

Sozialisation und Emanzipation in der Erziehung und Elternbildung*

Walter Herzog

Ich erlaube mir, das mir zugewiesene Stichwort «Erziehung und Elternbildung» etwas grosszügig zu interpretieren. Familie und Schule sind eng aufeinander bezogen, so dass sich über das eine nur schwer urteilen lässt, wenn man nicht auch das andere ins Auge fasst. Wenn die Organisatoren des Kongresses von der Hypothese ausgehen, dass Bildungsprozesse zunehmend durch Standardisierungs- und Normierungszumutungen bedroht sind, dann stimmen sie dieser Analyse zu. Bildung stellt ein Ganzes dar, das seinen Massstab im Individuum und nicht in einer Institution findet. Eine etwas erweiterte Perspektive auf einige pädagogisch-politische Tendenzen in unserer Zeit scheint mir daher als Einstieg in den heutigen Tag sinnvoll zu sein.

Normierung und Standardisierung passen als analytische Kategorien bestens auf die bildungspolitische Situation, in der wir uns zurzeit in der Schweiz, aber auch international, befinden. Da ist zum einen HarmoS,

* Referat am Interdisziplinären Kongress «Emanzipieren wir uns!» der Schweizer Charta für Psychotherapie vom 7./8. November 2014 in Zürich.

das Reformprojekt der EDK zur Vereinheitlichung der obligatorischen Schule, das trotz des Euphemismus der Harmonisierung nicht verbergen kann, dass es um die Standardisierung der kantonalen Schulsysteme geht. Da ist zum anderen der Lehrplan 21, das Reformprojekt der Deutschschweizer EDK, das bis auf die Ebene des Unterrichts normieren will, was an unseren Schule zu geschehen hat.

In beiden Fällen geht es nicht nur um strukturelle Reformen, d.h. um Angleichung und Vergleichbarmachung von Schule und Unterricht, sondern auch, ja in erster Linie, um die Standardisierung dessen, was man heute ungeniert den schulischen Output nennt. Die Schulen werden in die Pflicht genommen zu erreichen, was ihnen aufgetragen wird.

Anders als bisherige Lehrpläne, schreibt der Lehrplan 21 nicht mehr vor, was die Lehrerinnen und Lehrer zu *lehren* haben, sondern was die Schülerinnen und Schüler *lernen* müssen. Dabei handelt es sich um nichts weniger als um einen Paradigmenwechsel in Bezug auf das Verständnis dessen, was wir unter Bildung und Erziehung verstehen.

Beim Lehrplan 21 ist es der Kompetenzbegriff, der den Paradigmenwechsel anzeigt. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen, fällt nicht mehr unter den Begriff der Bildung, sondern unter denjenigen der

Kompetenz. Daran wird auch die Überarbeitung nichts ändern, der der Lehrplan 21 in den vergangenen Monaten unterzogen wurde. Was unter Kompetenzen zu verstehen ist, kann uns zwar kaum jemand verbindlich sagen. Der Lehrplan 21 begnügt sich mit der lapidaren Aussage, dass Kompetenzen eine irgendwie geartete Verbindung von Wissen und Können sind, wobei dem Können der Primat zukommt. Der Lehrplan 21 beschreibt, wie es in der Einleitung heisst, «was Schülerinnen und Schüler am Ende von Unterrichtszyklen *können* sollen» (S. 4 – Hervorh. W.H.). Einer Litanei gleich wird Seite um Seite ein Können an das andere gereiht. Nicht mehr der Stoff steht im Vordergrund, sondern wie man mit ihm umgehen kann. War ein Lehrplan bisher ein «Kanon von Lehrinhalten» [KLE], so ist der Lehrplan 21 ein Arsenal an Könnenserwartungen. Was den Paradigmenwechsel ausmacht, lässt sich leicht erkennen, wenn wir uns fragen, was denn *Bildung* heissen würde. Bildung, so hatte es zum Beispiel Max Horkheimer in seiner Frankfurter Immatrikulationsrede – in Anlehnung an Hegel – formuliert, ist Formung der menschlichen Natur im Medium der Arbeit, der Gemeinschaft und der Vernunft [S. 23]. Bildung ist kein Weg der Verinnerlichung, wie Horkheimer – erneut in Anlehnung an Hegel – feststellt, sondern beruht auf Entäusserung [S.

26]. «Gebildet wird man ... in der Hingabe an die Sache, in der intellektuellen Arbeit sowohl wie in der ihrer selbst bewussten Praxis» (ebd.]. Bildung hat so gesehen immer einen doppelten Aspekt: einen sachlichen (objektiven) und einen personalen (subjektiven). Wer nicht bereit ist, aus sich herauszugehen und sich an eine Sache zu verlieren, um von dort her wieder zu sich zurückzufinden, der wird nicht erfahren können, was Bildung heisst. Für Bildung ist typisch, wie Peter Bieri (2011) schreibt, dass uns Vertrautes fremd wird, damit wir es später, wenn es transparent geworden ist, erneut zu etwas Eigenem machen können [S. 68].

In diesem Sinn ist Bildung ein *emanzipatorischer* Begriff, während man dies vom Kompetenzbegriff nicht sagen kann. Kompetenzen werden danach beurteilt, welchen Nutzen sie abwerfen. Das kann durchaus ein persönlicher Nutzen sein, doch im Vordergrund steht der gesellschaftliche und ökonomische Nutzen. Das lässt sich gut mit PISA belegen, das sowohl hinter HarmoS wie auch hinter dem Lehrplan 21 steht. Die Grundkonzeption von PISA, so schreibt die OECD, die Trägerin der PISA-Studien, ist auf den «Nachweis von Kenntnissen und Fähigkeiten in einer Form [gerichtet], die für das tägliche Leben relevant ist» (OECD

2001, S. 18). PISA lege den Schwerpunkt «auf Aspekte, die 15-Jährige in ihrem späteren Leben brauchen werden, und erhebt, was sie mit dem Gelernten anfangen können» (ebd., S. 14). Aus Bildung wird *Ausbildung*, wie man etwas zugespitzt formulieren könnte, und dies bereits in der obligatorischen Schule, der bisher unwidersprochen ein allgemeinbildender Auftrag zugekommen ist.

Auf den Bildungsbegriff wird zwar nicht verzichtet, das scheint auch schwer möglich zu sein, aber er wird umdefiniert. Ausdrücklich ist von einem funktionalistischen Bildungsverständnis die Rede. Zentral – so heisst es in einem weiteren Bericht zu PISA – sind die «bis zum Ende der Pflichtschulzeit erworbenen Kompetenzen für die Lebensbewältigung im jungen Erwachsenenalter und deren Anschlussfähigkeit für kontinuierliches Weiterlernen in der Lebensspanne» (Baumert, Stanat & Demmrich 2001, S. 16).

Kein Bildungskonzept herkömmlicher Art, kein Bildungskanon und kein Ideal der Persönlichkeitsformung begründen die Zielsetzung der PISA-Studien, sondern der krude Hinweis darauf, was in der heutigen «Wissensgesellschaft» von den Schulabgängerinnen und Schulabgängern erwartet wird. Bildung wird als Humankapital gedeutet, als Investition in

eine Volkswirtschaft, die immer mehr der Konkurrenz auf globalen Märkten ausgesetzt ist (vgl. Fuchs 2003, S. 170). Kindheit und Jugend verlieren den Status eines Moratoriums; der Ernst des Lebens hält immer mehr bereits in den Kinder- und Schulzimmern Einzug.

Damit ist aus einem emanzipatorischen Konzept eine ökonomische Kategorie geworden, die in einer wissensbasierten, globalisierten Wirtschaft einen Standortvorteil verspricht. Doch Bildung stellt mittlerweile nicht nur eine Produktivkraft dar, sie wird auch selber produziert. Zwar sind wir im deutschsprachigen Raum – aufgrund der Tradition des Bildungsdenkens – etwas zurückhaltender in der Wortwahl. Das pädagogische Denken richtet sich aber auch bei uns zunehmend an technologischen Metaphern und Input-Output-Modellen aus. Von der Outputorientierung war bereits die Rede, vom funktionalistischen Bildungsverständnis ebenfalls. Die Bildungsstandards, die im Rahmen von HarmoS eingeführt werden, sind nichts anderes als normative Vorgaben, die festlegen, was am Ende eines schulischen Zyklus erreicht werden muss. Dabei lässt der Begriff der Schulleistung pikanterweise offen, als wessen Leistung der Output erachtet wird: als Leistung der Lernenden oder als Leistung der Lehrenden. Das gilt auch für die

international vergleichenden «Schulleistungsstudien» (wie PISA oder TIMSS), die schon durch ihre Bezeichnung suggerieren, Wirkursache des schulischen Outputs seien die Schulen selber und nicht die Schülerinnen und Schüler. Insofern die Lehrpläne den Input der Schule ausmachen, bewegen wir uns immer mehr in Richtung eines Verständnisses von Schule als kybernetischer Maschine, die sich bis auf die Ebene der individuellen Lernprozesse durchsteuern lässt.

In den USA grassieren seit Beginn des 20. Jahrhunderts Vergleiche, die Schule und Unterricht mit industriellen Fertigungsprozessen in Parallele setzen. Der Taylorismus war eine eigentliche Inspirationsquelle für Bildungspolitiker und Bildungsforscher, die bemängelten, dass die Produktivität des amerikanischen Schulsystems hinter derjenigen der Stahl- oder Automobilindustrie zurückliegt. Auch die jüngsten Reformversuche, wie das *No-Child-Left-Behind*-Gesetz der Bush-Administration, gehen davon aus, dass das Bildungssystem nur dadurch verbessert werden kann, dass es dem strikten Regime einer testbasierten Outputkontrolle unterworfen wird. Dazu gehört, dass die Schulen, die Schulleitungen und die Lehrkräfte zur Rechenschaft gezogen werden, wenn die Leistungen der Schülerinnen und Schüler den

Erwartungen nicht entsprechen. Das *Lernen der Schüler* wird damit in der Tat zum Ergebnis des *Lehrens der Lehrer* erklärt.

Obwohl sich mittlerweile kritische Stimmen zu Wort melden, hält die Angleichung von Bildung und Erziehung an die Logik der industriellen Fertigung auch bei uns Einzug. Die Einführung von Bildungsstandards im Rahmen von HarmoS und die Ausrichtung des Lehrplans 21 an Kompetenzen dienen nichts anderem als dem Nachweis, dass die Schule den Output tatsächlich erzeugt, den sie erzeugen soll.

Dadurch erfährt der Bildungsbegriff erneut eine radikale Umdeutung. Denn Bildung wäre auch insofern ein emanzipatorischer Begriff, als er dem Ansinnen, das Lernen eines Lernenden lasse sich durch das Lehren eines Lehrenden kausal erzeugen, widerspricht. Aufgrund ihrer Herkunft aus der Subjektphilosophie ist Bildung kein transitiver, sondern ein intransitiver Begriff. Das heisst, Bildung ist nichts, was jemand an einem anderen vollbringen kann, da jeder nur für sich selber Subjekt der Bildung sein kann. Dieses intransitive Verständnis von Bildung kommt uns zunehmend abhanden. Symptomatisch dafür sind die Normenkataloge, die inzwischen bereits im Kindergarten und Vorschulbereich grassieren.

So umfasst der standardisierte Beurteilungsbogen, mit dem die Kindergärtnerinnen im Kanton St. Gallen jedes einzelne Kind zu beurteilen haben, 76 Items, die auf einer Ratingskala von 1 bis 4 zu bewerten sind. Im Kanton Basel-Stadt sind es 72 Items, mit denen der Entwicklungsstand jedes Kindes jährlich festgehalten werden muss. Im Kanton Uri sind es 70 Beispielitems, die nach Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz zu 22 Lernzielen zusammengefasst werden. Auch im Kanton Aargau ist der Einschätzungsbogen Kindergarten nach Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz differenziert, denen 13 verbindliche Richtziele zugeteilt sind, was zunächst als wenig erscheint. Den 13 Richtzielen sind aber insgesamt 45 Grobziele zugeordnet, für die zurzeit 175 Indikatoren vorliegen. Die Ratingskala ist auch hier vierstufig – von «fast immer erkennbar» bis zu «noch selten erkennbar».

Es mag seine Berechtigung haben, wenn Kinder zum Zweck der besseren Förderung genauer beobachtet werden. Im Kontext der zuvor geschilderten bildungspolitischen Grosswetterlage ist jedoch Skepsis angezeigt. Steht die an engen Normen ausgerichtete standardisierte Beobachtung der Kinder tatsächlich im Interesse der besseren Förderung? Oder geht es nicht eher um eine strengere Kontrolle und Über-

wachung? Skeptisch stimmt eine Passage im jüngsten Bildungsbericht Schweiz, wo es im Kapitel zur Vorschul- und Primarstufe heisst: «Aufgrund fehlender kohärenter Daten zum Output (Leistungen, Persönlichkeitsentwicklung, Sozialisation) und der Schwierigkeit, den Input (zeitliche und personale Ressourcen) adäquat zu erfassen, können für die Vorschul- und Primarstufe ... keine Effizienzaussagen gemacht werden» (SKBF 2014, S. 76). Das Bedauern der Autoren ist offensichtlich, ebenso das Ziel, das sie verfolgen, nämlich genau solche Effizienzaussagen künftig machen zu können. Diese würden darin bestehen, den Input so mit dem Output zu verknüpfen, dass festgestellt werden kann, welcher Input unter gleichen Bedingungen den besseren, sprich: kostengünstigeren, Output erzeugt. Von Förderung ist im Kontext des schweizerischen Bildungsmonitorings nicht die Rede.

Der Begriff des Bildungsmonitorings spricht im Übrigen für sich. Monitore sind Überwachungsgeräte, von denen in unserer Kontrollgesellschaft fast täglich mehr installiert werden. Wenn auch das Bildungswesen einem Monitoring unterzogen wird, dann heisst dies nichts anderes, als dass auch hier mehr überwacht und kontrolliert werden soll. Ein Bildungsmonitoring, so kann man in einem neueren Eintrag der *Enzyklopädie Erzie-*

hungswissenschaft Online lesen, ist «ein kontinuierlicher, überwiegend datengestützter Beobachtungs- und Analyseprozess des Bildungssystems insgesamt sowie einzelner seiner Bereiche bzw. Teile zum Zweck der Information von Bildungspolitik und Öffentlichkeit über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen» (Döbert 2009, S. 3).

Dabei können wir nicht einmal sagen, dass die Dauerüberwachung des Bildungssystems gegen den Willen der Betroffenen erfolgt. Kürzlich hat das Bundesamt für Statistik ein Ergebnis seiner jährlichen Haushaltbefragungen bei schweizerischen Arbeitskräften (SAKE-Erhebung) bekannt gegeben. Danach ist im Vergleich über die Jahre das Ausmass an Zeit, das Mütter *und* Väter für die Betreuung ihrer Kinder aufwenden, gestiegen [NZZ Nr. 124, 31.05.2014, S. 13]. Trotz wachsender Erwerbsbeteiligung der Frauen nehmen sich Eltern offenbar nicht weniger, sondern mehr Zeit für ihre Kinder. Pädagogisch könnte man erfreut sein, wenn dem nicht entgegenstünde, dass die aufgewendete Zeit grossenteils Überwachungszeit ist.

In den USA kennt man seit einiger Zeit den Begriff der *helicopter parents*, der sich auch bei uns einzubürgern scheint. Jedenfalls gibt es inzwischen

auch in der deutschen Ausgabe von Wikipedia einen Eintrag zu *Helikopter-Eltern*. Helikopter-Eltern sind Mütter und Väter, die wie Hubschrauber ständig über den Köpfen ihrer Kinder schwirren, um zu beobachten, was sie gerade tun, und jederzeit verfügbar zu sein, falls ihr Kind Hilfe benötigen sollte. Sie begleiten den Sprössling zum Spielplatz, beaufsichtigen ihn beim Spielen, fahren ihn zur Schule, holen ihn dort wieder ab, bringen ihn zur Klavierstunde, zum Fussballtraining und zum Kinderyoga, arrangieren Nachhilfeunterricht, wenn die Schulleistungen abfallen, sind bei jedem Anlass dabei, den ihr Kind besucht, kennen nicht nur alle seine Freunde, sondern auch die Berufe ihrer Eltern etc. – alles mit gutem Willen und selbstverständlich in bester Absicht. Denn das Kind soll sich optimal entfalten können, damit ihm später ein Logenplatz in der Gesellschaft sicher ist. Angetrieben von einer Bildungsangst, wie es Heinz Bude (2011) nennt, verfolgen Eltern die Entwicklung ihres Kindes wie ein Projekt, das oft schon intrauterin evaluiert wird und auf keinen Fall scheitern darf. Ein Machbarkeitswahn macht sich breit, der – ganz im Sinne der standardbasierten Schulreform – in den Kindern ein industrialisierbares Optimierungsproblem sieht. Zwar steht man ein für die Rechte des Kindes, doch faktisch wird der Subjektstatus der Kinder untergraben. Als

Objekte der Sorge verlangen sie permanente Wachsamkeit. Kinder sind wie ein Traum, der in Erfüllung geht, wenn man es nur richtig anstellt.

Vielleicht übertreibe ich etwas. Es ist auch nicht leicht zu sagen, wie weit die Entwicklung schon gediehen ist. Gegenüber HarmoS gibt es Widerstand, gegenüber dem Lehrplan 21 auch. Gegenüber dem, was in den Familien geschieht, gibt es jedoch kaum Widerstand, da die Familie herkömmlicher Weise als Privatsphäre gilt. Problematisch an der Monitoring- und Helikoptermentalität, wie sie sich an den Schulen und in den Familien breit macht, ist aus psychologischer Sicht, dass sie verhindert, dass Kinder noch im strengen Sinn Erfahrungen machen können. Wo alles geplant, normiert, überwacht und vermessen wird, da gibt es für ein Kind nichts mehr zu lernen, ausser dem, was vom pädagogischen Arrangement vorgegeben wird. Eine durchorganisierte Kindheit entzieht den Kinder die Freiräume, derer sie bedürften, um sich die Welt aktiv anzueignen, d.h. um sich – *selber* – zu bilden.

Es wäre nostalgisch, wollte ich behaupten, die Idee der Bildung sei jemals unumstritten gewesen. Doch bisher haben wir immer einen Weg gefunden, um die kulturellen, sozialen und politischen Aspekte des Bildungsbegriffs gegen die rein wirtschaftlichen Interessen an der Schule

stark zu halten. Soll sich dies in unserer Zeit und unter unseren Augen ändern?

«Emanzipieren wir uns!» würde heissen, dass wir uns von den Standardisierungs- und Normierungszumutungen, wie sie in Erziehung und Unterricht in jüngster Zeit überhandnehmen, befreien. Nehmen wir wieder ernst, was Bildung einmal bedeutete, nämlich nicht nur das schiere Gegenteil von Machbarkeit, sondern auch die Überzeugung, dass sich die Menschen in ihrer Subjektivität stärken lassen.