Das öffentliche Gespräch über die Zukunft von Bildung und Schule

Rudolf Künzli

Manche Sätze bleiben einem im Gedächtnis haften. Sie verdichten sich im Nachhinein zu Quintessenzen einer Begegnung. Manch Gehörtes und Gesagtes, mancher Gesprächsfaden, auch manche schon mitgebrachte Ansicht und Erfahrung wird in ihnen zusammengeführt und findet Anschluss. Es sind keine statistischen Wahrheiten *sine ira et studio*, vielmehr formulieren sie nicht ohne Anteilnahme und Erfahrungsfleiss, was die Kraft hat, unsere Sicht der Wirklichkeit neu zu fokussieren.

Ein solcher Satz war für mich die Aussage von Staatssekretär Mauro Dell'Ambrogio. Auf die Frage, was er als die grösste Gefährdung unserer Bildungseinrichtungen ansehe, meinte er ohne langes Nachdenken: «Die Entfremdung zwischen den Partnern im Bildungssystem, eine zunehmende Entfremdung zwischen Verwaltung und Schulpraxis, zwischen Lehrerschaft und Eltern, zwischen Erziehungswissenschaft, Wirtschaft und Politik.» Ich denke, der Satz braucht keine langen Erläuterungen und Erklärungen. Zu offenkundig und präsent sind Belege und Indikatoren. Brisant und paradox an dem Befund ist, dass es nicht etwa an öffentlichen Diskussionen über unser Bildungssystem in den Medien mangelte oder dass Reformanstrengungen nicht oder zu wenig erklärt würden, dass es an Daten fehlte für das, was heute *evidence-* oder *data-based policy* genannt wird. Im Gegenteil, je höher der Begründungs- und Erklärungsaufwand ansteigt, umso skeptischer reagieren die von solcher Art begründeten Bildungsreformen Betroffenen. Dass es eine trügerische Hoffnung ist, mit Bildungsmonitorings und -berichten, mit Evaluationen, nationalen und internationalen vergleichenden Leistungsmessungen den Schulreformen und der Schulpolitik einen sicheren Grund zu geben, ist nicht nur Ergebnis theoretischer Analysen und Beobachtungen von Fachleuten (vgl. die Diskussion zur Zukunft der europäischen Bildungsforschung in ZpH Jg. 16 [2010, H2 96-114]), auch praktisch politisch scheint solche Hoffnung an Überzeugungskraft zu verlieren. Nun braucht das nicht gegen solche Bestandssicherung zu sprechen, sie ist im Gegenteil nötig und sinnvoll, nur löst sie nicht die Probleme bildungspolitischer Verständigung zwischen den Partnern. Im Gegenteil, sie verschärfen sich. Je differenzierter, öffentlich zugänglicher und verfügbarer unser Wissen über soziale Systeme wird, desto grösser und komplexer werden die möglichen Handlungsopti-

onen in ihm. Zugleich nimmt die Sicherheit ab, mit der ein Erfolg einzelner Massnahmen im Ganzen erwartet werden darf. Die paradoxe Folge dieser Steigerung des Wissens über Schule und Unterricht ist eine zunehmende Differenzierung und Partikularisierung der Sichtweisen auf die Wirklichkeit und eine entsprechende Spezialisierung der Expertisen und Diskurse über das angemessene Handeln im Feld. Die gesamtgesellschaftliche Verständigung über Bildung und Schule verliert sich in immer weiter differenzierte Teildiskurse, deren Zusammenhang aus dem Blick der interessierten Partner gerät.

So sind es denn entgegen vielfach erhoffter und erwarteter Wirkung gerade nicht die immer differenzierteren wissenschaftlichen Befunde, die breit angelegten systematischen Datenerhebungen und methodisch gesicherten Modelle, welche schulische Reformen sicherer machen und die gesamtgesellschaftliche Verständigung über die Zukunft unserer Bildung befördern könnten. Die Wirkung der Zunahme unseres Wissens über soziale Systeme gleicht der Hydra, der ein abgeschlagenes Haupt an Vermutungen eine Vielzahl neuer Häupter nachwachsen lässt. Und die argumentative Aufmunitionierung der Schulverwaltung und der Schulpolitik mit Systemdaten führt leicht zu jener von Mauro Dell'Ambrogio konstatierten Gefährdung einer gemeinsamen Verständigung zwischen den Partnern. Zumindest aber wird eine solche zunehmend fragiler.

Die Initiative der Akademie der Wissenschaften Schweiz mit dem Weissbuch «Zukunft Bildung Schweiz» und den Folgetagungen stellt einen Versuch dar, das gesamtgesellschaftliche öffentliche Gespräch über Schule und Bildung in der Schweiz auf zivilgesellschaftlicher Grundlage neu zu beleben und zu befördern.

Zivilgesellschaftlich organisiert soll dieser Diskurs deshalb sein, damit es nicht allein der partikulare Diskurs der politischen Entscheidungs- und Verantwortungsträger und -institutionen bleibt. Die Verpflichtung auf das Gemeinwohl sichert weder der Politik noch der Verwaltung einen Alleinvertretungsanspruch in der Sache. Die Zivilgesellschaft beansprucht ihr eigenes Mitspracherecht. Die «bloss» Betroffenen und beobachtend Besorgten in dieser Gesellschaft sollen ausserhalb von blossen Ja-Nein-Entscheidungen an der Urne ihre Meinung kundtun können. Es soll ein Diskurs sein, in dem jede ernsthafte und gutwillige Stimme, jedes ernsthaft vorgebrachte Argument gleichermassen zählt, jede subjektive Sicht ihr humanes Recht gegen die statistische Gleichgültigkeit methodisch gesicherter und gemittelter Objektivität Anerkennung beanspruchen darf. Schülerinnen und Schüler gehören hier genauso dazu wie Eltern und Kulturschaffende. So waren die vielstimmigen und vielfach auch ganz unerwarteten Wortmeldungen einer Gruppe von Maturandinnen und Maturan-

den eines Aargauer Gymnasiums für mich der beste Ausdruck des zivilgesellschaftlichen Charakters der Tagung, über die hier berichtet wird. Sie zeigten, wie notwendig es ist, das Thema Bildung nicht den amtlich zertifizierten und berufenen Expertinnen und Experten zu überlassen, sondern das Wort auch jenen zu erteilen, deren Zuständigkeit sich sowohl subjektiver Vertrautheit mit der höchst eigenen Sache als auch persönlicher Betroffenheit verdankt. Dass es richtig und nötig ist, neben den staatlichen Institutionen im Bildungswesen eine zivilgesellschaftlich organisierte Plattform für das Schul- und Bildungsgespräch in der Schweiz zu schaffen, ist denn auch ein zentrales Fazit der bisherigen Aktivitäten der Schweizerischen Akademien der Wissenschaften.

In diesem Sinne haben das Team der Organisatoren und die Träger der Tagung Empfehlungen an Öffentlichkeit, Politik und Bildungsverwaltung formuliert, in denen die Notwendigkeit der Weiterführung solcher gesamtgesellschaftlicher Gespräche auch inhaltlich skizziert wird, um den hier vorhandenen Nachholbedarf in der Schweiz etwas auszugleichen (siehe unten im Anschluss an dieses mehr persönliche Resümee).

So müssen wir sprechen über die Bildungsvererbung, wie in einem Lande, das sonst ganz auf demokratische und egalitäre Strukturen und Prozesse setzt, die Chancengerechtigkeit als zentrale Grundlage unserer demokratischen Gesellschaftsordnung gesichert und verbreitert werden kann. Auch wenn es zutrifft, dass es nicht allein oder in erster Linie die Strukturen des Bildungssystems sind, die jedem einzelnen Kinde die ihm angemessene und gebotene Förderung sichern können, sondern die menschliche, didaktische und fachliche Qualität des Unterrichts der Lehrerinnen und Lehrer als Einzelne wie als Teams, so gilt doch auch die Erkenntnis aus vielen Studien zu Schulqualität: «Es gibt Schulen, in denen es im genannten Sinne leichter ist, guten Unterricht zu gestalten, ein guter Lehrer, eine gute Lehrerin zu sein, als in andern.» So lautete bereits das Fazit des amerikanischen Pädagogen John Goodlad nach der Lektüre der berühmten englischen Schulforschungsstudie «Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkungen auf Kinder» (Rutter et al., 1980). Daran hat sich nichts geändert. Die schönen Beispiele von *best practice* aus einer Vielzahl von Schulen, von gelungenen Bildungskarrieren in unseren bestehenden Einrichtungen, über die auch an dieser Tagung berichtet werden konnte, rechtfertigen keine politisch wohlfeilen Ausflüchte, um die gewiss heiklen Strukturfragen in unserem Bildungssystem zu vermeiden. Der Hinweis auf die persönlich zu verantwortende Qualität des pädagogischen Handelns kann das Gespräch über die Strukturen unserer Bildungseinrichtungen nicht ersetzen. Es ist Aufgabe von Politik und Verwaltung, die geeigneten Rahmenbedingungen für gelingende Bildungsprozesse zu klären und zu schaffen.

Weil blosse moralische Appelle und Aufrufe für persönliches Engagement und Verantwortung der Einzelnen oder ein öffentliches Lob der Lehrerpersönlichkeit hohl klingen, wo die Rahmenbedingungen nicht stimmen, zumal wenn sie von offizieller Seite kommen, müssen wir auch hier von Geld reden, wie viel nötig ist und wie es sinnvoll und effizient verteilt werden kann.

Wir müssen schliesslich über die Inhalte und Ziele unserer Bildungseinrichtungen reden, über zu erreichende Kompetenzen ebenso wie über zu tradierende und zu sichernde Wissensbestände und darüber, dass das eine ohne das andere nicht erfolgreich zu leisten ist. Auch darüber, wie viel Gemeinsamkeit bzw. wie viel Spezialisierung auf welcher Stufe nötig und möglich ist angesichts der technologischen Transformation der Position und Geltung, der Produktion und Nutzung des Wissens, einer sich radikal individualisierenden und auch kulturell mobilen Gesellschaft, eines rasanten demographischen Wandels und einer immer kompetitiveren globalen Ökonomie, über *employability*, technologische und mediale Fitness, über Markt, Ausbildung und Bildung.

Wir müssen dann natürlich über den alten und neuen Auftrag von Lehrpersonen reden, über Rekrutierung, Professionalisierung und Berufskarrieren, über Vertrauen und Kontrolle in einem Beruf, dessen Qualität, Erfolg und Misserfolg von personalen Beziehungen mit denjenigen, an denen und mit denen die pädagogische Arbeit verrichtet wird, abhängen.

Welches sind die sachlich angemessenen und stufengerechten Formen der Steuerung und operativen Regulierung im Bildungssystem? Wie gerade die vielen *best practice*-Beispiele immer wieder zeigen, sind es weniger administrative und politische Vorgaben, weniger wissenschaftliche Befunde und Modelle, die für innovative Entwicklungen und Prozesse in Schulen und Bildungseinrichtungen verantwortlich zeichnen, sondern initiative Personen und Teams. Wie kann der hier nötige Spiel- und Experimentierraum für solche Praxisentwicklungen gesichert werden angesichts eines wachsenden Drucks zur Vereinheitlichung unserer Bildungseinrichtungen einerseits und des politischen Rechtfertigungsdrucks für Sonderlösungen? Die wachsende Internationalisierung der Bildungspolitik und der tradierten föderalen Strukturen im Bildungssystem erfordern neue Regeln des Ausgleichs. Wie eine zunehmende Spannung von «Innovationsdruck und Reformkritik» (vgl. Oelkers et al. [Hg.], 2011) im schweizerischen Bildungssystem ausbalanciert werden können, präsentiert sich mehr und mehr als entscheidendes Schlüsselproblem für die Weiterentwicklung des Bildungssystems. Es ist kein Problem, das wir einfach der Bildungspolitik und ihren Mechanismen der Konsensfindung oder einem neuen nationalen Bildungsdepartement überlassen könnten. Hier ist die Zivilgesellschaft als Ganze gefordert.

Bibliographie

Oelkers, Jürgen et al. (2011), *Volksschule zwischen Innovationsdruck und Reformkritik*, Zürich: NZZ-Verlag

Rutter, Barbara et al. (1980), *Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkungen auf Kinder*, Weinheim: Beltz