

Jürgen Oelkers

*Relevance, Role and Function of Philosophy-of-Education  
within Present Day Educational Science<sup>\*)</sup>*

When Volker Kraft asked me last year to give this lecture I did not know anything about the title. The subject was very vague and I was glad about it because I had other things to do. Early this year I left Europe for Japan to write a book on Rousseau. This sounds a little bit crazy, but due an invitation of Hiroshima University I really had the opportunity to finish a book on Rousseau, and this in English. It was quite a challenge to write on a French author who did not belong to France but to Geneva with my backing of German philosophy of education in a Japanese office struggling with English words and phrases. When I came back two months ago I found a letter with the title of my lecture and could read about an even more impossible challenge. What shall I say about the “relevance”, the “role” and the “function” of philosophy of education within “present day” science of education?

I am not prophet, and programmatic work is not my strength. We all know that philosophy of education is in a crisis today. It was not designed two hundred years ago for a university that is under constant pressure to show results and thus is in constant danger to narrow the options and methods of research to what seems to be useful. But even in teacher training philosophy of education is of limited use. One can complain about this but that will not change the situation. So how should I accomplish my task? There is of course a way out, i.e. listening to what others said in my role facing a similar charge. For preparation of this lecture I read what Denis Philipps argued in his 2006 lecture entitled

*In the Spirit of Hardie:  
Scientific Educational Research, Methodolatry, and the Platinum Standard.*

First of all, I like his title. The “spirit of Hardie” refers to the new C.D. Hardie lecture at the University of Illinois<sup>1</sup> and reminds me of the first book ever written on analytical philosophy of education.<sup>2</sup> “Methodolatry” is Arthur Kaplans famous expression coined in his book *The Conduct of Inquiry* that appeared in 1964. Since then we know in principle that research is more than just applying methods, and that research in education applying only *one* method is poor. That is why Philipps invented the “Platinum standard” to replace the narrow practice of “methodolatry” with the broader practice of “intelligent argumentation”.

This goes back, of course, to John Dewey’s *Logic* according to which scientific research is to be considered as *an exercise in argumentation*. For Dewey (1991, p. 261) the key point is called “warranted assertibility,” continuous inquiry can establish a warrant that justifies the assertion of the claim that is under consideration. There is no final judgement or if

---

<sup>\*)</sup> Opening lecture given for the Network 13 “Philosophy of Education” of the European Education Research Association (EERA), Wednesday September 13<sup>th</sup> 2006 University of Geneva.

<sup>1</sup> The Lecture is organised by *The Agora: A Center for Philosophical Dialogue and Scholarship about Education* (Educational Policy Studies, College of Education at the University of Illinois at Urbana Champaign).

<sup>2</sup> C.D. Hardie: *Truth and Fallacy in Educational Theory*. Cambridge University Press (1942).

there is one it can only individual. Research is an ongoing process and does not lead to final results. Philipps adds that research in education is about cases and not about laws of nature, and educational research like all research tries to construct the best possible evidence. But this has many dimensions, has to be done with great care and is in need of good arguments. The best statistics are worthless if research or findings lack of good arguments. To quote Philipps:

“‘Good evidence’ can be vitiated by being incorporated into a poor or incomplete argument or case; the thrust of a piece of evidence can be countered by other, differing evidence; the significance of what seems to be a strong piece of evidence can be changed by an appeal to context, or by showing how value judgements skewed the analytic process that produced the evidence, or by construction of a brilliant novel argument that was unforeseen by the purveyors of evidence, or by pointing to new phenomena that have a bearing on the status of the purported evidence but which were not known at the time this was discovered” (Philipps 2006, p.16).

Good methods of research are of course indispensable, but they are to be measured only by the “gold standard”. More important is the “platinum standards”, i.e. intelligent argumentation that includes a critique of methods. So far we can agree, but will this save us? Philosophy of education is not by itself on the good side of “intelligent argumentation,” other disciplines have their own intelligent arguments about education, and most of them seem to be more useful for the praxis of education than philosophy of education. So what can be its future when the glorious past will not save chairs, research programmes and acceptance within the scientific community?

This question is not a rhetorical one. On one hand it is not clear anymore that “philosophy of education” is part of *philosophy* like in Hardie’s time, on the other hand questions of use cannot be avoided in a discipline that serves public expectations and is in constant competition with other disciplines about similar topics and the same research grants. My home country, Germany, brought out some of the greatest philosophers of education but has no philosophy of education. Or to be precise, what we call “general education” or *Allgemeine Pädagogik* is a mixture of philosophy, history and general theory that never was part of philosophy. This does not save us from crisis, other disciplines like psychology, economy or sociology made strong gains in sections of education and we fall behind. Or in other words, we are in danger to lose our common ground without having a substitute.

So far go my lamentations. At its core the lecture will not be about crisis and decline but about how to solve the problem. Let me first have a look on what Volker Kraft called the “science of education”. I will not ask whether there “is” such a science or not, rather I will analyze the function of more general reflections on education in a body of disciplines or research areas that we are used to call science of education (1). I will then discuss a problem that Denis Philipps did not mention, i.e. that of political power of academic disciplines and their struggle for influence. This will be done by a short case study that refers to a strong philosophy of education with heavy political ambitions (2). Finally I ask what are good problems for philosophy of education and will discuss three of them. I will offer some conclusions that sketch one singular aspect of future philosophy of education. The key problem is how to meet public demand and at the same time save philosophy (3).

### *1. Science of Education, Praxis and Reflection*

Wenn es heute im deutschen Sprachraum - und nur darauf kann ich mich beziehen - eine Krise des Faches oder der akademischen Disziplin Pädagogik gibt, dann ist es wesentlich eine Krise der Allgemeinen Pädagogik, also einer Teildisziplin, die sich gerne für das Ganze gehalten hat, mindestens aber für das theoretische Zentrum, das nunmehr zusehends an den Rand rückt. Das ist mit den heute üblichen Kriterien leicht erklärt: Die Allgemeine Pädagogik erbringt keinen sichtbaren Nutzen, hat kaum messbaren Forschungsaufwand, verhält sich in einer nationalen Sonderstellung, hat in der Lehrerbildung nie einen Ort gefunden, der Nachfrage erzeugt hätte, und ist in ihrer Struktur seltsam ungesichert, nämlich weder ein Teil der Philosophie noch ein Teil der Geschichte, sondern von beidem etwas, ohne je „einheimische Begriffe“ gefunden zu haben, was doch nach Herbart und so dem Erfinder der Bezeichnung „Allgemeine Pädagogik“ das Ziel sein sollte.

Die Krise betrifft nicht die Disziplin Erziehungswissenschaft, die sich im Gegenteil zu ihrem Vorteil entwickelt, weil sie in den meisten anderen Teildisziplinen auf Nachfrage reagiert und Nutzerwartungen erfüllt oder diesen mindestens nachkommt, und zwar mit den Mitteln der Forschung. Das ist ein begründungsgerechtes Verhalten. Die Erziehungswissenschaft ist akademisch etabliert und ausgebaut worden, weil sie gesellschaftliche Probleme bearbeiten sollte, nicht aus Gründen des Selbstzwecks von Erziehung und Bildung. Teildisziplinen wie die Erwachsenenbildung, die Schulpädagogik oder die Sozialpädagogik reagieren darauf mit pragmatischer Verselbständigung - unter Voraussetzung von Nachfrage und Drittmittelkaufkommen. Sie sind erfolgreich, wie etwa auch die Berufspädagogik zeigt, überall dort, wo sie sich auf gesellschaftliche Probleme einlassen und lösungsrelevant forschen.

Was zur Verteidigung der Allgemeinen Pädagogik ins Feld geführt werden könnte, ist bekannt, aber nicht mehr besonders aussichtsreich. Auf den Eigensinn des „Theoretischen“ kann man sich nicht mehr zurückziehen, wenn zum Beispiel Standards der Lehrerbildung das eigene Feld bestimmen. Wenn die Ausbildung von Kompetenzen erwartet wird, hilft auch der Rückzug auf die deutsche Bildungsidee wenig. Die Legitimation mit „Reflexionskompetenz“ macht die Lage nicht besser, wenn am Ende Prüfungen bestanden werden, die sich von Alltagsreflexion kaum unterscheiden. Wer heutigen Studenten den Sinn der grossen Theorie verständlich machen will, wird durch Evaluationen der eigenen Lehrveranstaltungen belehrt, wie gering die Resonanz des Unterfangens ist, weil die Voraussetzungen dafür fehlen. Und auch die Erzeugung von Widerständigkeit durch hohe sprachliche Zumutungen, wie sie etwa der Kritischen Theorie eigen waren, lässt sich vermutlich nur noch im Grenzfall aufbauen.

Ich könnte auch fragen, wie will sich die Allgemeine Pädagogik in der Universität nach der Bologna-Erklärung zurechtfinden, wenn die damit verbundenen Tendenzen der Verschulung und Standardisierung allen ihren Annahmen widersprechen? Das wird mit *splendid isolation* ebenso wenig gehen wie mit innerem Exil, weil schlicht die Professorenstellen verschwinden oder nach ganz anderen Kriterien besetzt werden, so dass es keine Gelegenheit mehr gibt, sich selbst zu isolieren oder zu exilieren. Das ist kein singuläres deutsches Phänomen. Die Harvard University hat die Nachfolge des vermutlich besten Erziehungsphilosophen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, nämlich Israel Scheffler, nicht neu besetzt, sondern die Stelle als Bildungsökonomie neu ausgeschrieben, mit der Begründung, dass Erziehung in der Zukunft nutzbringende Professuren verlange.<sup>3</sup> Dabei ist nicht interessant, ob und wenn ja in welcher Hinsicht Bildungsökonomie nützlich sein kann,

---

<sup>3</sup> At the moment Paul L. Harris is Victor S. Thomas Professor of Education at Harvard University, Harris being an developmental psychologist.

sondern dass man ihr zutraut, was der Erziehungsphilosophie oder der Allgemeinen Pädagogik abgesprochen wird.

Mich interessiert im Folgenden, was in dieser Situation eine kluge Strategie ist, allgemeine Fragestellungen der Erziehung und Bildung zu bewahren, also die educational science *nicht* einfach in ihre augenscheinlich erfolgreichen Teildisziplinen aufzulösen, ohne auf der anderen die überkommene Gestalt der „Allgemeinen Pädagogik“ fortzusetzen. Auf den ersten Blick ist auch das eine leichte Frage, weil die Praxis der Erziehung Probleme hervorbringt, die sich weder mit dem Mitteln der pädagogischen Psychologie noch mit denen der Schul- oder Sozialpädagogik bearbeiten lassen, ohne von sich aus auf die heutige „Allgemeine Pädagogik“ zu verweisen.

Fragen der öffentlichen Moral, des Sinns der Erziehung oder der Ziele der Schulbildung verweisen von sich aus weder auf Lern- und Entwicklungspsychologie noch mit auf Theorien abweichenden Verhaltens oder Modelle der Didaktik. Aber für übergreifende Fragen, wie sich Moral mit Erziehung verknüpfen soll oder kann, ob sich nach Durchgang durch die Praxis mit Erziehung Sinn verbindet oder wie „Ziele“ von Wünschen unterschieden werden können, braucht man Common Sense und Urteilskraft, nicht Wissenschaft. So leicht scheint es also nicht zu gehen, einen sinnvollen neuen Platz für die Erziehungsphilosophie zu finden. Sie verwendet in der heutigen Gestalt Theorien, die die praktische Vernunft des Alltags gar nicht erreichen, die oft den Theorien negiert wird.

Andererseits, wenn sich Disziplinen wie die Schul- oder die Sozialpädagogik Grundannahmen wie die Theorien abweichenden Verhaltens oder Modelle der Didaktik weiter bearbeiten, dann nicht unter Rekurs auf allgemeine Fragestellungen. Vielmehr wird die Spezialisierung ausgebaut, weil nur damit das eigene Feld abgegrenzt werden kann. Mit lernpsychologischen Annahmen werden Kompetenzmodelle schulischen Lernen entwickelt, nicht eine kritische Philosophie des Lernens. Modelle der Didaktik werden empirisch in Unterrichtsforschung aufgelöst und nicht in Grundfragen der Didaktik überhaupt verwandelt.

Es gibt in diesem Sinne eine Zukunft der allgemeinen Theorie, die aber Bedingungen hat, sie muss sich zur empirischen Forschung hin öffnen und sich einer demokratischen Öffentlichkeit vermitteln lassen. Erziehungsphilosophie ist so nicht mehr allein „Philosophie,“ sondern Problembearbeitung in praktischer Absicht. Wenn im Sinne Deweys (1981, p. 29) Denken Forschen (inquiry) ist, dann gibt es keine klare Abgrenzung zwischen „Philosophie“ und „Nicht-Philosophie,“ schon gar nicht im Bereich der Erziehung, sondern nur unterschiedliche Arten der Reflexion und Zugänge der Problembearbeitung.

Erziehung ist *Praxis*, wie lässt sich da von einer Zukunft der *Theorie* sprechen? Die Frage ist umso merkwürdiger, als von *einer* oder *der* „Theorie der Erziehung“ keine Rede sein kann. Die heutige Erziehungsphilosophie pflegt einen Set von verschiedenen Ansätzen, mit denen „Erziehung“ nicht nur sehr different begründet, sondern zugleich begründet *und* bestritten werden kann. Zwischen den Theorieansätzen droht die Erziehung auseinander zu fallen, aber das scheint nur von begrenzter Tragik zu sein, weil - erinnern wir uns an das Diktum von Friedrich Schleiermacher - die Praxis der Erziehung nicht auf die Fertigstellung der Theorie warten kann. Gemeint war bei Schleiermacher (2000, Einl.) die Fertigstellung der Ethik, also der allgemeinen Begründung von Sinn und Zweck der Erziehung. Gegenüber diesem Vorhaben ist die Praxis eigensinnig, sie hat, wie Schleiermacher formulierte, ihre *eigene Dignität*.

Niklas Luhmann (1990) hat dieses Diktum variiert und die Fertigstellung der Ethik, im Unterschied zur Systemtheorie, generell für unmöglich erklärt. Aber das Fertige und dann auch Perfekte ist keineswegs ein Vorteil. Am Ende war die Systemtheorie Luhmanns eine Art neuer *Summa Theologica*, in der sich auf alles eine Antwort fand, ohne je ein praktisches Problem zu lösen. Die Theorie ist „fertig“ und zugleich steril, auch weil sie *nur* „Theorie“ sein will. Für die Erziehung ist das zu wenig, auch ganz unabhängig vom heutigen Zustand der Universität. Mit dem Set der Ansätze ist ein Dilemma verbunden: Erziehung und Bildung sollen in allgemeiner Hinsicht begründet sein, doch das gelingt nicht unter Inkaufnahme eines widersprüchlichen Sets von ganz unterschiedlichen Theorien, unter denen man die Wahl hat.

Aber man kann ohne praktisches Kriterium nicht entscheiden, ob Rudolf Steiners Anthroposophie am Ende nicht doch Recht hat, ist sie doch gleichermassen allgemein, ganzheitlich und abgeschlossen, zudem auf sehr erfolgreiche Weise Nachfrage orientiert. Theorie und Praxis scheinen sich, ähnlich wie in anderen Ansätzen der Reformpädagogik, perfekt zu entsprechen, aber auch nur weil keine Störungen eingebaut und die Sprachregelungen unantastbar sind. Aber das ist bei der fertigen Systemtheorie nicht anders, man kann sie auslegen, aber ihre elastische Hermetik nicht sprengen.

Allgemeine Theorien dieser Art - von Steiner bis Luhmann - sind also keineswegs die natürlichen Kandidaten zur Reflexion allgemeiner Problem der Erziehung und Bildung. Das Dilemma des Unfertigen ist in einer bestimmten Hinsicht leicht auflösbar: Allgemeine Reflexionen finden *nie* passend zur Praxis statt und sind *immer* unabgeschlossen. Eine „fertige“ Ethik zu erwarten, ist nicht nur Illusion, sondern zugleich eine Verkennung der Verhältnisse von Reflexion und Praxis. Wäre die Ethik „fertig“ und könnte sie über Erziehung normativ bestimmen, hätte das zum Preis, auf Lernen verzichten zu müssen. Erziehung wäre auf Dauer in einem wörtlichen Sinne *begründet*, also von weiterem Lernen ausgeschlossen. Die Praxis jedoch ist ebenso wenig statisch wie die Reflexion, die sie gleichermassen voraussetzt und abverlangt. Keine pädagogische Reflexion erfasst Erziehung *total*, wie die „fertig gestellte Ethik“ voraussetzen müsste.

#### Aber die *Reflexion über Erziehung*

- beleuchtet Aspekte,
- konzentriert die Sichtweise,
- hebt besondere Themen hervor,
- zeigt bestimmte Problemdimensionen auf,
- reagiert auf spezifische Verknüpfungen,
- unterschlägt andere,
- gewichtet das Theoriefeld,
- demonstriert Prioritäten,

also ist nie „fertig“ oder auch nur „ganzheitlich“ und „umfassend,“ wie man vermuten könnte, wenn man die Ansätze der Allgemeinen Pädagogik je nur für sich betrachtet. Grand Theories im Sinne von Quentin Skinner relativieren sich nur im Vergleich, *für sich* genommen behauptet jede, das Problem „ganz“ gelöst zu haben, so dass für andere nichts übrig bleibt.

Aber das ist Illusion, anders wäre die Reflexion über Erziehung längst zum Stillstand gekommen. Sie hätte von Plato bis heute längst „fertig“ sein können, doch das würde ihrer ureigensten Bedingung widersprechen, nämlich die ständige Wiederherstellung des Problemzusammenhangs im Prozess der Theorieentwicklung. Theorien überliefern sich nicht von selbst, sondern brauchen je neue Anschlüsse, also Interessen, Trägerschaften oder Bezugsgruppen, die sich darum kümmern, dass frühere Einsichten nicht verloren gehen, sondern fortlaufend erneuert werden, um den Preis, das ursprüngliche Konzept bis zur Unkenntlichkeit zu verändern. Der *Prozess* ist das Risiko und die Chance der Reflexion, die im Falle der Erziehung auf die Hochkulturen zurück reicht und so ihrerseits eine Dignität eigener Art besitzt (Oelkers 2004). Dabei ist es nicht so, dass eine bestimmte historische Linie von uns bis zu den Ägyptern reicht, vielmehr sind Themen und Problemstellungen der Erziehung fortlaufend entwickelt, umgebaut und verschieden angeschlossen worden, ohne dass *eine* Theorie sich definitiv durchgesetzt hätte.

In diesem Sinne ist „die Zukunft der Theorie“ keine Paradoxie, Theorien müssen sich erneuern und neue Theorien entstehen nur vor dem Hintergrund der fortlaufend erneuerten Abgrenzung von alten. Das wirkliche Problem besteht darin, ob es ein Ausweichen vor blosser Wiederholung gibt. „Neu“ und „alt“ unterscheiden sich nicht einfach durch innovative Abstossung, wie sich besonders an den Zielformeln der Erziehungsreflexion zeigen lässt. Was Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr (1988, S. 63ff.)<sup>4</sup> „humane Perfektion“ genannt haben und eigentlich negieren wollten, setzt historische Kontinuität voraus (ebd., S. 66). „Erziehung“ musste ständig mit dem immer gleichen oder mindestens einem fortlaufend erneuerten Anspruch der Vollendung oder eben der „Perfektion“ des Menschen reflektiert werden, weil es nicht zu Belastungen der pädagogischen Absicht kommen sollte. Es mussten immer „gute“ Menschen als Ergebnis der Erziehung erwartet werden, nicht mehr und nicht weniger.

Dieser Zuschnitt der Theorie muss nicht sein. Geht man nicht von einem wie immer gearteten Kanon, sondern von *Problemen* aus, dann ist der Zugriff auf Klassiker und Kontinuitäten - Denktraditionen - der Pädagogik nicht mehr zwingend nahe liegend. Der Ausgang von Problemen ist nicht der von Absichten, was immer als Theorie oder Semantik der Erziehung zur Verfügung steht, sie wäre kein Dekret für die Praxis, sondern eine demokratische Form der Bearbeitung. Die klassische Pädagogik hat sich stets - seit Augustinus - auf Zweiweltenlehren bezogen, die ihren Anspruch bestimmt haben. Die Theorie war auf der einen, die Praxis auf der anderen Seite, und die Theorie sollte immer „anleiten“ oder „hervorbringen“, was die „wahre“ oder „eigentliche“ Praxis ausmacht.

Das ist anmassend und letztlich arrogant, und diese Arroganz ist bemerkbar bis in jüngste Sprachregelungen, die etwa „subjektive“ und „objektive“ Theorien zu unterscheiden, als wäre es je gelungen, in pädagogischen Theorien mehr zu entwickeln als zustimmungsfähige oder umstrittene Behauptungen. Von ähnlicher Art ist die Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen Theorien und Alltagstheorien, die in der Lehrerbildung beliebt ist, ohne dass in der Praxis die Lehrkräfte je mehr benutzt hätten als ihren gesunden Menschenverstand. Aber was die Reflexion antreibt, ist nicht die fertige Theorie, sondern das offene Problem. Rationalität, nochmals Dewey (1981, p. 17) hat zu tun mit Methoden des Lernens und Schlussfolgerungen, die sich aus Konsequenzen gewonnen werden. Man hat nicht einfach Recht, wenn man sich an Kant beruft.

---

<sup>4</sup> *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* (erste Ausgabe 1979).

Wenn das so ist, wie kommt die pädagogische Reflexion zu lohnenden Problemen? Und was konstituiert dann ihre Eigenart? Probleme im öffentlichen Raum von Erziehung und Bildung können nicht künstlich erzeugt werden, sondern setzen Resonanz voraus. Selbst die periodischen deutschen „Bildungskatastrophen,“ die scheinbar immer die Erziehungswissenschaft erzeugt, wären ohne den bestimmten Zeitpunkt ihrer Resonanz kaum sehr wirksam gewesen. Die beiden TIMSS-Studien haben keinen Eindruck in der Öffentlichkeit gemacht, die PISA-Lesestudie von 2001 hat einen nationalen Katzenjammer hinterlassen, der übrigens dringend behandelt werden sollte. Der Zeitpunkt der Wirksamkeit hat Konstellationen zur Bedingung, die nicht von der Erziehungswissenschaft oder der empirischen Bildungsforschung bestimmt werden und gleichwohl ihren Erfolg ausmachen, sofern und soweit dieser nicht wissenschaftsimmanent bestimmt werden kann. Über die technische und empirische Qualität der PISA-Studie wird kaum gesprochen, dafür ist ein immenses Problem erzeugt worden, das nach sofortiger Bearbeitung verlangt.

Keine Angst, ich werde mich nicht zu PISA äussern. Über gute Probleme spreche ich am Ende der Vorlesung. Mein nächster Schritt betrifft ein Fallbeispiel aus England. Es zeigt, wie eine bestimmte Erziehungsphilosophie auf ein gesellschaftliches Problem reagiert hat, wie die Lösung hohe Akzeptanz gewann und am Ende doch scheiterte. Ich hatte gesagt, dass Denis Philipps in seiner Hardie-Lecture keine Machtstrukturen analysiert hat, genauer: die These vom „Platinum-Standard“ sagt nichts darüber aus, was passiert, wenn verschiedene Disziplinen diesen Standards reklamieren und aber nur eine gewinnen kann. Mein heute fast vergessenes Beispiel ist der Plowden-Report in England, der den Höhepunkt der Macht der *child-centered education* darstellt. Im Hintergrund dieses Reports standen die Theorien von Jean Piaget, also die neben Dewey einflussreichste Erziehungsphilosophie des 20. Jahrhunderts.

## 2. Der Plowden-Report und die Machtfrage

Unter der Leitung von Bridget Plowden, seinerzeit Direktorin der Trust House Forte Ltd., erarbeitete der Central Advisory Council for Education im Auftrag des Erziehungsministers einen Bericht<sup>5</sup> über den Zustand und die Entwicklung des englischen Primarschulwesens. Der Auftrag wurde im August 1963 erteilt, der Bericht selbst war Ende Oktober 1966 fertig gestellt und wurde zu Beginn des Jahres 1967 veröffentlicht. Der Rat, der den Bericht verfasste, bestand am Ende aus 25 Mitgliedern, die sämtlich dem Bildungssystem nahe standen. Neben Lehrkräften, Schulleitern und Vertretern der Verwaltung waren Eltern im Council vertreten, verschiedene Professoren und Journalisten, aber weder Vertreter der Wirtschaft<sup>6</sup> noch der Politik.

Der *Plowden-Report* berichtete über den Zustand der englischen Primarschulen und gab darauf bezogene Empfehlungen ab. Ausgehend von einer entwicklungspsychologischen Perspektive, die wie gesagt Jean Piaget verpflichtet war, forderte der Report die Abschaffung der Eleven-Plus-Prüfung und so der Eingangsselektion für die Sekundarschule. Weiterhin sollte die Primarschule nicht resultatorientiert und so ohne Leistungsdruck arbeiten, jedes frühzeitige Streaming der Schüler, ob nach Begabung, Leistung oder Fähigkeiten, sollte vermieden werden, die Lerngruppen sollten möglichst lange homogen bleiben. Empfohlen wurden weiterhin die Einführung von Gesamtschulen sowie ein lehrergeleitetes, möglichst

<sup>5</sup> Es war der erste Report über die Primarschulen seit dem *Hadow's Report* von 1931.

<sup>6</sup> Der einzige Ökonom, I.C.R. Byatt von der London School of Economics, wechselte 1967 in den öffentlichen Dienst.

freies Curriculum. Der Report erinnerte auch daran, dass das System der Bezahlung der Lehrkräfte nach ihrer Leistung 1898 abgeschafft worden war (Children and their Primary Schools 1967, S. 187).<sup>7</sup>

Bereits der *Howden-Report* von 1931 hatte ein kindzentriertes, individualisiertes Lernen in der Primarschule empfohlen, allerdings ohne grosse Wirkungen. Erst der *Plowden-Report* stiess auf breites Echo und wurde auch von der Lehrerschaft beachtet. Das Prinzip des „entdeckenden Lernens“ und das Bild des forschenden Kindes waren nicht mehr lediglich eine Provokation, sondern ein Aufruf zur Veränderung, der besser als 1931 psychologisch abgestützt schien (Marshall 1963 und andere). Über die Richtung der Reform liess der Report keinen Zweifel. Nach einer Kritik an den vagen Bildungszielen der öffentlichen Schule, die kaum mehr darstellten als „expressions of benevolent aspiration“ (Children and their Primary Schools 1967, S. 186), heisst es:

„One of the main educational tasks of the primary school is to build on and strengthen children’s intrinsic interest in learning and lead them to learn for themselves rather from fear of disapproval or desire for praise“ (ebd., Abschnitt 532).

Die Lehrkräfte sollten nicht von dem ausgehen, was messbar ist oder so erscheint; vielmehr sollten die Entwicklung des Kindes, die Freude am Lernen und der individuelle Lernfortschritt im Mittelpunkt stehen. Die Folgen für das Curriculum werden ausführlich dargelegt (ebd., ch. 17). Es ging nicht um einen Gegensatz zwischen „child“ und „curriculum“, sondern um einen kindgerechten Unterricht anspruchsvoller Gehalte.<sup>8</sup> Rückblickend schrieb Bridget Plowden (1987), dass die Kommission wohl das Lernen in der Schule individualisieren wollte, aber nicht zulasten des Wissens oder der praktischen Fähigkeiten der Kinder.

Im zweiten Kapitel des Reports wird auch etwas über den Nutzen von Tests gesagt. IQ-Test werden als Momentaufnahmen in der Entwicklung des Kindes verstanden, die keine wirkliche Prognose erlauben, wohl aber bei der Diagnose helfen können. Zusammenfassend heisst es:

„Though IQ scores are a useful rough indication of potential ability, they should not be treated as infallible predictors. Judgements which determine careers should be deferred as long as possible“ (Children and their Primary Schools 1967, S. 25).

Die zentrale Konsequenz der Analyse waren also *nicht*, wie später, Tests, wobei spezielle Leistungstests gar nicht angesprochen wurden.<sup>9</sup> Zu den praktischen Vorschlägen zählten die Flexibilisierung der Unterrichtszeit, ein integriertes statt fächerzentriertes Curriculum, erfahrungsbezogene Arbeit in Projekten, der Einbezug der schulischen Umwelten, Methoden des entdeckenden Lernens sowie neue Formen der Beschreibung von Lernfortschritten (ebd., ch. 16).

<sup>7</sup> Ein Teil des Lohnes der Lehrkräfte war bis Ende des 19. Jahrhunderts leistungsbezogen. Basis für diesen Teil der Bezahlung waren die Prüfungen am Ende des Schuljahres, die von den königlichen Inspektoren abgenommen wurden. Mit dem *Handbook of Suggestions for the Considerations of Teachers*, das der Board of Education 1905 herausgab, wurde die Autonomie der Lehrkräfte sukzessive erhöht.

<sup>8</sup> The primary school curriculum must touch on the scientific and mathematical knowledge on which the modern world depends and in which children are particularly interested“ (Children and their Primary schools 1967, S. 311).

<sup>9</sup> Der SAT-Leistungstest ist unter der Bezeichnung *Scholastic Achievement Test* 1901 an verschiedenen amerikanischen Colleges und Universitäten als Eingangstest eingeführt worden.



Am Ende des 16. Kapitels gebrauchen die Autoren des *Plowden-Reports* die beiden Begriffe „Standards“ und „Evaluation,“ und zwar in negativer Form, nicht wie heute als Grundlage der Bemessung von Schulqualität.

„We have considered whether we can lay down standards that should be achieved by the end of the primary school but concluded that it is not possible to describe a standard of attainment that should be reached by all or most children. Any set standards would seriously limit the bright child and be impossibly high for the dull. What could be achieved in one school might be impossible in another“ (ebd., Abschn. 551).

Der *Plowden-Report* war von Anfang an umstritten, während er auf der anderen Seite das bestmögliche pädagogische Wissen der Zeit repräsentierte und eine wirklich intelligente Argumentation darstellte. Die empirischen Daten waren sorgfältig erhoben, der Forschungsstand verschiedener Disziplinen wurde adäquat verarbeitet und die mit dem Report verbundene Philosophie der Erziehung schien wie aus einem Guss zu sein. Sie repräsentierte zu Beginn des Jahres 1967 Fortschritt und Modernität, auch wenn die englische akademische Philosophie Einwände erhob und besonders den Naturalismus der Reformpädagogik in Frage stellte (Peters 1969).

Einflussreicher war eine andere Front der grundsätzlichen Ablehnung. Der Literaturkritiker Tony Dymally hatte seit 1969 zusammen mit dem Anglisten C.B. Cox *Black Papers on Education* veröffentlicht, in denen die Kindzentrierung der englischen Reformpädagogik sowie der Aufbau von Gesamtschulen einer scharfen Kritik unterzogen wurde. Cox, Professor für Englisch in Manchester, war später als Präsident des *National Council of Educational Standards* einer der führenden Vertreter der englischen Standards-Bewegung.<sup>10</sup> Die *Black Papers* lösten eine heftige Diskussion aus, die zusätzlich munitioniert wurde durch Vorfälle in der William Tyndale Junior and Infants Primary School in Islington, Nord-London. Diese libertäre Schule<sup>11</sup> galt den Kritikern als Beweis, dass etwas gegen die radikale Kindzentrierung in den öffentlichen Schulen unternommen werden müsse. Ein Mittel war Zielsteuerung, zu unterscheiden von den reformpädagogischen Idealen des persönlichen Wachstums, die in verschiedenen „experimentellen“ Schulen vor allem in London handlungsleitend wurden.

Die *William Tyndale Affair* (1974-1976) war der Anlass für Politik und Zentralverwaltung, stärker zu intervenieren und den öffentlichen Schulen Standards vorzugeben (Davis 2002). Auslöser war der Untersuchungsbericht des Richters Robin Auld über die Schule in Islington, der 1976 vorlag und für die Inner London Education Authority verfasst worden war. Der Auld-Report hob vor allem die Mängel der Schulaufsicht hervor und löste damit eine scharfe Diskussion über das Verständnis der Inspektorate aus.<sup>12</sup> Auch Vermutungen über einen Zusammenhang zwischen dem Rückgang der Schülerleistungen und der progressiven Pädagogik bestimmten die Diskussion. Im gleichen Jahr 1976 erschien

<sup>10</sup> The first of the *Black Papers* argued against the *Plowden-Report*. Cox, in his memories, explained the motives like this: „We used this article to rebut the simplicities of the Plowden Report, which argued that ‘finding out’ had proved to be better for children than ‘being told’. We did not reject discovery methods, but said that the Plowden doctrines were ossifying into dogma, often applied unthinkingly in schools“ (Cox 1992, pp. 186/187).

<sup>11</sup> Im Frühjahr 1974 übernahm Terry Ellis die Schulleitung. Er und sein Stellvertreter Brian Haddow führten neue Methoden des freien Lernens ein und spalteten das Kollegium. John Davis (2002, S. 285) beschreibt die Praxis als „very intense form of child-centered education.“

<sup>12</sup> In den sechziger Jahren ging die Zahl der Inspektorate drastisch zurück und die Schulaufsicht verstand sich immer mehr als „teacher-support“ (Davis 2002, S. 279).

Neville Bennetts Buch *Teaching Styles and Pupils Progress*, in dem die offenen Methoden des informellen Lernens im Primarschulbereich einer scharfen Kritik unterzogen wurden.<sup>13</sup>

„Expressionist education“ nannte der konservative Philosoph Roger Scruton (1987) zwanzig Jahre später die Vorschläge des *Plowden-Reports*, die als Triumph der „educationalists“ bezeichnet wurden. Die reformpädagogische Philosophie habe nur dazu beigetragen, die Leistungen noch weiter abzusenken. Solche wenig belegten Thesen wurden in den Jahren nach Amtsantritt von Margaret Thatcher (1979) öffentlich angenommen und bestimmten die Diskussion. Der *Plowden-Report* schien ein fernes Ereignis aus einem Jahrzehnt zu sein, das keine Verbesserung gebracht hatte. Das konnte ohne Datenbasis leicht behauptet werden und war besonders für das bürgerliche Publikum eingängig. Welche Effekte der Report tatsächlich hatte, ist nie untersucht worden, aber das war im Blick auf die nachfolgende Politik auch gar nicht nötig. Was dann kam, lässt sich nur mit einem Machtverlust der Erziehungsphilosophie gleichsetzen, die nicht darauf gefasst war, dass die Politik mehr mit einem ganz anderen Konzept anfangen konnte.

1984 veröffentlichte das 1977 gegründete Adam Smith Institute den *Omega Report: Education Policy*. Dieser Bericht war das Gegenstück zum *Plowden-Report*, er war weder entwicklungspsychologisch noch reformpädagogisch ausgerichtet, sondern vertrat eine markttheoretische Optik. Das zentrale Stichwort in dem *Omega-Report* war *producer capture*. Das Stichwort wird so erläutert: Fast-Monopolisten wie das staatliche Bildungswesen in England tendieren dazu, das Interesse der Produzenten und nicht der Konsumenten im Auge zu haben. Die Folgen sind

„employment laxity, giantism and resistance to change“ (Adam Smith Institute 1984, S. 3).

Das Bildungssystem wird dargestellt als träge, es sei schwerfällig und bediene sich selbst, ohne auf den Output oder die Kunden zu achten. Abhilfe schaffen würde ein System, das den Eltern die freie Schulwahl erlaubt, die Finanzierung auf Bildungsgutscheine umstellt und die Schulen wie selbständige Unternehmen betrachtet. Die Schulleitungen wären frei, die Lehrkräfte einzustellen oder zu entlassen, Eltern wären die Kunden der Schulen und die Löhne der Lehrkräfte würden sich nach ihrer persönlichen Leistung bemessen (ebd., S. 7). Wer mehr leistet, bekommt auch mehr Lohn, wobei jede Schule die Höhe des Lohnes für sich festlegen kann.

Dieses radikale Manifest stieß - das war Teil des Strategie - auf erbitterte Kritik der Linken, aber es setzte sich im Blick etwa auf die Liberalisierung der Kundenmacht durch Vouchers oder die sofortige und gänzliche Privatisierung der Schulen auch innerhalb der konservativen Partei nicht durch. Doch die Systemfrage war gestellt und so auch, wie die weitere Entwicklung des englischen Bildungswesens vor sich gehen sollte. Zudem war die Ablösung pädagogisch-psychologischer Konzepte der Schulreform durch ökonomische zu beobachten, die in Teilen der englischen Öffentlichkeit mehr Plausibilität erzielten, was nicht einfach als Neuerungssucht - *neophilia* (Winch 1987, S.6) - abgetan werden kann. Die „educationalists“ verloren zusehends an bildungspolitischem Einfluss, weil sie der Idee der Outputsteuerung nichts entgegenzusetzen hatten.

Im Umfeld der Parlamentswahlen vom Juni 1987 erschien Stuart Sextons Buch *Our Schools: A Radical Policy*,<sup>14</sup> in dem eine Strategie der schrittweisen und längerfristig

<sup>13</sup> Eine Nachanalyse der empirischen Daten Jahre später zeigte allerdings unterschiedliche Ergebnisse (Aitken/Bennet&Hesketh 1981). Diese Differenzierung wurde öffentlich allerdings nicht mehr wahrgenommen.

angelegten Privatisierung entwickelt wurde. Grundlage der Strategie war eine Veränderung der Bildungsfinanzierung. Schulen, die selbständig werden wollen, würden in Zukunft direkte Zuwendungen (grants) von der Zentralregierung erhalten, wären also im Blick auf das Budget nicht mehr von den LEAs abhängig. Sextons zentrales Argument war, dass sich die Öffentlichkeit nicht im Klaren darüber sei, wie teuer und uneffizient die staatlichen Schulen tatsächlich sind, die weder kostenbewusst arbeiten noch sich an ihren Leistungen messen lassen wollen. Vor allem diese Idee der Überprüfung des Einsatzes der Ressourcen und so der Transparenz setzte sich durch.

Vor diesem Hintergrund erliess die dritte Regierung Thatcher den *Education Reform Act* von 1988, der gedacht war als Einstieg in die längerfristige Entwicklung eines nationalen Bildungsmarktes. Die staatlichen Schulen sollten in eine Wettbewerbssituation versetzt werden und mit besonderer Qualität Kunden anziehen. Der Siegeszug der Bildungsökonomie beginnt hier, in der politischen Abwahl eines zuvor sehr erfolgreichen Konzepts der internationalen Erziehungsphilosophie. Wir sind in Genf. Nirgendwo hatte die Philosophie der Kindzentrierung grösseren praktischen Einfluss als hier, von hier entwickelte sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts die eine mächtige Reformbewegung, die auch - was ganz selten ist - die angelsächsische Welt erreichte.

Piaget hat allerdings keinen einzigen Satz geschrieben, wie die begrenzten Mittel des Staates möglichst effizient eingesetzt werden können, was getan werden muss, den Einsatz der Mittel zu kontrollieren und woran der Mitteleinsatz gemessen werden soll. Dass diese ökonomischen Fragen mit Zuwachs des Wohlstandes in den westlichen Ländern immer mehr in den Vordergrund rückten, ist eine der Ironien dieser Geschichte. Aber soll man deswegen das Feld der Ökonomie überlassen? Ich denke, nein. Das Beispiel zeigt, dass sich die politische Akzeptanz einer von vielen getragenen Erziehungsphilosophie ändern kann, nicht, dass Piaget Unrecht hatte. Andererseits will und muss die Erziehungsphilosophie mit politischer Macht umgehen, auch wenn oder weil sie die Entscheidungsträger nicht erziehen kann, wie dies einst Israel Scheffler (1984) vorgeschlagen hatte.

Das Feld der Erziehungsphilosophie sind Probleme der Praxis. Alle diese Probleme werden von verschiedenen Disziplinen bearbeitet, die Erziehungsphilosophie hat keinen exklusiven Zugang, sondern steht in Konkurrenz zu Anderen. Probleme der Praxis warten auf Lösungen, die Konkurrenz besteht nicht nur darin, wer die besseren Lösungen hervorbringt, sondern auch, wer schlechte Lösungen verhindert. Die Lösungen müssen eine grössere Öffentlichkeit überzeugen und sind wiederum nicht exklusiv oder abschliessend zu verstehen. Alle Vorschläge, die eine Erziehungsphilosophie voraussetzen, sind umstritten und lösen in aller Regel heftige Debatten aus (Noddings 2007, p. 2). Umso mehr sind weitere Reflexionen verlangt und erhöht sich der Klärungsbedarf. Die Reflexion ist aufgrund des nicht nachlassenden Problemdrucks nicht abschliessbar, aber sie kann bessere Einsichten hervorbringen und zu angemesseneren Lösungen führen.

Im Folgenden werde ich meine These an drei öffentlichen Problemen durchspielen und jeweils fragen, was die Pädagogik dazu sagen kann, wenn sie bislang dazu mindestens in Deutschland eher geschwiegen hat. Das erste ist ein für die Geschichte des Faches irritierendes Datum, nämlich die Kommerzialisierung der Kindheit auf dem Wege der Reformpädagogik. Das zweite Beispiel bezieht sich auf Alternativen zur öffentlichen Schule und zum staatlichen Curriculum, die heute international diskutiert werden und die sich

---

<sup>14</sup> Stuart Sexton war zu diesem Zeitpunkt Leiter der Education Unit im Institute of Economic Affairs. Er schrieb Reden für Margaret Thatcher und war Berater der beiden Erziehungsminister Mark Carlise (1979-1981) und Keith Joseph (1981-1986).

ebenfalls mit der Geschichte der Pädagogik in Verbindung bringen lassen. Das dritte Problemfeld bezieht sich auf den wachsenden Einfluss religiöser Gruppierungen auf die Erziehung. Hier spreche ich von einem neuen und auch neuartigen Kulturkampf, in dessen Mittelpunkt immer eine Erziehungsphilosophie steht.

### 3. Öffentliche Probleme und die Rolle der Erziehungsphilosophie

Die „neue Erziehung“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts, also die internationale Reformpädagogik, versuchte, eine „neue Kindheit“ zu definieren und praktisch zu verwirklichen. Zwischen John Dewey und Jean Piaget haben unzählige Erziehungsphilosophen und Psychologen Konzepte der kindzentrierten und so der „fortschrittlichen“ Pädagogik entwickelt, für die grundlegend war, dass sie sich auf Personen und deren Beziehungsmodus richteten, der grundlegend neu gestaltet werden sollte. Der Fokus war Moral, Bildung und Freiheit, vorausgesetzt die Achtung vor dem Kind. Die kulturelle Idealisierung des Kindes im 19. und 20. Jahrhundert ist inzwischen gut untersucht, und sie zeigt, dass dabei eine Erwachsenenperspektive angelegt wurde, die oft mit moralischen Kreuzzügen verbunden war und die tatsächlichen Bedürfnisse der Kinder systematisch falsch bestimmte (Cross 2004, S. 204ff; siehe auch Higonnet 1998 und verschiedene Andere).

Interessant ist, was in dieser Fokussierung *nicht* wahrgenommen und beachtet wurde, nämlich die allmähliche Öffnung der historischen Kinderkulturen für die Steuerungsmechanismen der sich schnell entwickelnden Konsumgesellschaft (Lebergott 1993). Der hauptsächliche Wandel der Kindheit im 20. Jahrhundert war nicht der zur Reformpädagogik, sondern der zur kommerziellen Kindheit. Die „neue Erziehung“ ging von der dauerhaften Besonderheit pädagogischer Milieus voraus, während es immer schwieriger wurde und wird, Kindheit und Kommerz zu trennen. Die pädagogische Theorie erwartet vom Kommerz nichts Gutes, Kommerzialisierung ist geradezu das Gegenteil der glücklichen Kindheit, aber das Verdikt der Theorie hat dem Trend nichts anhaben können.

Das pädagogische Grundpostulat der „Kindzentrierung“ ist in der Entwicklung zur Kommerzkultur auf sehr ironische Weise *erfüllt* worden, nicht als Befreiung des Kindes aus der Macht historischer Autoritäten, sondern als Entwicklung des Kindes zum Konsumenten. Alle Kriterien „selbst organisierten“ und gar noch „bedürfnisorientierten“ Lernens treffen zu, nur ganz anders als gedacht. Zwischen Lego und Pokémon beherrschen Marken und Moden den Erfahrungsraum von heutigen Kindern, und zwar immer in Überdosis und auf mehreren Ebenen gleichzeitig. Produkte wie Pokémon sind zugleich als Spielfilm, Cartoon-Serie, Sammelkartenspiel, Videogames und in allen möglichen Varianten des Merchandising präsent, so dass ständig Bedürfnisse entwickelt werden, die Kaufentscheide nach sich ziehen. Man kann abstrakt dagegen sein, aber muss den Trend gleichwohl nachvollziehen, weil nur Sekten Kinder unter Quarantäne stellen können.

Mit steigendem Alter emanzipieren sich die Kinder für die Konsumgesellschaft, also vollziehen nach, was die Erwachsenen für sich in Anspruch nehmen. Die Warnung vor einem „unpädagogischen“ Konsum ist zu einem folgenlosen Ritual verkommen. Davon unabhängig hat sich eine weitgehende Veränderung der Verhaltensweisen und Einstellungen vollzogen. Dieser weitgehende und eher stillschweigende Wandel (Linn 2004) ist nicht nur eine Wohlstandsfolge, sie hat auch mit dem Wandel der Erziehungsgrundlagen zu tun. Das wesentliche Kapital der Erziehung ist die zur Verfügung stehende Zeit. Wird die Zeit knapp,

verlagert sich die Aufmerksamkeit, ohne zugleich auch die Verantwortung reduzieren zu können.

Die Idee des „Glücks“ der Kinder hat sich auf dieser Linie mindestens in Teilen kommerzialisiert. Das kommt dem Materialismus der Kinder entgegen, aber widerspricht auf eklatante Weise den Erziehungserwartungen. Sie orientieren sich - offiziell - an immateriellen Werten, die unabhängig davon gelten sollen, was die Praxis bestimmt. Heutige Eltern sind daher oft in Double-Bind-Situationen: Sie müssen bekämpfen, was sie befördern oder negieren, was den Alltag ausmacht. Es gibt aber kein definitives Optimum, die zulässige Mitte muss individuell und privat bestimmt werden - in ständiger Auseinandersetzung mit den Kindern. Der grundlegende Erziehungsmodus ist *Verhandlung*, und oft ist der kleine Partner stärker als der grosse. Daher ist nicht mehr Autorität das kardinale Problem, sondern die Macht des jeweiligen Arguments und das Geschick der Kommunikation. Das Gleichgewicht in der Beziehung muss ständig neu gefunden werden, also ist immer auch gefährdet.

Das öffentliche Bild der *guten Erziehung* ist mit den neuen Realitäten nicht zu vereinbaren. Das Bild unterstellt Selbstlosigkeit ebenso wie grenzenlose Belastungsfähigkeit, also die beiden hauptsächlichen Ursachen für das permanent schlechte Gewissen. Dass Kinder *Eltern* belasten können, ist in diesem Bild nicht vorgesehen, wenn es Belastungen gibt, dann müssen die Eltern irgendetwas falsch machen. Aber Erziehung ist immer Wechselseitigkeit, die für beide Seiten subtile Abhängigkeiten hervorbringt. Gleichzeitig kreiert der öffentliche Diskurs über Erziehung immer neue Stereotypen, die zusätzlich die Belastungen steigern, wenn zum Beispiel nicht wirklich entschieden werden kann, ob das eigene Kind nun „hochbegabt“ oder „hyperaktiv“ ist. Und es ist ständig unklar, wie weit die notwendige Selbstlosigkeit gehen soll und wann definitiv die Belastungsgrenze erreicht ist.

Es hilft wenig, ständig Zerfall oder Niveauverlust zu beklagen. Nicht nur fehlen die erforderlichen Daten und ist der dafür notwendige Massstab gar nicht vorhanden, auch wäre der Blick dafür versperrt, was Kinder in offenen Erfahrungsräumen lernen und wie sie neue Chancen nutzen. Die heutige Kindheit ist nicht dämonisch, nur sehr viel anstrengender für die Erwachsenen. Sie erhöhen ihre Belastungen und reduzieren ihre Einwirkungen auf bestimmte Sektoren der Erfahrung. Erziehung ist nicht mehr gleichzusetzen mit dem prägenden Einfluss *naher* Personen, die über die Dauer der Kindheit die Erfahrungsräume begrenzen können. Aber daraus folgt nicht, dass „Wertezerfall“ die Gesellschaft bestimmt oder „Wohlstandsverwahrlosung“ um sich greift. Die Kinder müssen einfach nur *mehr* Medien und Dimensionen der Erfahrung unterscheiden und lernen, sich darin zurechtzufinden. Die Risiken übersteigen aber im immer noch gegebenen Regelfall nicht die Chancen.

Aber die Realität ist grässlich für pädagogische Erwartungen: Heute werden Kinder nach ihrer Kaufkraft eingeschätzt und mit Angeboten in allen Bereichen bedient. Erst das Angebot schafft die Nachfrage, so dass Bedürfnis ist und gekauft wird, was bezahlt werden kann. Frühere Regulatoren wie Sparen auf Vorrat oder Verzicht durch Einsicht sind, wenn nicht verschwunden, so doch weitgehend abgeschwächt worden. Heutige Kinder werden daran gewöhnt, Produkte, die für sie angeboten worden, unmittelbar kaufen und konsumieren zu können. Das *Neinsagen* fällt schwer und wird nicht belohnt. Die Beteiligung von Kindern am gesellschaftlichen Konsum ist zu einem erheblichen Marktfaktor geworden, ohne den Angebote wie Pokémon nie eine Karriere hätte machen können. Und es kein Zufall, dass diese Karriere verbunden ist mit neuen Medien, neuen Formen der häuslichen Unterhaltung, leichter Zugänglichkeit, erweiterter Toleranz gegenüber Kindern und grundlegend veränderten Formen der sozialen Kontrolle.

Was soll nun die Erziehungsphilosophie dazu sagen? Ich sehe mindestens drei Aufgaben: Erstens muss die *Realität* erfasst und darf nicht einfach ignoriert werden. Die Kommerzkultur Kindheit verschwindet nicht wieder und ist auch kein peripheres Problem, sondern Alltag in jedem Elternhaus oder in jeder Erziehungskonstellation. Ich spreche über westliche Gesellschaften, die mit dem zu tun haben was Naomi Klein (2002, pp. 88-105) „the branding of learning“ genannt hat, die Steuerung des Lernens durch kommerzielle Marken und Logos. Nichts und niemand kann verhindern, dass Kinder damit in Berührung kommen, Prägungen erfahren und unabhängig von pädagogischen Konzepten lernen. Es stimmt, was Nel Noddings (2007, p.XIII/XIX) gesagt hat, nämlich dass philosophers of education oft „new languages“ einführen und von „powerful alternatives“ ausgehen. Aber was immer an Lösungen vorgeschlagen wird, muss implementiert werden und setzt eine oft widerständige Realität voraus, die nicht einfach beseitigt werden kann.

Zweitens muss die *Dramatik* des Problems seriös eingeschätzt werden, insbesondere Blick auf überzogene und oft auch falsche öffentliche Erwartungen, die ihrerseits viel mit pädagogischen Theorien zu tun haben. Wir sollten nicht nicken, sondern protestieren, wenn öffentlich die „Ganzheit“ der Erziehung beklagt und Pestalozzi als Kronzeuge angerufen wird. „Kopf, Herz und Hand“ ist nichts als eine sprachliche Formel, die mit der Wirklichkeit der Erziehung nichts zu tun hat und haben kann. Sie ist nie „ganzheitlich“ im Sinne der pädagogischen Formeln. Wenn Probleme dramatisch aussehen, dann oft als Folge der Erwartungen. Dabei spielt nicht nur die Höhe der Erwartungen eine Rolle, sondern auch ihre Rigidität, die vielfach mit moralischen Dualismen kommuniziert wird. Aber es gibt nicht *entweder* eine behütete *oder* eine kommerzielle Kindheit, sondern nur den Erziehungsalltag.

Drittens muss über die *Pragmatik* in der Erziehung nachgedacht werden, die nicht einfach die Form der negativen Dialektik annehmen darf, zugleich auch kein Ratgeber sein kann. Man kann der Kommerzialisierung der Kindheit nicht wirklich ausweichen, darf als Erziehungsphilosoph nicht zynisch erscheinen und sollte gleichwohl Wege aufzeigen - das wäre ein echter Probestein für eine Erziehungsphilosophie mit öffentlichem Anspruch. Die bearbeitet keine abstrakten Probleme, sondern konkrete, die mit Common Sense zu tun haben und zugleich einen bestimmten Standort verlangen. Pragmatik verlangt Augenmass, Sinn für die Grenzen des eigenen Vorschlages und nicht zuletzt Akzeptanz bei denen, für die eine Lösung erarbeitet wurde. Und: Es kann auch sein, dass es keine sinnvolle Lösung gibt. Auch das gehört zur Philosophie eines Problems.

Scheinbar leichter zu bearbeiten, scheint mein zweites Beispiel zu sein. Es ist ästhetisch weniger abstossend für die pädagogische Normalerwartung und kommt der Geschichte des Faches entgegen. In der deutschen Pädagogik sind bislang Theoriemodelle für öffentliche Bildung kaum entwickelt und sind Diskussionen über marktwirtschaftliche Alternativen bislang nicht wirklich geführt worden. Der Staat schützt das System, aber Steuerargumente, die inzwischen auch in Deutschland zu hören sind, zeigen, dass damit keine Garantie verbunden ist. Wieso sollte man für den Unterhalt der öffentlichen Bildung Steuern zahlen, wenn man keine Kinder hat und von der Schule nicht profitiert? Wäre es da nicht sinnvoller, Schulen nicht über das Steueraufkommen, sondern direkt von denen zu finanzieren, die diese Dienstleistung in Anspruch nehmen wollen? Und wäre das nicht eine Aufgabe für private Bildungsunternehmen?

Zur Beantwortung dieser Fragen ist ein historischer Prozess in Rechnung zu stellen, in dessen Verlauf stabile pädagogische Institutionen entwickelt wurden, die heute zu erodieren scheinen, nicht zuletzt durch kommerzielle Milieus, die der Verschulung widersprechen. Aber der Ausgangspunkt war die Legitimation öffentlicher Bildung angesichts von ursprünglich

ganz unwahrscheinlichen Erfolgsaussichten. Die auf Hobbes, Locke und Adam Ferguson zurück gehende Theorie der zivilen Gesellschaft hat von Anfang an die Notwendigkeit einer öffentlichen Bildung betont, die Condorcet 1792 mit einem durchdachten Schulmodell in Verbindung gebracht hat und die im Laufe der nächsten beiden Jahrhunderte auch verwirklicht wurde. Im Kern des Arguments steht die Annahme dass alle Kinder ein hohes Minimum an Bildung erhalten müssen, damit sie an der zivilen Gesellschaft teilnehmen und als Bürger als aktiv werden können.

Diese politische Theorie öffentlicher Bildung ist bis heute im Kern massgeblich geblieben, überall dort, wo eine liberale Verfassung den Rechtsrahmen bestimmt und Bildung als Vorbereitung auf die Gesellschaft verstanden wird. Gegenüber dieser Bildung ist niemand frei, alle modernen Gesellschaften schreiben ein schulisches Obligatorium vor, oft sogar als Teil der Verfassung, das zu erfüllen die Bedingung ist für die gesellschaftliche Integration. Es wird heute oft übersehen, wie umkämpft die Einführung der allgemeinen Schulpflicht im 19. Jahrhundert gewesen ist. Heute erscheint das Obligatorium selbstverständlich, auch und gerade im Blick auf das, was die Gegenleistung darstellt, nämlich dass jedes Kind ohne Rücksicht auf seine soziale Herkunft, sein Geschlecht oder seine kulturelle Zugehörigkeit Zugang zur Bildung erhält, und dies aus den Mitteln des allgemeinen Steueraufkommens.

Aber genau diese Selbstverständlichkeit scheint fraglich zu werden, und dies offenbar umso mehr, je genauer empirische Studien die Fassade der allgemeinen und gleichen Schulpflicht durchschaubar machen. Bezogen auf den deutschen Sprachraum lässt sich festhalten: Der Schulabschluss allein reicht für die gesellschaftliche Integration offenbar nicht mehr aus, der Einstieg in den Arbeitsmarkt wird durch zusätzliche Hürden erschwert (Moser 2004) und die Ausbildung von Lehrlingen macht nur noch unter bestimmten Voraussetzungen ökonomischen Sinn (Oelkers 2003). Von der Schulbildung profitieren längst nicht mehr *alle* Kinder, schon gar nicht alle *gleich*; ich könnte auch sagen, die in Deutschland befürchtete „Amerikanisierung“ ist längst im System, das grundlegende Anforderungen nicht erfüllt und eigentlich nie erfüllt hat.

Was geschieht aber mit der öffentlichen Bildung, wenn sie ein so zentrales Ziel wie das der sozialen Integration durch Schulabschluss und Berechtigung nicht erreicht und in grösser werdenden Leistungsbereichen auch minimale Qualitätsanforderungen verfehlt? Hier stellen sich nicht nur empirische und praktische Fragen, sondern auch solche der allgemeinen Legitimation, die theoretische Reflexion erfordern. Das Schlüsselproblem ist das der Chancengleichheit: Warum sollte ein teures System öffentlicher Bildung aufrechterhalten werden, wenn es die Grundforderungen gleicher Chancen für alle nicht nur nicht erfüllt, sondern ständig unterläuft? Und was rechtfertigt dieses System, wenn das Postulat des 17. Jahrhunderts, die Partizipation der Bürgerinnen und Bürger, nicht wirklich angestrebt wird?

Es ist auffällig, dass an diesem zentralen Problem der Pädagogik - ich spreche wiederum nur für die deutsche Situation - in den letzten dreissig Jahren eher ausweichend gearbeitet worden ist. Oder aber man war sofort Partei. Aber schon die Semantik ist unklar: Soll von *Chancengleichheit* oder von *Chancengerechtigkeit* gesprochen werden, wobei beide Begriff theoretisch ausgesprochen unklar sind. Es ist auch kennzeichnend, dass der deutsche Slogan „Bildung als Bürgerrecht“ erst durch den Vergleich mit Skandinavien neu entdeckt wurde, nachdem ihn dreissig Jahre lang offenbar in Deutschland niemand vermisst hat. In der

deutschen Allgemeinen Pädagogik der neunziger Jahre ist eine nachhaltige Beschäftigung mit dem französischen Poststrukturalismus festzustellen, ohne zu fragen, welche Potentiale sich damit für ein Problem wie das der Chancengleichheit gewinnen lassen. Aber Foucault muss etwas für diese Frage abwerfen, wenn der Einsatz seiner Theorie in der Erziehungsphilosophie sinnvoll sein soll.

Wie auch immer: Das Verhältnis von Gleichheit und Differenz ist für das System öffentlicher Bildung grundlegend, aber das setzt schwierige Probleme voraus, die nicht von der Bildungsverwaltung bearbeitet werden dürfen und intelligent argumentation verlangen. Das Bildungssystem muss soziale Ungleichheit voraussetzen und zugleich faire Chancen bereitstellen, was nicht so zu verstehen ist, dass Vorteile der Herkunft minimiert oder gar negiert werden könnten. Es kommt darauf an, die *Nachteile* der Herkunft zu minimieren, worauf zuletzt bekanntlich die PISA-Lesestudie hingewiesen hat. Das Konzept der „Chancengleichheit“ bezieht auf die Gelegenheit, schulische Leistungsanforderungen mit einer fairen Aussicht auf Erfolg erfüllen zu können, ohne durch kulturelle Herkunft, Schichtzugehörigkeit oder Geschlecht behindert zu werden.

Das ist schwer genug, bedenkt man, dass die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den entscheidenden Leistungsfächern bereits bei Schuleintritt weit auseinander liegen (Stamm/Moser/Hollenweger 2004) und jede Klasse eine Leistungshierarchie entwickelt, deren Rangverteilung auch beim Wechsel der Lehrkraft mit hoher Wahrscheinlichkeit erhalten bleibt. Das ist eine soziale Determination, die die Theorie immer bestritten und zugleich nie wirklich registriert hat. Der Tatbestand selbst macht Lösungen schwieriger und nicht leichter. Die Forderung nach Chancengleichheit ist theoretisch plausibel, die Lösungen der Vergangenheit waren oft unrealistisch und die Suche nach besseren Lösungen stellt eine erziehungsphilosophische Herausforderung dar, auch weil sie Abschied von Illusionen verlangen.

Im Prinzip herrscht Einigkeit über die Grundfrage, wenn selbst die Bush- und die Blair-Administration den Slogan der Chancengleichheit benutzen: *No Child Left Behind*. Aber, wie Deborah Meier und andere gezeigt haben (Meier/Wood 2004), natürlich bleiben viele Kinder zurück, weil allein die Verteilung der Ressourcen umstritten ist und örtlich ganz unterschiedliche Verhältnisse für das gleiche Schulprogramm vorausgesetzt werden müssen. Es gibt grosse ökonomische, ethnische und soziale Unterschiede in den Schuldistrikten, die Geschlechter werden ungleich verschult und selbst die Theorie des Humankapitals ist heute umstritten (Wolf 2002), also die Idee, dass mit hohen Schulabschlüssen auch hohe Einkommen verbunden sind. Nach dieser Theorie müsste die Schweiz ein armes Land sein, weil die Maruitätsquote die niedrigste in ganz Europa ist.

Was auf den ersten Anschein wie ein leichtes Problem aussieht, dessen Lösung jeder zustimmen kann, entpuppt sich beim näheren Hinsehen als kniffliges Bündel von schwierigen Problemen, die offenbar nicht einfach empirisch zu klären sind, sondern die auf philosophische Grundfragen verweisen. Die Bearbeitung dieser Fragen muss empiriegestützt (evidence based) und problemnah erfolgen. Die Lösung ist keine Ableitung aus einer bestimmten Philosophie, sondern verlangt eine Reflexion, die auf mehreren Ebenen zu arbeiten versteht. Die Lösung steht nicht bei Herbart oder Dewey, sondern muss gefunden werden. Sich einfach auf ein Ideal zu berufen, ist zu wenig, wenn die Erziehungsphilosophie beansprucht, am öffentlichen Dialog teilzunehmen, der praktisch Lösungen diskutiert.

Wie glatt das Ideal ist, zeigt sich am Slogan *No Child Left Behind*. Jeder kann zustimmen, aber auch nur deswegen, weil die Realität gar nicht sichtbar wird, sondern nur die



guten Absichten. Mein letztes Beispiel setzt nicht auf Zustimmung, sondern auf Kampf. Aufklärung als Bezugspunkt öffentlicher Bildung setzt zunehmende Säkularisierung voraus, mindestens aber die Gewähr, dass Staat und Kirche getrennt bleiben und eine Re-Theologisierung der Bildung nicht stattfindet. Darauf hat die Allgemeine Pädagogik von Herbart bis Dewey immer gesetzt, so dass wiederum nicht verwundert, dass die Stimmen rar sind, die sich zur drohenden Rückkehr des Kulturkampfes äussern und Lösungen vorschlagen, die weder trivial noch utopisch oder verletzend sind. Dieses dritte Beispiel ist vermutlich das schwierigste, weil religiöse Fragen berührt sind, die die Pädagogik eigentlich hinter sich wusste.

Seit Mitte des 18. Jahrhunderts hat sich unter Inkaufnahme von zum Teil schweren und seinerzeit kaum lösbarer gesellschaftlichen Konflikten eine Organisation *öffentlicher Bildung* entwickelt, die auf säkularen oder laïischen Grundlagen basiert. Der französische Ausdruck „*laïque*“ ist im europäischen Umfeld allerdings verschieden interpretiert worden, eine radikale Loslösung von Bildung und Religion hat sich auch nach dem Kulturkampf am Ende des 19. Jahrhunderts nicht wirklich durchsetzen lassen, ausgenommen in Frankreich, mit Folgen, die, wie das gesetzliche Kopftuchverbot vom Februar 2004 gezeigt hat, bis heute sichtbar sind. Der laïische Staat kann seine Institutionen neutral definieren und Religion von öffentlicher Bildung trennen. Im deutschsprachigen Bildungsraum sind mehr oder weniger grosse Distanzen zwischen staatlicher Schule und religiösem Unterricht herausgebildet worden, wobei in aller Regel auch noch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Glaubensunterricht in einem gewissen Ausmass erhalten blieb.

Das war solange unstrittig, wie sich Glaubensgemeinschaften als Mono- oder Mehrheitskulturen erhalten konnten, sprich: solange katholische, reformierte oder lutherische Gemeinschaften, also die Kirchen des christlichen Glaubens, eine räumlich angestammte und überlieferte Dominanz behielten, die sich durch Konzessionen an die christlichen Minderheiten vor Ort ausgleichen liess. Diese Situation hat sich inzwischen gründlich und vermutlich irreversibel geändert. Nicht nur in den urbanen Zentren Mitteleuropas, sondern auch in den ländlichen Regionen herrscht heute eine multireligiöse Realität mit drastisch schwindenden Anteilen der christlichen Kirchen.

Aus dem Rückgang christlicher Glaubensüberzeugungen kann nicht geschlossen werden, dass sich religiöse Kulturen generell auflösen. Und auch der Befund abnehmender christlicher Sozialisation gilt nur regional, also zum Beispiel nicht für die Vereinigten Staaten. Die klassische soziologische These der zunehmenden und unaufhaltsamen Säkularisierung aller Lebensbereiche trifft nicht so zu, wie Max Webers Diktum der „Entzauberung der Welt“ dies verstanden wissen wollte.<sup>15</sup> Zu Beginn des 20. Jahrhunderts schien noch eine unumkehrbare geschichtliche Tendenz zu sein, was am Ende des Jahrhunderts keineswegs mehr so ausgemacht war. Gerade Religionssoziologen wie Peter Berger (1969) haben früh auf den *Rumour of Angels*<sup>16</sup> verwiesen, also die Rückkehr der Transzendenz mitten in der scheinbar vollzogenen Säkularisierung, wobei auch diese These vor dem Hintergrund des historischen Wandels des *christlichen* Glaubens verstanden werden muss. Die „Entzauberung

---

<sup>15</sup> Vortrag *Wissenschaft als Beruf* (1919). Die „Entzauberung der Welt“ heisst, „durch Berechnen beherrschen können“ (WEBER 1991, S. 17). Es gibt keine „geheimnisvollen unberechenbaren Mächte“ mehr, das Leben ist im Prinzip rationalisierbar geworden (ebd.). Diese Tendenz soll den „Entzauberungsprozess“ der der okzidentalen Kultur seit ihren Anfängen kennzeichnen (ebd., S. 17/18), also nicht erst die Aufklärung.

<sup>16</sup> Der Titel bezieht auf eine Stelle im Hebräerbrief: Manche haben in ihrem Leben, „ohne es zu wissen, Engel beherbergt“ (Hebräer 13, 2).

der Welt“ bezog sich vor allem auf calvinistische Prozesse der Rationalisierung, die also nicht einmal für alle christlichen Kirchen zutreffen.

Es gibt keine einheitliche Tendenz in der Geschichte der Glaubensgemeinschaften, und dies weder im Blick auf grosse Kirchen noch bezogen auf häretische Gruppen, die mit eigenen Deutungen des Glaubens immer wieder für Aufspaltungen innerhalb der Kirchen gesorgt haben. Nicht einmal die Geschichte der grossen Gründungen ist abgeschlossen, ebenso wenig wie die innere Entwicklung der Kirchen. Der Islam etwa, wie verschiedene neuere Veröffentlichungen zeigen (Luxenburg 2000<sup>17</sup> oder Lüling 2003<sup>18</sup>), steht noch *vor* der historischen Textkritik,<sup>19</sup> die im Christentum spätestens mit Eramsus' *Novum instrumentum* von 1516 eingesetzt hat<sup>20</sup> und die mit verantwortlich war für die Entwicklung eines symbolischen und nicht mehr wörtlichen Verständnisses des Glaubens.

Ein Befund also wäre, mit Annahmen fortschreitender und unaufhaltsamer Säkularisation vorsichtig zu sein. Schon die politische Geschichte Europas im 20. Jahrhunderts demonstriert eindrucksvoll und schauerlich zugleich, wie stark Weltanschauungen als Ersatzreligionen sein können und ein wie hohes Gut die zivile Gesellschaft darstellt. Das Gut ist keineswegs durch die kulturelle Entwicklung garantiert, ebenso wenig wie der Kulturkampf der Vergangenheit angehört, weil nicht politische Weltanschauungen das Problem der Zukunft sind, sondern Konflikte zwischen verschiedenen Religionen in ein- und derselben Gesellschaft. Die scharfen Konflikte im Frankreich und Deutschland ausgerechnet um das muslimische Kopftuch zeigen, wie schnell eine Kulturkampf-Situation entstehen kann, wenn für soziale Integration nicht gesorgt ist und fundamentalistische Gruppen an Einfluss gewinnen oder gemutmasst wird, dass sie an Einfluss gewinnen.

Die Institutionen öffentlicher Bildung setzen voraus, dass sie keinerlei weltanschaulichen Beeinflussung unterliegen, und dies weder in praktischer noch in symbolischer Hinsicht. Schulen müssen frei sein von Zeichen und Symbolen partikularer Gruppen. Und heute sind auch alle Religionen partikular, keine kann und darf gegenüber allen Anderen das Übergewicht erlangen. Das Gebot der Toleranz impliziert einen Verzicht auf ungewollte Mission gegenüber Anderen und so letztlich auf den eigenen Überlegenheitsanspruch, soweit damit Dritte beeinträchtigt werden. Ein solcher Anspruch auf Absolutheit ist nicht nur den klassischen monotheistischen Religionen inhärent. Auch und gerade die Gründer neuer Kirchen - oder Sekten - wie Ron Hubbard verzichteten keineswegs auf den Anspruch der Einzigartigkeit und der Überlegenheit gegenüber allen Konkurrenten, was im Falle der *Church of Scientology*<sup>21</sup> sogar mit einer „wissenschaftlichen“ Methode des

<sup>17</sup> Der Autorenname „Christoph Luxenberg“ ist ein Pseudonym. Seine Thesen waren Gegenstand eines internationalen Symposions des Wissenschaftskollegs zu Berlin, das vom 21. bis zum 25. Januar 2004 durchgeführt wurde. Die Kritik stimmte dem linguistischen Ansatz im Prinzip zu.

<sup>18</sup> Es handelt sich um eine englische Neufassung von LÜLINGS Dissertation *Über den Urkoran. Ansätze zur Rekonstruktion der vorislamisch-christlichen Strophenlieder im Koran* (1974).

<sup>19</sup> Ein „Apparatus Criticus“ zum Koran ist in den zwanziger Jahren von Gotthelf Bergsträsser (1886-1933) und Arthur Jeffrey (1895?-1959) begonnen, aber nie vollendet worden. Jeffrey hatte 1926 in der Zeitschrift *The Muslim World* die Frage nach dem „historischen Muhammed“ aufgeworfen.

<sup>20</sup> Das in Basel gedruckte *Novum instrumentum* überwand mit dem textkritischen Kommentar von Erasmus die Vulgata und erlaubte einen Vergleich zwischen der lateinischen und der griechischen Fassung des Neuen Testaments.

<sup>21</sup> Das ist die amerikanische Bezeichnung. Die europäische Zentrale in Brüssel bezeichnet sich als *Scientology*. Die Organisation besteht heute aus mehr als 3'000 Kirchen, Gruppen und Missionszentren. Es gibt diverse Websites, die auf die Gefahren der Church of Scientology hinweisen, etwa: *Operation Clambake. The Fight Against the Church of Scientology On the Net*: <http://www.xenu.net/>

Unterrichts verbunden wird, die aus der Geschichte der dogmatischen Didaktik gut bekannt ist, ohne sich durch Erfahrungen beirren zu lassen.<sup>22</sup>

Ein weitere Abgrenzung bezieht sich auf die Inhalte der Bildung: Es kann keine religiösen Einwände gegen den weltlichen Lehrplan der öffentlichen Schule geben. Das setzt voraus, dass der Lehrplan bei allen religiösen Fragen Neutralität wahrt, also nicht Glauben abverlangt, sondern nur die Themen vorgibt und die Zugangsweise klärt. Aber ganz so glatt scheint auch dieses Problem nicht aufzugehen. In den Vereinigten Staaten haben Positionen der so genannten „Kreationisten“ viele Bildungsbehörden in ein Dilemma gestürzt: „Kreationisten“ sind zumeist weisse, protestantische Fundamentalisten, die verschiedenen kirchlichen Gruppierungen angehören und einen erheblichen öffentlichen Einfluss gewonnen haben. Sie bestreiten die Evolutionstheorie, berufen sich auf die biblische Schöpfungsgeschichte und glauben an deren Wortlaut als empirischen Tatbestand.

Bürgerinnen und Bürger können sich auf diese Weise äussern, das First Amendment zur amerikanischen Verfassung verbietet bekanntlich jede Form der Beeinträchtigung der freien Meinung. Kreationismus ist nicht verboten, nur weil die Lehre der Evolutionstheorie widerspricht. Aber wieso kommt dann die Meinung der Kreationisten, die inzwischen trotz aller Gegenkampagnen viele Anhänger hat, nicht im Biologieunterricht vor, der doch künftige Bürger auf das Leben und so auch auf das Meinungsspektrum der Öffentlichkeit vorbereiten soll? Und entspricht es nicht dem Gebot der Demokratie, nicht nur alle Meinungen öffentlich zu Wort kommen zu lassen, sondern sie auch gleichberechtigt zu unterrichten? (Gutmann 1999, S. 101ff)

Inzwischen sieht sich das *National Center for Science Education* gezwungen, den Unterricht in der Evolutionstheorie zu verteidigen,<sup>23</sup> entstehen ständig Kontroversen über den „scientific creationism“ (Scott 2004)<sup>24</sup> und müssen in den Parlamenten der amerikanischen Bundesstaaten immer neue Vorstösse behandelt werden, die die Schulgesetze so verändern wollen, dass den Lehrer erlaubt ist, alternative Wissenschaften zu unterrichten. Einige Bundesstaaten wie Ohio haben tatsächlich mit dem Argument der Meinungsfreiheit die Schulgesetze aufgeweicht und Alternativen zugelassen, was in der Konsequenz dazu führen würde, den Schülern die Entscheidung zu überlassen, an welche Lehre des Lebens sie glauben wollen und an welche nicht.

Diese Frage scheint sehr grundlegend zu sein und hat in den Vereinigten Staaten zu enormen Kontroversen geführt, zu einem neuen Kulturkampf, wohl gemerkt mit christlichen Fundamentalisten, an deren Einsicht nicht zu appellieren ist. Aber wir unterrichten auch nicht revisionistische Lehren zum Holocaust, obwohl oder weil diese Lehren zunehmend Anhänger finden. Kein Curriculum öffentlicher Schulen enthält okkulte Lehren vom „Astralleib“ oder der „Reinkarnation“, die zwischen Emanuel Swedenborg und Rudolf Steiner von vielen Autoren für glaubwürdig befunden wurden, heute zu den Grundlagen „alternativer Wissenschaften“ zählen, auf grosses öffentliches Interesse stossen, zudem intellektuell

<sup>22</sup> Die Regeln sind banal, keine ist empirisch überprüft; vgl. etwa L. RON HUBBARD: *Teaching* <http://www.rehabnz.co.nz/pages/lrhubbard-teaching.html> HUBBARDS Lern-Ratgeber reichen von *Teaching How to Learn* über *Study Skills for Life* bis *How to Use a Dictionary*. Seine *Effective Learning Courses* haben klare Vorläufer in den zwanziger Jahren und sind nicht originell.

<sup>23</sup> *National Center for Science Education: Defending the Teaching of Evolution in the Public Schools.* <http://www.natcensied.org/>

<sup>24</sup> Der „wissenschaftliche Kreationismus“ ist der Versuch, mit Mitteln etwa der Morphologie die Unhaltbarkeit der Evolutionstheorie nachzuweisen. Dieser „new creationism“ hängt auch eng mit alternativen Theorien zur Entwicklung der Intelligenz zusammen, die wiederum den Vorrang des Geistes und der Schöpfung zeigen wollen (Pennock 1999).

anspruchsvoll sind und gleichwohl *nicht* Eingang gefunden haben in die Lehrgänge der öffentlichen Schulen. Das hat seinen guten Grund, die Scheidelinie ist die zwischen Wissenschaft und Esoterik, die im 18. Jahrhundert gezogen und im 19. Jahrhundert institutionell durchgesetzt wurde. Unterrichtet wird in öffentlichen Schulen kein okkultes Wissen, und zwar auch dann nicht, wenn damit das Label „wissenschaftlich“ verbunden wird.

In diesem Sinne markiert der Vormarsch der Kreationisten und mit ihnen der „wissenschaftlichen Kirchen“ eine ernst zu nehmende Gefahr, er verwischt die Grenzen und macht Wissenschaft zur Glaubenssache, was die öffentliche Bildung radikal verändern würde. Sie müsste nicht nur auf jede Art von Nachfrage reagieren, sondern auch alles ausschliessen, was Glaubensgemeinschaften, in welcher Weise auch immer, als anstössig betrachten. Das kann auf keinen Fall zugelassen werden, wenn nicht das ganze System in eine Schiefelage geraten soll, die sich sofort einstellt, wenn das staatliche Curriculum Verhandlungssache wird. Mit welchem Grund sollte man Rudolf Steiners Anthroposophie, Ron Hubbards Diänetik oder Wilhelm Reichs Lehre der Orgon-Energie aus dem Lehrplan zurückweisen, wenn sich dafür demokratische Plebiszite ausgesprochen haben? Das sind keine Abseitigkeiten, sondern herausfordernde Theorieprobleme mit hoher praktischer Relevanz, ohne dass einfache oder dauerhafte Lösungen absehbar wären.

Je weniger wir darüber wissen, je schwächer die Forschung und je geringer das Diskussionsaufkommen, desto schwieriger wird die Problembearbeitung. Ein Hauptproblem ist, wieweit die Idee einer allgemeinen und gleichen öffentlichen Bildung für alle Kinder unter den Voraussetzungen einer liberalen Gesellschaft Akzeptanz findet bei Gruppen, die dieser Gesellschaft kritisch bis ablehnend gegenüber stehen oder die ihre Kultur um jeden Preis bewahren wollen. Das Unterlaufen der Schulpflicht und das Entziehen aus dem staatlichen Curriculum sind weitere Kernfragen, die gelöst werden müssen. Je mehr die Desintegration fortschreitet, desto weniger wird das möglich sein. Der *worst case* sind dauerhafte Ghettos am Rande der Zentren, die Integrationswilligkeit sozial wie kulturell verunmöglichen. Schrille Debatten mit leichten Zuschreibungen helfen dabei nicht. Und ideologische Debatten sind sehr schnell schrill und unfruchtbar.

Zusammenfassend gesagt: Es wäre eine lohnende Aufgabe für eine sich öffentlich verstehende Pädagogik, ihr Reflexionspotential auf solche Fragen zu richten und dafür auch Forschung zu initiieren. Was hindert die Erziehungsphilosophie daran, im Verbund mit anderen Disziplinen einen Forschungsbereich Grundprobleme nicht der pädagogischen Begrifflichkeit, sondern der heutigen Erziehung und Bildung ins Leben zurufen, der sicher gute Ergebnisse zeigen würde, um meine drei Beispiele besser als ich das konnte zu bearbeiten und zu verstehen. Theoretische Reflexion ohne empirische Forschung ist genauso wenig mehr haltbar wie umgekehrt, nur dass die empirische Forschung ohne Erziehungsphilosophie auskommt, was umgekehrt nicht gilt oder nicht mehr lange beruhigend wirkt.

Um nicht missverstanden zu werden: Ich sage nicht, dass dies *Alles* ist, was für die Erziehungsphilosophie zu tun übrig bleibt. Mein Konstrukt reagiert auf Akzeptanzprobleme im sich rasch verändernden Wissenschaftssystem, und mein zentrales Argument läuft auf öffentliches Engagement der Erziehungsphilosophie hinaus, wofür spezifisch Forschung betrieben werden muss. Die entscheidenden Fragen der heutigen Erziehung und Bildung sind nicht nur unterreflektiert, sie sind auch mit einem viel zu geringen Forschungsaufkommen verbunden. Meine drei Beispiele sollten auch auf Rückstände verweisen, die man mit klugen Strategien aufholen kann. Wer weiss, vielleicht passen sich heutige Eltern dem Problem der Konsumkulturen viel besser an, als selbst meine zurück genommene Dramatik hat

durchscheinen lassen. Und vielleicht verbergen sich hinter der Legitimation öffentlicher Bildung in Zukunft ganz andere Probleme, als meine letztlich doch glatte Lösung aufgezeigt hat.

Daneben gibt es ein weites Feld für Forschung, die *nicht* einem Nützlichkeitskalkül unterzogen ist und *nicht* auf öffentliche Probleme verweist. Man kann zweckfreie „Historische Wörterbücher der Pädagogik“ edieren, für Streit unter Reformpädagogen sorgen, sich um die religiösen Wurzeln der pädagogischen Sprache kümmern, die Pädagogik der Kirchenväter studieren oder mit entlegenen Dokumenten der frühen Reformation die Universitätsgeschichte als kontinuierliche Bildungsgeschichte verstehen, die im 16. Jahrhundert gerade keinen Bruch erlebt hat - Alles das ist wichtig, ersetzt aber nicht die Auseinandersetzung mit öffentlichen Problemen, für die in der Erziehungswissenschaft sonst niemand so recht zuständig ist.

Vielleicht befruchtet ja die eine Seite die andere, wenn künstliche Trennungen vermieden werden. Es gibt nicht die eine Welt der *Philosophie* hier und die andere der *Erziehung* dort, und sollte es diese Trennung in den Köpfen geben, dann müssen diese lernen, anders zu denken, vom Problem her und nicht nur mit der guten Absicht. Gute Absichten sind nichts als Hypothesen, und das sollte von der Erziehungsphilosophie offensiv verstanden werden. Relevanz, Rolle und Funktion der Erziehungsphilosophie im grösseren Kontext der science of education klären sich pragmatisch, aber nicht ohne gutes Angebot.

Mein Buch über Rousseau ist in Japan fertig geworden. Es hat keinen praktischen Impetus, folgt keinem Nutzenkalkül und methodisch ganz altmodisch. Es bringt mir in den Evaluationen nur deswegen einen Pluspunkt, weil es nicht auf Deutsch geschrieben wurde. Es lässt sich weder der „qualitativen“ noch der „quantitativen“ Forschung zuordnen, geht von der Bedeutung eines einzelnen Autors aus und kennt eigentlich nur *einen* Qualitätsmassstab, nämlich ob es ein gutes oder ein schlechtes Buch ist.

### *Literature*

- Adam Smith Institute (1984): *Omega Report: Education Policy*. London: Adam Smith Institute.
- Aitken, M./Bennett, N./Hesketh, J. (1981): Teaching Styles and Pupil Progress. In: British Journal of Educational Psychology 52, S. 170-186.
- Bennett, N. (1976): *Teaching Styles and Pupil Progress*. London: Open Books.
- Berger, P. (1969): *The Rumour of Angels. Modern Society and the Rediscovery of the Supernatural*. Garden City, N.Y.: Doubleday&Company.
- Children and their Primary Schools (1967): *Children and their Primary Schools*. Ed. Central Advisory Council for Education. (The Plowden Report) London: HMSO.
- Cox, B. (1992): *The Great Betrayal*. London: Chapman's Publishers 1992.
- Cross, G. (2004): *The Cute and the Cross. Wondrous Innocence and Modern American Children's Culture*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Davis, J. (2002): The Inner London Education Authority and the William Tyndale Junior School Affair, 1974-1976. In: Oxford Review of Education 28, S. 275-298.
- Gutmann, A. (1999): *Democratic Education*. With a New Preface and Epilogue. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Higonnet, A. (1998): *Pictures of Innocence. The History and Crisis of Ideal Childhood*. London: Thames and Hudson.

- Kaplan, A. (1964): *The Conduct of Inquiry*. Scranton, PA: Chandler.
- Klein, N. (2002): *No Logo*. New York: Picador.
- Lebergott, St. (1993): *Pursuing Happiness*. American Consumers in the Twentieth Century. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Linn, S. (2004): *Consuming Kids*. The Hostile Takeover of Childhood. New York/London: The New Press.
- Lüling, G. (2003): *A Challenge to Islam for Reformation*. The Rediscovery and Reliable Reconstruction of a Comprehensive Preislamic Christian Hymnial Hidden in the Islamic Koran. Dehli: Motilal Banarsidass Publishers.
- Luhmann, N. (1990): *Paradigm Lost: Über die ethische Reflexion der Moral*. Rede anlässlich der Verleihung des Hegel-Preises 1989. Frankfurt am Main. Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N./Schorr, K.E. (1988): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Neuausgabe mit einem Nachwort 1988. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luxenburg, Chr. (2000): *Die syro-aramäische Lesart des Koran*. Ein Beitrag zur Entschlüsselung der Koransprache. Berlin: Das Arabische Buch Verlag.
- Marshall, S. (1963): *An Experiment in Education*. London: Cambridge University Press.
- Meier, D.W./Wood, G.H. (Eds.) (2004). *Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Act is Damaging our Children and Our Schools*. Boston: Beacon Press.
- Moser, U. (2004): *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung*. Eine Evaluation des Übergangs von der obligatorischen Schulbildung in die berufliche Grundbildung bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA. Ms. Zürich 2004.
- Noddings, N. (2007): *Philosophy of Education*. Second Edition. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Oelkers, J.: (2003): *Das Schweizerische Berufsbildungssystem: Entwicklung oder Stagnation?* Ms. Zürich 2003.
- Oelkers, J. (2004): Erziehung. In: D. Benner/J. Oelkers (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2004, S. 303-340.
- Pennock, R.T. (1999): *Tower of Babel*. The Evidence against the New Creationism. Cambridge, Mass.: The MIT Press 1999.
- Peters, R.S. (Ed.) (1969): *Perspectives on Plowden*. London: Routledge&Kegan Paul.
- Philipps, D.C. (2006): *In the Spirit of Hardie: Scientific Educational Research, Methodolatry, and the Platinum Standard*. Unpubl. ms. S.1.  
<http://www.ed.uiuc.edu/eps/philipps1.html>
- Plowden, B. (1987): "Plowden" Twenty Years On. In: *Oxford Review of Education* 13, S. 119-124.
- Scheffler, I.: On the Education of Policy.Makers. In: *Harvard Educational Review* Vol. 54, No. 2 (March 1984), pp. 152-165.
- Schleiermacher, F. (2000): *Texte zur Pädagogik*. Kommentierte Studienausgabe, Band 2. Hrsg. v. M. Winkler/J. Brachmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Scott, E. C.: *Evolution versus Creationism*. Westport CT: Greenwood Press 2004.
- Scruton, R. (1987): Expressionist Education. In: *Oxford Review of Education* 13, S. 39-44.
- Stamm, M./Moser, U./Hollenweger, J. (2002): *Lernstandserhebung in den 1. Klassen des Kantons Zürich*. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Ms. Zürich 2004.
- Weber, M. (1991): *Wissenschaft als Beruf*. 8. Aufl. Berlin: Duncker&Humblot.
- Winch, Ch. (1987): Who Controls Education? URL:  
<http://members.aol.com/BevinSoc/l2edu.htm> (Stand 20. August 2006).
- Wolf, A. (2002): *Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth*. London: Penguin Books.

