

Bildungsdiskurse zwischen Reform und nationaler Öffentlichkeitsarbeit (PR)

Transformation des politisch-administrativen und des wissenschaftlichen Bildungsdiskurses.

Rudolf Künzli

Zusammenfassung: Der Beitrag befasst sich mit dem Innen-Außen-Verhältnis nationaler Bildungsdiskurse und deren Veränderung a) durch die zunehmende Bedeutung transnationaler Bildungsorganisationen und b) der Dominanz eines ökonomischen Rationalitätsmusters. Am Beispiel des aktuellen schweizerischen Bildungsdiskurses werden Folgen und Problematik dieser Transformation dargestellt.

1. Einleitung

Im Jahre 2009 veröffentlichten die Akademien der Wissenschaften Schweiz ein Weißbuch ‚Zukunft-Bildung-Schweiz‘. Es enthält eine Skizze der Anforderungen an das schweizerische Bildungswesen 2030, samt einem Maßnahmenkatalog und einer Road Map auf rund 40 Seiten. Erarbeitet hatte das eine Arbeitsgruppe und ein Autorenkollektiv unter Leitung von Walther. Chr. Zimmerli im Auftrag der Schweizerischen Akademie der Technischen Wissenschaften. Der erste Satz des ersten Kapitels, in dem die Randbedingungen unseres Bildungssystems beschrieben werden, lautet „Die Schweiz ist keine Insel“. Der Satz charakterisiert gleichsam programmatisch die neuen Herausforderungen. Programmatisch ist diese Aussage zum einen, weil sie ein in der Sache zwar ein altes, aber in seiner Dringlichkeit akutes Thema von öffentlichen Bildungsdiskursen ins Zentrum stellt: das Innen-Außenverhältnis beim Aufbau, bei der Reform und bei der Bewertung von nach wie vor nationalen Bildungssystemen. Programmatisch ist sie auch deshalb, weil sie einen für die Schweiz chronisch problematischen Zug ihres Selbstbildes in Frage stellt: den europäischen Sonderfall.

Der Satz hatte in mancher Hinsicht alarmierende und mobilisierende mediale Kraft. Und er hatte eine mediale Resonanz vergleichbar dem Motto, welches den Schweizer Pavillon an der Lissaboner Weltausstellung 1998 zierte und die Gemüter nachhaltig erhitzte: *La suisse n'existe pas!* Das mediale und politische Echo auf das Weissbuch verdankte sich allerdings nicht allein den Inhalten und diesem Motto, sondern mehr noch seiner Präsentation. In der Neuen Zürcher Zeitung, dem Schweizer Leitmedium, erschien ein Interview mit Walther Zimmerli, in dem er die Reformbedürftigkeit des dualen Bildungssystems herausstellte. Das Interview erschien unter der verzerrenden und zuspitzenden Überschrift: „Die duale Berufsbildung ist ein Auslaufmodell“. Die Formel kam in den Ohren mancher Leser fast schon dem Motto der Weltausstellung gleich: „Die

Schweiz existiert nicht“. Sie prägte und prägt bis auf den heutigen Tag manche öffentliche Auseinandersetzung um allgemeine und berufliche Bildung. Nicht Auslaufmodell sei sie, heißt es dann meist, sondern Erfolgsmodell und Exportschlager.

Die Innen-Außenbeziehung ist der eine Gesichtspunkt meiner Ausführungen, den andern bilden die Transformationen im Bildungsdiskurs, welche eng mit dem Eintritt transnationaler Akteure in die nationalen Bildungsdiskurse verbunden sind. Sie betreffen zum einen den neuen ökonomischen und arbeitsmarktpolitischen Fokus dieser Debatten und zum andern die Veränderungen der Bildungsgovernance und das neue Zusammenspiel von Politik, Administration und Bildungswissenschaften. Auch hier kann ich meine Beobachtungen und Überlegungen an eine Folgepublikation anknüpfen, welche die Akademien der Wissenschaften Schweiz 2014 publizierten und die von derselben etwas erweiterten Arbeitsgruppe wie das Weißbuch erarbeitet wurde: ‚Plädoyer für eine nationale Bildungsstrategie‘.

2. Das Innen-Außen-Verhältnis im Bildungsdiskurs

Anders als man zunächst annehmen könnte, prägen universale, Länder und Kulturen übergreifende Wahrnehmungsperspektiven die nationalen Bildungsdiskurse. Das hängt zum einen damit zusammen, dass die Bildungssysteme, in Europa zumindest, zunächst primär von den Kirchen und deren universalem Anspruch getragen wurden. Ich kann das hier nicht im Einzelnen nacherzählen. Es ist mir aber wichtig, wenigstens darauf hinzuweisen, weil wir heute geneigt sind, die länder- und kulturen-übergreifende Betrachtung und Diskussion unserer Bildungssysteme als eine Folge der ökonomischen Globalisierung zu verstehen. Aber erst mit dem Aufbau öffentlicher staatlicher Bildungssysteme im Verein mit der Entstehung von Nationalstaaten kommt es zur Nationalisierung öffentlicher Bildung. Dieser fällt dann zusammen mit der Kultur mehr und mehr auch die Aufgabe zu, aus der Bevölkerung eines Staatsgebietes ein Volk zu formieren, welches sich mit diesem Staate identifiziert. „In der Organisation Schule wird das Staat-Bürger Verhältnis im Erzieher-Zögling-Verhältnis präfiguriert.“ (Amos & Radke 2007, 146) Solche Formierung hatte aus staatlicher Sicht von Beginn an zwei Seiten. Zum einen ging es darum, die nationale Identität und Loyalität nach innen sicher zu stellen und zum andern dieser nach außen Reputation und Ankerkennung zu verschaffen, d.h. sie international als attraktiv zu positionieren. Solches ‚nation-building‘ ist und war traditionell ein zentraler Aspekt der öffentlich ausgetragenen Debatten um Lehrpläne und Bildungssysteme in den Nationalstaaten seit dem 18. und 19. Jh. bis in die Gegenwart hinein.¹ Die geschickte Übernahme von best practices anderer Länder ist und war ein wesentlicher Bestandteil in diesem Kampf um Anerkennung. Befördert wird diese auch umgekehrt durch den Export eigener Bildungsexzellenz. Hier wie dort kommt es bei diesem klassischen ‚lending and borrowing‘ bei der Entwicklung und Positionierung von Bildungssystemen auf geschickte Transformation übernommener Anleihen aus dem Ausland an. Der amerikanische Curriculumforscher und

¹ Ausgeprägt kann man diese Funktion immer noch beobachten in Staaten in statu nascendi, im Übergang, oder bei solchen, die sich in ihrer Identität sei es ideell oder real, militärisch oder auch ökonomisch gefährdet fühlen.

Bildungssoziologe Thomas Popkewitz hat von der „Indigenisierung des Fremden“ (Popkewitz 2003) gesprochen. Sie ist eine Erfolgsbedingung solchen Lernens voneinander, wenn sie zugleich die eigene nationale Identität stützen und sichern soll.² Liest man nun die öffentliche Bildungsdebatte um das erwähnte Weißbuch in der Schweiz, so wird sie zu einem Paradebeispiel für die doppelten Absicherungsbestrebungen nationaler Identität in Bildungssystemen. Die Publikation des Weißbuches fiel exakt in die Phase einer nationalen Anstrengung, die duale Berufsbildung international besser zu positionieren und sie gleichsam als bildungspolitischen USP („unique selling point“) der Schweiz zu vermarkten. Die offizielle Schweiz reagiert damit auf die in ihrer Wahrnehmung internationale Geringschätzung betrieblich praktischer Berufsbildung, die ihr zwar eine vergleichsweise niedrige Abiturientenquote einbrachte, aber nach gängiger Ansicht einen Spitzenplatz in der Integration der Jugendlichen in das Wirtschaftsleben sicherte, wie die exzeptionell niedrige Arbeitslosenquote von Jugendlichen anzeigen soll. Sie wird so gegen eine empfundene internationale Fehleinschätzung praktischer Qualifizierung zugunsten akademischer Bildungslaufbahnen ausgespielt, wie sie sich exemplarisch in den nationalen Bildungsberichten der OECD niederschlägt.³

Im Umfeld eines allgemeinen, das eigene Selbstbild verunsichernden internationalen Anschens- und Geltungsverlustes des Sonderfalles Schweiz wurde die doppelte Problematik des Schweizerischen Bildungssystems im Weißbuch beim verantwortlichen Bildungsestablishment entsprechend kritisch aufgenommen. Die Formel vom „Auslaufmodell dualer Bildung“ problematisierte ein in der Binnenperspektive weithin anerkanntes bildungspolitisches Erfolgsmodell.

3. Transformationen des Bildungsdiskurses

Ein besonderes Gewicht kommt dieser Kontroverse deshalb zu, weil das Innen-Außen-Verhältnis in den letzten Jahrzehnten sich mit der wachsenden aktiven Rolle transnationaler Organisationen verändert hat. Sie sind zunehmend Akteure in der Arena nationaler Diskurse geworden. So ist die OECD mit ihren Bildungsberichten, Zukunftsstudien, vergleichenden Lernstandsmessungen und Entwicklungsstandards ein wirkungsmächtiger Player in den öffentlichen nationalen Bildungsdiskursen geworden, der die nationa-

² Dass man auch erfolgreiche Beispiele ausländischer Bildungssysteme, und seien diese durch internationale Vergleichstests noch so gut ausgewiesen, nicht einfach übernehmen könne, gehört zum Standardargument von Bildungspolitikern und –administratoren weltweit. Bildungsadministratoren und –politiker pilgern selbstverständlich nach Finnland, Kanada und Singapur oder Japan, man will lernen, aber auf je eigene Art.

³ Mittlerweile ist national eine offizielle PR-Maschinerie für das duale Berufsbildungssystem angelaufen, unterstützt und begleitet von einer auch in Deutschland geführten Debatte gegen die ‚Akademisierungsfälle‘ (Strahm), den ‚Akademisierungswahn‘ (Nida-Rümelin) und die ‚Tonnenideologien im Bildungswesen‘ (Binswanger). Sie kulminiert im Augenblick hier in so paradoxen Bestrebungen wie der Einführung eines ‚professional bachelor‘ für höhere Berufsbildungen (ISCED 58). Dazu gehören Absolventen einer tertiären beruflichen Qualifikation wie Bauführer oder Mediamatiker. So sollen praktische Berufabschlüsse auf den internationalen Arbeitsmärkten den Qualifikationszertifikaten von (Fach-)Hochschulabsolventen zumindest gleichwertige Chancen verschaffen. Nach Ansicht eines der führenden politischen Promotoren des Projektes sind die Qualifikationszertifikate höherer Berufsbildungen denjenigen von Fachhochschulen zumindest gleichwertig. Es ist dies ein schönes Beispiel, wie Reformpolitik sich in Berufs- und nationale PR-Politik transformiert.

len Akteure in Begründungs- und Rechtfertigungspflicht genommen hat. Das zeigte sich nicht bloß bei PISA, sondern eben auch an der Diskussion um das duale Bildungssystem und der angemessenen Einstufung ihrer Abschlüsse.

Mit den transnationalen Akteuren rückt auch ein neuer transnational gut brauchbarer Fokus ins Zentrum der Bildungsdebatten: die Arbeitsmarktfähigkeit der Absolventen des Bildungssystems, die Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der einzelnen Bürger in einer transnational und global agierenden, vernetzten und vernetzenden Gesellschaft und Wirtschaft. „Employability“ wird zur maßgeblichen Marke, an der sich Bildungssysteme messen lassen müssen. Der Fokus des öffentlichen Bildungsdiskurses verschiebt sich so von der Suche nach einer ausgleichenden Balance zwischen Tradierung und Qualifizierung, zwischen individueller Entwicklung und gesellschaftlicher Tauglichkeit hin zur Nützlichmachung der Individuen und der Effektivität und Effizienz der Bildungssysteme.⁴

Bildung ist immer weniger nötig und zuständig „für die Legitimation und Konsolidierung des Nationalstaates“. Sie hat vielmehr „den sich gegenwärtig formierenden (transnationalen, RK) neuen Machtstrukturen Legitimation und Beständigkeit zu verleihen.“ Zugespitzt formulierte das die brasilianische Bildungsforscherin Lucia Bruno: „Die Vorstellung von Bürgerschaft selbst bezeichnet nicht länger die Zugehörigkeit eines Individuums zu einer Nation, mit all den festgelegten Rechten und Pflichten, sondern vielmehr seine Beziehung zu den Marktmechanismen, seien diese auf die Produktion oder auf die Konsumption von Gütern und Dienstleistungen ausgerichtet.“ (Bruno 2007, 214, zit. in Amos & Radtke 2007, 150f.).

⁴ So verdankt sich auch die weltweite Umstellung der administrativen Vorgaben und Lehrpläne auf Kompetenzen und Kompetenzorientierung für die öffentlichen Schulen mehr als pädagogischen, lernpsychologischen und didaktischen Überlegungen und Erkenntnissen einem solchen Wirklichkeitszuschnitt und den dafür erforderlichen Qualifizierungsprozessen und ihrer systematischen Überprüfung. An die Stelle der Frage nach der individuellen wie gesamtgesellschaftlichen Entwicklungs- und Bildungsbedeutsamkeit, auch der Tradierungsbedürftigkeit und –fähigkeit gesellschaftlich akkumulierter Wissens- und Könnensbestände tritt die Frage „Welche Kompetenzen benötigen wir für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft?“ (Rychen & Salganick 2003, p. 43). Auch wenn sich beide Fragen nicht auszuschließen brauchen, so gilt es doch die Akzentverschiebung zu beachten. Bildungs- und Lernziele werden da als Kompetenzen und Kompetenzmodelle gefasst. Von diesen heisst es etwa im neuen sprachregionalen Lehrplan 21 der Schweiz: „Mit der Orientierung an Kompetenzen wird der Blick darauf gerichtet, welches nutzbare Wissen und welche anwendbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten in welcher Inhaltsqualität Schülerinnen und Schüler in den Fachbereichen erwerben sollen.“ (D-EDK 2013, S. 4) Die Grundkompetenzen, welche in der obligatorischen Schulzeit erreicht werden sollen, werden hier in einer großen Anzahl von mehreren Hundert Kompetenzen beschrieben, welche nochmals in über 3000 Teilkompetenzen ausdifferenziert werden. Die Ausdifferenzierung ist dem Interesse an einer möglichst genauen und spezifizierten Überprüfung der tatsächlich erreichten Kompetenzen geschuldet. Die Messbarkeit und Überprüfbarkeit ihrer Erreichung ist von Anfang an integraler Bestandteil des Konzeptes der Kompetenzen. So betonen die Autoren des OECD Rahmenkonzeptes zur Definition von Schlüsselkompetenzen, dass dessen Wert insbesondere darin liege: „dass er als Referenzpunkt für die weitere Entwicklung und umfassendere Messung von Schlüsselkompetenzen dienen kann.“ (Rychen & Salganick 2003, p. 19) Die Logik der Messbarkeit der Lehrplanvorgaben ist Grundlage für die transnational vergleichenden Messungen der zu erwerbenden Kompetenzen.

Nun sind die Kriterien der Nützlichkeit und Brauchbarkeit in der Bildungsdebatte gewiss keine Erfindung der letzten 20 Jahre. Dass wir in unserem Alltagsleben unser Verhalten durchaus auch einem ökonomischen Kalkül unterziehen, das Nutzen und Ertrag, Erfolgsaussichten und Risiken gegeneinander abwägt, ist ja nicht bloß eine Fiktion von Behavioural Economics. Sie waren zumal im Innen-Außenverhältnis, d.h. im mehr oder weniger offenen Wettbewerb der Systeme immer schon eine zentrale Kategorie.⁵

Doch eine primäre Orientierung bildungspolitischer Entscheidungen an Daten aus dem Arbeitsmarkt ist eine riskante Strategie. Fachkräftemangel ist selber eine volatile, schnell sich verändernde Größe. Die strukturell langfristigen Effekte von Bildungsprozessen eignen sich kaum zu kurzfristig erwarteten Problemlösungen.

⁵ Man denke hier an die Gründungsphase nationaler Bildungssysteme und die wunderbare Formel des deutschen Pädagogen Peter Villaume vom Ende des 18. Jhs. von der „Gemeinbrauchbarkeit“ als oberstem Bildungsziel öffentlicher Einrichtungen. Gemeint war damit ein sehr pragmatisches auf die Lebensverhältnisse abgestimmtes Bildungskonzept von nützlichen und vielfältig einsetzbaren Bürgern. Oder man denke an die Weltausstellung 1893 in Chicago, deren Fokus die berufliche Bildung war mit der beeindruckenden Demonstration der russischen Modelle beruflicher Bildung in den USA. Sie wurde zum Auslöser des educational progressivism, oder an den Sputnikschock Ende 50er Jahre, worauf das amerikanische Bildungsestablishment in nationalem Effort zur Förderung der naturwissenschaftlich-technischen Bildung mit der Entwicklung und Einführung der grossen Science Curricula reagierte. In Deutschland kann auf Pichts Ausrufung des Bildungsnotstandes und die Diagnose eines europäischen technological gaps in den 60er Jahren hingewiesen werden.

Das Gewicht lebenspraktischer Nützlichkeit im öffentlichen Bildungsdiskurs illustriert zurzeit die Diskussion um den Fremdsprachenunterricht in der Volksschule der Schweiz. Künftig sollen zwei Fremdsprachen in der 6jährigen Primarstufe unterrichtet werden, was zum einen grundsätzlich umstritten ist und bei der Frage, welche denn und in welcher Reihenfolge diese zu unterrichten seien, zu heftigen Diskussionen führt. Es geht dabei in erster Linie um die Stellung der Landessprachen im Verhältnis zu Englisch. Nun haben die Berufsorganisationen und der Schweizerische Gewerbeverband eine eigene Studie darüber vorgelegt, welche Anforderungen die Berufslehren an die Lehrlinge stellen. Diese Anforderungsprofile an Absolventinnen und Absolventen der obligatorischen Schule beim Übergang in die berufliche Bildung werden nun in der öffentlichen Diskussion als massgebliche Grundlage für die Lehrpläne der öffentlichen Schule gehandelt. Bezogen auf die Fremdsprachenfrage ist dann der Befund, dass bloss bei etwa 40% aller Lehrberufe Französisch und Englisch gefragt sind, von einiger politischer und auch praktisch pädagogischer Brisanz. Sollen also künftige Maurerlehrlinge keine Fremdsprachen lernen, Lehrlinge kaufmännischer Berufe aber möglichst eine zweite Landessprache und Englisch? Kurz, welche Relevanz soll diesen Analysen zubilligt werden im Hinblick auf die Gestaltung von Bildungsprogrammen? Auch wenn das keine ganz neue Frage ist - Berufsfeldanalysen hatte schon der Bildungsforscher Saul Benjamin Robinsohn in seinem Modell der Curriculumentwicklung gefordert -, so stellt sie sich neu und dringlicher. Auf die universitäre Bildung und die hier vergleichbaren Entwicklungen kann ich hier nur hinweisen, ohne sie näher zu thematisieren. Der emeritierte Basler Biochemiker Gottfried Schatz hat kürzlich in einem Artikel auf die Stiftungsurkunde von Herzog Rudolf IV. der Universität Wien aus dem Jahre 1365 verwiesen, in welcher der Zweck der Einrichtung umschrieben sei: „... damit Gemeinwohl, gerechte Gerichte, menschliche Vernunft und Bescheidenheit zunehmen und wachsen und ... ein jeder weiser Mensch vernünftiger, und ein unweiser zu menschlicher Vernunft ... Gebracht ... werde.“ (Schatz, NZZ Nr. 88, 17. April 2015, S. 99) Schatz setzt diesen ursprünglichen Bildungsanspruch universitärer Studien gegen einen heute dominierenden Ausbildungsprimat. Ein solcher kommt u.a. in öffentlich ernsthaft diskutierten Forderungen nach der Lenkung der Studienwahl der Studierenden hin auf nützliche Fachstudien wie die MINT-Fächer als Massnahme zu Bekämpfung des Fachkräftemangels, nach einer systematischen Begrenzung des Zugangs zu den geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen bis hin zur Streichung unrentabler kleiner Fächer zum Ausdruck.

Was für Arbeitsmarktdaten gilt, gilt generell für deskriptive Befunde, wie sie nationale und international vergleichende Bildungsmonitorings liefern. Sie werfen wichtige Fragen zur Entwicklung der Bildungseinrichtungen auf, sind aber nicht mehr und nicht weniger als eine Aufforderung zur Klärung ihrer Ursachen und zur Vergewisserung und allfälligen Modifikation der Ziele und Zwecke der Bildungssysteme. Es sind noch keine hinreichenden Vorgaben für sozialtechnologische Bearbeitung der sich darin zeigenden Probleme. Immer sind sie zunächst Aufforderungen, die ihnen zugrunde liegenden strategischen Annahmen und Zielsetzungen zu überprüfen und gegebenenfalls neu auszurichten. Dazu sollte das Weißbuch eine Grundlage liefern.

4. Evidenzen oder das neue Bündnis von Politik und Wissenschaft

Verändert hat sich mit dem Eintritt transnationaler Akteure in die nationalen Bildungsdiskurse nicht bloß die Dominanz der Geltung dieser Brauchbarkeits- und Nützlichkeitskriterien in den bildungspolitischen Diskursarenen wie in der Reformpraxis und ihrer szientifischen Bearbeitung. Verändert haben sich auch die Regierungstechniken. Modelle der ‚Ökonomik‘ als einer Theorie menschlicher Interaktion und Methode ihrer Erklärung und Steuerung sowohl des politischen wie des wissenschaftlichen Bildungsdiskurses haben sich als bestimmende Argumentationslogik durchgesetzt.

In ihrer Zukunftsstudie „Governance in the 21st Century“ von 2002 formuliert die OECD ihr Konzept künftiger Regierungspraktik. Sie bezeichnet diese als „enlightened pragmatism“. (OECD: Governance in the 21st Century. Paris: OECD 2001, 208). Radtke charakterisiert dieses Konzept mit den Worten: "Auf dem Wege zu dem, was sie den künftigen Strategic State nennt, der von Experten wie informierten Bürgern, (...), gleichermaßen gelenkt werden wird, sollen die Führer (leader) sich ganz auf die Ökonomik verlassen." Mit Ökonomik ist ein methodologischer Ökonomismus gemeint, der ökonomisches Denken in allen Bereiche menschlichen Handelns für sinnvoll und wesentlich hält. Sie rückt die Statistik im Verbund mit der Psychometrie in den Status der ihr schon im 18.Jh. zugeordneten eigentlichen Regierungswissenschaft. Deren Versprechen beschreibt Diana Coyle mit den Worten: "It is a way of thinking that involves having the highest respect for empirical evidence, looking at charts and numbers, and working out what it makes sense to believe (...), it also offers an unparalleled understanding of which policies and strategies will make our societies function better. No other discipline can achieve the same enlightened pragmatism." (Coyle 2002, 10; zit. in Radtke 2015, 1) Unter der Bezeichnung ‚evidence based educational practice und policy‘ wurde dieses Verständnis bildungspolitisch populär.

Zum Kern dieses Verständnisses gehört der Primat praktisch und politisch verwertbaren und nützlichen wissenschaftlichen Wissens. Als solches Wissen gilt primär Wissen, das aus randomisiert kontrollierten Studien generiert wird, ein Wissen über kausale Zusammenhänge ist und das in praktische Handlungen umsetzbar ist bzw. in technologische oder quasitechnologische Handlungspläne transformiert werden kann. ⁶ Zwar gibt es

⁶ Auf die Probleme des Transfers von wissenschaftlichem Wissen in die Felder von Praxis und Politik kann ich hier nicht näher eingehen, auch nicht darauf, inwieweit es wissenschaftlich gesichertes Regelwis-

kein einheitliches Verständnis von evidenzbasierter Forschung. Die Bezeichnung wird deshalb auch für viele Forschungsvarianten und Wissensverständnisse in Anspruch genommen. Eine mehr oder weniger strenge Bindung an methodisch generierte empirische Befunde liegt den verschiedenen Ansichten zugrunde und ein Versprechen, Regelwissen für die Praxis zu generieren und Entscheidungswissen für die Politik. Solches versprechen insbesondere auch das Bildungsmonitoring und die Interventionsforschung. Letztere verbindet Analyse mit Intervention etwa im Kontext von Schulentwicklungen und/oder als Evaluationsforschung in Rahmen des systematischen Qualitätsmanagements. Populär sind in der pädagogischen Forschung hier besonders auch die Metaanalysen und Zusammenfassungen von Einzelstudien zu Regelbefunden über das, was wirkt.

Gegenwärtig steht dafür exemplarisch die weltweit Aufsehen erregende Studie von John Hattie: „Visible Learning – Lernen sichtbar machen“. Darin wird auf der Basis einer Metaanalyse von mehr als 800 Metaanalysen von rund 5000 Einzelstudien aus der ganzen Welt eine Rangliste der Einflussgrößen und Effekte auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern erstellt. Berücksichtigt wurden dabei die Rolle der Lernenden, des Elternhauses, der Schule, des Curriculum, der Lehrperson und des Unterrichts.

Die Attraktivität und Überzeugungskraft solcher Studien für Politik, Administration und interessierte Öffentlichkeit ist groß.⁷ Sie versprechen ein gesichertes Regelwissen und gesicherte Entscheidungsgrundlagen für bildungspolitisches Handeln. Allerdings ist es erstaunlich „dass Politiker und politische Entscheidungsträger zwar zu behaupten scheinen, dass Erziehung auf sicherem Wissen darüber, was wirkt, basieren sollte, dass sie aber zugleich zu akzeptieren scheinen, dass solches Wissen für die globale Wirtschaft und die Politik nicht verfügbar ist.“ (Biesta 269)

Worauf ich hier aufmerksam machen möchte, sind problematische Implikationen einer institutionellen Priorisierung evidenzbasierter praktischer und politischer Handlungsverständnisse. Die Priorisierung impliziert zunächst eine Hierarchie der Wissensformen. Praxiserprobtes Handlungswissen von Lehrern (professionellen Pädagogen) gilt als nachrangig, ebenso ein Wissen aus der Ideengeschichte der Disziplin. Beide sind allenfalls im Hinblick auf ihre wissenschaftliche Evidenz zu bearbeiten. Solche Hierarchisierung hat soziale Folgen für die Stellung und Position der Akteure im Feld.

Eine zweite Folge der Priorisierung eines evidenzgesteuerten Wissens- und Handlungsverständnisses verengt die Erziehungswissenschaft „in eine Evaluations- und Wirkungs-

sen für das Handeln in komplexen sozialen Feldern überhaupt geben kann. Erhofft und unterstellt wird ein „Rationalitätskontinuum zwischen wissenschaftlicher Expertise und gesellschaftlicher Praxis“ (Schützeichel in Bellmann 2011, 26). Jedenfalls ist auch die Annahme, dass, was ein oder mehrmals gewirkt hat, auch in jeder weiteren neuen Situation und Konstellation wieder wirke, nicht viel mehr als ein Glaube oder im besten Falle eine experimentell je neu zu ‚beweisende‘ Hypothese.

⁷ Die Attraktivität verdankt sich nicht zuletzt der Rhetorik des Konzepts solcher Verwissenschaftlichung von Praxis und Politik. Evidenz ist ein mehrdeutiger Begriff, in ihm verbindet sich im deutschen Wortsinn von ‚offenkundig‘, ‚gewiss‘ und ‚sicher‘ mit dem primär englischen Verständnis von ‚belegt‘, ‚begründet‘, ‚ausgewiesen‘. Kommunikativ profitiert das Konzept im Bildungsdiskurs von dieser changierende Bedeutung von begründet und evident.

forschung, die sich als integraler Bestandteil eines universellen Qualitätsmanagements versteht“ (Bellmann, Müller 2011, 26). Wissenschaft verliert oder marginalisiert bei solcher Konzentration auf ihre technisch-instrumentelle Funktion ihre ‚kulturelle Funktion‘ (de Vries) aus den Augen; ihre Funktion nämlich, der einen Wirklichkeit immer mögliche andere Wirklichkeiten, oder wenn sie wollen, andere Ansichten von Wirklichkeit an die Seite oder gegenüberzustellen.

Eine dritte Folge stellt die Tendenz dar, gegebene und konstatierte Probleme der sozialen Wirklichkeit primär unter dem Aspekt ihrer praktisch technischen Lösbarkeit zu analysieren. Ob und wo Probleme im Hinblick auf ihre Lösung und Bearbeitung als gegeben wahrgenommen werden, wird auch leicht der Zweck der Handlung, bei der sie auftreten, als entschieden und gegeben wahrgenommen. Die Anstrengung gilt dann vornehmlich den Mitteln; die Analyse, Wertung und Gewichtung der Handlungsziele fällt aus, die Systemfrage, also die Frage nach dem die Probleme generierenden Kontext, bleibt ungestellt. Kurz, ein wertorientierter Diskurs über den Zweck von Schule z.B. erübrigt sich, weil dieser schon als gesetzt und anerkannt gilt.

In der gemeinsamen Ausrichtung auf gegebene Zwecke und identifizierte oder zu identifizierende Defizite verbinden sich Bildungswissenschaften, Bildungsadministration und Bildungspolitik zu einem engen Bündnis, das kritische Distanz nur noch bedingt zulässt. Die Grenzen zwischen Wissenschaft, Administration und Politik werden diffus, gemeinsame Orientierung und Ausrichtung wird sachliche Pflicht. Dies wird nicht bloß zu einem Problem für die Wissenschaft, sondern auch für die Politik.

Darin besteht die vierte Folge eines ganz auf Evidenz im beschriebenen Sinne angelegten Wissens- und Handlungsverständnisses: Politik macht sich auf diese Art gleichsam alternativlos. Sie beschafft sich eine Legitimität für ihr Handeln aus einer Wissenschaft, die sie sich selber integriert oder implantiert hat. Der niederländische Erziehungswissenschaftlicher Gert Biesta spricht hier von einem „Demokratiedefizit der Bildungsforschung“. (Biesta 2011, 95)

Das Demokratiedefizit entsteht einerseits aus einem Mangel an Verständigung über Ziele und Zwecke sozialen Handelns, ihre Geltung und ihre mögliche Veränderung. Und es entsteht andererseits dadurch, dass die Entscheidungen über die Mittel zu Erreichung der gegebenen Ziele und Zwecke und ihre Entwicklung als Aufgabe von Experten begriffen wird. Solche Expertenarbeit ist per definitionem gegenüber dem Laiendiskurs abgegrenzt.

Um beides zu illustrieren, komme ich zurück auf die einleitend angesprochenen schweizerischen Fallbeispiele. Die schweizerische Bildungspolitik folgt weitgehend den von der OECD und den internationalen Trends und Forschungsrichtungen vorgegebenen Prinzipien und Modellen. Sie ist international bestens informiert und vernetzt. Einen gewissen Kontrapunkt haben in den letzten Jahren hier die Schweizerischen Akademien der Wissenschaften und im speziellen die erwähnte Arbeitsgruppe ‚Zukunft Bildung Schweiz‘ gesetzt. Das Weißbuch versuchte, eine neue Ziel- und Zweckdebatte in den Bildungsdiskurs zu befördern.

Im Jahr 2014 veröffentlichten die Schweizerischen Akademien der Wissenschaft einen Bericht „Plädoyer für eine nationale Bildungsstrategie (s.o)“. Erarbeitet und verfasst wurde der Bericht von der Arbeitsgruppe ‚Zukunft Bildung Schweiz‘. Die Publikation hatte in der Öffentlichkeit wenig Resonanz, stieß aber bei den nationalen Bildungsbehörden auf Ablehnung und Zurückweisung. Sie führte letztlich zur Auflösung der Arbeitsgruppe in der bestehenden Zusammensetzung und zu einer Ergänzung der Rahmenvereinbarung 2013-2016 zwischen der Schweizerischen Eidgenossenschaft und den Akademien der Wissenschaften Schweiz. In einem Zusatzprotokoll wurden „die Aufgaben der Akademien der Wissenschaften Schweiz im Bereich Bildung“ präzisiert. Das betrifft zum einen Abstimmung und Koordinierung der Kommunikation im öffentlichen Bildungsdiskurs und zum andern das Format der erwarteten Leistungen zu Händen von Politik und Administration.⁸

Bemerkenswert ist in unserem Zusammenhang die Rollenverteilung von Politik und Wissenschaft. Den Schweizerischen Akademien der Wissenschaften wird die Aufgabe zugeteilt, „für die politisch zuständigen Stellen“ „Zusammenfassung(en) und Verdichtung(en), Gewichtung(en) und Bewertung(en) des aktuellen Forschungsstandes zu relevanten Bildungsthemen“ als „evidenzgestützte Grundlagen“ aufzubereiten. Hingegen wird explizit betont, es sei nicht Aufgabe der Akademien, in den öffentlichen Bildungsdiskurs mit eigenständigen und unabhängigen Beiträgen einzugreifen. Es gibt gute Gründe für das Interesse der Bildungsadministrationen und der verantwortlichen Exekutive, den öffentlichen Bildungsdiskurs insbesondere zwischen den öffentlich rechtlichen Akteuren federführend zu gestalten, ja es ist Teil ihres Auftrages. Bemerkenswert ist also nicht die Intervention an sich, sondern der Anlass und der Kontext, in dem sie erfolgte. Beide Umstände machen sie zu einem Indikator für das herrschende Verständnis von Bildungsgovernance.

Das erwähnte Zusatzprotokoll gibt so Auskunft über das vorherrschende Verständnis von Bildungsgovernance einerseits und die zunehmende direkte Einbindung und Einordnung von Wissenschaft als Akteur in die bildungspolitischen Steuerungsprozesse andererseits. Damit aber verliert Wissenschaft an Glaubwürdigkeit und Spielraum zur Wahrnehmung ihrer eigenen kritisch distanzierten Aufgabe. Es kann nicht Aufgabe der Wissenschaft sein, den für politisches und administratives Handeln notwendigen Konsens zu stiften und diesem die erforderliche Legitimität zu verschaffen, jedenfalls nicht in weitgehend weltanschaulich geprägten und wertbasierten Feldern des sozialen und kulturellen Lebens. Im öffentlichen Raum hat Wissenschaft viel eher eine der Kunst vergleichbare Funktion, Differenzen zu schaffen und Alternativen sichtbar zu machen oder Unbeachtetes zu beleuchten. Dazu braucht sie auch einen unceingeschränkt eigen-

⁸ „Die Akademien bieten unter Einbezug aller ‚stakeholder‘ Gefässe an für eine evidenzgestützte, strukturierte Diskussion und Reflexion von zukunftsbezogenen Bildungsfragen. ... Das *erwartete Format der Expertise* besteht vornehmlich in der Synthese, d.h. in der Zusammenfassung und Verdichtung, Gewichtung und Bewertung des aktuellen Forschungsstandes des aktuellen Forschungsstandes zu relevanten Bildungsthemen. ... Sie dienen diesen Stellen (den zuständigen Behörden und Organen. Erg. rk.) als evidenzbasierte Grundlagen für das Festlegen von Strategien und bildungspolitischen Massnahmen im jeweiligen Zuständigkeitsbereich (Bund / Kantone).“

ständigen Zugang zum öffentlichen Raum, den sie als eng in die Prozesse politischen und administrativen Handelns eingebundener Akteur nicht haben kann.

Mit dem „Plädoyer für eine nationale Bildungsstrategie“ haben sich die Akademien in die öffentliche Arena begeben und sind dort als eigenständiger Akteur in Bildungsfragen aufgetreten. Das Plädoyer ist ein Plädoyer für das Erfordernis der öffentlichen Diskussion über die Zwecke des Bildungssystems, wie es bereits das Weißbuch war. Die Notwendigkeit einer solchen Diskussion ergibt sich aus der Einsicht, dass das Paradigma evidenzbasierter Bildungspolitik auf naiven erkenntnistheoretischen Grundlagen über das Verhältnis von Forschung und den Feldern der Praxis beruht. Die gängige öffentliche Erwartung, Wissenschaft könne und habe der Politik gesicherte Kausalpläne zur wirksamen Veränderung von defizitären Wirklichkeiten gleichsam zur Auswahl zur Verfügung zu stellen, verkennt die Komplexität sozialer Interaktion und reduziert das Potential und den Zweck von Wissenschaft auf die Produktion und Bedienung von trivialen Maschinen im Sinne von Foerster. Auch ergeben sich Zwecke nicht einfach aus deskriptiven Befunden, wie sie statistische Bildungsberichte bereitstellen.

Indem sie das Fehlen eines öffentlichen Diskurses zu Grundfragen der Entwicklung des Bildungssystems monierten und den Mangel an Transparenz über die Entscheidungsprämissen für ein konsistentes bildungspolitisches Handeln konstatierten, sind die Akademien der Wissenschaften Schweiz aus der Rolle eines eingebundenen Akteurs herausgetreten. Sie haben sich nicht an ein latentes Gebot strikter politischer Distanz und Neutralität bei der Darstellung wissenschaftlicher Befunde gehalten. Das stellt Grundlagen der herrschenden bildungspolitischen Governance in Frage.

Je mehr die herrschende Governance auch im Bildungsbereich Tendenzen sozialtechnologischer Problemlösungen befördert, umso mehr haben wir Grund, darüber nachzudenken, wie Wissenschaft ihre aufklärerische kulturelle Funktion bewahren und wahrnehmen kann bei ihrem insgesamt rasanten Vormarsch bei der Kolonisierung der Lebenswelten.

Literatur

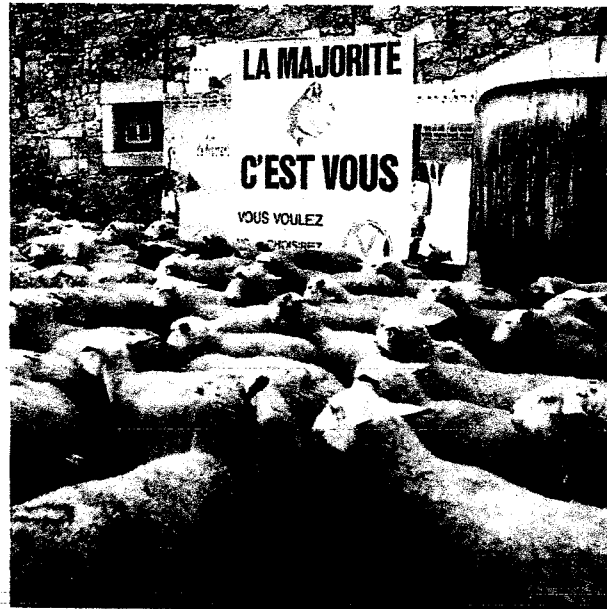
- a⁺ **Akademien der Wissenschaften Schweiz (Hrsg.):** *Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030*, 2009
www.akademien-schweiz.ch/index/Publikationen/Archiv/Berichte.html (Zugriff: Januar, 2016)
- a⁺ **Akademien der Wissenschaften Schweiz (Hrsg.):** *Plädoyer für eine nationale Bildungsstrategie. Swiss Academies Reports 9 (2)*, 2014
www.akademien-schweiz.ch/index/Publikationen/Archiv/Berichte.html (Zugriff: Januar, 2016)
- Amos, S. K.; Radtke, F.-O.:** Editorial zum Themenheft: Die Formation neuer Bildungsregime: Zur Durchsetzung von Regierungstechniken in der post-nationalen Konstellation. In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft* 13 (2007), S. 143-176
- Bellmann, J., Müller, Th. (Hrsg.):** *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden 2011

- Biesta, G.:** Evidenz, Erziehung und die Politik der Forschung. In: **Bellmann, J. & Müller, Th. (Hrsg.):** *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik.* Wiesbaden 2011, S. 269-278
- Coyle, D.:** *Sex, Drugs and Economics.* New York 2002
- D-EDK:** Lehrplan 21. Einleitung. Luzern: 2013 (Vernehmlassungfassung, überarbeitet 2015) <http://konsultation.lehrplan.ch/downloads.php?> (Zugriff: Januar 2016)
- Forster, E.:** Kritik der Evidenz. Das Beispiel evidence-informed policy research der OECD. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 6 (2014), S. 890-907
- OECD (Hrsg.):** *Governance in the 21st Century.* Future Studies. Paris 2001 www.oecd.org/futures/17394484.pdf (Zugriff: Januar, 2016)
- Popkewitz, T.S.:** National imaginaries, the indigenous foreigner, and power: Comparative educational research. In: **Schriewer, J. (Hrsg.):** *Discourse Formation in Comparative Education.* Frankfurt 2003, S. 261-294
- Radtke, F.-O.:** Methodologischer Ökonomismus. Organische Experten im Bildungssystem. In: *Erziehungswissenschaft* 26 (2015), S. 7-16
- Rychen, L.H.; Sagalnik, D.S.:** Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Paris: OECD 2005. www.oecd.org/pisa/35693281.pdf (Zugriff Januar 2016)
- Schatz, G.:** Die wahren Aufgaben der Universitäten: Echte Bildung anstatt nur Wissensvermittlung. In: *Neue Zürcher Zeitung* 88 (2015), S 99

Stefan Wolf, Paul Marquering (Hg.)

Unkritische Massen?

Offene Gesellschaft und öffentliche Vernunft



Technikphilosophie Bd. 24

LIT