

Parreira do Amaral, Marcelo [Interviewer]; Mitter, Wolfgang [interviewte Person]
Nationale Bildungssouveränität und transnationale Bildungspolitik. Ein Gespräch mit Prof. Dr. Wolfgang Mitter

Tertium comparationis 13 (2007) 2, S. 296-304



Quellenangabe/ Reference:

Parreira do Amaral, Marcelo [Interviewer]; Mitter, Wolfgang [interviewte Person]: Nationale Bildungssouveränität und transnationale Bildungspolitik. Ein Gespräch mit Prof. Dr. Wolfgang Mitter - In: *Tertium comparationis* 13 (2007) 2, S. 296-304 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-244150 - DOI: 10.25656/01:24415

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-244150>

<https://doi.org/10.25656/01:24415>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 13, No. 2, pp. 296–304, 2007
Copyright © 2007 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Nationale Bildungssouveränität und transnationale Bildungspolitik. Ein Gespräch mit Prof. Dr. Wolfgang Mitter

Marcelo Parreira do Amaral

Eberhard Karls Universität Tübingen

Parreira do Amaral: Herr Mitter, Sie haben 2006 einen wichtigen Artikel zum Verständnis von ‚nationaler Bildungssouveränität‘ geschrieben. Wir beobachten insbesondere im Laufe des letzten Jahrzehntes Veränderungen in den Akteurskonstellationen der Bildungspolitik. Beim ‚Umbau der Bildungsarenen‘ sind nicht nur neue Akteure aufgetreten, die Prozesse der gesellschaftlichen Selbstverständigung über Bildung und Erziehung verschieben sich. Es geht um das Verhältnis zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘, zwischen internationaler Ausrichtung und nationaler Gestaltung der Bildungssysteme.

Mitter: Das Verhältnis zwischen inter- und übernationaler Bildungskompetenz und nationalstaatlicher Bildungssouveränität beschäftigt mich eigentlich seit Beginn meiner Tätigkeit als Komparatist. Zunächst in meinen Regionalstudien über Osteuropa. Da ging es immer auch darum, wie weit sich im Rahmen eines staatenübergreifenden Blocks, des kommunistischen Blocks, historisch begründete nationalstaatliche Eigenheiten entfalten konnten. Und sie konnten das durchaus. Der nachträgliche Beweis ist dadurch erbracht, dass sich in den post-kommunistischen Staaten die Bildungseinrichtungen sehr unterschiedlich entwickelt haben. Das ist auf eigenständige Traditionen zurückzuführen, die auch in der kommunistischen Zeit nicht untergingen. Das war der ursprüngliche Ansatz des Vergleichs. Er ist dann ausgeweitet worden auf eine gesamt-europäische Perspektive. Die Frage nach dem Verhältnis von Nationalstaat und transnationalen Organisationen ist immer wieder akut geworden im Zusammenhang mit

dem Europarat, in dem ich tätig war; später in der Europäischen Gemeinschaft und in der Europäischen Union, und schließlich seit 1989 in dem West-Ost übergreifenden Europa.

Zugleich ergab sich eine Ausweitung über Europa hinaus. Weltweite Entwicklungen, die mit dem Begriff der Globalisierung belegt sind, führen zu grundlegenden Fragen theoretischer Natur. Auch fragt man nach dem Verhältnis von Geschichte und Gegenwart von Nationen, aber auch von übernationalen Gemeinschaften, von kulturellem Pluralismus und Universalismus. Auf den ersten Blick scheint es, dass nationale Bildungssouveränitäten sich abbauen oder durch den Gang der Entwicklung abgebaut werden. Teilweise durch Unterwanderung, wie zum Beispiel in der Europäischen Union. Die Union selbst hat ja keine großen Befugnisse. Unter der Hand haben sich aber Entwicklungen vollzogen – ‚Lissabon‘ ist dafür nur Direktive gewesen –, die zeigen, dass die Bildungssouveränität einzelner Staaten abnimmt. Parallel dazu kam ‚Bologna‘ für das Hochschulwesen und damit gleichzeitig für das gesamte berufsbildende Schulwesen. Insofern scheint es in der Tat zu einem Abbau von Bildungssouveränität zu kommen.

Auf der anderen Seite aber sind die Propheten, die von einem Ende nationaler Souveränität und auch nationaler Bildungssouveränität sprechen, meines Erachtens doch zu übereilt. Denn davon kann keine Rede sein. In dieser Hinsicht hat man in Deutschland einen blinden Fleck. Wir brauchen nur zu unseren beiden Nachbarstaaten zu sehen, nach Frankreich und nach Polen, um zu merken, wie stark dort der Nationalgedanke noch verankert ist, geschweige denn bei den Großmächten: den USA auf der einen Seite, China auf der anderen, Russland meldet sich inzwischen auch wieder zu Wort und dies sehr stark mit einer nationalen Komponente. Wir werden es also weiterhin zu tun haben mit nationalen Bildungsbesonderheiten, mit der Betonung nationaler Bildungssouveränitäten.

Da aber auch diese Länder von der Globalisierung erfasst werden, ergibt sich zugleich ein Nationen übergreifender, ja Kontinente übergreifender Spannungsbogen zwischen dem Nationalen und dem Über-Nationalen im Bereich des öffentlichen Bildungswesens. Auch ist die Öffnung des Bildungswesens zum Markt hin zu beobachten, damit verbunden die Entstehung eines außerstaatlichen Bildungswesens. Was sich heute ankündigt – durch die internationalen Bildungsmärkte, über die elektronischen Datenverarbeitungen, über die vielen privaten Trägerschaften –, das steht nur noch lose in Verbindung zu nationalen Regierungen. Die Verhandlungen in der World Trade Organisation (WTO) machen dies ganz klar. Hier entsteht eine neue Form der Pluralisierung von Anbietern, die sich auch reduzierend auf die nationale Bildungssouveränität auswirkt.

Parreira do Amaral: Eine jetzt anstehende Aufgabe ist es, sich genau anzuschauen, wie sich die Formulierung von Bildungspolitik ändert; wer die Kernakteure sind und in

welchem Rahmen sie agieren. Sie konnten viel Erfahrung in unterschiedlichen Institutionen und Organisationen sammeln. Hat sich die Durchschlagskraft internationaler Akteure im Vergleich zur Situation vor zwei oder drei Jahrzehnten verändert?

Mitter: Sicher, die Formen der Einflussnahme haben sich schon verändert. In den letzten dreißig Jahren, da fing es eigentlich an, hauptsächlich im Europarat, bei der UNESCO hauptsächlich von außerhalb Europas kommend; schließlich hat die EU Bildungsfragen aufgegriffen. Dies waren die ursprünglichen Gremien – ich war selber Vorsitzender eines solchen Ausschusses im Europarat –, die sich mit Fragen der internationalen Bildungsforschung auseinander gesetzt haben. Das war damals ungeheuer spannend, gerade weil die Bildungsforschung nationale Bezüge hat. Die Engländer gehen die Sache anders an als die Deutschen oder als die Franzosen.

Die internationale Zusammenarbeit war aber damals mehr ein Versuch, ich würde sagen, einer Gruppe von interessierten Individuen, die heute in dieser Form nicht mehr vorhanden ist. Was das Großartige damals war, es trafen sich in den internationalen Organisationen Wissenschaftler und Vertreter der Bildungsverwaltungen. Die Vertreter der Bildungsverwaltungen waren in der Regel umfassend gebildete Leute. Vieles überschauten sie. Mittlerweile gibt es in allen diesen internationalen Organisationen und Institutionen, wie in der EU, im Europarat, in der UNESCO, in der OECD, die jetzt dazu gekommen ist, ganz massive Gremien und Kommissionen, die sich mit einzelnen Fragen befassen. Da ist sehr viel an Detailwissen erarbeitet worden. PISA ist nur ein Ausdruck dafür.

Was leider nicht fortgesetzt worden ist, ist der Dialog zwischen Wissenschaft und Politik. Diese Gremien haben sich vielfach isoliert, auf der einen Seite tagen die Politiker oder die Bildungsadministratoren in den internationalen Organisationen; auf der anderen Seite werden dann Wissenschaftler berufen, die wieder Kommissionen bilden und Vorschläge unterbreiten. Ich halte das Ganze für wenig fruchtbar, man sollte von vornherein daran gehen, gemischte Kommissionen zu bilden. Die nationalen Bildungsbehörden wären gut beraten, auf die Stimme der Wissenschaft zu hören. Sie wird heute interessanterweise eher in den Beitrittsstaaten, den osteuropäischen Ländern der EU, auch in den Entwicklungsländern vernommen, dort wo man einen ‚Nachholbedarf‘ hat im Systemaufbau, auch überhaupt im Aufbau von Curricularstrukturen, da merkt man eine viel intensivere Zusammenarbeit. Dagegen ist man im Westen etwas ‚blasiert‘ und glaubt, dass diese Zusammenarbeit nicht so sehr nötig zu haben, und merkt gar nicht, wie stark man unterwandert wird, siehe PISA.

PISA ist dadurch gekennzeichnet, dass unter der Hand die OECD ein Stück Souveränität des deutschen Bildungswesens zu ergreifen sucht, wobei sie dazu gar nicht autorisiert ist. Die Kultusminister haben wohl, aufgeschreckt durch die Medien, de facto ein gutes Stück ihrer Souveränität abgetreten, sich zumindest der Meinungsführerschaft der OECD ausgeliefert.

Parreira do Amaral: Am Beispiel des Bologna-Prozesses kann man den zumindest rhetorischen Wegfall von nationaler Souveränität beobachten. Auf der anderen Seite muss man jedoch feststellen, dass das Ergebnis der Umstellung auf B.A.- und M.A.-Studiengängen die Ziele von Vergleichbarkeit und Mobilität in Europa eher verfehlt.

Mitter: Gerade die Universitäten sind vielleicht der revolutionärste Raum, den es in dieser Entwicklung gibt, viel mehr als das Schulwesen. Die Universitäten haben sich stark der Internationalisierung unterworfen. Es ist ein gespenstischer Prozess, der da abläuft, wenn ich überlege, dass man vor drei Jahrzehnten noch die alte Humboldt'sche Idee verteidigt hat. Da stiegen die Leute gegen äußere Einflüsse noch auf die Barrikaden. Die Universität allein als Bildungsraum zu definieren, war vielleicht übertrieben, auch rückwärtsgewandt, aber jetzt hat man sich überfahren lassen. Innerhalb von wenigen Jahren ist der Bologna-Prozess akzeptiert worden. Was abläuft, ist eine Angleichung, die national gefiltert ist.

In manchen Ländern wird die Anpassung nur oberflächlich vollzogen, wie z.B. in Italien, wo man die Bezeichnungen ändert und im Übrigen alles lässt, so wie es war. Oder wie die Deutschen es eben gerne tun, sich wirklich ‚reinknien‘ und alles zugleich verändern wollen. Hier sind tiefgreifende Änderungen im Gange, ohne dass die Öffentlichkeit sie voll wahrnimmt. Sicher, Mittelstraß hat einmal vom ‚Tod der alten Universität‘ gesprochen, aber wer hat das gehört? Gerade in Universitäten zeigt sich dieser Prozess der Internationalisierung. Aber was dabei heraus kommt, ist eine äußere mechanische Angleichung: die Übernahme des Bachelor-/Master-Systems aus dem Angelsächsischen ohne dessen historische Verankerung dort mit zu bedenken. Wir werden noch sehen, ob das in Deutschland wirklich gelingen wird, nach sechs Semestern einen Bachelor zu produzieren, der auf dem Arbeitsmarkt akzeptiert wird. Vielleicht wird er akzeptiert, weil die Betriebe der produzierenden Wirtschaft natürlich ihre Leute selbst ausbilden wollen; es kann sein, dass das Beschäftigungssystem es als willkommene Gelegenheit sieht, 21-Jährige gleich ‚unter die eigenen Fittiche‘ zu nehmen. Aber dies kann nicht das Ziel sein, das man mit der Neustrukturierung des Studiums erreichen möchte.

Parreira do Amaral: Für die Pädagogik ist es insofern ein Problem, weil die universitäre Ausbildung eine andere Aufgabe zu erfüllen hat.

Mitter: Was wird aus den Lehrern, das ist ein großes Fragezeichen. Welche Lehrer haben wir künftig in den Schulen? Den Test-Anwender? Den Überprüfer von Standards? Man fragt sich: *was* vermittelt er? Das Verhältnis von Standards und Curriculum ist gar nicht ausdiskutiert, beide laufen nebeneinander her. Man hat die Standards eingeführt, sagt aber, das Curriculum bleibt trotzdem, aber wie? Und Sie sehen, früher hat man vom Lehrer erwartet – zumindest vom Gymnasiallehrer, aber in einem be-

stimmten Maße auch vom Volksschullehrer –, dass er über diese Dinge nachdenkt. Sicher hat er dafür anderes vernachlässigt, z.B. Bezüge zur Lebenspraxis und Politik – dennoch, was in der Schule ablief, das hat er schon irgendwie reflektiert. Erwartet man dies von Lehrern künftig?

Parreira do Amaral: Wir beobachten, dass auf diese Weise die Frage der Professionalisierung des Lehrpersonals ziemlich einseitig aufgelöst wird. Professionalisierung wird nur noch mit der kognitiven, fachlichen Seite belegt.

Mitter: Das erfahren wir aus Memoiren verschiedener Art: Schulprofessoren oder Studienräte sind dann den Menschen im Gedächtnis geblieben, wenn sie eben über einen Bildungshorizont verfügten. Das kann man vielfach nachlesen, und dies hat auf viele prägend gewirkt. Wo werden wir zukünftig solche Leute, die etwas zu vermitteln haben, in den Schulen finden? Nun war früher auch der Freiheitsraum größer, dies wird oft verkannt. Der einzelne Lehrer hatte auch Möglichkeiten, wenn Sie so wollen, seine eigenen Liebhabereien vor den Schülern auszubreiten, und dabei ist oftmals viel rausgekommen. Vom Botanisieren angefangen über lokal-historische Erkundungen usw. – aber wo wird das heute möglich? Heute sind solche Initiativen häufig an genehmigte Projekte gebunden. Ich möchte nicht missverstanden werden, als ob ich den schönen alten Zeiten nachtrauern würde, aber ein bisschen Symbiose zwischen Altem und Neuem täte uns nicht schlecht.

Parreira do Amaral: Wenn wir aus der Makro-Perspektive schauen, beobachten wir, dass die Diskussion über Bildungspolitik in einer bestimmten Rationalität vorangetrieben wird: es obwaltet sehr stark eine ökonomische Rationalität, die für die Schule als Organisation in der Frage der Kontrolle der Arbeitsprozesse, der Bewirtschaftung der Ressourcen usw., aber auch für das Verhältnis Lehrer-Schüler, für das Eltern-Schule- oder Eltern-Kind-Verhältnis wichtige Implikationen mit sich bringt.

Mitter: In der Schule überwiegt das Kognitive, ja nicht nur das Kognitive, sondern überhaupt das ökonomisch-nützliche Kognitive. Es geht nur um das verwertbare Wissen. Die Ökonomie ist ein wichtiger Teil unserer Lebensordnung. Aber wo bleibt das andere, wo bleibt etwa die Entwicklung der politischen Mündigkeit des Bürgers, über den man so viel redet? Und zwar des Bürgers des nationalen Staates, des Europa-Bürgers und des Weltbürgers. Und wo bleibt schließlich die Moralität? Wo bleibt die Religiosität? Wir erleben eine gewisse Teilung des Pädagogischen. Auf der einen Seite PISA, PISA und nochmal PISA-Standards; und auf der anderen Seite haben wir die Rütli-Schule in Berlin, wo alles auseinander bricht, wo die Lehrer attackiert werden und Gewalttätigkeiten herrschen. Dafür holt man sich die Sozialpädagogen herein. Man parzelliert sozusagen das Pädagogische. Die Lehrer werden damit nicht mehr fer-

tig, also kommen dann die Therapeuten herein? Was wird daraus? Da entsteht eine gespaltene Pädagogik. Wird der Schüler sich dann auch jeweils den holen, den er braucht? Für seine kognitive Fähigkeit kommt der Lehrer, aber für seine affektive, soziale, moralische Entwicklung kommt jemand anderes, eben der Therapeut oder der ‚säkulare Priester‘ oder wer auch immer dazu kommt. Ich sehe schon in unseren Diskursen, wie sich die Pädagogik aufspaltet. Einmal die empirische Seite, die ganz auf verwertbare Rationalität bezogene Pädagogik. Es ist nicht immer so gewesen, die Empirie braucht nicht unbedingt die OECD. Es gibt auch andere Felder für die Empirie als die bisher untersuchten, gerade auch im Bereich des Affektiven, des Ethischen und Moralischen, des Staatsbürgerlichen. Und dafür bedarf es auch eigener Kategorien, da kann man die bisherigen PISA-Kategorien nicht einfach transnational übertragen.

Parreira do Amaral: Die empirische Bildungsforschung wird derzeit stark gefördert. Dies geschieht jedoch zum Teil auf Kosten der anderen Theorielinien. Diese Praxis kann für die Erziehungswissenschaft als Disziplin problematisch werden.

Mitter: Natürlich ist die empirische Bildungsforschung wichtig, und sie war in Deutschland auch unterbelichtet, aus verschiedenen Gründen. Vor allem aus dem Grund, dass es in Deutschland eine *Tatsachenwissenschaft* schon immer gegeben hat. Diese Traditionen sind dann aus verschiedenen Gründen in Vergessenheit geraten. Dies hängt sicherlich mit dem Nationalsozialismus in Deutschland zusammen, durch den das deutsche Schulwesen und die deutsche Erziehungswissenschaft ganz zurückgeworfen wurden, denn wir hatten durchaus schon Ansätze der empirischen Forschung in den ersten Jahrzehnten des letzten Jahrhunderts. Man denke an Förster, Lochner und all die anderen, da gibt es eine ganze Reihe von Ansätzen, die irgendwie plattgewalzt worden sind. Dann kam längere Zeit nichts und erst später über das Ausland – gerade hier an diesem Institut (DIPF Frankfurt) – gab es Versuche, diese Richtung zu etablieren. Es ist nicht so, dass es in Deutschland empirische Bildungsforschung früher nicht gegeben hat, so leicht sollte man es sich nicht machen.

Das heißt aber auch, sie sollte weiter entwickelt werden. Ich habe selbst immer bedauert, z.B. dass es in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland zu keiner Zusammenarbeit kam zwischen den klassischen Komparatisten, die mit geisteswissenschaftlicher, philosophischer Orientierung arbeiteten, und den Kollegen, die wie Postlethwaite und andere über IEA forschten. Leider ist sie nicht zustande gekommen, aus verschiedenen Gründen, aus Rivalitäten usw. Die Kooperation wäre uns sicherlich gut bekommen.

Heute scheint es wieder fast so, als ob die beiden Richtungen nicht miteinander reden, das erlebe ich immer wieder, auch bei den jetzigen Vertretern. Es ist immer viel zu viel Polemik dabei, von der einen wie von der anderen Seite. Die Versuche, sie zu überbrücken, sind wohl sehr schwierig. Wovor man sich hüten muss, ist, dass die Er-

ziehungswissenschaft und die Vergleichende Erziehungswissenschaft in ihrer historischen, auch philosophischen Form beiseite geschoben werden. Dies erleben wir heute schon bei der Entwicklung der Besetzung von Hochschulprofessuren. Sie werden vielfach durch Psychologen besetzt; aber Psychologie ist nicht Erziehungswissenschaft. Psychologen können Lernerfolge testen, sie haben das, was man heute als Handwerkszeug erwartet. Psychologie ist aber kein Ersatz für die Pädagogik. Es ist eine einseitige Entwicklung in Gang gekommen.

Parreira do Amaral: Dies hängt auch mit den Förderungsinstrumenten der Forschung zusammen.

Mitter: Natürlich, aber die Bildungspolitik hat sich überfahren lassen. Sie war bis in die 1980er Jahren gegen jede Art von Empirie abwehrend. Ich weiß noch, wie kritisch man sich in Deutschland in den 1970er Jahren mit IEA auseinandergesetzt hat. Davon wollte man nichts wissen, zum Teil, weil Deutschland damals schon nicht gut abgeschnitten hatte. Damals waren wir noch auf hohem Ross und dachten, wir brauchen das nicht. Und dann hat man sich überfahren lassen; und die Folgen sehen wir heute, auch in den Hochschulen.

Parreira do Amaral: Internationale Impulse sind nichts Neues. Es hat sie schon immer gegeben. Die Form der Einflussnahme hat sich verändert. Es bleibt zu untersuchen, *wie* die unterschiedlichen Wirkmechanismen der internationalen Organisationen funktionieren. Wir dürfen nicht vergessen, dass eine Organisation wie die OECD in erster Linie eine ökonomische Organisation ist, oder dass die Weltbank eine Bank ist, also erst eine Bank und erst dann eine Entwicklungsorganisation – sie hat für den deutschen Bereich keine starke Position, aber für andere Länder, z.B. Brasilien, Bolivien, aber auch für Afrika, eine enorm wichtige Position. Es ist meines Erachtens wichtig in der international vergleichenden Erziehungswissenschaft, diese unterschiedlichen Akteure und ihre Arbeitsweisen zu untersuchen. Dabei gilt es, ihre Kopplung zum Nationalstaat, die vielfach existiert, zu berücksichtigen. Wir sehen, es gibt hierbei keine einseitige Einflussnahme; es ist an verschiedenen Stellen sehr schwierig festzustellen, wo etwas angefangen hat. Beispielsweise, beginnen Konzepte wie ‚Kompetenz‘ oder ‚Standards‘ in nationalstaatlichen Diskussionen und gehen sie dann auf die internationale Ebene über oder umgekehrt?

Mitter: Solche Konzepte haben sich in einer international vernetzten Erziehungs- und Sozialwissenschaft herauskristallisiert, dies schon seit Jahrzehnten. Das ist wieder ein Indiz dafür, dass die nationalstaatlichen Kompetenzen im Bildungsbereich, im Wissenschaftsbereich abgebaut werden und sich übergreifende Entwicklungen vollziehen,

die nicht allein der nationalen Steuerung unterliegen, sondern die sich im internationalen Wissenschaftssystem herausgebildet haben.

Das andere Thema, die Ökonomie, die Sie eben angeschnitten haben: es wird viel zu wenig nach ihrem Einfluss auf die Bildungsentwicklung gefragt. Seitens der OECD wird durchaus kein Hehl daraus gemacht. Sie sagen, natürlich arbeiten wir nicht unvoreingenommen, wir gehen davon aus, dass der Mensch tüchtig gemacht werden muss, für das berufliche und staatsbürgerliche Leben. Diese Äußerungen wurden bis heute jedoch kaum zitiert. Dadurch wird deutlich, dass es um eine ideologisch geformte Bildungsstrategie geht. Was sollte man von der OECD sonst erwarten, sie ist eine wirtschaftliche Organisation und ihre Aufgabe ist eben die, Wirtschaft zu fördern und nach dem Beitrag der Bildung zur wirtschaftlichen Prosperität zu fragen. Bei der Weltbank sähe das nicht anders aus.

Wenn wir dagegen auf die UNESCO schauen, sehen wir, dass sie wiederum andere Aufgaben hat. Da geht es um eine Anhebung der Weltbildung, Beseitigung des Analphabetentums, sehr stark mit kulturspezifischen Zielsetzungen ausgestattet. Und dann haben wir natürlich auch andere Organisationen in der Welt, die verschiedene Zielsetzungen verfolgen, und dies müsste natürlich viel stärker ausgearbeitet werden. Die OECD ist nicht der ‚Heilige Stuhl‘, sie hat keinen Anspruch, keine Sendung – was sie teilweise durch das Auftreten ihrer Vertreter selbst suggeriert. Als ob sie als ‚päpstliches Gremium‘ beauftragt sei zu sagen, was Bildung sei.

Auch die ganze Auseinandersetzung um das dreigliedrige Schulwesen – ich war nie ein Anhänger des dreigliedrigen Schulwesens. Ich sage aber, es ist so gut und so schlecht wie andere Systeme auch; es kommt darauf an, was man daraus macht. Die Engländer haben ein de facto vielgliedriges Sekundarschulwesen und haben auch gute Testleistungen. Auch hier spitzt sich die Diskussion auf eine Frage zu, die es gar nicht verdient, so in den Mittelpunkt gerückt zu werden. Aber da kommen die Leute von draußen und wollen Deutschland vorschreiben, was es für ein Schulsystem haben soll, obwohl dies keineswegs durch die Aussagen von PISA gedeckt ist. Denn wenn es wirklich um klare Aussagen ging, haben sich die PISA-Evaluatoren davor gedrückt. Sie haben keine eindeutige Aussage getroffen, aber wenn Herr Schleicher herumreist, dann spricht er eben davon, ohne dass dafür eine Begründung gegeben wird. Kein Mensch geht der Frage nach, dass ein einheitliches Schulwesen sehr differenziert sein kann, siehe Japan, siehe Großbritannien, wo die Einzugsgebiete eine Rolle spielen, die Herkunft der Eltern, die Herkunft der Lehrer. Das heißt, die Bildungsstruktur sagt noch lange nichts über den Gleichklang oder die Heterogenität eines Systems aus.

Sie sehen aber hier, es geschehen Vereinseitigungen, die mit dem blinden Vertrauen auf die OECD wachsen. Mich wundert das Verhalten mancher Bildungspolitiker, die früher so stolz darauf waren, ihre Eigenständigkeit zu verteidigen. Aber in diesen Fragen sind sie ganz kleinlaut geworden. Der Zeitgeist weht wohl anders.

Es kommt noch etwas Weiteres dazu: die schwache Stellung der Erziehungswissenschaft überhaupt. Sie war niemals stark, sie hat immer kämpfen müssen, sie hat sich im Zeitalter des Deutschen Bildungsrates teilweise übernommen, was ihr schlecht bekommen ist. Denn sie durfte nicht als Prophetin auftreten, wie das damals unter Hellmut Becker oder Saul Robinsohn geschehen ist. Das hätte sie unterlassen sollen; aber heute ist ihre Stellung schwächer denn je. Sie sehen das heute z.B. bei Mittelkürzungen und der Nichtbesetzung vakant gewordener Lehrstühle. Dies ist allerdings nicht nur eine finanzielle Frage, es ist dies auch eine Frage des Prestiges. In der Hierarchie ist sie unten angekommen. Ich bin neugierig zu sehen, wann die Ersten kommen und sagen werden, die Lehrerbildung solle überhaupt aus der Universität ausgegrenzt werden. Stimmen in diese Richtung gibt es schon.

Parreira do Amaral: Vielen Dank für das Gespräch, Herr Mitter.