

Johannes Odendahl

Education washing?

Warum es eine gesellschaftspolitisch reflektierte Deutschdidaktik braucht

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 56. S. 3–9

DOI: 10.21248/dideu.706

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

1 Zur Kontroverse um das SWK-Gutachten und die Berliner Erklärung

Im *Aufschlag* zur Debatte mit dem Titel *Braucht es eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik?* wird gleich zu Beginn die Berliner Erklärung *gegen eine Verengung des Bildungsdiskurses* als „eines der wenigen Beispiele für eine aktive Involvierung unserer Disziplin in aktuelle gesellschaftliche und politische Debatten“¹ hervorgehoben. Zwei der drei anschließenden Debattenbeiträge (Krelle 2023, Becker-Mrotzek 2023) greifen diese Setzung auf und dabei, mehr oder weniger explizit, den Offenen Brief aus Berlin zugleich an. In großer Ausführlichkeit und Schärfe tut dies Michael Becker-Mrotzek, was in gewisser Weise auch sehr verständlich ist, richtet sich die Berliner Erklärung doch gegen ein Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK), welches Becker-Mrotzek federführend mitverfasst hat. Fast erhält man den Eindruck, er habe den Anlass der Debatte über *eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik* dankend wahrgenommen, um eine öffentliche Replik auf die Berliner Erklärung lancieren zu können.

Damit soll allerdings nicht gesagt sein, dass der Beitrag nicht ausgesprochen instruktiv zu lesen wäre, was die aufgeworfene Frage nach der gesellschaftspolitischen Relevanz deutschdidaktischer Forschung angeht. Tatsächlich führt Becker-Mrotzek gute oder jedenfalls schlagende Argumente für seine Position an. Im Wesentlichen macht er sich dafür stark, dass die Deutschdidaktik ihren Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit zu leisten habe. Hintergrund ist die sattsam bekannte, gerade für Länder wie Deutschland, Österreich oder die Schweiz immer wieder empirisch nachgewiesene Abhängigkeit des individuellen Bildungserfolgs vom sozioökonomischen Hintergrund. Hier sei, so Becker-Mrotzek, auch die Deutschdidaktik in der Pflicht: Angesichts „der Unfähigkeit unseres Bildungssystems, allen Kindern und Jugendlichen die basalen Kompetenzen des Lesens und Schreibens zu vermitteln“ (Becker-Mrotzek 2023: 17), müssten vermehrt Forschungsergebnisse vorgelegt werden, die Wege zu einer erfolgreicherer Vermittlung ebendieser Kompetenzen aufzeigen, und zwar evidenzbasiert. Dies allein könne einen Anspruch der Deutschdidaktik auf gesellschaftliche Relevanz und öffentliche Wahrnehmung begründen (vgl. ebd.: 18).

Man begreift kaum – und speziell Becker-Mrotzek begreift es nicht –, wie jemand eine solche Position hinterfragen könnte. Übrigens hat auch die Berliner Erklärung weder die Tatsache der fortgesetzten Bildungsungerechtigkeit angezweifelt noch sich gegen das Prinzip der Evidenzbasierung ausgesprochen, ganz im Gegenteil. Wovor sie warnt, ist allerdings „eine Verengung des Bildungsdiskurses“ (Offener Brief: 1) durch eine zu einseitige Fixierung auf die Vermittlung von Basiskompetenzen im Bereich Deutsch und Mathematik zulasten anderer Schulfächer und anderer didaktisch-pädagogischer Zugänge, als da wären „gesellschaftswissenschaftliche, historische, naturwissenschaftliche oder auch bewegungswissenschaftlich fundierte sowie musisch-künstlerisch-ästhetische Wege zur Bildung – und nicht zuletzt eine umfassende Grundlegung demokratischer Bildung“ (ebd.: 3). Bevor die Empfehlungen der SWK Schule machten, solle zunächst eine „grundlegende Reflexion“ (ebd.: 2) der bisherigen Strategie des Bildungsmonitorings und auch ein breiterer interdisziplinärer Diskurs angestrebt werden (vgl. ebd.: 5f.).

Für Becker-Mrotzek läuft diese letztere Forderung – Zeit für Reflexion und einen vielstimmigen Austausch – freilich auf nicht weniger als Zynismus hinaus (vgl. Becker-Mrotzek 2023: 17): „Denn die Kinder benötigen jetzt Unterstützung und Hilfe, damit sie überhaupt noch eine Chance haben, die Rückstände aufzuholen. Diese Hilfe soll ihnen [...] verwehrt werden?“ (ebd.). Ohne hier die Frage näher untersuchen zu können, ob es tatsächlich den vier Autor:innen des Offenen Briefs, den 18

¹ <https://didaktik-deutsch.de/index.php/dideu/article/view/691/658>. Abgerufen am 11.03.2024.

Erstunterzeichnenden und den 197 Unterstützer:innen,² vorsätzlich oder fahrlässig, um unterlassene Hilfeleistung für bedürftige Kinder zu tun war, ist jedenfalls auffallend, wie wenig Becker-Mrotzek die von der Berliner Erklärung artikulierte Sorge um eine *Verengung des Bildungsdiskurses* eigentlich verstanden hat. Woran liegt das? Was ist hier möglicherweise erklärungsbedürftig?

2 Blick in eine oft übersehene argumentative Leerstelle

Es gibt einen Sprung, eine Auslassung in Becker-Mrotzeks Argumentationslinie, die so typisch für bildungspolitische Rhetorik und so allgegenwärtig auch in didaktisch-pädagogischen Begründungszusammenhängen geworden ist, dass sie regelmäßig unterhalb der Wahrnehmungsschwelle bleibt. Mir scheint es aber zentral zu sein, gerade auf diese Auslassung, wo immer sie zu bemerken oder vielmehr zu übersehen ist, genauestens zu achten. Denn in dieser Auslassung, so behaupte ich, liegt die Crux jeder gegenwärtigen Auseinandersetzung über die bildungspolitische Relevanz der Deutschdidaktik ebenso wie anderer Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften. Becker-Mrotzek also referiert knapp die ernüchternden Zahlen zum hohen Anteil von Schüler:innen am Ende der Grundschulzeit, die laut Studien wie dem IQB-Bildungstrend 2021 oder IGLU die Mindeststandards z. B. in der Lesekompetenz nicht erreichen. Dann geht er auf den Zusammenhang von sozioökonomischer bzw. (qua fehlender sprachlicher Teilhabe) migrationsbedingter Benachteiligung einerseits und den genannten Kompetenzdefiziten andererseits ein. „Damit“, so stellt er weiterhin sehr richtig fest, „sind diese Zahlen zugleich Ausdruck einer massiven sozialen Ungerechtigkeit“ (Becker-Mrotzek 2023: 15). Und nun folgt – Achtung, man übersieht sie – die charakteristische Auslassung: „International gelingt es dem deutschen Bildungssystem besonders schlecht, diese sozioökonomischen Benachteiligungen auszugleichen, erkennbar u. a. an der sozialen Disparität sowie der großen Differenz zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler:innen“ (ebd.).

Worin liegt die Auslassung? In der fehlenden Thematisierung einer Präsupposition, hier: in der selbstverständlichen Setzung, dass das nationalstaatliche Bildungssystem die Aufgabe habe, *sozioökonomische Benachteiligungen auszugleichen*. Stimmt das eigentlich? Und kann es das überhaupt? Wäre es nicht zuallererst Aufgabe des Gemeinwesens, des Sozialstaats und einer ökonomischen Regulierung, derartige Benachteiligungen, wo immer möglich, auszugleichen, abzumildern oder bestenfalls zu verhindern, bevor sie entstehen? Sicher hat Bildungspolitik auch eine sozialpolitische Funktion; aber soll und kann sie tatsächlich die Hauptlast der Bearbeitung sozialer und ökonomischer Verwerfungen tragen? Wenn die Rede von *einer massiven sozialen Ungerechtigkeit* ihre Berechtigung haben sollte, dann ist diese Ungerechtigkeit sozial und ökonomisch bedingt und muss daher vor allem durch die Sozial- und Wirtschaftspolitik bekämpft werden, statt der Bildungspolitik als Ausputzerin überlassen zu werden. Die besagte Auslassung in der Argumentation lenkt aber den Blick weg von der politischen Verantwortung für einen gesellschaftlichen Missstand und schiebt sie dem Bildungssystem zu bzw. akzeptiert stillschweigend diese Verschiebung.

² <https://offenerbriefbildungsforschung.wordpress.com/>. Abgerufen am 18.12.2023.

3 Bildungsgerechtigkeit statt sozialer Gerechtigkeit? PISA und die neoliberale Logik der Best-Practice-Beispiele

Die Denkfigur, „dass Bildungspolitik die bessere Sozialpolitik sei“ (Schreiner 2018: 40), wird dort, wo sie benannt und kritisiert wird, zumeist mit dem ideologischen Konstrukt des Neoliberalismus in Verbindung gebracht. Die komplexe Diskussion um diesen Begriff kann hier nicht geführt werden (vgl. aber Breite 2024: 15–26) und ist auch keine Voraussetzung für die Beobachtung, dass die Denkfigur *Bildungspolitik als bessere Sozialpolitik* im Bildungsdiskurs allgegenwärtig ist. Mit Händen zu greifen ist sie z. B. im jüngst erschienenen Bericht zur PISA-Studie 2022.

Zunächst einmal liefert dieser Bericht geradezu beeindruckende (um nicht zu sagen: niederschmetternde) Evidenz für den Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und individuellen Leistungen, und zwar weltweit (vgl. OECD 2023: 32, 53). Zudem habe sich „das sozioökonomisch bedingte Leistungsgefälle der Schüler*innen in den vergangenen zehn Jahren im OECD-Durchschnitt kaum vergrößert“ (ebd.: 54) – was ja nur heißen kann, dass es noch einmal gewachsen ist, trotz aller bildungspolitischer Bemühungen. Nun aber kommt der neoliberale Dreh: „Von bestimmten Bildungssystemen, die solide Ergebnisse erzielen und sich gleichzeitig durch einen hohen Grad an Teilhabe und Fairness auszeichnen, können andere Länder und Volkswirtschaften lernen“ (ebd.: 55). Hier ist einerseits von *bestimmten Bildungssystemen* und andererseits von *anderen Ländern und Volkswirtschaften* die Rede. Das ist insofern etwas ungenau, als die PISA-Studie keine nationalen Bildungssysteme untersucht, sondern auf Individuen bezogene Leistungs- und sozioökonomische Daten erhebt. Auf die Leistungsfähigkeit und Fairness der jeweiligen Bildungssysteme wird nur hypothetisch geschlossen: Je geringer in einem Land die statistische Abhängigkeit der Schülerleistungen vom sozioökonomischen Status ist, als desto fairer wird dessen Bildungssystem eingeschätzt (vgl. ebd.: 121–131). Diese Schlussfolgerung erscheint nicht unplausibel, ist aber keineswegs zwingend; stillschweigend gesetzt ist hier wieder die Annahme, dass das Schulsystem die Verantwortung für sozial induzierte Ungleichheiten übernimmt, genauer: die Aufgabe hat, sie im Laufe der Schulzeit zumindest in den Leistungsdaten unsichtbar zu machen. Die Perspektive von OECD-PISA ist also die folgende: Sozioökonomische Ungleichheit ist überall gegeben und schlägt regelmäßig auf die individuellen Schülerleistungen durch; dieses Problem wird weltweit nicht geringer, tendenziell wächst es noch; vor diesem Hintergrund werden nun Best-Practice-Beispiele ausgewiesen und einzelne Länder hervorgehoben (allen voran aktuell die chinesischen Sonderverwaltungszone Macau und Hongkong, vgl. OECD 2023: 126), in denen der Zusammenhang weniger stark ausgeprägt ist. Nicht zur Disposition stehen (weil außerhalb der Zuständigkeit des Bildungsberichts) die zugrunde liegenden sozioökonomischen Verwerfungen selbst, schon gar nicht werden Überlegungen zur möglichen Beseitigung dieser Ursachen angestellt. Ein global vorherrschendes, massiv ungerechtes System des Wirtschaftens und der Politik bleibt so unangetastet, ja wird diskursiv verdeckt durch den Verweis auf die Bildungspolitik. Im euphemistischen Sprachduktus des PISA-Berichts klingt das so: „Es ist keine leichte Aufgabe für die Länder und Volkswirtschaften, sozioökonomisch benachteiligten Schüler*innen dabei zu helfen, schulische Spitzenleistungen zu erbringen“ (ebd.: 54). Wäre den benachteiligten Schüler:innen und ihren Angehörigen vielleicht noch besser geholfen, wenn man den Fokus auf die Ursachen sozioökonomischer Benachteiligung legen würde? Stattdessen soll es die Bildungspolitik richten – was, wie PISA seit über 20 Jahren ausweist, keineswegs funktioniert. „Bildungsgerechtigkeit“ (ebd.: 1) also statt sozialer Gerechtigkeit: Man könnte das *education washing* nennen.

4 Verengung durch Priorisierung

Kommen wir zurück zur Kontroverse um das SWK-Gutachten und die Berliner Erklärung. Das Gutachten fordert von der Schulpolitik, die Förderung basaler Kompetenzen im Grundschulbereich zu priorisieren; Becker-Mrotzek verlangt dementsprechend von der Deutschdidaktik eine Priorisierung evidenzbasierter Forschung zur Sicherung sprachlicher Grundkompetenzen. Dass solche Forderungen als eine *Verengung des Bildungsdiskurses* aufgefasst werden, kann er nicht nachvollziehen. Vor allem gelte es, akut zu helfen; zumal, wie er in einem kurzen Nachsatz einräumt, „sich fachdidaktische Forschung nicht darin [in evidenzbasierter Wirkungsforschung, J. O.] erschöpft“ (Becker-Mrotzek 2023: 17). Wo könnte hier also eine diskursive *Verengung* gesehen werden? Mit Blick auch auf die Argumentation der PISA-Studie ergibt sich das folgende Bild:

- (1) Gemäß einer diskursbestimmenden wirtschafts- oder neoliberalen Position fällt der nationalstaatlichen Bildungspolitik (allein) die Aufgabe zu, eklatante sozioökonomische Ungleichheiten durch geeignete schulische Interventionen, also durch ein zu optimierendes Bildungssystem, auszugleichen. Gewährleistet werden soll auf diese Weise eine sogenannte Bildungsgerechtigkeit, die (so das Konstrukt) allen Lernenden die gleichen Chancen auf soziale und ökonomische Teilhabe sichert – und zwar, ohne dass die massiven, sozioökonomisch bedingten Ungerechtigkeiten selbst zur Disposition stünden. Oben habe ich dieses Verfahren *education washing* genannt: Der Fokus auf die Bildungspolitik lenkt den Blick von Versäumnissen der Wirtschafts- und Sozialpolitik ab.
- (2) Die Bildungspolitik delegiert die an sie gestellten Anforderungen an die akademische Forschung weiter. Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken haben nun, so auch die im universitären Diskurs immer stärker internalisierte Erwartung, Wege und Methoden zu entwickeln und empirisch zu validieren, um vor allem sogenannte Grundkompetenzen zu sichern – als solche gelten diejenigen Kompetenzen, die die Chance auf soziale und ökonomische Teilhabe gewährleisten sollen. Die Deutschdidaktik z. B. habe sich dementsprechend prioritär um eine evidenzbasierte Forschung zugunsten sprachlicher Basiskompetenzen zu kümmern. Dann „– und erst dann“ (Becker-Mrotzek 2023: 19) – kann sie Anspruch auf gesellschaftliche Relevanz erheben. Diese Relevanzsetzung selbst wird nicht reflektiert, schon allein aus dem Dringlichkeitspostulat heraus. Benachteiligten Kindern sei sofort zu helfen, der Ruf nach Reflexion (immerhin im akademischen Bereich) laufe auf unterlassene Hilfeleistung hinaus.
- (3) Aus der Priorisierung evidenzbasierter Forschung zugunsten sprachlicher Basiskompetenzen resultiert (wenn sie durchgesetzt wird) notwendig eine Schwächung bzw. Marginalisierung anderer Forschungsschwerpunkte und -zugänge, nicht zuletzt der fachlichen Metareflexion, aber auch z. B. „musisch-künstlerisch-ästhetische[r] Wege zur Bildung“ (Offener Brief: 3) respektive zu Sprache und Literatur. Dies vor allem meint die Formel von der *Verengung des Bildungsdiskurses*, wie sie die Berliner Erklärung im Titel führt. Alles, was gemäß einem neoliberalen Denkraum keine gesellschaftliche Relevanz beanspruchen kann – in der (Grund-)Schule, in der Lehramtsausbildung, in der akademischen Forschung – wird strukturell (Studentenrat, Forschungsmittel) und diskursiv (Anerkennung, öffentliche Wahrnehmung) zunehmend an den Rand gedrängt. Obwohl wir in einer von Wohlstand und Überfluss geprägten Gesellschaft leben, sind dann angeblich keine Ressourcen für einen Schulunterricht und eine Fachdidaktik mehr da, die sich nicht prioritär an der Behebung sozioökonomisch bedingter Missstände abarbeiten (obwohl deren soziale und ökonomische Natur sie zuerst an die Sozial- und Wirtschaftspolitik verweisen sollte). Es ist

diese Reduktion von Deutschunterricht und -didaktik auf eine soziale Ausputzer- und Feuerwehrfunktion, die die Berliner Erklärung als „alleinige [] Konzentration auf [...] die Minimalstandards“ (ebd.: 1; oder Mindeststandards, gleichviel) brandmarkt.

Sicherlich wäre es kontraproduktiv, nun bestimmte deutschdidaktische Forschungsrichtungen und -projekte unter den Generalverdacht eines *education washing* stellen zu wollen. Wenn evidenzbasierte Forschung dazu beitragen kann, wichtige sprachliche Kompetenzen effektiver zu vermitteln, ist das selbstverständlich zu begrüßen. Die Reflexion gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen darf darüber aber nicht vernachlässigt werden. Wenn es zutrifft, dass eine neoliberal ausgerichtete Bildungspolitik die Ausbildung von Humankapital im Sinne von *future skills* einfordert, die speziell dem individuellen ökonomischen Fortkommen zu dienen haben, dann schlagen solche Prioritätensetzungen auch in möglicherweise kontraproduktiver Weise auf sprachliches und literarisches Lernen durch. Qualitativ-empirische Studien von Dawidowski et al. (2019) oder Breite (2024) haben zuletzt zeigen können, wie Schüler:innen und sogar Lehrpersonen häufig in gänzlich entfremdeter, ausschließlich instrumenteller Weise auf literarische Texte blicken und diese – sehr neoliberal gedacht – ausschließlich als Werkzeuge zur Einübung gesellschaftlich-ökonomisch relevanter kognitiver *skills* betrachten. Eine gesellschaftspolitisch wache Deutschdidaktik muss hier die Frage stellen, ob die dominante Ausrichtung an zukunftsbezogenen Schlüssel- und Kernkompetenzen – von einer entsprechend prioritär ausgerichteten deutschdidaktischen Forschung noch verstärkt – nicht solchen Entfremdungstendenzen zuarbeitet. Und Forschungsprojekte sollten größere Chancen auf Anerkennung und finanzielle Förderung bekommen, die (schwer messbare) künstlerisch-ästhetische Erfahrungen in den Mittelpunkt stellen – Erfahrungen, die die Lernenden unmittelbar als sinnvoll erleben, ohne sich eine ökonomische Rendite für die Zukunft ausrechnen zu müssen. Übrigens scheinen die Chancen eines sozialintegrativ wirksamen ästhetischen (Literatur-)Unterrichts noch bei weitem nicht empirisch ausgelotet zu sein.

5 Fazit

Es ist hier noch einmal ausdrücklich zu betonen, dass Bildungspolitik selbstverständlich eine sozialpolitische Dimension hat und sich ihrer sozialen Verantwortung stellen muss. Bildungspolitik ist *auch* Sozialpolitik; sie kann diese aber nicht ersetzen, schon gar nicht kann sie dunkle Seiten eines global wirksamen, strukturell ungerechten Systems des Wirtschaftens weißwaschen. Wo es konkret in Schule und Unterricht möglich ist, sozioökonomische Benachteiligungen auszugleichen, da gibt es auch die ethische Verpflichtung, dies zu versuchen. Und klarerweise hat auch die akademische Deutschdidaktik ihren Beitrag zu einem faireren Bildungssystem zu leisten und nach Wegen zu einer sprachlich-literarischen Bildung für alle gleichermaßen zu suchen. Aber man soll doch bitte nicht so tun, als könnte die evidenzbasierte Implementierung effektiver Methoden zur Förderung der Schreibkompetenz die soziale Frage lösen. Zu den Aufgaben der Deutschdidaktik als Wissenschaft gehört es auch, Erwartungen gesellschaftspolitischer Art, die an sie herangetragen werden, zu reflektieren und überzogene Ansprüche begründet zurückzuweisen, speziell wenn ungemachte Hausaufgaben von global-sozioökonomischer Dimension zur Erledigung an sie weitergereicht werden.

Braucht es also eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik? Kommt ganz darauf an, wogegen sich die Offensive richten soll. Um hier eine sinnvolle Orientierung zu haben, braucht es zuallererst eine stärker gesellschaftspolitisch reflektierte Deutschdidaktik.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael (2023): Es braucht eine gesellschaftlich relevante deutschdidaktische Forschung. Beitrag zur Debatte „Braucht es eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik?“. In: Didaktik Deutsch.2023 (55). S. 15–19. <https://doi.org/10.21248/dideu.688>
- Breite, Emmanuel (2024): Die Verfügbarmachung der Literatur. Neoliberale Logiken und ihr Einfluss auf literarische Bildung. Bielefeld: transkript. <https://doi.org/10.14361/9783839467596>
- Dawidowski, Christian/Hoffmann, Anna R./Stolle, Angelika R. (2019): Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe. Berlin: Peter Lang.
- Krelle, Michael (2023): Weniger „kontrollierte Offensive“ – mehr Tiki-Taka in der Deutschdidaktik! In: Didaktik Deutsch.2023 (55). S. 9–14. <https://doi.org/10.21248/dideu.686>
- OECD (2023): PISA 2022 Ergebnisse. Band I: Lernstände und Bildungsgerechtigkeit. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004956w>
- Offener Brief von Bildungswissenschaftler:innen und Fachdidaktiker:innen an die KMK gegen eine Verengung des Bildungsdiskurses (2023). https://www.zentrum-bildungsforschung.hu-berlin.de/de/berliner-erklarung_messen-macht-noch-keine-bildung.pdf/. Abgerufen am 18.12.2023.
- Schreiner, Patrick (2018): Unterwerfung als Freiheit. Leben im Neoliberalismus. [5., erw. Aufl.] Köln: PapyRossa.

Anschrift des Verfassers:

Johannes Odendahl, Universität Innsbruck, Innrain 52d, A-6020 Innsbruck
johannes.odendahl@uibk.ac.at