

Herzog, Walter

## Im Schatten der Bildungspolitik. Aufruf für eine pädagogische Profilierung der Bildungsforschung

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 24 (2006) 2, S. 223-230*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Herzog, Walter: Im Schatten der Bildungspolitik. Aufruf für eine pädagogische Profilierung der Bildungsforschung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 24 (2006) 2, S. 223-230 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136268

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

### 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, aufführen, 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**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Im Schatten der Bildungspolitik. Aufruf für eine pädagogische Profilierung der Bildungsforschung**

Walter Herzog

**Die Reformen im schweizerischen Bildungswesen werden zur Zeit von bildungspolitischen Zielsetzungen dominiert. Diese gründen zum grossen Teil in Postulaten der Wirtschaft. Pädagogische Themen und pädagogisches Denken geraten ins Abseits. Um Reformanliegen, die pädagogisch motiviert sind, in der öffentlichen Auseinandersetzung mehr Gewicht zu geben, ist die Bildungsforschung aufgefordert, sich vermehrt im Mikrobereich der Schule zu engagieren.**

Die Schweiz steht vor drängenden Anpassungen ihres Bildungssystems, die sie jedoch nur zögerlich angeht. Der gesellschaftliche Wandel erfordert Massnahmen, die über das hinausgehen, was in den letzten Jahren in die Wege geleitet wurde. Die Dringlichkeit der Reformen darf aber nicht dazu führen, dass partikulare Interessen an Boden gewinnen und ein eindimensionales Denken überhand nimmt. Beunruhigend ist vor allem die zunehmende Überschattung pädagogischer Themen und Postulate durch wirtschaftliche Begehren und Denkmodelle.

Die Bildungspolitik wird zur Zeit auf doppelte Weise von wirtschaftlichen Interessen beherrscht: einerseits in ihrer *Begründung*, weil sich die Rahmenbedingungen der Wirtschaft verändert haben, und andererseits in ihrer *Ausrichtung*, weil ökonomische Modelle zum Vorbild für die Organisation von Bildungsinstitutionen geworden sind. Beides mag faktisch miteinander zusammenhängen, ein logischer Zusammenhang besteht aber nicht. Denn die Notwendigkeit, das Bildungswesen besser auf die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen abzustimmen, impliziert in keiner Weise, dass bei den angezeigten Reformen nach den Regeln der ökonomischen Vernunft verfahren wird. Die folgende Kritik stellt daher nicht in Frage, dass sich das schweizerische Bildungssystem verändern muss. In Frage gestellt wird jedoch die Einseitigkeit, mit der die Reformen inhaltlich und formal angegangen werden.

### **1. Wirtschaftliche und demografische Veränderungen**

Für den Reformbedarf des schweizerischen Bildungswesens gibt es verschiedene Anzeichen. Ein besonders deutlicher Indikator liegt in der Tatsache, dass inzwischen fast drei Viertel der erwerbstätigen Bevölkerung im wirtschaftlichen Tertiärsektor arbeiten. Während der Anteil der erwerbstätigen Bevölkerung in Landwirtschaft, Industrie und Gewerbe noch in den 1960er-Jahren mit demjenigen in den Dienstleistungen gleich auflag, ist er inzwischen auf 28 Prozent geschrumpft (vgl. Bundesamt für Statistik,

2005a, S. 162f.). Das hat zur Folge, dass mit einem niedrigen Schulabschluss kaum mehr Arbeit zu finden ist. Während die Industriegesellschaft auch für wenig und unqualifizierte Arbeitskräfte über ausreichend Beschäftigungsmöglichkeiten verfügte, fehlen diese in der Dienstleistungsgesellschaft in zunehmendem Masse. Des Weiteren verliert die duale Berufsausbildung an Attraktivität, da immer mehr Kompetenzen nachgefragt werden, die über spezifische Berufsbereiche hinausgehen. Der schnelle Wandel der Technologien und Arbeitsanforderungen hat zudem zur Folge, dass Weiterbildung und Berufswechsel je länger desto mehr zur Normalbiografie eines Menschen in der «post-industriellen Gesellschaft» gehören (vgl. Sheldon, 2005).

Der Wandel der Arbeitswelt wird von demografischen Veränderungen überlagert, die sich schon seit längerem abzeichnen, in unserer Zeit aber deutlicher spürbar werden. Zu Buche schlägt vor allem der wachsende Anteil alter und der schwindende Anteil junger Menschen an der Gesamtbevölkerung (vgl. Bundesamt für Statistik, 2005a, S. 34 f.). Allein dadurch, dass die nachwachsenden Generationen in ihren Beständen kleiner werden, gehen der Wirtschaft Jahr um Jahr Arbeitskräfte verloren.

Die sektorielle Verschiebung der Produktivität und das schrumpfende Arbeitskräftepotenzial schlagen sich in der aktuellen Bildungspolitik nieder. Das gilt für die Reform der Berufsbildung, die trotz des neuen Berufsbildungsgesetzes noch keineswegs abgeschlossen ist, den Rückgang an Lehrstellen, die traditionellerweise im Sekundärsektor angesiedelt sind, die steigende Nachfrage nach einem 10. Schuljahr (da Bildungsdefizite beim Übergang in die postobligatorische Bildung besonders auffällig werden), die ungebrochene Expansion des Gymnasiums und die anhaltende Arbeitslosigkeit, die zu einem grossen Teil strukturell bedingt ist. Es gilt auch für den wachsenden politischen Konsens in Sachen Blockzeiten, Tagesschulen und anderen Formen der extrafamilialen Betreuung von Kindern. Denn wenn das Potenzial an Arbeitskräften schwindet und immer höhere Ansprüche an die Qualifikation der Belegschaften gestellt werden, dann macht das traditionelle Modell der Geschlechterrollenteilung keinen Sinn mehr. Die Wirtschaft ist daran interessiert, die steigenden Bildungsqualifikationen der Frauen zu nutzen, um ihren Bedarf an Humankapital zu decken. Der vormalige Direktor des Schweizerischen Arbeitgeberverbandes antwortete kürzlich auf die Frage, weshalb es mehr familienergänzende Betreuung brauche: «Die Wirtschaft hat ein grosses Interesse, das brach liegende berufliche Potenzial der Frauen aufzunehmen» (Hasler, 2002, S. 79).

Ökonomische Gründe sprechen für Krippen und Tagesschulen, nicht pädagogische! Das ist beim Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe kaum anders. Denn Sprachkenntnisse sind in einer globalisierten Wirtschaft unabdingbar. Insbesondere das Englische als *lingua franca* von Wirtschaft, Wissenschaft und Politik ist nicht aus Gründen der individuellen Bildung – wie ehemals das Lateinische – wichtig, sondern wegen der Verständigung mit potenziellen Handelspartnern und der Erschliessung von Absatzmärkten. Auch die Harmonisierung der kantonalen Schulsysteme verdankt sich weit

eher dem Geist der Ökonomie als einer pädagogischen Notwendigkeit. Da der schnelle Wandel der Wirtschaft mehr Mobilität verlangt, soll das schweizerische Schulsystem endlich vereinheitlicht werden. So liess Bundesrat Deiss anlässlich der Eröffnung des Abstimmungskampfes um die neuen Bildungsartikel in der Verfassung verlauten, diese würden «das Wirtschaftswachstum in Schwung bringen» (Tages Anzeiger, 24.2.2006, S. 2). Eine gewisse Harmonisierung der schweizerischen Schulsysteme sei *gerade* aus wirtschaftlicher Sicht nötig (vgl. Neue Zürcher Zeitung, 24.2.2006, S. 13).

## 2. Die Wirtschaft als Denkmodell

Die Dominanz der Wirtschaft in der aktuellen Bildungspolitik hat nicht nur zur Folge, dass bestimmte *Themen* besetzt und andere ausgeschlossen werden. Sie führt auch dazu, dass über die bildungspolitischen Themen *anders gedacht* wird. Nicht mehr die Begriffe der Bildungstheorie bestimmen den politischen Diskurs, sondern die Konzepte der Betriebswirtschaftslehre und der neuen Verwaltungsführung («New Public Management»). Kategorien wie Globalbudget, Qualitätssicherung, Zertifizierung, Wirkungsorientierung, Evaluation, Benchmarking, Effizienz, Leistungslohn etc. sind zwar keineswegs unbrauchbar, aber ihr Ansatz ist nicht pädagogischer Art, wenn wir unter Pädagogik den situativen Umgang von Erwachsenen mit Kindern verstehen. Vielmehr setzen sie auf der administrativen und regulativen Ebene der Institutionalisierung von Bildungsprozessen an. Ihr Fokus ist die *Makroebene* der Systemsteuerung und die *Mesoebene* der Organisation von Bildung, während die *Mikroebene* des pädagogischen Handelns und der erzieherischen Interaktion in den Hintergrund tritt. Dadurch geraten genuin pädagogische Anliegen in den Schatten der Politik und verlieren in der öffentlichen Auseinandersetzung an Einfluss. Ich möchte dies an vier Beispielen illustrieren.

(1) *Verbannung der Erziehung*. Politisch erscheint die Schule zur Zeit fast ausschliesslich als ein Ort der Vermittlung von Wissen und des Aufbaus von Können. PISA interessiert sich im Wesentlichen für kognitive Leistungen, nicht einmal überfachliche Kompetenzen werden systematisch erfasst. Dass die Schule auch ein Lebensraum ist, in dem soziale Fertigkeiten eingeübt und Werte vermittelt werden, bleibt unbeachtet. Ganz im Sinne der Wirtschaft wird die Qualifikationsfunktion der Schule hervorgehoben, die Sozialisations- und die Integrationsfunktion bleiben im Dunkeln.

Dem entspricht, dass gewisse politische Parteien ein Zurück zu den Noten fordern, und zwar ab dem ersten Schuljahr. Die Kinder sollen bereits während der Primarschule (wieder) lernen, mit Leistungsdruck umzugehen (vgl. Sonntags Zeitung, 12.2.2006, S. 3). Gleicher Meinung ist der frühere, langjährige Präsident der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Ulrich Stöckling, dem die Schule keine Sozialberatungsstelle, sondern ein Ort der Wissensvermittlung ist (vgl. Neue Zürcher Zeitung, 19.6.2001, S. 13). Gefordert wird ein Zurück zum «Kerngeschäft», das den Lehrerberuf auszeichne, nämlich das Unterrichten, während die Erziehung Sache der

Familie sei. Dementsprechend finden sich auf der Liste der Arbeitsschwerpunkte der EDK Projekte wie die Harmonisierung der obligatorischen Schule, die Diplomanerkennung und die Steuerung der Sonderschulung, aber weder die Schulsozialarbeit noch die Gewaltprävention oder die Elternmitsprache kommen vor. Auch das Geschlechterthema wurde, nachdem man es vor ein paar Jahren zögerlich angetastet hatte, wieder fallen gelassen. Sobald es pädagogisch wird, verweigert sich die EDK.

(2) *Fehlende Diskussion von Bildungszielen.* Seit Jahren findet in der Schweiz kaum noch eine Auseinandersetzung über die Aufgaben von Bildung und Schule statt. Die Reform der Berufsbildung ist praktisch ohne Grundsatzdiskussion verlaufen (vgl. Kiener, 2004). Auch die Bologna-Reform an den Hochschulen ging ohne inhaltliche Auseinandersetzungen über die Bühne. Ebenso ist die Reform des Gymnasiums, die noch vor derjenigen der Berufsbildung stattgefunden hat, über eine Aufweichung der Struktur der gymnasialen Fächer kaum hinausgelangt (vgl. Schoch, 2003). Selbst die Frage des frühen Fremdsprachenunterrichts wird nicht pädagogisch verhandelt. Zwar streitet man sich, ob zwei Fremdsprachen zuviel sind und nicht eine genügen würde. Aber die Vorbehalte von Seiten der Lehrkräfte werden als Lernverbote abgetan und lächerlich gemacht. Gerade die EDK hat ihre Entscheidung für *zwei* Fremdsprachen nicht pädagogisch, sondern politisch begründet: Bei zwei Fremdsprachen kann eine davon eine Landessprache sein, während bei nur einer Fremdsprache das Englische obsiegen würde, was man aus staatspolitischen Gründen verhindern will.

Wenn Inhalte trotzdem zur Sprache kommen, dann geht es um weltanschauliche Fragen. Das zeigt die Auseinandersetzung um Biblische Geschichte bzw. der Versuch, sie abzuschaffen oder durch Religionskunde zu ersetzen. Oder das Tragen des Kopftuchs bei muslimischen Mädchen. Oder die Polemik gegen das neue Geschichtslehrmittel zum Zweiten Weltkrieg für die Sekundarstufe im Kanton Zürich (vgl. Tages Anzeiger, 11.3.2006, S. 15). Oder die Einführung von Schuluniformen. Es ist bedenklich, wenn über Ziele und Aufgaben der Schule nur mehr in solchen Fällen diskutiert wird, denn Sinn und Zweck der öffentlichen Bildung liegen nicht im Weltanschaulichen.

(3) *Bildungsstandards.* Auch die Bildungsstandards, die zur Zeit in aller Munde sind, verdanken sich nicht einer pädagogischen, sondern einer politischen Problemstellung. Denn Bildungsstandards betreffen nicht den Mikrobereich der pädagogischen Interaktionen, sondern den Makrobereich der Beobachtung und Steuerung des Bildungssystems. Das kommt klar zum Ausdruck, wenn Standards wie beim EDK-Projekt «HarmoS» als «performance standards» definiert werden, die offen lassen, wie die schulischen Leistungsziele erreicht werden. Das tönt zwar nach einem Zugewinn an Freiheit für die einzelne Lehrkraft. In der Literatur kann man sogar lesen, Bildungsstandards würden den Abbau von Lehrplänen bzw. deren Reduktion auf Kerncurricula implizieren (vgl. Klieme et al., 2003). Doch genau davon kann beim HarmoS-Projekt *nicht* die Rede sein. Ausdrücklich heisst es, die *schweizerischen* Bildungsstandards würden die Lehrpläne *nicht* ersetzen, sondern seien «als deren Ergänzung und Präzi-

sierung zu verstehen» (Maradan & Mangold, 2005, S. 4). Die politische Zielsetzung der Systemsteuerung wird den pädagogischen Interaktionen einfach aufgesetzt. Der Fokus auf den Output lenkt davon ab, dass auf Seiten des Inputs – bei den so genannten «content standards» – alles beim Alten bleibt. Bestürzung stellt sich ein, wenn die Politik nicht nur die Systemsteuerung verdoppelt, sondern ausserdem die Makro- mit der Mikroebene kurz schliesst, indem sie – wie kürzlich im Grossen Rat des Kantons Bern – verlangt, dass die Bildungsstandards über ihre regulative Aufgabe hinaus zur vermeintlichen Objektivierung von Übertrittsentscheidungen genutzt werden (vgl. Der Bund, 22.3.2006, S. 29).

(4) *Legitimation politischer Entscheidungen.* Ihre Positionen begründet die Bildungspolitik zur Zeit kaum mit pädagogischen Argumenten, sondern vornehmlich mit Erkenntnissen der Hirnforschung. «Aus neuropsychologischen Gründen», so der damalige Präsident der EDK, «ist frühes Lernen, insbesondere für den Erwerb von Sprachen wichtig und profitabel» (Stöckling, 2004, S. 59). Darin sei sich die Wissenschaft «völlig einig» (Sonntags Zeitung, 12.2.2006, S. 16). Christian Aeberli, ehemals bildungspolitischer Vordenker von Avenir Suisse, dem Think Tank der Schweizer Wirtschaft, glaubt, Menschen würden in jungen Jahren «eine Sprache allein durch das Eintauchen in die jeweilige Sprachwelt erwerben» (Aeberli, 2005, S. 23). Zitiert wird ein angeblicher Pädagogikprofessor, der gesagt haben soll: «Wenn sie [die Kinder, W.H.] fünf Jahre alt sind, ist entwicklungspsychologisch der Koffer gepackt, der Rest ist dann nur noch Verfeinerung» (Aeberli, 2004, p. 57). Aeberli selber ist etwas konzilianter und meint: «Das Entscheidende – die Ausbildung des Gehirns – geschieht in den ersten null bis zehn Jahren» (Der Bund, 22.7.2004, S. 3 – Hervorhebung W.H.). In dieser Zeit würden die Kinder «am meisten lernen. Wie ein Schwamm saugen sie den Lernstoff in sich auf» (Aeberli, 2005, S. 23).

Die Metaphorik ist Vehikel für eine Rhetorik, die den Kindern ein fast unendliches Lernvermögen andichtet. Lernen wie im Wasserbad, Lernen wie ein Schwamm, Lernen ohne jede Anstrengung. Allerdings nur, wenn mit dem Lernen früh genug begonnen wird. «Je früher, desto besser» lautet die Devise. Die Hirnforschung dient als Substitut für das Fehlen pädagogischer Argumente. Verräterisch ist wiederum eine Äusserung von Aeberli, der schreibt: «Schuleintritt mit 3 Jahren, Englisch ab der ersten Klasse und ganztägiges Förderangebot. Hierfür braucht es keine jahrelangen Schulversuche; der Erfolg dieser Massnahmen kann schon heute bei der privaten Konkurrenz gemessen werden» (Aeberli, 2005, S. 23). Oder, so könnte man zynisch beifügen, im Kanton Tessin, wo die Kinder in der Tat mit drei Jahren in die «Scuola d'infanzia» eintreten. Nur scheinen sie dann doch nicht so viel zu lernen, wie es sich Avenir Suisse und der EDK-Präsident versprechen, denn im nationalen PISA-Vergleich liegen die Tessiner in allen Testbereichen auf den hinteren Rängen (vgl. Bundesamt für Statistik, 2005b).

### 3. Appell an die Bildungsforschung

Die Reformen im schweizerischen Bildungswesen stehen zur Zeit nicht nur unter dem Einfluss wirtschaftspolitischer *Zielsetzungen*, sondern folgen auch der Logik ökonomischer *Denkmodelle*. Je mehr ein Reformanliegen einer wirtschaftlichen Notwendigkeit gehorcht, desto stärker wird es politisch gestützt und desto schwächer ist seine pädagogische Legitimation. Je mehr es umgekehrt einer pädagogischen Notwendigkeit folgt, desto geringer ist sein politischer Rückhalt und desto weniger Support erhält es von Seiten der Wirtschaft. Das hat zur Konsequenz, dass pädagogische Anliegen im engeren Sinn, d. h. Reformen im Mikrobereich von Schule und Unterricht, ins Hintertreffen geraten und an öffentlichem Support verlieren. Davon betroffen ist nicht zuletzt die Bildung und Erziehung der Vier- bis Achtjährigen.

Das mag erstaunen, scheint doch nicht nur die Tagesschule, sondern auch die Basisstufe in aller Munde zu sein. Aber täuschen wir uns nicht. Im Kanton Zürich war die Basisstufe als «Grundstufe» Teil des neuen Volksschulgesetzes, mit dem die Regierung 2002 vor dem Volk scheiterte. Der Widerstand gegen die Grundstufe war gross, und sie wurde aus dem Gesetzespaket herausgelöst, das dem Stimmvolk 2005 in revidierter Form nochmals vorgelegt und dann mit grosser Mehrheit angenommen wurde. Ein gravierendes Problem der Basisstufe stellt die Verlängerung der Schulpflicht dar, ein Junktim, das von Seiten der EDK endlich etwas klarer kommuniziert wird (vgl. EDK, 2006). Seit Jahren beklagt sich die Wirtschaft über das zu hohe Alter der Hochschulabgänger (vgl. Neue Zürcher Zeitung, 2.11.2004, S. B17). Zwar stellt die Einführung des Bachelor-Master-Systems einen Schritt zur Verkürzung der Studiendauer dar, doch die anhaltende Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels erfordert eine grundsätzliche Neuorientierung der Bildungskarrieren. Dazu steht die Verlängerung der Schulpflicht um zwei Jahre gleichsam quer. Und die Basisstufe könnte allein deshalb Schiffbruch erleiden, weil sie ohne Verlängerung der obligatorischen Schulzeit nicht machbar scheint.

Kommt dazu, dass die Basisstufe ein *pädagogisches* und kein politisches Projekt ist. Begründet wird sie mit Argumenten wie der Heterogenität der Kinder, ihrem unterschiedlichen Entwicklungsstand, dem variierenden Lerntempo, der Integration schwacher und fremdsprachiger Kinder etc. Wie gering das politische Gewicht dieser Argumente ist, kann man daran ermesen, dass sie keineswegs auf den schulischen Eingangsbereich beschränkt sind. Die Gründe, die für die Basisstufe sprechen, sprechen *generell* gegen das Sortieren von Kindern in Leistungsgruppen, gegen das Sitzenbleiben und gegen die äussere Differenzierung während der obligatorischen Schulzeit. Es sind Argumente, die für ein Schulsystem à la Finnland, Schweden oder den USA sprechen. Auf eine solche grundsätzliche Reform ihres Schulsystems ist die Schweiz aber nicht vorbereitet. Wohlweislich begrenzt man daher die Diskussion über die Basisstufe auf den schulischen Eingangsbereich, wo das Interesse der Politik gering ist. Das mag solange oppor-

tun sein, wie man tatsächlich im Schatten der Bildungspolitik steht. Es kann aber zum Bumerang werden, wenn die Basisstufe auch politisch durchgesetzt werden muss.

Die Basisstufe wird Kosten verursachen. Die staatlichen Mittel für die Bildung werden in den nächsten Jahren aber kaum wachsen. Die demografische Entwicklung bringt den Kantonen zwar weniger Schülerinnen und Schüler, die Einsparungen, die dadurch möglich werden, dürften aber nicht ausreichen, um grössere Reformprojekte kostenneutral durchzuführen. Dies auch deshalb nicht, weil die Gesundheitskosten aufgrund der «Überalterung» der Gesellschaft weiter ansteigen werden. Die Alten, deren Anteil an der stimmberechtigten Bevölkerung Jahr um Jahr zunimmt, während der Anteil der Jungen abnimmt, werden kaum dafürhalten, dass auf ihre Kosten in die Bildung investiert wird. Die Basisstufe wird es daher auch aus finanzpolitischen Gründen schwer haben, aus dem Schatten der Bildungspolitik herauszutreten.

Dass auch die Tagesschule von dieser Entwicklung betroffen sein könnte, lässt sich daran ablesen, dass die Idee eines pädagogisch begründeten Tagesschulkonzepts in jüngster Zeit offen in Frage gestellt wird. 25 Jahre nachdem in der Schweiz die erste Tagesschule eröffnet wurde, spricht die «NZZ am Sonntag» von einem «Auslaufmodell» (12.9.2004, S 13). In einer Zeit der schrumpfenden Mittel seien Tagesschulen eine Luxusvariante der Kinderbetreuung. Propagiert wird stattdessen die «Tagesschule light», die von den Eltern nach individuellen Bedürfnissen genutzt werden kann. Dieser abgespeckten Tagesschule fehlt ausgerechnet das, was eine Tagesschule auszeichnet, nämlich ein pädagogisches Konzept (vgl. Neue Zürcher Zeitung, 22.12.2005, S. 47). Insofern ist nicht auszuschliessen, dass der Schatten der Bildungspolitik, schneller als manchen lieb sein könnte, auch auf die Tagesschule fällt.

Haben demnach Reformanliegen, die *pädagogisch* begründet sind, angesichts der bildungspolitischen Grosswetterlage keine Chance? Dem muss nicht so sein. Allerdings braucht die Pädagogik Verbündete, die sie zur Zeit nicht in der Bildungspolitik, aber vielleicht in der Bildungsforschung finden kann. Zwar gilt für die Bildungsforschung auf ganz andere Weise ebenfalls, dass sie momentan stark im Schatten der Bildungspolitik steht. Denn ein nicht geringer Anteil laufender Forschungsprojekte steht im Dienste der raschen Einführung von Bildungsstandards und eines nationalen Bildungsmonitoring. Das gilt nicht zuletzt für die Forschung an Pädagogischen Hochschulen, die sich eng an die Vorgaben der Bildungspolitik anlehnt und bei EDK-Projekten wie HarmoS tatkräftig mitwirkt.

Das ist nicht ungefährlich, denn das, wofür sich die Bildungspolitik zur Zeit interessiert, steht nur indirekt in Beziehung zu dem, was Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Alltag tun. Um zu vermeiden, dass die Bildungsforschung bei den pädagogischen Praktikerrinnen und Praktikern auf Desinteresse oder gar Ablehnung stösst, ist mehr Forschung im schulischen Mikrobereich angezeigt. Deren Ziel müsste die Stärkung der Professionalität der Lehrkräfte sein. Für die Forschung an den Pädagogischen Hochschulen



wäre diese Ausrichtung auch überzeugender als die Unterstützung der aktuellen Bildungspolitik, denn Lehre und Forschung lassen sich dadurch besser verbinden als mit Forschungsthemen auf der Makro- und Mesebene des Bildungssystems.

Sich forschungsmässig am Kriterium der Lehrerprofessionalität orientieren, würde heissen, bewusst aus dem Schatten der Bildungspolitik hervorzutreten. Davon könnten Reformen im Bildungswesen profitieren, die zur Zeit politisch wenig unterstützt werden, da sie vorwiegend pädagogisch begründet sind. Eine Liaison der Reformanliegen im Mikrobereich der Schule mit der Bildungsforschung käme aber beiden Seiten zugute: der Bildungsforschung, die gegenüber der schulischen Praxis ihren Anwendungsbezug demonstrieren könnte, und den pädagogischen Reformthemen, die durch den Zugewinn an öffentlicher Aufmerksamkeit von ihrem politischen Schattendasein befreit würden.

## Literatur

- Aeberli, Chr.** (2004). «Was Hänchen nicht lernt ...» Über die wissenschaftlich begründeten Vorzüge einer früheren Einschulung. *Neue Zürcher Zeitung*, 29.6.2004, 57.
- Aeberli, Chr.** (2005). Was die Volksschule für die Chancengleichheit tun muss. *NZZ am Sonntag*, 9.10.2005, 23.
- Bundesamt für Statistik** (Hrsg.). (2005a). *Statistisches Jahrbuch der Schweiz*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Bundesamt für Statistik** (2005b). Medienmitteilung vom 2.5.2005: Kantonale Ergebnisse zu PISA 2003. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- EDK** (2006). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. Bericht zur Vernehmlassung*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Hasler, P.** (2002). Krippenplätze – ein politischer Renner (Interview). *Neue Zürcher Zeitung*, 17.4.2002, 79.
- Kiener, U.** (2004). *Gleich und anders – die Entwicklung der Berufsbildung aus der Perspektive aktueller Reformen*. Synthesis Nr. 11. Bern: Schweizerischer Nationalfonds.
- Klieme, E. et al.** (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Maradan, O. & Mangold, M.** (2005). Bildungsstandards in der Schweiz: Das Projekt HarmoS. *ph akzente*, 12 (2), 3–7.
- Schoch, J.** (2003). Viel Aufwand für wenig Interdisziplinarität. Zur Reform der schweizerischen Gymnasien. *Neue Zürcher Zeitung*, 25.3.2003, 61.
- Sheldon, G.** (2005). *Der berufsstrukturelle Wandel der Beschäftigung in der Schweiz. Ausmass, Ursachen und Folgen*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Stöckling, H. U.** (2004). Die Schweiz soll Sprachen früher und intensiver lernen. Herausforderungen einer neuen Sprachenpolitik. *Neue Zürcher Zeitung*, 29.6.2004, 59.

## Autor

**Walter Herzog**, Prof. Dr., Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern, walter.herzog@edu.unibe.ch