

Helmut Heid

QUALITÄT IN DER UNTERRICHTSPRAXIS

Üblicherweise wird dieses Thema programmatisch behandelt. Mich interessiert in diesem Zusammenhang aber weniger die Wünschbarkeit hoher Qualität als vielmehr die Frage, was im Kontext jener Praxis tatsächlich geschieht, die als „Qualitätssicherung“ in aller Munde ist.

Was ist Qualität?

In der Diskussion um Qualität gewinnt man den Eindruck, daß Qualität als eine quasi objektive Gegebenheit bzw. Größe angesehen wird und daß es sich dabei um eine unstrittige Kategorie handelt. Aber Qualität ist keine Sache, kein Objekt, kein Gegenstand intersubjektiv kontrollierbarer Beobachtung, und sie ist auch keine beobachtbare Eigenschaft einer Sache. Qualität ist vielmehr das Resultat der **Bewertung** einer Sache. Die Sache (selbst) ist, was sie ist, weder gut noch schlecht. Als gut oder schlecht wird sie vielmehr bewertet, und diese Bewertung hat ein explizites oder (wie zweifellos meistens) ein implizites Bewertungs- oder Beurteilungskriterium zur notwendigen Voraussetzung.

Daraus ergibt sich allerdings auch, daß Qualitätsbewertungen immer einen **Gegenstand** haben.

Qualität kann immer nur ein konkretes, beobachtbares Objekt „haben“ - beispielsweise eine Handlung oder ein Handlungsergebnis. Qualität ist also auch keine für sich existierende („ideale“) Wesenheit.

So wichtig es einerseits ist, zwischen der bewertbaren oder bewerteten Sache einerseits und der wertenden Stellungnahme - Bewertung oder Beurteilung - dieser Sache andererseits zu unterscheiden, so wichtig ist andererseits, daß im Qualitätsurteil beide Komponenten aufeinander verwiesen sind, weil im informativen Qualitätsurteil das eine nie ohne das andere zu existieren vermag. Die bewertbare Sache und die Bewertung der Sache müssen also rein logisch und kategorial streng voneinander unterschieden werden. Das eine vermag nicht im anderen aufzugehen und ist auch nicht aus dem jeweils anderen (logisch korrekt) ableitbar. Diese erkenntnistheoretisch fundamentale Einsicht wird im bildungspolitischen und auch im bildungspraktischen Diskurs häufig vernachlässigt, wenn nicht sogar völlig ignoriert. Ich möchte das an drei realitätsnahen Grundmustern der Argumentation und Auseinandersetzung verdeutlichen:

1. Besonders in der Pädagogik ist die Neigung weit verbreitet, über die Wünschbarkeit hoher ideale, Werte und Normen zu rasonieren, ohne sich über die damit immer auch angesprochenen vielleicht sogar postulierten Sachverhalte die für eine Urteilsbildung notwendige Klarheit zu verschaffen.
2. Auf der anderen Seite wird über Sachverhalte - oder über Sachverhaltsinterpretationen - gestritten, ohne sich zuvor der Beurteilungskriterien zu vergewissern, die aber unentbehrlich sind, damit dieser

Streit rational, nämlich kriterienbezogen entschieden werden kann.

3. Neben der weitgehend gegenstandslosen Diskussion über Ideale und dem kriterien- oder prinzipienlosen Streit über Sach- und Organisationsfragen gibt es noch eine dritte Variante, nämlich die Diskrepanz zwischen deklarierten und praktizierten Beurteilungspraktiken in der Qualitätsbeurteilung.

Ich gehe auf jeden dieser drei Punkte ein:

1. Über inhaltsleere Ideale

- Wenn Jürgen Baumert (zitiert bei Kahl 2001) auf die Frage „Was ist eine gute Schule“, folgende, überaus sympathische Antwort gibt: „Eine, in der man, wenn man krank ist, fürchtet, etwas verpaßt zu haben!“, dann läßt diese Antwort doch das Entscheidende offen, nämlich die Information darüber, was einer nicht verpassen möchte. Die Antwort Baumerts ist nur so informativ, wie ihr Adressat sie selbst mit Inhalt füllt, und sie ist auch nur so „gut“ wie dasjenige als gut bewertet wird, was der Rezipient dieser Aussage inhaltlich in sie hinein-„legt“. Nur derjenige vermag die Antwort als informativ und treffend zu charakterisieren, für den sie mit dem vereinbar ist, was er für wünschenswert hält - und sofern er überdies zu wissen glaubt, daß auch Baumert genau dieses „Wünschenswerte“ meint. Daß es in der schulischen Wirklichkeit nicht nur optimale Lerngelegenheiten, sondern außerordentlich vieles andere auch noch gibt, worüber die Werturteile weit auseinander gehen können, muss an dieser Stelle nicht inhaltlich erläutert werden.
- Genau darin, daß die Antwort mit allem vereinbar ist, was wir jeweils für wünschenswert halten (können) liegt auch ihre Schwäche (dazu Topitsch 1960). Typische Beispiele für inhaltsleere bzw. informationsarme Ideale finden sich beispielsweise im Artikel 131 der Bayerischen Verfassung: „Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne“ oder „Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit“ oder - nur scheinbar informativ - „Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt“ (kritisch dazu Heid 1998). Was ist eigentlich „das Gute“? Klar: Das Gute ist gut! Aber was ist es inhaltlich? Ein Demokrat (hoffe ich jedenfalls) wird die Frage (inhaltlich) wahrscheinlich anders beantworten als ein Rechtsradikaler oder ein sogenannter „Gotteskrieger“, wovon in diesen Tagen soviel die Rede ist. Aber genau darauf käme es an, nämlich die Entscheidungsabhängigkeit, die Kontextrelevanz oder -relativität sowie ganz besonders: die Begründungsbedürftigkeit oder zumindest das Konkretisierungserfordernis zu reflektieren, wenn es um die Bestimmung eines Inhalts geht, der unentbehrlich ist, um beurteilen zu können, was unter welchen Voraussetzungen, aus welchen Gründen und vielleicht auch das: - wofür „gut“ bzw. das Gute „ist“. „Ist“ dasjenige gut, was der jeweils Definitions- und Sanktionsmächtige als gut dekretiert? Ist das, was davon abweicht, böse, weil es von der Meinung bzw. Überzeugung oder Entscheidung dessen abweicht, der die (möglicherweise sozial anerkannte) Macht hat, darüber zu befinden? Sollen Schüler lernen, zu meinen, zu wollen, zu tun, was sie nach Maßgabe externaler, dafür „zuständiger“ Instanzen oder Personen meinen, wollen oder tun sollen? Sollen Schüler überdies lernen, das Fragen und Denken auf das zu konzentrieren und zu beschränken, was von jeweiligen Autoritäten als zulässig

oder erwünscht dekretiert wird? Soviel zu beliebig herausgegriffenen Beispielen für die Problematik, daß Erörterungen des Wünschbaren die Sache, um die es dabei geht, allzu häufig offen lassen.

Ich bin so leichtfertig zu vermuten, daß den meisten Lesern oder Hörern der beispielhaft zitierten Aussage Baumerts eine weitere, außerordentlich wichtige Implikation entgeht, nämlich die Entscheidung oder Unterstellung, daß der Lernende bzw. Schüler „das“ Subjekt der Qualitätsbeurteilung einer Schule ist. Freilich gehören Schüler zu den legitimen Subjekten schulischer Qualitätsbeurteilung. Es wäre nicht einmal etwas dagegen einzuwenden, in ihnen die wichtigsten Subjekte dieser Qualitätsbeurteilung zu sehen. Aber sie sind mit Sicherheit nicht die einzigen und mit ebenso großer Sicherheit auch nicht diejenigen, die zuerst gefragt werden, wenn es um die Beurteilung der Frage geht „Was ist eine gute Schule?“ Daß in der viel zitierten PISA-Studie die Qualität der Schule an der Kompetenz ihrer Schuler gemessen wurde, ist (abgesehen davon, wie man diesen Sachverhalt beurteilt) mit meiner Betrachtung zumindest prinzipiell vereinbar. Denn bei der Bestimmung der Kriterien schulischer Qualitätsbeurteilung spielte die Expertenmeinung zweifellos eine größere Rolle als die Schülermeinung. Das ist überhaupt nicht zu beanstanden. Aber es ist zu reflektieren!

2. Sachkontroversen ohne explizite Beurteilungs- und Entscheidungskriterien

In Bildungspolitik, Bildungspraxis und gar nicht so selten auch in der Bildungstheorie wird nicht nur allzu abstrakt über die Wünschbarkeit hoher Ideale räsoniert. Ebenso oft wird über Sachverhalte gestritten, ohne die Beurteilungskriterien zu explizieren, die aber unentbehrlich sind, um derartige Streitigkeiten rational, nämlich kriterienbezogen entscheiden zu können. Freilich werden in solchen Auseinandersetzungen Argumente verwendet, die auch Rückschlüsse auf implizite Beurteilungskriterien zulassen. Aber die Wahl der Kriterien erfolgt häufig nicht zu dem Zweck, bestimmte Auffassungen, Überzeugungen oder Aufforderungen einer kritischen Bewährungs- oder Qualitätskontrolle zu unterziehen, sondern in strategischer Legitimationsabsicht. Man analysiere daraufhin die Auseinandersetzungen um ein gegliedertes versus einheitliches Schulsystem, um die Frage nach den Anteilen verbindlicher oder frei wählbarer Unterrichtsfächer, um ontogenetisch möglichst frühe oder spätere „Auslese“ bzw. Gruppierung Lernender. Besonders aktuell und aufschlußreich sind die vielen, außerordentlich schnellen und teilweise völlig unvereinbaren Reaktionen auf den sogenannten PISA-Schock. Jede „Fraktion“ dieser bildungspolitischen Auseinandersetzung glaubt sich nach Gutdünken aus den Ergebnissen der Studie bedienen zu können. Im folgenden möchte ich auf nur ein einziges, scheinbar belangloses Beispiel eingehen, nämlich auf die sehr bemerkenswerte und breite Zustimmung zu der seit Jahren lächerlich gemachten „Spaßpädagogik“ (Kraus...) oder „Kuschelpädagogik“. Die Ergebnisse der PISA-Studie - so die Verächter der „Spaßpädagogik“ - zeigten überdeutlich, daß endlich wieder Leistung verlangt werden müsse. Auch wenn man sich weigert, Spaß als das oder auch nur ein Kriterium für die Qualität menschlichen Lernens oder „der Schule“ geltend zu machen oder anzuerkennen, so erscheint es aber doch zumindest als überaus leichtfertig, den Eindruck zu erwecken, daß Spaß ein Kriterium für Qualitätsmängel

sei. Dennoch ist festzustellen, daß „Spaßpädagogik“ weithin als Schimpfwort oder als Spottname im Umlauf ist.

Wer Kinder schon im frühen Lebensalter bei ihren Aktivitäten beobachtet, wird die erstaunliche Feststellung machen, daß sie nicht nur mit Begeisterung aktiv sind, sondern sich häufig mit so anspruchsvollen Tätigkeiten zu beschäftigen wünschen, daß Erwachsene sich bemüßigt fühlen, sie genau davon abzuhalten: „Das kannst Du noch nicht!“, „Dafür bist Du noch zu klein!“, „Laß mich das mal machen!“ . . . Kinder sind neugierig und aktiv, sie lernen am meisten bei Handlungen, denen sie sich mit Begeisterung widmen. Nun hat unsere Gesellschaft eine Einrichtung geschaffen, die eigentlich keinen anderen Zweck hat als genau dasjenige zu ermöglichen, für das Kinder sich außerhalb dieser Einrichtung begeistern, nämlich für Lernerfahrungen und Lernerfolge. Und siehe da - plötzlich macht das Lernen vielen Kindern keinen Spaß mehr. Und nun kommen überschlauere Bildungspolitiker, die ihnen einzureden versuchen, daß in der Schule von Handlungen nichts zu halten sei, die Spaß machen. Man warnt vor Praktikern oder Praktiken, die den Lernenden Spaß machen. Lernen sei eine sehr ernste Angelegenheit, was nicht falsch ist. Aber erstens wissen die für eine Sache (hoch) interessierten oder engagierten Kinder das selbst, und zweitens kann gerade die anspruchsvolle Beschäftigung mit dieser Sache ausgesprochen Spaß machen. Jahrtausende hindurch war die Rute das Wahrzeichen der Erzieher; es ging um Zucht, um Disziplin, um Beschneidung... Kritiker sogenannter Spaßpädagogik scheinen zu unterstellen, daß junge Menschen Spaß nur an der schieren Anspruchslosigkeit haben (können). Was soll das für ein Spaß sein? Und was ist das für ein Menschenbild? Die gegen die Spaßpädagogik postulierte „Anstrengungskultur“ hat demgegenüber etwas pädagogisch Angestrebtes. Freilich gibt es Menschen, die der Anstrengung ausweichen. Aber daß ihnen das Spaß macht, das ist mir wirklich neu!

Ich habe noch bei keinem Kritiker der sogenannten Spaßpädagogik einen einzigen Beleg dafür gefunden, daß Spaß das Lernen behindere oder daß das Fehlen von Spaß das Lernen effektivierte oder - wie auch immer - verbessere. Nicht erst die Ergebnisse der Motivationspsychologie und neuerdings übrigens geradezu aufregende Ergebnisse der Neurobiologie, sondern bereits die Alltagserfahrung bestätigen, daß die affektive Qualität kognitiver Prozesse für den Lernerfolg nicht nur von großer, sondern von geradezu unverzichtbarer Bedeutung ist. Wer von einer Sache überzeugt, begeistert, fasziniert ist, der beschäftigt sich - daran kann es nun wirklich keinen Zweifel geben! - erfolgreicher mit dieser Sache als derjenige, der sich langweilt, den die Sache anödet, den sie frustriert. Ich gehe so weit zu behaupten, daß es keine ehrlichere, keine redlichere, keine nachhaltigere Freude gibt als die, eine Aufgabe erfolgreich bewältigt zu haben. Und zwar ist die Freude um so größer, je anspruchsvoller diese Aufgabe ist! Freilich muß ein Mensch auch lernen, Durststrecken durchzustehen, Hindernisse zu überwinden, mit Schwierigkeiten bei der Bewältigung einer (Lern-)Aufgabe fertig zu werden. Aber diese Schwierigkeiten werden eben nur in Kauf genommen, wenn man von der Sache und dem Ziel der Beschäftigung mit dieser Sache überzeugt, begeistert, fasziniert ist. Insbesondere gibt es keinen einzigen Grund, der es rechtfertigen würde, aus der Not, daß es immer auch Unbehagen, Unglück oder gar Trauer über ein Mißlingen geben kann oder gibt, die Tugend zu machen, genau dieses Lernen sei „pädagogisch wertvoll“. Zu den Schwierigkeiten, die bei jedem Lernen auftreten

können, müssen Pädagogen nicht noch weitere „hinzu erfinden“! Wie auch immer man menschliches Streben nach Glück philosophisch oder moralisch bewerten mag, fest steht, daß lehr-, lerntheoretisch und neurobiologisch erwiesen ist, daß der Mensch erfolgreicher lernt, wenn das Lernen Spaß macht. Daß die in Kauf genommene oder gar erzeugte „Unlust“ am schulischen Lernen etwas mit dem Zweck der Schule in dieser Gesellschaft zu tun haben könnte, deute ich an dieser Stelle nur an, ohne diesen Gedanken hier zu vertiefen. Ich fasse zusammen: Die aktuelle, populäre, mit viel Beifall aufgenommene Dichotomisierung von „Spaß“ und „Leistung“ ist ebenso verräterisch wie verhängnisvoll. Es gibt keinen ehrlicheren und keinen nachhaltigeren Spaß als den, etwas wirklich Anspruchsvolles - auch unter großer Anstrengung! - geleistet zu haben; und es gibt keinen größeren Streß als den, den der Mißerfolg auslöst. „Kompetenzerleben“ gehört zu den elementaren, manche meinen sogar zu den „angeborenen“ Bedürfnissen eines jeden Menschen (Deci & Ryan 1993). Kompetenz zu erleben, vielleicht sogar zu genießen, befriedigt ein fundamentales menschliches Bedürfnis und ist allemal geeignet, Menschen glücklich zu machen

3 Diskrepanz zwischen deklarierten und praktizierten Kriterien der Handlungssteuerung.

Besondere Brisanz besitzt meines Erachtens die Diskrepanz zwischen deklarierten und praktizierten Kriterien der Handlungssteuerung und der Handlungsbewertung. Fragt man einen Bildungspolitiker oder einen Bildungspraktiker „Was ist eine gute Schule?“ oder „Was ist ein guter Unterricht?“, dann erhält man ohne Zögern die Antwort. „Eine solche Schule, in der die Schüler etwas (das meint: erfolgreich) Lernen!“ Lernerfolg schlägt sich - unter gegebenen Bedingungen - in guten Noten (Zensuren) nieder. Je mehr Schüler und Schülerinnen gute Noten bekommen, desto besser ist - sollte man meinen - diese Schule. Der etwas genauere Blick auf die Wirklichkeit der Schule und der Schulbeurteilung zeigt ein anderes Bild. Ich gehe von einem Beispiel aus: Der Klassenleiter der Eingangsstufe eines Gymnasiums war Religionslehrer. Er hat die neuen Schüler und deren Eltern sehr freundlich begrüßt und dann folgendes gesagt: „Religion ist ein Fach, in dem man auch durchfallen kann!“ Zunächst habe ich mir „nichts“ dabei gedacht. Ich fand diese Aussage normal. Auch schon deshalb, weil sie wahr ist. Beim Nach-Denken kam sie mir dann aber doch erklärungsbedürftig vor. Was ist der Grund dafür, daß ein Lehrer seine Schüler mit einem solchen Satz „begrüßt“. Stellen Sie sich vor: Ein Chirurg erklärt seinen versammelten Patienten „Wenn Sie bei mir operiert werden, dann können Sie dabei auch sterben!“ Auch das ist wahr, das kann wirklich passieren, und es ist sicher nicht falsch, die Patienten darauf hinzuweisen. Aber daß ein Chirurg mit einem solchen Satz für seine Praxis wirbt, daß er mit einem solchen Satz die Qualität seiner Disziplin oder seines eigenen Könnens unter Beweis zu stellen versucht, das ist doch alles andere als normal und wahrscheinlich!

Über Indikatoren für Unterrichtsqualität

Ich kann nicht ausschließen, daß Sie jetzt ein wenig verwirrt sind. Welchen Stellenwert haben Erfolg oder Mißerfolg einzelner Schüler im Hinblick auf die Qualität der Schule? Schule hat immerhin den Zweck, Lernerfolge zu ermöglichen.

Wie kann dann der Mißerfolg einzelner Schüler als „Beleg“ für die Qualität eines Faches, einer Lehrperson oder einer Schule in Betracht gezogen werden? Die Beantwortung dieser Frage ist komplizierter als es auf den ersten Blick erscheinen mag. Ich muß mich auf einige grundlegende Erwägungen beschränken. Dabei gehe ich von der Zweckbestimmung der Schule aus, also vom Lernerfolg der Schüler:

Was ist ein guter Schüler?

Ein solcher, der schwierige Aufgaben löst!

Und was ist eine schwierige Aufgabe?

Eine solche, die nur von wenigen Schülern gelöst werden kann!

In der klassischen Testtheorie (die der üblichen Lernerfolgsbewertung nach wie vor zugrunde liegt) findet man komplizierte Formeln und Begründungen dafür, was man tun muß, um Prüfungsaufgaben zu konstruieren, die geeignet sind, „gute“ und „schlechte“ Schüler voneinander zu unterscheiden. Was bedeutet das? Der Erfolg des einen ist geradezu an die Bedingung des Mißerfolges möglichst vieler anderer geknüpft. Das „sehr gut“ ist um so mehr wert, je seltener es vorkommt. Dieses Prinzip sollte nicht voreilig „kriminalisiert“, sondern sorgfältig analysiert werden. Es hat etwas mit der Funktion, und zwar mit der sogenannten Selektionsfunktion der Schule und des Bildungssystems zu tun. Die Frage ist nur, ob bei den praktizierten Bemühungen, diesem Prinzip Rechnung zu tragen, nicht (jedenfalls aus der Perspektive einzelner Schüler) pädagogische Katastrophen in Kauf genommen oder sogar produziert werden. Und wahrscheinlich handelt es sich nicht einmal nur um pädagogische Katastrophen, sondern auch darum, daß einer Gesellschaft, einer Kultur, einer Volkswirtschaft außerordentlich wertvolle „Humanressourcen“ verloren gehen. Wo in der Bildungspraxis darauf verzichtet wird, das sogenannte „Passungsproblem“ zu lösen, das heißt, die Lernaufgaben auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen abzustimmen, und zwar in der Absicht, die bereits vorhandene Kompetenz in optimaler Weise weiter zu entwickeln, dort wird Versagen erzeugt. Der Mediziner, der bei seiner Therapie die Voraussetzungen der Wirksamkeit dieser Therapie ignoriert, spielt mit dem Leben seines Patienten. Auch in Theorie und Praxis der pädagogischen Diagnostik sowie des Lehrens und Lernens gibt es eine Fülle moderner Konzepte zur Erschließung und Entwicklung individueller Kompetenzen, die aus Gründen, auf die ich in diesem Zusammenhang nicht mehr eingehen kann, teilweise extrem vernachlässigt werden, vielleicht sogar vernachlässigt werden „müssen“.

Ist bei der geschilderten Situation auch ein individuelles Versagen von **Lehrpersonen** im Spiel? Was ist ein guter Lehrer? Die Antworten darauf fallen uneinheitlicher aus als die Antworten auf die Frage nach dem guten Schüler. Aber eines ist eher unwahrscheinlich, nämlich daß eine solche Lehrperson hohes Ansehen genießt, bei der alle oder fast alle Schüler nach Ausweis ihrer Noten sehr gute Leistungen vorzuweisen haben. Tendenziell gilt, daß eine Schulaufgabe, ein Fach, eine Lehrperson, ein Schultyp als um so „besser“ gelten, je größer das Risiko der Schüler ist, in dieser Aufgabe, in diesem Fach, bei dieser Lehrperson, in diesem Schultyp zu scheitern. Extrem zugespitzt und bewußt provokativ formuliert: Ein Unterricht gilt als um so besser, je mehr er seinen proklamierten Zweck verfehlt. Jedenfalls ist das Ansehen derjenigen Lehrperson schlecht, bei der die Schüler nur sehr gute Noten erzielen. Höchstwahrscheinlich ist es auch dann schlecht, wenn sie nur mangelhafte Noten erzielen. Höher bzw. hoch ist das Ansehen dann, wenn es

bei dieser Lehrperson schwierig ist, eine sehr gute Note zu erzielen - allerdings allzu häufig völlig unabhängig davon, warum das schwierig ist. Häufig genügt die Tatsache, daß bei dieser Lehrperson das „eben noch befriedigend“ die häufigste Note ist.

Sind Lernmißerfolge vermeidbar?

Angesichts dieser Situation liegt natürlich die Frage nahe, ob denn Lernmißerfolge (prinzipiell) vermeidbar seien. Prinzipiell gilt, daß für die Bestimmung des Begriffs „Mißerfolg“ zwei Komponenten wesentlich sind: Zum Mißerfolg gehört einerseits ein bewertetes oder bewertbares Verhalten und andererseits eine Norm oder ein Beurteilungskriterium als notwendige Voraussetzung der Beurteilbarkeit dieses Verhaltens. Es gibt keinen Mißerfolg, kein Scheitern an sich, sondern nur ein Scheitern im Hinblick auf eine jeweils (von Menschen für Menschen) gesetzte Norm oder Anforderung. Soweit es Aufgabe der Pädagogik ist, begründete Handlungs-, Leistungs- oder Lern-Anforderungen mit vorhandenen individuellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen und -bereitschaften so abzustimmen, daß der Adressat der Forderung Gelegenheit erhält, seine Leistungsfähigkeit zu erkennen und zu entwickeln, also erfolgreich zu sein, indiziert Scheitern stets auch ein pädagogisch defizitäres Handeln. Es gibt also kein Scheitern ohne eine Norm, und zwar eine solche, die der Verhaltensbereitschaft des Normadressaten unangemessen ist. Insofern ist Scheitern kein Merkmal oder Defizit irgendeines Verhaltens oder gar des Sich-Verhaltenden, sondern Resultat einer die Handlungsbereitschaft des Normadressaten verfehlenden Norm oder Erwartung. Wer Versagen oder Scheitern verhindern will, wird die in pädagogischer Praxis geltend zu machende Handlungsaufforderung mit der Handlungsbereitschaft des Aufforderungsadressaten „abstimmen“, also sein pädagogisches Handeln individualisieren bzw. das sogenannte „Passungsproblem“ lösen müssen. Nun gibt es neben der individuellen und sozialen Bezugsnorm auch eine sogenannte Sachnorm. Aber auch diese Normen sind keine „Naturereignisse“; ihre Bestimmung hat Entscheidungen zur Voraussetzung: Mit welcher Sache und mit welchem Anspruch soll ein Lernender zur Ermöglichung und Überprüfung von Lernerfolgen konfrontiert werden? (vgl. dazu z.B. Baumert u.a. 2001, S. 82 ff.; 159 ff.; 202 ff)

Es gibt gute Gründe für die Empfehlung, von jedem Mitglied unserer Kultur die Erlernung der elementaren „Sprachen“ der Welterklärung zu fordern oder zu erwarten. Es gibt aber keine guten Gründe dafür, einen traditionellen Kanon rigide und aus sozioökonomischen Gründen strategisch zu **monopolisieren**. Hier wird das Problem der Entscheidung über Bildungsinhalte auch zu einem Problem sozialer Selektivität. Denn genau die im weiterführenden Bildungswesen kanonisierten, verpflichtenden und am höchsten angesehenen Inhalte bereiten - wie PISA erneut und nachdrücklich bestätigt - Kindern aus sozial „schwachen“ Familien besondere Schwierigkeiten. Demgegenüber haben all diejenigen Tüchtigkeiten, die gerade diese Kinder in ihrem sozialen Kontext entwickeln konnten und die im Alltag bzw. in der gesellschaftlichen Praxis nicht nur dieser Kinder wichtig, sondern häufig auch gesellschaftlich notwendig sind, im etablierten System weiterführender Bildung kein allzu hohes Ansehen, falls sie überhaupt zur Kenntnis genommen werden. Inhalte, hinsichtlich derer Kinder aus sozial schwachen Familien eher Lernschwierigkeiten haben, werden hoch-, um nicht zu sagen überbewertet. Demgegenüber werden

diejenigen Tüchtigkeiten, die sozial Benachteiligte zu entwickeln vermochten und in die Erfüllung gesellschaftlicher Arbeitsaufgaben einzubringen vermögen, gering-, um nicht zu sagen unterbewertet. Verschärft wird diese Diskrepanz durch die unausrottbare „Ideologie“ der ontogenetisch frühen und scharfen Auslese. Denn - so die nach wie vor außerordentlich verbreitete (Fehl-) Einschätzung - „eine Öffnung der Schule nach unten“ durch eine Erhöhung des relativen Schulbesuchs (bringt) mit Notwendigkeit eine Senkung der Standards der Hochbegabten mit sich“ (zitiert bei Schultze & Riemenschneider 1967, S. 21). Spätestens bei Paulsens Geschichte des gelehrten Unterrichts (1921, bes. S. 373 ff., 492 ff., 544 ff., 685 ff.) wurde von den besten Köpfen der Bildungstheorie und der Bildungsforschung problematisiert und in zunehmendem Maß empirisch nachgewiesen, „daß der Glaube, Elite setze ein Hinwegsieben des Durchschnitts voraus, sich als falsch herausgestellt hat“ (Schultze & Riemenschneider 1967, S. 21). „Die Meinung, daß eine Öffnung der Schule nach unten durch eine Erhöhung des relativen Schulbesuches mit Notwendigkeit eine Senkung der Leistungsfähigkeit der Hochbegabten mit sich bringt, ist widerlegt“ (Undeutsch 1969, S. 400). Auch die PISA-Studie (Baumert u.a. 2001) kommt zu dem Ergebnis, daß eine expansive Beteiligung an anspruchsvollen Bildungsgängen nicht mit Qualitätseinbußen erkaufte wird. Im Gegenteil: Die Spitzenreiter im internationalen Feld haben eine sehr ausgeprägte Beteiligung an „höherer“ Bildung. Die fundamentale Annahme deutscher Schulpolitik, nämlich die Homogenisierung der Lerngruppen durch frühe leistungsorientierte Separierung sei qualitätssichernd, wird durch umfangreiches Material in seltener Eindeutigkeit widerlegt. Demgegenüber ist die soziale Segregation ein nachgewiesener Nebeneffekt der frühen Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge. Jedoch bei einer Verminderung sozialer Disparität steigt sogar das Gesamtniveau, ohne daß in der Leistungsspitze Einbußen zu verzeichnen waren. Daß auch oder wahrscheinlich vor allem diejenigen Bildungspolitiker, die Bildung normativ definieren und postulieren, sich diesen Erkenntnissen verschließen, ist außerordentlich erklärungsbedürftig. Bildung dieses normativen Verständnisses „kann“ bzw. darf doch nicht dazu beitragen, soziale Diskriminierung zu reproduzieren und zu legitimieren

Das ist unter humanitären wie unter volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten inakzeptabel, nicht zu sagen „skandalös“. Daran können die verschiedensten „Uminterpretationen“ und Rationalisierungen dessen nichts ändern, was „Bildung“ (unabhängig vom Wissen) „eigentlich“ sei (beispielsweise das, was übrig bleibe, wenn man alles Wissen abziehe). Und die damit häufig verknüpfte These, die Bildung jedes einzelnen durch möglichst frühe und trennscharfe Aufteilung Nachwachsener auf verschiedene (und als verschiedenwertig angesehene und verschieden „privilegierende“) Organisationsformen der Bildung ist - wie bereits erwähnt - nachweislich falsch.

Zusammenfassung: Qualität ist kein Objekt und keine Objekteigenschaft, sondern das Resultat der Bewertung von Objekten und Objekteigenschaften. Die Qualitätsbeurteilung hat die Bestimmung eines Qualitätskriteriums zur Voraussetzung. Dieses Kriterium ergibt sich nicht aus der zu bewertenden Sache, sondern ist Resultat von Entscheidungen, an denen die Mitglieder eines Sozialwesens faktisch außerordentlich ungleich partizipieren. Es wäre möglich und wünschenswert, die Bestimmung dessen, was als Qualität und eben auch als

Qualität von Unterricht und Schule allgemeine Anerkennung verdient, in einem permanenten (keineswegs notwendig expliziten) Diskurs zu entwickeln. Voraussetzung für die Rationalität und intersubjektive Nachprüfbarkeit dieses Diskurses ist gründliche Kenntnis der Sache, die Gegenstand der Qualitätsbeurteilung ist. Unverzichtbarer Bestandteil dieser Sachkenntnis ist solides Wissen über möglichst viele Sektoren gesellschaftlicher Praxis, über die personale und gesellschaftliche Kultur, über den Menschen und dessen elementare Bedürfnisse, über die Bedingungen erfolgreichen Lernens sowie über die Inhaltsbestimmung der Aufgaben, für die konkrete Menschen in gesellschaftlicher Arbeitsteilung Verantwortung übernehmen.

Literatur:

- Baumert, J. u.a. (Hg.): PISA 2000 Opladen 2001
- Kraus, J.: Spaßpädagogik. Sackgassen deutscher Schulpolitik. München 1998
- Deci, EL. & Ryan, M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik in: Z.f.Päd 39, 1993, 2, S 223 - 235
- Heid, H. Ökologische Pädagogik? in: Borrelli, M. & Ruhloff, J (Hg.) Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. III. Hohengehren 1998, S. 3 - 25
- Kahl, R.: Der Studien-Rat. in: DIE ZEIT Nr. 49 v. 29. 1 1. 2001, S 46
- Paulsen, F.: Die Geschichte des gelehrten Unterrichts... Zweiter Band. Berlin und Leipzig, 1921
- Schultze, W. & Riemenschneider, L.: Eine vergleichende Studie über die Ergebnisse des Mathematikunterrichts in 12 Ländern. in: Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung. 46/47. Frankfurt 1967, S. 1 - 34
- Topitsch, E.: Über Leerformeln. In: Topitsch, E. (Hg.): Probleme der Wissenschaftstheorie. Wien 1960, S. 233 - 264
- Undeutsch, U.: Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die Höhere Schule und während der Schulzeit. In: Roth, H. (Hg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969, S. 377- 405