass der Unterricht unter dieser „unbedingten pädagogischen Zwecksetzung“ stehe (ebd.), bedeute noch nicht, dass sich die schulische Praxis immer daran orientiere. Wissenschaftliche Bemühungen hätten den Sinn, der Praxis dazu zu verhelfen, sich ihres Zieles bewusst zu werden und dazu beizutragen, dieses Ziel auch tatsächlich zu erreichen. Für die Arbeit in der Schulklasse hingegen sei es wichtig, dass eine Bildungsbewegung angestoßen, zugelassen und gefördert werde. Letztlich hätten sich „Lehrende und Schüler [...] einfach konsequent den Problemen zu stellen und ihnen zu folgen“, Problemen also „mit denen sie durch die Sache [...] jeweils konfrontiert werden.“ (ebd.)

2.4.5 Die pädagogische Aufgabe der Schule im Widerspruch

Kurz auf den Punkt gebracht wurde in Anlehnung an einen Bildungsbegriff, der ohne externe Zwecksetzungen auskommen will, bei dem die Entfaltung der Subjektivität im Mittelpunkt steht (vgl. hierzu Pongratz 2010 S. 89f.), die pädagogische Aufgabe der Schule als eine entfaltet, bei der Zielsetzungen wie Mündigkeit und Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler eine zentrale Rolle spielen. Pongratz bezeichnet diese Forderung, den Kindern und Jugendlichen dabei zu helfen, mündig zu werden, als „Generalformel“, die in der pädagogischen Literatur seit dem Ende des 18. Jahrhunderts immer wieder gefunden werden könne. (ebd. S. 25) Diese Forderung ist also keineswegs neu. Sie stellt vielmehr ein pädagogisches Grundprinzip dar, das sich bis heute nicht überholt hat. Unter der Perspektive dieses pädagogischen Anspruches wurde die Ausrichtung auf den Inhalt in der schulischen Praxis als entscheidender Faktor charakterisiert. Dafür diene die Argumentation von Andreas Gruschka (2011) als

wichtiger Bezugspunkt. Es wurde deutlich, dass mündiges Urteilen ohne sachliche Einsicht nicht zu haben ist.

An dieser Stelle sei noch einmal explizit darauf hingewiesen, dass diese Konzeption der pädagogischen Aufgabe der Schule normativ ist, womit auch verbunden ist, dass ihre allgemeinverbindliche Begründbarkeit, wie die Begründbarkeit jeder anderen normierenden Setzung in der Pädagogik auch, nicht davor gefeit ist, angezweifelt werden zu können. Die pädagogische Aufgabe der Schule, wie sie hier beschrieben wurde, ist auch keine umfassende Theorie, das würde den Anspruch und Rahmen dieser Arbeit bei weitem sprengen. Es ist durchaus denkbar, dass von dieser Konzeption abweichende Ansätze existieren, welche nicht unhaltbar sein mögen. Mit dem beschriebenen Ansatz wird jedoch versucht, mit Hilfe der Bezugnahme auf wichtige Sprecher, dem Proprium des Pädagogischen möglichst nahe zu kommen.

Im Folgenden sollen schließlich die Widersprüchlichkeiten aus verschiedenen Perspektiven und in verschiedenen Zusammenhängen beleuchtet werden, die mit der pädagogischen Aufgabe der Schule verbunden sind und nicht zuletzt im Verhältnis zu den gesellschaftlichen Funktionen der Schule hervortreten.

2.4.5.1 Das Dickicht der Widerspruchslagen

Einen Einstieg in die Thematik bietet Gruschkas Nachdenken über die von ihm postulierten pädagogischen Normen – Allgemeinbildung, Gerechtigkeit, Mündigkeit, Solidarität – unter diesem Gesichtspunkt. So macht er bezüglich der Allgemeinbildung deutlich, dass es paradoxerweise nicht das Ziel sei, dass beim Verlassen der Schule alle alles können, was sie gelernt haben sollen, auch nicht, dass allen formal gleiche Berechtigungen für den Eintritt in das Erwerbsleben erwachsen. Durch das Allgemeine sollen vielmehr die Unterschiede zutage gefördert werden. Dabei spielen Inhalte wie die Muttersprache, die Mathematik, eine Fremdsprache, gerade solche Inhalte also, die zum Kern der Allgemeinbildung gezählt werden können, eine außerordentlich wichtige Rolle. (vgl. Gruschka 1997, S. 264) Hier wird ein Widerspruch deutlich. Auf der einen Seite muss die Schule als Institution, die Selektion betreibt, alle Kinder formal gleich behandeln. Diese erwarten, dass sie am selben Maß gemessen werden. Andererseits hat die Schule auch die Aufgabe, auf individuelle Unterschiede einzugehen. Die Kinder sind nicht

verallgemeinert, wenn sie in die Schule eintreten und bringen höchst unterschiedliche Voraussetzungen mit. Gerecht wäre es nach Gruschka, alle Kinder ihren individuellen Bedingungen entsprechend zu behandeln. In einer so verstandenen individualisierenden Anstalt bekäme jedes Kind die Zuwendung, die es brauchte. Fachliche und soziale Aufmerksamkeit würden so verteilt, dass am Schluss alle Kinder könnten, was sie können sollen. Dieser Aufgabe der Schule steht allerdings jene der funktional erforderlichen Gleichbehandlung, die mit gleichen Leistungsanforderungen einhergeht, entgegen. Die Schule ist von einer solchen individualisierenden Anstalt nicht nur weit entfernt, sie ist vielmehr auf eine Art und Weise aufgebaut, die Verschiedenheiten in der Leistungsfähigkeit der Kinder erst zutage treten lässt. Gerechtigkeit und Fairness realisiert sich nicht etwa durch die Anerkennung von Verschiedenheit und der Relativierung der produzierten Rangordnung sondern in der „anonymisierten Durchsetzung der verallgemeinernden Leistungsnormen“ (Gruschka 1997, S. 265).

Der Widerspruch der hier sichtbar wird, ist also jener, der sich durch die einander widerstreitenden Ideen der gesellschaftlichen Teilhabe für alle, die durch die Schule realisiert werden soll (Gruschka 1997 S. 261), auf der einen Seite und die der Schule anhaftenden Funktion der Selektion auf der anderen Seite ergibt. Die Schule erfüllt, wie unter 2.3.2.2 beschrieben wurde, die Funktion der Zuteilung von Berufs- und Lebenschancen. Diese Funktion setzte mit dem Übergang zur bürgerlich-demokratischen Gesellschaft ein, im Zuge dessen an der Stelle von Stand und Geburt als Selektionskriterien eine Ideologie der Leistung etabliert wurde. Damit ist es nötig, dass in diesem System jeder formal die gleichen Chancen haben soll, das jeweilige Maß der kulturellen und gesellschaftlichen Teilhabe zu erreichen (vgl. Pongratz 2010, S. 29). Der Gleichheitsforderung des Systems tritt jedoch der Privilegiencharakter der Bildung gegenüber, welcher durch die von der Schule verteilten Berechtigungen entsteht (vgl. Gruschka 1997, S. 261). An dieser Stelle wird erstens deutlich, dass die aufklärerische Idee der *Égalité*, das bürgerliche Gleichheitsversprechen wie es Herwart Kemper nennt (vgl. Kemper 2001, S. 359), hier zu einer Chance verkürzt wird. Damit geht der Logik des Systems folgend einher, dass diese Chance unterschiedlich gut genützt wird. Die Folge ist nicht Gleichheit, sondern das Gegenteil: Ungleichheit. Zweitens und das ist in diesem Zusammenhang besonders problematisch, ist empirisch hinreichend nachgewiesen, dass es in der „demokratischen Leistungsschule [...] keine gleichen Startchancen gibt.“ (Pongratz 2010, S. 29) Die Schülerinnen und Schüler kommen mit völlig unterschiedlichen

Voraussetzungen in die Schule und diese kann, wie sich empirisch zeigt, nur wenig zum Ausgleich beitragen. So ließe sich durchaus die These vertreten, dass die Selektionsfunktion unabhängig von der behaupteten Chancengleichheit zur Wirkung komme. (ebd. vgl. hierzu auch Fend 2008², S. 50) Die paradoxe Forderung nach Chancengleichheit wurde in der Pädagogik immer wieder diskutiert (z.B. von Heid 1988) und scheint bis heute aktuell geblieben zu sein. Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron haben sich am Beispiel des französischen Bildungssystems intensiv mit dieser Problematik auseinandergesetzt, was sowohl in der soziologischen wie der pädagogischen Fachwelt viel Beachtung fand. Unter dem Titel „Die Illusion der Chancengleichheit“ wurden die wichtigsten Arbeiten der beiden Autoren in diesem Zusammenhang auch ins Deutsche übersetzt. (Bourdieu, Passeron 1971)

Aber nicht nur im Hinblick der Chancengleichheit ist die schulische Funktion der Selektion eine widersprüchliche. Auch mit der „pädagogischen Forderung nach individueller Förderung“, die mit der Personalisationsfunktion der Schule korrespondiert, scheint sie nicht gut vereinbar zu sein (Kemper 2001, S. 359). Wie soll diese Forderung mit dem Prinzip der Auslese zusammenpassen? In einer etwas anderen Wendung beschreibt Norbert Hilgenheger die Widersprüchlichkeit zwischen der schulischen Aufgabe der Persönlichkeitsbildung auf der einen Seite und jener der Ausbildung auf der andern (Hilgenheger 2001). Jean-Jacques bezeichnet dieses Dilemma als Gegensatz zwischen Erziehung zum Bürger und Erziehung zum Menschen. (vgl. Rousseau 1762/1997) Die Erziehung zu Bürgerin und Bürger bei Rousseau könne nach Hilgenheger als eine verstanden werden, die dazu befähige, an der Gesellschaft teilzuhaben (Hilgenheger 2001, S. 36). Dafür ist erstens eine Ausbildung für den Arbeitsmarkt im Sinne der Qualifikationsfunktion (siehe 2.3.2.1) notwendig, zweitens aber auch eine Integration in die gesellschaftlichen Verhältnisse. Die Erziehung zum Menschen ziele bei Rousseau hingegen auf „seine Konstitution als freies, von jeder gesellschaftlichen Bevormundung und fremdgesteuerten Selbstdisziplinierung befreites und selbstbestimmtes Wesen.“ (Schäfer 2005, S. 114) Diese Gegenüberstellung von Mensch und Bürger bei Rousseau verweist auf die scheinbare Widersprüchlichkeit zwischen der Qualifikationsfunktion der Schule, die immer auf einen Zweck gerichtet ist, der außerhalb des Menschen selbst liegt, der Brauchbarmachung für den Arbeitsmarkt etwa, und einem Bildungsbegriff, für den die Selbstzwecksetzung konstitutiv ist. Um die Sachlage noch komplizierter zu machen, scheint aber – als von der Schule zu bewirkende Qualifikation – von Seiten der Wirtschaft

zunehmend auch solches gefordert zu werden, das mit der beschriebenen Auffassung von Bildung eher zusammenzufallen scheint, als mit einer „Abrichtung“ für eine sture Aufgabenerfüllung, die ein selbstbestimmtes Denken nicht notwendigerweise erfordert. Nach Ludwig Pongratz müsse eine Schule, die auf der Höhe der Zeit sein will, angesichts einer dynamischen Gesellschaft, die in stetiger Entwicklung begriffen ist, mehr bewirken als eine bloße Anpassungsleistung. Auch in wirtschaftlichen Betrieben werde zunehmend die Erfahrung gemacht, dass für die Funktionssicherung betrieblicher Abläufe auch „extrafunktionale“ Leistungen erforderlich seien, solche also, die über ein fragloses Abarbeiten der gestellten Aufgaben hinausgehen. Pongratz bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Dispositionen wie „Reflexions- und Kritikfähigkeit, Kooperations- und Teamfähigkeit, vernetztes und schöpferisches Denken usw.“ (Pongratz 2010, S. 30). Solche Dispositionen würden aber in gewisser Weise quer liegen zu gesellschaftlichen Funktionserfordernissen. Mit diesen Erfordernissen ist die unter 2.3.2.3 beschriebene Legitimationsfunktion der Schule angesprochen, innerhalb derer für die Integration der Schülerinnen und Schüler in das bestehende System gesorgt und dieses gleichzeitig legitimiert wird. Schule habe also die Aufgabe, zur reflexiven Distanzierung herauszufordern, sie solle aber gleichzeitig die Integration der Gesellschaft sicherstellen. Die Erziehung zum Menschen im Sinne Rousseaus geht mit der Funktion der Integration, als einer Zurichtung für das Gesellschaftssystem nicht recht zusammen. Pongratz bezeichnet diesen Widerspruch als das „*Spannungsverhältnis von Integration und Widerstand*“ (Pongratz 2010, S. 30 Hervorhebungen im Original).

Bezüglich der von Pongratz genannten Dispositionen – Reflexions-, Kritikfähigkeit usw. –, die auf den Begriff der Mündigkeit verweisen, stellt sich aber nicht nur die Frage, ob sie Funktionen der Schule widersprechen, sondern auch jene nach der Möglichkeit ihrer Bewirkung durch die Schule. Heitger beschreibt diese Frage durch die scheinbare Diskrepanz zwischen pädagogischer Führung, die immer intentional ist, die Einfluss nehmen will, auf der einen Seite und dem Prinzip der Selbstbestimmung auf der anderen, welchem die pädagogische Führung nicht nur nicht im Weg sein, sondern welches diese explizit fördern soll. (Heitger 2004, S. 24) Damit ist die wohl bekannteste Widerspruchslage in diesem Zusammenhang angesprochen, die oft mit der Formulierung von Kant „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ illustriert wird (Kant 1974b, S. 711). Alfred Schäfer spricht hier vom Wirkungsproblem der Pädagogik:

„Wie soll Freiheit bewirkt werden können, wenn Freiheit doch zugleich als das gilt, was sich selbst zugrunde liegt. Freiheit kann nur in sich selbst gründen, alles andere wäre Abhängigkeit. Eine bewirkte Freiheit ist daher keine Freiheit mehr, sondern Abhängigkeit. Für die Erziehung bedeutet dies, das [sic] sie etwas bewirken will, was man nicht bewirken kann.“ (Schäfer 2005, S. 119)

Damit ist also die Widerspruchslage zwischen der pädagogischen Aufgabe der Förderung von Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler einerseits und der Struktur des Erziehungsprozesses andererseits angesprochen, der nicht ohne Zwang auszukommen scheint.

Als zweite Seite dieses Widerspruches beschreibt Schäfer das Rechtfertigungsproblem der Pädagogik. Dabei bezieht er sich auf den kategorischen Imperativ von Immanuel Kant (siehe 2.4.3). Werde die Freiheit des vernünftigen Subjektes vorausgesetzt, also die Selbstzweckformel des kategorischen Imperatives akzeptiert, sei pädagogisches Handeln moralisch nicht zu rechtfertigen. Die Schülerin und der Schüler würden durch pädagogische Zwangsmaßnahmen als Mittel benutzt, gleichwohl um sie zu vollwertigen Mitgliedern der Gesellschaft zu machen. Aber dieses „Benutzen“ laufe dem kategorischen Imperativ zuwider, weil es den Schüler und die Schülerin eben nicht als Zwecke ihrer selbst anerkennen würde. (Schäfer 2005, S. 119)

Das Paradox besteht also darin, dass das System der Schule die ihr anvertrauten Heranwachsenden nicht als autonom, als Zwecke ihrer selbst anerkennt, sie aber gleichzeitig zu mündigen Menschen machen soll. Pongratz bezeichnet diesen Widerspruch als jenen von „*Bevormundung und Mündigkeit*“ (Pongratz 2010, S. 25 Hervorhebungen im Original) Heinz J. Heydorn beschäftigt sich in seinem Werk „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ mit dieser Widerspruchslage auf historisch-systematische Weise. Dabei betont er die Rolle des „bewußten Lehrers“ wie er ihn nennt, der die „befreiende kollektive Praxis“ einleiten könne (Heydorn 1979, S. 323), dessen „unveränderter sokratischer Auftrag, [die] Entbindung der kollektiven Mündigkeit“ sei (ebd. S.329).

2.4.5.2 Versuch einer Systematisierung

Um etwas Übersicht in das Dickicht der Widersprüchlichkeiten zu bringen, in welches die pädagogische Aufgabe der Schule verstrickt zu sein scheint, wird das Gesagte abschließend in eine übersichtlichere Systematik gebracht. Es wurde versucht, Widerspruchslagen zu erfassen, die sich anhand einer pädagogischen Aufgabe der Schule ergeben, wie sie in dieser Arbeit beschrieben wurde. Es ist also nicht der Ansatz Widersprüchlichkeiten darzustellen, die im Zusammenhang mit *den* wichtigen Begriffen der Pädagogik im Ganzen stehen. In diesem Sinn kann etwa Ludwig Pongratz gelesen werden. (Pongratz 2010, S. 20-31)

Unter dem Gesichtspunkt dieser Arbeit und anhand der obigen Überlegungen lassen sich folgende Widerspruchskomplexe identifizieren: Zunächst lässt sich ein Komplex erkennen, der sich im Kern um die Differenz zwischen dem Bildungsbegriff auf der einen Seite und den Funktionen der Schule auf der anderen Seite dreht. Wenn für Bildung der Selbstzweck und die Selbstentfaltung im humboldtschen Sinn wichtige Merkmale sind, dann steht ihr die Ver zweckung, also die Zwecksetzung durch externe Größen, wie sie etwa bei den Funktionen der Selektion, der Qualifikation, der Integration ins Spiel kommt, diametral gegenüber, das wurde durch die Bezugnahme auf Rousseaus Bild von der Erziehung zum Bürger und jener zum Menschen deutlich.

Ein zweiter, mit dem ersten zusammenhängender aber doch etwas anders gelagerter, Widerspruchskomplex kreist um die Widerspruchslage von Bevormundung und Mündigkeit, wie es Pongratz nennt. Wenn Mündigkeit als Bildungsziel einer pädagogischen Aufgabe der Schule gelten soll, dann ergibt sich ein paradoxes Verhältnis zum System der Schule, das ohne Zwang nicht auskommt. Anders als beim ersten Komplex steht hier der pädagogische Anspruch nicht gesellschaftlichen Funktionen gegenüber, sondern einem System, das zwar dem Erreichen dieses Anspruches dienen soll, aber durch seine Eigenart ihm doch zu widersprechen scheint. Das Wirkungs- und das Rechtfertigungsproblem der Pädagogik, wie sie Schäfer beschreibt, können als zwei in diesem Widerspruchskomplex enthaltene Dimensionen verstanden werden (vgl. Schäfer 2005, S. 119).

Zumindest ein Teil der gesellschaftlichen Funktionen der Schule, nämlich jener der Selektion, scheint mit dem bürgerlichen Gleichheitsversprechen in einem paradoxen

Verhältnis zu stehen. Damit ist ein dritter Widerspruchskomplex angesprochen. Das Versprechen der Gleichheit steht nur mittelbar mit dem Mündigkeitsbegriff und jenem der Bildung in Verbindung. Es scheint eher mit einem durch die Aufklärung konstituierten Verständnis sozialen Zusammenlebens erklärbar, das im Anschluss an die Überwindung von ständischen Privilegien jeden als gleich betrachtet. Soll ein schulischer Beitrag zu dieser bürgerlichen Gleichheit im Sinne der gesellschaftlichen Kohäsion als eine pädagogische Aufgabe der Schule verstanden werden, steht diese in einem widersprüchlichen Verhältnis zur Selektionsfunktion.

Abschließend sei nur kurz erwähnt, dass es in Bezug auf die pädagogische Praxis nun völlig unterschiedliche Ansätze gibt, sich zu den beschriebenen Widersprüchlichkeiten zu verhalten. Eine Möglichkeit ist, so zu tun, als wäre das Kind von Geburt an mündig und die Erziehungsperson hätte sich nur zurückzuhalten und den unbekannten Maßstäben der Entwicklung des Kindes zu unterwerfen, um so den Widerspruch von Bevormundung und Mündigkeit aufzulösen. (vgl. Schäfer 2005, S. 125) Eine zweite Möglichkeit ist, die pädagogische Legitimierbarkeit von Schule überhaupt in den Zweifel zu ziehen. (vgl. Fischer 1978) Eine weitere Möglichkeit kann als der Versuch interpretiert werden, mit den Widersprüchlichkeiten, obgleich vielleicht unauflösbar, irgendwie zurechtzukommen. Letztlich ist auch Immanuel Kants Ansatz dieser letzten Alternative zuzuordnen. Auch wenn ihm das mitunter nicht in dieser Deutlichkeit zugeschrieben wird, war sich Kant sicher: „Zwang ist nötig.“ (Kant 1974b, S. 711) Autonomie sei nicht ohne Unterwerfung zu haben. (Schäfer 2005, S. 121) Auch Marian Heitger argumentiert, dass Führung durch die Erzieherin oder den Erzieher so lange als Stellvertretung notwendig sei, bis das Kind Kraft des eigenen Verstandes diese Aufgabe selber übernehmen kann. (Heitger 2004, S. 30) Ilse Schrittemesser plädiert dafür, Bildungsprozesse so zu gestalten, dass Widersprüche „offen und sichtbar“ bleiben und sich das Individuum „Bewusstheit“ darüber verschaffen kann (Schrittemesser 2007, S. 147).

Welche der genannten Alternativen auch immer die geeignetste sein möge, so viel scheint klar: Damit das Schulsystem trotz der Verstrickung in die genannten Widerspruchslagen Bestand haben kann – und hier ist vor allem der dritte Widerspruchskomplex von Belang (Gleichheit vs. Selektion) – ist der „Modus der kontinuierlichen Reform“ als Bearbeitung dieser Widersprüchlichkeiten fest in dasselbe eingelassen. (Gruschka 1997, S. 261, vgl. hierzu auch Pongratz 2010, S. 30) Als Teil des grassierenden Reformismus kann auch der

aktuelle Trend der empirischen Rechenschaftslegung über die Leistung von Schülerinnen und Schülern verstanden werden, welcher den Ausgangspunkt für die Überlegungen des nächsten Kapitels darstellt.

3 Zum Trend der empirischen Rechenschaftslegung in der Schule am Beispiel PISA

Die Forschungsfrage dieser Arbeit zielt auf eine Bewertung der Durchführung von Studien über die Leistung von Schülerinnen und Schülern. Diese Bewertung erfolgt durch die Bezugnahme auf die pädagogische Aufgabe der Schule, der im zweiten Kapitel ausführlich nachgegangen wurde. Da es nur schwer möglich scheint, den Trend der Testung der Schülerinnen- und Schülerleistung im Gesamten zu erfassen und für eine Bewertung heranzuziehen, ist es nötig, eine gezielte Fokussierung vorzunehmen. Als aussagekräftiges Beispiel für den Trend der Testungen wird die PISA-Studie verwendet. Aber auch die PISA-Studie als Ganzes erscheint zu groß, um einer Bearbeitung in dieser Arbeit zugänglich zu sein. Im Sinne der Forschungsfrage ist es sinnvoll, den Blick auf die pädagogischen Intentionen zu richten, die hinter der PISA-Studie stecken, also darauf, was die Macher der PISA-Studie – die OECD – unter der „pädagogischen Aufgabe“ der Schule verstehen, um Aspekte davon zu beschreiben. So wird ein Vergleich zwischen der pädagogischen Aufgabe der Schule, wie sie in dieser Arbeit beschrieben wurde, welcher ein bestimmtes oben expliziertes Bildungsverständnis zu Grunde liegt einerseits und einer Auffassung, die von der OECD zum Ausdruck gebracht wird andererseits, möglich. Damit ist nicht gesagt, dass der Anspruch ist, das Bildungsverständnis der OECD im Gesamten zu erfassen. Es können jedoch einige Facetten dieses Bildungsverständnisses herausgearbeitet werden, die vor allem im Zusammenhang mit der von der OECD propagierten „adaptive competence“ in Erscheinung treten. Eine wichtige Quelle in diesem Zusammenhang stellt das von der OECD herausgegebene Buch „The Nature of Learning“ dar (Dumont, Istance, Benavides 2010).

Es wird noch zu diskutieren sein, ob bzw. in wie fern mit dieser methodischen Vorgehensweise ein induktiver Schluss auf die Gesamtheit der Testungen zulässig ist, wie es die Forschungsfrage an sich implizieren würde, zumal mit dem beschriebenen Zugang nur auf einen spezifischen Aspekt des Trends der Testungen fokussiert wird.

Im Konkreten soll folgendermaßen vorgegangen werden: In einem ersten Schritt ist es sinnvoll, einen Blick auf das Reformgeschehen im Gesamten zu werfen, welches im Bildungsbereich beobachtbar ist (3.1). Der Trend der Testungen lässt sich am besten in

seiner Einbettung in diesen Wandel des Bildungssystems verstehen. Daran anschließend soll auf die PISA-Studie und die OECD als Teil dieses Trends fokussiert werden, um entlang des Begriffs der „adaptive competence“ herauszuarbeiten, was die OECD als Ziel und Aufgabe der Schulbildung versteht. (3.2).

3.1 Die Einbettung des Trends der empirischen Rechenschaftslegung in der Schule in den Prozess der Ökonomisierung

Das Bildungssystem ist in vielen Ländern des europäischen Raumes seit den letzten Jahren und Jahrzehnten einem tiefgreifenden Wandel unterworfen. Die Veränderungen reichen von der Implementierung des Bologna-Systems im Hochschulbereich, über die Zentralisierung von Abschlussprüfungen, die Einführung von Bildungsstandards, bis zu Autonomisierungstendenzen auf Einzelschulebene, um nur einige wenige wahllos herauszugreifen. (vgl. z.B. Zymek 2011, S. 104f.) Die Abhaltung von internationalen Vergleichsstudien zur Leistung von Schülerinnen und Schülern ordnet sich in diesen Wandlungsprozess zwar als wichtiges Element, aber als eines unter vielen anderen ein.

Um diese vielen unterschiedlichen Veränderungen in eine Systematik zu bringen, eignet sich das Konzept der Ökonomisierung. Ökonomie kann hier als „*Konstitutionsmoment* pädagogischer Prozesse“ verstanden werden (Bellmann 2006, S. 184 Hervorhebungen im Original). Jochen Krautz spricht in diesem Zusammenhang von den genannten Phänomenen als einem zusammenhängenden Ausdruck einer „planvollen Usurpation von Bildung und Bildungswesen unter den Vorzeichen einer globalisierten, neoliberal ausgerichteten Ökonomie“ (Krautz 2007, S. 71)

Im Folgenden werden einige Begriffe und Dimensionen knapp dargestellt oder nur angerissen, die für das Konzept der Ökonomisierung von Bedeutung sind. Eine genauere Ausführung wurde von anderen Autoreninnen und Autoren – auf die verwiesen wird – erbracht, und muss deshalb an dieser Stelle nicht wiederholt werden. Das Hinweisen auf die Begriffe und Dimensionen der Ökonomisierung soll das Konzept in seiner Breite grob skizzieren und die Einbettung des Trends der empirischen Rechenschaftslegung darin deutlich werden lassen.

3.1.1 Der Prozess der Ökonomisierung, Oder: Vom Menschen als Kapital

Bei der Ökonomisierung im Bereich der Bildung spielt die sogenannte Humankapitaltheorie eine wichtige Rolle. Manfred Weiß bezeichnet die „Humankapitalthematik“ als „Ausgangspunkt der Bildungsökonomie“ (Weiß 2000, S. 10). Diese Theorie wird zum Beispiel im „Weißbuch Bildung“ propagiert, einem Buch, das laut Impressum berlinpolis³ und die Vereinigung der bayerischen Wirtschaft (vbw) zu verantworten haben (Dettling, Prechtel 2004). Nach dieser Theorie sei Wirtschaftswachstum vor allem durch Investitionen in den Bildungsbereich zu generieren, da Wachstum nur aus technischem Fortschritt entstehen könne, welcher wiederum von wissenschaftlichem Fortschritt und somit von Bildung abhängig sei. Daraus wird gefolgert, dass auf der einen Seite wissenschaftliche Eliten genauso benötigt würden wie „adaptierbare“ Arbeitskräfte, die „lebenslang“ lernen (Krautz 2007, S. 74). Das in dieser Theorie vorherrschende Denken wird durch folgendes Zitat deutlich sichtbar:

„Mit guter Bildung wird sich mikro- wie makroökonomisch viel Geld verdienen lassen. Es ist nicht unanständig, sondern schlicht notwendig, ‚Humankapital‘ als Produktionsfaktor zu sehen, in den um so mehr investiert wird, je höher die erwarteten Renditen sind. Es ist auch nicht unmoralisch, mit attraktiven Bildungsangeboten Geld zu verdienen. Statt mit der Produktion von Sachkapital (also Maschinen, Apparaten und Geräten u.a.m.) könnten und sollten immer mehr [...] ihr Einkommen durch die Produktion von Humankapital [...] erwerben“ (Straubhaar 2004, S. 29)

In diesem Zitat tritt das Telos unverblümt zutage. Das „(viel) Geldverdienen“ versteckt sich hier nicht einmal mehr hinter einem Anspruch auf gesamtgesellschaftliche Wohlfahrt, durch wirtschaftliches Wachstum etwa, sondern scheint auf den Wunsch nach persönlicher Bereicherung zu zielen und entlarvt sich so als eigentliche Zwecksetzung. Natürlich ist festzuhalten, dass dieses Zitat nicht repräsentativ für die Humankapitaltheorie als Ganzes stehen mag, es wird jedoch Folgendes deutlich: In dieser Theorie wird einerseits Bildung zur Ware, die in Form von Bildungsdienstleistungen auf dem globalen Bildungsmarkt gehandelt werden können soll (vgl. Krautz 2007, S. 76), andererseits wird letztlich aber

³ Die „Beratungsagentur“ berlinpolis ist eine von Daniel Dettling gegründete, mittlerweile nicht mehr existierende Lobbyistengruppe die im Jahr 2009 durch ihre Verwicklung in einen PR-Skandal rund um die Deutsche Bahn in die Schlagzeilen geraten ist, bei dem öffentlich wurde, dass an Medien kolportierte 1,3 Millionen Euro für versteckte Bahn-Werbung bezahlt worden sein sollen. (vgl. z.B. Die Zeit: o.A. 2009b)

auch der Mensch wie eine Ware behandelt, der als „Kapital“ für alle möglichen Zwecke disponibel wird. Die Verwertungslogik wird schon durch den verwendeten Begriff des „Kapitals“ deutlich, der in der Ökonomie als Bezeichnung für einen Geldbetrag erst dann Verwendung findet, wenn dieser zum Zwecke seiner Vermehrung investiert wird (vgl. Ribolits 2006, S. 135). Analog dazu wird hier also der Mensch als Ressource zum Erzeugen von (Mehr-)Wert verstanden. Für Erich Ribolits geht es hier um die „Verdinglichung des Menschen und das Außerkraftsetzen des Anspruches einer prinzipiellen – vom Markt und dessen Wertdimensionen unabhängigen – Würde des Menschen.“ (ebd. S. 136)

Eine weitere wichtige Dimension der Ökonomisierung ist das Erstarken von neuen Steuerungsstrategien auf der Ebene der Schulverwaltung. Bezüglich dieser Veränderung ist das so genannte „New Public Management“ (NPM) bedeutsam. NPM bezeichnet kein konkretes Konzept oder Modell sondern ein Konglomerat von Ideen, dessen gemeinsamer Kern dabei im Anliegen besteht „durch veränderte, um betriebswirtschaftliche Konzepte angereicherte Steuerung einen leistungsfähigen, wirtschaftlichen, ergebnisorientierten öffentlichen Sektor zu gestalten.“ (Brückner/Tarzona 2010, S. 83) Nach Maag Merki ist die Prinzipal-Agent-Theorie eine Grundlage für das NPM, in der das Prinzip des Machterhalts eine wichtige Rolle spielt. (vgl. Maag Merki 2010, S. 151f.)

Ein wichtiges Kennzeichen des NPM ist die Orientierung an der Marktwirtschaft. Für die Schulen bedeutet das, von einer Konzeption als zentral gesteuerten Staatsanstalten abzurücken und diese verstärkt dem Wettbewerb auszusetzen. Das wiederum hat mit dem Konzept der Schulautonomie zu tun. Bellmann spricht in diesem Zusammenhang von der „Etablierung von Quasi-Märkten im Bildungsbereich“ (Bellmann 2006, S. 188).

Mit dieser neuen Steuerungsstrategie hängt die Hinwendung zur Orientierung am Output zusammen. Ein Papier der Weltbank legt den Begriff der Outputorientierung folgendermaßen fest: „An orientation toward outcomes means that priorities in education are determined through economic analysis, standard setting, and measurement of the attainment of standards.“ (Weltbank 1995, S. 94) Die Auffassung der Weltbank ist hier deshalb von Relevanz, weil sie im Bereich der weltweiten Bildungspolitik eine Rolle spielt, worauf in weiterer Folge noch eingegangen wird.

In Österreich ist für den Trend der Outputorientierung die Einführung der Bildungsstandards samt deren Evaluierung ein Beispiel, die im Jahr 2009 durch eine entsprechende Verordnung umgesetzt wurde. (o.A. 2009a) Die verstärkte Orientierung am Output gekoppelt mit dem Abrücken von Input-Vorgaben wird als Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung bezeichnet. (vgl. Köller 2008, S. 59)

Der Prozess der Ökonomisierung könnte entlang von vielen weiteren Begriffen, wie z.B.: Kompetenz, Autonomie, Lebenslanges Lernen, Accountability – um nur ein paar herauszugreifen – beschrieben werden. Im Zusammenhang dieser Arbeit möge aber das Gesagte reichen, um einen Blick für jenen Prozess zu bekommen, in den der Trend der Leistungstestung in der Schule eingebettet ist. Allerdings ist es relevant noch einen Blick auf die Akteure zu werfen, die hinter diesem Prozess stehen. Da hier unter anderem auch die OECD aufscheint, die als die PISA-Studie durchführende Organisation in weiterer Folge noch näher untersucht wird.

3.1.2 Ökonomisierung: Ein intentionaler Prozess?

Eine Frage die sich im Zusammenhang mit dem Konzept der Ökonomisierung ergibt, ist jene nach den Akteuren. Ist der Prozess der Ökonomisierung einer der absichtsvoll forciert wird? Wenn ja, von wem? Fragen, die auf Grund der Komplexität des Ökonomisierungsprozesses wohl keiner einfachen Beantwortung zugänglich sind. Ohne zu behaupten, alle Prozesse die in diesem Zusammenhang von Belang sind, auf den ersten Blick erfassen zu können, lassen sich doch einige *Player* identifizieren, die für verschiedene Aspekte der Ökonomisierung eintreten und bei denen davon ausgegangen werden kann, dass sie einen gewissen Einfluss geltend machen können.

Jochen Krautz verweist zunächst darauf, dass die Weltbank in der globalen Bildungspolitik eine Rolle spielt. Über die Kredit-Vergabe würde diese vor allem Entwicklungsländer zwingen, ihre Bildungssysteme zu rationalisieren, zu kommerzialisieren und für private Investoren zu öffnen (Krautz 2007, S. 77). Diese Behauptung mutet etwas spekulativ an und bedürfte eingehenderen Nachforschungen. Ein Interesse der Weltbank am Thema der Bildungspolitik ist aber zumindest durch die schon etwas ältere Publikation *Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review* dokumentiert (Weltbank 1995). Neben der Weltbank verweist Krautz auf die

Welthandelsorganisation (WTO⁴), die im Rahmen der GATS⁵-Verhandlungen für eine Liberalisierung aller staatlichen Dienstleistungen und für eine Öffnung derselben für private Investoren eintritt. Neben Wasserversorgung, Verkehr, oder Gesundheitssystem geht es hier auch um den Bildungssektor. Im Jahr 1995 trat eine erste Vereinbarung in Kraft. Die Mitgliedsstaaten der EU werden von eben dieser bei den Verhandlungen mit der WTO vertreten (vgl. Krautz 2007, S. 77). Damit ist gleich der nächste wichtige *Player* im Kontext der Ökonomisierung angesprochen. Die EU spielt aber natürlich nicht nur im Zusammenhang mit den GATS-Verhandlungen eine wichtige Rolle. Der bereits angesprochene, von der EU initiierte Bologna-Prozess stellt auf der Ebene des Hochschulsektors eine wichtige Dimension der Ökonomisierung dar. Ganz im Sinne der Humankapitaltheorie kommt es hier zu marktorientierten Umstrukturierungen. Durch die Einführung von einheitlichen Studienstrukturen (Modularisierung, ECTS⁶) werden Bildungsdienstleistungen vergleich- und handelbar. (ebd.)

Eine weitere einflussreiche Institution ist die OECD, die laut Krautz, vor allem durch die PISA-Studie Einfluss auf die Bildungspolitik nimmt und Druck auf die Regierungen und die Öffentlichkeit ausübt (ebd.). Manfred Weiß, ein Proponent der Bildungsökonomie verweist selbst darauf, dass der OECD wie auch der Weltbank besondere Bedeutung bei der Durchsetzung von Ideen und Konzepten der Bildungsökonomie zukommen. Wobei er einräumt, dass die Weltbank ihr anfängliches Engagement in dieser Richtung verringert habe (Weiß 2000, S. 10). Ganz anders verhält es sich bei der OECD. Diese spielt allem Anschein nach von Beginn an eine tragende Rolle beim Prozess der Ökonomisierung im Bildungsbereich. Nach Weiß war sie es, die mit der Publikation der mehrbändigen Dokumentation der „Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education“ (OECD 1965), die vom 16.-20. Oktober 1961 in Washington stattfand, „der Bildungsökonomie zur Durchsetzung verhalf“ (ebd.) und auf die fundamentale ökonomische Bedeutung der Bildung hingewiesen habe. Über dreißig Jahre später lasse sich nach Weiß eine verstärkte bildungsökonomische Fundierung der Empfehlungen der OECD an die Bildungspolitik konstatieren. Das manifestiere sich beispielsweise in dem Bestseller „Education at a Glance“ (OECD 1997), in dem sich das gesteigerte Interesse der OECD-Mitgliedsstaaten an bildungsökonomischer Politikberatung ausdrücke. Auch

⁴ World Trade Organisation

⁵ General Agreement on Trade in Services

⁶ European Credit Transfer System

Andreas Gruschka verweist auf die tragende Rolle der OECD, welche „Bildung als Mittel zum Zweck der ökonomischen Entwicklung“ begreife (Gruschka 2014, S. 47), indem er darauf hinweist, dass sich kein deutscher Kultusminister erlauben könne, „Modernisierungsparolen und -rezepte rechts oder links liegen zu lassen, die von der OECD kommen.“ (ebd. S. 48)

Als letzten wichtigen Akteur der den Prozess der Ökonomisierung forciert, nennt Krautz das Netz von Lobbyverbänden, Stiftungen und privatwirtschaftlichen Unternehmen. In Deutschland spiele die Bertelsmann-Stiftung eine wichtige Rolle, beispielsweise bei der Durchsetzung des Bologna-Systems (Krautz 2007, S. 79). Auch die bereits erwähnte Beratungsagentur *berlinpolis* lässt sich in diese Kategorie einordnen. Als international agierenden Akteur nennt Krautz den *European Round Table of Industrialists* (ERT), eine Vereinigung von global agierenden Unternehmen, wie Nokia, Nestlé, Siemens, Shell, Fiat usw., deren erklärtes Ziel es sei, Druck auf die EU-Kommission, das EU-Parlament, die nationalen Regierungen und die Medien auszuüben, unter anderem, um die Umstrukturierung von Bildungssystemen gemäß ökonomischer Prinzipien zu erreichen. Die Strategiepapiere des ERT hätten erheblichen Einfluss auf die Bildungspolitik der EU, bzw. ließen sich gar als ihre „Blaupausen“ lesen. (ebd.)

Kurz zusammengefasst entwirft Jochen Krautz ein Bild, in dem nationale Gesetzgebung und Bildungssysteme dem Einfluss durch WTO, Welt-Bank, EU, OECD und einem Netzwerk aus Lobbyverbänden und Wirtschaftstreibenden ausgesetzt sind. Die Modi der Beeinflussung reichen dabei von Verhandlungen (z.B. GATS), über die Vergabe von Krediten, die Bologna-Erklärung, die Durchführung von Studien zur Leistung von Schülerinnen und Schülern (PISA), bis hin zum nicht näher gekennzeichneten Vorgehen des Geflechts aus Lobbyverbänden und Konzernen.

Auf nationaler Ebene schließlich tritt die Politik als Akteur auf, der durch verschiedene Elemente der *neuen Steuerung*, wie oben beschrieben, auf eine neue Strategie setzt (Klieme 2004, S. 626) und so der Ökonomisierung Vorschub leistet. Inwieweit die nationale Politik tatsächlich von den oben beschriebenen Bemühungen um Einflussnahmen gelenkt ist, lässt sich an dieser Stelle nicht beantworten. Von einer völligen Autonomie als Unabhängigkeit kann jedenfalls nicht ausgegangen werden.

Weniger pessimistisch als Krautz beschreibt Eckhardt Fuchs die „neuartige[n] Herausforderungen“, die an Bildungssysteme gestellt werden, nicht als Resultat einer „Verschwörung marktorientierter Politiker, Kooperationen oder Organisationen“ vielmehr wären Globalisierungsprozesse der Grund dafür (Fuchs 2007, S. 148).

Die Beschreibung von Krautz erscheint zudem etwas oberflächlich und es wäre erheblicher Forschungsaufwand nötig, um eine klarere und differenziertere Perspektive auf die tatsächlichen Verhältnisse zu bekommen. Es sind jedoch einige Zusammenhänge angedeutet, die nicht gänzlich von der Hand zu weisen und für den Trend der empirischen Rechenschaftslegung von Bedeutung sind.

3.1.3 Das Regime der empirischen Rechenschaftslegung als Symptom der Ökonomisierung

Ein wichtiges Element der von Klieme beschriebenen neuen Steuerung im Schulsystem ist die Etablierung eines umfangreichen Evaluationssystems (Klieme 2004, S. 626). Münch beschreibt PISA als wichtigen „Baustein von NPM⁷ in der Steuerung von Bildungssystem, Schule und Unterricht.“ (Münch 2012, S. 409) Das Evaluationssystem blieb allerdings nicht beschränkt auf die PISA-Studie. Das schlechte Abschneiden bei dieser setzte die Politik unter Druck. Woraufhin diese Handlungsfähigkeit beweisen wollte und sich zu Reformen veranlasst sah. (vgl. zu dieser Argumentation Altrichter 2008, S. 76) Ein Mehr an Evaluierung schien das gebotene Mittel der Wahl. So wurde nicht nur die Einführung der Bildungsstandards veranlasst, sondern auch gleich deren Evaluierung in regelmäßigen Abständen (vgl. o.A. 2009a). Daneben gibt es eine ganze Reihe von empirischen Studien, die im Schulbereich durchgeführt werden. Beispiele dafür sind etwa TIMSS⁸ – mit dem Fokus auf „Mathematics and Science“ – oder PIRLS⁹ – mit dem Fokus auf die Lesekompetenz – die beide von der IEA¹⁰ durchgeführt werden (vgl. IEA 2015), oder auf nationaler Ebene der *Wiener Lesetest*. Blickt man auf diese Maßnahmen als Ganzes und auf den Einfluss, den sie auf die Schule und den in ihr stattfindenden Unterricht ausüben,

⁷ New Public Management

⁸ Trends in International Mathematics and Science Study

⁹ Progress in International Reading Literacy Study

¹⁰ International Association for the Evaluation of Educational Achievement

ist es nicht übertrieben, von der Etablierung eines Regimes der empirischen Rechenschaftslegung zu sprechen.

Vor dem Hintergrund einer Konzeption der pädagogischen Aufgabe der Schule, dem Gegenstand des zweiten Kapitels der vorliegenden Arbeit, wäre es interessant, einen kritischen Blick auf den Prozess der Ökonomisierung im Gesamten zu werfen.¹¹ Da dies allerdings den Rahmen sprengen würde und die Forschungsfrage in eine andere Richtung zielt, muss eine solche kritische Diskussion auf dieser umfassenden Ebene weitgehend ausbleiben. Ziel dieses Abschnittes war es, zu beschreiben, in welchem größeren Zusammenhang der Trend der Testungen einzuordnen ist. Dafür wurde das Konzept der Ökonomisierung herangezogen, wobei ohnehin einige kritische Anmerkungen nicht ausblieben. Die Forschungsfrage zielt jedoch auf eine Bewertung der schulexternen Testungen, die als ein wichtiges Symptom der Ökonomisierung verstanden werden können. So wird im Folgenden, wie einleitend in diesem Kapitel dargestellt, der Blick auf die PISA-Studie als Beispiel für diese Testungen gerichtet.

3.2 Zur Bildungskonzeption bei PISA und OECD

Das Ziel dieses Abschnittes ist es, einige Momente der Konzeption von Ziel und Aufgabe der Schulbildung, wie sie der PISA-Studie zugrunde liegen, deutlich zu machen. Mit welchen Vorstellungen einer Aufgabe der Schule wird dabei operiert? Diese im Folgenden herauszuarbeitenden Aspekte des Bildungsverständnisses der OECD werden der pädagogischen Aufgabe der Schule, wie sie in dieser Arbeit im zweiten Kapitel konzipiert wurde, als Vergleichsfolie gegenübergestellt. So soll die Forschungsfrage dieser Arbeit, die darauf zielt, die Durchführung von schulexternen Testungen am Beispiel PISA in Bezug auf die pädagogische Aufgabe der Schule zu bewerten, einer Beantwortung zugeführt werden.

Folgende Vorgehensweise ist dafür zielführend: Zunächst wird auf die PISA-Studie im Allgemeinen und dabei auf die ihr zugrunde liegende Funktionslogik eingegangen. Erst im Anschluss daran wird nach der Konzeption der Aufgabe der Schule gefragt, die sich hinter

¹¹ Eine Argumentation in dieser Richtung findet sich etwa bei Bellmann (2006); oder auch bei Gruschka der pathetisch feststellt: „Die Bindungskraft an ein Telos einer Erziehung zu Mündigkeit schwand hin in der Märzsonne der Modernisierer. Diese dienten sich dem Staat und der Politik als solche an, die diesen zum Erfolg verhelfen könnten“. (Gruschka 2014, S. 55)

der PISA-Studie verbirgt. Dabei wird dem von der OECD verwendeten Begriff der „adaptive competence“ besondere Aufmerksamkeit geschenkt, da er in diesem Zusammenhang als Kernbegriff fungiert.

3.2.1 PISA: Eine neue Norm für die Bildung?

Die PISA-Studie ist in den letzten Jahren zu einem wichtigen Element der Bildungssysteme in vielen unterschiedlichen Nationen weltweit avanciert. Seit dem Jahr 2000 wird die Leistung von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern im Dreijahresrhythmus erhoben. Im ersten Durchgang nahmen 43 Länder teil. Die Erhebungen fokussieren im Wesentlichen unregelmäßig alternierend auf die Bereiche Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaft. Bei der PISA-Studie im Jahr 2012 nahmen bereits 66 Länder teil, die zusammen laut OECD 80 Prozent der Weltwirtschaft repräsentieren. (vgl. OECD 2013b, S. 15) Genauere Informationen zur theoretischen Konzeption der Studie insbesondere zu jener der einzelnen Kompetenzbereiche können der OECD Publikation *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework* entnommen werden (ebd.) Details zur methodischen Durchführung finden sich im *Technical Report* (OECD 2014). Beide Publikationen beziehen sich auf die Erhebung im Jahr 2012.

Im bildungswissenschaftlichen Diskurs wird die PISA-Studie unter vielen unterschiedlichen Gesichtspunkten kontrovers diskutiert. Hopmann und Brinek teilen die bildungswissenschaftliche Kritik an PISA nach folgenden Ansatzpunkten ein. Es gäbe Kritik die:

- PISA beschuldigt nur einen Teil von dem zu testen, was Bildung und Schule ausmacht,
- darauf verweist, dass PISA von privaten Organisationen betrieben werde, welchen es darum ginge, Profit am wachsenden Test-Markt zu machen,
- PISA als neoliberales Instrument des New Public Government bezeichnet. (vgl. Hopmann, Brinek 2007, S. 9)

Außerdem gibt es Kritik, die den Blick auf Fragen der Methode, der Validität und der Reliabilität richtet, wie es in dem Band *PISA According to PISA* in erster Linie und unter anderen von Hopmann selbst gemacht wird. (Hopmann, Brinek, Retzl 2007)

Im Kontext dieser Arbeit, ist aber weniger relevant der Kritik der unterschiedlichen Stoßrichtungen im Detail nachzugehen. Viel mehr interessiert die Frage nach der „Funktionslogik“ hinter PISA, also danach, auf welche Weise PISA zu einer Verbesserung des Bildungssystems beitragen können soll. Diese Frage führt dazu, den Blick darauf zu richten, welche Zielvorstellungen der Schulbildung die OECD entwirft, die dann der pädagogischen Aufgabe der Schule, wie sie im zweiten Kapitel entworfen wurde, gegenübergestellt werden können.

Eine wichtige Einsicht ist in diesem Zusammenhang zunächst jene, dass aus der PISA-Studie keine direkten Handlungsempfehlungen für die Politik ableitbar sind. Das ist aus logischen Gründen nicht möglich.

Der Anspruch, einen Beitrag zu wie auch immer gearteter Verbesserung von Schul- und Bildungssystem zu leisten, ist für Martin Bensen im Zusammenhang mit Erforschung und Kontrolle der Leistung von Schülerinnen und Schülern elementar. Schließlich solle diese nicht um ihrer selbst willen erfolgen. Dieser Anspruch stelle viel mehr ein zentrales Argument für die Legitimation dieser Testungen dar (vgl. Bensen 2013, S. 38).

Ob dieser Anspruch aber mit der Durchführung von Testverfahren alleine tatsächlich eingelöst werden kann, ist mit erheblichen Zweifeln behaftet. Schließlich ist mit der Überprüfung eines vorgegebenen Standards – welcher z.B. in der PISA-Studie durch einzelne *Items* modelliert wird – zunächst nichts anderes gemessen, als die Erfüllung eben dieses Standards. Aus diesem Wissen lässt sich nicht ohne weiteres eine Aussage über die Kompetenz der Lehrperson die Qualität der Schule oder gar des Bildungswesens ableiten. (vgl. zu dieser Argumentation Heid 2006, S. 19ff.) Noch viel weniger ist es möglich, daraus direkt abzuleiten, wie ein Bildungssystem verbessert werden könnte. (vgl. hierzu auch Pekrun 2002, S. 113) Für Handlungsempfehlungen dieser Art wäre ein Wissen über die Prozesse nötig, durch die es zu einer guten oder schlechten Leistung kommt. Durch eine Abbildung der Leistung wird ein solches Wissen jedoch nicht generiert. Die OECD scheint sich dieses Sachverhaltes bewusst zu sein, wie im folgenden Zitat zum Ausdruck kommt:

„Although indicators are an adequate means of drawing attention to important issues, they do not provide answers to policy questions.“ (OECD 2013b, S. 16)

Wenn dem so ist, wie sollen die Erkenntnisse aus der PISA-Studie für Verbesserungen, welcher Art auch immer, fruchtbargemacht werden können? Einen Hinweis darauf, wie das dennoch funktionieren soll, liefert die folgende Textstelle aus dem PISA Bericht für das Jahr 2012, in der auch zum Ausdruck kommt, dass die OECD den Anspruch, Nutzen für politische Entscheidungen aus den Erkenntnissen der PISA-Studie zu gewinnen, nicht aufgibt.

„The findings allow policy makers around the world to gauge the knowledge and skills of students in their own countries in comparison with those in other countries, set policy targets against measurable goals achieved by other education systems, and learn from policies and practices applied elsewhere.“ (OECD 2013a, S. 3)

Hier wird deutlich, dass von Seiten der OECD darauf gesetzt wird, über den Umweg des Vergleiches mit anderen Nationen die bei der Studie besser oder am besten abgeschnitten haben, durch politische Entscheidungen das Bildungssystem verbessern zu können. Diese Strategie findet auch tatsächliche Entsprechungen in der Bildungslandschaft, wie etwa österreichische Bemühungen veranschaulichen, sich etwas von den bei der PISA-Studie erfolgreicher skandinavischen Ländern abzuschauen.

Davon abgesehen, dass es durchaus sinnvoll sein mag Bildungssysteme anderer Länder in den Blick zu nehmen, um von diesen zu lernen, ist es gerade der Ländervergleich, der von manchen Bildungswissenschaftlern am schärfsten kritisiert wird.

„Das PISA-Projekt ist offenkundig mit so vielen Schwachstellen und Fehlerquellen belastet, dass sich zumindest die populärsten Endprodukte, die internationalen Vergleichstabellen sowie die meisten nationalen Zusatzanalysen [...] in der bisher praktizierten Form wissenschaftlich schlicht nicht aufrecht erhalten lassen. Sie überspannen bei weitem die Tragfähigkeit des gewählten Designs und dessen theoretische und methodische Grundlagen.“ (Hopmann, Brinek, Retzl 2007, S. 2)

Für diese Arbeit ist diese „Funktionslogik“ der PISA-Studie – möge sie rechtfertigbar sein oder nicht – aber vor allem deswegen relevant, weil in ihr deutlich wird, dass PISA ein normatives Konzept zugrunde liegt. Und nicht nur das, dieses Konzept wird von der OECD auch für das richtige gehalten. Das heißt es muss die Überzeugung existieren, dass

das was bei der PISA-Studie gemessen wird, auch tatsächlich relevant, also das ist, was von 15-Jährigen gekonnt werden soll. Diese Erkenntnis erscheint trivial und ist dennoch nicht auf den ersten Blick offenkundig. Wie sollte auch eine Testung ohne eine Festlegung des zu Testenden als Norm möglich sein? Diese Erkenntnis verdient besondere Hervorhebung, weil durch sie die Frage aufgeworfen wird, worin dieses Konzept besteht, was für dieses kennzeichnend ist.

Im Übrigen wurde der normative Charakter der Konzeption der PISA-Studie vom deutschen PISA-Konsortium im Zuge der ersten Erhebungen selbst eingeräumt:

„Man muss sich darüber im Klaren sein, dass die PISA-Tests mit ihrem Verzicht auf transnationale curriculare Validität [...] und der Konzentration auf die Erfassung von Basiskompetenzen ein didaktisches und bildungstheoretisches Konzept mit sich führen, das normativ ist.“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 19)

Dieses Zitat macht überdies darauf aufmerksam, dass bei PISA bewusst auf curriculare Validität, auch weil diese nur eingeschränkt realisierbar sei (vgl. ebd.), verzichtet wird.

Vom deutschen PISA-Konsortium wird im Jahr 2001 außerdem noch darauf verwiesen, dass durch die ausführliche Behandlung der „domänenspezifische[n] Ausformulierung der theoretischen Rahmenkonzeption von PISA“ in ihrem Bericht, auch bei der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse, die Freiheit offen gehalten werden solle, das „inhaltliche *Benchmarking*“, also die Normierung, zur Gänze oder teilweise abzulehnen (ebd. Hervorhebungen im Original), womit notwendigerweise das in den Zweifel Ziehen der ganzen Studie verbunden wäre. Von dieser Möglichkeit einer Ablehnung des PISA-Diktates scheint über zehn Jahre später nicht mehr viel übrig geblieben zu sein, wie Gruschka oben bereits zitierter Hinweis darauf, dass sich Politiker nicht erlauben könnten, die Empfehlungen der OECD zu ignorieren, deutlich macht (Gruschka 2014, S. 48). Es ist allerdings fraglich, ob dieser Möglichkeit anfänglich, trotz des Hinweisens des PISA-Konsortiums darauf, tatsächlich mehr Raum zukam.

Der Blick auf diese eigenen Vorbehalte des PISA-Konsortiums und jener auf die Normativität des Zugangs der OECD werfen die Frage nach der Begründbarkeit des Kompetenz-Sets auf, das bei PISA Verwendung findet. Wenn auf eine Begründung durch die Bezugnahme auf nationale Curricula und Lehrpläne verzichtet wird, wie legitimiert die

OECD, welche ebenfalls als Institution über keine demokratische Legitimation verfügt (vgl. Krautz 2010, S. 333), dann ihr Konzept? Krautz spricht aber nicht nur von der Normativität des Konzeptes als einem, dem eine Norm zugrunde liegt, sondern auch von der normierenden Wirkung dieses Konzeptes auf die schulische Bildung. (ebd. S. 334 vgl. hierzu auch Baird 2011) In Bezug auf diese normierende Wirkung kommt die Frage an die Oberfläche, in wie weit diese von der OECD intendiert ist, ob also von Seiten der OECD die Absicht besteht, über die PISA-Studie „durch die Hintertür ein neues, eigenes Konzept von ‚Bildung‘“ einzuführen, was Krautz als evident auffasst (ebd.). All dies sind Fragen, die es wert wären, genauer verfolgt zu werden. Für die Beantwortung der Forschungsfrage dieser Masterarbeit ist es jedoch zielführend, die Frage nach dem Gehalt dieses normativen Konzeptes zu stellen, da diesbezügliche Aspekte des Konzeptes der pädagogischen Aufgabe der Schule wie sie im zweiten Kapitel entworfen wurde, am besten gegenübergestellt werden können. Unter 3.2.2 werden im Folgenden einige Facetten dieses Ansatzes behandelt, die vor allem entlang des Begriffes der „adaptive competence“ greifbar werden.

3.2.2 „The ultimate goal of education“: adaptive competence

Wenn nach dem Gehalt des normativen Bildungskonzeptes der OECD gefragt wird, kann dies auf mehreren Ebenen geschehen, angefangen bei der kleinsten Ebene, den einzelnen Test-Items, in welchen sich dieser Gehalt am konkretesten materialisiert. Viele dieser Items stehen zusammengekommen auf einer höheren Ebene für Kompetenzsets und -domänen. Auf einer noch höheren Ebene stellt sich die Frage, welche Konzepte hinter den Kompetenzmodellen stecken, werden diese zusammengekommen. Diese Frage ist im Zusammenhang dieser Arbeit am interessantesten, weil in ihr auch die Intentionen am deutlichsten zum Ausdruck kommen, die von der OECD verfolgt werden.

Auskunft über diesbezügliche Auffassungen der OECD auf theoretischer Ebene finden sich weniger in den Publikationen zur PISA-Studie selbst, sondern in jenen, die den von der OECD betriebenen Diskurs rund um das Lernen betreffen. Dabei spielt der Begriff „adaptive competence“ oder „adaptive expertise“ eine entscheidende Rolle (De Corte 2010, S. 47). Im Folgenden werden einige Facetten der Bildungskonzeption der OECD behandelt, die sich entlang dieser Begriffe nachvollziehen lassen. Ein Bezug zur

pädagogischen Aufgabe der Schule, wie sie im zweiten Kapitel dieser Arbeit entworfen wurde, erfolgt erst im vierten Kapitel.

In der OECD Publikation *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. bezeichnet Eric De Corte „adaptive competence“ als „the ultimate goal of education and learning“ (ebd.). Was aber ist mit diesem Begriff gemeint? „Adaptive competence“ oder „adaptive expertise“ bezeichnet De Corte als „ability to apply meaningfully-learned knowledge and skills flexibly and creatively in different situations.“ Es sei festgehalten, dass hier zunächst von dem Verstehen einer Sache die Rede ist. Das gewonnene Verständnis solle dann auf einen anderen Sachverhalt übertragen werden können. Kreativität spielt dabei eine Rolle. Demgegenüber fasst De Corte „routine expertise“ als: „being able to complete typical school tasks quickly and accurately but without understanding“ (ebd.).

Dabei bezieht sich De Corte ausdrücklich auf die Konzeption von Hatano und Inagaki, zweier japanischer Wissenschaftler, welche von diesen bereits im Jahr 1986 in ihrem Aufsatz mit dem Titel: „Two Courses of Expertise“ vorgelegt wurde. Darin gehen sie der Unterscheidung zwischen „routine expertise“ und „adaptive expertise“ nach. (Hatano, Inagaki 1986). Hatano und Inagaki wiederum beziehen sich auf Jean Piaget der gezeigt habe, dass die systematische Beobachtung der Veränderungen des Ergebnisses in Abhängigkeit von der Variation verschiedener Variablen, die für das Zustandekommen dieser Ergebnisses relevant sind, zu Einsicht und *Verstehen* führe. Das könne entweder geschehen in dem diese Variablen bewusst manipuliert würden oder aber durch natürlich auftretende Abweichungen (vgl. Piaget 1950). Zur Verdeutlichung geben Hatano und Inagaki ein Beispiel: Eine Person, die in der Lage ist, anhand eines detaillierten Rezeptes mit genauen Mengenangaben und Arbeitsanweisungen, eine Mahlzeit zuzubereiten, verfügt über so bezeichnete *prozedurale Kompetenz* („procedural skills“), diese korrespondiert mit der „routine expertise“. Wenn nun aber der Fall eintritt, dass nur andere Zutaten erhältlich sind, als jene die im Rezept vorkommen, wird die kochende Person dazu genötigt, ihre prozedurale Kompetenz zu *adaptieren*. So wird sie möglicherweise *konzeptuelles Wissen* („conceptual knowledge“) erwerben, „that is, the how and why of each step“ (Hatano, Inagaki 1986, S. 269). Dieses konzeptuelle Wissen sei es, das die „adaptive expertise“ kennzeichne (vgl. ebd. S. 266f.).

Zusammenfassend lässt sich folglich festhalten, dass „adaptive expertise“ zunächst nicht mehr und nicht weniger als die Fähigkeit bezeichnet, (strukturelles) Wissen, welches durch tatsächliches Verstehen und Durchdringen eines Sachverhaltes generiert wird, auf einen anderen Zusammenhang zu übertragen und dort anzuwenden. Diese Auffassung scheint De Corte zu teilen, wie im Zitat oben zum Ausdruck kommt. Auch Istance und Dumont, die ebenfalls in *The Nature of Learning* zu Wort kommen, sprechen von „adaptive competence“ im Zusammenhang mit „deep learning“ und „meaningful learning“, was das Ziel des *Verstehens* impliziert. Sie sprechen gar davon, dass „adaptive competence“ nicht nur „flexible problem-solving“, sondern auch „critical thinking“ ermöglichen solle (Istance, Dumont 2010, S. 330). Es sei darauf hingewiesen, dass Hatano und Inagaki in ihrem Text nur von „adaptive expertise“ nicht aber von „adaptive competence“ sprechen (vgl. 1986). Letztere Bezeichnung wird von der OECD verwendet, die jedoch nicht zwischen den beiden Begriffen unterscheidet (vgl. De Corte 2010, S. 47).

Das Konzept der „adaptive expertise“ von Hatano und Inagaki wird von der OECD in mehrfacher Hinsicht einer Adaption unterworfen, wie im Folgenden deutlich wird. Weil „adaptive competence“ den Willen und die Fähigkeit miteinschleibe seine Kompetenz ständig zu verändern, sei diese auch zentral für „lifelong learning“ (De Corte 2010, S. 46). Im Zusammenhang dieser Arbeit interessiert weniger der Terminus des *lebenslangen Lernens*, sondern die Tatsache, dass hier plötzlich der *Wille* des Adressaten des Lernprozesses ins Spiel kommt, wie auch im Folgenden deutlich wird. Um „adaptive competence“ zu erreichen, nennt De Corte fünf Komponenten:

1. **„A well-organised and flexibly accessible domain-specific knowledge base [...]**
2. **Heuristics methods [...]**
3. **Meta-knowledge** involving, on the one hand, knowledge about one’s cognitive functioning [...] and, on the other hand, knowledge about one’s motivation and emotions that can be actively used to improve learning [...]
4. **Self-regulatory skills**, regulating one’s cognitive processes/activities [...] and skills regulating one’s volitional processes/activities (“motivational selfregulation”, e.g. maintaining attention and motivation to solve a given problem).
5. **Positive beliefs** about oneself as a learner“ (De Corte 2010, S. 46 Hervorhebungen im Original)

Zunächst fällt auf, dass hier Emotionen ins Spiel gebracht werden, die aktiv dafür *benutzt* werden sollen, um das Lernen zu verbessern. Von Emotion, Motivation, oder auch „positive beliefs“, ist bei Hatano und Inagaki noch nichts zu finden. Darüber hinaus ist aber nun auch die Rede von *volitionalen Prozessen*. Auch Franz Weinert, der als Autor zur Konzeption des Kompetenzbegriffes innerhalb der OECD beigetragen hat (vgl. z.B. Weinert 2001), verwendet den aus der Psychologie stammenden Begriff der Volition, der sich auf die „selbstbestimmte und bewusste Einflussnahme eines Menschen auf sein Verhalten“, also auf seinen Willen bezieht (Tenorth, Tippelt 2007, S. 756). Unter Bezugnahme auf die Auffassung der OECD fasst er Kompetenz folgendermaßen:

Unter „Kompetenz [versteht man] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002, S. 27f.)

In diesem Zitat wird deutlich, dass der so verstandene Begriff der Kompetenz nicht nur auf den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten zielt, sondern auch auf die Fähigkeit diese zu benutzen und – ähnliche wie im obigen Zitat von De Corte – auch auf die Bereitschaft, diese benutzen zu *wollen*.

Mit dem Gesagten ist das Bild von einer „adaptive competence“ gezeichnet, wie sie von der OECD beschrieben wird. Dabei wurde ein Unterschied zur ursprünglichen Konzeption von Hatano und Inagaki gekennzeichnet. Ein weiterer Unterschied dazu wird deutlich, wird der Blick darauf gerichtet, in wie fern sich die „adaptive competence“ als *ultimative* Zielsetzung von „education“ in der PISA-Studie niederschlägt (De Corte 2010, S. 47). Zunächst fällt auf, dass der Begriff „adaptive competence“ in den Publikationen, die in direktem Zusammenhang mit der PISA-Studie stehen, überhaupt nicht vorkommt. Das ist überraschend, zumal er im theoretischen Diskurs innerhalb der OECD, wie gezeigt wurde, eine wichtige Rolle spielt. Dabei ist festzuhalten, dass das Buch „The Nature of Learning“ in dem die „adaptive competence“ ein Kernelement darstellt, im Rahmen des „Innovative Learning Environments“-Projektes (ILE) entstand, das wiederum dem „Centre for Educational Research and Innovation“ (CERI) der OECD zugeordnet ist. (vgl. Dumont, Istance, Benavides 2010, S. 3) Die PISA-Studie wird allerdings nicht von CERI durchgeführt. Und für einen externen Beobachter ist nicht nachvollziehbar, in wie weit es

zu einer absichtlichen Übertragung von Überlegungen des ILE-Projektes auf die Belange der PISA-Studie kommt. Nichts desto weniger finden sich in den Publikationen rund um die PISA-Studie Gedanken, die mit der Konzeption der „adaptive competence“ in Zusammenhang stehen. Beispiele dafür finden sich etwa in der Publikation, in der jene Schlüsselkompetenzen (key competencies) genannt werden, die der PISA-Studie zugrunde liegen. (OECD 2005a) Einerseits ist hier im Zusammenhang mit „thinking reflectively“, das auch als „the heart of key competencies“ bezeichnet wird, die Rede davon, dass über bestimmte Techniken reflektiert werden können soll, um in der Lage zu sein, dieselben im Zusammenhang mit neuen Erfahrungen zu adaptieren. (vgl. ebd. S. 8) Diese Beschreibung erinnert noch an die ursprüngliche Konzeption von „adaptive expertise“ von Hatano und Inagaki. Auch die mit einer der „key competence“: „use tools interactively“ in Zusammenhang stehende Formulierung „tools“ wie Sprache und Technologie gut genug zu verstehen, um sie für eigene Zwecke adaptieren zu können (vgl. ebd. S. 7) scheint diese noch widerzuspiegeln.

Eine neue Dimension von Adaption kommt allerdings ins Spiel, wenn von Schlüsselkompetenzen als solchen gesprochen wird, die gesellschaftliche Anforderungen bzw. solche des „modern life“ erfüllen sollen, wie im Folgenden deutlich wird:

„This demand-led approach asks what individuals need in order to *function well* in society as they find it. What competencies do they need to find and to hold down a job? What kind of *adaptive qualities* are required to cope with changing technology?“ (vgl. OECD 2005a, S. 6 Hervorhebungen J.W.)

Die „adaptive expertise“ wird hier mit einer externen Zwecksetzung versehen. Der Mensch solle in der Gesellschaft *funktionieren*. Adaption sei notwendig aufgrund der sich ständig ändernden Welt (vgl. ebd. S. 7) und weil von Individuen erwartet werde „adaptive“ zu sein, da in den meisten OECD-Ländern „flexibility, entrepreneurship and personal responsibility“ von großem Wert seien (ebd. S. 8).

In der deutschen Version des zitierten Schlüsselkompetenz-Papieres kommt noch einmal ein etwas anderer Klang zum Vorschein, da „adaptive“ durchgängig mit Anpassung übersetzt wird. In den Formulierungen geht es folglich um die *Anpassung* an die Herausforderungen durch den technologischen Wandel, um die *Anpassung* an die sich

ständig verändernde Welt, um die *Anpassung* an die Normen der Flexibilität, des Unternehmergeistes, etc. (vgl. OECD 2005b S. 8-10)

Interessanterweise findet sich die Vorstellung der Adaptierbarkeit auch schon in dem bereits zitierten Papier der Weltbank *Priorities and Strategies for Education* (Weltbank 1995). Hier spielt Konzeption einer „adaptive expertise“ als Verstehen und Einsicht in strukturelle Zusammenhänge wie sie Hatano und Inagaki konzipieren (vgl. 1986) allerdings keine Rolle. Es wird auch nicht der Begriff „adapive“ sondern „adaptable“ verwendet, der deutlich passiver konnotiert ist. Gleich einleitend werden zwei „key priorities for education“ genannt. Eine davon lautet: „It [education] must meet economies' growing demands for adaptable workers who can readily acquire new skills“. (Weltbank 1995, S. 1) Hier wird also vorbelhaltlos die Anpassung an ökonomische Erfordernisse und solche des „labor markets“ (ebd. S. 26, vgl. hierzu auch S. 24) gefordert. Diese Ausrichtung auf die Ökonomie ist bei der OECD nicht in dieser Deutlichkeit zu finden. Diese bemüht sich beispielsweise eher darauf hinzuweisen, dass Schlüsselkompetenzen nicht nur für den Arbeitsmarkt, „sondern auch im privaten und politischen Leben usw. erforderlich“ wären (OECD 2005b S. 9), sowie „Humankapital“ zwar „eine entscheidende Rolle bei der wirtschaftlichen Leistung“ spiele, „aber auch wichtige individuelle und gesellschaftliche Vorteile wie bessere Gesundheit, höheres Wohlbefinden und stärkeres soziales und politisches Engagement“ mit sich brächte (ebd.).

Damit ist im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit genug gesagt, um die Auffassungen und Adaptionen der OECD bezüglich des Begriffes der „adaptive competence“ hinreichend darzustellen. Im Folgenden Schritt wird ein Bezug zur pädagogischen Aufgabe der Schule hergestellt, wie sie im zweiten Kapitel entworfen wurde.

4 Die Pädagogische Aufgabe der Schule und Aspekte des Bildungskonzeptes der OECD im Verhältnis

Im Folgenden (4.1) wird ein Bezug zwischen der Konzeption der pädagogischen Aufgabe der Schule, die im zweiten Kapitel dieser Arbeit umrissen wurde und den unter 3.2 herausgearbeiteten Aspekten des Bildungsverständnisses der OECD hergestellt. Im daran anschließenden Fazit (4.2) wird schließlich direkt auf die Beantwortung der Forschungsfrage eingegangen.

4.1 „Adaptive competence“ als pädagogische Aufgabe der Schule?

Wird der Versuch unternommen, einen Vergleich zwischen der im zweiten Kapitel konzipierten pädagogischen Aufgabe der Schule und den entlang der „adaptive competence“ herausgearbeiteten Aspekte des Bildungsverständnisses der OECD anzustellen, wird zuerst Folgendes deutlich. Die „adaptive competence“ in ihrer ursprünglichen Konzeption als „adaptive expertise“ wie sie bei Hatano und Inagaki beschrieben (vgl. Hatano, Inagaki 1986) wird, also die Fähigkeit, strukturelles Wissen, welches durch tatsächliches Verstehen und Durchdringen eines Sachverhaltes generiert wird, auf einen anderen Zusammenhang zu übertragen und dort anzuwenden, liegt weder quer zu einem Anspruch auf Konstitution des Subjekts durch Selbstzwecksetzung (vgl. 2.4.2), noch zu einer Forderung nach Mündigkeit als Verwendung des eigenen Verstandes (vgl. 2.4.3) und schon gar nicht liegt sie quer zu einer Fokussierung auf den Inhalt (vgl. 2.4.4). Vielmehr scheinen das strukturelle Erfassen und Verstehen einer Sache, das Übertragen und kreative Anwenden des generierten Wissens auf andere Sachverhalte gut zu all diesen Prinzipien zu passen.

Differenzen werden erst durch die *Adaption* deutlich, welche die Auffassung des Begriffs der „adaptive expertise“ durch die OECD erfährt. Diese verwendet hauptsächlich die Formulierung „adaptive competence“, was mit einer Bedeutungsverschiebung einhergeht. Wie unter 3.2.2 beschrieben wird, werden von der OECD volitionale Aspekte ins Spiel gebracht. Der Lernende soll also nicht nur eine bestimmte Fähigkeit erwerben, sondern erstens soll dieser *wollen*, seine Fähigkeiten ständig zu erweitern (Stichwort: lifelong

learning) und zweitens *wollen*, seine Fähigkeiten auf die ihm übertragenen Aufgaben anzuwenden. Es ist offensichtlich, dass diese Gängelung des Willens mit einer Vorstellung einer Selbstzwecksetzung des Individuums nicht zusammengeht, wie sie etwa bei Wilhelm Humboldt zu finden ist. Diese erste Veränderung der Auffassung dieses Begriffs weist schon in eine Richtung, die erst durch die Bezugnahme auf die PISA-Studie deutlich hervortritt. Wie oben beschrieben wurde, kommt hier eine weitere Veränderung der Auffassung des Begriffes zutage und zwar durch die Rede von der Kompetenz zur Anpassung an die sich verändernde Welt, Technologie etc. Auch die so ins Spiel gebrachte externe Zwecksetzung durch die Orientierung an der Brauchbarkeit für Gesellschaft und Arbeitswelt steht mit der pädagogischen Aufgabe der Schule, wie sie im zweiten Kapitel entworfen wurde, in einem Spannungsverhältnis. Während sich bei Humboldt „der wahre Zweck des Menschen“ durch „die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1980a, S. 64) und zwar „ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht“ (ebd. S. 235) erfüllt, kommt hier eine Dimension ins Spiel, die den Menschen, vielleicht etwas überzeichnend formuliert, als Erfüllungsmaschine externer Zwecke auffasst. Das Kriterium ist also nicht mehr der Mensch sondern beispielsweise eine Markterfordernis der Genüge getan werden müsse. In diesem Zusammenhang sei allerdings darauf hingewiesen, dass die OECD in einem mehrfachen Sinn von „adaptive competence“ spricht. Wie im Zusammenhang mit dem so bezeichneten „heart of key competencies“ nämlich „thinking reflectively“ deutlich wird (Dumont, Istance, Benavides 2010, S. 8), spielt für die OECD das Verstehen und kreative Anwenden des Wissens, das mit der ursprünglichen Konzeption von „adaptive expertise“ von Hatano und Inagaki korrespondiert (vgl. 1986), ebenfalls eine Rolle. Zu dieser Bedeutung kommen allerdings die beiden angesprochenen Facetten, also zum einen die volitionalen Aspekte und zum anderen die Anpassung an externe Zwecksetzungen zusätzlich hinzu. Wie unter 3.2.2 sichtbar wurde, findet sich diese Tendenz in Papieren der Weltbank in gesteigerter Form. Bei derselben spielt so etwas wie „adaptive expertise“ im ursprünglichen Sinn keine Rolle. Vielmehr ist hier die Rede vom „adaptable worker“ der sich an ökonomische Erfordernisse und solche des Arbeitsmarktes anzupassen habe (vgl. z.B. Weltbank 1995, S. 26.)

Wie unter 2.4.3 deutlich gemacht wurde, ist der Begriff der Mündigkeit mit der Vorstellung des Menschen als Zweck seiner selbst verbunden, insofern verwundert es nicht, dass auch im Bezug auf den Mündigkeitsbegriff Reibungspunkte deutlich werden, sobald volitionale Aspekte und solche des Genügens externer Zwecke ins Spiel kommen.

Ist die pädagogische Aufgabe der Schule, die Schülerin und den Schüler dazu zu befähigen „sich seines Verstandes ohne Leitung eines andern zu bedienen“ (Kant 1999, S. 20), dann ist damit eine Affirmation *des Gesollten* nicht vereinbar, also dass die oder der Lernende auch *wollen* soll, ihre oder seine Fähigkeiten für etwas Vorgegebenes, was das auch immer sein mag, einzusetzen.¹² Auch das Funktionieren in der Gesellschaft als Anpassung an Erfordernisse des Marktes, der neuen Technologie, der sich verändernden Welt etc. (vgl. z.B. OECD 2005b S. 8-10) geht mit dem Begriff der Mündigkeit nicht zusammen. Wird dieser ernst genommen, bleibt ein mündiger Mensch Herr seines eigenen Willens und setzt seine Zwecke selbst.

Durch den Vergleich der Konzeption der „adaptive competence“ mit jener der pädagogischen Aufgabe der Schule, wie sie in dieser Arbeit entworfen wurde, wird schließlich eine Dimension ersichtlich, der bisher noch keine direkt darauf gerichtete Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Es stimmt zwar, dass „adaptive expertise“ im Sinne des Anwendens von strukturellem Wissen, wie oben beschrieben, grundsätzlich nicht mit der Konzeption der pädagogischen Aufgabe der Schule, wie sie im zweiten Kapitel dieser Arbeit entworfen wurde, im Widerspruch steht. Der *so verstandene* Begriff der „adaptive expertise“ birgt aber abseits der beschriebenen „Adaptionen“ des Begriffes eine weitere Gefahr: Aus der Erkenntnis, dass strukturelles Wissen einen Wert hat, erwächst die Idee, diese in Bildungsinstitutionen doch gleich direkt zu lehren, ohne dabei den „Umweg“ über das Verstehen von Inhalt gehen zu müssen. Dieses Verständnis scheint nicht nur mit der Bildungskonzeption der OECD in Zusammenhang zu stehen, es korrespondiert darüber hinaus mit der dem Zeitgeist entsprechenden Auffassung des Kompetenzbegriffes überhaupt, der ohne einer „fundierte Theorie der Subjekts auskommt“ (Höhne 2007, S. 42 und S.37).

Hier wird eine Differenz zur pädagogischen Aufgabe der Schule deutlich, die nach der Konzeption, die in dieser Arbeit beschrieben wird, die Ausrichtung auf den Inhalt als wesentliche pädagogische Bezugsgröße versteht (siehe 2.4.4). Einer Auffassung, welche die Ausrichtung auf den Inhalt als probates Mittel einschätzt, um der Schülerin und dem Schüler zu ermöglichen, kompetente Urteilskraft im Sinne von Mündigkeit zu erlangen (vgl. hierzu z.B.: Gruschka 2011, S. 28), tritt ein Konzept gegenüber, das auf den Erwerb von Kompetenzen, und die Überprüfung von Output setzt (siehe 3.1.1). Dabei steht nicht

¹² vgl. hierzu auch die oben zitierte Kompetenzdefinition von Weinert 2002 S. 27f.

mehr das Verstehen und Durchdringen eines Sachverhaltes als Zielsetzung im Vordergrund, sondern eben das Erwerben von Kompetenzen, die dann möglichst *adaptiv* für die Erfüllung von externen Erfordernissen eingesetzt werden können sollen. „Kompetenzen zielen [...] nicht auf einen kritisch-reflexiven Weltbezug, sondern fördern die Affirmation der gegebenen Umstände“ (Krautz 2010, S. 334) Damit geht eine Loslösung von der Bezogenheit auf den Inhalt einher. Richard Münch beschreibt diese Entwicklung als „Transformation, durch die das Ideal der Bildung als Kulturgut und Fachwissen am Ende vollständig durch das Leitbild der Bildung als Kompetenz und Humankapital ersetzt worden sein wird“ (Münch 2009, S. 90)

4.2 Fazit: Zur Bewertung der Durchführung von Testungen der Leistung von Schülerinnen und Schülern

Was lässt sich nun aus diesen Überlegungen für die Bewertung der Durchführung der Testung von Schülerinnen- und Schülerleistung ableiten? Um sich dieser Frage anzunähern, ist es zielführend, zunächst die methodische Struktur dieser Arbeit zu rekapitulieren.

4.2.1 Vorbemerkung

Die Forschungsfrage dieser Arbeit zielt auf die Bewertung der Durchführung von empirischen Studien über die Leistung von Schülerinnen und Schülern. Um eine solche Bewertung vornehmen zu können, ist es nötig, über einen Maßstab als Norm zu verfügen, mit welchem diese Testungen in Beziehung gesetzt werden können. Einem solchen Maßstab wird mittels der Frage nach der pädagogischen Aufgabe der Schule im zweiten Kapitel dieser Arbeit ausführlich nachgegangen. Selbstzwecksetzung, Subjektivität, Mündigkeit, Selbstbestimmung und die Ausrichtung auf den Inhalt werden dabei, unter Bezugnahme auf verschiedene Autoren, als wichtige Bezugsgrößen der pädagogischen Aufgabe der Schule gekennzeichnet. Dabei werden Widerspruchslagen gekennzeichnet und systematisiert, die unter anderem in Beziehung zu den Funktionen der Schule zutage treten.

Wie unter 2.1 deutlich gemacht wurde, ist es sinnvoll, im Kontext dieser Arbeit ein normatives Konzept zu verwenden, da eine Verständigung über Bildungsziele anders gar nicht möglich wäre, wie sich Apel sicher ist (1979, S. 142), diese Ziele „Zufälligkeit und Willkür“ preisgegeben würden (Heitger 2004, S. 105). Das ändert nichts an der Tatsache, dass die letztgültige Begründbarkeit des – auch in dieser Arbeit verwendeten normativen Konzeptes – der pädagogischen Aufgabe der Schule schlussendlich fraglich bleiben muss. Das folgt aus der grundlegenden Unmöglichkeit, Normen in der Pädagogik so zu begründen, dass sie allgemeinverbindlich wären, auf welche Ruhloff hinweist. (1979). Das macht es nicht vergeblich, ein Bild von der pädagogischen Aufgabe der Schule zu entwerfen, wie es im zweiten Kapitel dieser Arbeit geschehen ist. Es ist jedoch klar und darauf sei an dieser Stelle hingewiesen, dass auch alle Schlussfolgerungen die auf der Grundlage des hier verwendeten Konzeptes gezogen werden, etwa durch den Vergleich mit Aspekten eines alternativen Bildungsverständnisses, mit dieser Einschränkung behaftet sind.

Der Maßstab, der zur Bewertung der Durchführung von empirischen Studien über die Leistung von Schülerinnen und Schülern dienen soll, wurde im zweiten Kapitel auf einer Ebene entworfen, in der nach Ziel und Aufgabe der Schule gefragt wird. Es ist sinnvoll, diesem Konzept eine Vorstellung gegenüberzustellen, die sich auf derselben Ebene befindet. Deswegen wurde im dritten Kapitel der Blick auf Aspekte der theoretischen Konzeption gerichtet, die hinter der Durchführung der Testungen in der Schule steht, in der die Intentionen, also Vorstellungen über die Zielsetzung von Schulbildung zum Ausdruck kommen. Als Beispiel wurde die PISA-Studie ausgewählt. Entlang des Begriffes der „adaptive competence“ wurden unter 3.2 einige Facetten des Bildungsverständnisses der OECD herausgearbeitet.

Im Grunde werden also zwei normative Konzeptionen der Aufgabe der Schule gegenübergestellt. Einige Differenzierungsmerkmale dieser beiden werden unter 4.1 deutlich erkennbar. Nun ist im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage allerdings darauf zu achten, dass die Durchführung von Testungen im Schulbereich nicht dasselbe ist, wie das dahinter stehende Konzept, sondern bestenfalls eine praktische Manifestation davon. Aus diesem Grund ist es nötig, sorgfältig zu überlegen, welche Aussagen als Bewertung der Durchführung von Testungen in der Schule mit dem hier Verwendung findenden methodischen Zugang möglich sind.

4.2.2 Vom Wert empirischer Testung der Leistung von Schülerinnen und Schülern

Wie unter 4.1 klar wird, lassen sich zwischen der Konzeption der pädagogischen Aufgabe der Schule (siehe vor allem 2.4) und den Aspekten des Bildungsverständnisses der OECD, die entlang des Begriffes der „adaptive competence“ sichtbar werden, sowohl Übereinstimmungen als auch Differenzen feststellen. Durch dieses in Beziehung Setzen werden einige Ansatzpunkte kritischer Denkeinsätze im Bezug auf die Durchführung von Testungen der Leistung von Schülerinnen und Schülern deutlich.

Der durch diesen methodischen Zugang sichtbar werdende Kernkritikpunkt, kreist um die von der OECD verwendete Konzeption der Aufgabe der Schule. Bei diesem Bildungsverständnis kommen gegenüber der pädagogischen Aufgabe, die Konstitution von Subjektivität zu ermöglichen – was nicht möglich scheint, wenn Begriffe wie Selbstzwecksetzung und Mündigkeit nicht ernst genommen werden – volitionale Aspekte ins Spiel, also solche, die den Einfluss auf den Willen der Lernenden betreffen. Dabei wird das Ziel, selbstgesetzten Zwecken zu genügen, durch jenes externen Notwendigkeiten zu entsprechen, etwa im Sinne marktwirtschaftlicher Brauchbarkeit, aufgeweicht oder gar abgelöst. Ein solches Bildungsverständnis „verabschiedet [...] das Subjekt als tragendes Moment und Ziel des Bildungsprozesses“ (Krautz 2007, S. 73). Ziel des Bildungsprozesses ist nicht mehr die Hervorbringung des Subjekts, sondern die Erzeugung von brauchbaren Kompetenzen. Wie unter 3.2.2 deutlich wurde, finden sich in den Konzepten der OECD allerdings nicht ausschließlich Formulierungen, die auf ein solches Bildungsverständnis schließen lassen. Sie enthalten auch durchaus Aspekte, welche sich mit der pädagogischen Aufgabe der Schule, wie sie im zweiten Kapitel dieser Arbeit entworfen wurde, vereinbaren lassen. Nichts desto weniger besteht kein Zweifel, dass der Begriff der Bildung hier mit Dimensionen der Brauchbarkeit für externe Zwecke belastet wird.

Aus einer Perspektive, die Mündigkeit und Selbstbestimmung der Heranwachsenden anzuregen und voran zu bringen, als pädagogische Aufgabe der Schule auffasst, muss das von der OECD verwendete Verständnis von Bildung folglich fragwürdig erscheinen. Die Durchführung von empirischen Testungen wie der PISA-Studie ist dann in weiterer Folge deswegen problematisch, weil jene Organisationen, die diese Testungen durchführenden, wie etwa die OECD, durch dieselben sehr viel „öffentlichen“ Raum in der Gesellschaft besetzen und so ihrer Konzeption von Bildung möglicherweise mehr und mehr zur Durchsetzung verhelfen.

Dazu ist zu sagen, dass durch die Analyse der Aspekte des Bildungsverständnisses der OECD natürlich nicht auf das Bildungsverständnis von anderen Organisationen geschlossen werden kann, die andere Testungen durchführen. Hier wäre es nötig, sich mit den einzelnen Organisationen genauer zu befassen. Das kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden. Es kann jedoch vermutet werden, dass sich die Dimensionen der Brauchbarkeit und der Marktorientierung nicht nur bei der OECD feststellen lassen. Insofern lässt sich diese Stoßrichtung eines kritischen Denkeinsatzes nur teilweise auf den gesamten Trend der Testungen beziehen.

Hier werden außerdem einige weitere Forschungsdesiderata deutlich: In wie weit kommt das Bildungsverständnis der die Testungen durchführenden Organisationen in diesen überhaupt an? Lässt sich eine Spur bis auf die Ebene der einzelnen *Testitems* nachverfolgen? In wie fern verändern diese Testungen das Bildungssystem tatsächlich? Dafür wäre es in einem ersten Schritt hilfreich, dem Bildungsverständnis der die Testungen durchführenden Organisationen in einem größeren Umfang nachzugehen, als in dieser Arbeit möglich war.

Abschließend wird die Verwendung dieses problematischen Bildungskonzeptes anhand von zwei Dimensionen diskutiert.

Erstens bekommt das Prinzip des Testens per se durch den Trend der Testungen im Bildungsbereich eine verstärkte Aufmerksamkeit. Damit kommt ein kritischer Ansatzpunkt in den Blick, der sich um das Testen als Format dreht. Mit dem Prinzip des Testens wird auf eine Wettbewerbslogik gesetzt. Dabei wird Folgendes deutlich: Versteht man „adaptive competence“ im ursprünglichen Sinn als „adaptive expertise“, wie sie von Hatano und Inagaki konzipiert wurde (1986) als die Fähigkeit strukturelles Wissen, das durch die Auseinandersetzung mit Inhalten gewonnen wurde, auf neue Sachverhalte anzuwenden (siehe 3.2.2), so scheint es nur schwer möglich diese Fähigkeit mittels Testaufgaben zu überprüfen. Schließlich ist alleine durch die Überprüfung, ob eine Person in der Lage ist, eine bestimmte Aufgabe zu lösen, noch nichts darüber in Erfahrung gebracht, wie diese Person zu ihrem Ergebnis kommt. Ob dies durch die Anwendung strukturellen Wissens oder durch das Einsetzen prozeduraler Fertigkeiten, die kein tieferes Verstehen des Sachverhaltes voraussetzen oder gar durch Raten geschieht, kann durch das Zählen richtig oder falsch gelöster Aufgaben mit Sicherheit nicht beobachtet werden. Robert Kreitz spricht in diesem Zusammenhang davon, dass es unmöglich sei, Tests zu entwickeln, die

überprüfen könnten ob Schülerinnen und Schüler über „epistemische Prozeduren“ verfügen (Kreitz 2007, S.132). Eher scheint es noch möglich eine „adaptive competence“ im Sinne der Brauchbarkeit für externe Zwecke zu überprüfen (siehe 3.2.2 und 4.1 zur Unterscheidung der unterschiedlichen Auffassungen von „adaptive competence“ und „adaptive expertise“). So wäre es, dem Denken der OECD folgend, zunächst vorstellbar, vorab zu definieren, welche Kompetenzen als brauchbar gelten und dann zu prüfen, wer in welchem Ausmaß über diese Kompetenzen verfügt. Aber selbst das muss fraglich bleiben. Um etwas über die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu erfahren, wäre es nötig, zu beobachten, wie die Schülerinnen und Schüler mit den Aufgaben umgehen, wie Kreitz klar macht (vgl. ebd. S.133). Wozu eine Lehrperson im Idealfall in der Lage sein könnte, ist das Format eines Testbogens mit Sicherheit nicht geeignet. So könne auf diesem Wege wohl nicht darauf geschlossen werden, ob der einzelne über diese oder jene Kompetenz verfüge oder nicht. „Und“, so fügt Kreitz polemisch hinzu, „wenn man über einzelne nichts weiß, dann weiß man auch nicht mehr, wenn man über viele nichts weiß“ (ebd.)

Es ist interessant, dass ausgerechnet Hatano und Inagaki über diese Überlegung hinausweisend, schon im Zuge ihrer Vorstellung des Konzeptes der „adaptive expertise“ darauf aufmerksam machen, dass das Prinzip des Testens möglicherweise dem Generieren von „adaptive expertise“ – in ihrem ursprünglichen Sinn verstanden – im Wege steht. Das in Aussichtstellen einer Beurteilung würde die Lernenden dazu veranlassen eher prozedurale Strategien einzusetzen, da diese zu beständigeren und oft schnelleren Lösungen führen würden. Dem gegenüber würden sie heuristische Methoden vernachlässigen, welche aber eher dazu geeignet seien, die Aneignung strukturellen Wissens zu ermöglichen. „[The] expectation of reward may prevent learners from understanding things deeply“. (Hatano, Inagaki 1986 S. 269)

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass das Testen als Prinzip nicht nur nicht dafür geeignet ist, das Erreichen von „adaptive expertise“ im Sinne der Fähigkeit zur Anwendung von strukturellem Wissen zu überprüfen, möglicherweise steht es sogar dem Erwerb dieser Fähigkeit im Weg. Im Übrigen scheint in diesem Zusammenhang der trivial klingende Hinweis angebracht, dass das Testen von „Bildung“ alleine noch nicht für ein *mehr* an Bildung sorgt.

Außerdem hängt mit dem Prinzip des Testens als Format auch die von der OECD propagierte Idee zusammen, dass sich, lapidar formuliert, die beim PISA-Test schwächer abscheidenden Länder doch bei den erfolgreichereren etwas abschauen sollten (vgl. z.B. OECD 2013a, S. 3). Dieser Vorschlag muss angesichts der Fragwürdigkeit der Ländervergleichstabellen (vgl. Hopmann, Brinek, Retzl 2007, S. 2) problematisch erscheinen (siehe 3.2.1).

Dieser kritische Ansatzpunkt kann, obwohl er durch die Auseinandersetzung mit Facetten des Bildungsverständnisses einer bestimmten Organisation, nämlich der OECD, in den Blick kam, auch auf andere Testungen übertragen werden, da diese, der Natur der Sache folgend, eben auch auf das Testen als Prinzip setzen.

Die Überlegungen zum Prinzip des Testens hängen mit einem zweiten kritischen Denkeinsatz zusammen, der ebenfalls auf andere Testungen übertragen werden kann: Mit dem Prinzip der Testungen wird ein Kompetenzkonzept forciert, das sich auf den Erwerb von überprüfbaren Fertigkeiten konzentriert (siehe 4.1). Der Fokus auf das Verstehen von Inhalten, welcher unter 2.4.4 als ein probater Weg charakterisiert wurde, um das Erwerben kompetenter Urteilkraft und Mündigkeit zu ermöglichen, droht durch die Kompetenzorientierung verloren zu gehen. Andreas Gruschka verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff der „Methodenkompetenz“ (Gruschka 2011, S. 25), welcher mit einer Auffassung von „adaptive competence“ korrespondiert, die zwar strukturelles Wissen als wertvoll erkennt, aber davon ausgeht, diese könnte ohne das „Verstehen, Begreifen, Kapieren“ einer Sache (Schirlbauer 2005, S.29) erlangt werden.

Problematisch in diesem Zusammenhang ist, dass das erklärte Ziel von jenem der sachlichen Einsicht abzurücken scheint, um nur mehr darauf zu zielen, Kompetenzen zu trainieren, die dazu befähigen sollen, bei den Testungen gut abzuschneiden. Wenn aber nicht mehr das Ziel ist, das zu Verstehende verstanden zu haben, sondern bei einem Test – welcher das auch immer sein möge – zu reüssieren, ist damit nicht notwendig verbunden, tiefere Einsicht in Sachverhalte zu erlangen.

4.2.3 Schlussbemerkung

Im Grunde verweist der in dieser Arbeit zu Tage tretende Unterschied zweier Konzeptionen der Aufgabe der Schule, die mit einem voneinander divergierenden Bildungsverständnis zusammenhängen, auf die Frage nach dem Menschenbild und der Würde des Menschen. Einem Bild des Menschen als Kapital, das dessen Formung für Erfordernisse, der sich verändernden Welt, der neuen Technologie, der Marktwirtschaft etc. entlang von verwertbaren Kompetenzen als notwendig erachtet, steht eine Auffassung entgegen, welche die „Verwirklichung des Menschentums“, um es mit Heitger zu formulieren, als „letztes Maß aller Erziehung“ (2004, S. 112) versteht, eine Auffassung also, die den Menschen als Zweck seiner selbst begreift. Mit dieser letzteren Konzeption ist ein Bild verbunden, nach welchem der Markt, die neuen Technologien, überhaupt die gesellschaftlichen Verhältnisse *für* den Menschen existieren und nicht etwa der Mensch dafür auf der Welt sei, diesen seinen Schöpfungen zu dienen, sich an sie anzupassen. Damit geht die Zuversicht einher, dass der Mensch in der Auseinandersetzung mit Inhalten erstens zu kompetenter Urteilskraft als Mündigkeit heranreift und zweitens so durch die Stärkung seiner Kräfte, wie es bei Humboldt heißt (Humboldt 1980a, S. 235), mit ausreichend Fähigkeiten ausgestattet werde, um in der Lage zu sein, die Herausforderungen des Lebens zu meistern. Welche dieser beiden Konzeptionen nun die *richtige* sein möge, ist wohl mit wissenschaftlichen Mitteln nicht zu beantworten. So viel scheint jedoch klar: Eine Schule die sich auf den Kern ihrer Aufgabe besinnt, nämlich Bildung anhand von Inhalten zu vermitteln, sich vom Trend der Testungen nicht zu sehr irritieren lässt und den Menschen nicht zur „Erfüllungsmaschine“ externer Zwecke dressiert, wird dem Menschen auch in seiner Würde, so ihm diese zugestanden werden soll, eher gerecht.

5 Literatur

- ADORNO, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- ADORNO, Theodor W. et al. (1972): Der Positivismustreit in der deutschen Soziologie. Neuwied und Berlin: Luchterhand
- ALTRICHTER, Herbert (2008): Veränderungen der Systemsteuerung im Schulwesen durch die Implementation einer Politik der Bildungsstandards. In: BRÜSEMEISTER Thomas, EUBEL Klaus-Dieter (Hrsg.): Evaluation, Wissen und Nichtwissen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 75-115
- APEL, Karl Otto (1976): Wissenschaft als Emanzipation? Eine kritische Würdigung der Wissenschaftskonzeption der „Kritischen Theorie“. In: APEL, Karl Otto (Hrsg.) Transformation der Philosophie. Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 128-154
- BAIRD, Jo-Anne et al. (2011): Policy effects of PISA. Report commissioned by Pearson UK. Oxford University Centre for Educational Assessment. Online im Internet: vgl. <http://oucea.education.ox.ac.uk/wordpress/wpcontent/uploads/2011/10/Policy-Effects-of-PISA-OUCEA.pdf> [20.04.2015].
- BELLMANN, Johannes (2006): Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 2006 Sonderheft 82, S. 183-200
- BLANKERTZ, Herwig (1992): Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora
- BLOCK, Rainer, KLEMM, Klaus (1997): Lohnt sich Schule? Aufwand und Nutzen: Eine Bilanz. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt
- BÖHM-KASPER, Oliver, WEISHAUPT, Horst (2008): Quantitative Ansätze und Methoden in der Schulforschung. In: HELSPER, Werner, BÖHME, Janette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 91-124
- BONSEN, Martin, FREY, Kristina Antonette (2013): Schulentwicklungsforschung zur Nutzung von Leistungstests. In: Journal für Schulentwicklungsforschung. 17/2013/2, S. 38-45
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett
- BOYER, Ludwig (2006): Annäherung an die Schulwirklichkeit zur Zeit Maria Theresias. Quellen zur „Realgeschichte“ des niederen Schulwesens in Österreich. Wien: Jugend und Volk

- BRÜCKNER, Yvonne, TARAZONA, Mareike (2010): Finanzierungsformen, Zielvereinbarung, New Public Management, Globalbudgets. In: ALTRICHTER, Herbert (Hrsg.): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 81-109
- BUEB, Bernhard (2008²): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: Ullstein
- CORTE, Eric de (2010): Historical developments in the understanding of learning. In: DUMONT, Hanna, ISTANCE, David, BENAVIDES, Francisco (Hrsg.) (2010): The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice. Paris: OECD Publishing and Center for Educational Research an Innovation. S. 35-68
- DETTING, Daniel, PRECHTL, Christof (Hrsg.) (2004): Weißbuch Bildung. Für ein dynamisches Deutschland. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- DIEDERICH, Jürgen, TENORTH, Heinz-Elmar (1997): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktion und Gestaltung. Berlin: Cornelsen, Scriptor-Verlag
- DÖBERT, Hans (2009): Schule. In: ANDRESEN, Sabine et al. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Belz S. 758-772
- DUMONT, Hanna, ISTANCE, David, BENAVIDES, Francisco (Hrsg.) (2010): The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice. Paris: OECD Publishing and Center for Educational Research an Innovation
- ENGELBRECHT, Helmut (1984): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 3. Wien: ÖBV
- FEND, Helmut (1981²): Theorie der Schule. München u.a.: Urban & Schwarzenberg
- FEND, Helmut (2008²): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- FISCHER, Wolfgang (1978): Schule als parapädagogische Organisation. Kastellaun/Hundsrück: Aloys Henn
- FUCHS, Eckhardt (2007): Entmystifizierung und Internationalisierung: Anmerkungen zur gegenwärtigen Bildungsdebatte. In: PONGRATZ, Ludwig A., REICHENBACH, Roland, WIMMER, Michael (Hrsg.): Bildung, Wissen, Kompetenz. Bielefeld: Janus Presse. S. 98-137
- FUCHS, Thorsten, JEHLE, May, KRAUSE, Sabine (2013): Normativität und Normative (in) der Pädagogik – Fragen und Fragwürdigkeiten weiterdenken. In: FUCHS, Thorsten, JEHLE, May, KRAUSE, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg: Königshaus & Neumann. S. 9-26
- GRUSCHKA, Andreas (1997): Schulpädagogik. In: BERNHARD, Armin, ROTHERMEL, Lutz (Hrsg.) Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag S. 256 - 269

- GRUSCHKA, Andreas (2011): Verstehen Lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam
- GRUSCHKA, Andreas (2014): Adeus Pädagogik? In: Pädagogische Korrespondenz, 2014 Heft 49, S. 43-58
- HABERMAS, Jürgen (1969): Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- HATANO, Giyoo, INAGAKI, Kayoko (1986): Two Courses of Expertise. In: STEVENSON, Harold, AZUMA, Hiroshi, HAKUTA, Kenji (Hrsg.) Child Development and Education in Japan. New York: Freeman and Company S. 262-272
- HEID, Helmut (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1988 Heft 1, S. 1-17
- HEID, Helmut (2006): Ist die Standardisierung wünschenswerten Lernoutputs geeignet, zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In: Gymnasium Helveticum 2006 Heft 2, S. 19-22
- HEITGER, Marian (2004): Bildung als Selbstbestimmung. Paderborn: Schöningh
- HEYDORN, Heinz J. (1979): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften 2. Frankfurt am Main: Syndikat
- HILGENHEGER, Norbert (2001): Erziehen oder Unterrichten? Eine Studie zu den Aufgaben des Lehrers und zu den Funktionen der Schule. In: BRENK, Markus, KURT, Ulrike (Hrsg.) SCHULE erLEBEN. Festschrift für Wilhelm Wittenbruch. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 23-38
- HÖHNE, Thomas (2007): Der Leitbegriff ‘Kompetenz’ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: PONGRATZ, Ludwig A., REICHENBACH, Roland, WIMMER, Michael (Hrsg.): Bildung, Wissen, Kompetenz. Bielefeld: Janus Presse. S. 30-43
- HOPMANN, Stefan Thomas, BRINEK, Gertrude, RETZL, Martin (Hrsg.) (2007) PISA According to PISA. Does PISA Keep What It Promises? Wien: LIT Verlag
- HOPMANN, Stefan Thomas, BRINEK, Gertrude (2007) Introduction: PISA According to PISA – Does PISA Keep What It Promises? In: HOPMANN, Stefan Thomas, BRINEK, Gertrude, RETZL, Martin (Hrsg.) (2007) PISA According to PISA. Does PISA Keep What It Promises? Wien: LIT Verlag S. 9-20
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1980a): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeiten des Staates zu bestimmen. In: FLITNER, Andreas, GIEL, Klaus (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Band I. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt. S. 56-233
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1980b): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: FLITNER, Andreas, GIEL, Klaus (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Band I. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt. S. 234-240

- IEA (2015): About TIMSS and PIRLS. Online im Internet: vgl. <http://timssandpirls.bc.edu/index.html> [27.04.2015]
- ISTANCE, David, DUMONT, Hanna (2010): Future directions for learning environments in the 21st century. In: DUMONT, Hanna, ISTANCE, David, BENAVIDES, Francisco (Hrsg.) (2010): The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice. Paris: OECD Publishing and Center for Educational Research an Innovation. S. 317-338
- KANT, Immanuel (1974a): Werkausgabe. Band VII: Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- KANT, Immanuel (1974b): Werkausgabe. Band XII: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- KANT, Immanuel (1999): Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften. Hamburg: Felix Meiner Verlag
- KEMPER, Herwart (2001²): Theorie pädagogischer Institutionen. In: Leo Roth (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Oldenbourg. S. 353-364
- KEUTH, Herbert (1989): Wissenschaft und Werturteil. Zu Werturteilsdiskussion und Positivismusstreit. Tübingen: Mohr Siebeck
- KIPER, Hanna (2013): Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns. Stuttgart: Kohlhammer
- KLAFKI, Wolfgang (1972/2001): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: RITTELMAYER, Christian, PARMENTIER, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: WBG. S. 125-146
- KLIEME, Eckhard (2004): Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. Einleitung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2004 Heft 5, S. 625-634.
- KÖLLER, Olaf (2008): Bildungsstandards in einem Gesamtsystem der Qualitätssicherung im allgemein bildenden Schulsystem Deutschlands. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft, S. 59-75.
- KRAUTZ, Jochen (2007): Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung. Zum Hintergrund von Standards, Kompetenzen und Modulen. In: Pädagogische Rundschau, 61/2007/1, S. 71-83
- KRAUTZ, Jochen (2010): Die Kompetenz des homo oeconomicus. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 2010 Heft 3, S. 332-345
- KREITZ, Robert (2007): Wissen, Können, Bildung – ein analytischer Versuch. In: PONGRATZ, Ludwig A., REICHENBACH, Roland, WIMMER, Michael (Hrsg.): Bildung, Wissen, Kompetenz. Bielefeld: Janus Presse. S. 98-135

- LESCHINSKY, Achim, ROEDER, Peter Martin (1976): Schule im historischen Prozess. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart: Klett
- MAAG MERKI, Katharina (2010): Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen In: ALTRICHTER, Herbert (Hrsg.): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 145-169
- MEYER-DRAWE, Käte (2001): Selbstbestimmung angesichts des anderen. In: WENGER-HADWIG, Angelika (Hrsg.): Europäische Wertegemeinschaft. Innsbruck: Tyrolia-Verlag. S. 9-21
- MÜNCH, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- MÜNCH, Richard (2012): Das PISA-Regime. Zur Transnationalisierung des Bildungsfeldes. In: BERNHARD, Stefan, SCHMIDT-WELLENBURG, Christian (Hrsg.): Feldanalyse als Forschungsprogramm 1. Der programmatische Kern. Wiesbaden: Springer. S. 405-426
- o.A. (2009a): Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen. BGBl. II Nr. 1/2009, Wien. Online im Internet: vgl. <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166> [25.03.2015]
- o.A. (2009b): PR-Skandal: Bahn entlässt Marketing-Chef. In: Die Zeit. Online im Internet: vgl. <http://www.zeit.de/online/2009/23/bahn-pr-entlassung> [30.03.2015]
- OECD (1965): Policy conference on economic growth and investment in education. Washington 16th -20th October 1961. Paris: OECD
- OECD (1997): Education at a glance. OECD indicators. Paris: OECD Publishing
- OECD (2005a): The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. Online im Internet: vgl. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm> [27.04.2015]
- OECD (2005b): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Online im Internet: vgl. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm> [27.04.2015]
- OECD (2013a): PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know. Paris: OECD Publishing. Online im Internet: vgl. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm> [14.04.2015]
- OECD (2013b): PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. Paris: OECD Publishing. Online im Internet: vgl. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en> [14.04.2015]

- OECD (2014): PISA 2012 Technical Report. Paris: OECD Publishing. Online im Internet: vgl. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012technicalreport.htm> [14.04.2015]
- PARSONS, Talcott (2005⁸): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Eschborn bei Frankfurt am Main: Dietmar Klotz Verlag
- PEKRUN, Reinhard (2002): Vergleichende Evaluationsstudien zur Schülerleistung: Konsequenzen für die Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2002 Heft 1, S. 111-128.
- PIAGET, Jean (1964⁴): The psychology of intelligence. London: Routledge & Kegan Paul
- PONGRATZ, Ludwig A. (2010). Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Paderborn: Schöningh
- POPPER, Karl R. (1972): Die Logik der Sozialwissenschaften. In: ADORNO, THEODOR W. et al. (1972): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied und Berlin: Luchterhand. S. 103-124
- RICKEN, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1762/1997²): Emile *oder* Von der Erziehung. Emile und Sophie *oder* Die Einsamen. Düsseldorf und Zürich: Artemis & Winkler
- RUHLOFF, Jörg (1979): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung. Heidelberg: Quelle & Meyer
- SANDFUCHS, Uwe (2000): Funktionen und Aufgaben der Schule. Historische und aktuelle Betrachtungen zur Schule zwischen Kritik und Programmatik. In: Kirk, Sabine et al. (Hrsg.): Schule und Geschichte. Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 9-42
- SCHÄFER, Alfred (2005): Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim und Basel: Beltz
- SCHELSKY, Helmut (1957): Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg: Werkbund-Verlag
- SCHIRLBAUER, Alfred (2005): Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. Wien: Sonderzahl
- SCHRITTESSER, Ilse (2007): Bildung: Organisierter Widerspruch? Über die Möglichkeiten und Grenzen der Organisationsentwicklung im Bildungssystem. Frankfurt am Main: Peter Lang
- STRAUBHAAR, Thomas (2004): Humankapital: Devisenquelle der Zukunft. In: DETTLING, Daniel, PRECHTL, Christof (Hrsg.): Weißbuch Bildung. Für ein dynamisches Deutschland. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 22-30

- TENORTH, Heinz-Elmar, TIPPELT, Rudolf (Hrsg.) (2007): BELZ Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz
- TERHART, Ewald (2002): Nach Pisa. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt
- WEBER, Max (1982⁵): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Winckelmann Johannes (Hrsg.): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: Mohr Siebeck S. 146-214
- WEINERT, Franz E. (2001): Concept of Competence. A Conceptual Clarification. In: RYCHEN, Dominique S., SALGANIK, Laura H. (Hrsg.): Defining and selecting key competencies. Seattle u.a.: Hogrefe & Huber. S. 45-66
- WEINERT, Franz E. (2002²): Vergleichende Leistungsmessung in Schule – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Belz. S. 17-32
- WEIß, Manfred (2000): Vier Jahrzehnte Bildungsökonomie: Rückblick und Ausblick – Einführung in den Tagungsband. In: WEIß, Manfred, WEISHAUP, Horst (Hrsg.): Bildungsökonomie und Neue Steuerung. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 9-18
- Weltbank (1995): Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review. Washington D.C. Online im Internet: vgl.
<http://documents.worldbank.org/curated/en/1995/08/697136/priorities-strategies-education-world-bank-review> [25.03.2015]
- WIATER, Werner (2009): Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In: BLÖMEKE, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 65-71
- ZYMEK, Bernd (2011): Expansion und Internationalisierung des deutschen Schulwesens nach 1945. In: HELLEKAMPS, Stephanie, PLÖGER, Wilfried, WITTENBRUCH, Wilhelm (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft 3. Schule. Paderborn u.a.: UTB. S. 97-108

6 Anhang

6.1 Kurzfassung

Diese theoretisch angelegte Arbeit zielt auf eine Bewertung von schulexterner Testung der Leistung von Schülerinnen und Schülern am Beispiel der PISA-Studie. Diese Bewertung erfolgt in Bezug auf die pädagogische Aufgabe der Schule.

Die vorliegende Arbeit beleuchtet die Aufgabe der Schule zunächst aus der Perspektive ihrer gesellschaftlichen Funktionen. Daran anschließend wird der pädagogischen Aufgabe der Schule jenseits davon aus bildungstheoretischer Sicht nachgegangen, um so einen Maßstab für die Bewertung der schulexternen Leistungstestung zu generieren. Dabei wird die Konstitution von Subjektivität, für die es grundlegend ist, den Menschen als Zweck seiner selbst anzuerkennen, als zentrales Moment von Bildungsprozessen deutlich. Damit in engem Zusammenhang stehend wird das Ziel, mündiges Handeln zu ermöglichen, das auf dem freien Urteil des eigenen Verstandes gründet, als bedeutsame pädagogische Aufgabe der Schule beschrieben. Daraus folgt die Ausrichtung auf den Inhalt als wichtige Maxime pädagogischer Praxis. Außerdem werden Widerspruchslagen beleuchtet, die den Funktionen und Aufgaben der Schule immanent sind.

Der folgende Abschnitt zeigt, dass Hatanos und Inagakis Konzept der „adaptive expertise“ – die Fähigkeit, strukturelles Wissen zu generieren und anzuwenden – (1986) von der OECD, als Organisation, welche die PISA-Studie durchführt, einer fundamentalen Veränderung unterzogen wird. Es wird erkennbar, dass jene Aspekte des Bildungsverständnisses der OECD, die anhand dieser Adaption sichtbar werden, nicht mit einer Konzeption der pädagogischen Aufgabe der Schule, wie sie in vorliegender Arbeit entworfen wurde, vereinbar sind. Diese Diskrepanz macht deutlich, dass bei der schulexternen Testung der Leistung von Schülerinnen und Schülern ein Bildungskonzept Verwendung findet, das nicht frei davon ist, auf die Erfüllung externer Zwecke zu zielen und volitionale Aspekte ins Spiel bringt. Außerdem zeichnet sich ab, dass das Prinzip des Testens dem Erwerb von „adaptive expertise“, im Sinne der ursprünglichen Konzeption eher im Weg steht, als selbigen zu fördern. Überdies wird klar, dass die Ausrichtung auf den Inhalt, durch die Orientierung an einem Kompetenzkonzept an Bedeutung verliert.

6.2 Abstract

This thesis aims to evaluate the assesment of educational achievement using the example of PISA. This evaluation is carried out referring to the pedagogical purpose and responsibility of schooling.

To begin with the purpose of schooling is depicted relating to its functions for society. Subsequently the pedagogical purpose and responsibility of schooling are described out of a theoretical perspective in order to gain a benchmark for the evaluation of the assesment of educational achievement. The constitution of „subjectivity“ is reveald here as a core momentum for the educational process. In this context it is fundamental to accept the individual as purpose and intention of itself. The goal of enabling „mündiges Handeln“, meaning the ability of free judgement based on one’s own reasoning, is characterized thereby as an important task of schooling. Focusing on content is described as an important concept of schooling. Futhermore contradictions immanent in purpose and functions of schooling are illuminated.

A further part of this thesis shows, that the OECD, namely the organisation that conducts the PISA-Study, modifys the concept of „adaptive expertise“ – the ability of generating and using structural knowledge – from Hatano and Inagaki (1986) in a fundamental way. Aspects of the educational concept from the OECD, which relate to this modifications, are shown to be not compatible with the pedagogical purpose and responsibility of schooling described in the first part of this thesis. This discrepancy reveals that the assesment of educational achievement uses a concept, that is not free from seeking to satisfy external interests and that calls volitional aspects into play. Additionally there is indication that testing – taken as a principle – obstructs the achievement of „adaptive expertise“ understood in the original way, rather than to stimulate it. Moreover it becomes clear that an orientation on content in schooling is impaired by a concept that focuses on competence.

6.3 Abkürzungsverzeichnis

CERI	Centre for Educational Research and Innovation
ECTS	European Credit Transfer System
ERT	European Round Table of Industrialists
GATS	General Agreement on Trade in Services
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
ILE	Innovative Learning Environments
NPM	New Public Management
OECD	The Organization for Economic Co-operation and Development
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
WTO	World Trade Organisation

6.4 Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, im Mai 2015

Josef Wiesinger

6.5 Curriculum Vitae

Zur Person

Name	Josef Arnold Wiesinger
Geburtsdatum und Ort	18.02.1985 Linz
Staatsangehörigkeit	Österreich

Studium und Schule

seit 2009	Masterstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien
2005 bis 2009	Lehramtsstudium für Hauptschulen (Bachelorstudium) Mathematik/ Technisches Werken an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems Abschluss im Juni 2009
2004 bis 2005	Diplomstudium Soziologie an der Universität Wien (positiver Studienerfolg)
2004	Berufsreifeprüfung an der HTBLA-Hallstatt
1999 bis 2003	Fachschule für Tischlerei der HTBLA-Hallstatt
1995 bis 1999	Übungshauptschule der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz
1991 bis 1995	Volksschule 14 in Linz

Beruf

2010 bis 2014	Lehrer an der NMS Lacknergasse in 1180 Wien; wechselndes Arbeitsausmaß zwischen halber und voller Lehrverpflichtung hauptsächlich in den Fächern Mathematik und Technisches Werken
Sommersemester 2011 und und Wintersemester 2011/12	Tutor an der Universität Wien in einem Forschungspraktikum dem zugehörigen Bachelorseminar
2008 bis 2009	Lehrer an der KMS-St. Marien in 1060 Wien; etwa halbe Lehrverpflichtung hauptsächlich im Fach Mathematik