

Baumert, Jürgen

Was soll man unter Bildung verstehen? Eine analytische Perspektive

Die Deutsche Schule 100 (2008) 1, S. 16-21



Quellenangabe/ Reference:

Baumert, Jürgen: Was soll man unter Bildung verstehen? Eine analytische Perspektive - In: Die Deutsche Schule 100 (2008) 1, S. 16-21 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-272346 - DOI: 10.25656/01:27234

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-272346>

<https://doi.org/10.25656/01:27234>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Jürgen Baumert

Was soll man unter Bildung verstehen?

Eine analytische Perspektive

What does education ("Bildung") mean today?

An analytical perspective

Der Autor sieht Übereinstimmungen mit von Hentig im pragmatischen Bildungsverständnis, aber auch wichtige Differenzen in grundlegenden Orientierungen. Aufgabe der Schule sei vor allem die Vermittlung von kognitiven Basiskompetenzen mit unverzichtbaren Mindeststandards. In den Basiskompetenzen sind basale Modi der Weltaneignung repräsentiert. Die vergleichenden Leistungsstudien belegen die unterschiedlichen Effekte schulischen Lernens. Die Schule muss das situative Interesse fördern und – aus auch bildungstheoretisch zu begründender Fürsorge – die Teilnahme am Unterricht bis zur Oberstufe erzwingen. Der eklatante Mangel an Schulerperimenten schränkt das Entwicklungspotential und unsere Einsichten in die Wirkungsmöglichkeiten der Schule ein.

Schlüsselwörter: Bildung, Aufgaben der Schule, Leistungsmotivation

The author agrees with the idea of practical education but also states important differences to von Hentig in some basic orientations. The task of the school is teaching basic cognitive competencies related to indispensable minimum standards. Different modes of understanding the world are included. Comparative assessment studies explore the different effects of schooling. According to its obligation to public welfare schools must support the situative interest of their students and insist on their participation until the upper secondary level. The deplorable lack of school experiments limits the developmental potential and our insights into the possibilities of effects of schooling.

Keywords: education, the tasks of school, self concept and motivation

In einem pragmatischen Bildungsverständnis kann eine wichtige Übereinstimmung mit der Auffassung von Hentigs gesehen werden, ohne die Differenzen in den grundlegenden Orientierungen zu verschweigen.¹ Als Konsens kann man unterstellen, dass der Terminus „Bildung“ einen nicht abschließbaren Selbstformungsprozess bezeichnet. Dieser erfolgt allerdings nicht kontextfrei, sondern immer in der Auseinandersetzung mit Kultur, mit dem beruflichen Leben, in Auseinandersetzung mit den Bedingungen des privaten Lebens und mit den Angele-

¹ Überarbeitetes Manuskript eines „Impulsreferats“ auf der Konferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung zum Thema „Bildungsbegriff im Wandel – Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln“, Berlin 05.07.2007

genheiten des politischen Gemeinwesens, mit der *res publica*. In dieser Abstraktionslage lässt sich die nachfolgend vorgestellte Konzeption auf die von Hartmut von Hentig skizzierten drei Dimensionen des Bildungsbegriffs beziehen, der die persönliche, die praktische und die politische Seite der Bildung unterscheidet.

Ein in dieser Breite verstandener Bildungsprozess ist nicht allein Sache der Schule und man kann nicht die Schule für dessen Gelingen verantwortlich machen. Allen berechtigten Kritiken zum Trotz ist die Geschichte der Schule als Institution der Moderne eine Erfolgsgeschichte. Das wird deutlich, wenn man bedenkt, welche spezifischen Leistungen die Schule jenseits nationaler und kultureller Differenzen für die Gesellschaft erbringt. Fasst man den Bildungsauftrag in den Begriffen kognitiver Basiskompetenzen und unverzichtbarer Mindeststandards, so lässt sich in Anlehnung an eine Formulierung von Heinz-Elmar Tenorth² allgemeine Bildung bestimmen als die „Generalisierung universeller Prämissen für die Teilhabe an Kommunikation durch die Garantie des Bildungsminimums und die Kultivierung der Lernfähigkeit.“

Als diese universellen Prämissen gelten in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion jene Basiskompetenzen, von denen die muttersprachliche Kompetenz, die mathematische Modellierungskompetenz und die Fremdsprachenkompetenz Gegenstand der internationalen Vergleichsstudien sind. Hinzukommen müssen die Kompetenz zur Beherrschung informationstechnischer Verfahren zur Wissenserschließung und die Kompetenz zur Selbstregulation des Wissenserwerbs. Mit dieser kompetenztheoretischen Konzeption wird ausdifferenziert, was man in der klassischen Bildungstheorie als formale Bildung verstanden hat, wodurch sie nun für empirische Forschung zugänglich wird. Im Konzept der Basiskompetenzen liegt jedoch auch begründet, dass diese nur begrenzt direkt lehrbar sind und sich vielmehr in einem längeren Prozess im Zusammenspiel der Fächer entwickeln müssen.

Die Frage, was die Schule leisten kann, lässt sich zurückführen auf die Funktion des Kanons, als einen historisch variablen und dennoch relativ überdauernden Bestand an Inhalten, die als Medium der schulischen Bildung unverzichtbar sind. Dieser Kanon wird aber nicht einfach normativ gesetzt oder dekretiert, sondern von der Schule selbst erzeugt und erst im Nachhinein durch institutionalisierte Lehrplanarbeit kodifiziert. Eine empirisch-analytische Frage lautet also nicht, was die Kinder lernen sollen, sondern wie das Schulwissen weltweit strukturiert ist. Ein Vergleich der Schulsysteme zeigt, dass es einen in seiner inhaltlichen Grundstruktur universellen Kanon gibt. Charakteristischer Grundzug des in der modernen Schule institutionalisierten „Kerncurriculums“ ist sein reflexiver Charakter. Die Stärke der Schule besteht geradezu in einer reflexiven Haltung gegenüber den Gegenständen, die die Schule selbst erzeugt und fortschreibt, weniger in einer handelnden. Während die

2 Tenorth, Heinz-Elmar 1994: „Alle alles zu lehren“ – Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Grundschüler im handelnden Umgang mit den Dingen abgeholt werden, begegnet ihnen in der Oberstufe sogar der Sportunterricht im Leistungskurs als eine intellektuelle Beschäftigung, bei der es um Reflexion von Expressivität geht. In der Schule geht es um die reflexive Beschäftigung mit unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung und der Weltaneignung, die in der Zahl begrenzt sind. Diese bildungstheoretische Behauptung besitzt auch in ihrer analytischen Interpretation einige Plausibilität. Offenbar sind diese Horizonte in ihrer spezifischen Rationalität nicht wechselweise austauschbar. Daraus erklärt sich, dass sie universell in allen modernen Schulsystemen zu finden sind.

1. Folgende Modi der Weltaneignung lassen sich unterscheiden

Erstens: der Modus der kognitiv-instrumentellen Modellierung der Welt, also der die Moderne charakterisierende technische Durchgriff auf Realität, die Gestaltung der sozialen und natürlichen Umwelt. Hierfür stehen im Schulkanon prototypisch Mathematik und Naturwissenschaften.

Zweitens: die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung. Hierfür stehen Sprache und Literatur, aber auch Musik, Malerei, Bildende Kunst sowie die physische Expression im Sportunterricht.

Drittens: die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft, d.h. die Verständigung darüber, was gutes Leben ist, wie wir zusammen leben wollen. Dafür stehen die Fächer Geschichte, Ökonomie, Politik, Gesellschaft und Recht als Momente jedes modernen Curriculums.

Viertens: Probleme konstitutiver Rationalität in Gestalt von Religion und Philosophie. Hier geht es um den reflexiven Umgang mit der Frage nach den letzten Gründen und nach dem Sinn des Lebens. Strittig und deshalb brisant ist hier, inwieweit die Beschäftigung mit diesen Fragen an die verbindliche Dogmatik eines religiösen Bekenntnisses gebunden sein soll.

Unverkennbar sind diese unterschiedlichen Horizonte der Weltdeutung an die Beherrschung der Verkehrssprache auf einem elaborierten Niveau gebunden. Folglich sind nichtliterate Personen systematisch von der Selbstbildung in der Auseinandersetzung mit den kulturellen Angeboten der Schule ausgeschlossen oder in ihr begrenzt. Das Gleiche gilt für die mathematische Modellierungskompetenz. Dabei geht es nicht um bürgerliches Rechnen, sondern um jene Fähigkeiten, auf die man unwissentlich täglich zurückgreift, wenn man beim Lesen der Zeitung eine hier abgebildete exponentielle Wachstumskurve sofort versteht. Es geht um Übersetzungsleistungen von Alltagssituationen in formale Modelle und die Rückübersetzung von formalen Modellen in Alltagssituationen. Das ist der Kern einer modernen mathematischen Grundbildung und unverzichtbar auch als Voraussetzung für das Verständnis der modernen Gesellschaft, die ohne mathematische Modellierungskompetenz in ihren komplexen Interdependenzen unbegreiflich bleibt.

Die bildungspolitisch und schulpädagogisch relevante Konsequenz dieses modernen Bildungsverständnisses ist die Frage nach dem Bildungsminimum, das

jeder Jugendliche erreichen muss, um den gesellschaftlichen Anforderungen ebenso gewachsen zu sein wie zur Selbstregulation seines persönlichen Lebens, und in welchem Maße Differenzen in den individuellen Entwicklungen toleriert werden können.

2. Zur Notwendigkeit von Leistungsstudien und Schulexperimenten

Die Ergebnisse der vergleichenden Leistungsstudien belegen die differentiellen Effekte schulischen Lernens. Der Einfluss der Schule auf die kognitiven Leistungen ist erheblich: Ungefähr 30 Prozent der Unterschiede in der Leistungsentwicklung lassen sich auf Effekte der Klassen, der Einzelschulen und der Schulform zurückführen (30 Prozent Varianzaufklärung). Im Gegensatz dazu belegen die Untersuchungsergebnisse nur einen sehr geringen Einfluss der Schule auf die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden. Die schulischen Faktoren klären die Varianz in den Veränderungen selbstbezogener Kognitionen und Einstellungen nur zu etwa 8 Prozent auf. Dieser Befund des relativ geringen differenziellen erzieherischen Einflusses der Schule lässt sich auf die organisatorische und strukturelle Gleichförmigkeit des deutschen Schulsystems zurückführen. Diese Befunde korrespondieren mit der von Hartmut von Hentig vertretenen schultheoretischen Position, der zufolge der Unterricht in dem oben bestimmten pragmatischen Sinne bildet und die Organisation der Schule erzieht. Der eklatante Mangel an grundlegenden Schulexperimenten schränkt das Entwicklungspotenzial für das gesamte Schulsystem und unsere Einsichten in die möglichen Wirkungen der Schule ein. Entwicklungsprozesse erwachsen aus der Variabilität des Systems und neue Erkenntnisse gewinnt man nur aus dem Vergleich von Alternativen. Die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden und die Laborschule in Bielefeld stellen Ausnahmen dar, denen eine breite Nachahmung zu wünschen wäre. Insbesondere Untersuchungen an der Laborschule belegen die erzieherischen Potenzen einer Schulverfassung, die die Idee der Schule als Polis umsetzt und wo die Verantwortung der Schüler nicht nur dirigiert sondern delegiert wird.

3. Selbstkonzept und Motivation

In diesem Kontext ist das Konzept der „Verführung zum Lernen“ im Rückgriff auf entwicklungspsychologische Befunde zur Dynamik der Lern- und Leistungsmotivation im Jugendalter herauszuheben mit den Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts. Als Erklärung für den bekannten und oft beklagten Motivationsschwund mit wachsendem Schulalter werden konkurrierende Hypothesen diskutiert, die unterschiedliche Plausibilität und empirische Absicherung für sich geltend machen könnten. Zur Erklärung dieses Phänomen sind weder der uninteressante und langweilige Unterricht, noch die konkurrierenden Freizeitinteressen und die Prävalenz nichtschulischer Entwicklungsaufgaben (Partnerschaften und Ablösung von der Familie) oder der Widerspruch zwischen dem wachsenden Autonomiebestreben der Jugendlichen und einer rigiden Schulumwelt hinreichend.

Nichts ist falscher als der Glaube, man könne die Jugendlichen zum Lernen verführen, indem man nur den Unterricht anschaulicher macht und die Kinder und Jugendlichen in ihrer Alltagserfahrung abholt. Solche Bemühungen können nicht jene epistemische Neugier stiften, die die Lernprozesse über 13 Jahre hinweg trägt. Die einschlägigen Forschungsbefunde zur Lernmotivation belegen, dass in den Standardbereichen Englisch, Mathematik, Physik und Biologie bereits nach ihrer Einführung im 7. Jahrgang ein steiler Abfall des mittleren Interesses zu verzeichnen ist. Diese Tendenz ist offenbar nicht umkehrbar, flacht aber in den Folgejahren ab.

Es geht jedoch nicht darum, dies als Schulmisere zu beklagen. Vielmehr geht es um die Konzeption einer Interessendifferenzierung durch selektive Optimierung des Ressourceneinsatzes als Weg zum Verständnis der dynamischen motivationalen Prozesse. Sie beruht auf der Verallgemeinerung von Erkenntnissen über den Zusammenhang von Leistungsmotivation und Selbstkonzept. Dieser ergibt sich aus dem Wechselspiel zweier voneinander unabhängiger Vergleichsoperationen, zu denen Individuen in leistungsthematischen Situationen unausweichlich genötigt werden. Der soziale Vergleich der eigenen Ergebnisse mit denen der Mitschüler beeinflusst demnach die Selbsteinschätzung in Abhängigkeit von der Position in der Referenzgruppe. Der intraindividuelle Vergleich von Erfolg und Misserfolg führt hingegen zu einer Gewichtung von Anforderungsbereichen, für die je nach Erfolgswahrscheinlichkeit der Einsatz von Ressourcen kalkuliert wird. Man vergleicht die Bereiche, in denen man selbst gut und schlecht ist. Man investiert dann durch selektive Optimierung dort, wo man gut ist und zieht Ressourcen dort ab, wo Erfolg wenig wahrscheinlich ist. Das hat Konsequenzen für die Profilierung der Motivation: Hohe Leistungen in Mathematik haben zur Folge, dass über die Zeit das verbale Selbstkonzept sinkt, also wird dort weniger investiert. Hohe Leistungen in sprachlichen Fächern haben umgekehrt zur Folge, dass durch den internen Vergleich das mathematische Selbstkonzept sinkt. Im Laufe der Schulkarriere verstärken sich durch den Unterschied sozialer und individueller Kompetenzzurückmeldungen die tatsächlichen Differenzen zwischen den Personen. Was unter individueller Perspektive eine optimale Entwicklungsstrategie ist, hat für die Schule ausgesprochen unangenehme Konsequenzen. Die Folge ist, dass das mittlere Interesse einer Klasse mit aufsteigendem Jahrgang und zwar in allen Fächern notwendigerweise als Folge individueller Entwicklungsprozesse sinkt. Dies sind Ergebnisse gelingender individueller Entwicklung und kein Grund für pädagogische Klagelieder.

4. Folgen für die Schule

Lehrer, die von dieser Einsicht in die individuell ausdifferenzierte Interessenstruktur der Schüler ausgehen, werden sich nicht mehr auf deren frei schwebende Neugier verlassen wollen. Stattdessen sollten sie sich auf die Bedeutung des situativen Interesses besinnen, das immer neu erzeugt werden muss. Hierin lässt sich der reale Gehalt der Rede von der „Verführung zum Lernen“ sehen. Wenn man den eingangs umrissenen Allgemeinbildungsauftrag der

Schule ernst nimmt und akzeptiert, dass die Schule die Basisqualifikationen als Voraussetzung der Begegnung mit Kulturgütern systematisch allen Schülern auf einem Mindestniveau zu vermitteln hat und sicher stellen muss, dass allen Zugang zu den unterschiedlichen Formen des Weltverstehens offen steht, dann kann die Wahl von Fächern oder Fächergruppen nicht frei gestellt werden. Aus bildungstheoretischer Fürsorge wird die Teilnahme am Unterricht bis zur Oberstufe erzwungen. Unter diesen Prämissen gerät das beschriebene Motivationssystem in Konflikt mit den bildungstheoretischen normativen Vorgaben, nämlich insofern, dass man Personen mit sinkendem Interesse dennoch gewinnen muss. Die Schule tut gut daran, mit sinkendem mittlerem Interesse zu leben, muss aber gleichwohl zum Interesse situativ verführen, um ihrem Auftrag gerecht zu werden.

Jürgen Baumert, geb. 1941, Prof. Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaften,
Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Anschrift: Lentzeallee 94, 14195 Berlin
E-Mail: sekbaumert@mpib-berlin.mpg.de