

- Oelkers, J. (1995). *Schulreform und Schulkritik*. Würzburg: Ergon-Verlag (Erziehung, Schule, Gesellschaft, 1).
- Priestley, J. (1793). An essay on a course of liberal education für civil and active life (1764). In J. Priestley, *Lectures on history and general policy* (Vol. I, pp. 1-38). London: J. Johnson.
- Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure. Stress in the teaching profession*. London: Routledge.

## JÜRGEN OELKERS

### Wie lernt ein Bildungssystem?

[...] Staatliche Investitionen haben im 19. Jahrhundert für einen Qualitätsschub im gesamten Bildungsbereich, vor allem aber im Primarbereich (Kuhlemann 1992) gesorgt; die Verstaatlichung des Systems erhöhte das gesellschaftliche Ansehen; die Konkurrenz privater Anbieter wurde durch Subventionspolitik und so durch Preisverfall marginalisiert. Das Bildungssystem konnte sich *ungestört* und mit rasch wachsendem Zuspruch entwickeln, ohne je etwas anderes als *Wachstum* zu erleben. Zwischen den Generationen stabilisierte sich nicht bloß Kontinuität, sondern Fortschritt. Am Ende des 19. Jahrhunderts – schon stabil in den Städten, noch fragil auf dem Lande – konnte jede nachwachsende Generation damit rechnen, bessere Bildungssysteme als die vorhergehenden Generationen zur Verfügung zu haben. Damit wuchs zugleich das Bildungsvertrauen: Immer mehr Aufgaben wurden einem immer mächtigeren System übertragen, dem es doch auf allen Entwicklungsstufen gelang, so defizitär zu erscheinen, daß unablässig neue Investitionen als notwendig angesehen wurden und öffentlichen Zuspruch erhielten.

[...] Der Preis war die Monopolstellung des staatlichen Anbieters, der seine eigene Form, eben eine Verwaltungseinheit, auf Dauer stellte. Anders wäre im 19. Jahrhundert eine flächendeckende, an Intensität zunehmende Verschulung der Gesellschaft kaum möglich gewesen, zumal dann nicht, wenn annähernd gleiche Schulverhältnisse, damit auch annähernd gleiche Steigerungsraten, angestrebt werden sollten. Dieses Ziel wurde erreicht: Das Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland ist wohl different, aber nicht ungleich (vgl. Zedler 1992; Hansen 1993). Abweichungen sind systemverträglich, *sehr große* Devianzen kommen nicht vor, an keiner Stelle entsteht Anomie.

Das hängt mit drei zentralen Überlebensgarantien zusammen, die das System schützen und sein Lernverhalten maßgeblich bestimmen: (i) Die *Finanzierung* erfolgt extern und belastet das System nicht oder nur marginal. Stärkere Beschränkungen sind zumindest in den letzten Jahrzehnten nahezu ausgeschlossen gewesen, Verteilungskämpfe waren extrem selten; die Zuständigkeit ist hierarchisch geregelt und die Zuteilung der Mittel erfolgt innerhalb derselben Kategorien nach den gleichen Maßstäben. (ii) Die

*Klientel* wird entweder automatisch zugeführt, unterteilt nach dem einfachsten Prinzip der Jahrgangskohorte, oder aber ist durch Zugehörigkeit zu Verwaltungsräumen weitgehend garantiert. (iii) Die *Ausstattung* ist normiert, einschließlich der Besoldung des Personals, der Bedingungen seiner Anstellung und der im System möglichen Karrieren.

[...] Aber, was wäre die öffentliche Schule *ohne* eine automatische Garantie ihres Unterhalts, ihres Personals und ihrer Ausstattung? Weniger abstrakt gefragt: Wie würden sich Schulen bei ungleicher Finanzierung, die Risiken und Anreize kennt, verhalten? Was würden sie tun, wenn die Klientel – Schülerinnen und Schüler – *nicht* durch gesetzlichen Zwang ihnen einfach zugeführt wird? Und wie kämen sie mit einem uneinheitlichen Personal zurecht, das auch unabhängig von staatlichen Patenten rekrutiert werden könnte und für dessen Anstellung einzig die berufliche Bewährung maßgeblich wäre?

[...] An dieser Stelle will ich zunächst drei Nachteile des Systems analysieren, die weniger offensichtlich sind, aber ebenfalls das Lernverhalten massiv beeinflussen, nämlich die schwache öffentliche Kontrolle, die unprofessionelle Neigung zur Intransparenz sowie die hohe persönliche Belastung aller Beteiligten.

(i) Die *öffentliche* Bildung in Deutschland findet fast ausschließlich in staatlichen Schulen statt. Diese Gleichsetzung ist keineswegs selbstverständlich und wird in der Literatur auch erst mit Beginn des 19. Jahrhunderts massiv gefordert. Was nach 1806 als „Staatspädagogik“ (Krug 1810) konfigurierte und allmählich konsensfähig wurde, war zuvor eine durchaus umstrittene Größe. Mindestens sollte die „öffentliche Schule“ zu Staat und Kirche gleichermaßen in Distanz gehalten werden (Trapp 1792). Die staatliche Finanzierung sollte keineswegs ein staatliches Monopol begründen, dem die Aufsicht durch Dritte – öffentliche Kontrolle – weitgehend fehlt. Genau das aber trat ein; staatliche Schulaufsicht bedeutet wesentlich, daß der Staat *sich selbst* kontrolliert, auf einem Feld, das die Bürger existentiell betrifft. Der Staat verfügt über ihre Bildung, eine nennenswerte Beteiligung der Betroffenen und so der Öffentlichkeit gibt es nicht. Die *Staatspädagogik* ist in Deutschland die bis heute dominante Form der Erziehungsreflexion; sie gilt einem Monopolisten, der sich weitgehend paternal verhalten kann, ohne Einbußen befürchten zu müssen. Die dafür notwendige Einflußnahme der Bürger ist an fast allen Stellen strukturell ausgeschlossen. Sie sind weder bei der Auswahl und Anstellung der Lehrer noch bei der Gestaltung der Curricula oder der Evaluation der Systemleistungen wirksam beteiligt.

(ii) Auf diese Struktur ist die Lehrerverberufung mental wie habituell eingestellt. Sie setzt Intransparenz voraus und bemüht sich nur gelegentlich um die Erhöhung von Durchsichtigkeit. Es gibt keinen öffentlichen Leistungsnachweis von Schulen, keinen Bilanzierungswettbewerb oder gar Versuche, die eigenen Fehler verständlich zu machen. Das System muß sich nach außen irrtumsfrei und hochgradig zielkonform darstellen, ob-

gleich genügend Einzelerfahrungen dieser *Darstellung* widersprechen. Daraus resultieren nicht nur Imageprobleme, sondern zugleich ein falsches Lernverhalten, das Konformität belohnt und die Fehlertoleranz bestraft. Entsprechend schwach ist die Neigung zur Dienstleistung und so zur bewußt gesuchten Transparenz aller Vorgänge. Schulen sind, strukturell gesehen, immer noch hoheitliche Räume des Staates, die die – verglichen mit dem 19. Jahrhundert – ästhetische Lässigkeit des Personals nicht etwa aufhebt, sondern lediglich den Wahrnehmungsbedingungen anpaßt.

(iii) Erscheinungsbild, Mentalität und Habitus sind *kein* Spiegel der gestiegenen Belastungen, die intern wie extern allenfalls in seltenen Krisensituationen überhaupt artikuliert werden. Sie sind kein Lernthema, weil die Risiken negativer Zuschreibungen zu groß erscheinen. Andererseits beeinträchtigen sie die Leistungsfähigkeit des Systems gerade dadurch, daß sie schwach sichtbar sind. Sie erwachsen aus *Hauptproblemen* der Schule, diffusen Rollen, überzogenen Ansprüchen und immer neuen Versuchen, sich auf unklare Erwartungen überzeugend einzustellen. [...] In dieser Situation kann man alles auf sich beziehen oder alles abwehren, ohne daß starkes Engagement eindeutig von Vorteil und starkes Nichtengagement eindeutig von Nachteil wäre. [...]

Alle drei genannten Nachteile entstehen durch *Außenbeobachtung*; die Wahrnehmung von *innen* kann davon abweichen: „Zunehmende Belastung“ ist eine individuelle Größe, die mit existentieller Absicherung verrechnet wird; die Intransparenz mag unprofessionell sein, aber sie schützt; und „öffentliche Kontrolle“ ist eine Forderung, die auf jedem Elternabend widerlegt werden kann. Systemindikatoren für Zufriedenheit jenseits individueller Befindlichkeiten wären etwa die schwache Thematisierung von Basisproblemen in der Professionsliteratur<sup>19</sup>, die fehlende Reklamierung von Alternativen außerhalb der typischen Lehrerutopien<sup>20</sup> und das Übersehen anderer Lernfelder. Weil die Schule, und *nur* sie, über das staatliche Privileg verfügt, Allgemeinbildung zu besorgen, ist das System überzeugt, lediglich sich selbst die entsprechenden Lernprogramme zuzutrauen. Daß *außerhalb* des Bildungssystems „Bildung“ möglich ist und daß diese Möglichkeit zu einer bedrohlichen Alternative anwachsen könnte, gehört zu den Fragen, die die Schule, zu ihrem Nachteil, nicht stellen muß.

[...]

Die Schwächen der Schule sind Thema der Kritik seit Beginn der Verstaatlichung. Die Schulkritik hat dabei ihr Objekt immer unterschätzt, nicht

19 Die Lehrerliteratur – Zeitschriften, Handbücher, bevorzugte Pädagogen – spart Themen der Effizienz aus, behandelt technologischen Wandel wie ein Problem für Spezialisten, pflegt bestimmte Krisensymptome wie Gewalt oder Belastung, ohne Strategien der Systementwicklung wirklich voranzutreiben. Nicht zufällig entstammt die diesbezügliche Literatur Sektoren außerhalb der Schulpädagogik.

20 Formeln wie „Ganzheit“ oder „vom Kinde aus“ sind typischerweise nicht an eine Organisationsform zurückgebunden. Die Bilder der Utopie sind daher nur schwach enttäuschungsresistent, obwohl oder weil sie ständig erneuert werden.

nur weil sie die Stärken verkannte, sondern auch weil sie die Veränderung an der falschen Stelle erwartete. Sie setzt auf die richtige pädagogische Einsicht und deren massenhafte Verbreitung, während die langjährige Alltagserfahrung weit mehr die Stärken des Systems – Existenzsicherung, staatliche Wohlfahrt, Professionsgewinne – unter Beweis stellte. Aus welchem Grund auch sollte sich ein gesellschaftlich akzeptiertes System verändern, das moralisch hoch gesichert ist, gerade weil es über den sensiblen Bereich der Erziehung verfügen kann? Denkbare Substitute, die über ein ähnliches Vertrauen verfügten, sind gar nicht absehbar, so daß dann in der Schulkritik nicht zufällig immer die Schule die Alternative zur Schule darstellt.

Aber die Schulkritik hat auch die Schwachstellen falsch analysiert: „Schwach“ ist oder wird die Schule nicht aufgrund fehlenden pädagogischen Bewußtseins, sondern dann, wenn ihr Monopol in Gefahr gerät. Gesellschaftliche Akzeptanz hat sie nur so lange, wie ihr *exklusive* Modernisierungen zugetraut werden, die andere Systeme *nicht* und vor allem nicht *besser* erfüllen können. Daß es diese Wahl derzeit nicht gibt, schafft nicht schon Beruhigung, wenn man noch einmal das charakteristische Lernverhalten in Rechnung stellt. Es könnte nämlich sein, daß Schulen erfolgreich, aber letztlich falsch lernen, insofern sie nichts an ihrer zurückgebliebenen Technologie verändern, nichts am unökonomischen Zeitverbrauch, an der schwerfälligen didaktischen Organisation und der Behandlung ihres Personals, die allein jede Innovation ausschließen muß. Was also den Erfolg bisher gesichert hat, der *marginale* Wandel in zentralen Bereichen, könnte gerade das sein, was künftiges Überleben gefährdet.

[...]

*Ökonomische* Fragen sind staatlichen Bildungssystemen in gewisser Hinsicht ebenso fremd wie *technologische*, obwohl beide Fragen sie zentral berühren. Schulen verbrauchen Zeit, setzen Arbeitskraft ein und müssen Aufwand und Ertrag kalkulieren. Das geschieht *nicht* unter dem Gesichtspunkt der Konkurrenz verschiedener Angebote, sondern durch schematische Zuteilung von Zeit für Lerneinheiten, die nach einem imaginären Durchschnitt bemessen sind. Leistungsunterschiede bei Lehrern wie bei Schülern schlagen weder auf die ökonomische noch auf die technologische Kalkulation durch. Im Prinzip wird jede Einheit *gleich* unterrichtet. Die Variation der Methoden und der Kosten ist denkbar gering.

Schulen sind weitgehend *Lehrerschulen*. Was sie an hausgemachten Technologien verwenden – Tafel, Kreide, Schwamm; Lehrbücher, ersatzweise Fotokopien; Folien, ersatzweise lose Blätter; Anschauungsmittel, Standardmethoden, Zensuren –, ist auf die unterrichtende Person zugeschnitten. Sie soll Lehren und Lernen gleichermaßen steuern und zu einem Ziel bringen. Entsprechend schwach und störanfällig sind die Technologien; ihre Wirksamkeit ist gebunden an fragile soziale Situationen, in denen die Aufmerksamkeit rasch wechselt, das Verhalten ständig neu abgestimmt werden muß, Interessen und Bedürfnisse nur im Durchschnitt vorausgesetzt

werden können, zugleich Anfang und Ende rigide determiniert sind und doch limitlose Erwartungen bestehen, die den vorhandenen Möglichkeiten mehr oder weniger dramatisch widersprechen.

[...]

Gemessen an den Erfahrungen der Freizeitindustrie und der Medienkultur bieten Schulen zu wenig Wechsel und zu wenig Erleben. Sie brauchen zu lange, um Erfolg oder Können zu vermitteln, benötigen zuviel Routinen und nehmen so ein Maß an Langeweile in Kauf, das sich kaum mit Aktivierungs- oder gar Modernisierungsprogrammen vereinbaren läßt. Auch über die Kosten der Langeweile oder der Zeiten relativer Beschäftigungslosigkeit ist nichts bekannt. Andererseits liegt eine Beruhigungsstrategie nahe: Es gibt historische Quellen genug, um hier *keine* allzu große Systemgefahr zu vermuten, denn sehr viel anders ist die Meinung der Abnehmer, soweit sie dokumentiert ist, nie gewesen, ohne daß dem Bildungssystem daraus ein Schaden erwachsen wäre. Ein Feedback der Abnehmer oder die Erfahrungen ihrer Kunden sind nie zur Kontrolle des Verhaltens von Schulen eingesetzt worden. Sie war nie konsumentenorientiert, warum sollte da ausgerechnet die Konsumkultur gefährlich werden?

Eine grundlegend *andere* Risikobestimmung drängt sich auf, wenn der technologische Kern der Schule herausgefordert und die Technologieschwäche mit Kosten-Nutzen-Analysen konfrontiert wird. Die Lernmedien der Zukunft sind nicht hausgemacht; sie werden schneller und effektiver arbeiten, keine unbedingte Anwesenheit verlangen und zugleich das Verhältnis von Zeitaufwand und Leistung dramatisch individualisieren. Man muß kein Prophet sein, sondern lediglich in Rechnung stellen, mit *welch groben* und *streuenden* Methoden die Schule operiert, um den Vorteil interaktiver Lernsysteme wenigstens für den Bereich der Wissensvermittlung zu erkennen. Sie erlauben erstmalig die Versorgung der Gesellschaft mit Bildungsprogrammen, die *nicht* an den Ort und die Zeit der Schule gebunden sind. [...]

Ich sage damit nicht, die pädagogische Institution wird überflüssig; aber sie wird ihre Konvention, die Grundform ihrer Organisation von Lehren und Lernen, grundlegend verändern müssen, wenn sie überleben will. Große technologische Schübe hat die westliche Schule zuletzt Mitte des 19. Jahrhunderts erlebt, mit der Einführung verbindlicher Lehrmittel, vor allem didaktisierter Schulbücher, der standardisierten Unterrichtsmethode sowie der dazu passenden Zeitstruktur. Was vor einhundertfünfzig Jahren eine zwingende Modernisierung war, ist es heute nicht mehr, weil eine nivellierende Unterrichtsorganisation mit individualisierenden Erwartungen nicht verträglich ist und aber für diese Erwartungen neue Lerntechnologien zur Verfügung stehen.

[...]

Mich interessiert an dieser Stelle nicht, ob und wann sich diese Prognose erfüllt, sondern nur, daß sie technisch möglich ist und daß sich mit dieser Möglichkeit ökonomische Berechnungen verbinden lassen, die das staatli-

che Bildungssystem unter Druck setzen. Auf diese Situation ist das System schlecht vorbereitet, einfach weil es weitgehend gemäß der *eigenen* Vorgaben hat wachsen können und ihm starke Beschränkungen erspart blieben. Es hat, anders gesagt, weder mit raschem Wandel noch mit Prozessen der Schrumpfung eine sehr intime Erfahrung. Die Frage stellt sich aber, ob das System einfach weiterwachsen kann oder soll, wenn die Systemleistungen allmählich problematisch werden und sich der Verdacht aufdrängt, die Leistungen entsprechen weder den Standards heutiger Lerneffektivität noch den Erwartungen an einen kostengünstigen Einsatz der zur Verfügung stehenden Mittel.

[...]

## Literatur

- Hansen, R.: Quantitative und strukturelle Veränderungen der Schule in der BRD. Dortmund 1993.
- Krug, W. T.: Der Staat und die Schule. Oder Politik und Pädagogik in ihrem gegenseitigen Verhältnisse zur Begründung einer Staatspädagogik dargestellt. Leipzig 1810.
- Kuhlemann, F.-M.: Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794-1872. Göttingen 1992.
- Trapp, E. Chr.: Von der Nothwendigkeit öffentlicher Schulen und von ihrem Verhältnisse zu Staat und Kirche. In: J. H. Campe (Hg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher. Sechzehnter Theil. Wien/Braunschweig 1792, S. 1-43.
- Zedler, P. (Hg.): Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I. Weinheim 1992.