

Michael Parmentier

Wer definiert die Leistungserwartungen der Schule?

Antwort auf eine Frage, die in den Papieren von Volkholz, Schlömerkemper und Tenorth nicht gestellt wird

Gegen die bloße „Kategorie Leistung“ (Volkholz) kann man vernünftigerweise nicht viel einwenden. Es handelt sich dabei um einen Begriff, der in unserer Sprache ebenso wie in anderen gut eingeführt ist und u.a. zur Beschreibung und Organisation von Lernvorgängen an Orten der formalen Instruktion wie der Schule nicht nur hilfreich, sondern unentbehrlich ist. Schlömerkemper's Vorschlag, auf die Verwendung dieses Begriffs zu verzichten, scheint mir auf eine völlig unnötige intellektuelle Selbstamputation hinauszulaufen. Tatsächlich gehört es zur Schule, daß Aufgaben gestellt, also Leistungen erwartet, und Aufgaben gelöst, also Leistungen erbracht werden. Dazu gehört auch – und zwar wesentlich – dass der Grad der erbrachten Leistung gemessen, in verschiedenen Hinsichten verglichen, hierarchisiert und unter Berücksichtigung allerlei anderer darunter subjektiver Faktoren auch beurteilt wird. Natürlich erschöpft sich die Aufgabe des Lehrers nicht – wie man bei dem gegenwärtigen Evaluationswahn manchmal glauben könnte - in der Leistungsmessung und Beurteilung. Der Lehrer muß vor allem unterrichten und darüber hinaus versuchen, die versteckten Potentiale seiner Schüler aufzuspüren, ihr Interesse am Gegenstand zu wecken und soweit es die Bedingungen erlauben, ihre Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft individuell zu fördern. Solange man an der Schule und der Schulpflicht festhalten will, sollte das alles im Prinzip unstrittig sein.

Zum Streit muß es aber kommen, wenn es darum geht, den Inhalt der Leistungserwartung und damit die konkrete Gestalt der Leistungskriterien zu bestimmen. Welche Aufgaben sollen gestellt werden und wer entscheidet darüber? Hier liegt der Hase im Pfeffer, denn mit der Entscheidung über die konkrete Gestalt der schulischen Leistungskriterien ist zugleich eine Entscheidung über die zukünftige Gestalt unseres Gemeinwesens verbunden. D.h. die Entscheidung über das, was gelernt werden soll, ist politischer Natur. Gerade bei der Klärung dieser Frage nach dem Inhalt der schulischen Leistungserwartungen und ihrer demokratischen Legitimation aber hält sich die Politikerin Volkholz bis auf ein paar wohlfeile Sätze gegen die Reste eines historisch obsoleten und real längst ausgehöhlten bürgerlichen Bildungskanons und den „antiökonomischen Reflex“ seiner letzten Vertreter auffällig zurück. Auch bei Tenorth findet man nichts zur Legitimation von schulischen Leistungserwartungen. Für beide scheint die Entscheidung im Sinne der aktuellen Reformen gefallen und offenbar nicht mehr diskussionswürdig. Für die Politikerin ist das nachvollziehbar, denn ihre Partei hat in der Schröder-Regierung nicht nur an den Hartz-Gesetzen und den Kriegseinsätzen, sondern

auch an den Bildungsreformen im Kontext des Bologna-Prozesses mitgewirkt. Sie ist gefangen in den bildungspolitischen Maßnahmen der Agenda-Politik und kann die „großen Widerstände“ und „Hemmnisse“, auf die sie stoßen, nur als Anlaß interpretieren, in der einmal eingeschlagenen Richtung noch „grundlegender“ weiterzugehen. Die Rechtfertigung dafür sieht sie in den bisherigen Resultaten der Reform, die „weit hinter dem Bedarf zurück bleiben.“ Man fragt sich natürlich sofort, von welchem Bedarf ist hier angesichts der „großen Widerstände“ eigentlich die Rede und wer definiert ihn? Doch wie dem auch sei: vieldeutige Aussagen gehören offenbar zum politischen Geschäft. Weniger erwartungsgemäß, wenn auch nicht wirklich überraschend, ist die Eindeutigkeit, mit der ein Bildungshistoriker vom Schlage Tenorths diese politische Linie ohne Reflexion ihrer geschichtlichen und gesellschaftspolitischen Voraussetzung teilt und sich so fast blind zum Erfüllungsgehilfen des fehlgeleiteten politischen Zeitgeistes, oder in seinen Worten, zum „Büttel der Leitkultur“ macht.

Zur Unterstützung dieses Zeitgeistes zündet Tenorth die Nebelkerze vom „Leistungsuniversalismus auch in Schulen.“ Was könnte mit dieser Formulierung gemeint sein? Jedem, der in den Jargon des Tenorth-Milieus nicht eingeweiht ist, dürfte die Antwort auf diese Frage gewisse Schwierigkeiten bereiten. Denn der Gebrauch der Vokabel ist in seinem Text inkonsistent. Einerseits scheint Tenorth die Rede vom „Leistungsuniversalismus“ auf den Inhalt der Leistungserwartungen selbst zu beziehen, denn mehrfach charakterisiert er die schulischen Standards, an denen sich die Lernenden messen können und gemessen werden, als „universalistisch.“ Das ist ein ziemlich verwirrender Sprachgebrauch. Selbst wenn man die schulischen Standards, d.h. die an die Lernenden gerichteten Leistungserwartungen, sehr allgemein oder basal formuliert, sie sind in ihrer Auswahl und konkreten Gestalt niemals universalistisch, sondern kulturell und gesellschaftlich spezifisch. Die inflationäre Rede von den „universalistischen Standards“ ist nur geeignet, ihre Abhängigkeit von konkreten politischen Entscheidungsprozessen zu kaschieren.

Aber vielleicht ist das ja gar nicht gemeint, denn Tenorth spricht andererseits auch von „sachlichen, universell rechtfertigungsfähigen Bezugsnormen.“ Was auch immer damit nun wieder gemeint sein könnte, „Bezugsnormen“ sind offensichtlich etwas anderes als „Standards.“ Nur, worauf beziehen sie sich oder was wird darauf bezogen? Vielleicht übernimmt Tenorth hier den Sprachgebrauch von Schlömerkemper und meint mit „Bezugsnormen“ einfach die zur Norm erhobenen Vergleichsdimensionen einer Leistung. Es gibt mindestens drei solcher für den schulischen Leistungsvergleich relevanten Vergleichsdimensionen und Schlömerkemper weist zu recht auf sie hin : 1. die sachliche (Vergleich der erbrachten Leistung mit der geforderten Leistung), die soziale (Vergleich der erbrachten Leistung des einen mit der erbrachten Leistung des anderen) und die individuelle (Vergleich der erbrachten Leistung einer

Person jetzt mit der erbrachten Leistung der selben Person früher). Man kann sich natürlich auf jeweils eine dieser Vergleichsdimensionen festlegen. Tenorth favorisiert dabei wohl eher die sachliche, Schlömerkemper eher die individuelle Vergleichsdimension. Man kann sie aber auch kombinieren und alle drei in irgendeiner Mischung bei der Leistungsbeurteilung zur Geltung bringen. In jedem Fall muß man die Wahl aber begründen. Warum diese Begründung dann aber „universell rechtfertigungsfähig“ sein soll, kann ich nicht nachvollziehen. Auch hier trägt die Vokabel (mal „universell“, mal „universalistisch“) nur zur Verunklarung bei. Es reicht völlig, wenn sich der wie auch immer begrenzte Kreis der Betroffenen über die Wahl der Vergleichsdimension einig ist.

Vielleicht meint Tenorth mit „universalistischen Bezugsnormen“ aber auch noch etwas ganz anderes, nämlich Normen, an denen sich das Unterrichtshandeln insgesamt orientieren soll. Ein Beispiel dafür könnte die seit dem Ende des Feudalismus argumentativ eingeführte Norm sein, dass die Lernenden in der Schule unabhängig von Stand und Herkunft das Recht auf ein gleiches Angebot und auf gerechte Beurteilung, d.h. auf eine Beurteilung nach gleichen Kriterien haben. Tenorths Hinweis auf diese „Gleichheitsnorm“ ist nicht sehr originell und schon gar nicht riskant, denn es gibt heute kaum jemand, der ihr ernsthaft widerspricht. Auch Schlömerkemper tut das - richtig verstanden – natürlich nicht. Die Gleichheitsnorm ist eine jener „alten Positionen“, bei deren Wiederholung sich Tenorth nach eigener Auskunft schnell gelangweilt fühlt, freilich nur wenn sie von anderen – nicht von ihm selbst - vorgetragen wird. Doch wie dem auch sei: diese alte Position ist vernünftig. Und man ist schon fast geneigt Tenorth zuzustimmen, wenn die Sache nicht in Wirklichkeit etwas komplizierter wäre. Es gibt nämlich noch andere auf das Unterrichtshandeln bezogene „universell begründungsfähige Bezugsnormen.“ Eine davon ist das Recht auf Selbstbestimmung. Dieses Recht erhebt den Anspruch für alle Menschen zu gelten, auch für Schülerinnen und Schüler, und impliziert, dass diese im selben Maße wie im Verlauf ihres Bildungsprozesses ihre Verständnisfähigkeit und Urteilskraft wächst, an der Entscheidung über das, was sie lernen sollen, also über die konkrete Gestalt der schulischen Leistungserwartungen, beteiligt werden.

Erst in dieser, dem jeweiligen Entwicklungsstand angemessenen Beteiligung der Lernenden an der Bestimmung der eigenen Lernziele oder Leistungserwartungen vollendet sich die Aufgabe der Lehrer. Sie besteht nämlich nicht nur im verständnisvollen Unterrichten und in der gerechten Leistungsbeurteilung, also in dem, was sie, wie Tenorth formuliert, „angesichts der Heterogenität der Individuen und ihrer Fähigkeiten, Interessen und Neigungen universalisierend vermögen,“ sondern auch noch in der Verständigung mit der heranwachsenden Generation über die Bestimmung und Berechtigung ihrer Lernziele. Anders gesagt: die Lehrer müssen im Unterricht die paradoxe Aufgabe meistern, den Heranwachsenden die Fähigkeiten für einen

Diskurs erst noch zu vermitteln, den sie zugleich mit ihnen schon führen. Sie müssen die Schülerinnen und Schüler schon als die gleichberechtigten Gesellschaftsmitglieder behandeln, die sie erst werden sollen. Das ist die wahre pädagogische Kunst. Sie verlangt vom Lehrer die Virtualisierung der eigenen Macht und damit verbunden durchaus – wenn auch in einem anderen Sinne als bei Schlömerkemper - so etwas wie einen „antinomischen Blick“. Tenorth, der die ausgeprägte Neigung besitzt, Kollegen zu schulmeistern („offenbar muss man sogar einem Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik explizit sagen, dass...), hat dies wohl übersehen. Man muß ihm offenbar explizit sagen, dass er die „Bibliotheken, Archive und Datensätze,“ die er, wie er sich rühmt, „natürlich jederzeit“ für seine Argumente bemühen kann, noch einmal, nur weniger selektiv durchlesen sollte.

Das „universell begründungsfähige“ Recht auf eine angemessene Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Definition der Leistungserwartungen, denen sie in der Schule unvermeidlich ausgesetzt sind, und damit das Recht über ihre eigene zukünftige Gesellschaft auf ihre Weise mitzubestimmen, wird von Tenorth und der Fraktion, für die er spricht, erst gar nicht in Erwägung gezogen. In technokratischer Manier interessieren sie sich nicht für die Verfahren der Legitimation von schulischen Leistungserwartungen, sondern für ihre Setzung und Durchsetzung. Die Folgen dieser Politik hat Theodor Litt einmal so formuliert: „Die Zukunft, wie diese Gegenwart sie versteht, erstickt die Zukunft, wie sie sich selbst verstehen würde.“ Erst die Anerkennung des in der regulativen Idee der Selbstbestimmung fundierten Rechts der Schülerinnen und Schüler auf Mitbestimmung an der konkreten Gestalt der Leistungserwartungen, vor die sie in der Schule gestellt sind, wird den technokratischen Charakter der gegenwärtigen Bildungsreform überwinden können. Schlömerkemper's differenziertes und von einem selten gewordenen pädagogischen Engagement durchdrängtes Konzept hält für die Form dieser Beteiligung ein paar durchaus diskutabile neue Vorschläge bereit. Aber mit der Beteiligung der Heranwachsenden ist es ja keineswegs schon getan. Denn von dem für die Legitimation der konkreten Gestalt von schulischen Leistungserwartungen nötigen praktischen Diskurs sind gegenwärtig ja nicht nur die Heranwachsenden ausgeschlossen, sondern auch der größte Teil der erwachsenen Bevölkerung. Viele erhalten erst gar nicht die Chance, ihre Argumente gleichberechtigt vorzutragen. Sobald sie ihre Stimme gegen den herrschenden Trend erheben, wird sie als „Reformbremse“ oder Schlimmeres denunziert.

Die so genannte Reform wird heute maßgeblich vorangetrieben von den Vertretern der neoliberalen Ideologie und ihren Botschaftern. Sie haben mit ihren PR-Agenturen wie der Initiative für neue Marktwirtschaft auch in der Bildungspolitik die Definitionsmacht an sich gerissen und bestimmen in weiten Teilen das, was und wie die anderen, vor allem die jungen Leute, lernen sollen. Das zeigt nicht nur die dominierende Rolle, die OECD, Bertelsmann oder der

Aktionsrat der bayerischen Wirtschaft in der Bildungspolitik spielen, es wird auch belegt durch das betriebswirtschaftliche Sprachspiel, das inzwischen den gesamten Bildungsdiskurs wie ein Krebsgeschwür durchzieht. Aufgabe einer demokratischen Partei wie „Die Grünen“ sollte es sein, die Hegemonie der neoliberal gesinnten Wirtschaftsverbände in der Bildungspolitik zu beenden und die Chance für eine demokratische Legitimation der schulischen Leistungserwartungen zu gewährleisten. Es könnte sich dann durchaus herausstellen, dass die „Fähigkeit zur Solidarität“ und die dabei notwendig vorausgesetzten Differenzenerfahrungen eine schulische Leistungserwartung darstellen, die für die Wiederannäherung an eine demokratische Lebensform wichtiger ist, als etwa die von der corporate identity verlangte perfekte Beherrschung von Rechtschreibregeln in einem Bewerbungsschreiben.

Michael Parmentier, Dr.phil., Professor für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Ästhetische Bildung und Museumspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, Email: michael.parmenier@rz.hu-berlin.de; Homepage: <http://www2.hu-berlin.de/museumspaedagogik/>