

"Fortschritt" als Spannungsfeld von Bildungspolitik und Bildungstheorie

"In den Bildungsreformen der letzten 15 Jahre [waren] Vernunft und Fortschritt angelegt" stellt Andreas Flitner aus einer bildungstheoretischen Perspektive bereits 1977 in dem Band Missratener Fortschritt fest: "wenn hier aber von »missratenem Fortschritt« die Rede ist, so wird doch vorausgesetzt, dass er hätte geraten können, dass er irgendwo auf dem Weg steckengeblieben und vielleicht noch wieder flottzumachen sei, dass es in jedem Fall doch sinnvoll ist, auch im Bildungswesen von möglichem Fortschritt zu sprechen" (Flitner 1977: 9). Fast 40 Jahre später fällt es deutlich schwerer festzumachen, wo Fortschritt zu finden ist und was damit gemeint ist.

Fortschritt als unbestimmtes und wandelbares Ziel eint Bildungspolitik und Bildungstheorie – so meine These –, er ist in bildungspolitischen Debatten eines der zentralen Anliegen aber auch implizit ein wesentlicher Bestandteil bildungstheoretischer Grundlegungen. Wie genau Fortschritt aussehen soll, wird allerdings unterschiedlich konzeptualisiert und – so mein Argument – Fortschritt ordnet sich in unterschiedliche Logiken ein. Fortschritt bleibt deshalb als Begriffshülse in diesem Vortrag vorab bewusst offen, weil es mir darum geht zu zeigen, dass sich das Verständnis von Fortschritt sowohl bildungstheoretisch als auch bildungspolitisch wandelt, der "Glaube" an Fortschritt jedoch in beiden Feldern von zentraler Bedeutung ist. Dies möchte ich in drei Schritten zeigen: in einem ersten Schritt thematisiere ich knapp die Ausrichtung auf Fortschritt in der Bildungstheorie und verdeutliche in einem zweiten Schritt wie sich Fortschritt in bildungspolitischen Debatten zeigt. Im abschließenden Schritt werde ich das Spannungsfeld das sich daraus ergibt diskutieren und stelle dies am Beispiel des Kollektivs Kindergartenaufstand dar.

1. Bildungstheorie und Fortschritt

Fortschritt als solcher wird in der Bildungstheorie nicht offensiv thematisiert – zu heikel der Begriff, zu offen was damit überhaupt gemeint ist – implizit ist Fortschritt im Sinne einer Weiterentwicklung jedoch allen bildungstheoretischen Überlegungen. Egal ob nun mit dem klassischem Erziehungs- oder dem Bildungsbegriff operiert wird, gleich ist beiden ihre Zukunfts- und Fortschrittsorientierung. Für den Erziehungsbegriff lässt sich dies anhand von Immanuel Kants Figur der Stellvertretung oder auch Friedrich Herbarts (1806/1965: 43) Frage "Können wir Zwecke des künftigen Mannes vorauswissen?" zeigen. Pädagog_innen als Stellvertreter_innen der Zöglinge arbeiten mit den gegenwärtigen zu Erziehenden, haben aber gleichzeitig die zukünftigen vor Augen¹. Dabei wird deutlich, dass Erziehung und daher auch deren Institutionen, immer auf eine ungewisse Zukunft gerichtet sind aber – um mit Kant zu sprechen – "dass die Erziehung immer besser werden, und dass jede folgende Generation einen Schritt näher tun wird zur Vervollkommnung der Menschheit" (1783/1977: 700).

Doch nicht nur dem Erziehungsbegriff auch dem neuhumanistischen Bildungsbegriff kann, wie Koller (2008: 32) es nennt, ein gewisser "Fortschrittsoptimismus" unterstellt werden. Allerdings würde ich Fortschritt hier sowohl im Bildungsprozess selbst, als auch in Bildung als Ergebnis verankern, die natürlich nicht losgelöst zu betrachten sind: zum einen geht es Humboldt um "Menschheit" zum anderen ist Bildung als Wechselwirkung von Ich und Welt zu sehen (vgl. Humboldt 1793/1980: 235 ff.). Noch deutlicher wird das Ziel Fortschritt in den bildungstheoretische Überlegungen in Anschluss an die kritische Theorie, die zwar dem Bildungsbegriff an sich durchaus skeptisch gegenüber steht, ihn dennoch im Sinne einer demokratischen Gesellschaft retten möchte. Deshalb betont etwa Klafki (1994) dessen gesellschaftskritisches Potential und erweitert den neuhumanistischen Bildungsbegriff um eine gesellschaftliche Dimension – Fortschritt zeigt sich hier als gesellschaftlicher Fortschritt.

Auch poststrukturalistische und dekonstruktive Theorien haben Eingang die Erziehungswissenschaft gefunden und erweisen sich in ihrem Zugang zu Fortschritt etwas sperriger: Wenn die Subjekte nicht mehr als autonom und heil gedacht werden können, stellt sich auch die Frage nach der ungewissen Zukunft und nach Fortschritt anders. Es stellt sich unter anderem stärker die Frage wohin Erziehung und Bildung überhaupt münden soll, aber auch wovon Pädagog_innen ausgehen können, wenn sie als Subjekte ebenfalls in Frage stehen. Dzierzbicka (2006: 23) hält fest, dass gerade "zwischen den Polen gesellschaftlicher Fortschritt und persönlicher Erfolg" eine produktive Leistung des Bildungswesens zwischen "Emanzipation und Unterwerfung" entstehen kann. Grob könnte momentan über den bildungstheoretischen Diskussionsstand gesagt werden, dass gefordert wird Aushandlungsprozesse zuzulassen und offener zu gestalten (siehe etwa Czejkowska et al. 2013, Messerschmidt 2009, Plösser 2005). Nichts desto weniger zeigen auch die aktuellen erziehungswissenschaftlichen Entwürfe, dass es darum geht etwas anders zu (be)denken und anders zu machen – oder flapsig formuliert: das Streben nach Fortschritt hat die Erziehungswissenschaft nicht verlassen, verändert hat sich was unter Fortschritt verstanden wird und eine gewisses Skepsis gegenüber einem einfachen Entwicklungsdenken macht sich breit.

¹ Henning Röhr (2002: 402) bezeichnet die Stellvertretung als "triadische Beziehung", da Pädagog_innen auch eine stellvertretende Position gegenüber der Gesellschaft, dem Staat etc. einnehmen.

2. Bildungspolitische Fortschrittsversprechungen

In bildungspolitischen Debatten ist Fortschritt als normative Zielbeschreibung wesentlich deutlicher sichtbar als in den skizzierten bildungstheoretischen Auseinandersetzungen. Wie sich die Fortschrittsrhetorik genau zeigt, werde ich anhand der Debatten um Kindertagesheime (Kindergärten, Kinderkrippen, Horte, alterserweiterte Gruppen, ...) im Wiener Landtag und Gemeinderat zeigen und zwar am Beispiel der begrifflichen Verschiebung hin zu Bildung. Diese Verschiebung ist als Illustration der politischen Fortschrittsversprechungen aus mehreren Gründen interessant: erstens betrifft es einen Bereich, der auf politischer Ebene in den letzten Jahrzehnten einschneidende Reformen erlebt hat. Zweitens zeigt sich diese Verschiebung sehr deutlich auf einer begrifflichen Ebene, die starke Verbindungen zu bildungstheoretischen Diskussionen aufweist, schließlich geht es um Erziehung und Bildung. Und drittens macht die Stellung des Bereiches – Zuständigkeit bei den Bundesländern, zwischen Sozial- und Bildungspolitik – ihn zu einem interessanten.

Der vorschulische Bereich wird in den aktuellen (bildungs)politischen Diskussionen als einer der Hoffnungsträger gehandelt und ist daher großem Reformdruck ausgesetzt. Dies zeigt sich etwa in der Einführung eines österreichweiten Bildungsrahmenplans 2009, der Einführung eines verpflichtendes "Kindergartenjahres" oder in der Diskussion um die Anhebung der Ausbildung auf tertiäres Niveau. Exemplarisch wird die Logik bildungspolitischer Diskussionen anhand einer Analyse der Debatten um das Kindertagesheimwesen im Wiener Landtag und Gemeinderat zwischen 1960 und 2010 gezeigt. Methodisch basiert diese Forschungsarbeit auf einer "fortschrittskritischen" Herangehensweise, nämlich Michel Foucaults Überlegungen zur Diskursanalyse² (siehe etwa Foucault 1974/2010 oder 1973/1981). Diskursanalyse wird allerdings nicht als schrittweise durchführbares methodisches Forschungsprogramm verstanden sondern als epistemologische Haltung (Sarasin 2013), die es ermöglicht Veränderungen jenseits einer Entwicklungslogik in den Blick zu nehmen.

Bildung als Fortschrittsversprechen

Die Debatten im Wiener Landtag und Gemeinderat sind in den 1960er Jahren geprägt von den Begriffen "Pflege", "Aufsicht", "Beschäftigung", "Erziehung", "Unterstützung" und "Hilfe". Der Gesetzesentwurf von 1966 erwähnt etwa als Aufgaben des Kindertagesheimwesen: "Kindern während eines Teiles des Tages Pflege, Aufsicht und Beschäftigung zu gewähren […] und so die Familienerziehung zu unterstützen" (Gesetzesentwurf 1966, §2). Diese Aufgaben werden in Verbindung mit den Pflichten der Mütter gesehen: Hier zeigt sich deutlich, dass vorschulische Institutionen und Mütter gemeinsame Aufgaben haben, die Hauptverantwortung jedoch klar bei der Familie liegt und Institutionen lediglich als Unterstützung in manchen Bereichen bzw. für manche Familien gedacht sind. Allerdings tauchen auch andere Funktionen auf: Im Protokoll von 1966 wird erwähnt, dass Kindertagesheime "nicht nur die Aufgabe von Kinderbewahranstalten" haben sollten, "sondern sie erfüllen vor allem bei den Drei- bis Sechsjährigen auch eine wichtige pädagogische

² Es handelt sich allerdings nicht um einen Diskurs der untersucht wird sondern um Debatten, die diskursive Elemente aufweisen.

³ Unter Kinderbewahranstalten werden die ersten Formen von institutioneller Fremdbetreuung im 19. Jahrhundert verstanden, die im Zuge der Industrialisierung gegründet wurden (vgl. Reyer 2006, S. 269f).

Funktion im Hinblick auf den bevorstehenden Schulbesuch" (Protokoll 22. Sitzung 1966, S. 5). Hier wird, in Abgrenzung zu reinen Kinderbewahranstalten, zum ersten Mal von einer explizit pädagogischen Funktion von Kindertagesheimen gesprochen. Erst in den 1970er Jahren taucht Bildung in den Debatten das erste Mal auf und das Kindertagesheime wird als Bildungsinstitutionen bezeichnet, die "die ihren festen Platz im gesamten Bildungswesen unseres Landes hat" (Protokoll 32. Sitzung 1977, S. 4). Für die 1960er und 1970er Jahre kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Betreuung und Erziehung die wesentlichen Bezugskonzepte sind, Bildung aber gegen Ende der 1970er Jahre in den Debatten auftaucht. Erst in der 00er Jahren wird Bildung jedoch zum zentralen Bezugspunkt, was sich an den Gesetzen von 2003 und 2010 deutlich zeigen lässt: die "Aufgaben der Kindertagesheime" werden nun als "Ergänzung zur Familie" und als "Betreuung, Erziehung und Bildung" definiert und das Kindertagesheim wird als Bildungsort mit einem "Bildungskonzept" verstanden (Landesgesetzblatt 17 / 2003, §1 und §3). Der Gedanke einer Reihe an Institutionen, die für Bildung verantwortlich sind und deren erste vorschulische Einrichtungen sind, wird in beiden Gesetzestexten sichtbar. Ein Hinweis darauf, dass diese Positionierung umstritten ist zeigt sich im Protokoll von 2010: "Der Kindergarten ist eine sehr wichtige vorschulische Bildungseinrichtung. Er wurde bisher viel zu sehr unterschätzt" (Protokoll 29. Sitzung 2010, S. 26). Damit findet einerseits die schon erwähnte klare Positionierung des Kindergartens als wichtige Stätte von Bildung statt, andererseits wird dieser in eine historische Linie eingegliedert, in der diesem bis jetzt wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Eine weiterer Hinweis auf die Umkämpftheit und somit auch auf die Versprechungen findet sich im Wiener Bildungsplan (2006) – schon der Titel des Dokuments weist auf die systematische Verankerung von Bildung hin - : "Bildung im Kindergarten war immer ein großes Anliegen für alle Pädagoginnen und Pädagogen", allerdings wurde dieses "Anliegen" bisher nicht nach außen transportiert (Magistratsabteilung 10 2006, S. 9). Die Erklärung, die hier konstruiert wird, versucht darauf hinzuweisen dass die Pädagog innen bei ihrer Arbeit schon immer Bildung im Kopf hatten und es nur ein Kommunikationsproblem war, dass die Öffentlichkeit davon scheinbar zu wenig Notiz genommen hat.

Was sagen uns die kurz angerissenen Veränderungen der politischen Debatten im Bezug auf Fortschritt? Drei Schlussfolgerungen:

Erstens wird deutlich, dass vorschulische Institutionen sich zwischen Sozial- und Bildungspolitik bewegen mit einer deutlichen Bewegung hin zu zweitem. Dies ist in den wissenschaftlichen Diskussionen nicht unbedingt eine neue Erkenntnis, wird doch immer wieder darauf hingewiesen dass die Relevanz, Rolle und Bedeutung dieser Institutionen vom jeweiligen wohlfahrtsstaatlichen Modell abhängt. Dies wird auch in meinen Daten deutlich, allerdings zeigt sich hier eine Veränderung mit der auch neue Begriffe in die Debatten eindringen: Bildung statt Pflege, Hilfe und Betreuung.

Zweitens: Gleichzeitig mit der Veränderung der Begriffe ändern sich auch die Gesetze. Eine stärkere Anbindung an das Schulsystem taucht auf, sichtbar etwa im Bildungsplan der auf den Lehrplan der Schulen verweist. Mit dem Konzept Bildung liegt der Fokus auf dem Kind und seiner Selbsttätigkeit in Bildungsprozessen, die von "Bildungspartnern" – den Pädagog_innen – unterstützt wird. Dadurch ändert sich das Bild, das in den Debatten von den Pädagog_innen gezeichnet wird und damit einher gehen neue Kontrollmechanismen wie Evaluationen.

Drittens wird gerade in der Untersuchung politischer Debatten deutlich, das "das Betreuungssystem [...] Familie, Markt und Staat miteinander" verknüpft (Honig 2003: 113). Gerade durch die Verwobenheit von Politik, vorschulischen Institutionen, Familie und auch der Arbeit der Pädagog_innen wird evident, dass der Begriff Bildung als Fortschrittsversprechen auf unterschiedlichen Ebenen wirkt: sei es im Ringen der Pädagog_innen um bessere Arbeitsbedingungen, auf politischer Ebene als Versprechen von Chancengleichheit oder auf institutioneller Ebene im Kampf um Anerkennung als Teil des Bildungssektors.

3. Bildungstheorie und Bildungspolitik als Spannungsfeld der pädagogischen Praxis

Aus der diskursanalytischen Betrachtung ergibt sich ein kritischer Blick auf Fortschritt und dessen bildungspolitischer Logik, aber zugleich eine deutliche Diagnose von Fortschrittsversprechungen. Aus bildungstheoretischer Sicht wird zwar fraglich welcher Fortschritt gemeint ist, ohne Zukunftsorientierung kommen jedoch auch aktuelle Entwürfe nicht aus. Zusammenfassend könnte also gesagt werden: ohne Fortschritt als Zielkategorie geht es weder in der Bildungstheorie noch in der Bildungspolitik. In diesem dritten Teil meines Vortrags möchte ich nun auf den eigentlichen Ausgangspunkt meiner Forschung zurückkommen: der Beobachtung, dass Pädagog innen in vorschulischen Institutionen zunehmende unter Druck geraten, da diese für Unzulänglichkeiten des Systems verantwortlich gemacht werden. Durch die beiden vorangegangenen Analyseschritte wird deutlich, dass dieser Druck zum einen in der konzeptuellen Grundlage entsteht – Bildung bzw. Erziehung sind auf Fortschritt gerichtet. Andererseits wird durch die historische Analyse der bildungspolitischen Debatten deutlich, dass durch die politischen Versprechungen die diesem Bereich zugeschrieben werden, die Pädagog innen neue Aufgaben bekommen. Gesellschaftlicher, institutioneller und individueller Fortschritt können als Basis des frühpädagogischen Bereichs gesehen werden. Das Kollektiv Kindergartenaufstand (http://www.kindergartenaufstand.at) formuliert den Druck der dadurch entsteht sehr deutlich: "Das Kollektiv Kindergartenaufstand begrüßt und unterstützt die Einführung des Gratiskindergartens ins Wien. Unabhängig davon wurde allerdings verabsäumt die seit Jahren bestehenden Missstände bezüglich der Personalsituation, Gruppengröße und Arbeitsbedingungen mit umzustrukturieren." Das Kollektiv Kindergartenaufstand besteht aus im pädagogisch Feld Tätigen und anderen Interessierten, möchte in erster Linie auf die Arbeitsbedingungen in vorschulischen Einrichtungen aufmerksam machen (wie Betreuungsschlüssel, Gruppengröße, Vorbereitungszeiten, Bezahlung, Ausbildung) und hat zwischen 2009 und 2013 zahlreiche öffentliche Protestaktionen gestartet hat (siehe Abb. 1).





Abb. 1: Öffentliche Aktionen des Kollektivs (Kollektiv Kindergartenaufstand)

Im Praxisfeld der vorschulischen Institutionen kommt nun der doppelter Fortschrittsanspruch zu tragen und eröffnet ein Spannungsfeld indem sich die Pädagog_innen bewegen müssen: so sollen sie durch ihre Arbeit individuelle Bildungsprozesse anregen – so die bildungspolitische Forderung – und im Rahmen dieser auch noch Aushandlungsspielräume eröffnen – so die aktuelle bildungstheoretische Programmatik – ohne jedoch als Subjekte selbst auf sicherem Boden zu stehen. Auch Chancengleichheit herzustellen wird bildungspolitisch, als Teil gesellschaftlichen Fortschrittes, proklamiert, während die Bildungstheorie sich eher auf die Seite von "reflexiven Positionierungen" (Wrana 2013) schlägt. Das Pendeln zwischen gesellschaftlich-politischen Forderungen und individuellen (pädagogischen) Erfolgsversprechungen tut ihr Übriges dazu. Hinzu kommt, dass die Pädagog_innen im vorschulischen Bereich in der pädagogisch-gesellschaftlichen Hierarchie an letzter Stelle kommen.

Wie mit diesem Spannungsfeld umgehen? Eine gemeinsame Zielbestimmung von Bildungstheorie und Bildungspolitik in Bezug auf Fortschritt ist nicht nur unrealistisch sondern auch unproduktiv – Wissenschaft und Politik haben unterschiedliche Möglichkeiten und Zielsetzungen. Eine Informiertheit der Debatten auf theoretischer wie auf politischer Seite scheint hingegen erstrebenswerter, gerade auch in Hinblick auf eine Offenlegung von normativen Ansprüchen beider Seiten. Mein abschließender Vorschlag wäre ein bildungstheoretisch fundierter bildungspolitischer: durch eine Tertiarisierung der Ausbildung hätten die Pädagog_innen die Möglichkeit eine reflexive Haltung gegenüber grundlegenden bildungstheoretischen Ansprüchen einzunehmen und diese mit einer bildungspolitische Informiertheit zu kombinieren. Zugleich könnte – so ein neues Fortschrittsversprechen – der gesellschaftliche Stellenwert der Profession verändert werden.

Literaturverzeichnis:

Dzierzbicka, Agnieszka (2006): vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernementalität macht Schule. Wien: Löcker.

Czejkowska, Agnieszka / Ortner, Rosemarie / Thuswald, Marion (2013) (Hrsg.): facing differences. Materialien für differenzsensible Vermittlung in Aus- und Weiterbildung. Wien: Löcker (im Erscheinen).

Flitner, Andreas (1977): Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München: Piper&Co.

Foucault, Michel (1974/2010): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a. M.: Fischer.

Foucault, Michel (1973/1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Herbart, Friedrich (1806/1965): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Ders. Pädagogische Schriften (Hrsg. Walter Asmus) Band II, Pädagogische Grundschriften. Düsseldorf, München: Küppers, S.9-155.

Honig, Michael-Sebastian (2003): Institutionen und Institutionalisierung. In: Fried, Lilian / Dippelhofer-Stiem, Barbara / Honig, Michael-Sebastian / Liegle, Ludwig (Hrsg.): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz, S. 86-121.

Humboldt, Wilhelm von (1973/1980): Theorie der Bildung des Menschen. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Band 1. 3. Auflage. Darmstadt:.

Kant, Immanuel (1783/1977): Über Pädagogik. In: Weischel, Wilhelm (Hrsg.): Immanuel Kant. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S.694-761.

Klafki, Wolfgang (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.

Koller, Hans-Christoph (2008): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer Urban.

Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt a.M.: Brandes&Apsel.

Plösser, Melanie (2005): Dekonstruktion - Feminismus - Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein: Helmer-Verlag.

Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Röhr, Henning (2002): Stellvertretung. Überlegungen zu ihrer Bedeutung in pädagogischen Kontexten. In: Vierteljahresschrift für Pädagogik (78), S. 393-416.

Sarasin, Philipp (2013): Diskursanalyse und Politik. Unveröffentlichter Vortrag am "Atelier bildungsgeschichtliche Forschung" der BBF.

Wrana, Daniel (2013): "Meinst du jetzt, ich solle lieber eine Mainstream-Auffassung annehmen?" Professionalität als reflexive Positionierung in einem Wissensfeld. In: Seyss-Inquart, Julia (Hrsg.): schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung. Wien: Löcker, S. 53-71.

Quellenverzeichnis:

Gesetzesentwurf betreffend die Regelung des Kindertagesheimwesens 1966

Kollektiv Kindergartenaufstand. Online verfügbar unter http://www.kindergartenaufstand.at (Stand September 2013)

Landesgesetzblatt für Wien, Jahrgang 2003, 17. Stück

Landesgesetzblatt für Wien, Jahrgang 2010, 21. Stück

Magistratsabteilung 10 (2006): Bildungsplan. Online verfügbar unter http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/bildungsplan.pdf (Stand Dezember 2009)

Protokoll der 22. Sitzung des Wiener Landtages vom 18.11.1966

Protokoll der 32. Sitzung des Wiener Landtages vom 28.02.1977

Wörtliches Protokoll der 11. Sitzung des Wiener Landtages vom 13.12.2002

Wörtliches Protokoll der 29. Sitzung des Wiener Landtages vom 28.01.2010