

Wie könnte eine linke Bildungspolitik aussehen?

Fitzgerald Crain, Mitglied der Bildungsgruppe des „Denknetz“

Dieser Text ist der Versuch, am Beispiel der *Volksschule* nachzuvollziehen, wie sich Bildung und Bildungspolitik in der Schweiz seit der Annahme des Bildungsartikels 2006 entwickelt haben, wie sie sich in Zukunft weiter entwickeln könnten und welches die Position einer linken Partei sein könnte. Der Text beruht auf den Diskussionen, die seit 2009 in der Bildungsgruppe des „Denknetz“¹ geführt werden. Wir befassten uns mit der Frage, was Bildung überhaupt ist, wir diskutierten über Bildungsstandards, den Lehrplan 21 oder den Kompetenzbegriff. Es ging um standardisierte und flächendeckend angewandte Tests in den Schulen oder um Hochschulbildung im Gefolge von „Bologna.“ Bildung und Ausbildung, so unsere These, sind zunehmend von ökonomistischen beziehungsweise neoliberalen² Vorstellungen bestimmt, wie sie von der OECD seit Beginn der 1960er Jahre explizit propagiert und gefördert werden. Am Beispiel der amerikanischen Bildungspolitik zeigt sich exemplarisch, wie zerstörerisch sich ein ökonomistisches Konzept von Individuum und Gesellschaft auf die Bildung auswirkt (s.u.).³

Wurde die Reform in den USA besonders von der politischen Rechten angestossen, so war es in der Schweiz mehrheitlich die sozialdemokratische Linke, die den Bildungsartikel und damit die Überwindung föderalistischer Strukturen befürwortete. Es war die Sozialdemokratie, die nationale Bildungsstandards forderte und die den Lehrplan 21 als erste Partei zustimmend zur Kenntnis nahm.

Ich möchte aufzeigen, dass sich das schweizerische Bildungssystem trotz unterschiedlicher Geschichte und entgegengesetzter Motive in eine Richtung entwickeln könnte, welche vom ökonomistischen Gedanken der Konkurrenz, der Privatisierung und des Warencharakters von Bildung bestimmt ist.

1. Teil: Grundlagen der Schulreform

Gleichheit, Leistungsgerechtigkeit und individuelle Förderung

Um einen radikalen Umbau des Bildungssystems ging es nicht, als über den Bildungsartikel abgestimmt wurde. Am Ursprung des Verfassungsartikels, der – weitgehend ohne öffentliche Diskussion und bei äusserst geringer Stimmbeteiligung – 2006 von den SchweizerInnen mit grossem Mehr angenommen wurde, stand vor allem der Gedanke von *Gleichheit* und von Gerechtigkeit im Sinne von *Leistungsgerechtigkeit*. War der in der Schweiz ausgeprägte Bildungsföderalismus nicht ein Relikt aus einer Zeit, in der die Mobilität viel geringer war als heute? Musste dieser Föderalismus nicht im Interesse jener Familien und Kinder überwunden werden, die von einem Kanton in den anderen umzogen und durch unterschiedliche Lehrpläne benachteiligt waren? Der Bildungsartikel wurde vor allem von sozialdemokratischer Seite gefördert, er geht auf eine Initiative des damaligen SP-Nationalrats Hans Zbinden zurück. Konsequenterweise forderte die SP in ihren Bildungsthesen von 2001 und 2008 nationale Bildungsstandards und geeignete Messinstrumente, um das Erreichen dieser Standards zu überprüfen. Die SP unterstützt den Lehrplan 21, da es gerecht ist, wenn alle SchülerInnen nach dem gleichen Lehrplan unterrichtet werden.

Von daher sind standardisierte Leistungstests – wie die im Bildungsraum Nordwestschweiz angewandten „Checks“ – gerecht, da sie der oft subjektiv gefärbten Bewertung durch die Lehrpersonen eine objektive Leistungsbeurteilung entgegensetzen. Denn es ist ungerecht, wenn Kinder für gleiche Leistungen in unterschiedlichen Klassen und Schulen von unterschiedlichen Lehrpersonen unterschiedlich bewertet werden.

Standardisierte Tests werden auch mit dem Argument der *individuellen Förderung* begründet. Tests sollen, so heisst es, der individuellen Standortbestimmung der SchülerInnen dienen. Sie geben ihnen, den Eltern und den Lehrpersonen Hinweise auf jene Leistungsbereiche, in denen die SchülerInnen besonders unterstützt oder gefördert werden sollen. Da die Tests der individuellen Förderung dienen, ist es gerecht, wenn *sämtliche* Kinder erfasst werden. Der Gefahr eines Rankings der Kinder, Klassen,

¹ Mitglieder der Bildungsgruppe (Stand August 2016) sind Georg Geiger, Margrit Goop, Roger Hiltbrunner, Toni Hügli, Ute Klotz, Kaspar Lüthi, Stephan Lüthi, Linda Stibler, Florence Weiss, Kerstin Wenk, Marianne Wildberger sowie der Autor.

² Ich bevorzuge Begriffe wie ökonomistisch oder Ökonomismus, da im Begriff „Neoliberal“ der durchaus positive Aspekt von „liberal“ enthalten ist. Kritisch zum Begriff „neoliberal“ siehe auch Krautz (2009, 104ff.).

³ Ausführlich dazu im Beitrag von Crain im Denknetz-Jahrbuch 2016

Schulen und Kantone begegnet die Bildungsverwaltung (in Basel-Stadt zum Beispiel) damit, dass sie eindeutig festlegt, wer Zugang zu welchen Daten hat.

Der Gedanke der überprüfbaren individuellen Förderung geht weit über die standardisierte Leistungsmessung hinaus. Er bezieht sich auf sämtliche Fachbereiche (also auch Sport, bildnerisches Gestalten, Musik, Geschichte usw.), das heisst nicht nur jene, die mit den standardisierten Tests erfasst werden. Der Gerechtigkeit wegen müssen die Kinder in **allen** schulischen Fächern gleichermaßen gefördert und darum müssen sie auch so objektiv wie möglich bewertet werden.

Der Kompetenzbegriff als Grundlage des Lehrplans 21

Mit dem Lehrplan 21 wird eine neue Betrachtungsweise propagiert. Früher, so die BefürworterInnen des Lehrplans, habe man den Unterricht von der Frage ausgehend geplant, welche Inhalte man vermitteln und wie man den Unterricht in einem Fach aufbauen will. Man habe zu wenig danach gefragt, was SchülerInnen können sollten. Mit dem modernen Kompetenzbegriff gehe es viel stärker darum, dass SchülerInnen in die Lage versetzt werden **Probleme zu lösen**, die alltags- und praxisrelevant sind. Kompetenzen sind „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen...um neuen Anforderungssituationen gewachsen zu sein.“⁴ Das Ziel ist der umfassend kompetente Mensch, ausgestattet mit Sozialkompetenz, Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Methodenkompetenz – und, wie der Lehrplan 21 belegt, einer Unzahl von Sub- und Teilkompetenzen. Damit logisch verknüpft ist die **Output-Orientierung**. Wenn es wichtig ist, was SchülerInnen können müssen, muss dies auch so objektiv wie möglich kontrolliert werden. Dazu braucht es standardisierte Messinstrumente. Die Testergebnisse dienen dazu,

- das Gelernte zu überprüfen, so dass der individuelle Förderbedarf der SchülerInnen festgestellt werden kann.
- Die Testergebnisse dienen der Standortbestimmung der einzelnen Klassen und Schulen, so dass die Schulleitungen wissen, wo Handlungsbedarf besteht und wo eventuell zusätzliche Ressourcen nötig sind.
- Mit standardisierten Tests wird Steuerungswissen in der Bildungsverwaltung erworben.

2. Teil: Kritische Überlegungen

Der ökonomistische Ansatz in der politischen Schweiz von heute

Wenn der Gedanke der Leistungsgerechtigkeit beziehungsweise der Chancengleichheit und der individuellen Förderung die Schulreform in der Schweiz bestimmt, wenn der Bildungsartikel, Harmos, der Lehrplan 21 und die Kompetenzorientierung in den linken Parteien mehrheitlich positiv bewertet und wenn die Reformen sogar als linke Projekte gedeutet werden, was kann daran problematisch sein? Bevor ich dieser Frage nachgehe, soll geklärt werden, ob sich die Auffassungen von Gesellschaft und Politik in der Schweiz von denen in den USA – der UK und dem übrigen Europa – grundsätzlich unterscheiden.

Welches sind die grundlegenden Elemente dessen, was man Ökonomismus oder Neoliberalismus nennt?

- Das ökonomische Denken dominiert nicht nur in der Ökonomie, es bestimmt das Konzept des Menschen (Humankapitaltheorie, der Mensch als Selbstunternehmer) und durchdringt sämtliche Bereiche des gesellschaftlichen Lebens. Bildung zum Beispiel ist in ökonomistischen Sinn eine Ware wie jede andere Dienstleistung und jedes andere handelbare Objekt auch.
- Der Mensch wird durch das Bedürfnis angetrieben, mehr als andere zu erwerben und zu besitzen. Dieses Bedürfnis des Haben-Wollens ist der Motor von Wachstum und Fortschritt. Wachstum und Fortschritt entstehen durch Wettbewerb und Konkurrenz.
- Der Markt regelt Erfolg und Misserfolg, so dass, wer sich dem Markt am besten anpasst, auch am erfolgreichsten ist. Dies gilt für Individuen, Gemeinden, Kantone ebenso wie für Staaten.

⁴ Grundlagen für den Lehrplan 21, Seite 14. Man orientiert sich hier an der viel zitierten Definition von Franz E. Weinert.

- Der Staat steht für Regulierung, die Einschränkung der individuellen Freiheit und damit für Entmündigung. Zum Ökonomismus gehört die Überzeugung, dass fast alles, was staatliche Stellen unternehmen, von Privaten um ein Vielfaches besser getan werden kann.
- Fürsorge und Fürsorglichkeit sind, was Staat und Gesellschaft betrifft, negativ konnotiert.
- Ökonomistisch ist der Glaube an die mathematische Berechenbarkeit menschlicher Tätigkeiten.

Es gibt keinen Grund anzunehmen, diese heute weltweit dominierende Maxime gelte nicht auch für die Schweiz. Bis weit in die Linke hinein ist die Überzeugung verbreitet, dass es zu einem globalen Wettbewerbs- und Konkurrenzsystem keine Alternative gibt.

Die öffentliche Bildung besitzt in der Schweiz noch immer ein hohes Ansehen. Die Entwicklung im Gesundheitswesen belegt jedoch, wie schnell sich in einem ursprünglich öffentlichen Sektor die Marktlogik durchsetzen kann. Folgt man einer ökonomistischen Logik,

- ist schwer zu begründen, warum die Qualität der Bildung nicht verbessert werden kann, indem Schulen, Klassen, Lehrpersonen und SchülerInnen miteinander im Wettbewerb stehen.
- Nichts spricht dagegen, dass öffentliche und private Schulen zueinander in Konkurrenz treten oder dass immer mehr SchülerInnen eine private Schule besuchen.
- Nichts spricht dagegen, dass die Qualität des Unterrichts durch standardisierte Beurteilungsinstrumente erfasst wird.
- Nichts spricht gegen ein Ranking der Schulen und der Lehrpersonen. Wir haben uns längst sowohl an die jährlichen Universitäts-Rankings als auch an das Länderranking von PISA gewöhnt. Nichts spricht dagegen, dass Eltern wissen dürfen, welche Schulen und welche Lehrpersonen sich durch welche Qualität auszeichnen.
- Man hat sich daran gewöhnt, dass weitreichende Eingriffe in die Bildung – wie in die Hochschul-Bildung in der Folge von „Bologna“ – ohne demokratische Mitsprache an den Parlamenten und BürgerInnen vorbei möglich sind.

Die Entwicklung in den USA als Beispiel einer ökonomistischen Bildungsreform

Wie Diane Ravitch⁵, die lange in hohen Positionen der US-amerikanischen Bildungsadministration tätig war, gezeigt hat, ist die Bildungspolitik der USA von der ökonomistischen Logik stark beeinflusst. Seit den frühen 1990er Jahren – vor allem nach dem unter George W. Bush (mit Hilfe der Demokraten) im Kongress verabschiedeten Gesetz „No Child Left Behind“ von 2001 und nach dem unter Obama in die Wege geleiteten Programm „Race to the Top“ von 2009 – wurde deutlich, wie sich eine ökonomistische Politik – die Idee von Wettbewerb, Privatisierung, Qualitätsmessung mittels Tests, Rankings der Lehrpersonen und der Schulen, Abhängigkeit der Anstellung der Lehrpersonen von den Testresultaten der SchülerInnen – auf das Bildungswesen auswirkt:

- Private und halb-private Schulen wie die Charter Schools⁶ werden zu Lasten der öffentlichen Schule gefördert. Es entsteht eine riesige private Dienstleistungsindustrie im Bereich der Beratung, Testvorbereitung, Testdurchführung. Öffentliche Gelder werden in private Kanäle umgeleitet.
- Die Qualität der Schulen wird mit standardisierten Tests gemessen. Schneiden Schulen schlecht ab, können sie geschlossen oder in eine halböffentliche Charter School umgewandelt werden. Seit 2009 („Race to the Top“) haften auch die Lehrpersonen für die Leistungen der SchülerInnen. Er bringen diese schlechte Leistungen, können die Lehrpersonen entlassen werden.
- Die Vielfalt eines auf eine breite Bildung hin angelegten Curriculums wird zugunsten einer utilitaristischen Idee von Bildung aufgegeben.

⁵ Ravitch, 2010 sowie 2013. Vgl. auch Abeles, 2015. Zusammenfassend Crain, Denknetz-Jahrbuch 2016

⁶ Charter Schools wurden Ende der 1980er Jahre als Versuchsschulen für besonders benachteiligte, schwierige und lernschwache Kinder gedacht. Charter Schools sind von Vorschriften und Regeln weitgehend befreit. Sie agieren privat, werden allerdings mit öffentlichen Geldern finanziert. Sie bestimmen weitgehend frei über Aufnahmebedingungen, Anstellungsbedingungen der Lehrpersonen. Manche Charter Schools arbeiten gewinnorientiert, andere nicht. Die Charter Schools entwickelten sich jedoch sehr bald zu einem Vehikel der Privatisierung. Ausführlicher dazu siehe Ravitch (ebd.) sowie Crain (2016).

- Das Niveau der allgemeinen Bildung sinkt. Nur die **Test Scores** werden höher, da man sich im Unterricht vorwiegend auf die standardisierten Tests vorbereitet.
- Bestraft werden Lehrpersonen, die mit schwachen, erziehungsschwierigen Kindern aus sozial benachteiligten Familien und mit Kindern mit einer Behinderung arbeiten.
- Angst und Verunsicherung bei den Lehrpersonen und damit Anpassung und Unterwerfung unter autoritäre Strukturen, wie sie in der US-amerikanischen Wirtschaft verbreitet sind, sind die Folge.
- Die Ungleichheit der Bildungschancen wird grösser, nicht geringer.
- Die Vereinzelung des Menschen nimmt durch das alles durchdringende Wettbewerbs- und Konkurrenzsystem zu.
- Die Idee der öffentlichen Schule mit ihrer lokalen Anbindung an Gemeinden oder Distrikte geht zusehends verloren, damit auch die Idee einer Gesellschaft, in der sich die Menschen trotz aller Unterschiede der Herkunft miteinander verbunden fühlen.

US-amerikanische Verhältnisse im Bildungswesen lassen sich auch in England beobachten, wo Schulen ebenfalls nach den Test Scores der SchülerInnen beurteilt werden, wo es Schulrankings gibt und wo Schulen geschlossen und wie in den USA an private beziehungsweise „gemischtwirtschaftliche“ Träger wie die „Academies“ vergeben werden, welche Gehälter, Arbeitszeiten und Aufnahmebedingungen ohne öffentliche Kontrolle bestimmen.⁷ Auch in Holland können Schulen geschlossen werden, wenn sie bestimmten Testkriterien nicht genügen – und für die (ehemalige) deutsche Bildungsministerin Annette Schawan wären Elemente einer neoliberalen Bildungspolitik auch in Deutschland möglich.⁸

Kritisches zum Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff wurzelt ursprünglich in der Ökonomie und wurde von dort in die Erziehungswissenschaften übertragen. Er steht auch im Zentrum der Philosophie der OECD, jener Organisation, welche die moderne Bildungsentwicklung weltweit wie keine andere bestimmt. Von Anfang an ging es um die Frage, wie Bildung als wirtschaftliche Investition genutzt werden kann beziehungsweise wie Menschen durch Bildung befähigt werden können, sich an eine Welt immer wieder neu anzupassen, die sich wirtschaftlich und technologisch rasend schnell verändert. Bereits 1961 wurde in einem OECD-Papier festgestellt, dass es Traditionen und geschichtlich bedingte Einstellungen gebe, die dem wirtschaftlichen Fortschrittsdenken entgegenstehen. „Die jahrhundertealten Einstellungen,“ schrieb die OECD, „zu verändern ist die schwerste, aber auch die vordringlichste Aufgabe der Erziehung.“⁹ Das Bildungskonzept der OECD wurde mit Hilfe einer Schock-Strategie¹⁰ durchgesetzt. Der internationale Schulleistungsvergleich PISA wurde – ohne vorangehende öffentliche Diskussion, ohne demokratische Legitimation – erstmals im Jahr 2000 durchgeführt. In Ländern wie den USA, Deutschland, Österreich und nicht zuletzt in der Schweiz löste PISA einen Schock aus. Ohne PISA methodisch, inhaltlich oder bildungspolitisch zu hinterfragen orientiert man sich seither an einem fragwürdigen Bildungskonzept.¹¹ PISA gab vor, die schulische Wirklichkeit abzubilden. Diese Wirklichkeit war jedoch im Jahr 2000 sehr heterogen. Mathematik zum Beispiel wurde in verschiedenen Ländern ganz unterschiedlich vermittelt, alle SchülerInnen wurden jedoch nach dem gleichen Aufgabenmuster geprüft. Durch den Vergleich und die entsprechenden Ranglisten setzte PISA die Bildungsverantwortlichen unter Druck, sich einem einheitlichen Konzept anzupassen. Man veränderte – ohne demokratische Legitimation – die Wirklichkeit, die man objektiv zu erfassen vorgab.

⁷ Siehe NZZ vom 3. Mai 2016: Markus Haefliger: Freie Schulen für das ganze Land. Eine ehrgeizige Reform der britischen Regierung im Bildungswesen löst eine Kontroverse aus.

⁸ Krautz, 2009, 77

⁹ zit. nach Krautz, 2015, 15.

¹⁰ Der Begriff stammt von Naomi Klein, 2007

¹¹ Kritisch zu PISA vgl. Krautz, 2009, 78ff. Methodisch zu kritisieren ist u.a.: Die Stichprobenqualität ist unterschiedlich, einige Länder kennen Sonderschulen gar nicht, andere schliessen SchülerInnen mit Lernbehinderung oder geistiger Behinderung von der Auswertung aus. SchülerInnen in gewissen Ländern sind mit der Art der Aufgaben vertrauter als SchülerInnen in anderen Ländern. Die Zahl der SchülerInnen mit „Migrationshintergrund“ variiert von Land zu Land. Und was heisst Migrationshintergrund? Canada lässt nur hochqualifizierte MigrantInnen ins Land. Nordafrikanische MigrantInnen in Frankreich sprechen oft fließend Französisch, während MigrantInnen in anderen Ländern sprachlich stärker benachteiligt sind.

In diesem Konzept geht es primär um Kompetenzen, die definieren, was SchülerInnen können müssen erst sekundär um Inhalte. SchülerInnen müssen zum Beispiel Lesekompetenz erwerben. Wie sie dies mit welchen Inhalten tun ist zweitrangig.¹²

Entscheidend ist, dass mit dem Kompetenzkonzept die **Output-Orientierung** verbunden ist. Was SchülerInnen können müssen, muss überprüft werden. Die Überprüfung geschieht durch möglichst exakte Verfahren, im Idealfall durch standardisierte Tests. Was ist dagegen einzuwenden?

- Ein Test ist kein Instrument, mit dem man objektiv einen Sachverhalt wie die Temperatur messen kann. Tests sind soziale Konstruktionen. Den Testfragen liegen bestimmte gesellschaftliche Annahmen und Erwartungen zugrunde.
- Testergebnisse sind immer nur scheingenau¹³.
- Bestimmte Aspekte von Unterricht und Leistung werden testmässig erfasst, andere nicht. (Scheinbar) exakt messen kann man zweckorientiertes Denken. Nicht messen kann man die innere Bereitschaft der SchülerInnen zu lernen, ihre Neugier zum Beispiel, denn die innere Welt ist mit einem Test nicht exakt erfassbar. „Soziale Kompetenz“ könnte mit einem entsprechenden Persönlichkeitsfragebogen gemessen werden, aber ob die gemessene „soziale Kompetenz“ der inneren Einstellung entspricht, ist ganz unsicher. Wesentliche Aspekte des Unterrichts und des Lernens sind nur zu verstehen, wenn man den Beziehungsaspekt (Beziehungen der SchülerInnen untereinander, die Beziehung zwischen Lehrperson und SchülerInnen) berücksichtigt – Beziehungen aber kann man nicht messen. Nicht messen kann man, was wir unter **Bildung** verstehen: die persönliche Auseinandersetzung mit einem Stoff, die Frage, ob und wie die SchülerInnen den Sinn dessen, womit sie sich innerhalb eines gemeinschaftlichen Klassenverbandes und in der Auseinandersetzung mit der Lehrperson befassen, verstanden haben.
- Komplexe schulische Sachverhalte müssen in Test-Fragen umgewandelt werden, die eine objektive und vergleichende Messung möglich machen. Eine Reduktion von Komplexität ist die Folge. Die Folge der Reduktion von Komplexität ist die Nivellierung der Leistungen nach unten.
- Die Testwerte steigen unter Umständen; die Fähigkeit und das Interesse, sich mit einem Stoff auf individuelle Weise auseinanderzusetzen und sich mit anderen darüber auszutauschen, sinkt tendenziell.
- Je wichtiger Tests werden, desto mehr wird der Unterricht zur Testvorbereitung, desto stärker wird der Unterricht auf Anpassung an die im Test vermittelte Ideologie ausgerichtet. Standardisierte Tests verändern schleichend das Curriculum.
- Bildung wird immer mehr zur Ausbildung im Hinblick auf die von der Wirtschaft vorgegebenen Ziele („Employability“).
- Je wichtiger die Tests werden, umso grösser wird das Gewicht der externen ExpertInnen. Die Tests binden nicht nur finanzielle Mittel, sie nehmen nicht nur viel Zeit des Unterrichts in Anspruch, sie sind auch Ausdruck des Misstrauens den Lehrpersonen gegenüber. In diesem Sinn können sie demotivieren – und sie entlasten die Lehrpersonen zugleich von der Verantwortung, eigenständige Wege der kritischen Auseinandersetzung mit den Leistungen der SchülerInnen zu finden.
- In einer Gesellschaft, in der das Prinzip des Wettbewerbs und der Konkurrenz dominiert, wird das Ziel der individuellen Förderung unterlaufen. SchülerInnen vergleichen ihre jeweiligen Test- und Prüfungsergebnisse fortwährend mit denen der anderen. Je stärker das Wettbewerbs- und Konkurrenzsystem (und die dahinter liegende Angst, nicht zu genügen) den Unterricht durchdringt, umso mehr werden das Zusammengehörigkeitsgefühl der SchülerInnen, ihr Gefühl für das Miteinander und die Fähigkeit, gemeinsam mit anderen nach Lösungen zu suchen, beeinträchtigt.

¹² GymnasiastInnen in Österreich können, so der Bildungsforscher Liessmann (in „Das Verschwinden des Wissens“, NZZ vom 15. Sept. 2015), im Philosophieunterricht „phänomenologische Kompetenz“ erwerben, ohne dass sie ein klassisches philosophisches Buch gelesen haben müssen. Überprüft wird, ob sie in der Lage sind, „eigene Bewusstseinszustände mitteilen“ zu können.

¹³ Testergebnisse sind nie so exakt, wie sie zu sein vorgeben. Ein gemessener Wert liegt immer in einem sogenannten Konfidenz- oder Vertrauensintervall. Ein „wahrer“ Wert könnte nur dadurch ermittelt werden, dass man den Test unendlich viele Male wiederholt, was natürlich nicht möglich ist.

- Die Eltern folgen der gleichen Wettbewerbslogik. Auch sie tendieren dazu, ihr Kind weniger mit seinen eigenen Möglichkeiten zu vergleichen als damit, was andere Kinder (und andere Eltern) vermeintlich können. Sie treten stärker zueinander in ein Konkurrenzverhältnis.
- Dasselbe gilt für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulen, für welche die Wettbewerbslogik zunehmend bestimmend wird.¹⁴

Rankings sind in Zukunft wahrscheinlich

Während Rankings der Lehrpersonen, Klassen und Schulen in der Schweiz noch unbekannt sind, sind diese in anderen Ländern wie den USA oder England fest etabliert, wobei die Ranglisten allein nach den Ergebnissen der standardisierten Leistungsmessungen erstellt werden. Die Idee der Rankings ist der Bevölkerung jedoch auch in der Schweiz vertraut. Rankings im Sport sind eine Selbstverständlichkeit, aber auch im Bereich des PISA-Ländervergleichs oder des internationalen Hochschulvergleichs haben wir uns an Rankings gewöhnt.

Welches sind mögliche negative Folgen von Rankings im schulischen Bereich?

- Eltern werden sich bei der Schulwahl ihrer Kinder an den Ranglisten der Schulen orientieren, sie werden die Schulen mit tiefen Durchschnittswerten wenn möglich meiden, jene mit hohen Werten für ihre Kinder bevorzugen. Es droht eine Entmischung von leistungsstarken und leistungsschwachen SchülerInnen.
- Schulen mit tiefen Durchschnittswerten werden tendenziell stigmatisiert, mit entsprechenden Folgen für die Motivation der Lehrpersonen und Schulleitungen, aber auch der Eltern und SchülerInnen. Schulen, die einen hohen Anteil leistungsschwächerer und verhaltensauffälliger SchülerInnen, von Kindern mit einer Behinderung oder von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache haben, -rangieren unten auf der Rangliste, obwohl sie vielleicht sehr guten Unterricht bieten.
- Eltern werden, wenn sie es vermögen, private Schule tendenziell stärker bevorzugen, wenn die öffentliche Schule im Ranking schlecht abschneidet. Private Schulen sind nicht verpflichtet, SchülerInnen aufzunehmen, die eine Behinderung haben, sehr leistungsschwach oder verhaltensauffällig sind.
- Leistungstests bilden den sozialen Hintergrund der SchülerInnen in hohem Mass ab. Leistungsstarke SchülerInnen mit einem familiären Hintergrund, der leistungsorientiert ist, werden in standardisierten Tests in der Regel besser abschneiden. Tests erhöhen die Ungleichheit der Bildungschancen statt sie zu verringern.
- Konkurrenz und Wettbewerb zwischen SchülerInnen, Lehrpersonen und Schulen werden gefördert, wobei gegenseitige Zusammenarbeit im Vordergrund stehen müsste.

Die Gefahr von Rankings von SchülerInnen, Klassen und Schulen ist den Bildungsverwaltungen in der Regel bekannt. Sie legen deshalb genau fest, wer jeweils Zugang zu welchen Testergebnissen erhält. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass ein Gericht, wird es einmal angerufen, das Recht von Eltern auf Transparenz höher gewichtet als das Recht der Behörden, die Daten *nicht* publik zu machen. Es ist ein kleiner Schritt, bis Schulrankings wie in anderen Ländern auch bei uns genau so selbstverständlich werden wie die PISA-Länderranglisten oder die jährlichen Rankings der Hochschulen.

Wie eine gute Absicht in ihr Gegenteil verkehrt werden kann: das Beispiel der Förderorientierung

Fördern heisst im besten Fall: Lehrpersonen wollen, dass die SchülerInnen ein lebendiges Interesse am Schulstoff entwickeln, dass sie aus ihrer eigenen Motivation heraus lernen und dass sie ihre Fähigkeiten ihren Möglichkeiten entsprechend verbessern. Kinder mit schwachen Schulleistungen sollen ebenso gefördert werden wie jene, die besonders begabt oder leistungsstark sind. Dass SchülerInnen gefördert werden, gefördert werden wollen und gefördert werden sollen, ist weitgehend unbestritten. Die Grundhaltung, die hinter dem Gedanken des Förderns steht, ist jedoch entscheidend. Es ist ein

¹⁴ Ausführlich zur Kritik an den standardisierten und flächendeckend angewandten Tests siehe Crain, 2015

wesentlicher Unterschied, ob Lehrpersonen auf dem Hintergrund von Output-Orientierung, Wettbewerb und Konkurrenz sowie dem Streben nach Exzellenz unterrichten oder ob das Interesse an den Möglichkeiten des einzelnen Kindes im Zentrum steht. Bestimmt ein ökonomistisch verstandenes Konzept den Unterricht, verlieren Momente des neugierigen und gemeinsamen Suchens und der eigenständigen Antwort an Bedeutung. Die SchülerInnen orientieren sich immer mehr an Standards, die von aussen – zum Beispiel durch den Lehrplan – gesetzt werden. Die Lehrpersonen werden von den Kindern allzu sehr als jene wahrgenommen, die Normen setzen, die beurteilen und bewerten und dies nach Kriterien tun, die objektiv scheinen, in Wahrheit oft willkürlich sind. Es besteht für die Lehrpersonen unter Umständen keine Notwendigkeit mehr, individuelle Wege der Beurteilung zu finden, um zum Beispiel dem kreativen Gehalt eines Aufsatzes oder der Eigenständigkeit eines mathematischen Lösungsweg eines Kindes gerecht zu werden. Immer mehr lernt ein Kind, sich an fremdgesetzte Normen und Standards anzupassen. Normierte Kinder sind die Folge.

Wie eine gute Absicht in ihr Gegenteil verkehrt werden kann: das Beispiel der integrativen Schule

Die Schweiz hat 2014 die Behindertengleichstellungs-Konvention der UNO von 2006 ratifiziert. Die Schule versteht sich in der Schweiz als integrative Schule. Sie kann als weiteres Beispiel dafür dienen, wie eine in linkem Sinn fortschrittliche Idee in ihren Konsequenzen gegenteilige Auswirkungen haben kann. Inklusion und Integration sind grundsätzlich linke Anliegen. Es geht um Gerechtigkeit im Sinne einer gleichberechtigten Teilhabe aller – auch von Menschen mit einer Behinderung – an der Gesellschaft. SchülerInnen sollen dort abgeholt werden, wo sie in ihrer kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung stehen. SchülerInnen leisten Unterschiedliches und sie bringen unterschiedliche Begabungen mit. Sie sind, dies ist der Grundgedanke einer so verstandenen Gerechtigkeit im Allgemeinen, der integrativen Schule im Besonderen, nicht gleich, jedoch gleichwertig.

- Dieser integrative Gedanke trifft auf eine schulische Wirklichkeit, die *primär* vom Leistungs- und Wettbewerbsgedanken sowie vom Selektionsprinzip bestimmt wird und in der es letztlich keine Gleichwertigkeit gibt.
- Der integrative Gedanke steht in Gegensatz zur Idee der Bildungsstandards, auf die hin die SchülerInnen zu fördern sind und nach der alle SchülerInnen am Ende der Volksschule eine bestimmte Leistung zu erbringen haben.
- Der integrative beziehungsweise inklusive Gedanke trifft auf eine Gesellschaft, in der es eine zunehmende Exklusion von Menschen gibt, die nicht gebraucht werden.¹⁵ Der integrativen Schule folgt auch in der Schweiz in der Regel keine integrative Berufswelt.
- Dies gilt nicht nur für Menschen mit einer Behinderung. Vielleicht noch stärker betroffen sind jene, welche die Voraussetzungen nicht mitbringen, um in der Leistungsgesellschaft bestehen zu können – jene SchülerInnen, die bereits in der Schule nicht mitkommen und denen irgendwann die Motivation zu lernen abhanden kommt.

Die Gefahr besteht, dass teure separative beziehungsweise segregative Massnahmen aufgelöst und eingespart werden, ohne dass die integrativen Massnahmen entsprechende Ressourcen erhalten und ohne dass separative Massnahmen, die auch in einer integrativen Schule nötig sind, gewährleistet werden. Eine in linkem Sinn fortschrittliche Idee droht zu einem sozialen Abbauprojekt zu werden.¹⁶

3. Teil: Schlussfolgerungen

Ein kritischer Blick ist nötig: gute Absichten können schlechte Konsequenzen haben

Es ist keine Gesellschaft in linkem Sinn, die mit der Kompetenzorientierung und der Output-Orientierung gefördert wird. Der Kompetenzbegriff als Grundlage des Lehrplans 21 wird von linker Seite jedoch kaum in Frage gestellt. Das mag damit zu tun haben, dass der Lehrplan „linke“ Themen wie die Gender-Thematik oder Umweltaspekte berücksichtigt. Auch in den USA und England werden die

¹⁵ Vgl. Baumann, 2005 / ¹⁶ Vgl. Crain, 2015

entsprechenden Reformen – man müsste vielmehr von einem radikalen Umbau des Bildungswesens sprechen – mit dem Ziel grösserer Gerechtigkeit begründet. Auch George W. Bush argumentierte damit. Das Gesetz von 2001 verspricht, dass „kein Kind zurückgelassen werden“ soll. Explizit gehe es, so die AnhängerInnen der US-amerikanischen Bildungsreform, darum, die Leistungslücke zwischen armen und reichen, weissen und farbigen Kindern zu schliessen. Ausgangspunkt auch der englischen Reformen ist es, so die NZZ in einem Artikel zu England, „den Teufelskreis von Armut, sozialer Zerrüttung, schlechten Schulleistungen und mangelnder Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt“ zu durchbrechen.¹⁷ Es ist wichtig, dass diese Motive als das erkannt werden, was sie sind: Strategien der Verschleierung. Mehr Ungleichheit und weniger Chancengleichheit sind, wie die Entwicklung in den USA zeigt, die Folge dieser Reformen.

Wenn die Linke für Harmos, den Lehrplan 21 oder den Kompetenzbegriff eintritt, muss sie sich bewusst sein, dass ein linkes Bildungsprojekt vor allem dann Chancen auf Realisierung besitzt, wenn es sich der politisch dominierenden politisch rechten Grundströmung mehr oder weniger anpasst. Das heisst aber, dass ein linkes Bildungsprojekt vereinnahmt und ganz anderen Absichten unterworfen werden kann, dass also eine Bildungsreform, von links angestossen, unter Umständen nicht so heraus kommt, wie man das links gewollt hat.

Dies wurde am Beispiel der standardisierten Leistungsmessung verdeutlicht. Die Tests, als individuelle Standortbestimmung interpretiert und als Mittel der individuellen Förderung gedacht, stärken tendenziell das Konkurrenzdenken, unterminieren die Klassengemeinschaft und fördern die Vereinzelung der SchülerInnen. Die Testergebnisse, als Mittel der qualitativen Standortbestimmung der Lehrpersonen, Klassen und Schulen gedacht, werden tendenziell zu einem Mittel der Kontrolle – zu einem Kontrollinstrument der Schulen und Schulleitungen durch die vorgesetzten Behörden, zu einem Kontrollinstrument der Lehrpersonen durch die Schulleitungen. Wir haben es am Beispiel der integrativen Schule gesehen, die als grundsätzlich fortschrittliches Modell unter den Bedingungen einer auf individuelle Leistung ausgerichteten Konkurrenzgesellschaft zu einem sozialen Abbauprojekt zu werden droht.

Man muss zwischen Bildung und Ausbildung unterscheiden

Bildung und Ausbildung sind beides Aufgabe der Schule. Die Schule soll – erstens – den SchülerInnen jene Fertigkeiten und Kenntnisse beibringen, welche sie in die Lage versetzen, ihr Leben selbständig zu führen und am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Es geht von der nachfragenden Seite her gesehen um jene Fertigkeiten und Kenntnisse, die von einer Berufswelt erwartet werden, die sich fortwährend verändert. Ziel der **Ausbildung** ist gesellschaftliche Nützlichkeit. Es gilt für alle Mitglieder einer Gesellschaft in grundsätzlich gleicher Weise. Das, was Ausbildung erreichen soll und zu erreichen vermag, kann deshalb einer **Kategorie des Allgemeinen** zugerechnet werden. Was aber ist Bildung? Bildung kann nicht präzise definiert werden. Die Voraussetzungen und die Abläufe des Bildungsgeschehens sind individuell verschieden. Es gibt unterschiedliche Theorien, welches die Voraussetzungen der Bildung sind – sind es genetische Faktoren, ist es der Einfluss der familiären Umwelt? Man kann Bildung nicht präzise definieren, jedoch lassen sich grundlegende Aussagen dazu machen:

- Bildung baut auf der Ausbildung auf. Es gibt keine Bildung ohne das Fundament einer guten Ausbildung.
- Bildung gehört nicht in irgendwelche gesonderten Fächer wie Geschichte, Staatskunde oder musische Fächer. Der **gesamte** Stoff, der in Schulen, Berufsschulen und Hochschulen vermittelt wird, kann zu Bildung werden.
- Bildung gehört, anders als die Ausbildung, in die **Kategorie des Persönlichen**. Von Bildung sprechen wir, wenn sich SchülerInnen den Stoff auf ihre ganz persönliche Weise aneignen.
- Bildung dient der Emanzipation des Menschen. Kinder, junge Menschen und Erwachsene wollen und sollen ihre eigenen Kräfte entwickeln. Bildung befähigt den Menschen dazu, dem „Mainstream-Denken“ eine vielleicht andere und kritischere Sichtweise entgegen zu setzen.
- Bildung ist ein **Verhältnis** zwischen Lernenden, Lehrpersonen und einem Lerngegenstand, das Neugier und Interesse an der Sache beinhaltet.

¹⁷ Markus Haefliger: Freie Schulen für das ganze Land. Eine ehrgeizige Reform der britischen Regierung im Bildungswesen löst eine Kontroverse aus. NZZ vom 3. Mai 2016

- Wenn der emanzipatorische Gedanke im Zentrum steht, dürfen Einstellungen nicht als Kompetenzen formuliert werden. Lehrpersonen können die SchülerInnen dazu anregen, selbständig, kreativ und kritisch zu denken. Selbständiges, kreatives und kritisches Denken kann jedoch nicht verordnet werden. Die Schule muss Wissensinhalte über Demokratie, Genderfragen, Ökonomie, Ökologie etc. vermitteln und die Lehrpersonen können und sollen in einer demokratischen Schule demokratisches Verhalten vorleben.¹⁸
- Bildung ist ein eigenaktiver subjektiv-geistiger Prozess, in dem Kinder von einer Aufgabe, einem Gegenstand, einem Thema in ihrer inneren Welt angesprochen werden.
- In Bildungsprozessen lernen SchülerInnen **gemeinsam** mit anderen über die Frage nachzudenken, wie die Welt funktioniert und wie man die Welt aus unterschiedlicher Perspektive sehen kann. Sie machen sich Gedanken darüber, was ein gutes Leben ist. Sie lernen die Mechanismen gesellschaftlichen Zusammenlebens in einer Demokratie kennen und sie lernen, dass man sich einmischen kann. Ohne Bildung gibt es keine Demokratie, die auf dem aktiven Mitleben der Mitglieder einer Gesellschaft basiert.

Der Aspekt der Bildung kann mit standardisierten Tests nicht gemessen werden. Wer betont, dass nur relevant ist, was exakt gemessen und belegt werden kann, untergräbt die Bildung und damit den emanzipatorischen Charakter, den Schule haben kann. Er oder sie reduziert implizit den Unterricht auf den Aspekt der „Employability“, der Anpassung an die Erfordernisse eines Systems, das auf Konkurrenz und Wettbewerb ausgerichtet ist.

Zentrale Planung oder Gestaltung der Schule von der Basis her?

Selbstwirksamkeit, Autonomie, Mündigkeit – Freiheit – sind ebenso Elemente einer emanzipatorischen Politik wie Solidarität, Gerechtigkeit im Sinne von Gleichwertigkeit und Chancengleichheit. Die mit dem Lehrplan 21 und dem Kompetenzbegriff verbundenen Reformen werden von linken BildungspolitikerInnen vor allem mit dem Ziel der Gerechtigkeit im Sinne von Leistungsgerechtigkeit begründet. Auch die standardisierte Leistungsmessung kann, wie bereits ausgeführt, mit diesem Argument gestützt werden. Wenn man den Gleichheits- und Gerechtigkeitsgedanken kompromisslos zu Ende führt, braucht es zum Beispiel eine einheitliche eidgenössische Maturitätsprüfung, denn die von Kanton zu Kanton unterschiedlichen Maturitätsquoten sind ungerecht und es ist ungerecht, wenn die jeweiligen Anforderungen an den einzelnen Gymnasien unterschiedlich sind.¹⁹ Es ist auch ungerecht, wenn SchülerInnen von unterschiedlich begabten und engagierten Lehrpersonen unterrichtet werden. Objektive Leistungsmessungen sind der Versuch, das Mass der Subjektivität der Lehrpersonen zu reduzieren.

Eine mögliche Folge eines Bildungssystems, dem ein **verabsolutiertes** Konzept von Gerechtigkeit im Sinne von Leistungsgerechtigkeit zugrunde liegt, ist letztendlich der zentral durchgesetzte Anspruch, auf den ganzen Menschen Zugriff zu haben – auch auf seine Innerlichkeit. Wer den Fokus allzu einseitig auf Gerechtigkeit setzt, befürwortet zentrale Steuerung und Kontrolle der Bildungsprozesse und stützt die Tendenz, praxisfernen Institutionen die Aufgabe der externen Messung, Kontrolle und Steuerung zu übergeben. Die Folge der zentralen Steuerung ist, dass der bürokratische Aufwand zunimmt – dies entspricht einer Tendenz, die durch die Einführung von NPM-orientierten Management-Methoden von bürgerlicher Seite gefördert wird. Die Folge ist ein Verlust an demokratischer Mitbestimmung. Die teilweise geplante, teilweise bereits vollzogene Abschaffung der lokalen Schulaufsicht weist darauf hin, dass, so der emeritierte Berner Erziehungswissenschaftler Walter Herzog²⁰, der öffentliche und demokratische, bürgernahe Charakter des Bildungssystems bedroht ist. Wenn Bildung zur Autonomie der SchülerInnen beitragen und wenn Bildung emanzipatorisch sein soll, muss der Aspekt der Freiheit gleichwertig gewichtet werden wie jener der Gerechtigkeit im Sinne von Gleichwertigkeit. Freiheit heisst, dass Menschen selbst bestimmen können, worauf es in ihrem Leben ankommt. Damit ist natürlich kein verabsolutierter Freiheitsbegriff gemeint. Es gibt in linkem Verständnis keine Freiheit ohne – globale – Solidarität.

¹⁸ vgl. Hügli, 2013

¹⁹ Stefan Wolters, Bildungsexperte des Bundes und Professor an der Universität Bern weist in der „Schweiz am Sonntag“ vom 12. Juli 2016 darauf hin, dass man wegen der unterschiedlichen Qualität der gymnasialen Abschlüsse „in Richtung Zentralmatur“ gehen sollte.

²⁰ Walter Herzog: Verarmtes Abbild der pädagogischen Realität. NZZ vom 7. Dezember 2015

Die Linke hat es zugelassen, dass der Begriff der Freiheit von den bürgerlichen Parteien vereinnahmt wurde. Sie hat es versäumt, dem bürgerlichen, heute stark ökonomistisch ausgerichteten Freiheitsbegriff einen linken Freiheitsbegriff entgegenzusetzen. Die Folge ist, dass die Linke der Zentralisierung und Bürokratisierung in der Bildung zu wenig kritisch gegenübersteht und diese gar fördert. Sie hat den Verlust an demokratischer Aufsicht durch den Abbau von basisnaher Mitsprache in Kauf genommen.

Welches sind die Konsequenzen dieser Überlegungen?

- Die „ökonomische Eroberung des Bildungswesens,“ schreibt Krautz²¹, „geschieht schleichend, aber umso radikaler.“ Die Linke muss dieser Entwicklung ein emanzipatorisches Konzept von Ausbildung und Bildung entgegenstellen. Dieses Konzept wäre auf der Ebene der frühen Bildung, der Volksschule, der Gymnasien und der Berufsschulen, der Hochschulen und der Erwachsenenbildung zu formulieren.
- Linke Bildungspolitik müsste sich dagegen wehren, dass Bildung ökonomistisch vereinnahmt wird. Bildung ist keine Dienstleistung, die zum Beispiel im Rahmen von GATS, TISA oder TTIP als Ware verhandelt werden darf.
- Linke Bildungspolitik müsste sich durch kritisch-nachdenkliche Distanz zu den modernen Schulreformen auszeichnen. Es braucht keine weiteren Bildungsoffensiven, wie sie auch von linker Seite immer wieder gefordert werden. Es braucht keine bedingungslose Anerkennung des Lehrplans 21 und seiner Kompetenzorientierung.
- Standardisierte Tests wie PISA oder die „Checks“ sind von der Methode, der Funktion und der Aussagekraft her äusserst fragwürdig. Die Linke sollte sich für einen Verzicht auf flächendeckende Anwendung einsetzen, da die möglichen Nachteile die Vorteile bei Weitem überwiegen. Psychologische Tests haben im Rahmen der individuellen Förderdiagnostik ihren Sinn. Zuständig dafür sind Fachleute, welche über testtheoretische Kenntnisse verfügen.
- Die Kritik allzu grosser Unschärfe von Noten und Beurteilungen ist ernst zu nehmen. Man muss sich Gedanken darüber machen, wie eine Standortbestimmung der Lehrpersonen möglich wäre, ohne dass die Nachteile flächendeckenden Testens eintreten.
- Linke Bildungspolitik sollte sich dafür einsetzen, dass die Qualitätsüberprüfung weitgehend in die Hände der Schule selbst gegeben und dass der messende, kontrollierende und überprüfende Einfluss externer ExpertInnen reduziert wird.²²
- Linke Bildungspolitik muss sich Gedanken machen, wie man zu Leistung, Wettbewerb und Konkurrenz steht, wie zu Noten oder alternativen Formen der Beurteilung oder zur Frage der schulischen Selektion.
- Eine linke Bildungspolitik muss sich dafür einsetzen, dass die Lehrpersonen ein hohes Mass an Freiheit haben, ihren Unterricht selbst gestalten zu können. Linke Bildungspolitik muss sich dem Versuch entgegenstellen, Schule durch zentrale Steuerung durch die EDK oder die kantonalen Bildungsverwaltungen kontrollieren zu wollen. Heute, so Walter Herzog, mache sich jedoch „ein Steuerungswahn [...] breit, der suggeriert, durch Intensivierung der Kontrolle lasse sich erreichen, was durch Vertrauen in die Professionalität des Lehrerhandelns nicht erreichbar sei.“²³ Weniger Steuerung wäre mit einem sinnvollen Abbau an Schuladministration verbunden.
- Linke Bildungspolitik muss sich Gedanken darüber machen, wie eine demokratische und basisnahe Aufsicht eingesetzt werden kann und mit welchen Kompetenzen (im Sinne von Zuständigkeiten) sie ausgestattet werden sollte.

²¹ Krautz, 2009, 94

²² Krautz, 2016a

²³ Walter Herzog, ebd.

²⁴ Hattie, 2015

- Bildungsprozesse basieren auf menschlichen Verhältnissen und Auseinandersetzungen. SchülerInnen brauchen Lehrpersonen, die dem Willen der SchülerInnen einen eigenen Willen entgegensetzen. Nicht erst seit der Studie von John Hattie²⁴ weiss man, wie wichtig die Persönlichkeit der Lehrerin, des Lehrers und der schulischen Fachkräfte ist. Bildung beruht auf einem lebendigen Verhältnis zwischen Menschen und ist darum auch keineswegs konfliktfrei.²⁵

4. Teil: Schluss

Eine Grundsatzdebatte wurde 2006, als über den Bildungsartikel abgestimmt wurde, nicht geführt. Zehn Jahre später ist Bildung ein politisch stark besetztes Thema. In mehreren Kantonen wurde und wird über den Austritt aus Harnos, über Einführung oder Zurückweisung des Lehrplans 21 oder die Fremdsprachenregelung abgestimmt. Grundsätzliche Fragen zur Kompetenz- und Output-Orientierung oder zum Unterschied von Bildung und Ausbildung werden weniger diskutiert. Was spricht dafür, dass eine Grundsatzdebatte zehn Jahre nach der Abstimmung von 2006 geführt wird? Dafür spricht, dass Bildungsfragen viele Menschen persönlich angehen. Viele Eltern haben zumindest eine Ahnung davon, wie leer und trostlos ein Unterricht wäre, der den ausschliesslichen Zweck hat, ihre Kinder auf den späteren Job vorzubereiten. Viele nehmen den schulischen Leistungsdruck kritisch zur Kenntnis. Es mag vielen einleuchten, dass die Schule im Angesicht der zukünftigen Herausforderungen ein wirklich eigenständiges, kritisches Denken der SchülerInnen fördern sollte.²⁶ Die Konsequenz wäre jedoch, dass man sich über die kapitalistisch-ökonomistische Grundlage der heutigen Welt ebenfalls Gedanken machen müsste, statt sie als alternativlos anzusehen. Das ist heute in der Schweiz kaum der Fall. Vor allem die bürgerlichen Parteien und die SVP sind nicht bereit, die Prämissen ihrer ökonomistisch orientierten Politik selbstkritisch zu überdenken. Wie steht es mit dem linken Parteienspektrum? Die SP hat die Überwindung des Kapitalismus und den demokratischen Sozialismus in ihr Parteiprogramm von 2011 eingeschrieben. Was aber ist darunter zu verstehen? Der englisch-amerikanische Historiker Tony Judt²⁷ meint, der Sozialismus sei eine Theorie des 19. Jahrhunderts mit einer unter anderem auch totalitären Geschichte des 20. Jahrhunderts. Er fordert dazu auf, die Fragen nach einer gerechten Gesellschaft und einem guten Leben neu zu stellen, wobei man offen für vielleicht ganz andere Antworten sein müsse.²⁸ Es ist auch vielen SozialdemokratInnen oft unklar, was unter einem demokratischen Sozialismus zu verstehen ist. Zudem bejahen auch viele SozialdemokratInnen ökonomistische Grundannahmen – zum Beispiel die Annahme, dass Bildung ein Standortvorteil sei oder dass zu fördern sei, was dem „Wirtschaftsstandort Schweiz“ diene. Auch innerhalb der Linken orientiert man sich an ökonomistischen Begriffen wie „Wissensgesellschaft“ oder „lebenslanges Lernen.“ Erst auf dem Hintergrund einer klärenden Diskussion, was linke Politik ist und wie sie sich zum neoliberalen beziehungsweise ökonomistischen Mainstream stellt, würde deutlich, wie leicht es geschehen kann, dass linke Positionen vereinnahmt werden oder Konsequenzen haben, die mit einer linken Perspektive nicht vereinbar sind.

²⁵ Die „Neue Lernkultur“, so Krautz (2016) kritisch, sieht sich in der reformpädagogischen Tradition. Vom Konzept des selbstorganisierten Lernens ausgehend nimmt sich die Lehrperson als Autorität zurück und versteht sich als Lerncoach. Lehrpersonen unterrichten weniger (geschweige denn frontal), als dass sie für das Classroom-Management oder die Lernarrangements zuständig sind. Die Autorität verschwindet nicht wirklich, sie wird jedoch unpersönlich und kommt sachlogisch in Form des Lehrplans und der Methode daher. In Deutschland wird diese „Neue Lernkultur“ vor allem in rot-grün-regierten Ländern propagiert, vor allem die grüne Bildungspolitik ist, so Krautz, davon beeinflusst. So propagiert eine grüne Schulministerin die „Neue Lernkultur“, erweiterte Schulautonomie und klare Ergebnis-(Output)-Orientierung, wobei gleichzeitig Kritik an der Ökonomisierung geübt wird. Die „Neue Lernkultur“ entspricht, so Krautz, in ihrer Logik dem ökonomistischen Ansatz: Auch die OECD propagiert jetzt „innovative learning environments“.

²⁶ In den USA wehren sich Eltern in Elterngruppen zunehmend gegen einen psychisch und physisch krank machenden Leistungsdruck oder die ausschliessliche Orientierung am Exzellenz-Konzept und damit am äusseren Erfolg (siehe Abeles, 2015).

²⁷ Judt, 2011, 228

²⁸ ebd., 228

Literatur:

- Abeles, V. (2015). *Beyond Measure: Rescuing an Overscheduled, Overtested, Underestimated Generation*. New York etc.: Simon & Schuster
- Baumann, Z. (2005). *Verworfenes Leben: Die Ausgegrenzten der Moderne*. Hamburg: Hamburger Edition
- Crain, F. (2013). *Schule im Widerspruch*. vpod bildungspolitik, 180/ März 2013. S. 15 – 18
- Crain, F. (2015). *Anpassung und Wettbewerb: Leistungsvergleiche als Kontrollmittel*. In: vpod-bildungspolitik. Nummer 194/ Dezember. S.12 – 15.
- Crain, F. (2016). *Wie sich der Ökonomismus auf die Bildung auswirkt, dargestellt am Beispiel der USA*. Jahrbuch des Denknetz.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen*. 3. und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Hügli, T. (2013). *Für eine demokratische Schule*. vpod bildungspolitik, 180/ März 2013. S. 19 – 22
- Judt, T. (2011). *Ill Fares the Land*. London: Penguin Books.
- Klein, N. (2007). *Die Schockstrategie: Der Aufstieg des Katastrophen-Kapitalismus*. Frankfurt am Main: Fischer
- Krautz, J. (2009). *Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. 2. Auflage. München: Diederichs
- Krautz, J. (2015). *Kompetenzen machen unmündig: eine zusammenfassende Kritik zuhanden der demokratischen Öffentlichkeit*. 2. Aufl. Streitschriften zur Bildung, Heft 1. Hrsg. Fachgruppe Grundschulen GEW Berlin
- Krautz, J. (2016a). *Was ist pädagogische Qualität und warum wird sie durch Qualitätsmanagement verhindert?* In: Zierer, K., Kahlert, J und Burchart, M. (Hrsg.). *Die pädagogische Mitte: Plädoyers für Vernunft und Augenmass in der Bildung*. S. 109 – 120. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Krautz, J. (2016b). *Neoliberaler Ökologismus. „Markt“ und „Natur“ als Steuerungsparadigmen der „Neuen Lernkultur“*. In: Burchartdt, M. und Molzberger, R. (Hrsg.). *Bildung im Widerstand*. Würzburg: Königshausen & Neumann
- 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