

Ist die Erziehungswissenschaft politisch?

Jürgen Oelkers

Eigentlich ist die Erziehungswissenschaft „die“ politisierte Disziplin schlechthin. Sie nimmt an gesellschaftlichen Auseinandersetzungen teil, bezieht Position und ist schon von daher in politische Dualismen verstrickt, muss sich also entscheiden, wo sie steht und wo sie nicht stehen will. Damit verbunden war immer auch ein politischer Messianismus, der von Fichtes Reden an die deutsche Nation (1808) bis hin zur Kulturrevolution der sechziger und siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts reicht. Die Erziehung war ausersehen, die Gesellschaft zu verändern oder gar den „neuen Menschen“ hervorzubringen.

Im Nachklang an die Epoche der Aufklärung war die Erziehungswissenschaft auf gleichsam natürliche Weise links positioniert. Sie vertrat die Ideen des Fortschritts und der Demokratisierung, die jeweils klare konservative Gegenpositionen vor sich hatten. In den sechziger Jahren wäre der Streit um die Theorie der natürlichen Begabung zu nennen, im Anschluss daran auch Diskussionen über die notwendige Autorität in der Erziehung, die radikale Idee der Emanzipation oder die bis heute umstrittene Idee einer möglichst langen gemeinsamen Verschulung für alle Kinder.

Die entsprechenden Positionen bildeten sich in der Erziehungswissenschaft ab und waren der Grund für eine entschiedene Lagermentalität, in der sich „links“ und „rechts“ unversöhnlich gegenüberstanden. Auch kirchliche und säkulare Lager bildeten getrennte Sphären. Davon sind heute nur noch geringe Spuren übrig geblieben. Die konservativen Gegenpositionen sind weitgehend verschwunden, nachdem sie auch in der Philosophie oder in der Soziologie ihre Anhänger verloren haben. Die linksliberale Erziehungswissenschaft ist daher zum Mainstream geworden.

Botho Strauss (2014, S. 226ff.) wäre mit seinen Ansichten über Erziehung der Rufer in der Wüste, wobei die Wüste einzig der Widerspruchsgeist des Schriftstellers wäre. Aber die Erziehung der Jungen auf die „Gesetzmäßigkeiten des Kampfes“ zu verpflichten (ebd., S. 229), dürfte den Beifall der Erziehungswissenschaft ebenso wenig finden wie die Vermutung, dass unter den Schülern „Fragetölpel“ des „Kritizismus“ auszumachen seien, die man nicht belehren dürfe, sondern „so rüde rupfen“ müsse, dass sich ihnen „das Gehör verdreht“ und sie das Ohr verlieren für den „Aufklärkehricht“¹, auf den sie sich berufen (ebd., S. 231).

1 „kehricht“ ist der zusammengelegte Schmutz.

Pädagogen sind Kummer gewohnt. Mitte des 19. Jahrhundert war „Aufklärer“ die Verballhornung von „Aufklärung“ und so einer allgemeinbildenden Schule, die der Volksaufklärung dienen sollte, ohne von der Kirche beaufsichtigt zu werden (Diesterweg 1857, S. 133f.). Das war seinerzeit mit „Emanzipation“ gemeint, nicht die Emanzipation der Kritischen Theorie, an der sich Strauss sein Leben lang abarbeitet und konservativ herausfordert. Viel gewonnen außer Nostalgie ist damit nichts.

Seine Schulschelte aber, der Adorno vermutlich zugestimmt hätte, wonach die Schule nur schalen „Lernstoff“ vermittelt, ohne für wirkliche Bildung zu sorgen (Strauss 2014, S. 237)², führt mitten ins deutsche Bildungsbürgertum, dem die Erziehungswissenschaft immer suspekt war. Wenn sie die konservativen Positionen überwunden hat, heißt das nicht, dass sie damit in der pädagogischen Mitte der Gesellschaft angekommen wäre.

Für Strauss ist „leichtgemachte Emanzipation“ gleichbedeutend mit einer „herrenlosen“ und so „widerstandslosen“ Erziehung, die nur die Gleichgültigkeit vermehrt habe (ebd., S. 239). An den Herren soll sich der Widerstand schulen. Und auch die Rhetorik der geborenen Führer als Erzieher fehlt nicht: „Man pflanze charismatische Menschen, und alles wird sich richten. Nach ihnen richten“ (ebd., S. 240). Mehr fällt dem Aphoristiker nicht ein, auch nicht, in welche Untiefen er sich begibt.

Gerold Becker war so ein Charismatiker, mit den bekannten Folgen, und wenn Strauss von der „Verhöhnung des Eros“ in der öffentlichen Moral spricht (ebd., S. 241), dann hätte er bei Becker den Anschauungsunterricht gefunden, was es mit der Verhöhnung tatsächlich auf sich gehabt hat. Die Restauration von „Kirche, Tradition und Autorität“ in der Erziehung (ebd.) zu fordern, ist einfach trotziger und zugleich schwacher Konservatismus, der vom Gegenhalten lebt.

Aber die Rhetorik der platonischen Höherbildung, die Plausibilität von Einsamkeit und Freiheit, die Kritik an den „korrekten Demokraten“, die alles nur in die Breite und so nach unten ziehen können, und die Verachtung der pädagogischen „Angebotswirtschaft“ (ebd., S. 227) hat – mit stetem Verweis auf Nietzsche – ihr eigenes Juste Milieu, ist gesellschaftlich weit verbreitet und nur nicht sehr sichtbar. Das kann sich ändern, entscheidend sind nicht die Dichter, sondern die deutschen Medien und die Abiturientenquoten.

Der linksliberale Konsens in der Erziehungswissenschaft zeigt sich vor allem daran, dass scharfe Kontroversen kaum noch stattfinden, schon gar nicht solche, die dezidiert bildungspolitischer Natur wären. Der Streit heute geht um Ressourcen und nur sehr randhaft um Konzepte oder gar die Inan-

2 „In den Schulen werden die Kinder vom Lernstoff zertrümmert. Da niemand weiss, wohin, wozu und woher sie zu bilden wären, werden sie Opfer eines nichts und niemandem mehr formenden Wissens. Sie empfangen Wissensschläge, die verheerender wirken als Ohrfeigen.“ (Strauss 2014, S. 238f.)

spruchnahme philosophischer Wahrheiten, die eigene Verkünder finden würden. Erziehung ist keine Mission mehr und weder eine linke noch eine rechte „Tradition“ ist maßgebend.

Die ständige Erneuerung des deutschen Bildungsbegriffs ist nicht sehr aufregend und die „Output-Orientierung“ mag für Ärger sorgen, aber sie hat deutlich pragmatische Grenzen. Wer die Gefahr der Ökonomisierung beschwört, sollte vor Augen haben, wie stark der sozialdemokratische Grundkonsens in der Bildungspolitik inzwischen ist. Keine Entwicklung führt ins Unglück, weil jeder Prozess korrigierbar ist. Strittig sind höchstens die Kosten.

Das ist im Ausland, insbesondere in den Vereinigten Staaten, gänzlich anders, wo die bildungspolitische Diskussion bis heute von erbitterten Auseinandersetzungen geprägt ist. Kompromisse sind etwa in Fragen der Privatisierung von öffentlichen Schulen oder in der Berücksichtigung der Kreationisten im Curriculum ausgeschlossen. Im Lande des Pragmatismus geht es um ein manichäisches Entweder-oder, das immer neue Radikalisierungen erfährt. In diesem Sinne ist von einer alarmierten Öffentlichkeit auszugehen, die Schulen letztlich nur noch politisch verstehen will.

Seit dem konservativen Weckruf „A Nation at Risk“ (U.S. National Commission on Excellence in Education 1983) ist aber nichts wirklich besser und vieles schlechter geworden, was sehr verschiedene Ursachen hat, aber deutlich zeigt, wo die Risiken nicht der Nation, sondern der Bildungspolitik liegen und wie sie beschaffen sind. Die Zentralsteuerung durch den Bund setzte falsche Anreize, Bildungsgutscheine für Privatschulen haben nie den gewünschten Effekt gezeigt und die Medialisierung des Unterrichts hat die Schulen verändert, aber nicht die Ungerechtigkeiten im System beseitigt.

Von dieser Frage der politischen Ausrichtung der Erziehungswissenschaft ist die andere zu unterscheiden, welche Rolle erziehungswissenschaftliches Wissen in der erziehungspolitischen Beratung spielt. Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr haben 1979 die Erziehungswissenschaft als „Systembetreuungswissenschaft“ bezeichnet, zu der sie sich in größeren Teilen auch tatsächlich entwickelt hat.

Es geht nunmehr nicht um die großen Entwürfe der Veränderung der Gesellschaft durch Erziehung, sondern wenn, dann um einen Ideenwettbewerb für die weitere Entwicklung des Bildungssystems. Die Systemkritik hat sich ins Feuilleton verlagert und wird von Medienphilosophen verübt, die die Schule überflüssig finden, als Ersatz aber nur höchst vage aufs Internet verweisen und natürlich die Reformpädagogik reanimieren (Precht 2013).

Auf der anderen Seite scheint das Verhältnis zwischen der Bildungspolitik und der Erziehungswissenschaft gespannt bis inexistent zu sein. Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen stehen bildungspolitischen Vorhaben meist skeptisch oder gar ablehnend gegenüber, insbesondere dann, wenn sie die Sprache der humanistischen Bildung verlassen

und ökonomisch-technische Konzepte verwenden. Auf der anderen Seite verzichtet die Bildungspolitik auf ungebetene Ratschläge aus der Erziehungswissenschaft offenbar liebend gerne.

Mit der Luhmannschen Systemtheorie betrachtet, verwundert das nicht. Politik und Wissenschaft sind getrennte und einander weitgehend fremde Systeme. Sie folgen eigenen „Funktionslogiken“, die einer Kooperation entgegenstehen. Auch wenn pädagogische Konzepte plausibel erscheinen, werden sie politisch nie so implementiert, wie sie aufgeschrieben worden sind. Daher ist die Grundhaltung gegenüber bildungspolitischen Innovationen eher Kritik als aktive Mitarbeit.

Doch genauer betrachtet beeinflussen pädagogische Ideen den bildungspolitischen Diskurs und die Entscheidungen nachhaltig, vor allem, weil sie die moralischen Erwartungen bestimmen. Es gibt daher Megathemen wie Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit oder Inklusion, denen die Bildungspolitik mindestens verbal folgen muss, wenn sie sich nicht ins gesellschaftliche Abseits stellen will. In dieser Hinsicht ist die Bildungspolitik nicht etwa frei in dem, was sie tut.

Von besonderem Interesse ist die Langlebigkeit von Themen. Seitdem Bildungspolitik mit sozialem Aufstieg verknüpft wurde, ist Chancengleichheit ein Dauerthema. Chancengleichheit aber lässt sich nie abschließend realisieren, insofern ist das periodische Wiederaufgreifen des Themas erwartbar. Ähnliches dürfte für Inklusion oder Gendergerechtigkeit gelten. Die damit verbundenen Postulate bestimmen gesellschaftliche Erwartungen und haben in diesem Sinne einen unmittelbaren Einfluss auf die Bildungspolitik.

Bemerkenswert ist, dass diesen Postulaten kaum noch widersprochen wird und alles auf die Umsetzung anzukommen scheint. Philosophische Zweifel scheinen gerade durch die Mächtigkeit dieser Themen nicht angebracht zu sein. Auffällig ist auch, dass deutliche Gegenpositionen fehlen, an denen man sich reiben könnte. Das erklärt in gewisser Hinsicht die pragmatisch-empirische Ausrichtung der heutigen Erziehungswissenschaft. Sie steht im Gebot, sich nützlich zu machen.

Ein Indikator ist die Zunahme der Expertisen für die Bildungspolitik und die großen deutschen Stiftungen. Auch wenn die Empfehlungen der Expertisen aufgrund der unterschiedlichen empirischen Basis oder auch der Grundannahmen gegensätzlich sein können, so gibt es doch kein bildungspolitisches Projekt mehr ohne die Arbeit von Experten. Wer „Experte“ ist, entscheidet der Auftraggeber unter Berücksichtigung der disziplinären Reputation.

Die Beziehung gilt auch umgekehrt. Pädagogische Konzepte, wie die der Ganztagschule, die es seit langem gibt, haben sich nur mit neuen bildungspolitischen Steuerungen durchsetzen lassen. Konkret: Ohne Gelder vom Bund und, damit verbunden, der geeignete, Expertise hätten sich die Ganz-

tagsschulen nicht mit der Geschwindigkeit verbreitet, wie das tatsächlich der Fall gewesen ist.

Die Erziehungswissenschaft hat im Unterschied zu anderen Disziplinen nicht nur Professionen zur Voraussetzung, sondern die gesamte Bandbreite der gesellschaftlichen Erziehung. Daher müssen ihre Experten oft schnell reagieren und sind auch in den Medien gefragt, was insofern ein Risiko darstellt, als nicht-triviale Aussagen oft den medialen Raum überfordern.

Neue Ängste, wie die vor den Neuen Medien, rufen sofort Pädagogisierungskampagnen auf den Plan, die bildungspolitisch aufgegriffen und mindestens symbolisch auch umgesetzt werden. Die Medienhysterie verunmöglicht oft die Gelassenheit und redet Eltern Notwendigkeiten ein, die gar nicht gegeben sind. Davon profitieren wiederum die Experten, die untereinander im Wettbewerb um Nachfrage stehen und kreative Metaphern erfinden müssen, um aufzufallen.³

Es gibt offenbar auch in diesem Politikfeld eine enge und wechselseitige Verbindung zur Wissenschaft, wobei angesichts der Größe und Bedeutung der gesellschaftlichen Erziehung und Bildung verschiedene Disziplinen zum Zuge kommen, die alle ein gemeinsames Problem haben: Sie müssen ihre Unabhängigkeit betonen und so gerade den Abstand zur Politik.

Aber es geht natürlich auch darum, Ideen und Befunde so zu platzieren, dass sie wahrgenommen werden und nicht als übergroßer Datensatz irgendwo verkümmern. Gerade die Erziehungswissenschaft steht vor der Frage, wie sie ihre Ergebnisse an die größere Öffentlichkeit und mindestens an die Fachöffentlichkeit vermitteln will. Von ihr werden Problemlösungen erwartet, nicht Daten und Befunde, die sich in den einschlägigen Journals verstecken.

Damit ist ein Konflikt gegeben, der in der Idee der „wertfreien Wissenschaft“ nicht vorgesehen ist. Max Weber kämpfte seinerzeit gegen den „Kathedersozialismus“, der aus einer beschreibenden Soziologie eine präskriptive Geschichtsteleologie machen wollte. Webers Pathos der Sachlichkeit stand nicht vor dem Problem, sich in einer demokratischen Öffentlichkeit verständlich zu machen und in der Vielzahl der Medien Gehör zu finden. Ohne Ordinarienuniversität fehlt die institutionelle Autorität, von der Webers Gebot der Wertfreiheit noch maßgeblich zehren konnte.

Wissenschaft ist heute eine Stimme unter vielen, die Mühe hat, die eigenen Rationalitätsansprüche und die historische Aura zu bewahren. Bildungspolitik zumal schließt oft langfristige Entwicklungen aus und steht somit vor dem Problem, ständig neue Reformen erfinden und wieder abbrechen zu müssen. Ohne Nachhaltigkeit erreichen Bildungsreformen das System nicht oder werden bis zur Unkenntlichkeit angepasst. Damit rechnet keine Experti-

3 Helikoptereltern, digitale Demenz, Kinder als Tyrannen etc.

se, die ja nicht mehr sein kann als eine Momentaufnahme, die die Gutwilligkeit des Systems voraussetzt.

Eine Schlüsselfrage wäre dann, wie Konzepte bildungspolitischen Vorrang gewinnen können und warum dann alle Akteure zustimmen müssen, wollen sie nicht ins Abseits geraten. Wer etwas erreichen will, muss sich auf das System einlassen und gerät dann leicht in einen Reformsog, der Distanz ausschließt. Von Experten werden klaren Positionen erwartet, die oft Gemeinplätze sind oder sich auf den Mainstream beziehen.

Der Effekt ist aus der Ökonomie bekannt. Warnungen vor Finanzblasen sind so lange Außenseitersache gewesen, wie die Warnung als bloße Theorie von Außenseitern abgetan werden konnte. Auf der anderen Seite haben die ökonomischen Modelle nicht verhindert, dass das Finanzsystem an den Rand eines Kollapses geriet und paradoxerweise nur mit Staatsinterventionen gerettet werden konnte. Es gab keine Expertise, die das verhindern konnte. Oder jedenfalls wurde keine beachtet.

Jedes Politikfeld sucht neue Ideen und die Bestätigung, dass es gute Ideen sind. Dazu dienen wissenschaftliche Expertisen, ohne die zum Beispiel gesundheits- oder agrarpolitische Entscheide nie zustande kämen. Das gilt weltweit und mit zunehmend globalisierten Vorzeichen. Auch bildungspolitische Entwicklungen wie die Orientierung am „Output“ oder der Unterricht im Rahmen von „Kompetenzziele“ wären ohne Expertisen aus der Wissenschaft und so ohne Auftragsforschung kaum möglich gewesen. Auf so etwas kommt die Bildungspolitik nicht von selbst, die mit ihrer eigenen Trägheit zu kämpfen hat.

Bei allen Reformpostulaten muss beachtet werden, dass sie vor Ort angepasst und umgedeutet werden, weil sie anders nicht umgesetzt werden können. Auf der anderen Seite haben auch die besten Postulate nur einen schwachen Realitätsgehalt, wenn sie nicht zur Bildungspolitik passen. In dieser Spannung stehen alle Projekte und ebenso auffällig wie interessant ist, dass keine Bildungspolitik ohne Reformagenda auskommt. Man kann nicht während einer Legislaturperiode die Schule einfach mal in Ruhe lassen, wie in der Schweiz immer mal wieder zu hören ist.

Das mag eine verlockende Vorstellung sein, ist faktisch aber Populismus, der den politischen Eifer zu Beginn einer Legislatur ebenso unterschätzt wie den öffentlichen Druck, endlich Missstände zu beseitigen, was auch dann gilt, wenn Missstände gar keine sind oder die Reform reformiert werden muss. Fehlentscheidungen zeigen sich immer erst hinterher und sind umso weniger vermeidbar, je weniger Erfahrungen vorhanden sind und nur die Ziele die Entscheidungen dominieren.

Der PISA-Test ist ein kostspieliges bildungswissenschaftliches Großprojekt im Auftrag der Bildungspolitik und genauer des Taktgebers der Bildungspolitik, nämlich der OECD in Paris, die eigene pädagogische Expertenrollen ausgebildet hat und darüber massiven Einfluss nimmt. Dabei wird

einem internationalen Bildungswettbewerb das Wort geredet, der in der Schule kaum stattfindet und der verdeckt, wer ein Gewinner dieser Politik ist, nämlich die internationale Testindustrie. Sie hat es in den Vereinigten Staaten geschafft, das Erreichen schulischer Standards von sich abhängig zu machen.

Die Testindustrie, die schulische Selektionsentscheide objektiv aussehen lassen will, ist in einer gewissen Hinsicht auch pädagogisch zu verstehen, denn sie basiert auf einer Wunschwelt, die übersehen kann, was sie alles schlechter macht, nachdem man sich auf sie eingelassen hat (Ravitch 2010). Die Testindustrie ist im Übrigen trotz scharfer Kritik schnell und scheinbar unaufhaltsam gewachsen, weil sie Entlastung bei heiklen Entscheidungen verspricht.

Wer vor Augen hat, wie stark pädagogische Wunschwelten die öffentliche Debatte über Bildung und Erziehung bestimmen, also das Unerreichbare, das verführerisch gut klingt, der muss Wert legen auf Ziele, die erreicht werden können, auf Bilanzen, die darüber Auskunft geben, ob die Ziele auch tatsächlich erreicht wurden, und auf Planungen, die auf Erfahrungen aufbauen und nicht lediglich die Illusionen bestärken. Und wo wären Illusionen stärker als in der Erziehung?

Zu den Aufgaben der Erziehungswissenschaft gehört es auch, die unvermeidlichen Illusionen zu bearbeiten, auf den Eigensinn der Erziehung zu pochen und klare wissenschaftliche Positionen zu vertreten, die realitätsgerecht sind und sich nicht in Sprachhülsen verlieren dürfen. Zu diesem Zweck müssen die Prozesse der Erziehung und Bildung mit den Mitteln der Forschung beobachtet, beschrieben und historisch-vergleichend bewertet werden, was Expertisen nicht ausschließt, solange die Unabhängigkeit gewahrt bleibt. Das Problem beginnt bei der Parteilichkeit.

Ganz so glatt geht die Gleichung natürlich nicht auf. In der Erziehung nämlich ist jeder Experte, die öffentliche Meinung wird nicht primär durch die Pädagogik bestimmt und in der Öffentlichkeit verschafft sich oft nur Gehör, wer andere an Radikalität überbietet. Man sieht das an der heutigen Schulkritik, die davon ausgeht, dass alles besser wird, wenn nur die Schule in ihrer bisherigen Gestalt überwunden ist.

Der Wunsch basiert auf der Illusion des schnellen und doch nachhaltigen Wandels, der nichts beim Alten lässt und alles zum Guten wendet. Hier ist eine Strategie gefordert, im öffentlichen Raum Einfluss zu nehmen, die Sprache zu bestimmen und sich weder von Hirnforschern noch von Medienphilosophie die Butter vom Brot nehmen zu lassen (Reichenbach 2014).

Jürgen Oelkers, Prof. em. Dr., ist Hochschullehrer am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich.

Literatur

- Diesterweg, Adolph (1857): Pädagogisches Wollen – und – Sollen: dargestellt für Leute, die nicht fertig sind, aber eben darum Lust haben, nachzudenken. Zweiter unveränderter Abdruck. Leipzig: Baensch.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Precht, Richard David (2013): Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann 2013.
- Ravitch, Diane (2010): The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education. New York: Basic Books.
- Reichenbach, Roland (2014): Schulkritik: Eine „metaphorologische“ Betrachtung. In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Erziehungswissenschaft in Geschichte und Gegenwart (= Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft). Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 226-240.
- Strauss, Botho (2014): Allein mit allen. Gedankenbuch. München: Carl Hanser Verlag 2014.
- U.S. National Commission on Excellence in Education (1983): A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by the National Commission on Excellence in Education. Washington, DC: U.S. Department of Education.