

# Im Schatten der Bildungspolitik

## Beobachtungen im Bereich Bildung und Betreuung 4- bis 8-jähriger Kinder\*

Walter Herzog

«Die Schweiz ist im Umbruch. «Wandel» scheint mir zu schwach, zu beliebig, um den Vorgang begrifflich zu fassen; «Krise» ist mir zu dramatisch. Umbruch ist das zutreffende Wort. Die Zuspitzung kam *unvermittelt*. Plötzlich ist nicht mehr unbestritten, was uns Schweizern einmal lieb und teuer war. Keiner der Pfeiler unseres nationalen Selbstverständnisses steht mehr hoch und hehr. Alles ist anders geworden in letzter Zeit: brüchiger, ungewisser, fragwürdiger. Die Grundlagen sind erschüttert. Das *Ende des Sonderfalles* zeichnet sich ab, und es kann weder durch beschwörende Rückwendung noch durch verzweifelt Anklammern aufgehalten werden.»

Das war ein Zitat, ein Zitat aus dem Jahre 1991, vom damaligen, inzwischen leider verstorbenen Thurgauer Ständerat Thomas Onken, einem der wenigen Bildungspolitiker von nationaler Bedeutung zur damaligen Zeit. Das Zitat beinhaltet die ersten Sätze eines Artikels mit dem Titel: «Die Schweiz im Umbruch – und die Bildung?» Bedenkt man, dass uns fast 15 Jahre von diesem Zitat trennen, kann man nur staunen, wie lange es dauert, bis Unstimmigkeiten im Bildungswesen öffentlich sichtbar werden. Noch 1996 hat die Schweiz den 250. Geburtstag von Pestalozzi gefeiert, fast unberührt von jedem Zweifel an der Qualität ihrer Schulen, der Lehrerbildung, der Berufsbildung und der Hochschulen. Obwohl Ergebnisse von internationalen Vergleichsstudien schon damals auch in der Schweiz nicht unbekannt blieben, war es erst PISA, das die breitere Öffentlichkeit wachrüttelte.

Während Onken ausdrücklich *nicht* von einer Krise sprechen wollte, waren nun dramatische Worte zu hören. Charles Kleiber, der Staatssekretär für Bildung und Forschung, sprach von der Notwendigkeit einer «Revolution». Die Schweiz müsse den

---

\* Referat an der Tagung «B48. Bildung und Betreuung 4- bis 8-jähriger Kinder» in Solothurn vom 16. und 17. März 2006.

Schritt in die Wissensgesellschaft tun (Bund Nr. 192, 20.8.2002, p. 8), was ihm nur möglich schien, wenn das schweizerische Bildungssystem gründlich umgekrempelt wird.

Im Begriff der Wissensgesellschaft verbirgt sich ein Vorwurf, der Vorwurf nämlich, dass unsere Schulen im Industriezeitalter stecken geblieben sind. Tatsächlich hatte auch Onken seine Argumentation auf diesen Punkt zugespitzt. Er bemängelte, dass wir – und klarsichtig fügte er hinzu: möglicherweise «noch für lange» – «das *Bildungssystem der Industriegesellschaft*, nicht das der Informationsgesellschaft mit ihrem veränderten Anforderungsprofil (haben)» (Onken 1991, p. 15). Dabei ist interessant zu hören, wie Onken die Differenz zwischen Industrie- und Informations- bzw. Wissensgesellschaft gesehen hat: «Die industrielle Massenwirtschaft und das quantitative Denken erfordern ... Disziplin und Kontrolle, Zentralisierung und Uniformität. Das postindustrielle Informationszeitalter wird ... auf andere Werte setzen: auf *Individualität* und *Selbständigkeit*, *Kreativität* und *Intuition*» (ebd.). Etwas später heisst es: «Denken lernen, Lernen lernen, Kreativität lernen – das sind ... die inhaltlichen Forderungen, die an eine *Erneuerung unseres Bildungssystems* zu stellen sind» (ebd.).

Individualität, Selbständigkeit, Kreativität und Intuition: die Sprache von Onken ist pädagogisch. Als Enkel des Gründers eines privaten Instituts, das auf Fernlehrgänge spezialisiert ist, war Onken ein Mann der Bildung, deren Massstab in der Persönlichkeit liegt. Seit PISA hat die Persönlichkeit ausgedient. Der Wind hat gedreht. Aus welcher Richtung er inzwischen bläst, kann ein zufälliges Beispiel aus der Stellen-Beilage für Kaderleute einer Zürcher Tageszeitung zeigen. Dort war vor kurzem zu lesen, den Schulen fehle ein Output-Controlling, ohne das der pädagogische Nutzen der Bildungsinvestitionen nicht beurteilt werden könne. Die Schulpflegen seien als Verwaltungsräte und die Rektoren als CEOs einzusetzen, die Lehrer nach Performance-Kriterien zu beurteilen. Ohne Übernahme von Elementen eines erfolgreichen Unternehmensmanagements werde der Bildungsstandort Schweiz den Turn-around nicht mehr schaffen (Hediger 2003).

Auch wenn zu bezweifeln ist, dass ein Bildungssystem in einem Grounding enden kann, wie ehemals die Swissair, hat in der Bildung ein Denken Einzug gehalten, das

sich nicht mehr am klassischen Begriff der Bildung, sondern an der Sprache der Wirtschaft orientiert. Vergessen wir nicht, dass PISA ein Kind der OECD ist, der «Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung». Deren Ziel ist die Beschleunigung des wirtschaftlichen Wachstums, die Beförderung des Welthandels und die Vollendung der Globalisierung. Insofern steht die Bildungspolitik spätestens seit PISA im Zeichen der Wirtschaftspolitik. Und zwar auf doppelte Weise: einerseits in ihrer *Begründung*, weil sich die Rahmenbedingungen der Wirtschaft verändert haben, und andererseits in ihrer *Ausrichtung*, weil die Wirtschaft zum Modell für die Organisation von Bildung geworden ist. Beides möchte ich im Folgenden etwas näher beleuchten, um dann auf einige Konsequenzen für die Themen unserer Tagung hinzuweisen.

### **Wirtschaftliche und demografische Veränderungen**

Ziel des ersten Teils meiner Ausführungen ist, die Analyse, die Thomas Onken vor 15 Jahren gemacht hat, für unsere Zeit zu aktualisieren. Es wird sich zeigen, dass im engeren wirtschaftlichen Bereich kaum Neues festzustellen ist, während Onken etwas übersehen oder ausgeblendet hat, was uns zunehmend beschäftigt, nämlich die demografische Entwicklung unserer Gesellschaft.

(1) Dass sich das wirtschaftliche Umfeld verändert hat, ist inzwischen jedermann klar. Wenn von der Informations- und Wissensgesellschaft die Rede ist, dann wird zum Ausdruck gebracht, dass der Schwerpunkt der gesellschaftlichen Produktivität nicht mehr in der Landwirtschaft und nur mehr bedingt in der Industrie und im Gewerbe liegt, sondern in zunehmendem Masse in der Entwicklung von Technologien und in den Dienstleistungen. Bereits 72 Prozent der erwerbstätigen Bevölkerung arbeiten in der Schweiz im ökonomischen Tertiärsektor (Bundesamt für Statistik 2005). Das Wissen ist zur ökonomischen Produktivkraft geworden.

Die Verschiebung der Produktivität zulasten von Industrie und Gewerbe erklärt eine Reihe von Problemen, die uns zurzeit beschäftigen. Ich denke an die Berufsbildung, den Rückgang der Lehrstellen (die traditionell im Sekundärsektor angesiedelt sind), die steigende Nachfrage nach 10. Schuljahren, der wachsende Anspruch an die schulischen Abgangsqualifikationen, die Expansion der Mittelschulen (insbesondere

des Gymnasiums), die erhöhte berufliche Mobilität und die anhaltende Arbeitslosigkeit.

Bildungspolitisch hat die Verschiebung der Erwerbstätigkeit in den Tertiärsektor zur Konsequenz, dass mit einem niedrigen Schulabschluss kaum noch Arbeit zu finden ist. Während die Industriegesellschaft auch für unqualifizierte Arbeitskräfte ausreichend Beschäftigungsmöglichkeiten verfügbar hatte, fehlen in der Dienstleistungsgesellschaft solche Nischen fast ganz. Des weitern verliert die duale Berufsausbildung an Attraktivität, da immer mehr Kompetenzen nachgefragt werden, die über spezifische Berufsbereiche hinausgehen. Auch Weiterbildung und Berufswechsel gehören immer mehr zur Normalbiografie eines Menschen in der heutigen Gesellschaft. In der Schweiz ist seit 1970 fast jede Generation beruflich mobiler als ihre Vorgängergeneration (vgl. Sheldon 2005).

Noch haben wir es nicht erreicht, unser Bildungssystem dem Strukturwandel der Wirtschaft anzupassen. Die rasche Übernahme der Bachelor-Master-Studienstruktur an den Universitäten und an den Fachhochschulen ist jedoch ein deutliches Zeichen dafür, dass Bewegung aufgekommen ist. Erstaunen muss vor allem die Bereitschaft der Fachhochschulen, sich dem angloamerikanischen Studiensystem zu unterwerfen. Denn die Fachhochschulen stehen für den traditionellen Weg der dualen Berufsbildung, dessen Infragestellung in der Schweiz ansonsten einem Sakrileg gleichkommt. Da die duale Berufsbildung ihrer Herkunft nach jedoch auf den industriell-gewerblichen Bereich zugeschnitten ist, besteht hier dringend Reformbedarf, der mit dem neuen Berufsbildungsgesetz noch keineswegs erschöpft ist. Gerade in der Berufsbildung können wir uns nicht erlauben, um nochmals Onken zu zitieren, «noch für lange» das Bildungssystem der Industriegesellschaft zu haben.

(2) Dies auch deshalb nicht, weil uns zunehmend ein Problem beschäftigt, das Onken entgangen ist, nämlich der demografische Wandel unserer Gesellschaft. Seit längerem zeichnet sich ab, dass unsere Alterspyramide am kippen ist und bald einmal auf dem Kopf stehen wird. Zur Reproduktion der Bevölkerung sind durchschnittlich 2.1 Kinder pro Frau im gebärfähigen Alter notwendig. Diesen Wert hatten wir letztmals 1970 erreicht (Bundesamt für Statistik 2005, p. 38f.). Seither nimmt er kontinuierlich ab und liegt inzwischen bei 1.4. Seit Mitte der 1990er Jahre wächst die

schweizerische Bevölkerung fast nur mehr durch Einbürgerungen (Bundesamt für Statistik 2001, p. 32f.). Nach Prognosen des Bundesamtes für Statistik werden wir in 10 bis 15 Jahren den Punkt erreichen, wo der Anteil der über 65-Jährigen grösser ist als der Anteil der unter 15-Jährigen!

Das hat nicht nur Folgen für die AHV. Es bedeutet auch, dass das einheimische Arbeitskräftepotential am Schwinden ist. Der Wirtschaft gehen Arbeitskräfte verloren allein dadurch, dass die nachwachsenden Generationen in ihrem Bestand kleiner werden. Damit wird der schulische Output kostbarer. Kinder mögen zwar immer schon kostbar gewesen sein, in einer alternden Gesellschaft gewinnen sie aber zusätzlich an Wert, und zwar aus äusseren Gründen: als potentielle Arbeitskräfte.

Auch damit lassen sich einige politische Tendenzen in unserer Gesellschaft erklären. Dazu gehört nicht zuletzt der wachsende Konsens in Bezug auf Blockzeiten, Tageschulen und andere Formen von ausserfamiliärer Betreuung von Kindern. Denn wenn das Potential an Arbeitskräften schwindet und zugleich immer höhere Ansprüche an die Qualifikation der Belegschaften gestellt werden, macht das traditionelle Modell der Geschlechterrolle immer weniger Sinn. Der Direktor des Schweizerischen Arbeitgeberverbandes, Peter Hasler, antwortete kürzlich auf die Frage, weshalb es mehr familienergänzende Betreuung brauche: «Die Wirtschaft hat ein grosses Interesse, das brach liegende berufliche Potential der Frauen aufzunehmen» (NZZ Nr. 88, 17.4.2002, p. 79). Ökonomische Gründe sind es also, die für Krippen, Tageschulen und Blockzeiten sprechen, nicht etwa pädagogische.

Auch die Fremdsprachendiskussion steht unter dem Einfluss der Wirtschaftspolitik. Sprachkenntnisse sind in einer globalisierten Wirtschaft unabdingbar. Insbesondere das Englische als *lingua franca* von Wirtschaft, Wissenschaft und Politik ist nicht aus Gründen der individuellen Bildung – wie ehemals das Lateinische – wichtig, sondern wegen der Verständigung mit potentiellen Handelspartnern und der Erschliessung von Absatzmärkten. Das Argument ist so stark, dass man getrost den nationalen Zusammenhalt aufs Spiel setzen kann. Besser ist zwar, wenn man auf der Primarstufe schon mit dem Lernen von *zwei* Fremdsprachen beginnt, wenn es aber nur eine sein soll, dann muss es Englisch sein, wie uns die Appenzell-Innerrhoder zeigen.

Auch über der Harmonisierung der kantonalen Schulsysteme schwebt der Geist der Ökonomie. Da die Wirtschaft mehr Mobilität verlangt, sollen sich die Schulsysteme gefälligst angleichen. Anlässlich der Eröffnung des Abstimmungskampfes um die neuen Bildungsartikel in der Verfassung liess Bundesrat Deiss verlauten, diese würden «das Wirtschaftswachstum in Schwung bringen» (TA 24.2.2006, p. 2). Eine gewisse Harmonisierung der schweizerischen Schulsysteme sei *gerade aus wirtschaftlicher Sicht* nötig (NZZ Nr. 46, 24.2.2006, p. 13).

Als letztes Beispiel erwähne ich den Computer und das Internet. Auch hier sind bis heute kaum pädagogische Zielsetzungen zu erkennen. Dass die Schulen «ans Netz» gehören, ist wiederum eine Forderung, die aus der Wirtschaft stammt, wo solches mittlerweile zum Standard gehört, da die Kommunikation über Internet enorm einfacher ist. Die Schule hat aber andere Aufgaben als die möglichst schnelle Informationsbeschaffung und den möglichst raschen Austausch von Nachrichten. Und falls je die Meinung bestanden haben sollte, durch den Einsatz von Computern liessen sich Kosten sparen, dann scheint wenigstens diese Illusion inzwischen verflogen zu sein.

### **Die Wirtschaft als Denkmodell**

Damit komme ich zum zweiten Teil meiner Ausführungen. Die Dominanz der Wirtschaft in der aktuellen Bildungspolitik hat nicht nur zur Folge, dass bestimmte *Themen* besetzt und andere ausgeschlossen werden. Sie führt auch dazu, dass die bildungspolitischen Themen *neu gedacht* werden. Wie wir gesehen haben, ist es nicht mehr die Sprache von Thomas Onken, die Sprache der Bildung, in der über Schule und Unterricht gesprochen wird, sondern die Sprache der Betriebswirtschaftslehre und der Neuen Verwaltungsführung («New Public Management»). Teilautonome Schulen, Schulleitungen, Globalbudget, Qualitätssicherung, Zertifizierung, Wirkungsorientierung, Evaluation, Bildungsmonitoring, Benchmarking, Leistungslohn etc., alle diese Konzepte entstammen der Unternehmensführung und lassen die Sprache der Pädagogik alt aussehen.

Nun sind dies keineswegs unbrauchbare Konzepte. Aber ihr Ansatz ist nicht pädagogischer Art, wenn wir unter Pädagogik den situativen Umgang von Erwachsenen mit

Kindern verstehen. Sie setzen vielmehr auf der administrativen und regulativen Ebene institutionalisierter Bildungsprozesse an. Gemeint ist die *Makroebene* der Systemsteuerung und die *Mesoebene* der Organisation von Bildung, nicht die *Mikroebene* des pädagogischen Handelns und der erzieherischen Interaktion.

Indem die Ökonomie nicht nur auf die *Inhalte*, sondern auch auf die *Form* Einfluss nimmt, in der die Bildung politisch aufgegriffen wird, besteht die Gefahr, dass die Pädagogik in den Schatten der Politik gerät und an Einfluss verliert. Ich möchte dies an vier Beispielen illustrieren.

(1) Mein erstes Beispiel bezieht sich auf die Ausgrenzung der Erziehung aus dem bildungspolitischen Diskurs. Politisch erscheint die Schule zurzeit fast ausschliesslich als Ort der Vermittlung von Wissen und des Aufbaus von Können. PISA interessiert sich im Wesentlichen für kognitive Leistungen, nicht einmal überfachliche Kompetenzen werden systematisch erfasst. Auch die Standarddiskussion ist auf Leistungen in den Fächern ausgerichtet. Dass die Schule auch ein Lebensraum ist oder sein sollte, in dem soziale Fertigkeiten eingeübt und Werte vermittelt werden, ist weder Thema der PISA-Studien noch des HarmoS-Projekts der EDK. Ganz im Sinne der Wirtschaft wird die Qualifikationsfunktion der Schule hervorgehoben, die Sozialisations- und die Integrationsfunktion bleiben ausgespart.

Dem entspricht, wenn die FDP landesweit ein Zurück zu den Noten, und zwar ab dem ersten Schuljahr fordert. Kinder müssten «bereits während der Primarschule lernen, mit Leistungsdruck umzugehen» (Sonntags Zeitung 12.2.2006, p. 3). Ins selbe Horn bläst der Präsident der EDK, Hans Ulrich Stöckling, der in der Schule keine Sozialberatungsstelle, sondern einen Ort der Wissensvermittlung sehen will (NZZ Nr. 139, 19.6.2001, p. 13). Notwendig sei eine Rückbesinnung auf das pädagogische «Kerngeschäft». Angezettelt wird ein Nullsummenspiel, nach dem die «eigentliche» Aufgabe der Schule im Unterricht liegt und die Erziehung die alleinige Sache der Familie ist.

Dementsprechend erscheinen auf der Liste der Arbeitsschwerpunkte der EDK Projekte wie Steuerung der Sonderschulung, Harmonisierung der obligatorischen Schule, Diplomanerkennung und Integration von ICT, aber weder die Schulsozial-

arbeit noch die Gewaltprävention oder die Elternmitsprache kommen vor. Auch das Geschlechterthema wurde, nachdem man es vor ein paar Jahren zögerlich angefasst hatte, wieder fallen gelassen. Sobald es um Erziehung geht, klemmt's bei der EDK.

(2) Mein zweites Beispiel für den Schattenwurf der Politik auf die Pädagogik betrifft die Tatsache, dass in der Schweiz seit Jahren praktisch keine Diskussion über die Aufgaben von Bildung und Schule geführt wird. So ist die Reform der Berufsbildung ohne Grundsatzdiskussion verlaufen (vgl. Kiener 2004; Marti 2005). Die heilige Kuh der dualen Berufsbildung durfte nicht angerührt werden. Auch die Bolognaform an den Hochschulen ist ohne inhaltliche Auseinandersetzung verlaufen, obwohl es nach dem Willen der CRUS – der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten – gerade nicht nur um eine formale Anpassung gegangen wäre, sondern auch um eine Reform der Ziele, Inhalte und Methoden des Studiums. Ebenso ist die Reform des Gymnasiums, die mit dem MAR von 1995 noch vor derjenigen der Berufsbildung stattgefunden hat, über eine Flexibilisierung der Fächerstruktur des Gymnasiums nicht hinausgelangt (vgl. Ramseier et al., 2004; Schoch 2003).

Selbst die Frage des frühen Fremdsprachenunterrichts wird nicht pädagogisch diskutiert. Zwar streitet man sich, ob zwei Fremdsprachen zuviel sind und nicht eine genügen würde. Aber die Vorbehalte von Seiten der Lehrkräfte werden als Lernverbote abgetan und lächerlich gemacht. Gerade die EDK hat ihre Entscheidung für zwei Fremdsprachen nicht pädagogisch, sondern politisch begründet: Bei zwei Fremdsprachen kann eine davon eine Landessprache sein, während bei nur einer Fremdsprache das Englische obsiegen würde, was man aus staatspolitischen Gründen verhindern will. Wie politisch der Entscheid ist, zeigt die Tatsache, dass die EDK mit ihrem Kompromiss die Harmonisierung des schweizerischen Schulsystems, die ihr sonst am Herzen liegt, bereitwillig in Frage stellt. Denn mit welcher Fremdsprache begonnen wird, soll – als ob nichts gewesen wäre – den Kantonen überlassen bleiben: die einen beginnen mit Englisch, die anderen mit Französisch, die einen in der zweiten, die anderen in der dritten Klasse.

Wenn Inhalte trotzdem zur Sprache kommen, dann geht es um weltanschauliche Fragen. Das zeigt die Auseinandersetzung um die Biblische Geschichte bzw. der



Versuch, sie abzuschaffen und durch Religionskunde zu ersetzen. Oder das Tragen des Kopftuchs bei moslemischen Mädchen. Oder als jüngstes Beispiel das neue Geschichtslehrmittel zum Zweiten Weltkrieg, das die SVP verbieten will. Es ist wie mit der Evolutionstheorie in den USA: sobald es weltanschaulich wird, geraten die politischen Energien in Wallung und die Ziele und Inhalte der Schule werden heftig diskutiert. Das ist gefährlich, nicht nur, weil man sich in weltanschaulichen Fragen leicht vertun kann, sondern auch, weil die Schule Ziele und Aufgaben hat, die über das Weltanschauliche hinausgehen.

(3) Mein drittes Beispiel für die Überschattung der Pädagogik durch die Politik betrifft die Bildungsstandards, die zurzeit in aller Munde sind. Auch sie verdanken sich nicht einer *pädagogischen*, sondern einer politischen Problemstellung. Denn Bildungsstandards betreffen nicht den Mikrobereich der pädagogischen Interaktionen, sondern den Makrobereich der Systembeobachtung und Systemsteuerung. Das kommt klar zum Ausdruck, wenn Standards wie bei HarmoS als «performance standards» definiert werden, die offen lassen, wie die schulischen Leistungsziele erreicht werden. Das tönt zwar nach einem Zugewinn an Freiheit für die einzelne Lehrkraft. In der Literatur kann man sogar lesen, Bildungsstandards würden den Abbau von Lehrplänen bzw. deren Reduktion auf Kerncurricula implizieren (vgl. Klieme et al. 2003). Doch genau davon kann im HarmoS-Projekt *nicht* die Rede sein. Ausdrücklich heisst es, die *schweizerischen* Bildungsstandards würden die Lehrpläne *nicht* ersetzen, sondern seien «als deren Ergänzung und Präzisierung zu verstehen» (Maradan & Mangold 2005, p. 4).

Das heisst nichts anderes, als dass man auch im Rahmen des HarmoS-Projekts keine Diskussion über die Ziele und Inhalte der Schule führen will. Stattdessen füllt man alten Wein in neue Schläuche ab. Die politische Zielsetzung der Systemsteuerung wird den pädagogischen Prozessen einfach *übergestülpt*. Was Thomas Onken wollte, nämlich eine inhaltliche Erneuerung der Lehrpläne mit Blick auf die Informationsgesellschaft, findet nicht statt. Der Fokus auf den schulischen Output lenkt davon ab, dass auf Seiten des Inputs – bei den so genannten «content standards» – alles beim Alten bleibt.

Die Absicht, beim Input alles beim Alten zu belassen und dem System lediglich eine zusätzliche Form der Steuerung aufzuerlegen, wird gefährlich, wenn die System- mit der Individualebene kurzgeschlossen wird. In der Literatur wird ausdrücklich und mit guten Gründen davor gewarnt, die Instrumente der Kompetenzmessung zu individu-aldiagnostischen Zwecken zu verwenden, z. B. als Grundlage für die Vergabe von Noten oder für die Übertrittsselektion (vgl. Klieme et al. 2003). HarmoS schliesst sich dieser Logik *im Prinzip* an, jedoch zeichnen sich in einigen Kantonen – u. a. im Kanton Bern – Tendenzen ab, die Instrumente der Systembeobachtung auch zur Erhebung von individuellen Leistungsständen und zur vermeintlichen Objektivierung der Selektion einzusetzen. Darüber kann man nur besorgt sein.

(4) Mein viertes Beispiel für die Abschattung des pädagogischen durch das politische Denken betrifft die Legitimation bildungspolitischer Entscheidungen. Diesbezüglich erleben wir einen zweiten Frühling der Hirnforschung. Schon einmal – in den 1960er und 1970er Jahren – galt die Hirnforschung als pädagogische Imaginationsquelle. Damals war es die *Split-brain*-Forschung, die Furore machte. Ihre Ergebnisse schienen zu beweisen, dass die Schule nicht nur dem Verstand, sondern auch dem Gefühl zu dienen hat. Heute ist es mit der Gefühlsduselei vorbei, und das Gehirn interessiert wegen seiner Beeinflussbarkeit durch Lernprozesse. Vor allem die Politiker, die sich für den frühen Fremdsprachenunterricht stark machen, haben das Gehirn für sich entdeckt. Chantal Galladé, SP-Nationalrätin, ist überzeugt, dass wir Sprachen «nie mehr so leicht und intuitiv (lernen) wie im Kindesalter» (Galladé 2006, p. 19). «Aus neuropsychologischen Gründen», so auch der Präsident der EDK, «ist frühes Lernen, insbesondere für den Erwerb von Sprachen wichtig und profitabel» (Stöckling 2004, p. 59). Darin sei sich die Wissenschaft «völlig einig» (Sonntags Zeitung 12.2.2006, p. 16).

Das Prinzip sei einfach, so kommentierte vor kurzem auch die «NZZ am Sonntag»: «Je früher ein Kind mit dem Lernen von Fremdsprachen beginnt, desto besser» (12.2.2006, p. 19). Und Christian Aeberli, ehemals bildungspolitischer Vordenker von Avenir Suisse, glaubt, Menschen würden in jungen Jahren «eine Sprache allein durch das Eintauchen in die jeweilige Sprachwelt erwerben» (Aeberli 2005, p. 23). Aeberli zitiert einen angeblichen Pädagogikprofessor, der gesagt haben soll: «Wenn sie [die Kinder, W.H.] fünf Jahre alt sind, ist entwicklungspsychologisch der Koffer

gepackt, der Rest ist dann nur noch Verfeinerung» (Aeberli 2004, p. 57). Er selber ist etwas konzilianter und meint: «Das Entscheidende – die Ausbildung des Gehirns – geschieht in den ersten null bis zehn Jahren» (Bund 22.7.2004, p. 3). In dieser Zeit würden die Kinder «am meisten lernen. Wie ein Schwamm saugen sie den Lernstoff in sich auf» (Aeberli 2005, p. 23).

Die Metaphorik ist Vehikel für eine Rhetorik, die den Kindern ein fast unendliches Lernvermögen andichtet. Lernen wie im Wasserbad, Lernen wie ein Schwamm, Lernen ohne jede Anstrengung. Allerdings nur, wenn mit dem Lernen früh genug begonnen wird. «Je früher, desto besser» lautet die Devise. Auch dies ist rein formal argumentiert und entbehrt jeder inhaltlichen Konkretisierung. Kaum jemand stellt die Frage, ob «früher» tatsächlich immer «besser» ist.

Die Hirnforschung dient als Substitut für die fehlende Bildungsforschung. Verräterisch ist wiederum eine Äusserung von Christian Aeberli, der schreibt: «Schuleintritt mit 3 Jahren, Englisch ab der ersten Klasse und ganztägiges Förderangebot. Hierfür braucht es keine jahrelangen Schulversuche; der Erfolg dieser Massnahmen kann schon heute bei der privaten Konkurrenz gemessen werden» (Aeberli 2005, p. 23). Oder, so könnte man zynisch beifügen, im Kanton Tessin, wo die Kinder in der Tat mit drei Jahren in die «Scuola d'infanzia» eintreten. Nur scheinen sie dann doch nicht so viel zu lernen, wie sich Avenir Suisse und der EDK-Präsident versprechen, denn im nationalen PISA-Vergleich liegen die Tessiner in allen Testbereichen auf den hinteren Rängen.

Erstaunlich ist allerdings, wenn man bei den Hirnforschern direkt nachfragt und zum Beispiel bei Rolf Singer liest, jeder Mensch bringe sein eigenes «Paket» an Entwicklungsmöglichkeiten mit. Das Beste, was man für ein Kind tun könne, sei, «sorgfältig darauf zu achten, welche Fragen es stellt und sie möglichst erschöpfend und eindeutig zu beantworten. Es ist weniger günstig, über die gestellten Fragen hinaus zu versuchen, mit einer Art Nürnberger Trichter so viel wie möglich ins Gehirn hineinzufüllen. Oft ist das sehr kontraproduktiv» (Singer 2003, p. 112). Singer hält ein eigentliches Plädoyer für die Individualisierung der Schule. «Jedem Kind sollten seine Fragen, die es als ganz individuell gestaltetes Wesen stellt, so früh wie möglich und so erschöpfend wie möglich beantwortet werden» (ebd., p. 116). «Ein Bildungssystem

ist nur dann gerecht und effizient, wenn jeder entsprechend seinen sehr unterschiedlichen Anlagen möglichst optimale Antworten findet für das, was er fragt» (ebd., p. 117).

Damit führt uns paradoxerweise gerade die Hirnforschung, die von der Bildungspolitik so stark in Beschlag genommen wird, zu einer genuin pädagogischen Position. Denn ihren Fokus hat die Pädagogik schon immer im Individuum gehabt (vgl. Herzog 2005). Nicht die frühe Einschulung per se, nicht das frühe Fremdsprachenlernen per se und auch nicht die Verbalsprache per se stehen im Vordergrund der Hirnforschung bzw. ihren bildungspolitischen Empfehlungen, sondern die Förderung des Individuums. Davon aber ist bei den Politikern, die die Hirnforschung zitieren, wenig zu hören.

### **Appell an die Bildungsforschung**

Damit komme ich zum dritten Teil meiner Ausführungen: zur Frage nach den Konsequenzen meiner bildungspolitischen Analyse.

(1) Meine These lautet, dass die aktuellen Reformen im schweizerischen Bildungswesen unter starkem Einfluss wirtschaftspolitischer Zielsetzungen und ökonomischer Denkweisen erfolgen. Die Bildungspolitik steht im Zeichen der Wirtschaftspolitik, während das Pädagogische im eigentlichen Sinn in den Hintergrund gedrängt wird. Davon betroffen ist nicht zuletzt die Bildung und Erziehung der Vier- bis Achtjährigen. Diese steht im Schatten einer ökonomisch orientierten Bildungspolitik.

Das mag erstaunen, scheint doch nicht nur die Tagesschule, sondern auch die Basisstufe in aller Munde zu sein. Aber täuschen wir uns nicht. Die Basisstufe gibt es zurzeit nur als Schulversuche. Im Kanton Zürich war sie als Grundstufe Teil des neuen Volksschulgesetzes, mit dem RR Buschor 2002 vor dem Volk scheiterte. Der Widerstand gegen die Grundstufe war gross, und sie wurde aus dem Gesetzespaket herausgelöst, das dem Stimmvolk 2005 in revidierter Form nochmals vorgelegt wurde. Und siehe da, beim zweiten Anlauf unter RR Aeppli wurde das neue Volksschulgesetz mit grosser Mehrheit angenommen.

Das heisst nicht, dass die verschiedenen Schulversuche, die zurzeit laufen, nicht Erfolg haben oder sogar die Skeptiker überzeugen können. Übersehen wir aber nicht, dass die Basisstufe eine Verlängerung der Schulpflicht um zwei Jahre mit sich bringt – was von Seiten der EDK endlich auch etwas klarer kommuniziert wird. Die Verlängerung der Schulpflicht, obwohl im Kanton Zürich nur um *ein* Jahr vorgesehen, war ein hart umstrittener Punkt in Buschors gescheiterter Gesetzesreform und könnte für die Basisstufe leicht zum Stolperstein werden.

Wenn es nach den Vorstellungen der Wirtschaftspolitiker geht, so kann das Ziel nicht die Verlängerung der Schulpflicht sein, sondern deren *Verkürzung*, denn was ausgebaut werden muss, ist die Weiterbildung, und dies ist wohl nur möglich, wenn die Grundausbildung gestrafft wird. Seit Jahren beklagen sich die Grossunternehmen über das zu hohe Alter der Hochschulabgänger. Erst kürzlich sagte FDP-Nationalrat Johannes Randegger in einem Interview mit der «Neuen Zürcher Zeitung» einmal mehr, die Verweildauer im System sei ein Problem (NZZ Nr. 256, 2.11.2004, Beilage «Studium und Beruf», p. B17). Das sage jeder Wirtschaftsvertreter schon seit 20 Jahren. In seinem Artikel sagte es auch Thomas Onken vor 15 Jahren, indem er sich ausdrücklich *gegen* die Verlängerung der Grundausbildung aussprach. Wenn wir in unserer Gesellschaft die rekurrente Bildung, das lebenslange Lernen, institutionalisieren wollen, dann ist die Verlängerung der Schulpflicht eine fragwürdige Massnahme. Und die Basisstufe könnte allein deshalb Schiffbruch erleiden, weil sie mit dieser Massnahme verkoppelt wird.

Dazu kommt, dass die Basisstufe, anders als die Tagesschule, politisch nur schwach gestützt wird. Im Vordergrund stehen pädagogische Argumente. Wie die Heterogenität der Kinder, ihr unterschiedlicher Entwicklungsstand, die Divergenz im Vorwissen, das variierende Lerntempo, die Integration schwacher und fremdsprachiger Kinder etc. Wie gering das Gewicht dieser Argumente ist, kann man daran ermessen, dass sie keineswegs nur auf den schulischen Eingangsbereich zutreffen. Alle Argumente, die für eine Grund- oder Basisstufe sprechen, sprechen für die Abschaffung des Jahrgangsklassenprinzips generell und für eine stärkere Durchmischung der Schülerinnen und Schüler auf allen Stufen. Es sind Argumente gegen das Sortieren der Kinder in Leistungsgruppen, gegen das Sitzenbleiben, gegen die Selektion und gegen die äussere Differenzierung während der obligatorischen Schule. Es wären

Argumente für ein Schulsystem à la Finnland, Schweden oder den USA. Auf eine solche grundsätzliche Reform ihres Schulsystems ist die Schweiz aber nicht vorbereitet. Wohlweislich begrenzt man daher die Diskussion über die Basisstufe auf den schulischen Eingangsbereich, wo das Interesse der Politik eher bescheiden ist.

Das mag solange opportun sein, wie man sich tatsächlich im Schatten der Bildungspolitik bewegt. Es kann aber zum Bumerang werden, wenn die Basisstufe auch politisch durchgesetzt werden muss. Die Euphorie, die bei den Befürwortern der Basisstufe herrscht, könnte schnell in Ernüchterung umkippen, wenn sich herausstellen sollte, dass die Politik an der Basisstufe gar nicht interessiert ist, eben weil sie kein politisches, sondern ein *pädagogisches* Projekt ist.

Die These ist also: Je mehr die laufenden Reformen im Bildungswesen einer wirtschaftlichen Notwendigkeit gehorchen, desto stärker werden sie politisch gestützt und desto schwächer ist ihre pädagogische Legitimation. Je mehr sie umgekehrt einer pädagogischen Notwendigkeit folgen, desto geringer ist ihr politischer Rückhalt und desto weniger Support erhalten sie von Seiten der Wirtschaft.

Das heisst nicht, dass die Tagesschule pädagogisch schlecht und die Basisstufe pädagogisch gut begründet wäre. Es heisst nur, dass der öffentliche Diskurs zurzeit so verläuft, dass bei den Vier- bis Achtjährigen die pädagogischen Argumente dominieren, während ansonsten politische Begründungen obenauf schwingen. Die Macht allerdings, um Reformen durchzusetzen, liegt auf Seiten der Politik und nicht bei der Pädagogik.

Die Basisstufe wird Kosten verursachen. Genauso wie Tagesschulen nicht gratis zu haben sind. Die staatlichen Mittel für die Bildung werden aber in den nächsten Jahren kaum wachsen. Die demografische Entwicklung bringt uns zwar weniger Schülerinnen und Schüler, die Einsparungen, die dadurch möglich werden, dass es weniger Lehrer braucht, werden aber nicht ausreichen, um grössere Reformprojekte kostenneutral durchzuführen.

Die nächsten Jahre werden uns auch etwas sehr Unangenehmes bringen, nämlich einen Verteilungskampf um die knapper werdenden staatlichen Ressourcen. Dabei ist nicht nur an die AHV zu denken, deren Finanzierung keineswegs gesichert ist,

sondern auch an die mit der «Überalterung» der Gesellschaft weiter ansteigenden Gesundheitskosten. Die Alten, deren Anteil an der stimmberechtigten Bevölkerung Jahr um Jahr wächst, während der Anteil der Jungen im gleichen Tempo zurückgeht, werden kaum dafürhalten, dass auf Kosten ihrer Gesundheit in die Bildung investiert wird (vgl. Wolter 2005, p. 16). Der Kuchen, den es im Bildungswesen zu verteilen gibt, wird in den nächsten Jahren kaum wachsen, sondern nach aller Wahrscheinlichkeit kleiner werden.

Dass von dieser Entwicklung nicht nur die Basisstufe betroffen sein könnte, sondern auch die Tagesschulen, lässt sich daran ermessen, dass die Idee eines *pädagogisch* begründeten Tagesschulkonzepts in jüngster Zeit offen in Frage gestellt wird. 25 Jahre nachdem in der Schweiz die erste Tagesschule eröffnet wurde, nennt die «NZZ am Sonntag» die Tagesschule ein «Auslaufmodell» (12.9.2004, p. 13). In einer Zeit der schrumpfenden Mittel seien Tagesschulen eine Luxusvariante der Kinderbetreuung. Propagiert wird stattdessen die «Tagesschule light», die von den Eltern nach individuellen Bedürfnissen – gleichsam «à la carte» – genutzt werden kann. Dieser abgespeckten, um nicht zu sagen: anorektischen Tagesschule fehlt ausgerechnet das, was eine Tagesschule auszeichnet, nämlich ein pädagogisches Konzept (vgl. NZZ Nr. 299, 22.12.2005, p. 47). Das gilt auch für die Tagesschul-Initiative des Aargauischen Lehrerinnen- und Lehrerverbandes, insofern auch sie den Eltern freistellen will, wie sie das Betreuungsangebot und den Mittagstisch für ihre Kinder nutzen wollen. Und es gilt für die aktuelle Erweiterung des Tagesschulangebots in der Stadt Zürich (vgl. NZZ Nr. 10, 13.1.2006, p. 53). Insofern ist nicht auszuschliessen, dass der Schatten der Bildungspolitik früher als uns lieb sein könnte auch auf die Tagesschulen fällt.

(2) Noch ist es nicht so weit. Und vielleicht können wir etwas dazu beitragen, dass es nicht so weit kommen wird. Was ich damit ansprechen will, ist die *Forschung*. Denn für die Bildungsforschung gilt auf ganz andere Weise ebenfalls, dass sie zurzeit im Schatten der Bildungspolitik steht. Weder zur Tagesschule noch zur Basisstufe gibt es namhafte Forschung in der Schweiz. Es scheint, als hätte sich die Bildungsforschung ganz in den Dienst der Bildungspolitik gestellt, die sich der raschen Einführung von Bildungsstandards und einem Bildungsmonitoring verschrieben hat. *Pädagogische* Themen wie Basisstufe, Tagesschule, Integration sonderpädagogischer

Massnahmen, Koedukation, ICT-Didaktik, Schulsozialarbeit, Elternmitarbeit etc. liegen forschungsmässig weit gehend brach.

Es steht mir nicht an, die Pädagogischen Hochschulen zu kritisieren, jedoch stelle ich mit einer gewissen Skepsis fest, dass sich diese eng an die Vorgaben der Bildungspolitik anlehnen und bei EDK-Projekten wie HarmoS und dem Aufbau eines nationalen Bildungsmonitoring tatkräftig mitwirken. Die Legitimität dieses Vorgehens soll nicht bestritten werden, jedoch sollte man sich vor Augen führen, dass politische Programme – wie ich im Vorausgehenden hoffentlich zeigen konnte – nicht automatisch auch pädagogische Programme sind.

Auch hier muss deshalb allenfalls mit einem Bumerang gerechnet werden, allerdings nicht von Seiten der Politik, sondern von Seiten der pädagogischen *Praxis*. Denn das, wofür sich die Bildungspolitik zurzeit interessiert, steht nur indirekt in Beziehung zu dem, was Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Alltag tun. HarmoS zum Beispiel ist ein Projekt, das der *Bildungsverwaltung* nützen wird, weil es Instrumente zur Systemsteuerung bereitstellt, aber für die Lehrerinnen und Lehrer, die im Mikrobereich der Schule tätig sind, keinen direkten Nutzen abwirft. Um zu vermeiden, dass die Bildungsforschung in der pädagogischen Praxis auf Desinteresse oder gar Ablehnung stösst, scheint mir mehr Forschung im schulischen Mikrobereich notwendig zu sein. Diese kann sich durchaus an den Reformen im Makrobereich orientieren, sollte davon aber klar abgegrenzt werden.

Ziel müsste – und da ich nebenbei Präsident des Schulrats der PH Bern bin, glaube ich, dies sagen zu dürfen –, Ziel müsste die Stärkung der Professionalität der Lehrkräfte aller Stufen sein. Professionalität besteht darin, das berufliche Handeln nach Kriterien wissenschaftlicher Rationalität zu gestalten, wenn auch andere Wissensformen dadurch nicht ausgeschlossen werden. In jedem Fall bedeutet Professionalität mehr Autonomie in der Begründung und Ausführung beruflicher Tätigkeiten. Für die Forschung an den Pädagogischen Hochschulen scheint mir die Stärkung der Lehrerprofessionalität die wichtigere Zielsetzung zu sein als die Unterstützung der aktuellen Bildungspolitik.

Sich am Kriterium der Lehrerprofessionalität orientieren, könnte heissen, dass man sich auch gegen gewisse Trends in der Bildungspolitik stellt und dezidiert aus dem



Schatten der Bildungspolitik heraustritt. Dazu wären beide Themen unserer Tagung geradezu ideal geeignet. Denn zu beiden Themen gibt es – wie gesagt – zu wenig Forschung. Die Tatsache, dass die Bildungspolitik bei der Hirnforschung Zuflucht nehmen muss, um ihre Positionen zu legitimieren, ist ein deutliches Zeichen, dass die Bildungsforschung vor allem in der Schweiz an Defiziten leidet. Zu denken geben muss auch, dass die Lehrerinnen und Lehrer nur bedingt hinter den Vorlagen der Bildungspolitik stehen. Der Widerstand gegen zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe ist gross. Es wäre fatal, wenn sich die Bildungsforschung auf die Seite jener schlagen würde, die den Lehrerinnen und Lehrern Lernverbote unterschieben, ohne dass Daten vorliegen, die einen solchen Vorwurf rechtfertigen liessen.

Insofern plädiere ich dafür, dass auch die Bildungsforschung aus dem Schatten der Bildungspolitik heraustritt und sich auf ihre kritische Aufgabe besinnt. Sie könnte dies tun, indem sie den pädagogischen Reformthemen, die zurzeit wenig politische Aufmerksamkeit haben, zu einem besseren Auftritt in der Öffentlichkeit verhilft. Forschung kann nicht affirmativ sein. Sie muss kritisch sein, und als Kritik muss sie unabhängig sein. Daher gibt es meiner Meinung nach auch keinen Unterschied zwischen der Forschung an den Pädagogischen Hochschulen und an den Universitäten. In beiden Fällen ist die Politik ein schlechter Ratgeber für die Ausrichtung der Forschung. Insofern sind die Themen, die uns an dieser Tagung beschäftigen, für beide – PH *und* Universität – bestens geeignet, um eine kritische Position zu gewinnen und aus dem Schatten der Bildungspolitik herauszutreten.

### **Literaturverzeichnis**

Aeberli, Christian: Was die Volksschule für die Chancengleichheit tun muss. In: NZZ am Sonntag, 9.10.2005, p. 23.

Aeberli, Christian: «Was Hänschen nicht lernt ...» Über die wissenschaftlich begründeten Vorzüge einer früheren Einschulung. In: Neue Zürcher Zeitung Nr. 148, 29.6.2004, p. 57.

Bundesamt für Statistik (ed.): Statistisches Jahrbuch der Schweiz. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung 2001.

Bundesamt für Statistik (ed.): Statistisches Jahrbuch der Schweiz. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung 2005.

Galladé, Chantal: Die richtigen Fragen zur Sprachendiskussion. Zur Reihenfolge des Fremdsprachenlernens an der Primarschule. In: Neue Zürcher Zeitung Nr. 29, 4./5.2.2006, p. 19.

Hediger, Fabian: Schule mit Performance. In: Alpha. Der Kadermarkt der Schweiz. Beilage des Tages Anzeigers und der Sonntags Zeitung vom 8./9. Februar 2003, p. 1 und 3.

Herzog, Walter: Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 2005.

Kiener, Urs: Gleich und anders – die Entwicklung der Berufsbildung aus der Perspektive aktueller Reformen. Synthesis Nr. 11. Nationales Forschungsprogramm 43 «Bildung und Beschäftigung». Bern: Schweizerischer Nationalfonds 2004.

Klieme, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003.

Maradan, Olivier & Max Mangold: Bildungsstandards in der Schweiz: Das Projekt HarmoS. In: ph akzente (Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Zürich) 2005 (12), Heft 2, p. 3-7.

Marti, Res: «Es hat keine Grundsatzdiskussion stattgefunden.» Interview mit Urs Kiener. In: Plattform Beruf (Beilage zu verschiedenen Zeitungen der Kantone Bern und Solothurn). Der Bund, 5.1.2005, p. 6.

Onken, Thomas: Die Schweiz im Umbruch – und die Bildung? In: Neue Zürcher Zeitung Nr. 170, 25.7.1991, p. 15.

Ramseier, Erich et al.: Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Neue Fächerstruktur – Pädagogische Ziele – Schulentwicklung. Schlussbericht. Bern: EDK und BBW 2004.

Schoch, Jürg: Viel Aufwand für wenig Interdisziplinarität. Zur Reform der schweizerischen Gymnasien. In: Neue Zürcher Zeitung Nr. 70, 25.3.2005, p. 61.

Sheldon, George: Der berufsstrukturelle Wandel der Beschäftigung in der Schweiz. Ausmass, Ursachen und Folgen. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik 2005.

Singer, Wolf: Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2003.

Stöckling, Hans Ulrich: Die Schweiz soll Sprachen früher und intensiver lernen. Herausforderungen einer neuen Sprachenpolitik. In: Neue Zürcher Zeitung Nr. 148, 29.6.2004, p. 59

Wolter, Stefan C.: Generationenkampf um Bildungsausgaben. Demographische Alterung beeinflusst die Budgets. In: Neue Zürcher Zeitung Nr. 235, 8./9.10.2005, p. 16.

Korrespondenz: [walter.herzog@edu.unibe.ch](mailto:walter.herzog@edu.unibe.ch)