

Jürgen Oelkers

Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik^{)}*

Das Verhältnis zwischen der Bildungspolitik und der Erziehungswissenschaft scheint gespannt bis inexistent zu sein. Erziehungswissenschaftler stehen bildungspolitischen Vorhaben meist skeptisch oder gar ablehnend gegenüber, während die Bildungspolitik auf Ratschläge aus der Erziehungswissenschaft offenbar liebend gerne verzichtet. Mit Luhmann betrachtet, verwundert das nicht, Politik und Wissenschaft sind getrennte und einander weitgehend fremde Systeme. Die „eigenen Funktionslogiken“ stehen einer Kooperation entgegen.

Auf der anderen Seite beeinflussen pädagogische Ideen den bildungspolitischen Diskurs nachhaltig, weil, sie die moralischen Erwartungen bestimmen. Es gibt Megathemen wie Chancengleichheit oder Demokratisierung, denen die Bildungspolitik folgen muss, wenn sie sich nicht ins Abseits stellen. Ohne Expertisen aus der Erziehungswissenschaft läuft auch in der Bildungspolitik nichts und neue Entwicklungen wie die der Migration oder der Migrationsfolgen scheinen sich nur mit neuen bildungspolitischen Steuerungen bearbeiten zu lassen. Schliesslich: Neue Ängste wie die vor den neuen Medien rufen sofort Pädagogisierungskampagnen auf den Plan.

1. Diskurse

Seit mehr als zweihundert Jahren haben von Rousseau über Bakunin bis Dewey linke Intellektuelle den westlichen Diskurs über Erziehung, Bildung und Demokratie geprägt. Rousseaus Vision einer radikal anderen Erziehung gemäss der Natur des Kindes, Bakunins Genfer Forderung nach gleicher Bildung für alle oder Deweys Schule als „embryonic society“ waren richtungsweisend für linke Bildungskritik und damit auch für die konservative Gegnerschaft.

Die starken ideologischen Gegensätze der Vergangenheit scheinen sich trotz mancher Anstrengung nicht zu erneuern, wenigstens nicht im deutschen Sprachraum, konservative Bildungstheorien sind hier weitgehend verschwunden und die grossen Provokationen bleiben aus oder sind rasch als Wiederholung und Aufwärmung erkennbar. Wer erschrickt schon über die Forderung nach Abschaffung der Schule?

^{*)} Statement in der Universität Trier am 7. November 2014.

Die historischen Ideen der neuen oder besseren Erziehung sind im öffentlichen Diskurs fest verankert, es sind hochwirksame Appellationsinstanzen, die weder verifiziert noch falsifiziert werden können, weil sie jederzeit eine normative Berufung auf sie erlauben. Neue Ideen sind dann gar nicht nötig, mehr als die Natur des Kindes, die Gleichheit des Schulbesuchs und die demokratische Schule braucht es nicht, um die pädagogischen Verhältnisse in Frage zu stellen und grundlegende Kritik zu üben.

Aber die philosophische Selbstsicherheit scheint sich nicht zu erneuern. „Natur“, „Gleichheit“ oder „Fortschritt“ sind keine Garanten der Bildungstheorie mehr, und Demokratie heisst auch Verzicht auf die hohe Warte oder die überlegene Theorie. Die Figur des Intellektuellen ist jedenfalls in der pädagogischen Öffentlichkeit ersetzt worden durch die des Experten oder Ratgebers.

Aber Experten sind in pädagogischen Feldern nur willkommen, wenn sie vorhandene Überzeugungen bestätigen. Das gilt für die Glaubenssätze der Reformpädagogik ebenso wie für die notorische Schulkritik, wobei oft beides Hand in Hand geht. Der letzte grosse deutsche Intellektuelle dieses Zuschnitts war Hartmut von Hentig. Nachdem er im Zuge der Entlarvungen an der Odenwaldschule jeden Kredit verspielt hatte, konnte die Rolle nicht neu besetzt werden.

Allerdings gab es Ersatz, Experten aus der Neuropsychologie oder auch Philosophen, die mehrfach gescheiterte Ideen neu verkaufen konnten und nicht einsehen wollen, dass die vorhandene Schulorganisation ein ziemlich harter Gegner ist, der über demokratische Legitimation und eine hohe Akzeptanz in der Bevölkerung verfügt.

Was die Experten als Kritiker der Schule ablehnen, ist genau das, was die grosse Mehrheit will, klare Leistungsanforderungen, strukturierten Unterricht und nicht „selbstorganisiertes Lernen“, dazu Noten und Zeugnisse sowie Berechtigungen für die Abschlüsse.

2. Das Megathema Chancengleichheit

Grundlegend für das Thema „Bildung und Demokratie“ scheint das Gebot der Chancengleichheit zu sein. Seit die englische Labour Party Mitte der fünfziger Jahre Bildungspolitik als *Sozialpolitik* definierte und mit sozialem Aufstieg zusammenbrachte, ist Chancengleichheit zum Movens sozialdemokratischer Politik geworden, anfänglich auch mit Durchbrüchen und sichtbaren Erfolgen. Der Promotor des Themas war der spätere Staatssekretär Anthony Crosland, der sich auf Ideen berief, die im London Institute of Education sowie an der London School of Economics entwickelt wurden.

Nach fast sechzig Jahren lässt sich festhalten: Die Forderung erfüllt sich nicht, aber sie erschöpft sich auch nicht. Sie treibt die Defizitvermutungen in die Höhe und verstellt den Blick auf die historischen Prozesse. Zudem werden Paradoxien unsichtbar, die mit der Forderung zusammenhängen. In Deutschland ist die „soziale Herkunft“ der einflussreichste Faktor für den Schulerfolg, aber das soll seit über vierzig Jahren gelten und würde den steten Anstieg der Abiturientenquote nur erklären, wenn die „soziale Herkunft“ sich mit der Quote verbessert hat, also kein Handicap, sondern eine Erfolgsbedingung darstellt.

Aber die Handicap-Theorie dominiert die öffentliche Wahrnehmung, die entsprechend stereotyp „Verbesserung der Chancengleichheit“ fordert, ohne je konkret zu werden. Der legendäre Ralf Dahrendorf hat Mitte der sechziger Jahre einen Anstieg der deutschen Abiturientenquote auf 15% gefordert, heute studiert die Hälfte eines Jahrgangs an Universitäten oder Fachhochschulen und immer noch ist keine „Chancengleichheit“ gegeben, weil immer neue Defizite und Benachteiligungen auftauchen. Aber: So kann man den Diskurs antreiben und mit dem Erreichten unzufrieden sein.

3. Demokratisierung der Schule

Für viele Pädagogen lautet eine Kernfrage der Bildungspolitik: „Wenn die Schule die Demokratie dient, wie demokratisch muss sie selbst sein?“ Sie ist nicht einfach eine „Polis“ im Kleinen, die durch die Egalität der Bürgerinnen und Bürger gekennzeichnet wäre. Die Schule ist Teil der Gesellschaft, aber sie ist nicht ihr Abbild. Die schulischen Rollen sind wie die Macht ungleich verteilt, die Theorie der symmetrischen Kommunikation hilft da nicht weiter.

Integrativ wirkt die schulische Ausbildung durch ihre Berechtigungen, aber innere Demokratie ist durch die Machtstruktur erschwert. Eltern und Schüler wählen nicht die Lehrer, sie bestimmen auch nicht über den Lehrplan oder die Dauer des Schulbesuchs. Andererseits sind Formen der Partizipation etwa im Zürcher Volksschulgesetz verankert, allerdings so, dass die Machtbalance nicht gefährdet ist. Die Lehrer sind einfach die „Partner“ der Schüler oder der Eltern, auch wenn sie sich selber so bezeichnen.

Demokratie lässt sich auch von Regeln der Transparenz und Fairness her betrachten. Hier hätte die öffentliche Schule grossen Nachholbedarf. Transparente Noten wären ebenso eine Zukunftsaufgabe wie faire Leistungsvergleiche und damit einhergehend eine Überprüfung des PISA-Regimes, über das bekanntlich nie abgestimmt worden ist.

In Grenzen ist auch schulische Demokratie möglich, etwa in Wahlen oder Abstimmungen. Auch die Erklärung der Demokratie als Staats- und Lebensform ist Sache der Schule, ohne dass dafür Kompetenzraster notwendig wären.

Schliesslich können Schulen auch Einblicke in Zivilgesellschaften oder betriebliche Mitbestimmung geben. Aber in der Schule sind die Möglichkeiten der Mitsprache begrenzt, auch wenn es reizvoll ist sich vorzustellen, dass und wie die Schüler die Lehrer benoten.

4. **Globalisierung**

Die viel zitierte *Isomorphie* der Weltbildung schrumpft zur Angleichung der Expertensprache, oft unter Inkaufnahme sprachlicher Scheusslichkeiten wie „Outputsteuerung“ oder „ko-konstruktive Lernumgebung“. Die nationalen Bildungskulturen bleiben erhalten, nur die Rhetorik ändert sich, die nie folgenlos ist, aber auch nicht zu einem Weltbildungssystem führen wird. Was immer OECD oder Weltbank unternehmen, sie heben die Eigenheiten der nationalen Systeme nicht auf, das gilt auch für die Neigung zur Subversion.

Am Beispiel gesagt: Die Bologna-Reform in Italien ist nicht die in der Schweiz, obwohl die gleichen Instrumente verwendet werden. Oder was in der Schweiz beklagt wird, etwa die „Feminisierung“ der Bildung, wird in Italien gar nicht wahrgenommen. Aber auch in Mailänder Buchhandlungen findet man die „ko-konstruktive Lernumgebung, allerdings nur in den Lehrmitteln. Die Sprache und Mentalität der Erziehung bleiben italienisch.

5. **Neo-liberale Einflüsse**

Bildungsmärkte, die mit staatlichen Gutscheinen finanziert werden, sind vor allem ein Phänomen der Entwicklungsländern und hier vor allem in den Sekundarschulen. In westlichen Gesellschaften ist nur in Schweden dank einer liberalen Bildungspolitik ein Markt entstanden und das auch nur in den drei grossen Metropolregionen und dominiert von der weissen Mittelschicht. Freie Schulwahl scheint mit starken Segregationseffekten verbunden zu sein. Auf der anderen Seite waren die Leistungsanstiege der Schüler an Privatschulen wohl nur ein Phänomen der Pionierjahrgänge.

In der Schweiz sind kantonale Kampagnen für eine freie Schulwahl mit staatlicher Finanzierung bislang immer mehr oder weniger klar an der Urne gescheitert. Der bislang einzige Systemwechsel in Chile unter der Junta war eine einzige Katastrophe mit Folgen bis heute. Das spricht nicht dafür, das historisch gewachsene Schulmonopol in absehbarer Zeit zu verlieren.

Die viel zitierte „Abwanderung“ in die Privatschulen hat in der Schweiz nicht stattgefunden, was nicht zuletzt mit der Bildungsfinanzierung zu tun hat. Eine Ersatzbeschulung wie in Frankreich oder in Deutschland gibt es in den Schweizer Kantonen nicht, so dass der Staat auch kaum Kosten übernehmen muss. Privatschulen werden unterschiedlich, aber geringfügig subventioniert, zählen aber nicht als Ersatz für staatliche Leistungen.

6. Neue Medien

Die Furcht oder bei manchen auch die Hoffnung, dass die neuen Medien den Besuch einer Schule ersetzen, sind unbegründet oder grundlos. Aber jedes neue Medium, das mit grossen Erwartungen bedacht wurde, hat das Erziehungsfeld und seine Wortführer alarmiert und ist so mit Ängsten besetzt. In der Erziehungswissenschaft wie in der Bildungspolitik fehlt ein Sinn für Gelassenheit, Alarmierung heisst ja immer auch, den Ausnahmezustand zu bemühen, während Erziehung in der Praxis nur ein Normalzustand sein kann.

Die Forschung legt denn auch eher Entwarnung nahe. Die neuen elektronischen Medien werden wesentlich zur Unterhaltung genutzt, nicht zum Lernen. Das zeigt eine neue Schweizer Studie, in der 3.000 Jugendliche zwischen 13 und 15 Jahren befragt wurden. Sie unterscheidet zwischen dem „medialen“ und dem „nicht-medialen“ Freizeitbereich.

Weder Sport noch Partys dominieren den nicht-medialen Freizeitbereich, sondern *Hausgaben*, also Lernen für die Schule. Das kann was man auch so verstehen, dass die Bedingung für den Fortbestand der Schule in der Mediengesellschaft ein sanktionsfähiges Angebot ist, das weder ersetzt noch unterlaufen werden kann. Zudem bietet die Schule einen strukturierten Lerntag und ist nicht kommerzialisiert, was für viele Eltern ein hohes Gut darstellt.

In der Mediengesellschaft der Zukunft steigen die Anforderungen an Lese- und Schreibkompetenzen, die nicht mit der Nutzung der Medien von selbst entstehen und sich auch nicht in Selbstkreationen auflösen lassen. Das gilt auch generell für die Allgemeinbildung, die nicht häppchenweise erworben werden kann. Hier wird die Bedeutung der Schule zunehmen, was auch dann gilt, wenn sie sich selbst medial aufrüstet.

7. Bildung und Zivilgesellschaft

Zentral für die Bildung zivilgesellschaftlicher Netzwerke ist das Verhältnis von Bildung und Beschäftigung. Gut ausgebildete junge Leute ohne reelle Chancen auf dem Arbeitsmarkt, das zeigen Entwicklungen in Südeuropa, werden auswandern oder sind zum Dauerprotest angehalten, aber werden sicher keine Zivilgesellschaft bilden. Dafür ist intelligentes Engagement notwendig, das unter dauerhaftem Existenzdruck nicht zustande kommt.

Auf der anderen Seite stehen in der Schweiz die Anforderungen der Milizorganisation, nicht zuletzt die des Schulwesens, die ohne Engagement nicht wirksam wäre. Typische Schweizer Politikerkarrieren zeigen, dass die Anfänge oft in der Schulkommission liegen und mit Bewährung zu tun haben. „Zivilgesellschaft“ darf nicht als authentischer Gegenentwurf zur „classe

politique“ verstanden werden, der oft vorgeworfen wird, sie haben den Kontakt „zur Basis“ verloren.

8. Die Macht der Expertisen

Jedes Politikfeld sucht neue Ideen und die Bestätigung, dass es gute Ideen sind. Dazu dienen wissenschaftliche Expertisen, ohne die zum Beispiel gesundheits- oder agrarpolitische Entscheide nie zustande kämen. Das gilt weltweit und mit zunehmend globalisierten Vorzeichen. Auch bildungspolitische Entwicklungen wie die Orientierung am „Output“ oder der Unterricht im Rahmen von Kompetenzzielen wären ohne Expertisen aus der Wissenschaft und so ohne Auftragsforschung kaum möglich gewesen.

Der PISA-Test ist ein kostspieliges bildungswissenschaftliches Grossprojekt im Auftrag der Bildungspolitik und genauer des Taktgebers der Bildungspolitik, nämlich der OECD in Paris, die eigene Expertenrollen ausgebildet hat. Dabei wird einem internationalen Bildungswettbewerb das Wort geredet, der kaum stattfindet und der verdeckt, was der Gewinner dieser Politik ist, die internationale Testindustrie. Sie hat es geschafft, das Erreichen schulischer Standards von sich abhängig zu machen.