

Gerd Steffens

## **Sagen, was alle sagen – Bildung und die träge Last der Gemeinplätze**

Gustave Flaubert, einer der großen bürgerlichen Romanciers des 19. Jahrhunderts, hat neben seinen großen Romanen ein merkwürdiges Dokument seines Schaffens und des Zeitgeistes hinterlassen. Im „Dictionnaire des idées reçues“<sup>1</sup> hat er eine alphabetisch geordnete Sammlung von Ausdrücken und Redewendungen angelegt, von denen er glaubte, dass ihre Funktion nicht darin bestehe, einen gemeinten Inhalt zu bezeichnen, sondern fraglose Übereinstimmung unter den Zeitgenossen herzustellen. Dass auch das Unsinnigste als wahr gelten könne, wenn nur genügend Menschen es für wahr hielten, hat ihn ebenso beunruhigt wie die Frage, wie er sich selbst von der einvernehmenden Steuerung durch solche allseits geglaubten Selbstläufer der Geltung frei halten könne. Einen ganzen Roman lang hat er sich noch in seiner letzten Schaffensperiode an dieser Frage abgearbeitet. Es sind die Ideenmoden seiner Zeit, durch die Flaubert Bouvard und Pécuchet, seine beiden Anti-Helden stolpern lässt, die – immer von der unmittelbar gegebenen Richtigkeit und Anwendbarkeit neuester Moden von Wissenschaft und Denken überzeugt – auf ihr fortwährendes Scheitern mit fortwährenden Objekt- und Themenwechseln reagieren. Weil sie nicht durchschauen, dass es sich bei diesen Ideen nicht um Fakten, nicht um Gewissheiten handelt, weil sie den hypothetischen, falliblen Charakter von Theorien nicht wahrnehmen, sie nicht als Vorlage zum Prüfen und Weiterdenken verstehen, sondern als Gebrauchsanweisung für unmittelbare Praxis, hat dieser Zeitroman ein wahrhaft überzeitliches, eben auch heute zeitgemäßes Thema: die Befangenheit in Anschauungsweisen, die menschliche Verhältnisse und menschliches Handeln verdinglichen, verselbständigen, als außermenschliche Verhältnisse und Mächte zurückzuspiegeln scheinen.

Die Phrase als Lösungsangebot, die flotte Verallgemeinerung und Analogiebildung als Leimrute der Übereinstimmung waren zu Flauberts Zeiten die

---

1 Deutsch: Wörterbuch der Gemeinplätze. München 1968.

Konstitutionsbedingung des juste milieu der Köpfe und ihrer Behaglichkeit; heute bildet die in der Phrase, der zum Label aufgespreizten Banalität stillgestellte Denkbewegung die Schnittfläche populistischer Politik mit den Selbstgerechtigkeitsbedürfnissen des Publikums und dies mit besonderer Leichtigkeit offenbar dort, wo nicht nur ein jeder Experte zu sein glaubt, sondern auch die nominellen Experten – etwa der Erziehungswissenschaft – sich überwiegend als Mainstream-Paddler populistisch geben. Wo immer heute von Bildung, Schule, Schulpolitik geredet wird, scheint sich Flauberts „Wörterbuch der Gemeinplätze“ zeitgemäß fortzuschreiben: „Praxis: Der Theorie überlegen“ (Flaubert 1968, 125). „Laut Koch orientieren sich die Hochschullehrer stärker an ihren wissenschaftlichen Interessen als an den Bedürfnissen der künftigen Lehrer“.<sup>2</sup> „Mehr Praxisbezug im Studium, eine auf die Anforderungen des Berufes ausgerichtete Aus- und Weiterbildung sind Grundlagen für mehr Qualität im Unterricht“.<sup>3</sup>

### **Praxis als Fetisch**

Die Debatte um ein neues Lehrerbildungsgesetz in Hessen bietet ein aktuelles und ergiebiges Beispiel für die Verdrängung von Argumentation durch zirkuläre Selbstbestätigungsmechanismen. In der oben zitierten „Attacke auf Lehrerausbildung“<sup>4</sup>, mit der der hessische Ministerpräsident die Präsentation des Gesetzentwurfs vorbereitete, berief Koch sich auf nicht näher genannte „aktuelle Studien über die Qualität der Lehrerausbildung“, die „skandalöse Ergebnisse“ brächten. Der scheinbar volle Griff in sozialwissenschaftliche Empirie durch den hessischen Ministerpräsidenten fördert – darüber ist man sich in einschlägigen Kreisen hessischer Universitäten einig – bei näherem Hinsehen einen schmalen Bericht über eine „Frankfurter interne Evaluation der Lehramtsstudiengänge“ (Fiel 2004) zutage, der insbesondere die „Zusammenfassende Bewertung und Empfehlungen der Gutachterkommission“ enthält, wie sie der Vorsitzende Jürgen Oelkers auf der Grundlage von Selbstberichten der Studieneinheiten, Befragung von Studierenden und Interviews vorgenommen hat (ebd., 7–25).

Zum zentralen Maßstab der Bewertung wird dabei „ein klares Nützlichkeitskriterium“ (ebd., 7), welches die Studierenden nach Auffassung der

2 Frankfurter Rundschau, 26.01.04.

3 Frankfurter Rundschau, 18.02.04, Rhein-Main, Kommentar.

4 Frankfurter Rundschau, 26.01.04.

Kommission für ihr Studium haben und anwenden und welches sich die Kommission vollständig zu Eigen macht:

„Viele berechtigte Klagen könnten aufgefangen werden, wenn es gelänge, vermehrt Lehrveranstaltungen speziell für Studierende der Lehramter anzubieten. Derzeit gibt es eine Reihe von Lehrveranstaltungen, die für Studierende des Lehramts angeboten werden oder gar verpflichtend sind, ohne dass ein Bezug zur Schule erkennbar würde oder den Studierenden einsichtig gemacht wird, warum die Veranstaltung für Lehramtsstudierende wichtig sein könnte. In der Anhörung führten die Studenten vehement Klage über diese Praxis. So wurde von den Studierenden der Fächer Mathematik und Biologie dargelegt, dass sie eine Pflichtveranstaltung in Politikwissenschaft besuchen mussten, die keinerlei Bezug zum Berufsfeld gehabt habe“ (ebd., 8).

Wie dem Vorsitzenden der Kommission die Empörung der Studierenden noch in der Stimme nachzittert! Politikwissenschaft für Mathematiker, welche Missachtung des „Nützlichkeitskriteriums“! War da nicht einmal etwas, was sich Bildung und Bildungsauftrag der Schule nannte? Eine Vorstellung eines orientierenden Wissens über die Welt als Voraussetzung einer selbstbewussten Teilhabe an ihr? Eine Erziehungswissenschaft freilich, die sich von Bildungstheorie als Ballast befreit hat, wird ihren Studierenden über das „Nützlichkeitskriterium“ hinaus in der Tat keine eigenen rechtfertigenden Anstrengungen weder hinsichtlich der eigenen Bildung noch der ihrer künftigen Schülerinnen und Schüler zumuten können. Auch wenn bisherige erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studienanteile des Lehramtsstudiums ihre bildenden Ansprüche nicht oder nur ungenügend haben einlösen können, so ist ihre Ersetzung durch die Übernahme einer schlichten Kundenperspektive ersichtlich die schlechtere Lösung. Und wozu eigentlich eine Erziehungswissenschaft, wenn sie doch nur Kundenwünsche notifiziert, ohne auch nur einen Gedanken auf deren Entstehung zu verschwenden und einen prüfenden Blick auf Erwartungen, Erfahrungen, Ängste und gesellschaftliche Umstände zu werfen, die in sie eingehen?

Dass es so etwas wie eine pädagogische Entelechie gäbe, also eine in der Person angelegte Fähigkeit, als Lehrer zu praktizieren, ist eine der zirkulären Vorstellungen, aus denen die Wende der Lehrerbildung betrieben wird. Der naturalistischen Schlichtheit dieser Vorstellung vom Lehrersein korrespondiert ein überaus rabiater Ton der Verkündigung: „Lehramtstudenten müssen von Anfang an in die Schule. Dort werden sie schnell feststellen, ob das der richtige Beruf für sie ist“, drohte die hessische Kultusministerin Wolff in ihrer Presseverlautbarung vom 17.02.04<sup>5</sup>. Dass die Praxis das Maß der Praxis

sei und sein solle, ist der zweite Zirkel, auf dem das neue Gebäude der Lehrerbildung – „ein bundesweit einmaliges Gesetz“<sup>6</sup> – in Hessen errichtet werden soll. Auch wenn Zirkelschlüsse leer sind, nichts als die Wiederholung des Gleichen, heißt das nicht, dass sie nicht Geltung erzeugen können; im Gegenteil, Tautologien sind der wahre Rohstoff populistischer Politik. Sie ist hier keineswegs am Ende ihrer Möglichkeiten: Wenn natürliche Begabung einerseits und Einweisung in selbstdefinierende pädagogische Praxis andererseits ausschlaggebend sein sollen, so lautet die implizite Botschaft, könnte man da nicht eine Menge Geld sparen und die Ausbildung der Lehrer wieder in eigene und billigere Einrichtungen verlagern oder gar die Auswahl der Adepten den Schulen selbst und ihre Ausbildung einer Praxislehre überlassen? Vielleicht ließen sich ja auch privatisierte Modelle denken: Lehrer als Inhaber von Lernwerkstätten, in denen ein paar Gesellen und Lehrlinge arbeiten.

### **Wissenschaftliche Sozialisation und Professionalität von Lehrern**

Auch wenn der jetzt vorgelegte Entwurf eines Hessischen Lehrerbildungsgesetzes noch auf die zunächst vorgesehene Fakultät für Lehrerbildung als Vorstufe einer Ausgliederung verzichtet hat, so zielt doch die polemische Profilierung des Vorhabens durch die Landesregierung ganz unverkennbar auf die Delegitimierung bisheriger Verständnisse und Verhältnisse von universitärer Lehrerbildung. In ihr war bislang eine Vorstellung von professioneller Autonomie leitend, die auf einer wissenschaftlichen Sozialisation in ein reflexives Begründungswissen aufruhte. Wer nicht wissenschaftlich begründen könne, was er berufspraktisch tue, werde ganz unvermeidlich zum Spielball von Moden, Traditionen und autoritären Verhältnissen. An Diskursen gesellschaftlicher Selbstverständigung teilnehmen zu können, begründete Auswahlen aus der Fülle der Bildungsmöglichkeiten zu treffen und den Heranwachsenden Wege der Welterschließung anzubieten, die durch ein im fachwissenschaftlichen Studium exemplarisch erworbenes Aneignungswissen gesichert sind, sind nach bisherigem Verständnis zentrale Aspekte einer Professionalität von Lehrern, die sich weder über eine nachvollziehende Aneignung von Praxis noch durch deren Theoretisierung gewinnen und aufrechterhalten lassen. Die exemplarische Erfahrung, mit Gegenständen, Frage- oder Problemstellungen wissenschaftlich, d.h. nach strengen, bestmöglich

5 „Lehrerausbildung erhält mehr Praxis und starke Stellung an den Universitäten“. [www.hessen.de](http://www.hessen.de), 17.02.04.

6 Ebd.

gesicherten Regeln argumentativer oder empirischer Geltung umgehen und zu überzeugenden Resultaten gelangen zu können, sich also auf einen gegenüber der Alltagskommunikation gesicherten Modus des Verstehens und Erkennens beziehen zu können, sollte nach dieser Vorstellung eine berufslebenslang tragfähige Fähigkeit triftiger Begründung, methodischer Aneignung und kritischer Selbstprüfung hervorbringen.

Diese spezifische Leistung wissenschaftlicher Sozialisation hat Hauke Brunkhorst (1997) einleuchtend in den Rahmen eines gesellschaftstheoretisch fundierten Professionalitätskonzepts von Lehrern gestellt. Brunkhorst wählt einen Zugang, von dem aus sichtbar wird, was eine wissenschaftlich professionalisierte Sozialisation von Lehrern zur Herausbildung von Gesellschaftlichkeit beitragen könnten. Leitfrage ist dabei, unter welchen Bedingungen sich Menschen untereinander solidarisch verhalten, also auf eine Wechselseitigkeit des Verhaltens vertrauen, durch die die individuellen Egoismen gezügelt werden und wie dies als eine „Solidarität von Fremden“ auch jenseits lebensweltlicher Nahbereiche, also gesellschaftlich, gelingen kann.

Es ist, wie Brunkhorst zeigt, eine wissenschaftlicher Professionalität und ihrer Reproduktion in modernen Gesellschaften, dass sie gleichsam eine innere Struktur bildet, auf der eine über die Nahbereiche hinausragende Verständigungsorientierung aufruhet und jene „Solidarität zweiter Ordnung“ akzeptabel macht. Entscheidend ist dabei, dass professionelles Wissen durch seine Bindung an die „konsensuelle Logik theoretischer Diskurse“ eine Verlässlichkeit zu konstituieren vermag, die sich gerade nicht mehr durch persönliche Beziehung oder traditionale Autorität verbürgt, sondern durch den stets vorhandenen Überprüfungsdruck des Zweifels oder des besseren Arguments. Berufsrollen, die sich durch ihre Verpflichtung auf wissenschaftliche Rationalität – oder Generalisierungen des Rechts – professionalisiert haben, sind daher gerade nicht mehr mit der naturwüchsigen Solidarität partikularer Lebenswelten verknüpft, sondern setzen die Lösung dieser Bindung vielmehr voraus, verlangen also „die Überwindung der Spaltung von Binnen- und Außenmoral, die Aufhebung der primitiven Moral von Freund und Feind“. (Brunkhorst 1997, 345)

An der Aufgabe von Lehrern wird dieser soziale Sinn von Professionalisierung besonders deutlich. Die Schule bildet den Raum für den ersten Schritt über die Familie hinaus und für die Entdeckung der „spezifischen Normativität des gesellschaftlichen Verkehrs“ (Brunkhorst 1997, 363). Sie ist, um das historische Bild Richard Sennetts (1986) aufzugreifen, die Stadt, in der die ländliche Bevölkerung der Agrargesellschaft lernt, wie man sich unter Frem-

den bewegt. Ihre spezifische Leistung ist die „Dekontextualisierung lebensweltlicher Kollektivitätsorientierungen“ (Brunkhorst 1997, 347), mit anderen Worten die Entwicklung der Fähigkeit, aus anderen als natürlichen oder traditionellen Gründen Vertrauen in die Wechselseitigkeit von nun nicht mehr familialen oder freundschaftlichen, sondern gesellschaftlichen Beziehungen zu gewinnen. Weil Kommunikationsorientierung als Grundlage auch einer „Solidarität unter Fremden“ nun nicht mehr von naturwüchsiger Verlässlichkeit leben kann, kommt alles darauf an, dass in der Schüler-Lehrer-Beziehung die Möglichkeit einer über Sachkompetenz, also letztlich wissenschaftlich gesicherten „Solidarität zweiter Ordnung“ erfahren wird.

Es liegt auf der Hand, dass dies nur in dem Maße gelingen kann, wie auch die Heranwachsenden nach und nach Geltungsgründe von der Sphäre persönlicher Beziehungen oder situativer Gebundenheit abzulösen lernen, folgernd und verallgemeinernd aus Kontexten heraustreten, also „dekontextualisieren“ können.

### **Perversionen von Selbsttätigkeit und leer laufende Beschäftigungen**

Wer die PISA-Studie richtig zu lesen versteht, wird bemerken, dass eben jene Fähigkeit der „Dekontextualisierung“ die Substanz der Kompetenzen bildet, die nach dem Bildungskonzept der Studie die Teilhabe der Heranwachsenden am gesellschaftlichen Leben in einer sich verändernden Welt sichern sollen. Dementsprechend messen die Testaufgaben, in welchem Umfang die Heranwachsenden einen gedanklichen Zusammenhang erkennen können, mit anderen Worten, ob sie die Strukturlogik, den inneren Zusammenhang eines – durchaus auch lebensweltlichen, gesellschaftlichen – Kontextes entziffern und produktiv nutzen können. Das lässt sich an den Aufgabenbeispielen der Studie (vgl. PISA 2000, 88–95, 147–154, 205–208, 526–531) gut nachvollziehen. Wie an diesem Maßstab die Mängel eines bloß oder vorwiegend reproduktiven Wissenserwerbs hervortreten, so auch die Mängel der lebenswelt- und öfFnungsorientierten Didaktiken und des durch sie angeleiteten Lernens, das sich gern als „handlungsorientiert“ bezeichnet. Nicht im Eintauchen in Kontexte oder Erfahrungswelten findet Lernen statt, sondern im Auftauchen aus ihnen, im Verstehen ihres inneren Zusammenhangs und Entziffern ihrer jeweiligen Logik. PISA hat nicht nur die Paukschule diskreditiert, sondern auch ein naives pädagogisches Vertrauen in Selbstläufe des Lernens, die durch Lerngelegenheiten ausgelöst würden. Schließlich unterstreichen Konzept und Ergebnis von PISA, dass jedwedes Lernen, also jeder Zuwachs von Wissen und Fähigkeit kognitiv ist. Diese Einsicht gilt selbstver-

ständig auch für die Teilhabe-Chancen an einer sich durch die informationellen Umwälzungen verändernden Welt. Der Anschluss an Systeme der Wissensverbreitung und Wissenserzeugung setzt elementare Kenntnisse der Sprache des Wissens voraus und eine gesicherte Gelegenheit, diese Sprache zu erwerben.

Wenn man die PISA-Ergebnisse als eine nachdrückliche Erinnerung daran lesen muss, dass der Kernbestand weltaneignender, teilhabequalifizierender Bildung aus Lese- und Verstehensfähigkeiten, Fähigkeiten der logischen Subsumtion, der planmäßigen, strukturierenden Erschließung von Zusammenhängen sowie erweiterungs- und strukturierungsfähigen Vorstellungen der ausdifferenzierten Bereiche der gesellschaftlich produzierten Welt besteht, so stellt das auch das naive und – wie ich meine – fahrlässige Vertrauen in eine sog. Methodenorientierung in Frage.

Eine auf Methodentraining basierte „Pädagogische Schulentwicklung“ ist das Produkt, das der Bildungsunternehmer Klippert seit Jahren hilfesuchenden Schulbetreibern anbietet und für das er wachsenden Absatz findet. Über einige große Kommunen und einen von der Bertelsmann-Stiftung getragenen Modellversuch ist die Klippert-Bewegung in Nordrhein-Westfalen und Hessen mit Schulungsprogrammen, die von den Kultusministerien getragen werden, zu echter Flächenwirkung gelangt. Dort soll nun den in PISA erhobenen Defiziten im verstehenden Lesen etwa durch folgende „Grundidee“ Klipperts abgeholfen werden:

„Rationelles Lesen ist eine Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen. Dazu gehört ganz wesentlich die Fähigkeit und Bereitschaft, einen Text gegebenenfalls diagonal zu überfliegen, um bestimmte Schlüsselinformationen zu entnehmen oder aber einen Eindruck davon zu gewinnen, um was es im jeweiligen Text geht. Das gängige Wort-für-Wort-Lesen der Schüler ist vielfach nicht nur ermüdend und wenig wirksam, sondern es ist oft genug auch Zeitvergeudung, weil eigentlich nur eine ganz selektive Textauswertung gefordert ist“ (2002, 88).

Während die Aufgaben der PISA-Studie auch dort, wo an ihnen die – niedrigste – Kompetenzstufe I erreicht wird, noch auf die Erfassung logischer Relationen (z. B. Turnschule 6, 93 oder Turnschule 1, 92) zielen, verlangen Klipperts Aufgaben zur zitierten „Grundidee“ (89f.) nichts als alternativloses Identifizieren von Namen oder Begriffen, eine rein mechanische Tätigkeit ohne jede Chance des Irrtums oder Abwägens, also des Lernens. Die offene Verachtung, mit der Klippert dem Versuch genaueren, verstehen wollenden Lesens der Schüler begegnet („ermüdend und wenig wirksam“, „Zeitvergeu-

dung“), gibt den Blick auf die zynische Basis des Unternehmens frei: Über die Unterstellung einer generell depravierten, nach bisherigen Maßstäben lernunfähigen Schülerschaft – ihm ist hier kein Klischee zu schade (Klippert 1999, 56 oder 2000, 31f.) – gelangt er zu hohem Mitgefühl für die so überforderte, „burn-out“-bedrohte Lehrerschaft und – folgerichtig – zu einem großzügigen Hilfsangebot: Eine Umverteilung der Verantwortung zugunsten der Lehrer und zu Lasten der Schüler („Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen“) ist dann möglich, ja pädagogisch geradezu chic, wenn man den Schülern durch ein „Methodentraining“ die Instrumente dazu liefert.

Nun lässt sich an jeder beliebigen „Methode“ oder „Trainingsspirale“ Klipperts zeigen – Andreas Gruschka (2002, 348–364) hat das sehr gut gezeigt –, dass sie vor allem zu Beschäftigung, kaum zu Lernen führen, auch wenn das nicht überall so krass hervortritt wie beim „Markieren“ – einer „Grundfähigkeit, die den Schülern bereits möglichst früh vermittelt werden muss“ (Klippert 2002, 105). Am „Markieren“ liegt Klippert ungemein und seine Ausführungen dazu (wiederum als „Grundidee“) geraten ihm zu einer umwerfenden Diagnose der Mängel unseres Schulsystems:

„Zentrale Begriffe, Fragen, Daten, Überschriften und andere Schlüsselstellen aus einem Text herauszufiltern und einprägsam zu markieren – das ist nicht nur eine Hilfe für das Gedächtnis, sondern auch eine schlichte Notwendigkeit für einen methodenorientierten Unterricht. Denn die entsprechenden Defizite auf Schülerseite sind eklatant, wie sich im Schulalltag immer wieder beobachten lässt. Da wird blass und eintönig mit Bleistift oder dunklem Kugelschreiber unterstrichen; da wird in der Regel viel zu viel unterstrichen; da wird gelegentlich mit einem oder mehreren verschiedenfarbigen Textmarkern wahllos und ‘flächendeckend‘ markiert oder aber – das andere Extrem – auf die Verwendung von Textmarkern ganz verzichtet, obwohl diese ein außerordentlich hilfreiches Instrument sein können, sofern sie gezielt und sparsam eingesetzt werden“ (Klippert 2002, 105).

Die eigentlich spannende, für Lernen folgenreiche Frage, wie Schüler ermitteln können, welches denn die zentralen Begriffe sind, wie dabei Vorverständnisse und Unverstandenes, Fragen an den Text und Rückgriffe auf Sinnstrukturen, Vermutung und sicherer werdende Erschließung zusammenspielen und durch welche Fragestellungen dieser Prozess so gefördert werden könnte, dass danach tatsächlich „zentrale Begriffe“ „markiert“ werden können, interessiert Klippert hier so wenig wie anderswo. Klippert ignoriere, so Gruschka, „das die Aneignungslogik der Schüler immer in einem Verhältnis



zur Logik der Sache steht und deswegen nicht die Methode von vornherein festzulegen ist“ (Gruschka 2002, 358).

Welt und Umwelt als Felder aneignenden Lernens werden so weitgehend aus dem Blick gerückt, dass wirkliches Lernen, interessierte Zuwendung zur Sache als Störung des Methodenvollzugs wirken muss. Der Hinwendung zum Text, seinem roten Faden, seiner Botschaft wird immer durch Anweisungen vorgebeugt, die den Blick von Zusammenhang und Sinn weg und auf vorge-stanzte Einzelheiten hinlenken. Wenn in einem Text *ein* Name entdeckt werden soll, in dem nur *ein* Name vorkommt, wird der umgebende Text, so interessant und lehrreich auch immer er sein mag, völlig gleichgültig. Wenn Lückentexte oder Strukturgitter auszufüllen sind, liegen puzzleartige Such- und Probiervverfahren viel näher als der Weg über eine sinnerschließende Lektüre des Textes.

Es ist eine Perversion von Selbsttätigkeit, die hier in der bloßen Mechanik des Vollzugs erzielt wird; eine Transferwirkung entsteht allenfalls durch die Schärfung des Blicks für die schlichte Mechanik und ihre rasche Anwendung. Eine eigene Welt dürrer, in scheinhaften Beschäftigungen leer laufenden didaktischen Konstruktionen ist es, für die Schüler bei und nach Klippert lernen. Deshalb macht es auch gar nichts, wenn auch 2002 noch (in der 13. Auflage des „Methodentrainings“) „die 12 Länder der Europäischen Gemeinschaft“ und „die 6 Länder der Europäischen Freihandelszone/EFTA“ auf einer Karte „schraffiert“ werden sollen, denn für das Erlernen der Methode „Schraffieren“ ist es ja offenkundig egal, ob 12 oder 15 Länder schraffiert werden und wer heute noch zur EFTA gehört.

Während in geradezu idiotensicher eingeführten Arbeitsblättern jede herausfordernde Irritation, jedes Empfinden eines Ungleichgewichts, jedes Wandern und Nachdenklichmachen peinlichst vermieden wird (man darf sicher sein, dass das eben kritisierte Übungsblatt so nicht gemeint war), werden andererseits in so genannten „Trainingsspiralen“ (alle Begriffe bei Klippert enthalten ein Kontrollversprechen) elaborierte Fähigkeiten sinnverstehenden Lesens als vorhanden unterstellt. „Rasch lesen und nachschlagen“, „Markieren und exzerpieren“, „Einprägsame Struktogramme erstellen“, „Klar und verständlich schreiben“, „Vorträge gezielt mitschreiben“ setzen gerade das voraus, was bei Klippert nicht zu lernen ist: Sachverhalten und Argumentationen, kurz: Kontexten die ihnen immanente Logik abgewinnen, sie also dekontextualisieren, auf anderes beziehen und so produktiv und wissenserweiternd damit umgehen zu können. Weil es darauf bei Klippert gerade *nicht* ankommt, bildet sein Methoden-Training, gemessen am Literacy-

Konzept von PISA und den daraus abgeleiteten Kompetenzprofilen, wie ein Defizit-Verstärkungsprogramm. Denn es unterläuft systematisch genau das, was dort gefordert ist: sich auf einen Kontext, einen Zusammenhang der Sache einzulassen, deren Eigenlogik oder innere Gesetzlichkeit zu erkennen und daraus die Lösung der Aufgabe zu gewinnen.

### **Der Trick des Bischofs von Malaga**

Wer wollte, könnte bei Klippert genügend „markieren“ und „exzerpieren“, um ein zeitgemäßes Wörterbuch der pädagogischen Gemeinplätze zu füllen. „Neue Lernformen sind angesagt“, „Gemeinsam ist allen diesen Lernformen, dass die Schülerinnen und Schüler verstärkt zum tätigen, selbstgesteuerten Lernen veranlasst werden“, „Einigkeit besteht unter Pädagogen und Bildungsforschern, dass die traditionelle ‚Belehrenskultur‘ längst nicht mehr hinreicht“, „Verlangt werden heute verstärkt Kompetenzen wie...“, „Von daher ist handlungsorientierter Unterricht vonnöten, der den Schülerinnen und Schülern Raum gibt zum selbständigen, kreativen, problemlösenden Arbeiten und Lernen allein oder in Gruppen“ (Klippert 1999, 55): nicht auf die genaue Analyse, den empirischen Nachweis, das triftige Argument, den neuen Gedanken kommt es an, sondern – im Gegenteil – zu sagen, was alle sagen, also auf rhetorische Erzeugung von Gemeinsamkeit; nicht Wahrheits- sondern mediengängige Mehrheitsfähigkeit ist das Kriterium der Argumentation. Wer nicht einverstanden ist, wird aus dieser Perspektive zum „Restkollegium“, zum „Nachzügler“ oder zum „Bedenkenträger“ (Klippert 1999, 50f.); hier geht es ersichtlich nicht um Triftigkeit der Argumentation im Diskurs, sondern um die Modellierung von Konsensverhältnissen als Machtverhältnissen.

Die Angleichung von Bildungsdiskursen an populistische Politik und popkulturelle Selbstbestätigungsschleifen nimmt die Marktformigkeit von Bildung vorweg, bevor sie offiziell und in aller Form eingetreten ist: viel gilt, was von vielen nachgeredet wird und deshalb „in“ ist. Weil Bildung und Ausbildung nicht nur zum wichtigsten, sondern nachgerade zum einzigen Handlungsbereich geworden ist, in welchem die Menschen den eigenen Lebensgang und den ihrer Kinder noch glauben beeinflussen zu können, häufen sich auf ihm Hoffnungen und Ängste, Erwartungen und Handlungsdruck. Da sich wirkliche Folgen aber erst langfristig zeigen können, orientieren sich politische Akteure und Protagonisten pädagogischer Innovation immer ausschließlicher am Resonanzboden popkulturell, nicht mehr diskursförmig erzeugter Zustimmung. Während zwischen 1972 und 1974 etwa in Hessen wegen einer Lehrplanreform noch eine gesellschaftliche Debatte auf hohem

argumentativem Niveau entbrannte, reichen heute Anschlüsse an anerkannte Fetische, um weitreichende Veränderungen zu legitimieren. Über den Fetisch „neue Lernkulturen“ werden dann zeitdehnende Beschäftigungen ohne bildenden Wert als höchst legitime Formen von Unterricht etabliert und zugleich unter den Fetischen „Qualität von Schule“ und „Vergleichbarkeit“ – wie jetzt in Hessen – fach- und stofforientierte standardisierte Abschlüsse auch in Haupt- und Realschulen eingeführt. Die hessischen Jugendlichen und ihre Lehrer werden mit diesem Widerspruch irgendwie fertig werden müssen. Kaum wird ihnen eine Weisheit wie die des Bischofs von Malaga zu Hilfe kommen, der, um die Firmlinge eines kleinen andalusischen Dorfes nicht in der öffentlichen Firmprüfung bloßzustellen, deren Betreuer befragte, mit welchen Methoden sie die Prüflinge vorbereitet hätten und daraus listig auf einen guten Stand der religiösen Bildung schloss.