Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 30 (2008)

Heft: 1

Artikel: Auf Seiten der Macht, des Geldes oder der Wahrheit? : Eine Antwort an meine Kritiker

Autor: Herzog, Walter

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786689

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Auf Seiten der Macht, des Geldes oder der Wahrheit? Eine Antwort an meine Kritiker

Walter Herzog

«Durch Wissenschaft wird nicht Sicherheit, sondern ... Unsicherheit gesteigert.»
Niklas Luhmann (1992)

Ich bin der Redaktion der Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften dankbar, dass sie meinen Artikel einer Reihe von Kolleginnen und Kollegen zur Diskussion angeboten hat. Dadurch konnte ein wesentliches Anliegen, das mich zum Schreiben des Textes motiviert hat, nämlich eine Diskussion über ein praktisch undiskutiertes Thema anzuregen, bereits erfüllt werden. Die Gelegenheit, auf die elf Stellungnahmen zu antworten, nehme ich gerne wahr, denn sie ermöglicht mir, ein paar Punkte zu klären und Missverständnisse auszuräumen. Ich gehe auf die einzelnen Beiträge in der Reihenfolge ein, wie sie im Vorausgehenden abgedruckt sind. Kritiken, die mehrfach vorgebracht werden, diskutiere ich in der Regel nur an einer Stelle. Wo nicht anders angegeben, stammen die Zitate aus der jeweils diskutierten Stellungnahme.

(1) *Roland Reichenbach* stimmt meinen Ausführungen weitgehend – er sagt sogar «unumwunden» – zu. Verdienstvoll ist sein Versuch, die von mir monierte Theorielosigkeit der aktuellen Schulreform einer Erklärung zuzuführen. Deutlich wird dabei, dass das Ansinnen einer intensivierten Steuerung des Bildungssystems auf einer ungenügenden Theorie der Schule beruht, deren funktionale Vielfalt und anarchische Züge systematisch missachtet werden. Eigentlich könnten dies die Akteure der laufenden Reform durchaus wissen, denn es liegen genügend Erkenntnisse seitens der Bildungsforschung vor, die zeigen, dass Schule weder eine Mechanisierung ihrer Prozesse zulässt noch in Kategorien der industriellen Fertigung sinnvoll begriffen werden kann.

(2) Auch *Daniel Bain* pflichtet meiner Analyse im Wesentlichen bei, auch wenn sie ihm (wie einigen anderen auch) etwas polemisch erscheint. Bain greift ausführlich auf offizielle Dokumente zurück und beklagt das wenig transparente Vorgehen der EDK beim HarmoS-Projekt. Die Intransparenz erschwert die Kritik, ist aber ein weiteres Indiz für die Indienstnahme der Wissenschaft durch Po-

ISSN 1424-3946, Academic Press Fribourg

litik und Verwaltung, denn ein offener Diskurs soll erkennbar nicht stattfinden. Im Übrigen betont auch Bain die simplizistische Sicht des Bildungssystems und seines Funktionierens sowie der Möglichkeiten seiner Reform, die dem HarmoS-Projekt zugrunde liegt. Von besonderem Gewicht sind die skeptischen Worte Bains zum diagnostischen Wert der in Entwicklung befindlichen Messinstrumente für die Bildungsstandards, kommen sie doch aus dem Munde eines Didaktikers. Bisher hatte man den Eindruck, die Fachdidaktiker hierzulande würden HarmoS als ein genuin unterrichtspraktisches Projekt wahrnehmen, was es aber offensichtlich nicht ist.

(3) *Danièle Périsset Bagnoud* versteht meine Ausführungen als Einladung zu einem Diskurs, dessen Fehlen im Vorfeld der Abstimmung über die neuen Bildungsartikel in der Schweizerischen Bundesverfassung sie mit einer gewissen Verwunderung vermerkt. Der Hauptakzent ihrer Stellungnahme liegt auf einer Reihe von offenen Fragen zu den Bildungsstandards sowie zu den Auswirkungen der laufenden Reformen auf den Lehrerberuf. Obwohl ich mich selber nur knapp zu letzterem Punkt äussern konnte, sehe ich bei Périsset Bagnoud eine weitgehende Übereinstimmung mit meinen eigenen warnenden Worten. Angesprochen sind die Pädagogischen Hochschulen, die sich bisher allerdings kaum zu den absehbaren Folgen des HarmoS-Projekts für den Lehrerberuf geäussert haben. Zu Recht betont Périsset Bagnoud, dass auch in Bezug auf den Lehrerberuf ohne theoretische Absicherung argumentiert wird. Die Begriffe «Profession» und «Professionalisierung» scheint jedermann nach Belieben mit Inhalt zu füllen. Kein Wunder, dass eine ernsthafte Diskussion nicht zustande kommt. Was die EDK meint, wenn sie in ihrem Tätigkeitsprogramm auch die «Stärkung der Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer» (EDK 2006, S. 9) ausweist, bleibt gerade angesichts des HarmoS-Projekts völlig offen.

(4) Wenig Positives kann *Bernard Schneuwly* meinen Ausführungen abgewinnen. Allerdings hat er für seine Replik eine Flughöhe gewählt, aus der nur mehr grobe Konturen zu erkennen sind. Mag sein, dass meiner Argumentation ein Hang zum Dichotomischen innewohnt, doch kann ein rhetorisches Stilmittel schwerlich als Hinweis auf eine theoretische Position genommen werden. Da dies von Schneuwly verkannt wird, versteht er mich in wesentlichen Punkten falsch.

Das gilt schon für die «école artisanale romantique», der ich anhängen soll. Nur weil ich in meiner Herleitung des Standardbegriffs die industrielle Fertigung gegen die handwerkliche Produktionsweise ausspiele, kann man mich doch nicht zum Schulromantiker machen. Schneuwly entnimmt meinen Ausführungen das Bild eines charismatischen Pädagogen, «qui enseigne dans un lieu protégé, loin de toute pression sociale, de toute concurrence et sélection, selon les besoins des enfants, suivant leur développement spontané, inventant outils, méthodes et techniques». Ist dies das Ergebnis einer sorgfältigen Lektüre meines Textes? Wohl kaum. Wenn mich Schneuwly zudem mit Ferrière in eine Ecke stellt, dann entbehrt dies nicht einer gewissen Komik. Für eine solche Karikatur

reichen auch meine Ausführungen zur Schule als «Lebenseinheit» nicht hin, denn dort referiere ich lediglich ein paar Punkte aus einer Liste von Fend, die auf das Zwecklose der Schule verweisen, ohne dass ich sage, die Schule solle *nur dies* sein! Nirgends schliesse ich aus, dass die Schule *auch* ein Ort des Lernens und der Leistung sein soll. Schneuwly *postuliert* einfach, dass ich, weil ich die Thorndike-Tradition kritisiere, auf der anderen Seite stehen muss, die er mit dem Namen von Dewey belegt. Die Unterscheidung ist etwa so scharfsinnig, wie wenn man in Bezug auf den deutschen Sprachraum sagen wollte, es bestehe neben der Pädagogik auch eine Reformpädagogik.[1]

Wie uninspiriert Schneuwlys Lektüre meines Textes ist, zeigt auch die Einweisung meiner Person ins Lager der Popperianer. Popper zitiere ich ausschliesslich, um das Argument, wonach Wissenschaft weder auf reinen Fakten noch auf reinen Gedanken beruht, zu bekräftigen. Diese Position kann man ohne weiteres auch mit anderen Autoren belegen, wie Jean-Luc Patry zeigt, der auf Dewey und das Prinzip der «warranted assertibility» verweist. Eine weitere Möglichkeit wäre Luhmann (1992): «Weder kann man von sich selbst evidenzierenden Wahrnehmungen, noch von intuitiv sicheren Axiomen ausgehen» (S. 462). Gerade Popper wäre kein Beleg für die Ansicht, wonach Wissenschaft auf *diskursiver* Argumentation beruht, hat er doch bis zuletzt an seiner Drei-Welten-Lehre festgehalten und als Basis der wissenschaftlichen Beweisführung nur die zweiwertige, deduktive Logik anerkannt. Selbst das Killerargument des Relativismus und das Schreckgespenst des Elfenbeinturms sind Schneuwly nicht zu schade, um meine Position ins Lächerliche zu ziehen. Sage ich denn irgendwo, die Messungen, die man im Rahmen von HarmoS durchführt, seien ohne Realitätsbezug? Die Frage ist doch nicht, ob wissenschaftliche Erkenntnisse einen Realitätsbezug haben oder nicht, sondern ob sie wahr oder falsch sind.

Aus Platzgründen kann ich auf weitere Schnitzer in Schneuwlys Replik nicht eingehen. Nur eines sei noch vermerkt: Schneuwlys *eigener* Hang zur Romantik. Überall objektive Widersprüche («contradictions inhérentes») zu sehen und den Widerspruch zum Motor der Veränderung («moteur du développement») zu stilisieren, erinnert mich lebhaft an meine Studienzeit, als solche «Grossen Erzählungen» (Lyotard) noch für glaubhaft gehalten wurden.

(5) Ganz anders als von Schneuwlys Verriss bin ich vom Beitrag von *Christian Maroy* und *Vincent Dupriez* sehr angetan. Obwohl auch sie in meinem Text regressive Fantasien vermuten – meine Kritik soll «sur une conception ‹humaniste› et ‹artisanale› de l'éducation, de ses visées et modes de fonctionnement» beruhen –, stellen sie meine Position im Wesentlichen richtig dar. Ähnlich wie Reichenbach ergänzen sie meine deskriptiv gehaltenen Ausführungen um eine theoretische Skizze, die *erklären* kann, weshalb das Bildungswesen unter den Einfluss ökonomischer Denkweisen geraten ist. Die soziologische Analyse, in die sie meine Kritik einbetten, postuliert eine Abfolge von einer bürokratischen zu einer post-bürokratischen Organisation von Schule, die mit einem Verlust an politischer Legitimation einhergeht. Die Schwächung des institutionellen Charakters der

Schule führt zu einer eindimensionalen Ausrichtung von Steuerungsentscheiden an Kriterien der Zweckrationalität. Ausschlaggebend ist nur mehr «ce qui marche». Die Schule wird überrollt von einer Performanzkultur (Radtke, 2002), die ohne Zieldiskurse auszukommen scheint.[2]

Maroy und Dupriez betonen den erhöhten Machtanspruch, der mit dem post-bürokratischen Modell verbunden ist, ein Machtanspruch, der sich negativ auf die Professionalisierung des Lehrerberufs auswirkt. Die beiden Kollegen verweisen zudem auf den Apparat an Experten und Technokraten, der die Reform begleitet und umsetzt. Davon kann man inzwischen auch in der Schweiz Kenntnis nehmen. NPM zum Trotz werden die Bildungsverwaltungen aufgebläht, und es scheint, dass uns hier die eigentlichen Agenten der Harmonisierung des schweizerischen Schulsystems vor Augen stehen. Für die Disziplin Erziehungswissenschaft ist dies nicht ohne Ambivalenz. Denn ein aufgeblasener administrativer Apparat schafft auch Arbeitsplätze für Abgängerinnen und Abgänger der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge. Unweigerlich geraten die frisch gebackenen Kolleginnen und Kollegen aber in ein Dilemma: Sollen sie sich nun der Wissenschaft (Wahrheit) oder der Politik (Macht) verpflichten?

(6) *Gianni Ghisla* empfindet meine Kritik an der Ökonomisierung des Bildungswesens als zu aufgeregt. Wobei ich den Eindruck habe, dass unsere Positionen so verschieden gar nicht sind. Was Ghisla zu den Bildungsstandards ausführt, stimmt mit meinen eigenen Ansichten überein. Auch seiner Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff kann ich problemlos zustimmen. Unklar ist mir jedoch bis zuletzt geblieben, wie sich Ghisla zu der von ihm so genannten «ökonomischen Finalisierung von Bildung, Forschung und Innovation» stellt. Es beginnt schon mit den Zitaten von Gary Becker. Stimmt er ihnen zu? Oder ist er einfach fasziniert von ihnen? Wer alles zur Ökonomie erklärt, kann gerade so gut auch alles zur Idee, zum Schein oder zum Widerspruch erklären. Erkenntnis ist doch nur möglich, wo nicht alles einerlei ist, sondern wo Differenzen und Unterschiede bestehen. Also muss auch die Ökonomie ihre Grenzen haben, sonst würde sie schlicht nichts erklären. Die Auseinandersetzung mit der Ökonomie, die Ghisla fordert, müsste dann aber genau dies sein: ein Versuch, die *Grenzen* des ökonomischen Denkens (auch) für die Bildung zu bestimmen.

Vielleicht sind unsere Positionen aber auch diesbezüglich nicht wirklich verschieden, denn später appelliert Ghisla an die «Fähigkeit der Bildungspolitik, Bildung nicht zur Ware degradieren zu lassen». Unmittelbar danach heisst es aber wieder, Appelle an die Bildungspolitik «wider die Instrumentalisierung» (der Erziehungswissenschaft) würden «realistischerweise ... nicht viel (bringen)». Sind wir der Wirtschaft und ihrem Medium Geld nun ausgeliefert oder nicht? Da mir Ghisla vorwirft, die Erziehungswissenschaft als «Opfer rücksichtsloser Politik» darzustellen, scheint er anzunehmen, dass sich durchaus etwas machen lässt. Nur kommt ihm dann seine Schelte der Erziehungswissenschaft in die Quere, die seiner Ansicht nach zuerst vor der eigenen Türe kehren müsste. Mag

sein, dass mit der Erziehungswissenschaft nicht Alles zum Besten steht und es sinnvoll wäre, wenn sie (wieder) «einmal radikal über die Bücher» ginge. Doch scheint mir dies ein anderes Thema zu sein als dasjenige, das ich in meinem Artikel anspreche. Und es wäre fatal, durch den Hinweis auf die Schwächen der Erziehungswissenschaft davon abzulenken, dass sie einer Attacke von Seiten einer ökonomisch inspirierten Politik ausgesetzt ist.

(7) Etwas geärgert habe ich mich über den Beitrag von *Esther Berner*. Die Kollegin unterstellt mir Dinge, die ich in keiner Weise vertrete und meinem Artikel auch nicht entnommen werden können. Wo sage ich denn, Kompetenzen hätten «nichts» mit Wissen zu tun? Wo fordere ich eine «neue Bildungstheorie, die ... Empirie und Theorie trennt»? Wo verlange ich eine nochmalige Vergewisserung über die Struktur der pädagogischen Wirklichkeit? Woraus lässt sich ableiten, ich sei ein *Gegner*, gar ein *bekennender* Gegner von Bildungsstandards? Weshalb soll es ein Widerspruch sein, wenn ich die mit Standards einhergehende Normierung kritisiere, dies aber auch in Bezug auf den formalen Charakter von Kompetenzstufen tue?

Auch Berner muss ich darauf hinweisen, dass meine Gegenüberstellung von industrieller Fertigung und handwerklicher Herstellung im Kontext der Erläuterung des Standardbegriffs steht. Dass ich «ein Verständnis von Erziehungs- und Unterrichtsprozessen [bevorzuge], das sich mit demjenigen der ‹handwerklichen Produktion› vergleichen lässt», ist eine schlichte Behauptung. Gleiches gilt für die Aussage, ich würde die Berücksichtigung lokaler Bedingungen *fordern*. Allerdings bin ich durchaus der Meinung, dass Schule und Unterricht faktisch *immer* unter Bedingungen stattfinden, die eine abstrakte Gleichbehandlung und Gleichbeurteilung sowohl der Lehrkräfte wie der Schülerinnen und Schüler *nicht* zulassen. Die lokalen und situativen Bedingungen pädagogischen Handelns wegdiskutieren zu wollen, gar mit dem Argument der *Gerechtigkeit*, halte ich für ziemlich schief.[3] Die Situativität von Schule und Unterricht hat zudem eine forschungsmethodische Seite. Neben der unabsehbaren Zahl von Interaktionen, ist es vor allem die Kontextualität pädagogischer Abläufe, die aus der Erziehungswissenschaft eine der anspruchsvollsten Disziplinen macht (Berliner, 2002).

Weiter moniert Berner, ich würde nicht erwähnen, dass es sich bei den schweizerischen Bildungsstandards um «Mindeststandards» handelt. Selbst wenn dies stimmen würde – tatsächlich stimmt es nicht, denn ich verweise gleich zu Beginn des ersten Abschnitts meines Artikels auf die «Mindest- bzw. Basisstandards», die dem EDK-Projekt zugrunde liegen -, wäre doch klar, dass Mindeststandards nicht *an sich* festgelegt werden können. Wie Ghisla darlegt, liegen Standards auf einem «Qualitätskontinuum». Es sind «cutscores», die eine Skala voraussetzen, auf der sie als Markierung eingetragen werden (Mehrens & Cize, 2001, S. 477) – als Mindeststandard, als Maximalstandard oder irgendwo dazwischen (zum Beispiel als Regelstandard).

Auch die Kritik, ich würde in meiner Darstellung des bildungspolitischen Steuerungsmodells die «Feedback-Schleife» unterschlagen, ist nicht nachzuvoll-

ziehen. Wer die Texte zum Bildungsmonitoring liest, kann doch schwerlich übersehen, wie Politik und Wissenschaft miteinander verknüpft werden sollen. Hier liegt sogar mein hauptsächlicher Kritikpunkt! Wie kann ein kybernetisches Modell mit negativer Rückkopplung, das für die Regulation von Kühlsystemen beste Dienste leistet, für die Analyse eines komplexen Gefüges, wie es ein Bildungssystem darstellt, tauglich sein? Das Modell ist einfach zu simpel, als dass es leisten könnte, was man ihm abverlangt.

Ich verzichte darauf, die weiteren Missverständnisse in Berners Stellungnahme auszuräumen. Wer auszieht, die «argumentative Qualität» eines Textes zu bemängeln und dessen Autor gleich mehrerer «Irrtümer» zu bezichtigen, müsste auf die Qualitätssicherung seiner eigenen Darlegungen etwas mehr achten, als dies Berner getan hat.

(8) Der Text von *Marcel Crahay* reiht sich in die kleine Gruppe von Stellungnahmen ein, die meine deskriptiv bleibende Analyse um Erklärungsansätze erweitern. Ich stimme Crahay bedingungslos zu, dass eine Kritik von HarmoS *in abstracto* nicht genügen kann und in einen gesellschaftlichen und historischen Kontext eingebettet werden muss. Wie Reichenbach sowie Maroy und Dupriez liefert Crahay diese Einbettung auf brillante Weise nach, so dass eine offensichtliche Schwäche meines Textes nun behoben ist.

Crahay bestreitet, dass die aktuellen Reformen theorielos seien, wie ich in meinem Artikel behaupte. Die Theorien seien vorhanden und kämen aus der Ökonomie. Damit bin ich allerdings einverstanden. Die Kritik der ökonomischen Provenienz der Reformansätze bildet sogar ein wesentliches Element meiner Argumentation. Offensichtlich habe ich mich missverständlich ausgedrückt. Was ich meine, ist nicht, dass theoretische Konzepte nicht vorliegen, sondern dass es sich um ‹fremde› Theorien handelt, deren Relevanz für die Analyse pädagogischer Sachverhalte nicht nachgewiesen ist. Die blosse Übertragung einer ökonomischen (oder irgend einer anderen) Theorie auf den Bereich der Bildung ist als wissenschaftliche Grundlage für eine dermassen weitgehende Reform unzureichend. Mein Argument ist nicht, dass man Bildung und Erziehung nicht auch unter ökonomischen Kategorien beurteilen kann – das kann und soll man durchaus –, sondern dass ökonomische Denkmodelle auf das Bildungswesen angewandt werden, ohne dass die Angemessenheit einer solchen Anwendung empirisch überprüft worden wäre.

(9) Als sehr differenziert empfinde ich die Stellungnahme von *Jean-Luc Patry*. Obwohl ihm der polemische Stil meines Textes nicht zu behagen scheint, sind seine Ausführungen äusserst hilfreich. Er bringt ein Moment ins Spiel, das sonst – mit Ausnahme der Bemerkungen von Bain zur diagnostischen Validität – weitgehend ausgespart bleibt: die methodischen und messtheoretischen Probleme von HarmoS und ähnlichen Reformprojekten. Patry macht nachvollziehbar, weshalb Bildungsstandards nicht ohne weiteres für *alle* schulischen Fächer und schon gar nicht für die *erzieherischen Ziele* der Schule entwickelt werden können. Damit stützt er ein wesentliches Argument meines Textes, dass nämlich Bil-

dungsstandards und Bildungsmonitoring die Schule in ein Licht rücken, das unzulässig vieles ausblendet, was von ihr nicht weggedacht werden kann.

Patrys Aussagen zu «Input und Output» sind treffend. Tatsächlich umschreiben Lehrpläne (qua Input) die *Ergebnisse* von Bildungsprozessen. Sprachlich stehen sie oft im Indikativ («Der Schüler beherrscht die Grundrechenoperationen.» oder: «Der Schüler kann ein kurzes Gedicht frei vortragen.»). Damit nehmen sie gleichsam vorweg, was allererst erreicht werden soll. Umgekehrt ist die «Outputsteuerung» keine Steuerung *des* Outputs, sondern weiterhin eine Steuerung des Inputs, die sich allerdings an Informationen über den Output orientiert. Wenn Patry meint, die Trennung von Input und Output könne im Unterricht «nicht ganz durchgezogen werden», dann fliesst Wasser auf meine Mühle, da ich ja bezweifle, dass simple Input-Output-Modelle für die Analyse pädagogischer Prozesse tauglich sind. Zudem verweist Patry auf ein ethisches Moment, das ich ebenfalls teile und das seit Schleiermacher (1826/2000) zum Grundbestand pädagogischen Denkens gehört: Niemand hat das Recht, die Gegenwart eines Kindes seiner Zukunft zu opfern. Auch deshalb gehört die Zwecklosigkeit zwingend mit zur Idee von Schule.

Nicht einverstanden bin ich mit Patrys Lob des TOTE-Modells, nicht weil es ein «Ladenhüter» wäre, sondern weil es auf die Situation nicht anwendbar ist, von der mein Text handelt. Das TOTE-Modell ist ein *psychologisches* Modell, das als Einheit eine klare Referenz hat: das handelnde *Individuum*. Die Unterrichtssituation stellt aber eine andere Einheit dar, nämlich eine *soziale*, die aus mehreren Individuen besteht. Wie das kybernetische Kühlschrankmodell genügt das TOTE-Modell nicht, um die Komplexität einer Unterrichtssituation zu erfassen. Die einfache Logik des «plan, do, monitor and review» (Gleeson & Gunter, 2001, S. 145) lässt sich befolgen, wo auch die Verhältnisse einfach sind, aber nicht, wo sie komplex sind. Insofern ist das TOTE-Modell ein gutes Beispiel für die Suggestibilität von linearen Prozessschemata, die für sich genommen zwar plausibel scheinen, dem erziehungswissenschaftlichen Gegenstandes aber nicht gerecht werden.

(10) *Maurice Tardif* wirft mir Verteufelung des HarmoS-Projekts vor, eine etwas scharfe Wortwahl, die nur leicht abgemildert wird, wenn er zudem feststellt, ich sei mit der Axt ans Werk gegangen. Auch Tardif moniert ein dichotomisches Denken («système bipolaire») in meinem Artikel, wobei er nicht zwei Konzeptionen von Pädagogik vor Augen hat, sondern einen Dualismus von Erziehungswissenschaft und Ökonomie. Wie Crahay erinnert Tardif an die engen Beziehungen zwischen der Industrialisierung der Gesellschaft und der Einrichtung von Schulen im 19. Jahrhundert. Ich bin der Letzte, der bezweifeln wollte, dass zwischen Bildung und Wirtschaft enge Beziehungen bestehen. Allerdings halte ich ebenso sehr für eine systemische Betrachtungsweise ihres Verhältnisses. In einer funktional differenzierten Gesellschaft operieren die sozialen Teilsysteme nach eigener Logik, was sie relativ autonom macht (Luhmann, 1997). Kein System kann mittels seines Codes an den Code eines anderen Systems anschliessen,

womit der Wirtschaft und der Politik nicht nur hinsichtlich der Wissenschaft, sondern auch bezüglich der Bildung Grenzen gesetzt sind.

Insofern habe ich etwas Mühe, wenn Tardif die Erziehung und die Schule *tel quel* als ökonomische Realitäten darstellt («des réalités profondément économiques»). Zweifellos verursacht das Bildungssystem Kosten, und hier liegt ohne Zweifel ein wesentlicher Grund für die aktuellen Schulreformen, was von verschiedener Seite denn auch vermerkt wird. Diese Einsicht darf aber nicht dazu führen, dass das Bildungswesen dem Denken in ökonomischen Kategorien *unterworfen* wird. Ich meine ja nicht, die Schulen seien unschuldige Jungfrauen, deren fleischliche Gelüste erst durch die Wirtschaft geweckt würden (wie die Metaphorik von Tardif suggeriert). Aber auch die Universitäten kosten viel, und trotzdem wird in keiner Stellungnahme die Meinung vertreten, die Wissenschaft hätte sich dem Code der Ökonomie zu beugen. Die Freiheit der Forschung ist Voraussetzung dafür, dass sich die Wahrheit Gehör verschaffen kann. Genau deshalb darf nicht geschehen, dass die Erziehungswissenschaft ökonomischen Zwecksetzungen unterworfen wird. Das hat nichts mit dem Anspruch auf «reine» Wissenschaft zu tun, wie mir Tardif zu unterstellen scheint («vision épurée et noble»), sondern mit der schlichten Tatsache, dass die Wahrheit – als Code der Wissenschaft (Luhmann, 1992) – an Bedingungen gebunden ist, die weder im politischen noch im ökonomischen System gegeben sind.

Wie Tardif völlig zu Recht darlegt, sind die Bildungswissenschaften («sciences de l'éducation») in enger Verknüpfung mit staatlichen Interessen entstanden. Dies gilt nicht nur für Nordamerika, sondern auch für Europa. Insofern behaupte ich auch nicht, wir hätten es mit einem *neuen* Phänomen zu tun. Doch gehe ich sehr wohl davon aus, dass genau hier ein Problem der Legitimität der Erziehungswissenschaft als akademischer Disziplin liegt. Anders als Tardif, der hier offenbar keinen Zusammenhang sieht, meine ich, dass sich die monierten Schwächen der erziehungswissenschaftlichen Forschung (auch) der Tatsache verdanken, dass die Disziplin Ansprüchen ausgesetzt ist, die *nicht* wissenschaftlicher Natur sind. Tardif dreht meine Argumentation um, wenn er meint, die Gründe für die epistemische Inkompetenz der Erziehungswissenschaft würden in ihr selber liegen, während ich meine, dass sie zum grossen Teil extern bedingt sind. In diesem Punkt hebe ich mich auch von all jenen Kolleginnen und Kollegen ab, die versuchen, aus der Not eine Tugend zu machen, indem sie der Erziehungswissenschaft einen besonderen Charakter als Wissenschaft zuweisen: als Handlungswissenschaft, als praktische Wissenschaft, als Wissenschaft *von* der Praxis *für* die Praxis, als Berufswissenschaft für Lehrer etc. Auf diesem Dampfer befinde ich mich eindeutig nicht. Aber deshalb von einer «Jungakademiker-Illusion» (Criblez) zu sprechen, halte ich für verfehlt.

(11) Auch die Ausführungen von *Lucien Criblez* reihen sich in jene Gruppe von Stellungnahmen ein, die meiner Argumentation etwas mehr Tiefenschärfe geben wollen, indem sie nach Erklärungen dessen suchen, was ich kritisiere. Etwas eigenartig mutet allerdings an, wenn Criblez von einer «anderen Lesart» der

Ereignisse spricht, wirft er mir doch gleichzeitig Ahistorizität vor. Criblez präsentiert meines Erachtens nicht eine «andere Lesart», sondern untermauert meine Ausführungen mit historischem Material. Dabei kann ich seiner Argumentation, die besonders die politische Situation in der Schweiz fokussiert, durchaus folgen. Ich habe auch nicht behauptet, die Bildungspolitik wolle die Erziehungswissenschaft *unmotiviert* für ihre Interessen in Dienst nehmen. Erstaunt bin ich jedoch über eine gewisse Naivität, die Criblez' Darlegungen durchzieht. Genügt es für eine historische Analyse, das Selbstverständnis der Akteure zu rekonstruieren und sich auf offizielle Dokumente zu stützen? Anders als Reichenbach, Maroy und Dupriez sowie Crahay bemüht sich Criblez nicht um eine theoretische Erweiterung meiner Analyse, sondern verbleibt im Narrativen, was seinen Ausführungen einen leicht affirmativen Charakter gibt.

Um ein Beispiel zu geben, scheint es mir etwas fragwürdig zu sein, staatliche Interventionen damit zu sanktionieren, dass man ihnen zuschreibt, sie hätten *immer* eine Wirkung, wenn nicht die erwartete, dann eine unerwartete. Mir wird jeweils unwohl, wenn ich in Bezug auf PISA oder andere Schulleistungsstudien höre, obwohl sie nichts bringen, würden sie wenigstens eine Diskussion auslösen. Solche zynisch wirkenden Voten geben Reichenbach Recht, der in Schulreformen eine Art Selbstläufer sieht, der immer wieder neu in Bewegung kommt, weil eine ‹rationale Politik› *gar nicht möglich ist*!

Insofern stört mich, dass Criblez den Steuerungsbegriff undiskutiert lässt. Wenn *Politiker* ein Wort verwenden, dann mag man hinnehmen, dass es sich oft um eine *façon de parler* handelt. In der Wissenschaft sollte es aber anders sein. Wie viel «Steuerung» ist denn in einem Politikbereich möglich, der von Widersprüchen durchzogen ist (Schneuwly), multiplen Funktionen genügen muss (Reichenbach), dessen Wirkmechanismen bestenfalls ansatzweise bekannt sind und der in einem unauflöslichen Konflikt mit der Wissenschaft steht (Criblez)? Selbst wenn die Steuerung lediglich auf der Makro- und Mesoebene ansetzen sollte, bleibt völlig offen, wie und was denn gesteuert werden kann. Criblez verkennt auch, dass ich nicht behaupte, die aktuellen Schulreformen würden auf eine Steuerung der *Unterrichtsebene* zielen. Mein Punkt ist vielmehr, dass die technologische Mentalität, die sich in Bildungspolitik und -verwaltung breit macht, in die Öffentlichkeit diffundieren und der Schule sowie dem Lehrerberuf zum Schaden gereichen könnte.[4]

Criblez stellt das Denken in Kategorien der Steuerung selber in Frage, wenn er das Verhältnis von Wissenschaft und Politik systemisch deutet. Wie aber kann er beides unter einen Hut bringen: die Ambition der Steuerung und die Einsicht, dass Steuerung nicht möglich ist? Und was soll die Rede von «bildungspolitischer Steuerung» und «Steuerungswissen», das der Bildungsforschung von Seiten der Politik – gemäss Criblez offenbar zu Recht – abverlangt wird? Wie bei Tardif mündet die Argumentation Criblez' in ein quietistisches Schulterzucken: Meine «Besorgnis um eine autonome Erziehungswissenschaft» sei zwar «ehrenhaft», aber da die Verhältnisse nun mal sind wie sie sind, nehmen wir sie halt hin

– am besten gleich mit der von Ghisla empfohlenen Gelassenheit.

Criblez unterbietet meine Kritik, wenn er auf die Legitimität einer Politik hinweist, die Entscheidungen wissenschaftlich abstützt. Dagegen habe ich doch nichts! Mein Punkt ist nicht die Alimentierung politischer Entscheidungen mit wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern die Indienstnahme der Wissenschaft durch eine Politik, die sich als *rational* ausgibt. Gegen dieses Ansinnen hilft der Aufruf an die Erziehungswissenschaft, «die eigene Disziplin [zu] stärken», wenig. Wie im Falle des Lehrerberufs kann man nicht autonom *sein*, wenn einem die nötige Autonomie nicht *gewährt* wird. Dabei rede ich nicht der «vollständigen Autonomie der Wissenschaft» das Wort. Der Vorwurf ist unfair und hat einzig zur Folge, dass dem Status Quo die Absolution erteilt wird. Fast kommt es mir vor, als zünde Criblez eine Nebelpetarde, damit sich die Konturen meiner Kritik im Dunst verwischen und schnell wieder zur Tagesordnung zurückgekehrt werden kann. Vielleicht liegt das in *seinem* Interesse, in *meinem* liegt es nicht.

Noch ein Wort zum «Nationendenken», das nicht nur Criblez, sondern auch Schneuwly und Patry als Kritik an den Bildungsstandards zurückweisen. Was ich meine, ist allerdings nicht die Rangierung von Nationen bzw. Kantonen, wie sie uns von PISA vorgemacht wird. Insofern ist die Bezugnahme auf PISA an besagter Stelle in meinem Text irreführend. Gemeint ist, dass die Reform der Schule ausgerechnet an den Grenzen der Nation innehält. Indem jedes Land seine *eigenen* ‹nationalen Bildungsstandards› entwickelt, rückt die Nation sehr wohl in den Vordergrund, während in anderen Politikbereichen die staatlichen Grenzen an Bedeutung verlieren oder aufgelöst werden (Marginson, 1999). Eine ökonomisch motivierte Politik benutzt das Bildungswesen, um der einheimischen Wirtschaft auf den globalen Märkten höhere Kompetitivität zu verschaffen. Ist dies kein Nationendenken?

Ein letzter Punkt betrifft die Frage der demokratischen Legitimität einer Politik, die sich auf ‹gesichertes Wissen› und ‹erwiesene Kausalitäten› beruft. Criblez spricht das Problem kurz an, um es allerdings gleich wieder fallen zu lassen. Auch in anderen Stellungnahmen wird es aufgegriffen, aber ebenfalls nur im Vorbeigehen (so z.B. bei Schneuwly in Bezug auf die demokratische Kontrolle der Entscheidungen der EDK). «Gesicherte Erkenntnisse» (auch Criblez verwendet diesen unsäglichen Ausdruck) liegen weit ab von demokratischen Entscheidungen, denn was ‹gesichert› und ‹erwiesen› ist, bedarf keiner Zustimmung durch eine Mehrheit. Insofern entzieht sich eine auf Evidenzen basierte Politik der öffentlichen Legitimation. Auch wenn in den neuen Artikeln der Bundesverfassung von einem «Bildungsraum Schweiz» (Art. 61a) die Rede ist und die Kantone sich zur «Harmonisierung des Schulwesens» (Art. 62) aufgerufen sehen, steht nirgends geschrieben, dass dies auf Kosten der politischen Öffentlichkeit und zu Lasten demokratischer Verfahren gehen soll. Allein schon der *Versuch*, die Erziehungswissenschaft im Rahmen einer «evidence-based policy» für bildungspolitische Zwecke zu instrumentalisieren, kann in einem Land wie der Schweiz mit seiner basisdemokratischen Tradition nicht hingenommen werden!

Anmerkungen

1 Schon auf die USA bezogen ist die Dichotomie falsch, denn neben Thorndike und Dewey wäre auch Judd zu berücksichtigen (Hilgard, 1996; Lagemann, 2000).
2 Die Marginalisierung der Diskussion um Normen und Ziele der Schule wird unter dem Stichwort der «Kulturbereinigung» auch von Gianni Ghisla erwähnt und durch eine treffende Anekdote illustriert.
3 Für eine nach wie vor überzeugende Darstellung der Situativität pädagogischen Handelns vgl. Patry (1991), jetzt auch Patry (2000).
4 Vielleicht sollte man der Begrifflichkeit genau deshalb ihre Anschaulichkeit nehmen und statt von «Steuerung» von «Governance» sprechen (Kussau & Brüsemeister, 2007).

Literaturverzeichnis

Berliner, D. C. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher, 31* (8), 18-20.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2006). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. HarmoS-Konkordat. Bericht zur Vernehmlassung.* Bern: EDK.

Gleeson, D. & Gunter, H. (2001). The Performing School and the Modernisation of Teachers. In D. Gleeson & C. Husbands (Eds.), *The Performing School. Managing Teaching and Learning in a Performance Culture* (pp. 139-158). London: RoutledgeFalmer.

Hilgard, E. R. (1996). History of Educational Psychology. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 990-1004). New York: Macmillan.

Kussau, J. & Brüsemeister, Th. (2007). *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Lagemann, E. C. (2000). *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research.* Chicago: University of Chicago Press.

Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (2 Bde.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Marginson, S. (1999). After Globalization: Emerging Politics of Education. *Journal of Education Policy, 14,* 19-31.

Mehrens, W. A. & Cizek, G .J. (2001). Standard Setting and the Public Good: Benefits Accrued and Anticipated. In G. J. Cizek (Eds.), *Setting Performance Standards. Concepts, Methods, and Perspectives* (pp. 477-485). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Patry, J.-L. (1991). *Transsituationale Konsistenz des Verhaltens und Handelns in der Erziehung.* Bern: Lang.

Patry, J.-L. (2000). Kaktus und Salat. Zur Situationsspezifität in der Erziehung. In J.-L. Patry & F. Riffert (Hrsg.), *Situationsspezifität in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 13-52). Innsbruck: Studienverlag.

Radtke, F.-O. (2002). Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In D. Nittel & W. Seitter (Hrsg.), *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge* (S. 277-304). Bielefeld: Bertelsmann.

Schleiermacher, F. (1826/2000). *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe Bd. 2.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.