

Die innere und äussere Ökonomisierung in der Bildung

Wenn die Bildung zur Ware wird ...

Im ökonomistischen Verständnis menschlicher Verhältnisse durchdringt das ökonomische Denken sämtliche Bereiche des öffentlichen Lebens – auch die Bildung ist eine Ware wie jede andere Dienstleistung, sie ist handelbar wie alles, was gekauft und verkauft werden kann. Im ökonomistischen Verständnis werden Menschen durch das Bedürfnis angetrieben, mehr als andere zu besitzen und besser als andere zu sein. Nur Konkurrenz und Wettbewerb in einer notwendigerweise ungleichen Welt ermöglichen Fortschritt und Wachstum. Im Idealfall regelt der Markt allein den Erfolg oder Misserfolg der Individuen, der Unternehmen, der Städte und Länder. Der Staat steht für die Einschränkung der individuellen Freiheit, er ist ein Hindernis für den Fortschritt. Für radikale Vertreter dieser Position spricht deshalb nichts für eine öffentliche Bildung, und der Staat hat in der Bildung nichts zu suchen. Er muss keine Bildungseinrichtungen unterhalten und keine finanzieren. Er muss keine Lehrpläne vorgeben, und er muss nicht einmal für eine allgemeine Schulpflicht sorgen. Im Zentrum steht vielmehr die Wahlmöglichkeit aller Akteure auf dem Bildungsmarkt: der Eltern, der Unternehmen, der Lehrpersonen, der Schülerinnen und Schüler. Die öffentliche Schule ist mit der Idee der individuellen Freiheit und Eigenverantwortung nicht vereinbar.¹

Dieses Bildungskonzept wurde bisher in reiner Form nirgends verwirklicht. Dem Ideal am nächsten kommen die Verhältnisse in den USA.² Die öffentliche Volksschule dort war bis in die frühen 80er Jahre hinein eine weitgehend anerkannte Institution. Mit der Präsidentschaft von Reagan wandelte sich die bildungspolitische Ausrichtung. Sie wurde zunehmend vom Bestreben bestimmt, die Bildung dem Markt zu überlassen. Schulische Leistung sollte dabei mit standardisierten Tests gemessen und überprüft werden. Schulen und Lehrpersonen hafteten

für die Qualität des Unterrichts: Schulen sollten geschlossen und Lehrpersonen entlassen werden können, wenn die mit den Tests erfassten Leistungen der SchülerInnen bestimmten Standards nicht genügten.

Fitzgerald Crain

ist ehemaliger Dozent für pädagogische Psychologie an der Universität Basel und Professor an der Pädagogischen Hochschule der FHNW. Mitglied der Fachgruppe Bildung im Denknetz.



Die Privatisierung wurde schliesslich dadurch gefördert, dass öffentliche Gelder in private beziehungsweise halbprivate Bildungseinrichtungen – die sogenannten ›Charter Schools‹ – umgeleitet wurden. Eine Parallelwelt von Unternehmen, die sich mit Testentwicklung, Testdurchführung, Schulentwicklung und Beratung befasst, etablierte sich. Diese marktwirtschaftliche Entwicklung im Sinne von Privatisierung, ›Choice‹ (Wahlmöglichkeit), ›Testing‹ und ›Accountability‹ (Haftung) wurde und wird bis heute gefördert, unabhängig davon, ob es in einer Zeit republikanischer oder demokratischer Präsidentschaft geschieht. Scheinbar geht es dabei um die Verbesserung des US-amerikanischen Bildungssystems. Scheinbar ist das Ziel die Leistungssteigerung von *allen*, gerade auch der Kinder aus armen Familien. Scheinbar geht es darum, die Chancen des sozialen Aufstiegs gerechter zu verteilen.

Die empirische Wirklichkeit sieht allerdings anders aus. Da die standardisierten Tests für die Kinder und ihre Familien, für die Schulen und für die Lehrpersonen existenziell wichtig sind, kommt es zu einem ›Teaching to the Test‹. Das erhöht vielleicht die Testscores. Das Niveau der allgemeinen Bildung sinkt jedoch, auch darum, weil Fächer wie Geschichte an Bedeutung verlieren oder gar aus dem Curriculum verschwinden, da sie *nicht* getestet werden. Die Idee einer Bildung im umfassenden Sinn geht verloren. Die öffentliche Schule wird immer mehr zur Restschule, da *sämtliche* Kinder aufgenommen werden *müssen*, während die halbprivaten Charter Schools wie natürlich auch die privaten Schulen Kinder mit einer Behinderung, leistungsschwache oder verhaltensauffällige SchülerInnen nicht aufnehmen müssen und sie vom Unterricht ausschliessen können. Die öffentliche Schule wird dadurch, gemessen an den Testscores, im Vergleich mit den privaten und halbprivaten Schulen tendenziell schlechter, was unter Umständen dazu führt, dass eine öffentliche Schule geschlossen oder in eine halbprivate Charter School umgewandelt wird. Die schulischen und beruflichen Chancen von Kindern aus armen Familien werden, im Gegensatz zur geäusserten politischen Absicht, schlechter. Die Chancenungleichheit nimmt zu.

Der schweizerische Bildungsartikel von 2006

Was hat die US-amerikanische Bildungsentwicklung mit den Verhältnissen in der Schweiz zu tun? Private Schulen und private Universitäten sind weltweit – und nicht nur in den USA – auf dem Vormarsch. Dass die Volksschule oder das Hochschulwesen in erster Linie öffentlich sind, ist jedoch in der Schweiz weitgehend unbestritten. Im ersten PISA-Vergleichstest 2000 schnitten die schweizerischen Jugendlichen in den ge-



prüften Fächern teilweise deutlich schlechter ab als die Jugendlichen anderer Länder. Dies kränkte zwar das nationale Selbstverständnis, das Vertrauen in die öffentliche Bildung blieb jedoch erhalten. In der Folge von PISA hiess es allerdings, dass die Volksschule moderner werden müsse. ›Moderner‹ bedeutete, dass die Schule die Kinder und Jugendlichen besser auf den globalen Konkurrenzkampf vorbereiten müsse. Der Bildungsartikel von 2006 ist Ausdruck eines überparteilichen Willens zur Modernisierung. Er wurde von der stimmberechtigten Bevölkerung mit überwältigendem Mehr angenommen, allerdings bei extrem niedriger Stimmbeteiligung und ohne dass es zuvor eine öffentliche Bildungsdebatte gegeben hätte. Er sollte der gestiegenen Mobilität der Bevölkerung Rechnung tragen und mithelfen, die engen Kantons Grenzen in einem kleinräumigen Land im Interesse der Kinder und der Eltern zu überwinden. Der Bildungsartikel diente in der Folge als Legitimation für viel weitergehende Veränderungen in der schweizerischen Bildungspolitik.

Ökonomistische Tendenzen in Wirtschaft und Politik haben sich auch in der Schweiz nach 1989 zunehmend durchgesetzt. Auch die politische Linke passte sich dieser Grundströmung teilweise an. Die schweizerische Sozialdemokratie stimmte mit den Bürgerlichen mehrheitlich darin überein, dass die Schweiz als Wirtschaftsstandort und im Hinblick auf die moderne Wissensgesellschaft auf eine leistungsstarke Bildung – insbesondere auch eine leistungsstarke Volksschule – angewiesen sei. Im Zentrum der linken Bildungsidee stand aber auch der Gedanke der Gerechtigkeit. Was bedeutet es bildungspolitisch, wenn mit der Gerechtigkeit argumentiert wird? Nicht nur der Bildungsföderalismus muss überwunden werden, es braucht der Gerechtigkeit wegen auch nationale Bildungsstandards, an denen sich der Unterricht orientieren kann. Dazu müssen standardisierte Messinstrumente entwickelt werden, mit denen das Erreichen der Bildungsstandards überprüft werden kann. Es braucht objektive Tests, um den subjektiven (und darum ungerechten) Einfluss der Bewertungen durch die einzelnen Lehrpersonen kontrollieren zu können. Mit diesen objektiven Tests soll der individuelle Förderbedarf der SchülerInnen festgestellt werden. Weil dies sinnvoll ist – und wiederum aus Gründen der Gerechtigkeit – sollen die Tests flächendeckend und nicht bloss stichprobenartig durchgeführt werden. Nicht zuletzt: Weil es gerecht ist, sollen die SchülerInnen in *sämtlichen* Fächern gefördert und objektiv geprüft und beurteilt werden, also nicht nur in Sprachverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften, sondern auch in anderen Fächern wie bildnerisches Gestalten oder Sport.³

Die Volksschule hat sich im Gefolge des Bildungsartikels und des



durch diesen legitimierten Lehrplans 21 verändert. Die einzelnen Schulen werden heute von vollamtlich angestellten Schulleitungen geführt. Die Lehrmittel werden an den Lehrplan 21 angepasst. Vergleichstests werden auf kantonaler Ebene oder in mehrkantonalen Bildungsräumen durchgeführt. Die schweizerischen SchülerInnen schneiden in den neueren PISA-Vergleichsstudien deutlich besser ab. Alles bestens also? Aus der Sicht einer emanzipatorischen Bildungspolitik sind kritische Fragen angebracht:

- Je umfassender das objektivierende Messen und Beurteilen wird, umso stärker verändert sich das Curriculum in Richtung dessen, was gemessen wird.
- Wesentliche Qualitäten dessen, was in der Volksschule gelehrt und gelernt wird, sind mit standardisierten Tests nicht erfassbar. Lernen ist ein sozialer Prozess zwischen SchülerInnen und Lehrpersonen. Menschliche Beziehungen sind testmässig nicht erfassbar. Nicht mit standardisierten Methoden messbar sind innere Prozesse wie Motivation, Neugier, Lust (oder Unlust) am Lernen. Bildung in einem umfassenden Sinn ist nicht messbar.
- Im Hinblick auf eine von der Digitalisierung geprägte, noch unbekannte Zukunftsgesellschaft heisst es, dass Kreativität, Eigenständigkeit des Denkens und »soziale Kompetenzen« gefragt sind. Die Orientierung an vorgegebenen Standards steht im Widerspruch zu diesen Zielen. Tests in ihren alltäglichen Formen entlasten die Lehrpersonen von der Notwendigkeit, jedem Kind ein individuelles Feedback zu geben. Sie fördern die Tendenz der SchülerInnen *und* der Lehrpersonen, sich äusseren Normen zu unterwerfen. Sie stärken tendenziell die Neigung, sich an Vorgegebenes anzupassen. Kritikfähigkeit und die Bereitschaft, neue und ungewohnte Problemlösungen zu suchen, werden gerade *nicht* gefördert.
- Unklar ist, was mit sozialer Kompetenz gemeint ist. Sind es Fähigkeiten wie Einfühlungsvermögen und Mitgefühl im Hinblick auf ein kooperatives Miteinander? Oder wird soziale Kompetenz als Fähigkeit interpretiert, sich in einer von Konkurrenz definierten Situation bestmöglich durchzusetzen? Kompetenzen und darauf bezogene Tests sind nur scheinbar objektiv. Sie repräsentieren – meist unbemerkt – eine vorherrschende soziale Realität.
- Tests sollen der individuellen Förderung der Kinder dienen. Ist die Gesellschaft von der Idee grundlegender Ungleichheit und Konkurrenz zwischen den Individuen geprägt, so wird das Ziel der individuellen Förderung jedoch pervertiert. Kinder (und ihre Familien) orientieren

sich tendenziell *weniger* an dem, was sie selbst zu leisten vermögen. Gefördert wird vielmehr bei den einen das Gefühl, besser als andere zu sein und besser als andere sein zu wollen. Auf der entgegengesetzten Seite des Leistungsspektrums machen SchülerInnen die Erfahrung, dass sie versagen und dadurch unter Umständen gedemütigt und abgestempelt werden. Das fortwährende Fördern und scheinbar objektive Beurteilen der Kinder in sämtlichen Fachbereichen stärkt das Konkurrenzverhalten, die Orientierung an Ranglisten und führt zu Vereinzelung und Egoismus, statt dass eine kooperative Haltung gefördert wird.

- Der Bildungsartikel führte zwangsläufig dazu, dass Bildung zentralisierter und dass die Bildungsbürokratie gestärkt wird, was den Gestaltungsraum – und damit auch die Verantwortung – der Lehrpersonen tendenziell einschränkt.
- Je umfassender sich ein Lehrplan präsentiert, desto mehr laufen Lehrpersonen Gefahr, ihren eigenen Gestaltungsraum aufzugeben.
- Der Einfluss externer ExpertInnen im Bereich von Diagnose, Beurteilung und Beratung nimmt zu. Lehrpersonen könnten sich vermehrt an externen ExpertInnen orientieren. Sie könnten externen Testergebnissen mehr vertrauen als der eigenen Wahrnehmung.

Linke Anliegen setzen sich in der Regel dann durch, wenn sie von einer breiten und damit im Falle der Schweiz vorwiegend bürgerlichen Mehrheit mitgetragen werden. Linke Positionen drohen in einem solchen Fall jedoch von einem tendenziell entgegengesetzten Konzept vereinnahmt zu werden. Aus einer vom Gerechtigkeitsideal bestimmten Bildungs Idee wird tendenziell ein Volksschulprojekt, das sich primär am ökonomistischen Gesellschaftskonzept orientiert.

Innere Ökonomisierung

Es gibt in der Schweiz im Vergleich zu den USA, Grossbritannien und anderen Ländern relativ wenig private Bildungsinstitutionen. Aber ist, bis in die Linke hinein, nicht auch hier die Überzeugung verbreitet, dass es zu einer globalen Wettbewerbsgesellschaft keine Alternative gibt? Sind Rankings in unserem Alltagsverständnis nicht selbstverständlich geworden? Und warum soll es nicht, wie bei den Hochschulen, ein Ranking zwischen den Schulen und den kantonalen Bildungssystemen geben – oder auch zwischen den Lehrpersonen? Was spricht gegen einen Leistungslohn von Lehrpersonen? Was spricht gegen einen Wettbewerb zwischen den Schulen einerseits, zwischen öffentlichen und privaten Schulen andererseits? Ein Privatisierungsprozess im Bildungsbereich



könnte unter Umständen – wie wir es im Falle des Gesundheitswesens beobachten können – sehr schnell vor sich gehen. Private und gewinnorientierte Bildungsangebote könnten zunehmen.

Noch grösser scheint mir die Gefahr einer *inneren* Ökonomisierung im Sinn einer Angleichung an die Normen und Werte einer Welt zu sein, in der es grundsätzlich viel weniger um Kooperation und Gleichwertigkeit geht als um Ungleichheit, Konkurrenz und den Gewinn der einen auf Kosten der anderen. Die moderne Bildung läuft Gefahr, sich unter dem Einfluss gesellschaftlicher, insbesondere wirtschaftlicher Vorgaben in ihrer *inneren* Struktur zu verändern, während sie in ihrem Leitbild weiterhin ein emanzipatorisches und solidarisches Ideal – zum Beispiel in Form des Selbstverständnisses als ›integrative Schule‹ – propagiert.

Nicht zuletzt: Je mehr objektivierend gemessen und beurteilt wird, je mehr die Subjektivität der LehrerInnen kontrolliert wird und je stärker diese sich auch selbst kontrollieren, umso mehr wird der für einen Bildungsprozess entscheidende *Beziehungsaspekt* beeinträchtigt. Die vergleichenden Leistungsmessungen, wie sie zum Beispiel im nordwestschweizerischen Bildungsraum durchgeführt werden, sowie – was vielleicht noch bedeutsamer ist – die ganz alltägliche objektivierende Leistungsbeurteilung in *sämtlichen* schulischen Fächern fördern die Tendenz der LehrerInnen und Fachpersonen, sich aus der Beziehung im Sinne einer lebendigen und darum auch oft emotional schwierigen, unter Umständen belastenden Auseinandersetzung mit den SchülerInnen herauszunehmen. Diesem Prozess der emotionalen Distanzierung und Verdinglichung liegt eine verbreitete Angst vor dem Kontrollverlust zugrunde. Sowohl die Ohnmacht der Lehrpersonen als auch ihre Angst vor Kontrollverlust und ihr geheimes Verlangen nach Herrschaft werden geleugnet. Alles geschieht, so die Selbsterklärung, im Interesse der individuellen Förderung der SchülerInnen.

Indem fortwährend gemessen und beurteilt wird, wird die Gruppe der SchülerInnen aufgespalten. Die Lehrperson steht unter Umständen nicht einer solidarischen Gruppe von Kindern und Jugendlichen gegenüber, was als durchaus bedrohlich erfahren werden kann, sondern Einzelnen, die miteinander in Konkurrenz stehen. Nicht erst seit John Hatties Meta-Analyse wissen wir, wie wichtig die Beziehung zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen ist. Eben diese Beziehungsdimension wird durch die Tendenz, alles messend und beurteilend in den Griff bekommen zu wollen, beeinträchtigt, ja zerstört.

Eine andere Vision von Schule

Schulen sind Teil und Abbild der Gesellschaft, damit auch der wirt-

schaftlichen Verhältnisse und ideologischen Strömungen. Sie können keine alternative Welt im Kleinen repräsentieren; das gilt für öffentliche Schulen noch mehr als für private alternative Schulen wie die Montessori-, die Waldorf- oder andere Reformschulen. Aber die öffentliche Schule ist auch nicht bloss der Spiegel einer Entwicklung, die momentan von einer ökonomistischen Ideologie geprägt ist. Es gibt einen Spielraum, den eine Schule, eine Klasse oder eine Lehrperson hat. Wenn Bildung ein sowohl emanzipatorisches als auch solidarisches Ziel haben soll, dann stellt sich der Schule die Aufgabe, in den bestehenden Unterrichtsverhältnissen jenen Raum zu finden, zu gestalten und zu vergrössern, der nicht vom dominierenden Gedanken an den individuellen Konkurrenzkampf geprägt ist. Es muss darum gehen, im Hier und Jetzt des Schulalltags ein jeweils mögliches Maximum einer anderen Vision von Schule zu verwirklichen. Voraussetzung dazu ist ein individuelles und vor allem auch kollektives Nachdenken von Schulleitungen und Lehrpersonen über die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, unter denen Unterricht stattfindet. Es braucht eine kritische Reflexion der Widersprüche zum Beispiel zwischen dem Idealbild einer integrativen Schule für alle, in der alle Menschen als gleichwertig zu betrachten sind, und einer gesellschaftlichen – und auch schulischen – Wirklichkeit, in der die Menschen gerade *nicht* gleichwertig sind.⁴

Die Erwartung, dass Lehrpersonen den möglichen Spielraum im Unterricht ausnutzen sollten, reicht natürlich nicht aus und ersetzt keine emanzipatorische Bildungspolitik.⁵ Sind Emanzipation und Solidarität Ziele einer linken Bildungspolitik, so braucht es ein Nachdenken darüber, was dies für die Inhalte und Strukturen von Bildungsinstitutionen auf *allen* Stufen – vom Kleinkindalter bis zur Erwachsenenbildung – bedeutet. Auf die Volksschule bezogen: Wie sieht eine Schule aus und wie organisiert sie sich, wenn sie eine demokratische Schule sein soll? Werden Schulen primär von der Bildungsbürokratie her, von oben herab, reformiert oder haben die einzelnen Schulen einen eigenen Gestaltungsraum, damit aber auch eine eigene Verantwortung? Was bedeutet emanzipatorische Bildungspolitik für die Inhalte und Methoden des Unterrichts, für die Frage der schulischen Selektion oder die Frage nach dem Sinn oder Unsinn von Noten und von flächendeckenden Tests?

Bildungspolitik kann schliesslich von der allgemeinen politischen Frage nicht getrennt werden. Die Verabsolutierung des Gerechtigkeitsgedankens in der bildungspolitischen Realität hat Konsequenzen, welche die Linke so nicht gewollt hat. Aus den kollektiven Tests im Interesse einer grösseren Chancengleichheit werden unter einem ökonomistischen Einfluss Instrumente der Kontrolle und der Zerstörung des Bildungsge-



dankens.⁶ Die Linke müsste sich, worauf unter anderem Axel Honneth⁷ überzeugend hingewiesen hat, *grundsätzlich* vermehrt mit dem Gedanken der Freiheit auseinandersetzen. Sie müsste radikaler werden in ihrer Zielsetzung, pragmatischer und experimenteller in ihrer Alltagspraxis, ohne die Vorstellung einer Gesellschaft aus den Augen zu verlieren, in der die menschlichen Verhältnisse durch ein Optimum an Freiheit, Gleichheit im Sinne von Gleichwertigkeit und an Mitmenschlichkeit gekennzeichnet sind.

Anmerkungen

- 1 Zur ökonomistischen Konzeption von Bildung siehe Bessard, P. und Hoffmann, Chr. (Hrsg.), 2017
- 2 Siehe dazu Ravitch, 2010 und 2013, sowie Crain, 2016
- 3 Zur SP-Bildungspolitik siehe die 12 Bildungsthesen von 2001 und die Bildungsthesen der SP Schweiz von 2008.
- 4 Crain, 2013
- 5 Zum Versuch, eine linke Bildungspolitik zu skizzieren, siehe Crain, 2017
- 6 Crain, 2015
- 7 Honneth, 2015

Literatur

- Bessard, P. und Hoffmann, Chr. (Hrsg.) (2017): Markt für Bildung. Die Vorteile von Vielfalt und Wettbewerb. Zürich: Edition Liberales Institut
- Crain, F. (2013): Schule im Widerspruch. In: vpod bildungspolitik, 180, März 2013, S. 15–18
- Crain, F. (2015): Anpassung und Wettbewerb: Leistungsvergleiche als Kontrollmittel. In: vpod bildungspolitik, 194, Dezember 2015, S.12–15
- Crain, F. (2016). Wie sich der Ökonomismus auf die Bildung auswirkt, dargestellt am Beispiel der USA. Jahrbuch des Denknetz.
- Crain, F. (2017): Wie könnte eine linke Bildungspolitik aussehen? In: Das Denknetz, Nr. 01, Mai 2017, S. 38–46
- Hattie, J. (2015): Lernen sichtbar machen. 3., erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Honneth, A. (2015): Die Idee des Sozialismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Ravitch, D. (2010): The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education. New York: Basic Books
- Ravitch, D. (2013): Reign of Error. The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools. New York: Vintage Books