

Blankertz, Stefan

Die "aktive Bildungspolitik" in der Krise. Zur ideologischen Rolle der Pädagogik

Pädagogische Korrespondenz (1987) 2, S. 70-81



Quellenangabe/ Reference:
Blankertz, Stefan: Die "aktive Bildungspolitik" in der Krise. Zur ideologischen Rolle der Pädagogik - In:
Pädagogische Korrespondenz (1987) 2, S. 70-81 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-53869 - DOI:
10.25656/01:5386

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-53869>

<https://doi.org/10.25656/01:5386>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Aus Wissenschaft und Praxis

- 5 *Rainer Brehme / Barbara Schenk*
Politische Erfahrungen mit wissenschaftlicher Kritik

Kältestudie I

- 16 *Andreas Gruschka*
Erlassene Hausaufgaben gegen unterlassene Pädagogik

Kältestudie II

- 23 *Rainer Bremer*
Bericht über einen alkoholabhängigen Lehrer, empörte Eltern und die Standfestigkeit einer Schule

Das aktuelle Thema

- 29 *Andreas Gruschka / Günter Rüdell*
Die Verlängerung oder Verkürzung von Schul- und Ausbildungszeiten

Der Reformvorschlag

- 40 *Rüpel*
Die Konferenz der Kultusminister: Abschaffen!

Dokumentation

- 46 *Was der Senator erzählt ...*
Senator Franke am 24. 6. 1987 vor der Bremischen Bürgerschaft

Post aus der Fremde

- 49 *Martin Korol*
Postmoderne, Jugend und die neue Bohème

»Freundlicher Hinweis«

- 63 *Frank Kiewit*
Schöne Aussichten: Postmodern, postmaterialistisch, hedonistisch oder integrationsbereit, aber ausgegrenzt

Aus dem Gestrüpp des Institutionalismus

- 65 *Das Landesarbeitsamt NRW zu:*
Förderungsmöglichkeiten für Berufsanwärter und arbeitslose Mädchen und Jungen

Gegen das Selbstverständliche

70 *Stefan Blankertz*

Die »aktive Bildungspolitik« in der Krise. Zur ideologischen Rolle der Pädagogik

Aus den Medien

82 *Michael Brinkhoff*

»Mit Vollgas ins Nichts« – Gedanken über die Welt des Magazins
»Sports International«

Über exemplarische Neuerscheinungen

88 *Michael Tischler*

Das Verschwinden der Pädagogik und der Kritik in »Kritischen Theorien der Pädagogik«

Vermischtes

99 *Arthur Schopenhauer*

Über Philosophie und ihre Methode

99 *Paolo Conte*

Max

Stefan Blankertz

Die »aktive Bildungspolitik« in der Krise Zur ideologischen Rolle der Pädagogik

KONTEXT DER KRITIK

Vor 20 Jahren begann in der Bundesrepublik die Rezeption einer Theorie, die Protagonisten wie Kontrahenten systemkritisch zu sein schien – der Theorie des Marxismus. Eine wesentliche Komponente des Marxismus ist die Auseinandersetzung mit dem, was er als »kapitalistische Krise« bezeichnet. Damals, vor 20 Jahren und in der folgenden turbulenten Zeit der Studentenrevolte eignete der breiten Masse der bundesdeutschen Bevölkerung kaum systemsprengendes Krisenbewußtsein. Die marxistische Analyse stieß auf die Grenzen des »subjektiven Faktors«.

Heute haben wir die Krise. Auch wer nicht unmittelbar betroffen ist, hat Angst: sei es vor Krieg, sei es vor den negativen Folgen der schlecht (nämlich staatlich) kontrollierten Technologie, oder sei es vor Arbeitslosigkeit, gar ein Absinken in die »neue Armut«. Die Krise ist also da. Doch der Marxismus in systemkritischer Ausprägung ist verstummt. Eine eigenartige Konstellation? Nur auf den ersten Blick.

Man hat das Verschwinden des systemkritischen Marxismus in der Zeit der Krise, die ihm nach seinem Selbstverständnis zuarbeiten mußte, mit politischen Moden erklärt, über die unabhängig von den objektiven gesellschaftlichen Entwicklungen entschieden wäre. Eine, wie ich finde, magere Erklärung. Ich biete eine Alternative.

Der Marxismus ist, so ergibt meine Analyse, bei weitem nicht so systemkritisch, wie er sich selbst sieht. Und die gegenwärtige Krise betrifft ein System, von dem der Marxismus als ein Teil angesehen werden kann.

DER PÄDAGOGISCHE KONSENS

Als die Studentenrevolte ihren Anfang nahm, waren wirtschaftliche Themen nur abstrakt ihr Gegenstand. Konkreter Ort der Auseinandersetzung war vielmehr primär der Bildungs- und sekundär der Ausbildungssektor. Die Dysfunktionalität des institutionalisierten Erziehungswesens war allerdings nicht nur Kritikpunkt systemsprengender pädagogischer Positionen. Reformorientierte Erziehungswissenschaftler mahnten, im Schulbereich Veränderungen vorzunehmen, gerade um das System zu retten. Ein Banner, unter dem sich von kruden Technokraten über humanistische Reformer bis hin zu beinharten Marxisten die Mehrheit der universitären Pädagogen versammelte, war zum Beispiel »Chancengleichheit«. Das damals bestehende Schulwesen, so sagten die Erziehungswissenschaftler, selektiere und fördere nach Klassen- und Schichtzugehörigkeit, nicht nach vernünftigen pädagogischen Grundsätzen. Kinder aus gutem Hause sähen sich gefördert bis hin zur Pein, während Kinder ohne Mittel- oder Oberschicht-Hintergrund verkämen, egal welche Fähigkeiten, Begabungen oder Aspirationen sie hätten. Vergeudung von Humankapital beklagten die einen, Inhumanität schalten es die anderen.

Jedoch nicht nur in der Bezeichnung des Übelstandes stimmten die Erziehungswissenschaftler weitgehend miteinander überein, sondern ebenso in der Richtung, in der nach Abhilfe gesucht wurde: Konsens herrschte, daß eine Erweiterung der staatlich-institutionellen Kontrolle über Erziehung der pädagogischen Vernunft entspräche. Obgleich dann Anfang der 70er Jahre auch ein Anti-Institutionalist wie Ivan Illich rezipiert wurde, waren selbst seine Adepten in der Bundesrepublik schnell dabei, die Konzeption zu einer angeblich alternativen Handlungsanweisung an staatliche Stellen umzuschreiben: Trotz teils grober Verschiedenheiten in einzelnen Details der Vorschläge stimmten die meisten pädagogischen Ansätze zur Erhöhung der Chancengleichheit darin überein, die Verschulung des Aufwachens und die Verstaatlichung der Erziehung voranzutreiben.

»CHANGEGLEICHHEIT« ALS KLASSEN-VORURTEIL

Das Experiment, das die Pädagogen mit der Generation der 70er Jahre machten: Erhöhung der Chancengleichheit durch staatliche Schulreform, ist gescheitert. Bereits seit etlichen Jahren liegen empirisch gesicherte Erfahrungen vor, die Illich zu dem lakonischen Slogan »Schulen helfen nicht« zusammenfaßte – klassische Schulen sowenig, meinte Illich, wie alle anderen Formen »gesamtgesellschaftlicher« (staatlicher) Durchorganisation der Bildung.

Schon in den 60er und 70er Jahren häuften sich amerikanische Berichte, z. B. von Holt (1964 u. ö.), Goodman (1960, 1964 u. ö.), Herndon (1968, 1971), Fader (1971), Dennison (1969), Collins (1982), die sich in statistisch nicht zu erfassender Weise mit der Dequalifizierung von Jugendlichen in der öffentlichen Schule befaßten. Die These dieser Berichte lautet, die öffentliche Schule würde ethnische, soziale, religiöse und individuelle Außenseiter zu Versagern machen.

Alles in allem hat sich, seit Christopher Jencks 1972 die provokative, wiewohl empirisch untermauerte These aufstellte, die öffentliche Schule könne sozialisationsbedingte Unterschiede nicht kompensieren oder überwinden, nicht viel getan. Der These ist viel Material zur Unterstützung hinzugefügt worden, während ein ernsthafter Versuch ihrer Widerlegung zumindest mir unbekannt ist. Von Befürwortern der Reform wird die These verdrängt oder die Frage umformuliert. So sieht etwa Helmut Fend in seiner Schulvergleichs-Studie von 1982 den Chancengleichheits-Vorteil der Gesamtschulen darin, daß 10 % bis 20 % mehr Arbeiterkinder in ihr zu »Abiturprognosen« geführt werden. Aber es fehlen Erwägungen zweier Probleme, nämlich:

Was geschieht mit den Kindern, die keinen höheren Schulabschluß erreichen? Es ist nicht schwer vorauszusagen, daß sie ausgegrenzt und marginalisiert werden.

Ist der höhere Schulabschluß eine für alle Berufe gleichermaßen gute Qualifikation? Wenn der Schulabschluß sich unterschiedlich funktional bzw. dysfunktional zu den verschiedenen Berufen verhält, werden neue Ungleichheiten geschaffen.

Neben dem Hinweis auf sozialisationsbedingte Unterschiede, die die öffentliche Schule möglicherweise nicht zu überwinden vermag, gibt es noch andere Unterschiede, die eher auf Entscheidung beruhen, z. B.:

Edward Banfield führt 1974 subkulturelle Unterschiede zwischen den Schichten nicht nur auf Sozialisation zurück, sondern auch auf eine individuell gewählte

Zeitpräferenz. Eine hohe Präferenz gegenwärtiger Güter über zukünftige Güter kann in den öffentlichen Schulen nicht zwangsweise überwunden werden; die betreffenden Schüler reagieren einfach mit Verweigerung, da sie die gegenwärtige Minimierung von Arbeit höher bewerten als einen eventuell zu erwartenden Mehrverdienst.

David Tyack (1967) und David Nasaw (1979) zeigen, daß katholische Iren in den USA eine antischulische subkulturelle Orientierung eingenommen haben, um die Zerstörung ihrer kulturellen Eigenständigkeit durch eine Protestantisierung in öffentlichen Schulen zu verhindern. Sie nahmen die Marginalisierung in Kauf.

Paul Goodman (1960, 1964, 1970) bedauert wiederholt, daß die öffentliche Schule intellektuelle Fähigkeiten über manuelle Geschicklichkeit stellt und damit bestimmte Jugendliche ausgrenzt; ebenso wertet die öffentliche Schule nach Goodman Simulations- und Ersatzleistungen höher als unmittelbar nützliche Produkte. Wer diesen Wertungen sich verweigert, verkommt in der Institution.

John Holt (1964) und James Herndon (1972) beschreiben, wie die öffentliche Schule eigenwillige Kinder, die sich den speziellen unterrichtlichen Ritualen nicht beugen wollen, zu Versagern macht.

Annedore Prengel weist 1984 nach, wie unter dem Deckmantel angeblich objektiver Anforderungen in den öffentlichen Schulen das Weibliche ausgegrenzt wird und diejenigen Schülerinnen, bei denen die Austreibung des Weiblichen nicht gelingt bzw. die sich der Austreibung widersetzen, zu Versagerinnen macht.

Diese Beobachtungen führen zu der These, daß der auf Verschulung und Schulreform fixierten Politik der Chancengleichheit ein konformistisches Ideal zugrunde liegt, das Chancenungleichheit für jene beinhaltet, die dem konformen Typus nicht entsprechen oder nicht entsprechen wollen. Wird der Zugang zur Gesellschaft von einer Schulreform monopolisiert, werden Randgruppen produziert.

DIE ASOZIALITÄT DER STAATSSCHULE

Neben der Vorstellung, öffentliche Schule könne, weil bzw. insoweit sie einheitlich organisiert sei, den »gleichen Bildungsstand für alle« herstellen, hält sich hartnäckig die Meinung, Schule sei als öffentliches Gut verteilungsgerecht, da sie die Abnehmer ihrer Dienste nicht nach deren Zahlungsfähigkeit diskriminiere. Diese Meinung ist naiv. Auch öffentliche Güter müssen finanziert werden, sie sind scheinkostenlos. Nur eine Analyse, die das Verhältnis von Höhe der Steuerzahlung und Inanspruchnahme öffentlich finanzierter Güter bestimmt, erlaubt eine Aussage zur Verteilungsgerechtigkeit. Dazu vier Anmerkungen:

1. Keine empirische Untersuchung zur Verteilungswirkung öffentlicher höherer Bildung hat seit der klassischen ersten Untersuchung von Hansen/Weisbrod 1969 in Kalifornien eine progressive Umverteilung feststellen können, vielmehr sind mehr oder weniger starke regressiv Umverteilungen nachgewiesen worden (praktisch für alle Länder und Staatsschulen). Kurz gesagt, bezahlen die weniger Verdienenden und schlechter Ausgebildeten die Ausbildung für diejenigen, die durch die Ausbildung in Zukunft höhere Einkommen erzielen können. Dies würde sich auch nicht ändern, wenn alle Jugendlichen eine gleich lange und teure Ausbildung in öffentlichen Schulen aufgezogen bekämen, es sei denn, für alle würde die

Schulzeit gleich gute bzw. schlechte Ausbildung bedeuten und alle würden ungefähr das gleiche verdienen. Beides sind abwegige Annahmen.

2. Die vorliegenden Umverteilungsuntersuchungen gehen noch davon aus, daß die legale Steuerstruktur die wirklichen Lasten ausdrücke. Es gibt jedoch deutliche Hinweise darauf, daß die Steuerstruktur in Wirklichkeit regressiver ist, als es das Steuerrecht vorderhand ausweist. Dies hängt mit der Überwälzung von Lasten zusammen. – Eine stärkere Regressivität der Steuerstruktur als sie in den vorliegenden Untersuchungen angenommen ist, hieße, daß die öffentliche Schule noch ungerechtere Verteilungswirkungen hat, als bisher dargelegt.

3. Ivar Berg spricht 1971 als Ergebnis einer groß angelegten Forschung »Education and Jobs« von »the great training robbery«. Seine These lautet, trotz zwölfjähriger Schulpflicht in den USA würden wesentliche Qualifikationen nach wie vor »on the job«, im Betrieb vermittelt. – In Bezug auf Chancengleichheit läßt sich Bergs These so auswerten: Wenn die Schulausbildung für alle Jugendlichen gleichermaßen dysfunktional wäre (in einer komplexen, arbeitsteiligen und spezialisierten Gesellschaft ist das allerdings kaum anzunehmen), ist die öffentliche Schule eine gleichmäßige Ausbeutung aller Bürger zugunsten ihrer Betreiber und des Personals ohne eine darüber hinausgehende Verteilungswirkung. Wenn jedoch, was eher anzunehmen ist, die Schulausbildung in unterschiedlichen Graden funktional bis dysfunktional im Hinblick auf die verschiedenen Berufe wirkt, bevorteilt sie jene Jugendlichen, für die sie funktional sich verhält, gegenüber den Jugendlichen, für die sie dysfunktional ist; denn die Jugendlichen, für die die Schulausbildung dysfunktional ist, haben ihre Zeit verschwendet und müssen nun Zeit und Geld für eine Nachqualifizierung investieren. Damit greift die öffentliche Schule aktiv in die Verteilung ein und zwar in Richtung auf soziale Stratifizierung.

4. William Niskanen stellte 1968 ein bisher unwiderlegtes Modell vor, nach welchem scheinkostenlose öffentliche Güter von den sie produzierenden Ämtern in der Regel so lange angeboten werden, bis der Grenznutzen für die Abnehmer gleich Null ist. Tatsächlich kosten die Güter sehr wohl etwas, sodaß ein der sozialen Bedürfnisstruktur unangemessenes Angebot entsteht. – Auch dieses Niskanen-Theorem deutet darauf hin, daß die öffentliche Schule verteilungsgerecht ist.

DIE GESCHICHTE DER ÖFFENTLICHEN SCHULE ALS REPRESSIONSGESCHICHTE

Historische Analysen der 70er Jahre, die der Ausbreitungsstruktur öffentlicher Schulen nachgehen, belegen, daß in Preußen Schulpflicht (Leschinsky/Röder 1976) und Berechtigungswesen (D.K.Müller 1971, vgl. auch H.Blankertz 1982) und in den USA und in England Scheinkostenlosigkeit (Katz 1968, West 1975, Nasaw 1979) und Berechtigungswesen (Goodman 1962, 1964) für die Durchsetzung öffentlicher Schulen sorgten (vgl. auch Rothbard 1978, Blumenfeld 1981), und nicht etwa ihre Überlegenheit in der Qualifizierung gegenüber anderen Qualifizierungs-Instanzen (Privatschulen, Betriebe). – Die Ausbreitungsstruktur öffentlicher Schulen legt nahe anzunehmen, andere als sachliche Gründe befestigten den gegenwärtigen Vorrang der öffentlichen Schule im Zugang zum Beruf. Darüber hinaus weist die Ausbreitungsstruktur mit ihrem repressiven Charakter darauf hin, daß Herrschaftsinteressen gegenüber Qualifikations- und Egalitätsinteressen formativ für die öffent-

lichen Schulen waren – und es womöglich noch sind. Ich greife ein Beispiel heraus: Als Reformier in den USA in den 1820er Jahren versuchten, eine kostenlose öffentliche Schule zu errichten, scheiterte dies am Widerstand einer Koalition protestantischer Gruppen. Deren Mitglieder fürchteten, daß ihre religiöse Freiheit durch die öffentliche, politisch kontrollierte Schule beschnitten würde. Sie sahen voraus, daß die religiöse Differenzierung einer Vereinheitlichung auf dem kleinsten gemeinsamen Nenner weichen würde, deren Ergebnis niemand wolle.

In den 1840er Jahren strömten viele katholische Iren ins Land. Sie nahmen das gleiche Recht wie die protestantischen Gruppen in Anspruch und gründeten ihre eigenen privaten Schulen. Dies wollten die Protestanten jedoch nicht dulden und sie schlossen sich den Schulreformern an. Die schließlich erfolgreiche Koalition zielte eindeutig auf die Vernichtung der katholisch-irischen kulturellen Eigenständigkeit. Die katholischen Iren wurden fortan gezwungen, Schulen mit vereinheitlichter protestantischer Ausrichtung zu finanzieren. Auf diese Weise enteignete man ihre für die Erziehung der Kinder zur Verfügung stehenden Ressourcen. Die irischen Eltern wurden vor die Wahl gestellt, entweder ihre Kinder in die öffentlich eingerichteten, von ihnen mitfinanzierten, aber nicht mitgestalteten Schulen zu schicken oder auf institutionalisierte Erziehung weitgehend zu verzichten.

Dieser Prozeß brachte als Nebenwirkung, was die protestantischen Gruppen in den 1820er Jahren vorausgesagt hatten und was sie zur Ablehnung der öffentlichen Schulen bewogen hatte: Die etatistische Dynamik tendiert dazu, über wechselnde Koalitionen schließlich große Teile der Mehrheit zu unterjochen und auszubeuten. Systemimmanent und irreversibel ist der Prozeß der Verstaatlichung. Die Erfahrungen mit staatlich weniger reglementierten Schulstrukturen sind im Vergleich zum etatistischen Schulsystem besser, als Pädagogen gewöhnlich zugeben mögen:

In England und in den USA ist das öffentliche zentralistische Pflichtschulsystem erst ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aufgebaut worden. Zweifellos schneiden bei einem Vergleich England/USA und Preußen die erstgenannten Länder erheblich besser ab, was Prosperität, soziale Mobilität, Chancengleichheit usw. angeht. Allerdings ist der Anteil, den die Schulen neben den anderen Einflußfaktoren daran haben, bisher nicht ermittelt worden und wird vielleicht überhaupt nicht exakt ermittelt werden können.

Für die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts und das beginnende 20. Jahrhundert stellen Christopher Jencks und David Riesman 1968 fest, ein wichtiger Faktor der sozialen Mobilität bestünde in der Tatsache, daß soziale, ethnische und kulturelle Minderheiten eigene Bildungseinrichtungen erhalten, die nicht durch Scheinkostenlosigkeit und andere gesetzliche Mittel mit Monopolschutz ausgestattet, aber auf ihre speziellen Bedürfnisse zugeschnitten sind. Und Tom Palmer weist 1981 darauf hin, daß z.B. der Anteil schwarzer und weiblicher Ärzte zurückging, nachdem Anfang des 20. Jahrhunderts die medizinische Ausbildung auf Druck der American Medical Association verstaatlicht worden war.

Thomas Sowell (1975) und Walter Williams (1982) fanden starke empirische Indizien, daß das ökonomische Fortkommen der Schwarzen nach der Abschaffung der Sklaverei, relativ unabhängig vom intentionalen Faktor des Rassismus, umgekehrt proportional zu der Intensivität von staatlichem Wirtschaftsdirigismus

schwankte. Gerade auch diejenigen staatlichen Maßnahmen, die angeblich im Interesse der Schwarzen vorgenommen wurden, wie Mindestlohnbestimmungen, Ausdehnung der Schulpflicht usw. zeitigten nach Sowell und Williams katastrophale Konsequenzen für die Schwarzen und andere Minderheiten. In einer neuen Studie weist Charles Murray (1985) darauf hin, daß fast alle sozioökonomischen Faktoren der Entwicklung der Schwarzen in den 50er Jahren für die 80er Jahre selbst bei pessimistischen Extrapolationen auf eine weit bessere Lage deuteten, als sie nach zwanzig Jahren Sozialreformen tatsächlich vorzufinden ist.

Die Auswertung der Erfahrungen mit dem französischen vollzeitschulischen Ausbildungssystem führt Jürgen Schriewer 1982 zu der These, das bundesdeutsche »duale« System sei sowohl hinsichtlich der Berufsqualifikation als auch der Egalitätsforderung dem französischen System überlegen. – Für die vorliegende Problematik besonders hervorzuheben ist Schriewers Hinweis, daß die in der arbeitsteiligen Gesellschaft notwendigen Differenzierungs- und Selektionsmechanismen im französischen System rigider, bürokratischer, diskriminierender ausfallen als in der Bundesrepublik.

Die Auswertung der empirischen Untersuchungen legt den Schluß nahe, daß es kein unverantwortliches Experiment wäre, die Lösung der gegenwärtigen Probleme einmal nicht mit forcierter Verstaatlichung, sondern mit bedachter Liberalisierung zu versuchen.

DIE ZENTRALE PLANUNG DES CHAOS

Die voraufgegangenen Überlegungen führen nachdrücklich zu der Frage, welche soziale Rationalität zentralstaatliche Schulverwaltung überhaupt für sich beanspruchen kann. Jedenfalls wird die Selbstverständlichkeit, mit der zentraler Planung eine höhere Rationalität als dezentralen Entscheidungsfindungen zugesprochen wird, fragwürdig. Dazu einige grundsätzliche Erwägungen:

Rationale Planung basiert auf sieben Faktoren; zunächst nenne ich die konventionell zugestandenen, nämlich (1.) valide Daten über die Ausgangssituation, (2.) zuverlässige Prognosen über die zukünftige Entwicklung, (3.) schnelle Umsetzung von Daten und Prognosen in einen guten Plan und (4.) kompromißlose Durchsetzung des (guten) Planes. Diese vier Faktoren stehen in einem prekären Verhältnis zueinander. So befindet sich die geforderte Validität und Zuverlässigkeit in Spannung zur notwendigen Schnelligkeit, sowohl was den Zeitfaktor als auch was die Beteiligung einer Vielzahl von Experten betrifft. Die für die Durchsetzung notwendige hierarchische Organisation behindert die Ermittlung von validen Daten und zuverlässigen Prognosen, da untere Ebenen in hierarchischen Organisationen bekanntermaßen dazu tendieren, höheren Ebenen nicht objektive, sondern gewünschte Informationen zukommen zu lassen (vgl. z. B. Goodman 1965). Überdies erweist sich besonders der Faktor der Prognose als anfällig; praktische und prinzipielle Hindernisse führen dazu, daß durch die Prognose nicht genügend Zukunft vorstrukturiert wird, um gute Pläne entwickeln zu können. Daneben gibt es selbstredend Irrtum, Fehlbarkeit und emotionale oder ideologische Wahrnehmungsverzerrungen, die bezüglich aller vier Faktoren verhängnisvolle Auswirkungen haben können.



Aus allen diesen Gründen bedarf rationale Planung dreier weiterer Faktoren, das sind (5.) Korrigierbarkeit des Planes, (6.) Konkurrenz-, Alternativ- und Ausweichmöglichkeiten zu den jeweiligen Plänen und (7.) Widerstandschancen gegen schlechte oder auf falschen Daten und Prognosen beruhende Pläne. Die Kontrolle der Planung liegt nicht in demokratischen Verfahren, sondern im Schutz des Einzelnen vor der gewaltsamen Einbeziehung in einen von ihm abgelehnten Plan. Die Durchsetzung des Planes muß auf zustimmende Personen begrenzt sein, denn andernfalls würde

die Informationsverzerrung in der Hierarchie verschärft;

die Reichweite falscher oder schlechter Pläne erhöht;

die Korrektur eines Planes länger als nötig hinausgezögert (Diktaturen neigen zum Festhalten am einmal Beschlossenen; Demokratien müssen warten, bis die Mehrheit überzeugt wird);

das bessere Urteil etwa eines Einzelnen oder einer kleinen Gruppe dem schlechteren, aber eventuell machtmäßig etablierten Urteil unterworfen.

Planung ist also nur rational, sofern sie die eigene Begrenztheit in sich enthält. Die Beispiele, wie nur scheinbar rationale Planung, die durch Inanspruchnahme von Gewalt die unbegrenzte Durchsetzung garantiert, zu sozialen Mißständen oder gar Katastrophen führt, sind so zahlreich und allgegenwärtig, daß ich sie hier nicht im einzelnen ansprechen muß. Meist scheitert die gute Planung bereits an fehlerhaften Prognosen. Friedeburg/Oehler weisen 1985 etwa auf Prognosen im Bereich der

Bildungsplanung der letzten Jahre hin, die demographische Fehler enthalten. Die öffentliche Schule ist in fast allen ihren Definitionsmerkmalen eine Institution scheinrationaler Planung:

Ihre Ressourcen erhält die öffentliche Schule durch Zwangsmaßnahmen, nämlich durch Steuererhebung. Die Ressourcengeber können weder die Finanzierung einer Schule, die ihrem Urteil nach schlecht oder ineffizient arbeitet, verweigern noch haben sie überhaupt eine spezielle Kontrolle über die Verwendung der Ressourcen, da diese durch den allgemeinen Staatshaushalt allokalisiert werden, der nur einer Kontrolle en bloc in Wahlen unterliegt.

Ihre Dienstleistungen zwingt die öffentliche Schule den Abnehmern weitgehend auf, nämlich durch Schulpflicht.

Im Bereich nach der Schulpflicht bietet die öffentliche Schule ihre Dienstleistungen scheinkostenlos an, sodaß die Abnehmer keine richtige Kosten/Nutzen-Rechnung aufmachen können.

Die öffentliche Schule schränkt die Wahlmöglichkeiten ein und verhindert die Entstehung von Konkurrenz und Alternativen. Es kann von einer Obsession der Vereinheitlichung gesprochen werden, etwa im Bemühen der KMK, jede noch so geringe regionale Differenzierung zu verhindern oder in der Bildungspolitik von Ländern wie Hessen, die durch Distriktbildung über den Grundschulbereich hinaus die flächendeckende Nutzung der Orientierungsstufe zu erzwingen trachtet. Die Ansätze der Schulreform, die angeblich bei der Herstellung von Chancengleichheit helfen sollen, verschärfen jedes einzelne Merkmal öffentlicher Schulen. Aus diesem Grund tragen sie zu einer Verringerung der Rationalität im Bildungsbereich bei, so daß zu erkennen ist, daß die tatsächlichen Folgen der Schulreform darin bestehen, die Krisenerscheinungen, die überwunden werden sollen, zu verschlimmern.

KRISE DER ETATISTISCHEN PÄDAGOGIK

Die tatsächlichen Folgen der Reform werden zum Teil durchaus von Pädagogen zur Kenntnis genommen und diskutiert und viele Initiatoren der Reform beklagten auch zunächst, daß das, was da durchgeführt werde, etwa an Oberstufenreform oder Gesamtschule, nicht ihren hehren Ideen entspräche, bürokratisch umgebogen sei. Aber die reale Sozialdemokratie brachte die pädagogischen Enthusiasten der Verstaatlichung einen nach dem anderen zum Schweigen. Heute wird deutlich, daß nicht eine bestimmte Ausprägung der Schulreform gescheitert ist, sondern das Prinzip; das Prinzip der Verstaatlichung. – Objektiv war schon die Reformphase spätetatistisch, d. h. sie fiel in eine Zeit, in der alles, was der Staat tun kann, bereits ausprobiert und gescheitert war. Die erziehungswissenschaftliche Reformphase ist zu einer subjektiven Erfahrung geworden. Frühere Krisen im Ausbildungssektor konnten jedoch selbst von den radikalen Kritikern systemkonform angegangen werden, nämlich durch Vorschlag einer weiteren Verstaatlichung. Die pädagogische Reformphase hat diesen Weg, wie eben angedeutet, diskreditiert. Während die scheinbare Systemkritik des Marxismus in Wirklichkeit immer bloß die Erweiterung des etablierten Systems bewirkte und so eine Vorreiterrolle für die herrschende Klasse spielte, verbreitet sich inzwischen die Einsicht: *Der Staat hilft nicht.*

Die Einsicht in die Struktur des Spätetatismus mündet vorerst noch nicht in anti-

etatistischer pädagogischer Konzeption, etwa die der Entschulung. Vielmehr ist die erste Reaktion: Resignation. Das alltagstheoretische wie wissenschaftliche Paradigma der gegenwärtigen Pädagogik besagt, daß alle Probleme aus der nicht zentralbehördlich gesteuerten, anarchischen Interaktion zwischen Menschen entstünden und daß die Lösung der Probleme infolgedessen in der Einführung zentralbehördlicher Steuerung läge. Das empirische Scheitern der konventionellen systemkonformen Lösungsstrategien ändert noch nicht das Paradigma. Der Paradigmawechsel ist ein mühsamer Prozeß, der noch vor uns liegt.

KRITIK AN DER ETATISTISCHEN PÄDAGOGIK

Das entscheidende Charakteristikum des etatistischen Bewußtseins ist die radikale Abkoppelung der Handlungsvollzüge von ihren ökonomischen und menschlichen Kosten. In kaum einem anderen sozialen Bereich ist diese Abkoppelung so tief in die Existenzgrundlage eingegangen wie im Falle der institutionalisierten öffentlichen Pädagogik. Die Frage nach den ökonomischen Kosten pädagogischen Handelns wird als Materialismus gegeißelt, mit dem die hohe Aufgabe der humanen Bildung nicht zu belasten sei. Bei der Frage nach den menschlichen Kosten zeigt sich dann allerdings, daß die pädagogische Kategorie des Humanen nicht nur wirtschaftlichen Faktoren gegenüber unabhängig gedacht wird, sondern auch unabhängig von den Betroffenen.

In den 60er Jahren wandte der amerikanische Anarchist Paul Goodman, wichtigster Anreger von Illichs Entschulungsidee, gegen die Maßnahmen zur Erhöhung von Chancengleichheit durch Verschulungsprogramme ein, daß hier ohne die Betroffenen geplant werde. Goodman hielt den Bildungsreformern vor, ihre abstrakte Konzeption einer menschenwürdigen Entwicklung drücke sich vor Ort als unmenschliche Polizeigewalt gegen Jugendliche aus; und er nannte dies Vergeudung sowohl von humanen als auch von ökonomischen Ressourcen. Dabei stelle sich heraus, daß die bildungsreformerische Konzeption der Menschenwürde ein Kampfbegriff einer Klasse sei. Die Klasse der etatistischen, d.h. auf den Staat fixierten Mittelschicht, so analysierte Goodman, schaffe sich mit der Schule, gerade auch mit der Einheits- und Gesamtschule, ihre Basis und schließe alle aus, die sich nicht anpaßten. Die Monopolisierung des Zuganges zur Gesellschaft durch die öffentliche Schule garantiere, daß den Ausgeschlossenen endgültig jede Chance genommen werde.

Die mit der Bildungsreform angestrebte Chancengleichheit beinhaltet von ihrer Anlage her Chancenungleichheit für all diejenigen Jugendlichen, die sich der Konformität nicht anheim stellen können oder wollen. Diese Behauptung Goodmans ist heute zur traurigen, empirisch belegten Gewißheit geworden. Nach mehr als zwei Jahrzehnten staatlich forciertener Bildungsexpansion, Schulreform, kompensatorischer Erziehung usw., nach jahrzehntelangem Zwang auf alle Jugendliche, höhere Schulabschlüsse zu machen, muß man in den USA zugeben, wie Clarence J. Karier 1979 zusammenfaßt, daß zwar mehr Jugendliche ethnischer Minderheiten als je zuvor einen solchen Abschluß haben, ebenso jedoch mehr als je zuvor arbeitslos seien (vgl. auch Williams 1982). Und gab es in der Zeit vor den 60er Jahren und realer Sozialdemokratie der »great society« kaum eine Differenz

zwischen der Arbeitslosen-Rate unter schwarzen und weißen Jugendlichen, so ist die Rate unter schwarzen heute doppelt so hoch wie unter weißen. Die Programme zur Herstellung von Chancengleichheit haben sich, wie Goodman exakt vorhersagte, gegen jene gesellschaftlichen Gruppen gewandt, zu deren Bestem sie angeblich gedacht waren.

Goodman kritisierte die Maßnahmen zur Erhöhung der Chancengleichheit vornehmlich unter dem Gesichtspunkt der Zwangsbeschulung mit Hilfe von polizeilich durchgesetzter verlängerter Schulpflicht. Er führte den Pädagogen die Gewalt vor Augen, die ihre Konzeptionen nach sich zögen, Gewalt, vor der sie gemäß der etatistischen Abkoppelung von Handlungsvollzug und Handlungskonsequenzen erfolgreich die Augen verschlossen. Kein Pädagoge brauchte sich die Finger schmutzig zu machen. Der Pädagogen-Finger brauchte nur den Knopf zu drücken, der die staatliche Infrastruktur der Gewalt in Gang setzte.

Auf einen indirekten Gewaltzusammenhang im Bereich öffentlicher Erziehung machte bereits ab Mitte der 50er Jahre der amerikanische liberale Ökonom Milton Friedman aufmerksam. Friedman fragte nach dem Mechanismus, dem die Monopolisierung der institutionalisierten Erziehung in öffentlicher Hand vergleichsweise ohne sichtbare Zwangsanwendung folgte.

Der Mechanismus, mit dem Friedman die Monopolisierung der Schule erklärte, stellt den Zusammenhang zwischen Handlung und ökonomischen Kosten her, den die Pädagogen so wenig zur Kenntnis nehmen mögen. Da die öffentlich angebotene Beschulung aus zwangsweise eingetriebenen Steuern finanziert werde, fand Friedman heraus, könne sie alle nicht-staatliche Konkurrenz mit Scheinkostenlosigkeit verdrängen; dabei sei es einerlei, ob die nicht-staatliche Konkurrenz eine private Schule sei oder keine schulische Struktur aufweise, z.B. »training on the job«.

Jeder hat die Schule mit seinen Steuern bezahlt. Wer sie nicht in Anspruch nimmt, verschenkt seinen Anteil. Wer eine nicht-staatliche Alternative in Anspruch nimmt, die etwas kostet, zahlt doppelt. Beim Verfügen über öffentliche Gelder ist das Handeln der Pädagogen noch weiter vom Geschehen der Gewalt – hier die Steuererhebung – entfernt, als bei der polizeilich erzwungenen Schulpflicht. Die Monopolisierung kann als quasi natürliche Entwicklung in der Dynamik der Industrialisierung hingestellt und der kritischen Reflexion entzogen werden. Im Kontext von Goodmans Kritik an der Forderung nach Chancengleichheit bedeutet das Friedman-Theorem: Maßnahmen zur Erhöhung der Chancengleichheit, die mit öffentlichen Geldern arbeiten, verringern die Chancen derjenigen, die nicht über den politischen Prozeß die Maßnahmen so zu gestalten vermögen, daß sie ihren Vorstellungen entsprechen. Also auch hier wieder ein Instrument, mit dem die Herrschenden Anpassung und Auslese in ihrem Sinne betreiben können. Darüber hinaus ist die öffentliche Finanzierung der Schule für jene, die länger Schule in Anspruch nehmen und die mehr von der Schule profitieren, ein Instrument, ihre Kosten zumindest teilweise auf die Mitmenschen abzuwälzen.

Weit entfernt davon, inhumaner Materialismus zu sein, hilft die Rückfrage nach den ökonomischen Kosten pädagogischer Handlungen dabei, Ungerechtigkeit, Bevormundung und Ausbeutung aufzudecken. Die der Pädagogik auferlegte ideo-

logische Funktion ist es, diese Ungerechtigkeit, Bevormundung und Ausbeutung durch den Staat mit großen Gesten und platten Konzeptionen zu verschleiern.

Das Friedman-Theorem hat inzwischen eine empirische Bestätigung durch die amerikanische, kritische schulhistorische Forschung gefunden: Sowohl für England als auch für die USA läßt sich zeigen, daß im 19. Jahrhundert tatsächlich die Scheinkostenlosigkeit öffentlicher Schule die florierende und effektive, von der Bevölkerung gewollte private Konkurrenz verdrängte und daß das Motiv der Protagonisten der Staatsschule wirklich Bevormundung und Ausbeutung war.

BESCHLUSS

Ein zentraler Punkt des in der Pädagogik, aber nicht nur dort, nötigen Paradigmawechsels zur Überwindung von Resignation und Orientierungslosigkeit scheint mir zu sein, die ganze Handlungsstruktur analytisch zurückzugewinnen. Mit Rückgewinnen der ganzen Handlungsstruktur meine ich, die Trennung der Handlungsvollzüge von ihren Voraussetzungen und Folgen zu überwinden. Als eine in der gegenwärtigen Situation entscheidende Voraussetzung von pädagogischen Handlungen wird dabei immer wieder die Beanspruchung der staatlichen Infrastruktur institutionalisierter Gewalt auftauchen. Die Verflechtung der praktischen Pädagogik mit der politischen Gewalt zu reflektieren, zu kritisieren und zurückzunehmen, ist der Beitrag, den die Erziehungswissenschaft zur Beseitigung der Krise leisten kann. Dann würde die ideologische Rolle der Pädagogik aufgehoben und die freie Pädagogik der Zukunft begonnen. Nur so läßt sich auch die wissenschaftstheoretische und wissenschaftsethische Krise in der Pädagogik selbst lösen.

Literatur

- Banfield, E.: *The Unheavenly City Revisited*, Boston 1974.
 Berg, I.: *Education and Jobs*, Boston 1971.
 Blankertz, H.: *Die Geschichte der Pädagogik*, Wetzlar 1982.
 Blankertz, S.: *Kritischer Pragmatismus. Zur Soziologie Paul Goodmans*, Wetzlar 1983.
 Blankertz, S.: *Legitimität und Praxis. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Relevanz angelsächsischer Schulkritik*, Wetzlar erscheint 1988.
 Blumenfeld, S.: *Is Public Education Necessary?*, New York 1981
 Collins, M.: *Marva Collins' Way*, Los Angeles 1982.
 Dennison, G.: *Lernen und Freiheit*, Frankfurt/M. 1971.
 Fader, D.: *The Naked Children*, New York 1971.
 Fend, H.: *Gesamtschule im Vergleich*, Weinheim 1982.
 Friedberg/Oehler: *Staatliche Bildungsplanung*, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 5 1984.
 Friedman, M.: 1962: *Kapitalismus und Freiheit*, Frankfurt/M. 1984.
 Goodman, P.: 1960: *Aufwachsen im Widerspruch*, Darmstadt 1971.
 Goodman, P.: *The Community of Scholars*, New York 1962.
 Goodman, P.: 1964: *Das Verhängnis der Schule*, Frankfurt/M 1975. _
 Goodman, P.: *People or Personnel*, New York 1965.
 Goodman, P.: *New Reformation*, New York 1970.
 Hansen/Weisbrod: *Benefits, Costs, and Finance of Public Higher Education*, Chicago 1969.
 Herndon, J.: *The Way It Spoiled to Be*, New York 1968.
 Herndon, J.: *Die Schule überleben*, Stuttgart 1972.
 Holt, J.: 1964: *Chancen für unsere Schulversager*, Freiburg 1969.
 Holt, J.: *Zum Teufel mit der Kindheit*, Wetzlar 1978.
 Jencks, C.: *Chancengleichheit*, Reinbek 1972.
 Jencks/Riesman: *The Academic Revolution*, Garden City 1968.

- Karier, C.: The Quest for Orderly Change, in: History of Education Quarterly 19 (1979).
- Katz, M.: The Irony of Early School Reform, Boston 1968.
- Leschinsky/Roeder: Schule im historischen Prozeß, Stuttgart 1976.
- Müller, D.K.: Sozialstruktur und Schulsystem, in: Herrmann (Hg.), Schule und Gesellschaft im 19. Jh., Weinheim 1977.
- Murray, C.: Losing Ground, New York 1985.
- Nasaw, D.: Schooled to Order, New York 1979.
- Niskanen, W.: Bureaucracy and Representative Government, Chicago 1971.
- Palmer, T.: Unemployment – Its Causes and Its Cures, in: Liberty, Feb. 1981.
- Prengel, A.: Schulversagerinnen, Gießen 1984.
- Rothbard, M. 1978: Vom Recht gegen Erziehung, in: Baumann u. a. (Hg.), Werkstattbericht Pädagogik, Bd. 1, Grafenau 1985.
- Schriewer, J.: Alternativen in Europa, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, B. 9.1 1982.
- Sowell, T.: Race and Economics, New York 1975.
- Sowell, T.: Knowledge and Decision, New York 1980.
- Sowell, T.: Minorities and Markets, New York 1981.
- Spring, J.: Education and the Rise of the Corporate State, Boston 1972.
- Tyack, D. 1967: Catholic Power, Black Power, and the Schools, in: Education Digest, Feb. 1968.
- West, E. G.: Education and the Industrial Revolution, London 1975.
- Williams, W.: The State against the Blacks, New York 1982.
- Wortham, A.: The Other Side of Racism, o. O. (Ohio State University Press) 1981.