

Bildungspolitik als Spiegel der Gesellschaft

Autor(en): **Waldvogel, Markus**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Rote Revue : Zeitschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur**

Band (Jahr): **86 (2008)**

Heft 3

PDF erstellt am: **10.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-342084>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Bildungspolitik als Spiegel der Gesellschaft

Markus Waldvogel

Bildung ist «in». Zumindest als Thema. In der Öffentlichkeit wird gestritten, was Bildung denn ausmache, wer sie wie organisieren soll und wer sie zu finanzieren habe. Bildungspolitik wird aktiv wie selten, ja geradezu rastlos betrieben. Wer die Argumentationslinien der Bildungspolitiker verfolgt, bekommt unweigerlich einen Eindruck davon, wie die Bereiche «Schule» und «Weiterbildung» gesellschaftliche Auseinandersetzungen spiegeln.

Bildung erscheint so als äusserst zentrales Thema der Wissens- und Konkurrenzgesellschaft. Der Begriff «Bildung», wie wir ihn brauchen, hat sich indes erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts durchgesetzt. In der griechischen Antike bedeutete Paideia die Einführung des Menschen in seine Lebenswelt. Paideia hatte sowohl eine sachliche, moralische, «politische» und eine philosophische Ausrichtung. Letztere als die höchste Form menschlicher Praxis. Mit dem Höhlengleichnis und im Anschluss daran kritisiert Platon (Politeia, Beginn Siebtes Buch, Stuttgart 2000) den Erziehungsbegriff der «Sophisten», die meinten, man könne den Lehrenden Wissen einpflanzen.

«... dann müssen wir zu der Überzeugung kommen, dass die Erziehung nicht so ist, wie sie manche (= die Sophisten) in ihren Ankündigungen beschreiben. Sie sagen, das Wissen, das nicht Seele ist, das pflanzten sie ein, wie wenn sie blinden Augen die Sehkraft einsetzten.» Platon bezieht sich da wohl auf den Sophisten Antiphon, mit dessen Aussage: «Was für einen Samen man in die Erde sät, dementsprechend ist ja auch die Ernte, die man erwarten darf. Und wenn man in einen jungen Leib hinein echte Bildung sät, so lebt das und sprosst das ganze Leben hindurch ...»

Dem stellt Platon eine völlig andere «Sicht» entgegen. Die «geistige Kraft in der Seele» des Einzelnen muss auf «das Hellste des Seienden» ausgerichtet werden; «...; dies Hellste aber ist, wie wir sagen, das Gute». Diese Neuausrichtung, diese «Umwendung», ist das eigentliche Ziel der Erziehungskunst. Die geistige Kraft in der Seele muss dem Idealen zugewendet werden. Dies geschieht, körperlichen Übungen verwandt, «durch Gewöhnung und Übung». Platon hebt nun die «Fähigkeit des Denkens» hervor, die «etwas Göttliches in sich» habe und durch die Umdrehung «brauchbar und nützlich» werde. Ohne die Ausrichtung auf das Gute aber ist das blosses Denken wie ein scharfes Schwert, das wahllos alles

vernichten kann, geführt von «armen Seelen». Platon lehnt ein nur faktisches Wissen ab, und er glaubt auch nicht, dass die Haltung eines Menschen von seinem Wissensstand abhänge. Dieser ist aber, als (moralische) Einsicht, Voraussetzung, um im Gemeinwesen wirken zu können.

Die Spiegelung gesellschaftlich strittiger Punkte in der Bildungsdiskussion ist also nicht neu. Bildung ist teuer und was viel kostet, hat an sich politische Bedeutung. Neu ist dagegen, dass die «Orte», an denen Bildung stattfindet, der Tagespolitik ausgesetzt werden. So, wie die Ozonschicht abgebaut wird, wird der Filter zwischen schnelllebigen politischen Ansprüchen und der Schule geschwächt.

Bildung soll rasch auf das reagieren, was «in der Welt» geschieht.

Der pädagogische Schonraum, den man auch im 20. Jahrhundert durchwegs noch als Voraussetzung für gelingendes Lehren und Lernen bezeichnete, gerät zunehmend unter Beschuss. Bildung soll rasch auf das reagieren, was «in der Welt» geschieht.

Bildung wird gewissermassen in die Konflikte hineingezogen.

Sie verliert dabei, entgegen aller anders lautenden Erklärungen, einen Teil ihrer eigentlichen Qualität, nämlich Zeit und Rhythmisierungshöhe innerhalb eines Gesamtrahmens. Bildung soll verstärkt «an die Leine genommen werden». Dabei wird unterstellt, dass die Evaluation schon von kleinsten Bildungsschritten gleichsam automatisch zu mehr Qualität führe. Ebenso wird betont, dass «Harmonisierung» Bildung planbar und effizient mache. Harmonisierung ersetzt den weniger geliebten Begriff der Zentralisierung, bedeutet unterm Strich aber dasselbe. Gelenkte Bildung soll, interessanterweise noch während der kaum eingeführten schulischen Teilautonomie, garantieren, dass Standards auch wirklich eingehalten werden. Der Bildungsföderalismus hat über weite Strecken ausgedient. Unterstellt wird mit einer schon fast flächendeckenden Selbstverständlichkeit, dass vor allem die staatlichen Bildungseinrichtungen rettungslos im Hintertreffen seien und demnächst den weltweiten Anschluss verpassten. Mit gezielten Massnahmen müsse dem Einhalt geboten werden, Bildungsoffensiven seien vonnöten, die Resultate einschlägiger internationaler Studien (PISA etc.) hätten es deutlich gemacht, der Kantönliche, in Steuerfragen als heilsame Konkurrenz gefeiert, habe abgewirtschaftet und man stehe vor einem eigentlichen Debakel, was den Rohstoff Bildung betreffe. Nicht angemerkt wird, dass die schulischen Einrichtungen seit Jahrzehnten mit neuen Themen bombardiert werden, dass «Individualisierung», «Globalisierung», «Integration», «Ökologie», «Wirtschaft», «Politik» (das zumindest als Absichtserklärung), «Sexualerziehung», «Gewaltprävention», «Frühfranzösisch», resp. Frühenglisch» oder auch «Soziales Lernen» und «Informatik» Themenbereiche sind, die ex officio den Schulen aufgebürdet wurden, ohne dass die pädagogische Verantwortung und vor allem Vorbereitung auch wirklich sichergestellt worden wären. Liest man die vollmundigen EDK-Berichte zu einzelnen neuen Unterrichtsfeldern, hat man den Eindruck, Lehrpersonen müssten mehrere Studien abgeschlossen haben, über Supervision verfügen und sich über eine mentale und psychische Fitness ausweisen können, von der man normaler-

weise nur träumt. Solcher Ungereimtheiten in der bildungspolitischen Diskussion sind viele, allzu viele. Die Bürger/innen bemerken vielleicht die verschiedenen Absichten dahinter nicht immer, verstimmt sind sie aber alleweil. Denn die madig geredeten Schulen gehörten dereinst zu den Vorzeigeeinrichtungen des Landes. Die vermehrt auftauchende Forderung, Schulen hätten sich, um Terrain gut zu machen, so rasch und reibungslos wie möglich den wirtschaftlichen und politischen Trends anzupassen, befindet sich aber in einer pädagogischen Abseitsposition.

Es gibt keine wissenschaftlichen Untersuchungen, die diese Forderung untermauern. Es gibt auch keinen gesellschaftlichen Konsens, der besagte, dass die Idee der pädagogischen Gärtnerei, in der Kulturen gepflegt werden, und zwar so lange, bis sie ausgepflanzt werden können, einfach so aufgegeben werden könnte. Von einem direkten Verfügbar- oder Verwertbarmachen von Bildung schreiben kaum ernstzunehmende Bildungswissenschaftler. Im Gegenteil. Festgehalten wird zu Recht, dass Bildungsarbeit ihre Ziele längerfristig und oft auf indirektem Weg verfolgen müsse. Sie ist ebenso Persönlichkeitsbildung wie Garant dafür, dass Menschen sich ausdrücken lernen, rechnen können und ihre Umgebung als spannendes Erfahrungsfeld wahrnehmen. Es ist selbstredend, dass die Volksschule damit einen immensen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung leistet. Ebenso selbstverständlich ist es heute aber auch, dass die Volksschulen in unerhörtem Ausmass bei der Realisierung dieses elementaren Beitrags behindert werden. Die Konsum- und Migrationsgesellschaft hinterlässt Spuren und verlangt, dass sich zum Unterrichten gleichgewichtig das Basisgeschäft Erziehen gesellt. Es gibt kein Zurück zur heilen Welt der schlichten Lernschule, weil die Welt eben nicht «heil» ist. Die Schule bleibt Lernort, allerdings in einem kritischen Sinn. Die oben genannten Themen und die Übernahme von Erziehungsarbeit machen Schulen zu Stätten erweiterter Bildung. Prozesse gewinnen an Wichtigkeit und die Eingliederung ins soziale Leben «in geschütztem Raum» ist absolut zentral. Wer nun so tut, als habe sich hier nichts verändert, als befänden sich Schulen lediglich im Zustande des Reformstaus, verkennt die Realität völlig und vermutlich auch absichtlich. Den Stand der Schulreform kann man unterschiedlich beurteilen. Tatsache ist aber, dass seit der Individualisierungswelle vor dreissig Jahren die Schule notwendigerweise zum Gegenstand von Reformen schlechthin wurde, vielleicht als Ausgleich zu einer Gesellschaft, deren Reformtätigkeit sich mehr auf Deregulierung und Privatisierung beschränkt.

Die Konsum- und Migrationsgesellschaft verlangt, dass sich zum Unterrichten gleichgewichtig das Basisgeschäft Erziehen gesellt.

Die politischen Vertreter der flächendeckenden gesellschaftlichen Deregulierung zeichnen sich dadurch aus, dass sie es zu einer förmlichen Meisterschaft gebracht haben, wenn's ums Einreissen bestehender Strukturen geht. Grosse Würfe wie die SBB, das schweizerische Bildungswesen oder das Forstgesetz wären von ihnen nicht mehr zu erwarten. Wer aber Abbau ohne Alternativen betreibt, muss sich in die Karten schauen lassen. Das Blatt der bildungspolitischen Deregulierer sieht vor

allem für diejenigen gut aus, die es auf das im Bildungswesen «blockierte» Geld abgesehen haben. Das sind primär jene Kreise, die der Schule etwas verkaufen wollen. Nachhilfestunden, ganze Ausbildungseinheiten, Sprachkurse, Führungskurse, Schulentwicklungsmodulare und private Schulabschlüsse, bzw. Einschulungsjahre sowie natürlich «Module» für den gesamten Schul- und Bildungsbereich bilden einen zunehmend privatisierten Markt, der von einer geschickten Segmentierung von Bildungshäppchen lebt und dessen Leader nicht müde werden zu propagieren, dass nur ein schnelles Einsteigen in den bereits fahrenden Zug spätere Anschlüsse garantiere. Interessant ist, dass nicht allein die klassischen Privatisierer dieses Bildungsmarktgeschehen vorantreiben; auch die Individualisierer, die dem staatlichen Schulkorsett wenig abgewinnen können und möglichst autonome Schulen möchten, träumen von der Agora-Schule (Agora = gr. Marktplatz), die mittels Bildungsgutscheinen ein möglichst massgeschneidertes Lernen anstrebt. Im Gegensatz zu den klassischen Privatisierern wünschen sie sich Schulen, die in erster Linie den unterschiedlichen Begabungsprofilen Rechnung tragen. Für die oft aus besseren Kreisen stammenden Kinder ist nur das gut genug, was deren persönliches Wachstum fördert. Schliesslich bezahlt man ja viele Steuern und will eine entsprechende Gegenleistung. Diese bildungsbürgerliche Position vertreten heute sozialdemokratisierte, grünliberale Bürger/innen. Das Bildungsbürgertum ist gewissermassen nach links gerutscht, das Wirtschaftsbürgertum orientiert sich dagegen an effizienten, abgespeckten Lernschulen, die über ein hohes Mass an Standardisierung verfügen.

Privatisierer und Individualisierer träumen von der Agora-Schule, die mittels Bildungsgutscheinen ein möglichst massgeschneidertes Lernen anstrebt.

Zwischen der Position des Bildungsmarkts und der des schnelllebigen Ausbildungswissens gibt's, entsprechend der gesellschaftlichen Strömungen, Mischformen zu hauf. Gemeinsam ist ihnen allen aber die Vorstellung von Bildungsangeboten, die mit mehr oder weniger staatlicher Hilfe erwerbbar sein müssen. Die leiseren Töne bleiben dabei leicht auf der Strecke. «Wollen wir,» sagt Hartmut von Hentig, «dass Kinder Wissen erwerben, müssen erst wir, dann sie zwischen Wichtigem, potentiell Wichtigem und Unwichtigem unterscheiden; wir müssen dann dafür sorgen, dass sie Fragen haben, diese richtig formulieren lernen und am Ende die Beschaffer – Bücher, Computer, Filme, Auskunftspersonal – bemühen. Die hier wichtigsten Tätigkeiten sind: wahrnehmen, denken, prüfen, verstehen.»

Diese vier Tätigkeiten können nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Sie bedürfen der Sorgfalt, der Pflege und einer gewissen Bedächtigkeit. Bildungsmarkt und Ausbildungswissen verkommen rasch zu einem «Edutainment», wenn wir an den kulturtechnischen Voraussetzungen sparen oder sie zu einem blossen Spiel des Wissenserwerbs reduzieren.

«Für den großen Haufen tritt überall an ihre (der Bildung, d. Verf.) Stelle eine Art Abrichtung: sie wird bewerkstelligt durch Beispiel, Gewohnheit und sehr frühzeitiges, festes Einprägen gewisser Begriffe, ehe irgend Erfahrung, Verstand

und Urtheilskraft dawären, das Werk zu stören. So werden Gedanken eingepfht, die nachher so fest und durch keine Belehrung zu erschüttern haften, als wären sie angeboren, wofür sie auch oft, selbst von Philosophen, angesehen worden sind.»*

Wenn die standardisierte Bildung sich auf die Widergabe eingepfhter und evaluierbarer Gedanken konzentriert, verpasst sie ihre eigentliche Aufgabe, Standards so weit wie angebracht zu fassen und nachdrücklich sowohl musische, soziale, politische als auch Artikulationskompetenzen zu formulieren. Wenn sie das nun unter der Flagge der Entschlackung oder Schlankheit nicht tut, entlarvt sie sich als Ideologie der Abrichtung, die alles andere will als Reformen. Reformen ereignen sich in jedem Bildungsprozess, der – intensiv gestaltet – auf wahrnehmen, denken, prüfen und verstehen ausgerichtet ist. Agora-Bildung ersetzt diese innere Reformfähigkeit in keiner Weise. Sie führt höchstens zu einer Verzettelung, wo eine gewisse Konzentration gefragt wäre.

Markus Waldvogel, Jg. 1952, Dr. phil., ist Gymnasiallehrer und Dozent (Didaktik Philosophie) an der Pädagogischen Hochschule Bern, war sieben Jahre Konrektor am Deutschen Gymnasium Biel und hat die Beratungsfirma Pantaris (www.pantaris.ch) mitgegründet. Publikation zum Thema: Bilder der Bildung. Zehn Bilder – ein Essay. Biel: verlag die brotsuppe 2006. 96 S., Fr. 19.80.

* Schopenhauer: Die Welt als Wille und Vorstellung. DB Schüler-Bibliothek: Philosophie, S. 24448 (vgl. Schopenhauer-ZA Bd. 3, S. 84).