

## 2 Öffentlichkeit und Schule: Bildungsrechte, Schuldramen und die Sorgen um den Lehrberuf

*Achim Brosziewski*

Dieses Kapitel stellt jene diskursiven Elemente des Volksschuldiskurses vor, die durch eingehende Archiv- und Textanalysen<sup>1</sup> gewonnen und in diesem Rahmen als diskursbestimmend identifiziert wurden. Zunächst wird die methodologische Perspektive dargestellt, an der sich die materialen Analysen und Synthesen ausgerichtet haben (Abschnitt 2.1). Es folgen Beschreibungen zu den einzelnen diskursiven Formationen, zunächst zur Formation in den Texten und Dokumenten der EDK (Abschnitt 2.2), dann zu den Ausprägungen der massenmedialen Formation in den Texten der Weltwoche (Abschnitt 2.3.1) und der NZZ (Abschnitt 2.3.2), schliesslich zur Formation in den berufsverbandlichen Texten des LCH (Abschnitt 2.4). Abschliessend werden Folgerungen für die Beschreibung des Schuldiskurses gezogen (Abschnitt 2.5). Insbesondere die herrschende These einer „Ökonomisierung“ von Schule und Bildung muss im Lichte unserer Befunde stark relativiert werden.

### 2.1 Öffentlichkeit und Schule: Zum Erkenntnisanspruch der Volksschuldiskursanalyse

Öffentlichkeit wurde in der Zeit ihrer Aufwertung, in der Zeit der Französischen Revolution, als eine ‚unsichtbare Macht‘ und als eine ‚vierte Gewalt‘ aufgefasst;<sup>2</sup> als eine Gewalt, von der man hoffte, sie liesse sich durch Vernunft regieren. Die ganz grossen Hoffnungen sind Ernüchterungen gewichen, von den Bedrohlichkeiten einer „Psychologie der Massen“<sup>3</sup> Anfang des 20. Jahrhunderts bis zu den

---

1 Ausführlich dokumentiert im Anhang „Archivbeschreibungen und Einzeltextanalysen zu den Teilarchiven EDK, Weltwoche, NZZ und LCH“.

2 „Die Mehrzahl der Fremden hat Mühe, sich eine richtige Vorstellung von der Autorität zu machen, welche die öffentliche Meinung in Frankreich ausübt. Sie verstehen nur schwer, daß es eine unsichtbare Macht gibt, die ohne Kasse, ohne Leibwache, ohne Armee Gesetze gibt, die selbst im Schlosse des Königs befolgt werden, und doch gibt es nichts, das wahrer wäre.“ (Jacques Necker, Finanzminister unter Ludwig XVI., hier zit. n. Habermas, 1990, S. 136)

3 Le Bon, 1912 (frz. Orig. 1895); für die Fortwirkungen bis heute siehe Moscovici, 1986 und Bartz, 2007.

Phänomenen des Populismus und der Fundamentalismen unserer Tage. Selbst die vielleicht stabilste Errungenschaft einer vernunftorientierten Öffentlichkeit bleibt von den zwiespältigen Dynamiken der Öffentlichkeit nicht verschont: die allgemeinbildende staatliche Schule. Sie ist eine *öffentliche Institution* im dreifachen Sinne: erstens als Schule für alle, zweitens als eine Institution, die vermittelt über Politik und Verwaltung durch die Öffentlichkeit zu gestalten und zu kontrollieren sei, und drittens als eine Einrichtung, die zur vernünftigen Meinungsbildung in der Öffentlichkeit erziehen soll.

Die Schule kennt in der sie betreffenden Öffentlichkeit eher ruhige Zeiten, in denen Sach- und Funktionsorientierungen vorherrschen, die jedoch regelmässig, wenngleich im Konkreten unvorhersehbar von öffentlichen Dramatisierungen abgelöst werden – mit Folgen für die Schulstrukturen, die Lehrprofessionen und die Schuladressaten, die sich erst nach einiger Zeit einstellen.<sup>4</sup>

Den folgenden Diskursanalysen aus einem konkreten Zeitraum und zu konkreten Diskursdokumenten soll ein Begriff von Öffentlichkeit zugrunde gelegt werden, der diesen institutionellen Erfahrungen gerecht werden kann. *Öffentlichkeit* fungiert als sichtbarer Ausdruck für die *Unabschliessbarkeit von Kommunikation* (Baecker, 1996). Öffentlichkeit kennt kein letztes Wort, kein letztes Bild, keinen letzten Ton – das gilt für die Schule wie für jedes andere Thema, das jemals mehr als einem Menschen wichtig war, wichtig ist, wichtig werden könnte.

Doch gerade indem der Ausdruck Öffentlichkeit auf eine Unabschliessbarkeit hinweist, kommt ihm der Effekt einer Grenzziehung zu. Sonst wäre der Begriff trivial, informationslos und unbrauchbar. Die Öffentlichkeit einer Kommunikation weist darauf hin, dass *ein Abschluss selbst gefunden werden muss*. In der Wissenschaft, um ein Beispiel zu nennen, ist das der ‚klar definierte Begriff‘, von dem man hofft, dass er alle relevanten Erkenntnisse entweder zusammenfasst oder begründet oder am besten beides zugleich. Ein anderes Beispiel, nun aus Politik und Literatur, wäre der Aufruf zur Tat, oder im wortgewaltigen und fremdwortkundigen Kontext der Akademien: der Appell zur Praxis.<sup>5</sup>

---

4 Ein Beispiel aus unserem Untersuchungszeitraum: Die Figur der *Bildungssteuerung durch Kennzahlen* hatte international ihren diskursiven Zenit vor 10 bis 15 Jahren, gerade als in der Schweiz neue Bildungsbestimmungen in die Verfassung geschrieben und ein interkantonales Konkordat aufgesetzt wurden. Eine der damals aufgeschriebenen Folgen, wiederkehrende Leistungstests im Rahmen des Bildungsmonitorings, erreicht seit dem Jahr 2016 die Schulen (Durchführung der ersten Tests). 2018 sind weitere diskursive Ereignisse zu erwarten, wenn erstmals Ergebnisse publiziert werden.

5 Marx' Aufruf zur Weltveränderung, merkwürdigerweise mit dem Wort ‚Revolution‘ (auf Deutsch ‚Rückwendung‘) belegt, sollte bekanntlich das philosophische Raisonement in den akademischen Studierstuben stoppen. Für ästhetische Gemüter seiner Zeit liess Goethe seinen Faust (im ersten Monolog) nach einer Endlosklage über die Vergeblichkeit des Studierens mit

Die Diskursanalyse geht davon aus, dass sich auch unterhalb der Ebene solcher Generalformeln konkretere *Figuren, Formeln und Praktiken des Abschlusses* beobachten lassen. Solche Abschlussfiguren prognostizieren zwar nicht, was alles gesagt, geschrieben, gedruckt und gefunkt werden kann. Im Rahmen ihrer Durchsetzung legen sie aber fest, wohin eine Thematik führen wird, worauf Einzelbeiträge hinauslaufen müssen, um in den Diskurs eingehen zu können. Das Spezifische von Diskursanalysen, etwa im Unterschied zu Inhaltsanalysen, zeigt sich in ihrem besonderen Interesse an den Ausschlusseffekten bestimmter diskursiver Elemente, an dem, was genau *nicht* gesagt (geschrieben, gedruckt und gefunkt) werden kann, wenn etwas Bestimmtes gesagt werden soll.

Aber wie kann man beobachten, was aus dem Reich des Sagbaren ausgeschlossen ist? Ist man für diese Leistung allein auf private Imaginationen und Deutungsfähigkeiten angewiesen? Die Alternative zu rein subjektiven Diskursideen ist die Annahme, dass jede konkrete Lösung des Problems, einen Abschluss selbst finden zu müssen, einen Ausschlussbereich schafft, der nun seinerseits zu Thematisierungen anregt und auf diese Weise die Kommunikation weiterführt. Abschlussfiguren, -formeln und -praktiken können nicht isoliert vorkommen. Um sich zu bewähren und wirken zu können, entwickeln sich engere Zusammenhänge von verschiedenen Abschlussfiguren, Zusammenhänge der gegenseitigen Unterstützung, Verstärkung und Rahmung, in denen einzelne Figuren fallweise die Führung übernehmen, aber auch wieder abgeben können. Derartige Zusammenhänge werden als *diskursive Formationen* bezeichnet (Keller, 2011, S. 228–230) – und nach ihnen sucht die Diskursanalyse, wenn sie bestimmte Dokumente heranzieht. Was in der einen Formation ausgeschlossen ist, zeigt sich daran, was in anderen Formationen in Erscheinung tritt. Und gar nicht so selten kann ein bestimmter Ausschluss auch den Anlass, den Grund und das Ziel für die Etablierung oder für die Verstärkung einer eigenständigen diskursiven Formation sein. Ein in der Geschichte der Diskursanalyse berühmtes Beispiel ist der Diskurs über den Sex. Wie Michel Foucault ausgiebig gezeigt hat (1987), fungierte die *Behauptung*, Sex sei ein Tabu, als Schlüssel für eine explosive und hochgradig exklusive diskursive Formation, die sich ihre Schlüsselthese vom ‚Tabuthema Sex‘ nicht einmal durch die Tatsache ihrer eigenen Textmengen und Redefluten widerlegen liess. Einen in seiner Prägnanz durchaus vergleichbaren Fall werden wir auch in unserem Material begegnen (ausführlich weiter unten im Abschnitt 2.3.1 gezeigt). Alle offiziellen und öffentlich autorisierten Verlautbarungen zur Schule und über ihre Entwicklungen seien – so die diskursive Schlüsselbehauptung in jener Formation – das Produkt einer ‚linken Ideologie‘. Und gerade deshalb sei alles, was *gegen* diese ‚Ideologie‘ gesagt und

---

folgendem Lob der Tat schliessen: „und tu nicht mehr in Worten kramen.“ Eigentlich kennzeichnet schon der Name, Faust, das handgreifliche Taten-statt-Worte-Programm.

geschrieben würde: die Wahrheit über die Schule. Dass die Wissenschaft diese These nicht bestätige, beweise nur, dass sie ebenfalls durch die linke Ideologie geprägt und verblendet sei.

Nur in den Geflechten einzelner diskursiver Formationen kann konkret ermittelt und gezeigt werden, dass und vor allem: wie ein Diskurs bestimmt, was gesagt werden kann und was nicht. Wir haben unser Material nach bestimmten Erhebungsquellen in vier Teilarchiven geordnet: eines mit Dokumenten der „Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren“ (EDK), ein zweites mit Texten der Wochenzeitung „Die Weltwoche“, ein drittes mit Texten der Tageszeitung „Neue Zürcher Zeitung“ (NZZ) sowie ein viertes mit Zeitschriften und Einzelmitteilungen des „Dachverbandes Lehrerinnen und Lehrer Schweiz“ (LCH). Die methodische Annahme ist, dass sich innerhalb dieser Archive bestimmte diskursive Formationen ermitteln und zeigen lassen. Die Leitvorstellung ist dabei nicht die der Repräsentativität. Dazu müsste man ja vorab schon die Grenzziehungen von diskursiven Formationen inklusive der Totalität der zugehörigen Verbreitungsmedien kennen. Die Leitvorstellung ist vielmehr, dass die Botschaften dieser Dokumente auf bestimmte Figuren zugreifen müssen, um das Problem ihrer Öffentlichkeit zu bewältigen; und dass auf diese Weise bestimmte diskursive Formationen sich an und in den Dokumenten fallweise katalysieren.<sup>6</sup> Wie das geschieht, soll durch detaillierte Analysen einzelner Dokumente gezeigt werden.

Im Vergleich zur methodischen Strenge des Repräsentativitätskonzepts<sup>7</sup> kommt bei der *Auswahl* und Zusammenstellung sowohl der Teilarchive als auch der zur Detailanalyse herangezogenen Einzeltexte eine unvermeidbare ‚Zufälligkeit‘ ins Spiel. Wir haben uns in der Vorbereitung unserer Studien in Methoden-erklärungen und nach ‚best practices‘ der Diskursanalyse umgesehen und mussten feststellen: Zum Problem der Selektivität gibt es keine ‚saubere‘ Lösung, auf jeden Fall dann nicht, wenn man an den Konturen seines Erkenntniszieles festhalten und nicht in die Kategorien einer Inhaltsanalyse abgleiten will. Wenn man überhaupt zu materialen Ergebnissen kommen möchte, kann die Abhilfe nur darin bestehen, den Pfad der eigenen Selektionen und Schwerpunktsetzungen so transparent wie möglich darzustellen. Die nachfolgenden Analysen folgten einem induktiv-zirkulären Konzept. Die vier Teilarchive wurden aus der Perspektive des „gut informierten Bürgers“ (Schütz, 1972) ausgewählt, also aus der

6 Zur Erläuterung und um einen weiteren Unterschied zur Inhaltsanalyse deutlich zu machen: Auch wenn sich der *Untersuchungszeitraum* auf die Jahre 2006 bis 2010 beschränkt, so sind die diskursiven Elemente und mit ihnen die diskursiven Formationen *älter und jünger zugleich*. Es gab sie bereits vorher, sonst könnte kein Diskurs auf sie zurückgreifen; und sie werden auch nachher und bis heute zitiert.

7 Das aber die Bekanntheit der Grenzen des Gesamtdiskurses voraussetzen würde, inklusive aller diskursiven Formationen und aller diskursiven Ereignisse.

Perspektive eines Zeitungslesers (hier dann kontrastiv: Neue Zürcher Zeitung und Die Weltwoche, beide überregional und politisch opponierend gegeneinander), der weiss, dass auch staatstragende Dokumente wichtig sind (EDK) und dass, wenn es um die Schule geht, pädagogisch-professionelle Formationen eine Rolle spielen oder spielen sollten (Schriften des LCH); und der durch gelegentliche TV- und Radioerfahrungen schliesslich weiss, dass den diskursiv wichtigen Institutionen auch persönliche Stimmen und Gesichter verliehen werden, was umgekehrt für den Publikationsbetrieb der Druckerzeugnisse einen nicht-ignoralen Bild- und Tonhintergrund bildet.

Schon die Sammlung und Sortierung aller Dokumente unter der Frage ihres Schulbezuges vermittelte erste Impressionen von Redundanz, Relevanz und Abgrenzungen, die durch einen Wechsel von Einzellektüren, Diskussionen und weiteren Sortierversuchen verworfen oder verstärkt wurden. Schliesslich kristallisierten sich gewisse Archivstrukturen heraus und blieben bestimmte Einzeltexte als markante Exemplare im Suchraster hängen. Beides, Archivstrukturen und Einzeltextanalysen, sind im Anhang „Struktur- und Einzeltextanalysen“ dokumentiert. Da alle unsere analysierten Dokumente öffentlich zugänglich sind, kann jede und jeder, dem unsere Auswahlen als zufällig und willkürlich erscheinen, alternative Selektionen vorschlagen. Dem Problem, dass jede Selektion Ausschluss bedeutet, wird keine Gegenanalyse entgehen. Die ‚Zufälligkeiten‘ der Diskursanalyse sind eine exakte Kopie der Eigenheit ihres Gegenstandes: dass in öffentlicher Kommunikation jede Setzung kontingent ist und kritisch gegenbeobachtet werden kann; selbst und gerade dann, wenn die Abschlussformel ‚Erkenntnis‘ lautet. Wir haben unsere Texte und Archive so intensiv durchgemustert, dass wir davon ausgehen, dass Zweitanalysen unsere Einsichten zu den diskursiven Formationen eher erweitern und bereichern als widerlegen würden. Es wäre auf jeden Fall ein Gewinn, wenn dies durch praktische Tests anderer Autorinnen und Autoren versucht würde.

Gerade weil sich zwei massenmediale Formate in unserem Archiv befinden, ist schliesslich noch eine letzte Vorklärung durchzuführen. Fraglos sind die Massenmedien eine unabdingbare Voraussetzung für das, was wir *heute* als Öffentlichkeit erfahren; und sind Veränderungen im Bereich der Massenmedien (Internet und all das) verwoben in das, was sich als Wandel der öffentlichen Kommunikation abzeichnet. Und eben deshalb ist zu betonen, dass der *Begriff* der Öffentlichkeit nicht an die Massenmedien geknüpft ist, sondern eben ‚nur‘ die Unabschliessbarkeit von Kommunikation bezeichnet. Darin enthalten sind auch die Unabschliessbarkeit von Kommunikation in den Privaträumen der Familien und Lebensgemeinschaften, die Unabschliessbarkeit von Kommunikation in den Hinterbühnen der Macht und des Geldes, die Unabschliessbarkeit der formalen und informalen Kommunikation in Organisationen, die Unabschliessbarkeit des

öffentlichen Lebens auf öffentlichen Plätzen und in öffentlichen Gebäuden. Die diskursiven Elemente reproduzieren sich auch in diesen Sphären, organisieren auch hier Ein- und Ausschluss von Themen und Thematisierbarkeiten. Private, formale und informale Kommunikation *weiss* sich als ‚nicht-öffentlich‘, *weil* sie die Öffentlichkeit kennt und weil sie nicht zuletzt deshalb ihre *konkreten* Teilnehmerinnen und Teilnehmer gegenüber ‚allgemeinen Meinungen‘ als ‚besonders‘ auszuzeichnen vermag. Wer an nicht-öffentlicher Kommunikation teilnimmt, ist genau durch diese Abgrenzung besonders interessant und relevant. Weder ‚die Medien‘ noch irgendein journalistisches Organ ‚repräsentieren‘ die Öffentlichkeit, auch wenn man solche Selbstüberhöhungen zuweilen zu hören und zu lesen bekommt. Weiterhin ermöglicht die Nicht-Identität von Öffentlichkeit und Massenmedien, auch *massenmediale diskursive Formationen* zu bestimmen, etwa eine liberale Formation im Kontrast zu konservativen oder progressiven Formationen, je nachdem, wie sie sich im Verhältnis zu staatlichen und privaten Formationen hin abgrenzen, eingrenzen und ausgrenzen. Das wird sich im Fall der Schule für die Weltwoche und die NZZ zeigen, weil die Schule sich auch in den Massenmedien nicht ohne Bezug zum Staat und zur Familie thematisieren lässt. Im Gegenteil: Gerade in den massenmedialen Diskursformationen wirken diese beiden Bezüge so stark, dass *die Kinder* (Jugendliche, Schülerinnen und Schüler) nicht den Ansatz einer Chance erhalten, selber zu Subjekten, Akteuren oder Agenten des Schuldiskurses zu werden. Man spricht *über sie*, nicht mit ihnen. Die Formeln, die diesen Ausschluss diskursiv besiegeln, speisen sich in verschiedenen Varianten aus dem Begriff der *Sorge*, mit dem festgelegt wird, dass man entweder den Staat oder die Familie als primäre Adresse für das Sorge-Tragen heranzuziehen hat. Die Selbstsorge von Kindern und Jugendlichen kann als eine der grossen Abwesenheiten im Schuldiskurs bezeichnet werden.<sup>8</sup> Im Diskurs finden sich nur *Repräsentanten*, nur *fürsorgliche Sprecher* vertreten, die mehr der staatlichen oder mehr der familialen Seite zuzurechnen sind. Und die Pädagogen? Sie stehen mittendrin und können nur versuchen, gegen die Stimmen aller Kinder-Fürsorgenden genuin schulpädagogische Anliegen zur Geltung zu bringen.

## 2.2 Die diskursive Formation in den Texten der EDK: Zuständigkeiten und Regulierungen in einer staatsrechtlichen Sprache

Die diskursive Formation der untersuchten EDK-Texte erschliesst sich anhand von drei Zentralelementen. Erstens geht es um die Erklärung von *Zuständigkei-*

---

8 ‚Selbstsorge‘ im Anschluss an Michel Foucaults „Die Sorge um sich“ (1989).

ten, vornehmlich, aber nicht ausschliesslich von Zuständigkeiten staatsrechtlich definierter Einheiten aus Legislative und Exekutive.<sup>9</sup> In der dynamischen Dimension geht es dabei um die Zuständigkeiten für *Verfahren, Massnahmen und Regulierungen*, bis hinein in die reflexive Variante: die Erklärung von Verfahren der Regulierung von Zuständigkeiten.<sup>10</sup>

Zweitens erfordern und reproduzieren die EDK-Texte ein sehr kompaktes *institutionelles Gedächtnis*. Kaum ein EDK-Text kann selbständig und für sich allein gelesen werden. Jeder Text zitiert direkt oder indirekt *weitere Texte* vom gleichen Typ: Rechtstexte wie die Bundesverfassung, Einzelgesetze, Vereinbarungen zwischen Staatsorganen, amtliche Verordnungen, vorbereitende Erklärungen, Berichte über Verfahrenslagen, Hinweise auf *künftige* Zuständigkeitserklärungen und Verfahrensregulierungen. Dieses institutionelle Rechtstextegeflecht macht es weitgehend aussichtslos, nach einem Autor zu fragen, nach seinen Interessen, Motiven und Botschaften; so wie umgekehrt die Frage nach den Interessenlagen eines konkreten Lesers oder einer konkreten Leserin wenig ertragreich ist. Etwas zuspitzend gesagt: Autor, Botschaft und Leser sind eins, und zwar das Bildungsrecht.<sup>11</sup>

Drittens fallen die EDK-Texte unseres Untersuchungszeitraumes durch zahlreiche *defensive, abwehrende Formulierungen* auf. Eingebettet in das soeben skizzierte institutionelle Geflecht wird oftmals explizit erklärt, was alles *nicht* geregelt, *nicht* festgelegt und *nicht* als bestimmte Zuständigkeit deklariert werden soll.<sup>12</sup> Im Duktus einer formal-juristischen Zuständigkeits- und Regulierungssprache werden *Unzuständigkeiten* erklärt. Das hängt direkt mit den institutionellen Zentralereignissen zusammen, die in den Beginn der untersuchten Zeitperiode fallen: die Aufnahme neuer Bildungsbestimmungen in die Bundesverfassung sowie die darauf bezogene Etablierung des HarmoS-Konkordats. Sehr ver-

9 Dass die Judikative nicht explizit erscheint, dürfte seinen Grund darin haben, dass ihre Funktion, die Kontrolle einer rechtmässigen Rechtsanwendung und -umsetzung, in sämtlichen Texten und durchgängig vorausgesetzt ist.

10 So verquirlt sich solch eine Formulierung auch anhören mag: Gerade in den HarmoS-Texten und ihren Kommentierungen zum Beispiel anlässlich von Volksabstimmungen muss ständig neu erklärt werden, dass HarmoS lediglich reguliere, was auf interkantonaler Ebene bestimmt sein soll und *welche Regulierungen in der Zuständigkeit* der Einzelkantone verbleiben oder auch, *welche Freiheiten* den Schulen und den Lehrprofessionellen in der Gestaltung von Lehre und Unterricht zukommen.

11 Äussere Anzeichen dafür: Kaum jemals finden sich Autorenangaben, direkte Anreden oder auch nur Personalisierungen in den EDK-Texten. Allein schon ihre Aufmachung ist so formal und lieblos, dass sie nur zur Ablage in Statuten-, Vertrags- und Verordnungssammlungen, also für das institutionelle Gedächtnis bestimmt sein können.

12 Beispielsweise dürften Leistungstests *nicht* zur Personalbeurteilung oder zum Schulranking verwendet werden; die EDK erklärt sich selbst in vielem für unzuständig, um die bildungspolitische Hoheit der Kantone zu wahren. Ausführlicher siehe Kapitelanhang, Abschnitt 1.

knappt formuliert: Seither arbeitet die EDK, vor allem mit und im HarmoS-Konkordat, an der Quadratur des Kreises. Die Verfassung schreibt eine *bundesweite* Angleichung von Schul- und Bildungsstrukturen vor, aber die bildungspolitische Hoheit der *Kantone* soll *nicht beschnitten* werden. Die EDK-Lösung lautet: Die *Rahmenbedingungen* (*„Eckwerte“*) und *Ziele* der einzelnen Bildungsstufen werden *gemeinsam* fixiert, die *Wege* zum Erreichen der Ziele bleiben Kantonsangelegenheiten.<sup>13</sup> Die EDK stilisiert sich in ihren Texten als eine Instanz der Rechtsgestaltung, die *nicht als Gesetzgeber* auftreten und erscheinen darf. Vom Status der EDK-Texte bis in ihre Formulierungen hinein geht es um *Ableitungen* des Bildungsrechts, einerseits in Richtung *„Legitimation“* (sich auf höhere und / oder vorgängige Rechtsquellen abstützend), andererseits in Richtung *„Intentionen“* im Sinne von Rechtsumsetzungen.

Die attestierte Defensive richtet sich in erster Linie gegen jede Form einer *politischen* Lesart der EDK-Verlautbarungen. Es sollen weder parteipolitische noch interessenpolitische, erst recht nicht irgendwelche *„ideologischen“* Positionen bezogen und artikuliert werden.<sup>14</sup> Auch dazu dienen die formalistische Sprache und die ableitenden Begründungs- und Zielformulierungen. In einem weiten Sinne politisch zeigt sich die EDK dann und nur dann, wenn sie *die Grenzen* ihrer Zuständigkeiten bezeichnet und Zuständigkeiten *anderer* Staatsorgane formuliert. In solchen Texten wechseln auch die Adressierung und die Form der Darstellung. Sie wenden sich explizit an die Öffentlichkeit und passen sich den Bedingungen der massenmedialen Formationen an, durch Vereinfachungen, durch Personalisierungen und durch Dramatisierungen. „JA zu einer zeitgemässen Steuerung“<sup>15</sup> wendet sich beispielsweise an die Stimmbürgerinnen und Stimmbürger, mit einem Appell, sich den Normen des Zeitgeistes zu fügen. In „EDK kritisiert finanzielles Desengagement des Bundes im Bildungsbereich“ (EDK Medienmitteilung 17.8.2006) lässt die EDK ausnahmsweise ihre damalige Präsidentin namentlich auftreten (Isabelle Chassot) und ihre Sorge kundtun, dass der Bund seinen Finanzierungspflichten nicht nachkäme – denn auch die Finanzierung der EDK ist eine abgeleitete, sowohl die ihrer eigenen Verwaltung als auch und vor allem jene der von ihr vorgesehenen Programme. In „HarmoS-

13 Wobei die Kantone dasselbe Problem und dieselbe Lösung wiederum an die Schulen und die Lehrkräfte weiterreichen und vor Ort erklären müssen, wie verbindliche Zielvorgaben und Instrumentarien mit lokalen Schulentwicklungen und professionellen Lehrfreiheiten vereinbar sein sollen.

14 Dass und wie gerade diese Stilisierung von *„Nicht-Politik“* speziell aus der massenmedialen Formation heraus als eine besonders raffinierte Form von Ideologie behandelt werden kann, wird an späterer Stelle zu zeigen sein (siehe Abschnitt 2.3).

15 „Erklärung der EDK zur eidgenössischen Volksabstimmung am 21. Mai 2006: JA zu einer zeitgemässen Steuerung des Bildungssystems Schweiz“ (EDK, Beschluss der Plenarversammlung 9. März 2006)



Kommunikation findet in den Kantonen statt“ (EDK Medienmitteilung vom 18. 6. 2009) erklärt die EDK, dass für die *politische* Kommunikation anlässlich von Volksabstimmungen über das HarmoS-Konkordat nicht sie selbst, sondern die Kantone zuständig seien.

Das Muster der Zuständigkeitsbestimmung und Zuständigkeitsbegrenzung wiederholt sich auch im Verhältnis zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen, vor allem im Hinblick auf die Familien, die Wissenschaft (inklusive Erziehungswissenschaften, Didaktik und Pädagogik) und die Wirtschaft. Beim Thema ‚Familie‘ geht es um den *Erziehungsauftrag* und dessen Verteilung auf Staat und Familie. Die Priorität der Familie wird zwar anerkannt (Subsidiaritätsprinzip; staatliche Massnahmen im Schulbereich werden als „familienergänzend“ deklariert, siehe „Kinderbetreuung: Familienergänzende Tagesstrukturen. Gemeinsame Erklärung der EDK und der SODK vom 13. März 2008“). Doch: „Der subsidiäre Erziehungsauftrag der obligatorischen Schule muss in Anbetracht sich wandelnder gesellschaftlicher Verhältnisse und sozialer Rahmenbedingungen *neu reflektiert* werden.“<sup>16</sup> Bei den *Verfahren* dieser Neubestimmung wird auf andere *staatliche* Instanzen und deren institutionelle Dokumente und Verfahren zurückgegriffen, namentlich auf jene aus dem Bereich der *Sozialpolitik* (besonders prägnant in der eben zitierten gemeinsamen Erklärung von EDK und SODK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren). Die Themen dieser Beauftragungsarbeiten sind: Frühförderung (von Kindern vor dem bisherigen Schuleintrittsalter), Tagesbetreuung sowie die sozial- und sonderpädagogischen Funktionen der Schulen und anderer staatlicher Einheiten.

Die Wissenschaft wird für die *Spezifikation von Instrumenten und Verfahren* zuständig erklärt und in Anspruch genommen. Das betrifft zum einen die Belieferung mit *Daten*, die als systemrelevant ausgezeichnet und in diesem Rahmen mit ‚Wissen‘ gleichgesetzt werden (PISA, Bildungsmonitoring, Evaluationen durch alle ‚Akteure‘, für die sich Zuständigkeiten identifizieren lassen).<sup>17</sup> Zum anderen wird der Wissenschaft die Formulierung von Materialien, Aufgaben und Methoden zugewiesen, die eine bestimmungsgerechte Arbeit mit den Zielgruppen des Bildungsrechts ermöglichen sollen.<sup>18</sup> In der Referenzrichtung

---

16 „Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat); Umsetzung auf der Ebene der interkantonalen Koordination vom 25./26. Oktober 2007“, S. 3, Abschnitt 3.4, Hervorhebung A.B.

17 Siehe für ein jüngeres und plastisches Beispiel § 7 in „Organisationsreglement über die Durchführung der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen“, Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz, Bern, 8. Mai 2004. [http://edudoc.ch/record/113128/files/Organisationsregl\\_UeGK\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/113128/files/Organisationsregl_UeGK_d.pdf)

18 Im grossen Massstab: Lehrplan 21. Ein anderes Beispiel: Frühpädagogik und Frühdidaktik haben die Stoffe und Methoden zu bestimmen, mit denen Vorschulkinder zu fördern sind (sie-

der Wissenschaft ist in unserem Untersuchungszeitraum bereits ein Wandel in der Sprachgebung auszumachen. Wurde die wissenschaftliche Karte anfangs noch prominent und mit der Aussicht auf eine „zeitgemässe Steuerung“ des Bildungssystems ausgespielt, so werden in späteren Texten auch Enttäuschungen artikuliert (explizit in „PISA 2006: erste Bilanz zum OECD-Programm“, EDK Medienmitteilung 4.12.2007). Die Begriffe ‚Steuerung‘ und ‚System‘ treten in den Hintergrund und werden durch schwächere Ausdrücke (Beratung, Empfehlung, Bildungsraum Schweiz) ersetzt.

Die Wirtschaft kommt in der EKD-Formation nur in einer dramatisch reduzierten Form vor: als Nachfrageeinheit für *Berufe, berufliche Qualifikationen und für eine allgemeine Berufs- und Weiterbildungsfähigkeit* der Adressaten des Bildungsrechts.<sup>19</sup> Auch unter Führung des Berufstopos werden (unter Einschluss berufsspezifischer Wirtschafts- und Ausbildungsververtretungen) Zuständigkeitsfragen abgehandelt, was Anforderungskataloge (zum Beispiel: Kompetenzraster), Anerkennungsbestimmungen, Zertifikate, Übergangsregelungen, Ausbildungsstandards und Ähnliches mehr betrifft. Für die bildungsrechtliche Grundformation ist dabei *ein* Beruf zentral: der *Lehrberuf*, vornehmlich der Lehrberuf für die obligatorische Schule, im Weiteren dann aber auch die Lehrberufe oder lehr-ähnlichen Berufe in den vor- und nachgelagerten Bildungsstufen, soweit sie im Einzugsbereich staatlicher Zuständigkeiten und in der Abhängigkeit von staatlichen Finanzierungen stehen. EDK-Texte regulieren in jenen Passagen, in denen es um die Beruflichkeit der Bildung geht, von wem und wie die Aufträge des Lehrberufs, seine Qualifikationen, seine Ausübung und seine Kontrollen zu regulieren sind – unter der rechtlich festgelegten (und gelegentlich zitierten) Massgabe, dass in der Schweiz die Methoden- und *Lehrfreiheit* zu gelten habe. Als generelle diskursive Formel, die den Gesamtkomplex der Bildung für Berufe und der Berufe der Bildung übergreift, hat sich in der diskursiven Formation der EDK der Begriff der *Qualität* etabliert.<sup>20</sup> Zunächst einmal ist Qualität einer jener

---

he „Anhang zum Umsetzungsbeschluss“ in „Interkantonale Vereinbarung [...] vom 25./26. Oktober 2007“, Zeile „Art. 5“, Spalte „Massnahme“).

19 Um die Ausschlusswirkung dieser Reduktion an einem Beispiel zu verdeutlichen: *Geld*, das Zentralmedium der Wirtschaft (Luhmann, 1972; Luhmann, 1989, S. 230–271), spielt in der EDK-Formation überhaupt keine Rolle – *abgesehen von Finanzierungsfragen des Bildungssystems*, die aber explizit an die *Bildungspolitik* verwiesen werden (zum Beispiel in „EDK kritisiert finanzielles Desengagement des Bundes im Bildungsbereich“ (EDK Medienmitteilung 17.8.2006)).

20 „Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat); Umsetzung auf der Ebene der interkantonalen Koordination vom 25./26. Oktober 2007“, Abschnitte 2, 3.1, 5; „Strategie der EDK im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) und Medien“ (EDK Beschluss der Plenarversammlung vom 1. März 2007), S. 3; „PISA 2006: erste Bilanz zum OECD-Programm“ (EDK Medienmitteilung 4.12.2007), Absatz 2 und 9; „Kinderbetreuung: Familienergänzende Tagesstrukturen. Gemein-

Höchstbegriffe, die keinen gleichwertigen Gegenbegriff zulassen und daher zur Identifikation zwingen. Wer kann sich schon mit Aussicht auf Verständnis, geschweige denn auf Akzeptanz *gegen* Qualität engagieren? Mit dieser Schliessung auf der sozialen Ebene wird zugleich eine doppelte Öffnung auf der Sachebene sichergestellt und eine Bahn für die weitere Anschlussfähigkeit im Diskurs vorgezeichnet. Auf Qualität können sich alle bisherigen und alle künftigen *Ansprüche* an das Bildungswesen berufen. Und man kann umgekehrt auf die *Bedingungen* zielen, unter denen Qualität erzeugt werden muss oder soll, also einerseits auf die Finanzierungen (die jenseits der EDK-Zuständigkeiten liegen, also in ‚die Politik‘ verweisen) oder andererseits auf die Quantitäten und Qualitäten des Bildungspersonals, deren Bestimmungen zurückführen in die Zuständigkeiten des Bildungsrechts und in die Kontrollen der Bildungsverwaltung. Mit dem Qualitätsbegriff stellt sich die diskursive Formation der EDK symbolisch auf die Unabschliessbarkeit des Schuldiskurses ein.

### **2.3 Die massenmediale Formation in den Texten der Weltwoche und der NZZ: Das Drama des beschulten Kindes und die Kulturblindheit der Bildungsbürokratie**

Wenn die EDK-Formation in ihrem hoch-förmlichen Stil und mit ihren staatsrechtlich abstrakten Botschaften so blass und so blutleer erscheint, so kommen mit den massenmedialen Formaten Farbe und Leben ins Spiel. Jede journalistische Darstellung entsteht entlang der fünf grossen W: Wer, Was, Wo, Wann, Warum. Die Massenmedien nennen Ross und Reiter, Ort und Zeit, Interessen und Motive. Und so ist es strukturell angelegt, dass auch ‚die EDK‘ zu einem Akteur mit eigenständigen Handlungsmotiven mutiert. Dass dieser ‚Akteur‘ seinen *Selbst*beschreibungen nach gar kein Akteur sein will, sondern seine Macht und sein Handeln stets als (rechtlich) abgeleitete Macht und abgeleitetes Handeln behauptet (siehe den vorangegangenen Abschnitt), macht ihn im massenmedialen Format hochgradig verdächtig – ein Verdacht, der sich journalistisch (und dann auch politisch) weidlich ausschlichten lässt („Bildungsbürokratie“, „Schule der Verwaltung“).

Die beiden ausgewählten Zeitungen (Weltwoche und NZZ) werden in der politischen Szene der Schweiz unterschiedlichen Lagern zugerechnet, wobei

---

same Erklärung der EDK und der SODK vom 13. März 2008“, S. 3; „Die Ziele der obligatorischen Schule harmonisieren: Anhörungsprozess zu nationalen Bildungszielen“ (EDK Medienmitteilung vom 25. 1. 2010), Absatz 3; „Bildungsmonitoring Schweiz: Erster schweizerischer Bildungsbericht publiziert“ (EDK Medienmitteilung vom 4. 2. 2010, gemeinsam herausgegeben mit dem Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartement EVD), Absatz 2.

nicht einmal über die Benennung der Lager Einigkeit herrscht. Bereits die Kennzeichnung einer Zeitung als beispielsweise ‚liberal‘, ‚bürgerlich‘, ‚konservativ‘, ‚rechtspopulistisch‘ zwingt denjenigen, der so kennzeichnet, in eine der vorgegebenen Diskursformationen hinein. Das macht es besonders schwierig, eine *Diskursanalyse* anzusetzen. Denn in einem Umfeld, in dem Presse- und Meinungsfreiheit gilt, darf natürlich jede und jeder alles lesen. Aber der politische Lagerzwang beobachtet und kontrolliert die Lektüre anhand der *Kommentare*, mit denen Leserinnen und Leser ihre Distanzierungen und ihre Identifikationen kundtun. Die nachfolgende Diskursanalyse muss sich streng vom Kommentar unterscheiden. Dass eine *politische* Lektüre die Analyse wieder mit Kommentaren verwechseln wird, lässt sich nicht vermeiden. Auch unser Text bleibt, sofern er überhaupt gelesen wird, dem Gesetz der Unabschliessbarkeit öffentlicher Kommunikation unterworfen.

Im Diskurs zur öffentlichen Schule entsteht jede politische Lagerung durch die jeweils *besondere* Auslegung des Dreiecks von Schule, Staat und Familie. In dieser Hinsicht unterscheiden sich die Schwerpunktsetzungen von Weltwoche und NZZ deutlich. Beiden dient ‚der Staat‘ (und nie ‚die Familie‘!) als Projektionsfläche für Kritik, aber mit *unterschiedlichen Kriterien*. Die Weltwoche kritisiert die Zentralisierung staatlicher Machtmittel (‚zu viel Staat‘), die NZZ kritisiert die mangelnde *Funktionstüchtigkeit* des Staates. Die *Begründungen* sind wiederum bemerkenswert ähnlich. Sie laufen über eine Raummetaphorik, über die Metapher der *Ferne*. Die einen begründen ihre Kritik über ‚Bürgerferne‘ (des Staates, der Politik, der Verwaltung, der Experten, ...), die anderen begründen ihre Kritik über eine ‚Schulferne‘ (des Staates, der Politik, der Verwaltung, der Experten, ...). Überhaupt zeigen sich bei näherer Hinsicht trotz unterschiedlicher politischer Zuordnungen bei beiden Zeitungen etliche recht ähnliche Figuren. Wir nehmen das nicht als Beweis, aber immerhin als Indiz für die eigenständige Wirksamkeit von massenmedialen Formationen, die auch jeder Form von Politisierung der massenmedialen Berichterstattung vorgelagert sind.

Um eine erste Ordnung in die thematische und gattungsformale Heterogenität der Zeitungsdokumente zu bringen, ziehen wir die Einsicht der Massenmedienforschung heran, dass im Nachrichten- und Berichtswesen *spezifische Selektionsfilter* vorherrschen. In der Forschungsliteratur werden verschiedene *Listen* solcher Filter aufgestellt. Die dichteste Zusammenfassung aller Listen liefert „Die Realität der Massenmedien“ von Niklas Luhmann (1996). Zwar wird sie der Reichhaltigkeit der Medienforschung nur sehr grob gerecht. Doch da es hier nicht um Medienforschung, sondern um eine Diskursanalyse geht, reicht Luhmanns Zusammenfassung für unsere Zwecke aus. Die Selektionsfilter der Massenmedien richten sich

1. auf *Neuheiten* (in der Zeitdimension),
2. auf *Quantitäten* (in der Sachdimension) und
3. auf *Konflikte* (in der Sozialdimension).

Mit seinem gleichförmigen Alltag und mit seiner langweiligen Produktion von Wissenserwerb operiert der alltägliche Schulbetrieb weit abseits vom Kriterium der Neuheit. Gerade *einzelne Schulen* kommen in den Massenmedien sehr selten vor, eventuell in Lokalmedien anlässlich eigens produzierter Schulanlässe oder anlässlich von vorzeigbaren Schulprojekten.<sup>21</sup> In den überregionalen Zeitungen Weltwoche und NZZ spielt diese Kategorie keine Rolle. Vereinzelte Ausnahmen bilden Skandale (die jedoch unter Filter 3, den Konflikten, ausgewählt werden) oder Reportagen, die sich *im Kontrast* zur Normalberichterstattung und als journalistische Abwechslung einmal des Schulalltags annehmen.<sup>22</sup> Das Kriterium der Neuheit wird in der überregionalen Berichterstattung fast ausschliesslich über den Topos der *Reform* bedient und fortgeschrieben, also über einen Topos, der sich nicht auf Einzelschulen, sondern bereits von vornherein auf *staatlich* definierte Zusammenfassungen von Schulen bezieht. Die Klagen über ‚den Staat‘ (siehe die einleitenden Bemerkungen) und über seine Reformen verdanken sich den Massenmedien selbst; genauer gesagt, einem der massenmedialen Selektionsfilter, der zur Berichterstattung nur zulässt, was sich in seinem Modus verarbeiten lässt.

Der Filter der Quantität kommt beim Thema Schule vor allem durch *Statistiken* zum Zuge, und, etwas weniger bedeutsam, durch *Ranglisten*, aus denen ein Leistungswettbewerb zwischen Klassen, Schulen, Jahrgängen oder ‚Schulsystemen‘ herausgelesen werden kann. In Leistungsvergleichsstudien vom Typ PISA kommen Statistik, Rangliste und (in manchen betroffenen Ländern) Wettbewerb zusammen, was ihre grosse Eignung als diskursives Ereignis und als Dauerzitat der öffentlichen Berichterstattung erklären kann. Gleichwohl erfüllen auch normale amtliche Statistiken (etwa solche des Bundesamtes für Statistik) die Anforderung der Quantifizierbarkeit und werden, je nach Ereignis und Thema, ebenfalls zur Thematisierung und Problematisierung der öffentlichen Schule herangezogen. So werden beispielsweise in „Lehrer am Anschlag“ (NZZ am Sonntag, 13. Dezember 2009, S. 24–25) die Leserinnen und Leser mit Hilfe amtlicher Statistiken in eine Rechenübung zum Thema ‚Lehrermangel‘ verwickelt. *Wis-*

---

21 ‚Vorzeigbar‘ heisst ganz konkret: Die Projekte müssen sich für eine *Bebilderung* eignen, am besten für Fotos und Filme, mindestens aber für eine Schilderung kinderzentrierter *Handlungsszenen*. Hier haben Outdoor-Didaktiken und Spiel-Pädagogiken entscheidende Vorteile gegenüber kognitionslastigen Schulprojekten, etwa solchen zur Steigerung von Mathematik- und Lesefähigkeiten.

22 Siehe für ein Beispiel aus unserem Sample, das die Kategorien ‚Skandal‘ und ‚Reportage‘ vereint: „Der Traum vom Ghetto“ (NZZ am Sonntag; 26. November 2006, S. 26–27).

*senshaftliche*, zum Hypothesentest konstruierte Statistiken kommen hingegen in unserem Material hingegen überhaupt nicht vor.<sup>23</sup>

Von allen drei Selektionsfiltern erweist sich die *Konfliktträchtigkeit* als das dominante Kriterium für Schulthemen. Dabei variiert die verwendete Semantik in einer abschwächenden Reihe von Konflikt über Widersprüche, Spannungen bis hin zu Problemen, je nachdem, wie konkret die Konfliktparteien benannt und ihre Interessen identifiziert werden können. Namentlich adressierbare Konflikte wären die zwischen bildungspolitischen Parteien oder Interessenvertretern, in selteneren Fälle auch Konflikte zwischen konkreten Schulakteuren: zwischen Schülern und Lehrern (sofern die Konfliktmittel dramatisch das Schulübliche übersteigen, etwa in Form von Gewalt oder Anrufung der Justiz), zwischen Eltern und Schulleitungen oder zwischen Einzelschulen und Schulverwaltungen. Von Widersprüchen, Spannungen und Problemen wird geschrieben, wenn die Personalisierung undeutlicher bleibt und schliesslich sogar eine reine Sachebene ausgemacht werden kann. *Beide* Zeitungen benutzen aber auch eine Steigerungsformel für Konflikt, die Metapher des *Kampfes*, vor allem dann, wenn ein texteigener analytischer Standpunkt markiert werden soll. Wie in den anschliessenden Detailbeschreibungen zu zeigen sein wird, geht es bei der Weltwoche um einen Kampf der Ideologien, während die NZZ einen Kulturkampf um die Volksschule ausmachen kann. Den Zirkel von Kämpfen zu Problemen und zurück übergreifend, kann die *Dramatisierung* der Schule als dominantes Kennzeichen der massenmedialen Formation identifiziert werden. In der Funktion der Dramatisierung bildet *das Drama des beschulten Kindes*<sup>24</sup> eine Art *Fluchtpunkt* der massenmedialen Schulberichterstattung, nicht als ‚wirkliches Kind‘ (wirkliche Jugendliche), sondern als Figur (Held oder Opfer) von Erzählungen aus der Schule, deren Wirklichkeitsgehalt nicht nach wissenschaftlichen Massgaben für empirische Tests, sondern nach den *kulturellen* Massgaben für Geschichten bestimmt werden, die sich aus der Schule erzählen lassen: in der Familienrunde, unter Freunden, in Film, Fernsehen und Romanen, bei Begegnungen und Versammlungen im öffentlichen Raum.

---

23 Vor diesem Hintergrund erscheint es nicht zufällig, dass ausgerechnet der Autor einer hypothesenfreien Kompilation zahlreicher Statistiken, John Hattie (2009), von den Massenmedien auserkoren wurde, ‚die Wissenschaft‘ über Unterricht und Schule zu personifizieren (Riefing, de Moll & Zenkel, 2016).

24 In Anlehnung an „Das Drama des begabten Kindes“ von Alice Miller (1979); eine Schrift, die ebenfalls in Form der Dramatisierung als Kritik an einer anderen Erziehungsinstitution, der Familie, diskursiv wirksam wurde.

### 2.3.1 Ausprägungen der massenmedialen Formation in der Weltwoche: *Dramatisierungen und ein Kampf der Ideologien*

Die schulbezogenen Themen der Weltwoche sind vielfältig. Es wird fast alles behandelt, was sich direkt und indirekt mit Erziehung in Zusammenhang bringen lässt. Allein bei den neun ausgewählten Dokumenten geht es um Unterrichtsthemen und Unterrichtsformen, um eine sogenannte „Wohlfühl-Pädagogik“, um private Nachhilfekurse, um die Ansprüche von Lehrmeistern, um Lesen- und Schreiben-Können, um Langeweile und Erlebnisse, um Immigration und Ausländer(anteile), um die Neigungen und Talente des Lehrernachwuchses, um die (Nicht-)Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler durch ihre Elternhäuser, um den Fernsehkonsum der Kinder, um Hochbegabung, um Jugendgewalt (einschliesslich Vergewaltigung), um Sexualpädagogik, um Schulbehörden und deren Agieren, um Disziplin- und Disziplinarprobleme, um Bildungsbürokraten, um Notengebung, um die Lehrerbildung, um HarMoS(-Abstimmungen), um Weiterbildungsthemen für Lehrkräfte, um eine Feminisierung des Lehrberufs, um eine Akademisierung des Lehrberufs, um Integration und Inklusion, um Reformen, um Sprachen- und Fremdsprachenlernen und manch weitere Themen mehr.

Gleichwohl lässt sich anhand der *Darstellungsmittel* eine grundlegende Ausprägung der massenmedialen Diskursformation ausmachen. Schulbezogene beziehungsweise erziehungsbezogene Ereignisse werden durch *kleine, meist fragmentarische Geschichten*, in der Form des Storytelling aufgegriffen oder eingeführt, entweder direkt durch den Text geschildert oder durch zitierende Schilderungen, zuweilen sogar durch verschachtelte Zitate: Der Text lässt jemanden erzählen, was ihm andere erzählt haben. Solche Kleinst erzählungen werden locker verbunden mit kurzen Statements (namentlichen oder anonymisierten) sowie mit summarischen Frage- und Urteilssätzen. Zuweilen kommen analytische und argumentative Passagen (zu Fragen des Warum, Wieso und Wozu) sowie Zahlenreports hinzu. Für diese nachgelagerte Ebene werden auch Aussagen von ausgewiesenen Verantwortlichen sowie Expertenmeinungen herangezogen, entweder um Fragen zu beantworten, die mit den Geschichten aufgeworfen werden, oder aber um die Ratlosigkeit und Irrigkeit ihrer Erklärungen vorzuführen. Die ‚Tatsachen‘ und ‚Wirklichkeiten‘ sind den Experten immer schon vorgegeben. Und im Text selbst wird geurteilt, welche Entscheidungsinstanz und welche Expertenmeinung als realitätsnah oder welche als realitätsfern zu gelten hat.

Wie eine inzwischen sehr umfangreiche Forschung über Narration, über die Kunst und die Funktion des Erzählens auf verschiedenen Wegen und anhand vielfältiger Materialien aufgezeigt hat (Bruner, 1987; Herman, 2007; Kauppert,

2010; Arnold, Dressel & Viehöver, 2012), wird die Wahrheit von Geschichten *nur sekundär* anhand der erzählten Fakten bestimmt. Die Wahrheit von Geschichten wird an ihrer Glaubwürdigkeit gemessen. Faktentreue ist *Teil* der Glaubwürdigkeit, sofern und soweit die Glaubwürdigkeit einer Geschichte *Zeugenschaft* verlangt. In diesem Fall müssen Zeichen für die Teilnahme an einem tatsächlichen Geschehen gesetzt werden, die sich im Zweifelsfall durch externe Quellen (oder andere Zeugen) bestätigen liesse. Für solche Nachweise reichen im vorliegenden Fall meistens die Bezeichnungen Lehrerin, Schüler, Mutter und Vater aus, zuweilen erweitert um Lehrmeister, Schulleiterin, Nachhilfelehrer oder sonstige Funktionsbezeichnungen aus dem Feld des Erziehungsauftrags. Glaubwürdigkeit verlangt aber weit mehr als nur korrekte Fakten. Ihr Kriterium übergreift Sach- und Sozialdimension einer Erzählung und schliesst dabei nicht nur den Erzähler, sondern auch die Leserin und den Leser mit ein. Die *Darstellung der Handlungsmotive* muss zu den Personen und sonstigen Elementen der erzählten Begebenheit sowie zu den *Motiven der Darstellung selbst* passen. Und ob alles zusammen passt oder nicht, ob die Erzählung in diesem Sinne glaubwürdig ist oder nicht, entscheidet sich in der Anschauung der Leserin oder des Lesers, also in dessen Gedächtnis für passende Handlungsschemata und Handlungsmotive, seien sie aus eigenen Erfahrungen mit der Schule oder aus anderen Erzählungen über die Schule gewonnen. Wenn ein Zeitungstext für sich die Wirklichkeit der Schule reklamiert, dann sagt er damit nicht mehr und nicht weniger, als dass er sich selbst im Medium der Glaubwürdigkeit für gelungen hält und deshalb auch autorisiert ist, die Glaubwürdigkeit der Darsteller seiner Geschichten *und* der Personen zu beurteilen, die im Text als Quellen auftreten.<sup>25</sup>

Von den neun näher untersuchten Texten ragt einer in verschiedenen Hinsichten ganz besonders hervor. In „Durchbruch zur Wirklichkeit“ (Die Weltwoche, 12. April 2007, S. 32–37) wird zu den Ebenen von Schulerzählungen sowie von Verantwortlichen- und Expertenmeinungen noch eine *dritte Ebene* hinzugefügt: die Ebene einer *Ideologeanalyse*. In diesem Text wird vorgeführt, wie man zu den programmatischen Aussagen gelangt, die in den sonstigen Texten der Weltwoche zwar ebenfalls auftauchen, dort aber stets nur fragmentarisch eingeflochten werden. Dem Text ist eine literarisch-akademisch hohe Qualität zuzusprechen. Sowohl die Mittel des Geschichtenerzählens als auch die des Einbaus von Expertise werden hier sehr ökonomisch und stilistisch flüssig eingesetzt. Der entscheidende Unterschied, der neben die Darstellung der Schulwirklichkeit die Darstellung einer Ideologie setzt, wird durch die Figur des *Tabubruchs* einge-

---

25 Das historische Vorbild für diese Art Wahrheitsproduktion durch Erzählungen ist das Exemplum der Rhetorik, mit dem der Redner ethisch vorbildliche Handlungsmotive vorführt, den Zuhörern zur Nachahmung empfiehlt und *dabei sich selbst* als ethisch vorbildlich auszeichnet (Moos, 1996; Helmer & Herchert, 2004).



führt – ein diskursives Element, das aus dem literarisch-intellektuellen Milieu stammt.

Das diskursprägende Element, das in der Rede steckt, die *sich selber* als Tabubruch stilisiert, hat Michel Foucault an einem anderen Thema ausführlich beschrieben. Mit der These, die Sexualität sei im Viktorianischen Zeitalter von einer bürgerlichen Kleinfamilienmoral unterdrückt und aus der Rede verdrängt worden, hat sich eine unendlich breite und bis in die heutige Zeit anhaltende Flut von Verlautbarungen das Recht genommen, über Sexualität zu reden, zu schreiben, zu drucken und zu funken. Den Diskursmechanismus, der hier am Werke ist, charakterisiert Foucault als „den Gewinn des Sprechens“ (Foucault, 1987, S. 15). Die Rede von Unterdrückung, von Repression, vom Tabu stellt sich *gegen die Macht*, die da unterdrückt, reprimiert und tabuisiert. Erstens ist die Rede ins Angesicht der Macht eine Heldentat, zweitens hat sie, als Aufhebung einer Unterdrückung, die Wahrheit fast allein deshalb schon auf ihrer Seite und drittens repräsentiert sie die Zukunft, die im Zustand der Befreiung liegt.

„Wenn der Sex unterdrückt wird, wenn er dem Verbot, der Nichtexistenz und dem Schweigen ausgeliefert ist, so hat schon die einfache Tatsache, vom Sex und seiner Unterdrückung zu reden, etwas von einer entschlossenen Überschreitung. Wer diese Sprache spricht, entzieht sich bis zu einem gewissen Punkt der Macht, er kehrt das Gesetz um und antizipiert ein kleines Stück der künftigen Freiheit.“ (Foucault, 1987, S. 15)

Mit seiner Tabubrecher-Rhetorik vollzieht der Weltwoche-Artikel dieselbe Strategie, nicht am Thema Sex, aber an den Themen Autorität und Disziplin. Tatsächlich suggeriert der Text anfangs nur die Existenz unterdrückender Kräfte, um sie erst im Laufe des Textes klar zu benennen: die „68er Pädagogen“ (S. 35), ihre Ideale, ihre „weiche[n] Erziehungsmethoden“, ihre Tabuisierungen der Begriffe „Erziehung“, „Vorbild“ und „Autorität“; und schliesslich die solchen Tabus unterworfenen Institutionen, die wahlweise in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in der Bildungsverwaltung, in der erziehungswissenschaftlichen Forschung oder in der Bildungspolitik zu sehen sind. Der Tabubruch nimmt es mit all diesen Mächten auf, hat die Wahrheit für sich, allein schon deshalb, weil er sagt, was die Machthaber verschweigen, und er stellt die Zukunft in Aussicht. „Dies alles sind Anzeichen für eine Wende, ...“ (S. 35) – eine Wende, für die der Artikel seine Zeugen aufruft und entstehen lässt, besonders gerne solche Zeugen, die normalerweise dem linken, sozialdemokratischen und grünen Politikspektrum zuzuordnen wären (S. 36). Denn wenig überzeugt mehr vom Wahrheitsgehalt des richtigen Glaubens als ein Konvertit. All dies bündelt der titelgebende Anspruch: „Durchbruch zur Wirklichkeit“. Diese Wirklichkeit ist eine, in der Autorität und Disziplin jener angemessene Stellenwert zukäme, der ihnen von

den Ideologen und ihren Institutionen verweigert würde. Dass es sich hierbei um einen ganz prägnanten Fall einer diskursiven Abschlussfigur handelt, zeigt sich an ihrer *auto-immunen Struktur*. Wer der Figur zustimmt, kann sich auf Seiten der Wirklichkeit wissen. Wer sie ablehnt, beweist durch seine Ablehnung, dass er im Tabu seiner Ideologie verfangen ist. Die öffentliche Kommunikation kann zwar endlos fortgesetzt werden. Aber sie ist durch solch eine öffentlich eingeführte Ideologiekritik von vornherein und unabhängig von allen konkreten Themen endgültig gespalten: in eine Kommunikation der Wahrheiten über die Schule auf der einen, der aufgeklärten Seite; und auf der anderen, der vernebelten Seite in eine Kommunikation der Irrtümer über die Schulwirklichkeit.

### 2.3.2 *Ausprägungen der massenmedialen Formation in der NZZ: Der Lehrberuf als Institution und ein Kulturkampf*

Im Teilarchiv der NZZ waren zum Zeitpunkt des Zugriffs 87 Dokumente als Schlüsseltext gekennzeichnet. Diese wurden nummeriert. Mit Hilfe eines Zufallsgenerators wurden zehn Texte zur näheren Analyse ausgewählt. „Erziehung passiert nicht in Elternräten, sondern daheim“ (NZZ am Sonntag 5.2.2006, S. 19) ist ein kurzer, unter „Meinungen“ rubrizierter Kommentar zu einer Studie, derzufolge eine grössere Mitwirkung der Eltern am Schulgeschehen keine Effekte auf die (messbaren) Schülerleistungen hätte. In „«Kultur der Vielfalt» statt «Bildungsraum Schweiz»“ (NZZ 7.3.2006, S. 13) nimmt ein ehemaliger NZZ-Redaktor umfassend Stellung zur damals noch bevorstehenden Volksabstimmung über die Bildungsartikel der Bundesverfassung. „Lehrer für inhaltliche Reform der Oberstufe“ (NZZ 22./23.4.2006, S. 59) lässt eine „Arbeitsgemeinschaft für praxisorientierte Schulreformen“ zu Wort kommen, die auf einer Medienkonferenz „10 Vorschläge“ für die Neuausrichtung der Oberstufe präsentiert hatte. „Lichtblick für den Bildungsraum Schweiz“ (NZZ 22.5.2006, S. 9) erschien einen Tag nach der Volksabstimmung vom 21. Mai 2006 über die neuen Bildungsartikel, als eine Art Kurzanalyse zu einigen Gründen und Folgen der überaus deutlichen Zustimmung. „Der Traum vom Ghetto“ (NZZ am Sonntag 26.11.2006, S. 26–27) ist eine Reportage, mit „Darko\* und Toni\*“ („\* Namen geändert“) als Protagonisten und Kronzeugen zum Themenkomplex Sex und Jugendgewalt. Sie erschien zusammen mit einem Bericht über die Vergewaltigung einer 13-jährigen Schülerin in Zürich-Seebach und einem Artikel mit statistischen Angaben zu Gewaltstraftaten von Jugendlichen auf einer Doppelseite (Rubrik „Hintergrund“) zum Thema „Jugendkriminalität“. „Herzhaftes Plädoyer für einen Buhmann“ (NZZ 23.6.2008, S. 41) wendet die öffentliche Aufregung über eine Schiedsrichterentscheidung um in eine Parabel zum Lehrberuf und dessen öffentliche Beobachtung und Bewertung. „Jekami in der Schulpolitik“

(NZZ 5.8.2008, S. 13) sammelt und sichtet einige der damals aktuellen Positionierungen in der Schulpolitik. „Zurück zu Zucht und Leistung im Unterricht“ (NZZ 25.8.2008, S. 7) erschien aus Anlass eines Sonderparteitags der Schweizerischen Volkspartei zur Volksschulpolitik. „Schule in der Sackgasse“ (NZZ am Sonntag, 4.10.2009, S. 23) firmiert in der Rubrik „Hintergrund“ als Essay zur „Debatte um Harnos“, begleitet von Erläuterungen über Harnos, Lehrplan 21 und die Grundstufe, die als „Grossprojekte in der Volksschule“ betitelt werden. „Lehrer am Anschlag“ (NZZ am Sonntag, 13.12.2009, S. 24–25) stellt einen längeren Artikel über den Lehrberuf dar.

Gemessen an den drei dominanten Selektionsfiltern der Massenmedien (Neuheit, Quantität, Konflikt), finden sich keine markanten Unterschiede zur Selektivität der Weltwoche-Artikel. Neuheit wird beim Schulthema vornehmlich über *politische* Anlässe (staatliche, parteipolitische, lobbyistische Ereignisse) hergestellt und kommuniziert. Oder solche Anlässe werden durch den Topos der *Reform* vertreten, denn Reformen stehen ja für vergangene, aktuelle oder künftig mögliche politisch-staatliche Interventionen in das Schulwesen. Quantitäten bieten eher selten einen eigenständigen Kommunikationsanlass, in unserem Sample vertreten durch „Lehrer am Anschlag“, der mit Hilfe von Statistiken einen Lehrermangel errechnet und einige seiner Formen, Ursachen und Folgen ergründet. Dominant wirkt auch beim NZZ-Archiv die Selektion über Konflikt. Das ist drastisch der Fall bei der Reportage über Sex und Jugendgewalt. Ansonsten wird jedoch anders als bei der Weltwoche weitgehend auf das Stilmittel einer moralisierend-personalisierenden Geschichtenerzählung von Schulzeugen verzichtet. Mehr noch: Diese Form des Engagements wird explizit kritisiert. In „Zurück zu Zucht und Leistung im Unterricht“ wird anhand von Szenenschilderungen eines Parteitages die Peinlichkeit („an der emotionalen Schmerzgrenze“) vorgeführt, in die ein moralisierendes Storytelling leicht führen kann. In „Jekami“ wird eine Expertenschaft aus „eigenen Erfahrungen und (...) Betroffenheit“ sogar als gefährlich bezeichnet. Die Konfliktträchtigkeit der Schule wird in der hier vorliegenden Diskursausprägung *modalisiert*. Sie wird nicht qua Namensnennungen und Geschichtserzählungen auf Personen oder Personenklassen zugerechnet, die gegeneinander stünden und deren Dramen den Leser, die Leserin über moralische Zuschreibungen zu einer Stellungnahme ‚Pro oder Contra‘ provozieren. Das Schulfeld wird vielmehr als ein Feld *konfligierender Forderungen und Anforderungen* beschrieben und gekennzeichnet. Als Leserin, als Leser wird man aufgefordert, die divergenten Forderungen nachzuvollziehen und sie ins Verhältnis zu den Anforderungen zu setzen, die durch die Schule oder in der Schule von den Beteiligten erfüllt werden können. Ins Zentrum rückt dabei der *Lehrberuf* – und der wird nicht, um einen weiteren Unterschied zum zuvor analysierten Material festzuhalten, auf die Lehrperson oder gar eine Lehrpersön-

lichkeit reduziert. Der Lehrberuf wird vielmehr als eine *öffentliche Institution* beschrieben, in der sich Forderungen und Anforderungen bündeln, die spannungs- und konflikthaltig seien und *darin* nach einer politischen Regelung und staatlichen Kontrolle verlangen. Was die Personalisierung in der Weltwoche-Formation leistet, hat in der NZZ-Formation der *Begriff* der Institution zu leisten: dem Selektionsmuster des Konflikts eine Grundfigur zu liefern, an der Symptome abgelesen, für die Diagnosen erstellt und zu der Beurteilungen ausgegeben werden können.

In der Darstellung der Konfliktlinien, -parteien und -positionen kommt ein markanter ‚double bind‘ zum Tragen. Einerseits wird eine öffentliche Debatte über die Volksschule dezidiert begrüsst – Debattenereignisse bilden ja auch die Hauptanlässe für schulbezogene Berichterstattungen und Kommentierungen. Andererseits wird mehrfach die *Qualität* der Debattenbeiträge hinterfragt, analysiert und kritisiert. Die Kritik an der Semantik von Betroffenen (Lehrer und Eltern) wurde schon genannt. Speziell der der Lehrerschaft wird auch vorgehalten, sie habe sich von einem öffentlichen Engagement für die pädagogischen Institutionen „ins Private zurückgezogen, zufrieden, wenn ihre Verbände die gewerkschaftlichen Interessen effizient vertraten“ (in „«Kultur der Vielfalt» statt «Bildungsraum Schweiz»“). Kritisiert werden weiterhin die *Wissenschaft* und die *Verwaltung*, hier namentlich für ihr öffentliches Referieren über „Tests und Paragraphen“ (in „Schule in der Sackgasse“). Der Wissenschaft wird explizit ins Stammbuch geschrieben, dass ihre Form des Wissens zwar für die Schulentwicklung wichtig sei, aber für die *politische* Debatte nicht taue. Weiterhin werden öffentliche Auftritte von Bildungspolitikern und -politikerinnen ins Visier genommen. In einem Fall wird das Auftreten selbst als offenkundiger Mangel an Bildung vorgeführt.<sup>26</sup> Seitenhiebe auf die Darstellungsweisen *anderer* Medien, vor allem an deren *Bildlichkeiten*, finden sich ebenfalls. Aber wenn Betroffene, Politiker, Verwaltungsleute, Wissenschaftlerinnen und Journalisten die Debatten minderwertig führen: Wer kommt denn für eine qualitativ angemessene Schuldebatte überhaupt noch in Frage? Hier bildet die diskursive Formation eine prägnante Leerstelle, denn die NZZ kann ja kaum ihre eigene Form der Kritik als allein massgeblich darstellen, selbst wenn manche Plädoyers für eine unaufgeregte Sachlichkeit (zum Beispiel in „Jekami in der Schulpolitik“) in diese Richtung deuten.

So wie in der Weltwoche eine Ideologiekritik dazu dient, die verwendeten Kriterien abzustützen und einen privilegierten Zugang zur Wirklichkeit der Schule zu etablieren, so dienen in der NZZ *institutionelle Analysen* demselben

---

26 In: „Zurück zu Zucht und Leistung im Unterricht“, mit einem Sprachwitz über das „Spät-Französisch“ eines Redners. In der Formulierung solcher Kritiken verfährt dann auch die NZZ szenisch, personalisierend und moralisierend.

Zweck. In „«Kultur der Vielfalt» statt «Bildungsraum Schweiz»“ wird solch eine Analyse in der *Raummetaphorik von ‚Nähe und Ferne‘* eingebettet. Aus knappen und uneinheitlichen Abstimmungsergebnissen zu Schulfragen leitet der Artikel ab: „Die Schule ist ihnen [den Bürgern] ferner gerückt.“ Eine zweite Ferne wird zwischen Entscheidungsträgern und der Lehrer-Schüler-Beziehung konstatiert. *Beides* sei die Folge eines Syndroms aus Zentralisierung, Verwaltungsausbau, Bürokratisierung und pädagogisch-didaktischem Expertentum (deren Ursache und Produkt als „Schule der Verwaltung“ tituliert wird). Beschädigt und bedroht würde, was die Volksschule brauche: „mehr menschliche Nähe, mehr Volksnähe und mehr Musse im Schulzimmer“. Die Lehrer-Schüler-Beziehung wird, Gipfel der Nähe-Metaphorik, als „intim“ bezeichnet. Das Aggregat aus menschlicher Nähe im Lehrer-Schüler-Verhältnis, Volksnähe und Schulzimmermusse wird im Abschlussabschnitt („Geringe Mobilität zwischen den Kantonen“) auch als Lösungsform für jene Integrationsfragen dargestellt, die sich die kritisierte Schulreformen als Zielvorgaben auf die Fahne geschrieben hätten. Integration sei in jedem Fall, gleichviel ob es um zwischenstaatliche oder interkantonale Mobilität gehe, eine Frage der *individuellen Bewältigung*. Der Vielfalt der Fälle bedürfe einer Offenheit und einer „Sensibilität für das Verschiedene“. Nur der Nähe – in der Lehrer-Schüler-Beziehung, im Wohnumfeld, in der lokalen Entscheidungsebene – könnten solche Attribute zugeschrieben werden, nicht aber dem Zentralismus und der „Schule der Verwaltung“, die der Text durch die Reformen befördert sieht.

In „Schule in der Sackgasse“ wird die Figur von Nähe und Ferne noch einmal gesteigert. Der Artikel bezeichnet nicht nur die Sackgasse der Schule, sondern zugleich die Sackgasse der Schuldebatte. In einem längeren Referat fast wie aus einem soziologischen Lehrbuch konstatiert der Text, in der Schulfrage ginge es niemals nur „um die Schule selbst“, sondern immer auch um Werte: Familien- und Kindheitswerte, Identitätswerte, Leistungswerte, Chancengleichheit, Toleranz, die Freiheit des Individuums und die Staatlichkeit der Bildung. „Sie [die Schule] bietet eine Bühne für einen Kulturkampf, für eine Auseinandersetzung um gesellschaftliche Werte und Ideale.“ Mithin bedient sich auch die der Sachlichkeit verpflichtete NZZ der Dramatisierung und der Kampfesmetaphorik, gerade um die Schwierigkeiten und das (mögliche) Scheitern der Sachlichkeitsnorm zu erklären. Mit der Metapher der *Bühne* wird die Öffentlichkeit selbst ins Bild gesetzt. Was den Reformern und Technokraten fehle, sei ein Verständnis für die Mechanismen der Öffentlichkeit. Wenn sie auf der Bühne „Tests und Paragraphen“ zitierten, verfehlen sie das Drama des Kulturkampfes. Die angemessenen Skripts würden von *anderen* beherrscht und strategisch ausgebeutet, namentlich von Repräsentanten der SVP.

Doch es bleibt nicht bei der Bühnenmetaphorik. Sie wird mit einem starken Realitätsindikator aufgeladen: mit der *Angst* und spezieller mit den „Ängsten der Bevölkerung“. Dabei schnurrt der lange Katalog an Werten, der zur Darstellung des Kulturkampfes genannt wurde, zusammen auf die Familien- und Kindheitswerte. Die Ängste der Bevölkerung werden mit den Ängsten der Eltern „vor zu frühem Leistungsdruck“, „vor einer Verschulung des Kindergartens“ und vor einer Zerstörung der Kindheit in eins gesetzt. Nun ist Angst immer ein schwieriges Argument. Einmal aufgerufen, kommt ihr kommunikativ der Nimbus einer Unbestreitbarkeit und kognitiv der Status einer Erkenntnisblockade zu (Baecker, 1988). Der Text nimmt beide Eigenheiten der Angst in Anspruch. Zum einen werden etliche Abstimmungsergebnisse mit der Angst der Bevölkerung erklärt. Denn wer könnte bestreiten, dass Ängste ins Wahlverhalten der Bürgerinnen und Bürger hineinspielen?<sup>27</sup> Zum anderen lässt der Text die Angst *verschiedene Objektbesetzungen* eingehen, die wie in einem epidemischen Zusammenwirken letztlich auch die Sachkenntnis blockieren. Da gibt es erstens die Angst vor der Schule („Leistungsdruck“), zweitens die Angst vor dem Staat („Staatsschule“), drittens die Angst, im Kulturkampf zu verlieren, und dann auch noch die reflexive Form, die *Furcht vor der Angst* (die Furcht der Fachleute vor den Ängsten der Bevölkerung):

„Fachleute *befürchten* bereits heute ein Scheitern, nicht weil das Projekt schlecht wäre, sondern weil bisher niemand daran gedacht hätte, wie den Ängsten der Bevölkerung vor einer Verschulung des Kindergartens zu begegnen ist.“ (Herv. A.B.)

### 2.3.3 *Fazit zur massenmedialen Formation: Kämpfe um die Schule und die blinden Flecken der je Anderen*

Obwohl die Stilmittel beider massenmedialer Formationen, Weltwoche und NZZ, deutlich verschieden sind, laufen ihre Texte zum Thema Schule auf diskursiv vergleichbare Figuren zu. Beide suchen ihre Abschlussfiguren in Kampfesmetaphern und schreiben darin die Dramatisierungen fort, denen die Schule im Licht ihrer Öffentlichkeit ausgesetzt ist. Beide bieten Erklärungen dafür an, warum der Gesamtdiskurs nicht ihren eigenen Mustern gehorcht, weder dem Muster des Wirklichkeitswissens (Weltwoche) noch dem Muster der Sachlichkeit (NZZ). Dem Wirklichkeitswissen widerstehen, nach eigener Sicht, die Verblendungen einer pädagogischen Ideologie. Die Sachlichkeit sieht sich selbst im

---

27 Aber auch umgekehrt gilt: Wer könnte das beweisen? Dass Ursachen, Tatsächlichkeit und Wirkungen von Angst kaum zu trennen sind, macht ihren Unbestreitbarkeitsnimbus gerade aus.

Widerstand zur Blindheit für die Kulturbedeutung der Schule. Man sieht den Splitter im Auge des Anderen, aber bemerkt den Balken im eigenen nicht (Matthäus 7:3).

## 2.4 Die diskursive Formation in den Texten des LCH: Der Unterricht als das Mass aller Ansprüche und die Suche nach pädagogischer Seriosität

Wer in den Verlautbarungen des LCH ausschliesslich den Ausdruck von Standespolitik und Gewerkschaftsinteressen sieht, bekommt bestenfalls die halbe und zudem eine strukturarme Wirklichkeit zu Gesicht. Wie für die meisten Verbände und ähnliche Vereinigungen typisch, muss das Hauptproblem der LCH-Kommunikation in der *Mitgliederbindung* gesehen werden. Das gilt in quantitativer wie in qualitativer Hinsicht, nach Zahl der Mitglieder einerseits sowie nach der thematischen Breite und Intensität des Mitgliederengagements andererseits. Beim LCH kommt hinzu, dass es sich um einen *Dachverband* handelt, ‚seine‘ Mitglieder also zunächst einmal Mitglieder von anderen Verbänden sind, deren Eigenheiten es zu respektieren und deren Ambitionen es zu fördern gilt. Jeder Anspruch auf Repräsentation, nach innen wie nach aussen, muss den Rahmen erneuern und aktivieren, der durch die Mitgliedschaftsfragen aufgespannt ist und nicht hintergangen werden kann.

Die Komplexität dieses Rahmens zeigt sich in einer grossen Bandbreite von Themen und auch von Darstellungsformaten (weit mehr als etwa in den EDK-Dokumenten, nicht ganz so variantenreich wie in den Massenmedien), vor allem in der monatlichen Mitgliederzeitschrift „Bildung Schweiz“.<sup>28</sup> Daneben gibt der LCH zwischen 15 und 30 Stellungnahmen ab, die sich direkt an die Öffentlichkeit richten (Medienmitteilungen), auf institutionelle Anlässe reagieren (Stel-

---

28 Sie wird durch mehrere Sonderhefte pro Jahr zu Themen wie Lehrmitteln, Worlddidac-Messe, Computer, Internet, Gesundheit, Schulreisen und Weiterbildung ergänzt. Für einen Eindruck über die Themenbreite sei hier das Inhaltsverzeichnis von Bildung Schweiz Nr. 12/2007 aufgeführt: **Aktuell:** 4 Flexibel, persönlich, interaktiv – der neue «schul-planer.ch» / 24 Partizipation in der Schule / 27 Oertli-Preis: «Tradaptation» / 27 Duales System trotz Erfolg unter Druck **PISA 2006:** 6 Schweiz über dem Durchschnitt, aber noch nicht am Ziel / 9 Leistungen der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler der Schweiz / 10 Stiefkind Naturwissenschaft? / 11 Kommentar des LCH / 13 Kommentar der EDK / 15 Elternhaus beeinflusst Bildungschancen stark **Reportage:** 18 Die Schweiz engagiert sich im Kosovo **Aus dem LCH:** 33 LCH-Präsidentenkonferenz: Zufriedenheit führt zum besseren «Produkt» / 37 LCH persönlich: Marcel Mühle / 38 LCH unterwegs: Nidwalden / 40 Wege aus der Krise / 42 LCH-Stiftung für Solidarität / 43 Teacher's Day im Verkehrshaus **Rubriken:** 22 Bildungsforschung / 29 Bücher und Medien / 30 Schulrecht / 44 LCH MehrWert / 51 Bildungsnetz / 53 Bildungsmarkt / 59 Bildungsforum / 59 Impressum **Rufnummer:** 63 Mein Advent

lungennahmen) oder verbandseigene Positionierungen darstellen (Grundsatzserklärungen, Publikation von Auftragsstudien).

Die Allgemeinheit öffentlicher Kommunikation wird in den LCH-Texten eingeschränkt und konkretisiert zwischen zwei Polen, die man in einer ersten Annäherung als *Service* einerseits und als *Positionierung* andererseits kennzeichnen kann. Der Ausdruck ‚Service‘ soll sehr allgemein verstanden sein, von nützlichen Hinweisen über fachlichen Support (durch Sachinformationen und Dienstleistungen) bis hin zu Ratgebern und Hilfestellungen reichend. Hierunter fallen beispielsweise Berichte über Didaktikmessen, Vorstellungen und Einschätzungen von Unterrichtsmedien, Veranstaltungshinweise, Entwicklung und Verteilung von Planungsinstrumenten sowie berufsspezifische oder auch allgemeine Lebenshilfetexte<sup>29</sup>. Unter dem Aspekt ‚Service‘ werden die Leserinnen und Leser individuell angesprochen, wobei vorausgesetzt ist, dass es sich um *unterrichtende* oder jedenfalls am schulischen Unterricht orientierte Individuen handelt. Die *Vorgabe der Unterrichtsorientierung* grenzt die spezifische Öffentlichkeit der LCH-Formation einerseits von der allgemeinen Öffentlichkeit und andererseits auch von den anderen spezifischen Diskursformationen (EDK, Massenmedien) ab. Um *Individualisierung* handelt es sich bei Service- und Unterstützungsangeboten insofern, als dass jede Kommunikation von Hilfe im weitesten Sinne eine *Eigenständigkeit* ihres Adressaten voraussetzt (hier: eigenständige Unterrichts- und Lehrkompetenzen), die durch die Unterstützung nicht grundsätzlich in Frage gestellt, sondern lediglich partiell komplettiert wird (vgl. Luhmann, 1975). Nur so können die Offerten als ‚brauchbar‘ konzipiert und rezipiert werden. So erscheinen sie im Gelingensfall als ‚interessant‘, aber nie als ‚notwendig‘. Man kann auch unterrichten, ohne den Service der LCH-Publikationen zur Kenntnis zu nehmen.

Diese individuelle Selbständigkeit ist der basale Hintergrund, in dem die Interessen der Mitglieder anzusprechen und zu bedienen sind. Die individualistische Rahmung bringt mit sich, dass *das Unterrichten* – als Tätigkeit und Prozess, im Unterschied zu ‚dem Unterricht‘ als allgemein bekannter Szenerie in Klassenzimmern – innerhalb der LCH-Formation ein eher seltenes und *heikles* Thema darstellt. Es birgt den Sprengsatz der Individualität, der Diversität und aller Qualitäten, die sich individuell und kollektiv mit dem Unterrichten verbinden lassen. Oder anders gesagt: Die LCH-Formation schliesst sich durch die Überzeugung, dass grundsätzlich gut unterrichtet wird, wenn nicht zufällige Stör-

---

29 Siehe bspw. LCH-Mitteilung „Der Lehrberuf – ein lebenslanger Balanceakt! Zusammenfassung des Referates von Beat W. Zemp, Zentralpräsident LCH zur Eröffnung der Impulstagung vom 9. Dezember 2006 im Kursaal Bern“ oder die Vorstellung des LCH-Buches „Balancieren im Lehrberuf. Ein Kopf- und Handbuch“ (LCH und Bildung Schweiz 2007) in Bildung Schweiz 6/2007, S. 10.



ereignisse oder externe Störquellen auftreten. Denn jenseits dieser Überzeugung wäre eine einheitliche Ansprache der Mitglieder kaum zu artikulieren.

Der zweite Aspekt der Adressatenbestimmung, die Positionierung, zielt auf die *Kollektivierung* der unterrichtenden-unterrichtsorientierten Leserinnen und Leser, in Richtung auf Positionen, die bei aller Individualität der einzelnen Adressaten doch einheitlich oder zumindest mehrheitlich eingenommen werden können. Das muss, gegen eine rein ‚gewerkschaftlich‘ verstandene Lesart, nicht zwangsläufig bereits auf eine singuläre Position, nicht einmal auf eine unbedingt berufspolitische Positionierung ‚des‘ Gesamtverbandes des LCH hinauslaufen. Im Gegenteil sind derartig umfassende und vereinnahmende Positionierungen eher Sonderfällen vorbehalten, beispielsweise dann, wenn es um erwartete oder eingeforderte Stellungnahmen ‚der‘ Lehrerschaft zu Vorlagen der EDK geht. Im Normalfall erfolgen Positionierungen auf einem geringeren Niveau der Vereinheitlichung und Generalisierung. Es mag sich um fachliche Positionierungen handeln, etwa um solche der Fächergruppe Werken und Gestalten („Power für den Bereich Werken und Gestalten“, Bildung Schweiz 9/2006, S. 31), um Einheitsformulierungen auf der Ebene der kantonalen Organe (Bsp. „ZLV begrüsst ‚Religion und Kultur‘“, Bildung Schweiz 4/2007, S. 4; ZLV = Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband) oder um schulstufenbezogene Positionierungen (Bsp. „Positionspapier der LCH-Stufenkommission 4bis8: Das richtige Mass Hochdeutsch – Mundart im Kindergarten“, LCH-Mitteilung, Zürich 20.11.2010).

Positionierungen sind also nicht allein für Aussenabgrenzungen relevant. Sie artikulieren ebenso berufsinterne Differenzierungen. Diskursbestimmend bleibt auf der allgemeinsten Ebene allein die Unterrichtsorientierung, die jedoch sehr komplex und damit differenzierend konkretisiert werden kann. Zudem ist das schulpolitische Feld zwar eine zentrale, aber keineswegs die einzige gesellschaftliche Adresse für die lehrberufliche Positionierung und Profilierung. Mindestens ebenso wichtig ist die Positionierung hin zum Feld von Familie und Elternschaft (ein Beispiel für sehr viele: „Stark durch Erziehung‘ will Eltern Mut machen“, Bildung Schweiz 10/2006, S. 10). Auch der Bezug zum Recht nimmt einen umfangreichen Raum ein; nicht allein, wenn es um die Schulpflicht geht, sondern öfter noch, wenn im Kontext von Aufsichts- und Interventionspflichten die rechtliche *Verantwortlichkeit* von Lehrpersonen und Schulleitungen in Frage steht (Sicherheit in der Schule und auf Ausflügen, Gewalt, sonstige Sorgfaltspflichten; Bsp. „Zwischen den Fronten von ‚Rosenkriegen‘“, Bildung Schweiz 2/2009, S. 30; „Kinderrechte – noch ist nicht alles gut“, Bildung Schweiz 9/2007, S. 20; „Rechtliche Konflikte eigenverantwortlich lösen“, Bildung Schweiz 10/2010, S. 13; „Können Lehrpersonen diese Verantwortung noch tragen?“, Bildung Schweiz 12/2007, S. 30, über eine zehntägige bedingte Gefängnisstrafe für zwei Lehrerinnen wegen Aufsichtspflichtverletzungen). Im

Blick auf die funktionale Differenzierung der Gesellschaft liessen sich noch weitere gesellschaftliche Fremdreferenzen ausmachen (Wirtschaft, Kunst, Wissenschaft etc. und schliesslich die allumfassende Grösse der Kultur), die *fallweise* für Positionierungen des Lehrberufs und dann auch innerhalb des Lehrberufs aufbereitet werden. Die auf Kollektivierung abzielende Positionierung des Diskursadressaten ist mithin nicht weniger komplex als die auf Individualisierung abstellende Unterstützung. Eine ‚straffe‘ standespolitische oder gar rein ‚gewerkschaftliche‘ Formierung einer Einheit der Lehrerschaft und des Lehrerdaseins, zumal auf nationalstaatlicher Ebene, muss sich *gegen* diese Komplexität durchsetzen und ist dafür auf *starke Fokussierungen* angewiesen, zum Beispiel auf Lohn- und Qualifikationsbedingungen oder auf Ereignisse und Anfragen, die durch *andere* diskursfähige Adressen wie beispielsweise die EDK gesetzt werden.

Im beobachteten Zeitraum 2006 bis 2010 wurde der *Zusammenhang* der beiden Pole Service/Positionierung beziehungsweise Individualisierung/Kollektivierung vor allem über einen Begriff hergestellt und in zahlreichen Verwendungen ausgearbeitet: über den Begriff der *Ressource*. Er lässt sich sowohl individualistisch als auch kollektivistisch einsetzen: individualistisch im Sinne eines individuellen Ressourcenmanagements und einer Sorge um Abgrenzungen, Gleichgewicht und Rekreation; kollektivistisch im Sinne von Forderungen, alle externen Ansprüche an die Lehr- und Unterrichtstätigkeiten durch Finanz-, Zeit- und Personalressourcen „in genügender Höhe“ zu alimentieren.<sup>30</sup> Das führt in eine ökonomistische Sprache, in die Sprache von Produkten, Kosten und Qualitäten. Aber das bleibt eine ‚halbierte Ökonomie‘, eine Ökonomie des Human Resource Management<sup>31</sup>, die keine faktischen Kostenrechnungen vorlegen und vor allem keine Fragen der Finanzierung beantworten kann. Im staatsfinanzierten Bildungsbereich kann diese harte Seite der Ökonomie, die Finanzierungsfrage, ja auch an die Regierungen und die Parlamente weitergereicht werden.

Doch auch die Sprache der Ressourcen und aller virtuellen Berechnungen erfüllt die diskursive Funktion, etwas auszugrenzen und auszuschliessen. Wenn alle Ansprüche und Anforderungen mit Gegenrechnungen von Ressourcen (kollektiven wie individuellen) beantwortet werden, werden Lehre und Unterricht auf *Pflichterfüllung* reduziert. Ausgeschlossen wird, was mit einem alten und ehrwürdigen Wort als *supererogatorisches Handeln* umschrieben werden kann.

---

30 So am prägnantesten in einer „Zustimmung mit Auflagen“ zum HarmoS-Konzept: „Der LCH fordert eindringlich, dass die zeitlichen und finanziellen Ressourcen für die Umsetzung der Harmonisierung in den Kantonen und an den einzelnen Schulen vor der Ratifizierung in genügender Höhe deklariert werden.“ (Bildung Schweiz Nr. 12/2006, S. 7)

31 Die Studien, die der LCH in Auftrag gab und dann durchgängig zitiert, beschäftigen sich: mit Arbeitszeit, mit Arbeitsbelastungen, mit Lohnvergleichen und mit Arbeitszufriedenheit.

Der Ausdruck meint ein Handeln, das mehr Einsatz zeigt, als man von der handelnden Person auf Grund von Pflichten und vorgeschriebenen Aufgaben verlangen kann. Supererogatorik übersteigt auch das, was der aus dem Vorbild der industriellen Produktion abgezogene Begriff der Qualität einfangen kann. Hohe Unterrichtsqualität kann man verlangen, aber nicht einen *besonderen* pädagogischen Einsatz, der über leistungs- und disziplinrelevante persönliche Belange der Schülerinnen und Schüler hinausginge. Die ressourcenfixierte Produktionssemantik opfert die klassische Figur der pädagogischen Beziehung, die immer schon auf einem besonderen, nicht vorschreibbaren und nicht einmal definierbaren Einsatz der Pädagogen und Pädagoginnen begründet war.

Die Selbstbeschränkung auf die Massstäbe des Erwartbaren zeigt sich am deutlichsten am Umgang mit *Reformen*. Sie werden als ausschliesslich *extern* veranlasst und in ihrer Durchführung als *fremdbestimmt* behandelt. Initiativen zu Reformen stammten aus gesellschaftlichen Ansprüchen (die stetig ansteigen), Ausgestaltung und Durchsetzung von Reformen lägen bei Regierungen, Bildungsverwaltungen und Experten. Wie vor allem die LCH-eigenen Studien (Arbeitszeit, Arbeitszufriedenheit, Lohngerechtigkeit) ausführlich vorrechnen, kämen Reformen bei den Lehrkräften als unterrichtsfremde Zusatzarbeiten an, deren pädagogischer Wert fragwürdig sei. Reformimpulse oder Reformgestaltungen aus der Lehrerschaft selbst heraus sind in solchen Rechnungen nicht vorgesehen. Die pädagogischen Ansprüche erscheinen den gesellschaftlichen Ansprüchen nachgeordnet.

Nur auf zwei Umwegen kommt das Ausgeschlossene noch zur Geltung, und beide Wege verfahren personalisierend und individualisierend. Der erste Weg symbolisiert Vertrauen in die pädagogische Urteilskraft bei der *Umsetzung* von Reformen. Im Angesicht von bürokratischen Überlasten und durch sie verursachten Überzeiten müssten die Lehrkräfte ihre Ressourcen selektiv einteilen – und dabei können und würden sie danach entscheiden, welche Reformmassnahmen pädagogisch brauchbar seien und welche nicht. Diesem Urteilsvermögen sei zu danken, dass bei den Reformen *auch* manch Sinnvolles zustande käme: „Dass heute dennoch einige sinnvolle Reformen auf gutem Weg zur Umsetzung in den Schulen sind, ist der Einsatzbereitschaft der Lehrpersonen zu verdanken.“ („LCH-Studie zur Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer: Das Mass ist über-voll“, in *Bildung Schweiz* 12/2009, S. 7–13, Zitat S. 9)

Der zweite Umweg bedient sich des *Lobes* für vorbildliche Initiativen und für ein biographisches Aufrechterhalten des pädagogischen Ethos, für die Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen *trotz* aller Widernisse, die die gesellschaftlichen Ansprüche und die bürokratischen Übersteuerungen dem Schul-leben auferlegt hätten (nachzulesen beispielsweise anlässlich von Preisverleihungen oder von Personenportraits). Aber auch dieses Muster wird unterlegt mit

dem durchgehaltenen Grundton, wie wichtig die externen Ressourcen und das individuelle Ressourcenmanagement seien, wenn ein pädagogisches Engagement jenseits von Pflichterfüllungen gelingen soll. Das Mass aller Ansprüche, der gesellschaftlichen wie der individuell-pädagogischen, habe der Unterricht zu sein. Und der sei ein Geschäft, nämlich das ‚Kerngeschäft‘ der Lehrprofession. Daran seien Politik, Verwaltung, akademische Pädagogik und Massenmedien zu erinnern, aber auch die individuelle Lehrperson, wenn sie die Grenzen ihrer pädagogischen Ansprüche seriös bestimmen und ihr individuelles Mass finden will.

## 2.5 Folgerungen für die Beschreibung des Schuldiskurses: Keine Dominanz, auch nicht die der Ökonomie

In den kritischen Beschreibungen der jüngeren Entwicklungen im Bildungssystem hat sich die Rede von einer ‚Ökonomisierung‘ des Bildungsdiskurses durchgesetzt (Peetz, 2014; Höhne, 2015). Unsere empirischen Analysen von vier diskursiven Formationen aus der Zeit zwischen 2006 und 2010 wecken Zweifel nicht nur an der speziellen Ökonomie-These, sondern generell an der Vorstellung, irgendeine Generalformel könnte diskursive Hegemonie erlangen. Welche Formel an welcher Stelle des Volksschul-Diskurses auch immer auftritt: Eine Dominanz wird schon dadurch verhindert, dass der Diskurs auf sich selbst reagiert und *jede* Figur mit Anspruch auf Leitdefinition dazu nutzt, im Rahmen von jeweils *besonderen* Abschlussfiguren Gegenpositionen aufzubauen. Das kann man gerade an der Figur des ‚Outputs‘ studieren, die der Ökonomisierungskritik durchgängig als Zündfunke dient; und dies ungeachtet der Tatsache, dass sich – nach einer Hochkonjunktur vor rund 15 Jahren – inzwischen kein Adressat mehr finden lässt, der mit der Output-Formel irgendeine öffentlichkeits- oder gar politikrelevante Position im Schweizerischen Volksschuldiskurs einnehmen könnte.<sup>32</sup> Vor allem anderen ist ‚Output‘ keine ökonomische, sondern eine *technische* Kategorie. Sie symbolisiert die Perspektive eines Ingenieurs, nicht die eines Kaufmanns oder Unternehmers. Innerhalb der Ökonomie hat die technologische Output-Sprache einen klar begrenzten Status, was man nicht zuletzt an der Karriere des ‚scientific management‘ von Frederick Winston Taylor (1911) nachvollziehen kann. Aus Taylors Ingenieurblick auf Arbeitsschritte und deren Abfolgen hat sich keine ökonomische, erst recht keine strategisch nutzbare Theorie

---

32 Dass es immer noch *Leute* gibt, die in der Phase der ‚Output‘-Beschreibung des Bildungssystems akademisch sozialisiert wurden und dieses Wort weiter verwenden, wenn sie sich öffentlich äussern müssen, sei unbestritten. Die geschichtswissenschaftliche These von der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen gilt auch für jede historische Lage von Diskursformationen.

von Produktionsprozessen gewinnen lassen. Die Referenz auf Taylor hat deshalb nur noch rhetorischen Wert, als Abgrenzung und Kritik von etwas, das niemand mehr denken und machen will. Nicht anders verhält es sich mit der Output-Kategorie in jenen Linien des Volksschuldiskurses, die unser Material nachzeichnen lässt. Sie erscheint mit einer positiven Besetzung in den frühen Texten der EDK, im Zusammenhang mit der „zeitgemässen Steuerung des Bildungssystems Schweiz“, um die Umstellung von einer ‚Input- auf eine ‚Output-Steuerung‘ zu deklarieren. Doch es ist ausgerechnet die *technologische* Komponente dieser Semantik, die in den anderen Diskursformationen herausgezogen und – als ‚Technokratie‘ – attackiert wird; mit der Folge, dass *spätere* EDK-Dokumente diese Semantik *selbst* vermeiden. Zusammen mit der Output-Formel verliert auch der Systembegriff an Tragfähigkeit und man beginnt, lieber vom Bildungsraum oder gar von Bildungslandschaften zu schreiben. Selbst ‚Steuerung‘ wird zurückgenommen; oder verliert zumindest an Prominenz.

Aus den im Diskurs durchaus formulierten Ansprüchen, die Volksschule solle ihre Absolventinnen und Absolventen für das Berufsleben befähigen, lässt sich die These einer Ökonomisierung der Schulbildung erst recht nicht ableiten. Für welche historische Spanne, für welches Schulsystem und für welche Schulphilosophie der modernen Welt hätte dieser Anspruch jemals *nicht* gegolten? Ökonomische *Selbstständigkeit* – und nur hierzu kann Schulbildung beitragen – gilt als Zentralschlüssel für gesellschaftliche Teilhabe; und dies umso mehr, je mehr die *Sorge um den Haushalt* (das ist die traditionelle Bedeutung des Wortes Ökonomie) nicht mehr arbeitsteilig nach Geschlecht und Sozialstand differenziert, sondern von *allen* Individuen erwartet wird. Das Problem für die Schulbildung war, ist und wird bleiben: ‚Die Wirtschaft‘ liefert zwar jede Menge *Erzählungen*, wie man in ihr erfolgreich besteht. Ganz abgesehen davon, dass sich diese Erzählungen in rascher Folge ablösen, liefern sie vor allem *keine Angaben*, wie aus Erfolgserzählungen *Erfolgswissen* generiert, geschweige denn lehrend vermittelt werden könnte. Die Schulplanungen können bestenfalls aus den gängigen Erzählungen versuchen *abzuleiten*, welche Wissensformen berufsbezogen gesehen vielversprechender als andere erscheinen. Sie kann entsprechende Lehrpläne entwerfen und Qualifikationsprüfungen vorsehen – pädagogisches business as usual. Aber kein Lehrplan, keine Prüfung kann ein ökonomisches Kalkül in Kraft setzen.<sup>33</sup> Von daher ist in unserem Diskursmaterial auch kein Ansatz in dieser Richtung erkennbar.

---

33 Selbst wenn ein Schüler oder eine Studentin wüsste, wie teuer seine/ihre Ausbildung ist und welche Einkommensrenditen vom Zertifikat zu erwarten wären, besagte all das nichts darüber, wie er/sie sich am besten auf die Abschlussprüfung vorbereiten könnte. Das gilt, allen Marketing-Beteuerungen zum Trotz, ebenso für alle Bildungsgänge, die ‚Praxistauglichkeit‘ auf ihre Fahnen schreiben.

Darüber hinaus ist die moderne Wirtschaft nicht mehr die Ökonomie selbständiger Haushalte und selbständig Haushaltender. Sie ist Geldwirtschaft; nicht nur, wenn es um tatsächliches Kaufen und Verkaufen geht, sondern mehr noch darin, dass jede Erwerbs- und Vermögenslage nur vermittelt durch Geld- und Kapitalrechnungen als Position mit ihren je eigenen Chancen und Risiken identifiziert werden kann. Von dieser ‚Logik‘ aber ist im untersuchten Volksschuldiskurs keinerlei Spur zu finden. *Geld spielt im Volksschuldiskurs keine Rolle* – in keiner der drei klassischen Geldfunktionen des Zahlens, des Sparens und des Rechnens. Geld wird symbolisch *vertreten* durch Finanzierungsforderungen – und die verweisen umstandslos in die Politik und auf einen namenlosen Steuerzahler. Mit den Topoi der Staatsfinanzen und der Steuerverwendungen grenzt der Volksschuldiskurs jede wirtschaftliche Semantik aus.

Die technologische Semantik von Input, Output und Systemsteuerung wird nicht durch eine ökonomische Semantik determiniert. Sie wird vielmehr durch die Semantiken, Formeln und Formulare des *Rechts eingeklammert*; genauer durch die Semantiken des Bildungsrechts mit seinen Rechten und Pflichten, zu lernen und zu lehren. Das zeigt sich schon daran, was als Input und Output bezeichnet wird: Die *Lehrpläne* sollen angeblich ein ‚Input‘ des Bildungssystems sein; und sein ‚Output‘ wären *testfähige Leistungen* der Schülerinnen und Schüler, abgelesen in Tests à la PISA und inzwischen in der *rechtlich vorgeschriebenen* „ÜGK“: der Überprüfung der Erreichung der Grundkompetenzen in Schul- und Fremdsprachen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften (<http://uegk-schweiz.ch>). Doch wie immer sich diese Verschränkung von Bildungsrecht und Testtechnologie selbst begründet und beschreibt: Ihre Koalition wird *im Diskurs selbst* bezeichnet, beobachtet, kritisiert und öffentlich zerlegt. Mit „Tests und Paragraphen“ kennzeichnet ein Artikel (NZZ am Sonntag, 4.10.2009, S. 23; stellvertretend für zahllose gleichsinnige Charakterisierungen) einen *Stil*, der im Rahmen massenmedialer Diskursbedingungen als inakzeptabel hingestellt wird. Der Abwertungsformel ‚Technokratie‘ wird ‚Bürokratie‘ an die Seite gestellt. Und soweit sich das Ganze auch noch ‚wissenschaftlich‘ gibt, gesellt sich die ‚Expertokratie‘ in diese diskursive Anreihung von diskursinternen Negativmarkierungen.

Doch auch die massenmedialen Gegenfiguren mit ihren Narrativen, ihren Dramatisierungen, ihren Spannungs-, Konflikt- und Kampfkonstruktionen gewinnen keine Diskursdominanz. Dafür sorgen schon ihre internen Konkurrenzen, mehr noch und unaufhebbar ihr Gebot, jeden Tag *Neues* präsentieren zu müssen; also nicht nur Anderes zu schreiben, zu drucken, zu funken und aufzuschalten als alle Anderen, sondern Anderes als bislang überhaupt geschrieben wurde, die eigenen Publikationen eingeschlossen. Nimmt man wie mit unserem Untersuchungszeitraum eine etwas längere Episode in den Blick, zeigt sich, wie schwie-

rig dieses Gebot praktisch umzusetzen ist: Die Geschichten, ihre Formen, ihre Botschaften und ihre Rationalisierungen gleichen sich, selbst wenn sich immer wieder neue Anlässe ergeben und immer wieder neue Leute finden, die aus ihrer Schulwirklichkeit einen Originalton beisteuern mögen. Im Horizont der massenmedialen Selektionskriterien Neuheit, Quantität und Konflikt sind die Schule, ihr Alltag und Betrieb: langweilig. Die massenmedialen Formate rebellieren gewissermassen gegen ihre eigenen Produktionsbedingungen, wenn sie das Schulthema mit Hektik, Dauerwandel und Konfliktzonen durchsetzen und die Ursachen für solche ‚Tatsachen‘ *anderen Adressaten* anrechnen, seien das Akteure des Bildungssystems (gut eingeführte Topoi: eine dauerreformierende Bildungspolitik und eine übersteuernde Bildungsbürokratie, hin und wieder ergänzt durch verantwortungslose Eltern) oder seien das ‚gesellschaftliche Ansprüche‘, also namentlich unbestimmbare Ansprüche.

Allein in der professionsinternen Diskursformation, hier vertreten durch den Lehrerinnen- und Lehrerverband LCH, scheint eine ökonomistische Formel den Status einer Leit- und Abschlussfigur erreicht zu haben: die Formel von den ‚Ressourcen‘, die einerseits in kollektiven Aushandlungen abzusichern seien (unter der Androhung von ‚Qualitätsverlusten‘), und die andererseits das individuelle Mass an Engagement (für die Kinder und für Neuerungen) bestimmen sollten (der Lehrberuf als ‚Balance-Akt‘). Doch auch hier geht es bestenfalls um die klassische Ökonomie des Haushaltens (einschliesslich ihrer Vorstellung, es gäbe ein ‚standesgemässes‘ Einkommen), aber nicht um Investitions- und Kapitalrechnungen, also auch nicht um eine Ökonomie ‚des‘ Bildungssystems.

Im Volksschuldiskurs der Schweiz lassen sich nur *verschiedene* Formationen mit je eigenen Leitfiguren festmachen: Bildungsrechte und Bildungspflichten; Narrationen rund um die Dramen der beschulten Kinder, ihrer Eltern, ihrer Lehrerinnen und Lehrer; Attacken auf kulturelle und institutionelle Positionen; die Schaffung ‚für-sorglicher‘ Positionen als Stellvertretungen der ‚Stimme‘ von Kindern, Jugendlichen, Schülerinnen und Schülern sowie die affirmative, kritisierende und karikierende Zitation von Personen, die solche Rollen dann auch einnehmen; und nicht zuletzt das Maximum an massenmedialer Selbstreferenz: die Berichterstattung über die Wirkungen der Medien auf Schüler, Schülerinnen, Schule, Schulpolitik und den Schuldiskurs selbst. Über derartige Linien hinaus lässt sich keine Einheit feststellen und halten; auch und erst recht nicht die Annahme, der Volksschuldiskurs sei durch die Ökonomie beherrscht. Man wird diese These nur als ein weiteres *Element* des Volksschuldiskurses ansehen können; als eines jener Elemente des Bildungsdiskurses, dessen Formatierungen *jenseits* unseres Untersuchungsmaterials vorgenommen werden: in Studien, in Büchern, in Artikeln und in Vorträgen, deren Genese und Rezeption von den Strukturen des akademischen Feldes bestimmt wird.

## **Anhang zu Kapitel 2: Archivbeschreibungen und Einzeltextanalysen zu den Teilarchiven EDK, Weltwoche, NZZ und LCH**

Nachfolgend werden die vier Teilarchive abschnittsweise charakterisiert und eine Auswahl von Einzeltexten detailliert analysiert. Aus diesen Untersuchungen wurden die Beschreibungen und Thesen entwickelt, die im Kapitel 2 dargestellt und zusammengeführt wurden. Die Analysen orientieren sich an der Leitfrage, wie die Adressaten der Texte innerhalb der Texte selbst näher bestimmt werden, nicht nur durch die Textbotschaften allein, sondern vor allem durch die Mittel der Ansprache, des Appells, des Problematisierens, des Überzeugens und des Schlussfolgerns. Der Unabschliessbarkeit der Kommunikation, die Öffentlichkeit definiert, entspricht eine zunächst einmal allgemeine Unbestimmtheit ihrer Adressatinnen und Adressaten. Jede und jeder könnte hinzutreten, zuhören, zuschauen, mitlesen und daraufhin eigenständig kommentieren. Jede öffentliche Äusserung, ob elektronisch, schriftlich oder mündlich, muss ihre eigene Gestalt und ihre eigene informationelle Relevanz gegen solch einen allgemeinen Hintergrund profilieren und zu diesem Zweck konkretisieren, welche Adressatinnen und Adressaten gemeint sein sollen. Die nachfolgenden Analysen zeichnen nach, wie dies in einzelnen Texten im Kontext ihres jeweiligen Teilarchivs geschieht.

### **1 Öffentlichkeit und Schule in den Dokumenten der EDK**

Unser Teilarchiv mit EDK-Dokumenten aus den Jahren 2006 bis 2010 enthält Texte mit dem Status von rechtlichen Grundlagen (inklusive Konkordate), von der EDK beauftragte Expertisen, Stellungnahmen und Erklärungen der EDK, den EDK-Newsletter „éducation.ch“ sowie Medienmitteilungen der EDK (insgesamt 93 Dokumente). Die Leitvokabel des Teilarchivs, die auch in allen anderen Diskursformationen aufgegriffen wird, lautet „Harmonisierung“, sprachtechnisch in das Akronym „HarmoS“ verpackt, das als Kürzel für die „Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat)“ steht. Man ist versucht, HarmoS als das zentrale diskursive Ereignis unseres Untersuchungszeitraumes anzusehen – wenn man nur fassen könnte, um



welche Art von ‚Ereignis‘ es sich handelte. Bezogen auf die fragliche Periode zwischen 2006 und 2010 hat dieses ‚Ereignis‘ weder einen Anfang noch ein Ende. HarmoS hat eine lange Vorgeschichte und hört bis heute nicht auf. HarmoS ist aber auch nur mit sehr groben Verkürzungen und Auslassungen als ‚ein Thema‘ zu begreifen. Erstens bündelt HarmoS viele Themen zur Volksschule. Wenn man diesen Kanon verfolgt, fragt man sich, welche Schulthemen eigentlich nicht zu HarmoS gehören oder auf HarmoS bezogen werden könnten. Zweitens ist HarmoS in erster Linie, gerade im EDK-Teilarchiv, ein *Vollzug* der Thematisierung, also fast schon eine Art Eigenname des schweizerischen Volksschuldiskurses, zumindest eines Ausschnitts von ihm. Da diese Zentralstellung von HarmoS von Anfang an klar war und sich auch bei allen Einstiegserkundungen unserer Archive bestätigte, wählten wir einen der grundlegenden EDK-Texte zum HarmoS-Konkordat für die erste Tiefenanalyse aus. Es handelt sich dabei um

EDK\_01      „Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat); Umsetzung auf der Ebene der interkantonalen Koordination vom 25./26. Oktober 2007“ (nachfolgend als EDK\_01 bezeichnet)

Kontext, Textstruktur, Begriffe und Sprachduktus der „Interkantonalen Vereinbarung“ aus dem Jahr 2007 konturieren den unbestimmten Adressaten in der *Semantik des Rechts* und hier insbesondere des Staatsrechts. Primär geht es um die Festlegung von *Zuständigkeiten* bestimmter Staatsorgane (der Kantone und einiger von ihnen abgeleiteter Staatseinheiten); sowie um *Verfahren* für künftig einzusetzende und teilweise noch zu entwickelnde *Instrumente* der staatlich zu verantwortenden Beobachtung (Kontrolle, Aufsicht, Steuerung, ...) der Schule. In einer Kurzfassung könnte man sagen: Der Schuldiskurs verdichtet sich in diesem Text und allen Texten desselben Typs auf den Code ‚formal zuständig / nicht-zuständig‘ und akquiriert Leserinnen und Leser, die entweder den Code zu verstehen bereits gewohnt sind; oder die sich in seine Begrifflichkeiten einzulesen bereit und fähig sind. Damit findet eine starke Reduktion von Öffentlichkeit statt – nicht auf der Produktionsebene des Textes (er war und ist für jede und jeden einsehbar, der oder die ihn sehen möchte), sondern auf der Ebene möglicher Rezipienten. Der durch den Text bestimmte ungenannte Adressat ist ein rechtskundiger Leser oder eine rechtskundige Leserin. Für alle anderen bleibt der Text informationsfrei – und jenseits institutioneller Verpflichtungen wird ganz offenkundig auch keine breite Leserschaft erwartet. Wenn nicht durch den Duktus allein, dann wird dies letztgültig durch seine Gestaltung und sein Verbreitungsformat dokumentiert, die alle Regeln des Public Relation ausser Acht las-

sen. Für die Kommunikation ‚an‘ die Öffentlichkeit (gemeint: ein breiteres Publikum) wird eine *besondere* Zuständigkeit definiert: das Generalsekretariat der EDK.

Auch die vom Text bezeichneten Akteure sind vornehmlich solche des juristischen Typs: die Kantone selbst, die subsidiär gebildete Einheit ‚Interkantonalität‘ (und, als Unterzeichnerin, deren Subeinheit „Plenarversammlung der EDK“), Schulen, Einrichtungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Werden andere ‚gesellschaftliche‘ Bereiche thematisiert, so kommt der Text umstandslos auf „Verantwortungsträger“ zu sprechen (§ 3.4) – worunter ebenfalls staatsrechtlich greifbare Instanzen gefasst werden. Im Grossen und Ganzen bleibt jedoch blass, wer ausserhalb des Instanzenzugs der EDK nun genau angesprochen und verbindlich auf Zuständigkeiten und Verfahren festgelegt sein oder werden soll. Hier bleibt der Text vage bei ‚Umsetzungen‘. Positiv formuliert: Er gibt sich entwicklungs offen.

Schüler und Schülerinnen werden allein im Hinblick auf die *obligatorische* Schule angesprochen. Es geht also klar um die *Schulpflicht*, mithin ebenfalls um einen rechtlichen Tatbestand. Dies wird bestätigt dadurch, dass *andere* Formen der Erziehung und institutionellen Bildung allein unter der Perspektive des *Übergangs* behandelt werden: die *Einschulung* (§ 4.1, als Übergang von den (noch) nicht obligaten Vorschulzeiten in die Pflichtschulzeit) sowie der *Übertritt* in weiterführende, also rechtlich nicht mehr verbindliche Schulformen (§ 3.3, mit expliziter Nennung von Berufsbildung und Sekundarstufe II). Bemerkenswert ist in diesem Kontext vor allem, dass der Paragraph 3.4 sogar den Rahmen ‚obligatorische Schule‘ für *Definitionsfragen* öffnet: „Der subsidiäre Erziehungsauftrag der obligatorischen Schule muss in Anbetracht sich wandelnder gesellschaftlicher Verhältnisse und sozialer Rahmenbedingungen neu reflektiert werden.“ – wobei, wie schon zuvor erwähnt, im folgenden Satz die *Aufgabe* der Reflexion auf *Politikbereiche* und deren *Verantwortungsträger* beschränkt wird. Insbesondere haben *nicht die Familien*, sondern „Verantwortungsträger“ der Familien*politik* mit zu reflektieren, was Subsidiarität im Erziehungsauftrag der Pflichtschule bedeuten soll. Mindestens die Akteure des vorliegenden Textes, wenn nicht gar seine unbekannten Adressatinnen und Adressaten schlechthin, sind eingegrenzt auf staatstragende Funktionärinnen und Funktionäre.

Die Dominanz der (staats-)rechtlichen Codierung wird besonders daran ersichtlich, in welcher Form die *pädagogische Semantik* und mit ihr etwaige *pädagogische Akteure* eingeführt, bezeichnet und behandelt werden. Eltern und Familien treten gar nicht auf (mit Ausnahme des bereits zitierten, vagen Paragraph zur Neureflexion der Subsidiarität des schulischen Erziehungsauftrags). Lehrer und Lehrerinnen werden erwähnt, jedoch namentlich allein bei ihrer Ausbildung (die sich an den durch HarmoS gesetzten Bedingungen zu orientieren

habe, siehe § 5.7) sowie in einem Absatz dazu, wie die angestrebten Instrumente *nicht* einzusetzen seien (sie dürfen *nicht* zu Zwecken der Leistungsbeurteilung der Lehrkräfte verwendet werden, siehe § 5.5).

Zentral für die pädagogischen Akteure ist jedoch eine sprachliche *Stellvertretung*. In nur leichter Vereinfachung kann man sagen: Die Schülerinnen und Schüler werden im staatsrechtlichen Code des EDK-Textes durch den Begriff der „Bildungsstandards“ repräsentiert. Die pädagogische Praxis der Lehrerinnen und Lehrer wird durch den Begriff der „Qualität“ repräsentiert. An den Schülerinnen und Schülern sind die Bildungsstandards durch entsprechend geeichte Leistungstests abzulesen.<sup>34</sup> Die schulische Lehrtätigkeit wird im Hinblick auf ihre „Qualität“ hin beobachtet und kontrolliert. Die soeben genannte Verbotsformulierung des § 5.5 wird nur vor diesem Hintergrund verständlich. Sie macht in der Form der Verneinung deutlich, welche Art der staatlichen Kontrolle durch die beabsichtigten neuen „Instrumente“ zumindest *möglich* wird: eine *personenbezogene* Bewertung der Lehrerinnen und Lehrer anhand der *Leistungsergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler*.

Der instrumentenbezogene Abschnitt des EDK-Papiers ist weitgehend damit beschäftigt, den Zusammenhang der neuen Elemente „Bildungsstandards“ und „Schulqualität“ mit den etablierten Formen der staatlichen Schulstrukturierung zu klären: a) den Zusammenhang mit den Fächeraufteilungen, Fächerzuordnungen und Fächerprioritäten; b) den Zusammenhang mit den Lehrplänen; c) den Zusammenhang mit den Lehrmitteln und d) den Zusammenhang mit den (zertifizierten) Bedingungen der Lehrerinnen- und Lehreraus- und -weiterbildung.

Die hier skizzierten, im weitesten Sinne juristischen Neubestimmungen und Abklärungen zur obligatorischen Schule stehen ihrerseits auf rechtlich instabilen Grundlagen, was der Text deutlich erkennen lässt, vor allem an all den Formulierungen, die klarstellen sollen, was durch den Text *nicht bestimmt* und *nicht vorgeschrieben* sei. Wie schon erwähnt, wendet sich der Text *gegen* die (praktisch durchaus mögliche) Nutzung der Leistungstest zur lohnrelevanten Bewertung von Lehrpersonen. Ebenso schliesst er die Verwendung von Testresultaten für ein Schulranking kategorisch aus. Weiterhin sei die Konzentration auf die leicht testbaren Fächer wie Mathematik, Sprachen und Naturwissenschaften zu vermeiden. Man solle alle „Fächergruppen“ (auch Sport, Musik und Gestaltung) in

---

34 Vgl. hierzu die Definition von „Grundbildung“ in § 3.1: „das heisst: jener grundlegenden Kenntnisse und Kompetenzen sowie kulturellen Identität, welche alle Schülerinnen und Schüler in der obligatorischen Schule erwerben bzw. entwickeln“. Bemerkenswert ist auch, dass diese Vorgabe als Indikativ, nicht als Imperativ oder Optativ formuliert wird. Hielte man sich an diesen Wortlaut, wären die „Standards“ also genau das, was die Schülerinnen und Schüler in ihrer Schulzeit tatsächlich erwerben und entwickeln. Dann wären aber jede Steuerung, jede Kontrolle und jeder Test eigentlich überflüssig.

das vorgesehene Verfahrensmuster (Definition von Standards plus Überprüfung) einbeziehen – unterstellend, dass sich das Verfahrensmuster tatsächlich auf alle Gebiete übertragen lässt. Jedenfalls wird dieser Wunsch als Auftrag an die Experten weitergereicht.

Auch im Bereich der Zuständigkeiten ist der Text intensiv mit Negationsarbeit beschäftigt. Insbesondere wendet er sich, obwohl als EDK-Text signiert, gegen EDK-Zuständigkeiten. Er beschreibt die Hoheiten der Kantone (zuweilen auch der „Sprachregionen“) und verteilt sogar bisherige EDK-Zuständigkeiten um (§ 6).

Die genannten Negationen markieren eine bestimmte Abwesenheit. Was der staatsrechtliche Duktus und die eher technischen Beschreibungen des pädagogischen Feldes ausschliessen, ist eine explizit *politische Semantik* respektive eine Semantik des Politischen. Nicht nur werden keine politischen Positionen formuliert. Es wird auch jede Begrifflichkeit vermieden, die sich zur Formulierung und Formierung politischer Positionen eignen würde. Der Text ist in diesem Sinne deutlich um Ideologievermeidung bemüht – darin dürfte der strukturelle Grund für seine spezifische Mixtur aus rechtlicher und technologischer Semantik zu sehen sein. Der unbestimmte Adressat und mit ihm die Öffentlichkeit des Textes werden als *unpolitisch* konfiguriert.<sup>35</sup> Das politische Feld wird *stattdessen* durch die Reihe der genannten Negationen vertreten: keine Kompetenzbeschneidung der Kantone, keine Bevorzugung bestimmter Fächergruppen, kein Ranking von Schulen, keine Bewertung von Lehrpersonen, kein Präjudiz im Bereich des Sprachenunterrichts. Man kann den politischen Kontext des Texts nur, aber darin doch sehr deutlich, an seinen ‚Neins‘ erkennen.

Ebenfalls abwesend respektive nur schwach präsent sind Lektüreindikatoren aus den Semantiken der Wirtschaft und der Wissenschaft. Aus dem wirtschaftlichen Feld werden nur ganz am Rande Berufe und Kosten angesprochen: Berufe in Form von *Berufsbildung* (§ 3.3 „Zugang zur Berufsbildung“), Kosten in der vagen Form der noch zu bestimmenden „Kostendächer“ für bestimmte Instrumentarien (insbesondere die Entwicklung und Durchführung so genannter „Referenztests“, § 5.4). Die These, dass die ‚neuen Steuerungsformen‘ im Bildungswesen vorwiegend einer ökonomischen ‚Logik‘ gehorchten, lässt sich zumindest im vorliegenden Fall nicht bestätigen. Oder schwächer formuliert: Als diskursi-

---

35 Dass sich das *Bemühen* um Nichtpolitik von politisch interessierten Leserinnen und Lesern als eine *Politik der Bürokraten und Experten* lesen und im politischen Diskurs attackieren lässt, ist durch eine einschlägige Positionierung in der schweizerischen Bildungspolitik belegt. Im Kontext unserer Analyse beweist diese Tatsache jedoch lediglich, dass sich der unbestimmte Adressat der Öffentlichkeit nicht durch Einzeltexte oder Textgruppen faktisch festlegen liesse. Alle Adressierungen funktionieren nur im Modus der Simulation, des „als-ob“ – ganz im Sinne des „impliziten Lesers“ der Literaturtheorie (Iser, 1972) oder der „Mehrfachadressierung“ der Sprachtheorien (Kühn, 1995).

ves Dispositiv wird die wirtschaftliche Semantik zumindest dann nicht in Anspruch genommen, wenn es um die staatsrechtliche Konfiguration neuer schulpolitischer oder schuladministrativer Instrumente geht. Wissenschaftliche Semantiken und Kontexte werden vom EDK-Plenarbeschluss ebenfalls nur sehr versteckt aktiviert; vornehmlich durch Verweise auf das Testgeschehen, auf deren Instrumentarien und auf einschlägiges Expertenwissen. En passent (und mehr im tabellarischen Anhang als im Lauftext) werden Bedarfe an Projekten, Studien, Analysen und Untersuchungen angemeldet, die parallel zur hier forcierten Verfahrensentwicklung anzufertigen seien – jeweils zu Spezialthemen (Übergänge, Lehrberuf, fachspezifische Konzepte, ...), für die noch die nötigen Spezifikationen fehlen, um sie rechtlich verfahrensfest abhandeln und beschliessen zu können.

Für eine genuin *pädagogische* Lektüre ist im § 4.1 die Schlüsselstelle zu sehen. Das zentrale Stichwort lautet ‚früh‘. Der Paragraph setzt ein mit der geplanten *Vorverlegung* der Schulpflicht, die bereits die vorschulische Lebensphase erfassen soll (die Phase zwischen dem 4. und 6. Lebensjahr, die bislang als Kindergartenalter galt). An die professionelle Pädagogik wird explizit der Auftrag erteilt, jene Fachbereiche und Methoden zu ermitteln, „bei welchen frühe Förderung besonders bedeutsam und lohnend ist als Voraussetzung für Chancengerechtigkeit und erfolgreiches lebenslanges Lernen“. Mit den Ausdrücken „Chancengerechtigkeit“ und „lebenslanges Lernen“ wird der klassische pädagogische Anspruch reaktiviert (und selber in Anspruch genommen), dass es möglich sei, in der Form der obligatorischen Schule zugleich *alle* und *jeden individuell* zu fördern, und das in Allem, was man sich als wichtig und relevant vorstellen könne. Zum Glück für die Pädagogik wurde jedoch in den Sätzen zuvor das Anspruchsniveau auf „schulische(.) Erfolgchancen“ zurückgesetzt, also auf genau den Bereich, der sich schulisch auch beobachten, kontrollieren und relativieren lässt. Die *gesellschaftlichen* Erfolgchancen (politische, wirtschaftliche, kulturelle, familiäre, freundschaftliche, sportliche und weitere Chancen) werden jedenfalls nicht mehr genannt, wenn die Semantik von der (allgemeinen) Chancengleichheit auf (spezifische) *Erfolgchancen* wechselt. Zudem liefert § 4.1 gleich ein Angebot zur Operationalisierung des sehr weitreichenden Gerechtigkeits- und Förderungsauftrags mit: Man möge die Verbesserungspotentiale ausloten, die in der Kombinatorik der *Fächer und Methoden* liegen, die in den frühen Schulphasen angeboten werden (können und / oder sollten). Die angestrebte Frühförderung wird somit der Diskussion zwischen den Fächern, den Didaktiken und der allgemeinen Pädagogik überantwortet.

*Fazit zum Text EDK\_01:* Unter der Fragestellung, wie der vorliegende Text das Merkmal seiner Öffentlichkeit aufgreift und operationalisiert, wie er den unbestimmten Adressaten öffentlicher Kommunikation zu bestimmen versucht,

kann ziemlich eindeutig die Dominanz einer *rechtlichen Codierung* festgestellt werden. Die Lektüre des Textes muss sich einstimmen auf die Sprache der Zuständigkeiten und Verfahren, die im gesetzten rechtlichen Rahmen der Schulpflicht einerseits und der kurz zuvor neu aufgenommenen Verfassungsbestimmungen zum Bildungswesen andererseits spezifiziert werden. Auf diesem Gebiet liegt der zentrale Informationsgehalt des Textes. Soweit andere Lektüren, andere Semantiken, andere Codierungen aufgerufen werden, werden sie in den dominanten Rahmen eingefügt – oder sie verbleiben im Status blosser Erwähnung, blosser Symbolisierung, ohne einen spezifizierten Sachgehalt. Am nachhaltigsten ist noch die politische Codierung vertreten; in der indirekten Form des Negierens, des Verneinens von Vorhaben und Bedeutungen, die politische Ablehnung hervorgerufen haben oder hervorrufen könnten. Oder etwas anders formuliert: Soweit der Adressat / die Adressatin als ‚politisch‘ bestimmt wird, zeigt sich der Text defensiv und auf Abwehr eingestellt. Der pädagogische Adressat, die pädagogische Adressatin werden durch den sehr allgemeinen Anspruch abgegolten, trotz *Schulpflicht* möglichst alle und möglichst individuell zu fördern. Er oder sie wird allein darüber informiert, dass die obligatorische Schule forciert auf eine *frühe* Förderung eingestellt werden soll. Pädagogik und Didaktik(en) werden beauftragt, entsprechende Kriterien und Selektionen (von Bildungsgütern, Methoden und institutionellen Arrangements) nachzuliefern. Auch die übrigen Wissenschaften werden allein für den Zweck aufgeboten, für Spezifikationen (eher technischer Art) zu sorgen, die bislang fehlen, um entsprechende Vorgaben und Verfahren einzuführen. Eine Adressierung an familial gestimmte Leserinnen und Lesern (mit Interessen an eigenen Kindern und konkreten Lebensläufen) ist kaum feststellbar. Der Text hat hier eine deutliche pädagogische Leerstelle. Die Familie bleibt in doppelter Weise verborgen: hinter den staatlich erreichbaren „Verantwortungsträgern“, die den (bislang subsidiären) Erziehungsauftrag der Pflichtschule neu bestimmen sollen einerseits, im Pseudonym der „sozioökonomisch benachteiligten Lebensverhältnisse“ (§ 4.1) andererseits.

In einem nächsten Schritt sollen die Befunde geprüft, angereichert und gegebenenfalls relativiert werden; und zwar anhand eines kleinen Auszuges weiterer Dokumente, die von der EDK verfasst, herausgegeben und verantwortet wurden. Es handelt sich um acht Texte, die aus anderen Anlässen heraus im Verlaufe der Archivierungen und ersten Analysen als ‚Schlüsseltexte‘ klassifiziert worden waren. Wir haben es also einerseits mit einer Zufallsauswahl zu tun, in dem Sinne, dass die Auswahl nicht durch die zuvor herausgearbeiteten Thesen gesteuert wurde; andererseits weisen die ausgewählten Dokumente bereits aus anderweitigen Gründen Indikatoren für eine weiterreichende Relevanz auf. Konkret handelt es sich um folgende Dokumente:

- EDK\_02 „Erklärung der EDK zur eidgenössischen Volksabstimmung am 21. Mai 2006: JA zu einer zeitgemässen Steuerung des Bildungssystems Schweiz“ (EDK, Beschluss der Plenarversammlung 9. März 2006)
- EDK\_03 „EDK kritisiert finanzielles Desengagement des Bundes im Bildungsbereich“ (EDK Medienmitteilung 17.8.2006)
- EDK\_04 „Strategie der EDK im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) und Medien“ (EDK Beschluss der Plenarversammlung vom 1. März 2007)
- EDK\_05 „PISA 2006: erste Bilanz zum OECD-Programm“ (EDK Medienmitteilung 4.12.2007)
- EDK\_06 „Kinderbetreuung: Familienergänzende Tagesstrukturen. Gemeinsame Erklärung der EDK und der SODK vom 13. März 2008“
- EDK\_07 „HarmoS-Kommunikation findet in den Kantonen statt“ (EDK Medienmitteilung vom 18.6.2009)
- EDK\_08 „Die Ziele der obligatorischen Schule harmonisieren: Anhörungsprozess zu nationalen Bildungszielen“ (EDK Medienmitteilung vom 25.1.2010)
- EDK\_09 „Bildungsmonitoring Schweiz: Erster schweizerischer Bildungsbericht publiziert“ (EDK Medienmitteilung vom 4.2.2010, gemeinsam herausgegeben mit dem Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartement EVD)

Die acht Dokumente sind zu unterschiedlichen Zeitpunkten erschienen, haben unterschiedliche Formate und behandeln auch verschiedene Themen. Umso interessanter ist zu prüfen, ob und wie sich in dieser Heterogenität die aus dem Ausgangstext extrahierten Muster der öffentlichen Adressierung wiederfinden. Die drei Texte EDK\_02, EDK\_03 und EDK\_04 sind zeitlich gesehen vor EDK\_01 erschienen, alle anderen sechs danach. EDK\_04 und EDK\_06 sind von derselben Gattung wie EDK\_01: Politische Erklärungen, mit der Besonderheit bei EDK\_06, dass es sich um eine gemeinsame Erklärung von EDK und SODK (Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren) handelt. Bei EDK\_03, EDK\_05, EDK\_07, EDK\_08 und EDK\_09 handelt es sich um Medienmitteilungen der EDK, die vom EDK-Generalsekretariat verfasst und publiziert wurden.

EDK\_02 („JA zu einer zeitgemässen Steuerung“) reproduziert die Semantik des (Staats-)Rechts, der Zuständigkeiten und der Verfahren extensiv. Seinen Anlass bildet die Volksabstimmung vom 21. Mai 2006 über die Aufnahme neuer Bildungsbestimmungen in die Verfassung („sog. neue Verfassung“). EDK\_02 rückt diesen Anlass in einen engen Zusammenhang mit einer EDK-

eigenen Vereinbarung, der „Interkantonalen Vereinbarung zur Harmonisierung der obligatorischen Schule“ (kurz „HarmoS-Konkordat“ genannt). Im Zentrum stehen Nennungen von staatlichen Organen (respektive deren Subeinheiten, Verbindungen, delegierten Organen etc.) sowie Zuschreibungen von entweder bestehenden oder neuen Zuständigkeiten zu solchen Einheiten. Selbst oder erst recht unter dem Titel „Wirkungen“ (gemeint sind Wirkungen der „neuen Bildungsverfassung“) geht es nahezu ausschliesslich um die Zuständigkeitsordnung. Wörtlich wird als erste Wirkung „die klare Festlegung von Zuständigkeiten“ behauptet – wobei der unmittelbar anschliessende Text eher folgern lässt, dass eine zentrale Zuständigkeit, namentlich die der Finanzierung, gerade *nicht* klar festgelegt wird. Etwas irritierend ist auch, dass einerseits viel von Änderungen und Klärungen geschrieben wird, ein Nebensatz jedoch den „Beibehalt der heutigen Kompetenzordnung“ konstatiert. Also Änderung ohne Änderung der Ordnung? Dass die *Rede* von „Klärung“ etliche *Unklarheiten* thematisiert und geradezu pointiert, wird auch durch die pauschalisierende Verwendung der Ausdrücke „der Bund“ und „die Kantone“ unterstrichen. Seitens des Bundes ist mal vom Parlament, mal von der Bundesverwaltung die Rede (worunter dann wohl auch, indirekt, der Bundesrat und seine Einheiten fallen, die im Text nirgends namentlich erwähnt werden). Unklar bleibt auch die Einheit „die Kantone“. Die Bedeutung changiert zwischen deren *individuellen* Zuständigkeiten und ihrer *Koordination und Repräsentation* durch die zeichnende Einheit selbst, durch die EDK. Im Rahmen der Unterscheidung Bund / Kantone ist die EDK, wenn man so sagen darf, eine eindeutige Zwitterfigur: eine *bundesweite* Einheit aller *Kantone*, die jedoch nicht ohne Weiteres synonym für die Kooperation von Bund und Kantonen stehen kann. Denn schliesslich soll die Bildungshoheit der einzelnen Kantone gerade nicht angetastet werden – und doch soll gleich das ‚ganze System‘ harmonisiert und ‚gesteuert‘ werden.

Der Text empfiehlt den Stimmbürgerinnen und Stimmbürgern (ebenfalls eine staatsrechtlich geprägte Adressierung), die vorgeschlagenen Verfassungsänderungen anzunehmen, die dem Bund mehr und stärkere Rechte im Bildungsbereich als bislang einräumen. Der Ausdruck „Steuerung“, der für den Titel gewählt wurde, bündelt eine Darstellung, derzufolge die von der Bildungsverfassung angestrebte *bundesweite Vereinheitlichung* im Bildungsbereich unter *Beibehalt* der kantonalen Bildungshoheit möglich sei. Die *Metapher* für diese Quadratur des Kreises ist einfach: Alle können die gleichen Ziele erreichen, doch jeder Kanton auf seinem eigenen Weg – für den es lediglich „Eckwerte“ und einige „Standards“ geben werde. Die *Semantik* der Steuerung hingegen ist eher technisch. Von „Output“ und „Input“ wird gesprochen, als ob es sich beim Bildungsbereich und speziell bei der obligatorischen Schule um eine Maschine oder eine Industrieanlage handelte. In dieser Sprache wird das rechtliche Paradox



(Einheitlichkeit trotz Autonomie der zuständigen Instanzen) leicht auflösbar: Die „Outputs“ sollen die gleichen sein. Aber auf eine „gesamtschweizerische Input-Steuerung [kann] weitgehend verzichtet werden“ – ohne dass (hier) gesagt würde, was man sich denn unter „Input“ vorzustellen habe.

Neben der staatsrechtlichen Adressierung (hier: des Stimmbürgers und der Stimmbürgerin) und der sehr vage gehaltenen Maschinen- und Industriemeta-phorik ist im Text 1a kein weiterer Rekurs auf den unbestimmten Adressaten festzustellen. Allenfalls können zwei schwache, weil im Text nicht weiter spezi-fizierte Verweise ausgemacht werden. Da wäre zunächst das grossgeschriebene „JA“ der Überschrift, das als ein schwacher Repräsentant der *politischen* Codierung verstanden werden kann: als Werben für einen politischen Entscheid unter *Auslassung* all dessen, was eine politische Position in diesem Fall denn ausma-chen könnte. Typisch für Werbung, wird nur mit einem Ausdruck wie „zeitge-mäss“ suggeriert, dass eine Ablehnung das Unzeitgemässe, wenn nicht gar das Gestrige wählen würde. Weiterhin gibt ein einziges Wort, „Wettbewerb“, einen schwachen Verweis auf Wirtschaft – jedoch nur für solche Adressatinnen und Adressaten, die erstens aus dem Ausdruck „Wettbewerb“ sämtliche nichtwirt-schaftlichen Konnotationen (Sport, Kampf, Präsentation, ...) löschen, die zweitens mit der Metapher „Wettbewerb“ die gravierenden exkludierenden Aspekte des wirtschaftlichen Marktgeschehens ausblenden, und die drittens Markt und Wettbewerb für unbedingt ‚qualitätssteigernde‘ Mechaniken halten. Doch der Text beruft sich nur auf den dritten Aspekt, den der Qualitätsförderung. Die Ökonomie, die dies bewirken sollte, lässt er im Dunkeln – oder, wenn man es positiv lesen wollte: Er belässt seiner Leserschaft die Freiheit, Wettbewerb re-duktionistisch zu verstehen oder auch nicht.

EDK\_03 (Medienmitteilung „EDK kritisiert finanzielles Desengagement des Bundes im Bildungsbereich“) adressiert „das eidgenössische Parlament“ und möchte explizit auf das Abstimmungsverhalten seiner Mitglieder einwirken. Hier finden wir also dezidiert eine politische Semantik vor, die auf ihrer allgemeinsten Ebene den interessierten Staatsbürger und die interessierte Staatsbürgerin als Beobachter ‚ihrer‘ Parlamentarierinnen und Parlamentarier in Anspruch nimmt. Die Strategie des Textes passt sich dem Kontext solcher öffentlicher Beobach-tungen an. Erstens gehorcht er dem journalistischen Gesetz der ‚names are news‘ und nennt, anders als die zuvor behandelten Texte, einen Namen: den der aktuel-len EDK-Präsidentin Isabelle Chassot. Zweitens forciert der Text diese Personali-sierung, indem er seine Botschaft als eine persönliche „Hoffnung“ der Präsi-dentin artikulieren lässt. Drittens findet sich ein spezifisches Format aller Public-Relation-Kommunikationen wieder: die Form der *Etikettierung*. Der Text nennt jenen Bundesratsbeschluss, dessen Ablehnung er vom Parlament erhofft, „De-sengagement“ – schon vom Wort her keine feine Sache, die zudem im Text als

„Widerspruch“ zu einer unlängst vom Volk beschlossenen Verfassungsänderung behauptet wird. Schaut man sich an, wie diese Etikettierung als „Desengagement“ vorgenommen wird, begegnet man abermals der dominanten Codierung von EDK-Texten. Das Argument des Textes zitiert Regelungen, Gesetze und gesetzliche Verpflichtungen, errechnet aus solchen Referenzen einen Finanzbedarf, der ‚eigentlich‘ vom Bund zu übernehmen wäre, um solch eine Soll-Grösse der vom Bundesrat beschlossenen Summe gegenüberzustellen. Das Ergebnis dieser Berechnungen und Saldierungen wird wörtlich als ‚Tatsache‘ deklariert: „Dies bedeutet de facto ein Desengagement des Bundes im Bildungswesen“.

Das ICT-Strategiepapier EDK\_04 („Strategie der EDK im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) und Medien“ vom 1. März 2007) wird gerahmt durch einleitende Nennungen von bisherigen Erklärungen, Beschlüssen, gesetzlichen Bestimmungen einerseits, von abschliessenden namentlichen Nennungen von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten andererseits. Der Zwischenteil richtet sich auf sogenannte „Handlungsfelder“, in denen ersten drei leicht die traditionellen Strukturmuster der staatlichen Bildungspolitik und -verwaltung erkennbar sind: der Fächerkanon (Lehrpläne, Lernziele), Lehrmittel, Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Aus- und Weiterbildung). Drei weitere „Handlungsfelder“ zeichnen Informations- und Kooperationsbereiche vor. Als übergreifendes Schlagwort steht die „Vernetzung“ – in genau jener Doppelbedeutung, die diesem Wort inzwischen auch gesellschaftlich zugeschrieben wird. „Das Netz“ steht sowohl für die Technologie als auch für ein nicht näher bestimmtes, grenzfrei erscheinendes Kommunikationsformat. Die im Titel versprochene „Strategie“, so könnte man zusammenfassen, sucht sich ihre Ziele in diversen „Vernetzungen“ zwischen technologischen Infrastrukturen („Bildungsserver Schweiz“ und andere), Expertenwissen und Institutionen – wobei der Institutionenbegriff deutlich auf den Code der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zugeschnitten ist (siehe explizit im schon erwähnten Abschlussteil, betitelt mit „Akteure und ihre Rollen“). Dementsprechend kann unterbestimmt bleiben, was von der Schule und von ihrer Lehre im Hinblick auf „ICT“ erwartet wird. Alle pädagogischen und didaktischen Spezifikationen werden in die Felder jener „Vernetzungen“ von Technologie und Expertise verlagert, deren Aufbau, Betrieb und Förderung die EDK sich selbst und den von ihr erreichbaren Akteuren als „Strategie“ auferlegt.

EDK\_05 („PISA 2006: erste Bilanz zum OECD-Programm“) bildet im Vergleich zu den Fällen EDK\_01 bis EDK\_04 eine markante Ausnahme. Die rechtliche Semantik von Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten und Verfahren tritt in den Hintergrund. Sie erscheint nur stellenweise und an solchen Stellen nur in Form von Zitaten (von Beschlüssen wie HarmoS und Ähnlichem). Die Lektüre wird stattdessen in die Sprache des statistischen Vergleichs, der Interpretation

von Durchschnittswerten und der Identifikation von „Einflussfaktoren“ geführt. Repräsentativ und symptomatisch dafür kann folgende Formulierung genommen werden: „Es zeigt sich aber, dass es sehr schwierig ist, einzelne Systemmerkmale (Selektionsformen, Einschulungszeitpunkt etc.) zu isolieren und deren Einfluss auf die Ergebnisse wissenschaftlich nachzuweisen.“ Die Formel des ‚Isolierens‘ ergibt weder rechtlich noch politisch oder pädagogisch Sinn. Sie reproduziert vielmehr auf pauschale Weise jenes komplexe mathematische Verfahren des Ein- und Ausrechnens von formal definierten Variablen, das grundlegend für die Kopplung von statistisch erhobenen Daten mit dem Format der *Kausalanalyse* ist. Diese Kopplung wird im zitierten Satz mit ‚Wissenschaftlichkeit‘ assoziiert. Allerdings führt der Text selbst keinerlei Variablendefinitionen und faktorielle Isolationen und Identifikationen vor. Er benutzt vielmehr mehrfach den Ausdruck des „Einflusses“, der unbestimmt lässt, ob man ihn tatsächlich im Sinne des Faktorenschemas (fachlich korrekt müsste es dann ‚Prädiktor‘ heissen) oder nicht doch einfach alltagssprachlich liest, etwa im Sinne aller Chancen, handlungsmässig oder durch sonstige Interventionen einen ‚Einfluss‘ auf ein Geschehen auszuüben.

Diese doppeldeutige Lagerung der Terminologie des Einflusses (zwischen Kausalanalyse einerseits und Handlungspotential andererseits) wird im Text selbst benutzt, um Zusammenhänge zwischen den Ländervergleichen von PISA und den spezifisch schweizerischen Institutionen und ihren *Massnahmen* herzustellen. So wird, um ein Beispiel zu geben, die Anzahl naturwissenschaftlicher Lektionen pro Woche als „Input“ klassifiziert, der die *relativen* Leistungsunterschiede schweizerischer Schülerinnen und Schüler zu jenen anderer Länder „beeinflusst“. Was in der statistischen Analyse als „Faktor“ isoliert und identifiziert wurde, wird also in einem ersten Schritt zu einem „Input“ erklärt, der einen „Einfluss“ auf die PISA-Resultate habe und der in einem zweiten Schritt seinerseits beeinflusst werden kann, nämlich durch das in den Text hineinzierte HarmoS-Konkordat, das „landesweite Mindeststandards“ verwirklicht sehen will.

Solch ein Austauschprozess zwischen mathematischer Faktorenkennzeichnung, kausaler Interpretation und Handlungsermächtigung wiederholt sich in diesem Text mehrfach – wie er ohnehin die gesamte politische und öffentliche Rezeption der PISA- und ähnlicher Leistungsvergleichsdaten charakterisiert (Brosziewski, 2007, 2016; Tillmann, Dederig, Kneuper, Kuhlmann & Nessel, 2008; Sitter, 2016). So wird an anderer Stelle aus dem Umstand, dass sich die Schweiz von anderen Ländern *nicht* unterscheidet (lies: sie liegt im allgemeinen Durchschnitt), ‚errechnet‘, dass das schweizerische Schulsystem eine „hohe Integrationsleistung“ aufweise.

Die Vorstellung der PISA-Ergebnisse aus der Erhebung von 2006 wird zum Anlass genommen, den Bedarf für „eine regelmässige Beobachtung des gesamten Bildungssystems“ anzumelden (die zitierte Formulierung wird in dem kurzen Text an späterer Stelle noch einmal wortwörtlich wiederholt). Dem Systembegriff kommt ohnehin eine ganz zentrale textuelle Funktion zu. Dies zeigt sich in der Häufigkeit seiner Verwendung (insgesamt 11-mal), in der Varianz seiner Komposita (Bildungssystem, Systemmerkmale, System, Systembeobachtung, Systemsteuerung) und nicht zuletzt in der Vereinnahmung der anonymen Leserschaft im umgreifenden Personalpronomen bei „unser Bildungssystem“. Die Rhetorik des „wir / unser“ wird gleich dreimal mit dem Bildungssystem assoziiert, während die etwas neutralere Variante „Bildungssystem Schweiz“ nur einmal wörtlich und einmal indirekt auftaucht (in „schweizerische Systemsteuerung“). Wie wird der unbestimmte Adressat bestimmt, wenn der Text ein „wir“ vorführt? Bestimmt er sich als vom „wir“ inbegriffen? Als eingenommen von der Landesgemeinschaft und ihren Institutionen? Oder bestimmt der Adressat sich als dem „wir“ gegenübergestellt – vielleicht als ‚internationaler Beobachter‘, wie es die häufige Rede von den „Schweizer Ergebnissen“ suggeriert; oder als ‚Kunde‘ oder ‚Kritiker‘ eines „wir“, das lediglich aus jenen Institutionen und Instanzen besteht, die im Text von sich, ihren Aktivitäten und den erfreulichen Resultaten ihres Tuns berichten?

Ebenso facettenreich präsentiert sich der Ausdruck „System“. Wie kommt man von der Feststellung bestimmter Testleistungen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler auf ein „System“? Und dann gleich „unser System“? Gemeint als Einschränkung wird gesagt: „PISA ist nur ein Instrument der Systembeobachtung.“ Der Kontext macht zwar klar, dass der Satz sagen will: Es braucht noch weitere Instrumente der Systembeobachtung. Doch abgesehen von dem „nur“ behauptet der Satz eben auch und zuallererst: PISA ist ein Instrument der Systembeobachtung. Vor jeder Entscheidung, wie man das beobachtete System denn nennen möchte (der Text entscheidet sich für Bildungssystem – also gegen Ausbildungssystem, gegen Schulsystem, gegen Erziehungssystem, gegen Wissenssystem, usw.), müsste der anonyme Leser ausmachen können, mit was für einer Art ‚Gegenstand‘ er es denn zu tun bekommt, den er sich als „unser System“ aneignen soll oder dem er als neutraler Beobachter gegenübergestellt wird.

Nun wird man von einer Medienerklärung kaum eine Begriffsklärung erwarten (sie findet sich jedoch, was den Systembegriff betrifft, selbst in der gesamten ‚wissenschaftlichen‘ Literatur nicht, die PISA begleitet). Gleichwohl bietet der Kontext seiner Verwendung Anhaltspunkte dafür, wie System hier gemeint sein könnte. Es sind drei Varianten erkennbar – und unser anonymer Leser bleibt frei, sich auf eine Variante festzulegen oder nach Geschmack und Bedarf zwischen diesen Varianten hin- und herzuspringen. Der Systembegriff

fungiert als ‚Joker‘, der je nach Konstellation der Spielkarten einen anderen Wert annimmt. Die erste Variante kann den Ausdruck „System“ alltagssprachlich nehmen. Dann steht der Ausdruck für alles, was nicht Ding in einem fassbaren Sinne ist und dennoch irgendwie ‚geregelt‘ und / oder ‚geordnet‘ erscheint (ein ‚Ablagesystem‘ zum Beispiel). Das System ist dann das, was dank seiner Regeln und dank seiner Geordnetheit dem Beobachter je nach seinen Orientierungsbedürfnissen mehr Struktur anbietet als die ungeordnete Umgebung des Systems. Wo die Grenzen eines Systems liegen und was seine Elemente und was seine Relationen sind – all das ergibt sich aus den Ordnungs- und Informationsbedürfnissen des Beobachters. Er kann die Grenzen des Systems ziehen, wo er sie braucht, ohne Rücksicht auf etwaige Abgrenzungsbedürfnisse des Systems selbst: Der Computer ist ein System, sein Betriebssystem ist ein System, die Technologie als komplette ist ein System, die computergestützte Kommunikation ist ein System, die computerisierte Gesellschaft ist ein System – je nachdem, welche Turbulenzen als Unordnung, Chaos, Zufall oder sonstige Unregelmässigkeiten nicht beachtet sein sollen, wenn etwas zum System erklärt wird. Im Beispiel des Textes kann man die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den Tests entweder als Elemente des Bildungssystems ansehen, oder alternativ als Elemente der ungeordneten Umgebung des Systems, zum Beispiel den pubertierenden 15-jährigen Individuen, die ihre Testaufgaben lustvoll oder lustlos abgearbeitet haben.

Einen zweiten Anlass des Systembegriffs mag die bereits erwähnte Sprache der Statistik, der Variablen und der Messung von Variablenwerten liefern. In diesem Fall kann das Systemverständnis sich anlehnen an das ‚systemische Denken‘, das ab den 80er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts im Zuge der Modellierung ökologischer Zusammenhänge pädagogisiert und popularisiert wurde. Von „System“ spricht diese Tradition in dem Sinne, dass die Zusammenhänge zwischen mehreren Variablen und ihren Werten nur durch komplexe mathematische Funktionen abgebildet werden können, weil die Gesamtzusammenhänge nicht-linearer Art und mit einzelnen Feedback-Schlaufen versehen sind, in denen kleinste Differenzen grosse Folgen bewirken oder umgekehrt, dass die Effekte starker Eingangsimpulse einfach verpuffen können. Die Begriffe „Modell“ und „System“ sind nahezu austauschbar. In der wissenschaftlichen Analyse spricht man genauer von „Modell“, in der Popularisierung von „System“. Auf solch einen Hintergrund des Systembegriffs verweist die bereits genannte Rede von der Isolierung von Systemmerkmalen sowie der geäusserte Bedarf, man müsse über PISA hinausgehen, um das „ganze“ Bildungssystem zu beobachten.

Der dritte Kontext des Systembegriffs schliesslich zeigt sich in der Verwendung der Begriffe „input“ und „output“, deren Gebrauch nirgends erörtert wird und ohne den Systembegriff völlig in der Luft hängen würde. Die Begriff-

lichkeit von Input und Output entstammt einer sehr frühen, inzwischen jedoch in der Wissenschaft veralteten Systemforschung (circa 60er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts). Im ‚Systemdenken‘ der Managementlehren hat diese Semantik noch überlebt – und sie scheint auf Wegen, die der Text selbst im Dunkeln lässt, im Bildungssystem als ‚zeitgemässes Denken‘<sup>36</sup> angekommen zu sein. Input und Output beschreiben – in der besagten Systemforschung – die Grenzen eines Systems als Leistungsverhältnisse zwischen dem Referenzsystem und bestimmten Systemen seiner Umwelt. Als „Input“ wird jede Aufnahme von *Fremdleistungen* bezeichnet, als „Output“ jede Abgabe von *Eigenleistungen* des Systems an fremde Systeme. Der grosse Vorteil dieses Beobachtungsschemas war, dass man sich das *ganze (!)* System als einen Transformationsmechanismus vorstellen konnte, der Inputs in Outputs verwandelt. Dann aber musste man gar nicht das System selbst und seine tatsächlichen Mechanismen beachten. Man konnte sich auf die Beobachtung von Inputs und Outputs beschränken und aus den beobachteten und errechneten Regelmässigkeiten auf systeminterne Regelmässigkeiten *schliessen*. Ein System galt als erkannt und beschrieben, wenn man eine Transformationsfunktion entdeckte, die die Input-Output-Regelmässigkeiten nach den Kriterien des Beobachters hinreichend treffend reproduzieren und / oder prognostizieren konnte. Das System selbst durfte „black box“ bleiben.

Zwischen den drei Bedeutungsfeldern des Systembegriffs (alltagssprachlich für eine nicht-dingliche Geordnetheit, mathematisches Modell nicht-linearer Variablenzusammenhänge, systemtheoretisch für eine Input-Output-Funktion) erfolgt im Text keine eindeutige Festlegung. Der Ausdruck der System*steuerung* verweist jedoch am stärksten (wenn auch nicht ausschliesslich) auf die letzte, auf die Input-Output-Systemvariante. Denn tatsächlich war diese Systemforschung sehr stark mit Kontroll- und Steuerungserwartungen verknüpft, so etwa im Bereich der Managementforschung oder bei der Regulierung von Volkswirtschaften oder auch im Feld der Politik selbst (bei der Suche nach optimalen Regeln für konfliktbereite und konfliktfähige Interessenlagen). Für diese Zuordnung spricht ein weiteres Indiz im Text. Er ist deutlich von Enttäuschungsbekundungen durchsetzt (nachfolgend kursiv hervorgehoben). „Das ist *bedauerlich* und entspricht in *keiner Weise den Versprechungen* der OECD zu Beginn dieses Programms.“ – „Die unterschiedlichen demografischen und soziokulturellen Verhältnisse der Länder werden beim internationalen Ergebnisvergleich *nicht berücksichtigt*.“ – „Erklärtes Ziel der OECD ist es, durch den Ländervergleich bei PISA von den anderen Ländern zu lernen, indem man es so macht wie die Besten. Es *zeigt sich aber*, dass es sehr *schwierig* ist, einzelne Systemmerkmale (Selektionsformen, Einschulungszeitpunkt etc.) zu isolieren und deren Einfluss

---

36 Siehe die „zeitgemässe Steuerung“ in EDK\_01.

auf die Ergebnisse *wissenschaftlich nachzuweisen*. Das ‚Lernen von den Besten‘ ist daher *vielen Beschränkungen unterworfen*.“ – „PISA ist nur ein Instrument der Systembeobachtung. Um *verlässliche* Daten für die schweizerische Systemsteuerung zu erhalten, ...“ (auf Deutsch: PISA liefert *keine* verlässlichen Daten für die Systemsteuerung). Jedoch werden die anklingenden Enttäuschungen mit der Systembeobachtung und Systemsteuerung durch PISA nicht zum Anlass genommen, von den Enttäuschungserfahrungen im Umfeld der früheren Input-Output-Forschungen zu lernen.<sup>37</sup> Statt zu lernen, verlagert der Text die Steuerungserwartungen einfach in die Zukunft. Ein *zukünftiges* Bildungsmonitoring wird leisten, was PISA bislang verwehrt: einen Durchblick durch das ‚ganze‘ Bildungssystem und eine effektive Steuerung dieses Systems. Mindestens diesen *Bedarf* angezeigt zu haben – so eine Hauptbotschaft des Textes – sei als Verdienst der PISA-Erhebungen und ihrer öffentlichen Diskussion anzusehen.<sup>38</sup>

Doch was besagt dieser Exkurs einer EDK-Medienmitteilung in die Welt der Systeme und der Steuerung im Spiegel der zuvor aufgezeigten Adressierungen in EDK-Texten? Wir haben es mit einer markanten Abweichung zu tun. Der rechtliche Duktus von Zuständigkeiten und Verfahren, der sonst durchgängig den dominanten Rahmen bildet und alles Andere ein- und unterordnet, ist in der Medienmitteilung zu PISA nur schwach präsent und seinerseits von einer Semantik gerahmt, die in einer merkwürdigen Kombinatorik von Exaktheiten (bei einzelnen Zahlenangaben) und Vagheiten (auf der Wortgebungs- und Beschreibungsebene) die Suggestion ‚eines‘ Systems, seiner Komplettheitbeobachtbarkeit und dessen Zugehörigkeit zu einem „Wir“ schafft, das auf ebenfalls vage Weise mit schweizerisch und Schweiz besetzbar ist.

Man kann vermuten, dass die markante Abweichung vom Normalduktus der EDK und die Aufwartung mit einer zwar schwierigen, aber doch Einheit und Einheitlichkeit versprechenden Semantik miteinander zusammenhängen. Nur solch eine ‚starke‘ Semantik wie ‚Das Bildungssystem der Schweiz – beobachtet, gesteuert und wirksam‘ erlaubt der EDK, die Beschränkung auf den rechtlichen Duktus, der zugleich den EDK-Status selbst immer in der Schwebe und im Unklaren hält, wenigstens einen Text lang zu verlassen und von etwas anderem

37 Ausgewiesene Systemtheorien, die die alten Erfahrungen und Enttäuschungen aufgenommen und verarbeitet haben, gelten in den Steuerungstheorien inzwischen explizit als ihre ‚Gegner‘ (siehe hierzu Brosziewski, 2016). Eine Medienmitteilung kann natürlich davon ausgehen, dass die Spaltung von Systemdenken und Steuerungsdenken noch nicht in die Kenntnis der allgemeinen Öffentlichkeit eingeflossen ist (wenn man von der Nische anspruchsvoller Feuilletons absieht).

38 Wäre Bildungspolitik ein empirisches Unternehmen, könnte sie diese Hoffnung ab 2018 überprüfen. Ab dann werden die Schweizer Bildungsberichte schweizeigene Output-Messungen enthalten; und spätestens dann müsste es laut der vorliegenden EDK-These aus 2007 ja mit der Steuerung funktionieren.

als von Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten, Regulierungen und der Regulierung von Regulierungen zu schreiben. PISA und das (künftige) Monitoring ermöglichen, von ‚dem‘ System zu sprechen. Symptomatisch dafür sind einerseits das genannte „Wir“ im „unser System“, das den Leser / die Leserin vereinnahmen und positionieren soll, andererseits der eigentlich frappierende Umstand, dass die EDK selbst offenbar gar nicht zum Bildungssystem der Schweiz gehört. Selbst in der Beobachtung des „ganzen“ Systems wird die EDK weder als Element dieses Systems geführt (ebensowenig wie die bildungspolitisch interessierte Öffentlichkeit, die den Text doch lesen und verstehen soll); noch wird angekündigt, dass unter den zu entwickelnden Instrumenten für die Komplettbeobachtung des Bildungssystems auch eines zu finden sein würde, mit dem die EDK beobachtet und gesteuert werden könnte. Die EDK, die Schweiz und unsestwegen auch „Wir“ sitzen *vor* dem Monitor und finden die EDK, die Schweizer Bildungspolitik und „uns“ *nicht auf* dem Monitor; und das, obwohl vom Monitor behauptet wird, „das Ganze“ in den Blick zu rücken. Das „System“ ist – um eine Metapher aus der kybernetischen Beobachtungstheorie zu zitieren (Foerster, 1993) – der ‚blinde Fleck‘, der erlaubt, die Beobachtung (und mit ihr: Kontrolle und Steuerung) versteckt zu halten. Kein Wunder, darf man nicht genauer nachfragen, was denn alles zum System dazugehöre und was nicht, *was* es denn sei, dass da ‚gesteuert‘ werden soll; und *wer* es denn sei, dem da sowohl die Kompetenzen als auch die Kapazitäten *und* die Legitimitäten zum Steuern zuerkannt werden könnten. Schaut man sich die *Beispiele* an, die für „Steuerung“ gegeben werden, dann findet man tatsächlich nur und ausschliesslich die übliche Thematik wieder: die Angabe von Zuständigkeiten zur Regelung ganz normaler, ganz konventioneller Strukturvorgaben für das Unterrichts- und Schulgeschehen: Gestaltung von Lehrplänen, Angabe von Lernzielen, Vorschriften für die Ausbildung und Anstellungsbedingungen von Lehrkräften, Vorgaben für die Entwicklung und Zulassung von Unterrichtsmaterialien und dergleichen klassische Regulierungsgegenstände mehr. ‚Zeitgemäss‘ ist nur, das Ganze „Steuerung“ zu nennen und dem uneingeweihten Adressaten zu erklären, was man dabei „Input“ und was man dabei „Output“ zu nennen hätte. Doch ist es seither offenbar nicht gelungen, diese Sprachregelungen auch durchzusetzen.

EDK\_06 „Kinderbetreuung: Familienergänzende Tagesstrukturen. Gemeinsame Erklärung der EDK und der SODK“ (Konferenz der kantonalen Sozialdirektoren) ist abermals für juristisch geschulte Leserinnen und Leser bestimmt, speziell für solche mit Kenntnis (oder zumindest Ahnung) vom Familien- und Sozialrecht. Teil A definiert „Begrifflichkeiten“, Teil B regelt „Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten“. Zentral geht es um den Begriff der „Obhut“, das heisst der Rechte und Pflichten, die mit der Bestimmung des Aufenthaltsortes von Kindern verbunden sind respektive verbunden sein sollen. Angesprochen



wird (unter Teil B) die Familie als ‚erste Adresse‘, hier jedoch der Semantik gemäss reduziert auf ihre Rechte und Pflichten bezüglich der Aufenthaltsorte ihrer Kinder. Den staatlichen Instanzen, hier „öffentliche Hand“ genannt, wird zugewiesen, „sich ergänzend zur elterlichen Sorge um die Entwicklung und Integration der Kinder und Jugendlichen<sup>39</sup> einzusetzen“ (S. 3). Anlass und Gegenstand der Begriffs- und Zuständigkeitsbestimmungen bilden *zwei Expansionen* dessen, was unter „obligatorische Schule“ verstanden sein soll. Erstens soll mit dem HarmoS-Konkordat das Obligatorium vom sechsten auf das vierte Lebensjahr vorverlegt werden. Zweitens soll die „Obhut“ der obligatorischen Schule über die Zeiten des Unterrichts hinaus ausgedehnt werden. Die Bezeichnungen „Betreuung“ und „Tagesstrukturen“ werden im Sinne der Anpassung ihres bisherigen Rechtsgebrauchs an diese Neuerungen definiert, die sich auch in den „Aufgabenzuschreibungen“ des Teils B an die Familien, an die Instanzen der „öffentlichen Hand“, an die „Sozialpartner“ (worunter erstaunlicherweise allein „Unternehmen“ genannt werden), an private Anbieter von Betreuungsangeboten sowie an die Kantone und an den Bund widerspiegeln.

Wir können in diesem Text ein ‚Echo‘ auf den in EDK\_01 gegebenen Auftrag sehen: „Der subsidiäre Erziehungsauftrag der obligatorischen muss ... neu reflektiert werden.“ (§ 3.4) In der hier vorliegenden Erklärung wird noch deutlicher als in dem Ursprungstext, dass es vornehmlich, wenn nicht gar ausschliesslich um eine Neubestimmung der Pflichten staatlicher oder staatsnaher Instanzen geht. Die Rechtsbegriffs-, Zuständigkeits- und Aufgabendefinitionen ordnen das Verhältnis der obligatorischen Schule zu sozialstaatlichen Einrichtungen. Textstrategisch gesehen, wirkt eher die Einheit ‚Familie‘ subsidiär; entgegen dem Wortlaut, der den Staat subsidiär zum Erziehungsauftrag und zur Sorgepflicht der Familien behauptet. Den Eltern wird, als seien sie selbst Staatsinstanzen, ein Aufgabenbündel zugeschrieben, dessen Erfüllung in ein Netz staatlicher Obhuts-, Sorge- und Entwicklungsaufgaben ‚eingebettet‘ wird.

Obwohl es den Gegenständen nach um den Erziehungsauftrag, um Familien, Schulen und ihr Verhältnis zueinander geht, *kommt die pädagogische Semantik überhaupt nicht vor*. Es fehlt jede Art von pädagogischer oder auch von didaktischer Adressierung. Die im Referenztext 1 angekündigte ‚Neureflexion‘ des erzieherischen Subsidiaritätsprinzips erweist sich schlicht als *Neuregulation* von (sozial-)staatlichen Aufgaben und Zuständigkeiten, in die nun auch die

---

39 Die ‚Jugendbetreuung‘ fehlt im Titel der gemeinsamen Erklärung, wie auch sonst die Verknüpfung von ‚Jugend‘ und ‚Betreuung‘ nicht vorkommt – wahrscheinlich, weil die ‚Obhut‘ für Jugendliche rechtlich weit schwieriger zu fassen ist als für Kinder. Die (mehrfache) Erwähnung von Jugendlichen ist der Tatsache geschuldet, dass es um die obligatorische Schulzeit geht und man 15-Jährige nicht gut unter dem Ausdruck ‚Kinder‘ subsumieren kann. Faktisch konzentriert sich die Regelungsanstrengung des Textes jedoch auf die Kindheit und dort noch speziell auf deren frühe Phasen.

Schule ‚eingebunden‘ werden soll. Erzieherische Grundbegriffe wie Obhut, Sorge, Betreuung, Entwicklung und Förderung werden *nicht* auf ihre pädagogisch-didaktischen Gehalte hin befragt. Man schaut vielmehr in der bestehenden Rechtslage nach, wie sie dort definiert sind und welche Zuständigkeiten dort ausformuliert sind, um sich von dieser Lage ausgehend definitorisch und instanzmässig vorzuarbeiten und anzupassen. Anders als in anderen EDK-Papieren sind hier nicht einmal Expertisen vorgesehen, weder aus dem wissenschaftlichen noch aus dem Bereich der (allgemeinen) Pädagogik. Man vertraut den „pädagogischen Zielsetzungen“ der Einrichtungen, die Betreuungen anbieten (S. 4, Viertes Leitsatz) und dem Wirken jener sozialstaatlichen Institutionen, die sich der Sonderpädagogik und der Heilpädagogik verschrieben haben.

EDK\_07 („HarmoS-Kommunikation findet in den Kantonen statt.“, Medienmitteilung vom 18. 6. 2009) startet bereits in seiner Überschrift mit einem performativen Widerspruch. Der Titel kommuniziert, dass auf der Bundesebene gar nicht über HarmoS kommuniziert würde. Dieses Paradox löst sich rasch auf, wenn man nachliest, was mit ‚Kommunikation‘ gemeint ist. Es geht lediglich um den ‚Lead‘ in einer politischen Kampagne (zu den kantonalen Abstimmungen über das HarmoS-Konkordat) – und EDK-üblich um die Klärung, welche Instanzen für den Kampagnen-Lead zuständig seien. Es seien „die Kantone“ – womit im Kontext einer EDK-Mitteilung die einzelnen Erziehungsdirektionen gemeint sind. Die EDK selbst zieht sich auch gar nicht aus der Kommunikation zurück: „Als Konferenz der 26 Kantone nimmt die EDK die sich ihr bietenden nationalen Kommunikationsanlässe zum Thema weiterhin wahr und stellt die Grundinformation sicher.“

EDK\_08 („Die Ziele der obligatorischen Schule harmonisieren: Anhörungsprozess zu nationalen Bildungszielen“, Medienmitteilung vom 25.1.2010) hat abermals ein Verfahren zum Gegenstand: einen Anhörungsprozess. Eine von der EDK beauftragte Expertenrunde habe „nationale Bildungsziele“ für die vier Bereiche Schulsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften erarbeitet. Der Text benennt die Kreise und Instanzen, die anzuhören sind, bevor die EDK die fraglichen Ziele und die mit ihnen verbundenen Massnahmen beschliessen soll. Bezogen auf unseren Ausgangstext EDK\_01, der drei Jahre früher erschienen war, finden wir die Wiederaufnahme, Ausarbeitung und Modifikation jener Figur vor, die die Einbindung und Einbettung ‚wissenschaftlicher‘ Referenzen in den Rahmen der Zuständigkeits- und Verfahrensemantik betrifft. Man benennt ‚Experten‘ und ‚Fachleute‘, die *die Verfahren und Werte spezifizieren*, die als ‚Instrumente‘ in die Kontexte staatlich kontrollierten und staatlich legitimierten Handelns eingeordnet werden können: mit Zuständigkeiten, Verfahrensangaben, Verantwortlichkeiten und was sich sonst noch regeln und regulieren lässt. Dass es sich hierbei um Spezifikationsleistungen und nicht um wis-

senschaftliche Adressierungen handelt, lässt sich an mehreren Indikatoren ablesen. Erstens wurde die „mehrjährige Arbeit“ der Fachleute *nicht-öffentlich* durchgeführt. Es wurde in diesen Jahren nichts publiziert, nichts getestet, keine Annahme der wissenschaftlichen Kritik ausgesetzt.<sup>40</sup> Die Öffentlichkeit wird erst und allein durch die im Text vermeldete Vorlage zur Anhörung ‚informiert‘. Zweitens ist auch in dieser Medienmitteilung von keiner einzigen These die Rede, die in irgendeinem wissenschaftlichen Kontext von Bedeutung wäre und die eine wissenschaftliche Kommunikation (zu Operationalisierung und Falsifikation) motivieren könnte. Eine „mehrjährige Arbeit“ ohne irgendeinen sachrelevanten, geprüften und publizierten Befund kann sich schwerlich einer wissenschaftlichen Lektüre aussetzen. Drittens wird das Arbeitsergebnis ohne Umwege über wissenschaftliche Kommunikationskanäle direkt in die geregelten Verfahrenswege zur Regulierung von Zuständigkeiten, Kompetenzen und Kontrollen eingegeben. Was unter dem Regime des Zuständigkeitscodes an Wissenschaftlichkeit aufgenommen und verarbeitet werden kann, beschränkt sich auf die Expertise, die es braucht, um verfahrensrelevante Vorgänge und Werte zu spezifizieren.<sup>41</sup>

Sieht man von den Vollzugsmeldungen des Textes ab (über erbrachte und künftige Vollzüge) und sucht man nach Modifikationen gegenüber dem drei Jahre älteren Referenztext, dann lässt sich folgende kurze, ganz für sich allein stehende Erläuterung als Schlüsselstelle ansehen:

„Da diese Bildungsziele in die Lehrplanarbeit sowie in die Qualitätsüberprüfung und -entwicklung einfließen werden, tragen sie auch die Bezeichnung ‚Bildungsstandards‘.“ (S. 1)

Die Stelle vereinbart mit der Leserin und dem Leser, die Ausdrücke „Bildungsziele“ und „Bildungsstandards“ als austauschbar anzusehen. Diese Konvention wird nicht durch eine begriffliche Herleitung begründet (derer es gerade hinsichtlich des Kompositums ‚Bildungsstandard‘ eigentlich bedürfte), sondern mit dem Hinweis auf die Verfahren „Lehrplanarbeit“ und „Qualitätsprüfung und -entwicklung“. Dabei taucht der Begriff „Bildungsstandard“ im übrigen Text überhaupt nicht auf. Liest man den Referenztext aus dem Jahr 2007, verhält es sich umgekehrt. Dort kommt der Ausdruck „Bildungsziel(e)“ nicht vor. In dem älteren Text wurde durchgängig von „Bildungsstandards“ gesprochen (teils auch, ebenfalls ohne Begriffsabgrenzung, von „Leistungsstandards“). Es lassen sich noch weitere semantische Verschiebungen feststellen. Wurde 2007 noch viel

---

40 Ausnahme: Übersichtstexte zum Stand der Entwicklung in anderen Ländern.

41 Und selbst dieser Einfluss von ‚Wissenschaftlichkeit‘ wird noch gekappt, wenn – wie später geschehen – die Festlegung von Schwellenwerten, ab denen eine Grundkompetenz als erreicht gelten kann, den Fachleuten entzogen und dezidiert einem *politischen Entscheid unterstellt* wird.

vom „System“ geschrieben (insbesondere von Systementwicklung und Systemevaluation), so ist dieses „System“ in der Medienmitteilung von 2010 verschwunden. Es bleibt die Qualitätsentwicklung. Und obwohl es weiterhin um „Instrumente“ geht, geht es nicht mehr, oder jedenfalls hier nicht mehr explizit erwähnt, um „Steuerung“. Die Instrumente werden als Instrumente für den Unterricht, für die Lehrplanarbeit und für die Qualitätsentwicklung vorgestellt. Welche Prozesse für die semantischen Verschiebungen verantwortlich zu machen sind, lässt sich aus der Textlektüre allein natürlich nicht erkennen. Erkennen aber lässt sich, dass die Anlehnung an die eher technischen Metaphern der Systembeobachtung, der Systemsteuerung und der Leistungskontrollen (Input und Output) zumindest in der Adressierung der allgemeinen Öffentlichkeit vermieden wird und die Vorstellung von „Instrumenten“ in die sanftere und schönere Sprache der Bildung, der Ziele und der Qualitäten eingebettet wird.

Anders als in der vorherigen Medienmitteilung EDK\_08 taucht der Begriff „Bildungssystem“ in EDK\_09 („Bildungsmonitoring Schweiz: Erster schweizerischer Bildungsbericht publiziert“, Medienmitteilung vom 4.2.2010, EDK gemeinsam mit EVD) wieder auf – jedoch nur wenige Male und alternierend mit dem (häufigeren) Ausdruck „Bildungsraum Schweiz“. Von Steuerung ist auch in EDK\_09 nicht mehr die Rede, nicht einmal von Harmonisierung. Es geht allein um „Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz“. Das „Bildungsmonitoring Schweiz“ wird als „ein Instrument“ vorgestellt, mittels dessen Hilfe Bund und Kantone ihrer durch die neuen Bildungsartikel der Verfassung gesetzten Aufgabe zur Koordination nachkämen. Im Übrigen reproduziert EDK\_09 das Muster der (staats-)rechtlichen Codierung in überaus prägnanter Form – und dies, obwohl er als „Medienmitteilung“ über die journalistische Vermittlung an einen sehr allgemeinen Adressaten, sozusagen an ‚die Öffentlichkeit schlechthin‘ gerichtet scheint. Es geht um das Thema ‚Bund und Kantone‘, die durch zahlreiche namentlich genannte Staatsorgane spezifiziert und repräsentiert werden. Der interessierte Leser, die interessierte Leserin wird durch den Text vornehmlich daran erinnert, welche Instanzen in der Bildungspolitik und ihrer Verwaltung existieren, Zuständigkeiten innehaben und bei allen Massnahmen und Verlautbarungen zu berücksichtigen sind.

Den Anlass des Textes bildet ein staatlich beauftragter „Bildungsbericht“, der als Pilotprodukt für das „Bildungsmonitoring Schweiz“ vorgestellt wird. Anders als in EDK\_01 geht es nicht nur um die obligatorische Schule, sondern, der wörtlichen Verlautbarung nach, um das „ganze Bildungssystem“ der Schweiz. Ein weiterer Unterschied besteht auch in der expliziten Nennung von „Bildungsforschung“. Gleichwohl wird die wissenschaftlich interessierte Lektüre *nicht* bedient. Der Text enthält keine einzige These. Er setzt vielmehr „Daten“ mit „Wissen“ gleich. Mit dieser Gleichsetzung bedient er nicht die wissenschaft-

liche, sondern die *journalistische* Semantik (‚Fakten, Fakten, Fakten‘) und schmiegte sich so dem Kontext seiner Publikation an („Medienmitteilung“). Von wirtschaftlichen, familialen, pädagogischen und weiteren Codierungen und Semantiken sind im Text keine Spuren aufzufinden. EDK\_09 liefert also im Wesentlichen eine Bestätigung der Eingangsbefunde. Er gibt zusätzlich Aufschluss darüber, dass die (staats-)rechtliche Codierung auf „Daten“ setzt, wenn sie ihre Funktion (und ihr Funktionieren) vor einem journalistisch vermittelten ‚allgemeinen‘ Adressaten ausweisen möchte. Sie suggeriert im vorliegenden Text sogar, dass sie mittels Daten dereinst ‚alles‘ (das „Ganze“) im Blick und unter Kontrolle haben wird, was es zum Bildungssystem der Schweiz zu wissen und zu sagen geben wird – unter Ausschluss aller Wissensformen, die sich nicht auf statistisch formatierte Daten reduzieren lassen.

## 2 Öffentlichkeit und Schule in den beiden Zeitungen „Die Weltwoche“ und „Neue Zürcher Zeitung“ (NZZ)

Zeitungen gehören zum System der Massenmedien, das anhand eigener Kommunikationsprogramme agiert, grob unterscheidbar nach den Programmen der Berichterstattung, der Unterhaltung und der Werbung (siehe hierzu und zum Folgenden Luhmann, 1996). Die primären Selektionsfilter für massenmediale Kommunikation bilden *Neuheit* (in der Zeitdimension), *Quantität* (in der Sachdimension, in Mengen- oder in Rangzahlen) und *Konflikträchtigkeit* (in der Sozialdimension). Die dauerhafte Reproduktion dieses Kommunikationssystems wird durch Organisationen der Massenmedien gesichert, durch Verlage, Sendeanstalten, Produktions- und Vertriebsorganisationen, zugehörige Ausbildungsorganisationen und etliche weitere Organisationstypen mehr. Wenn *in* den Massenmedien *von* den und *über* die Massenmedien gesprochen wird (in Talkshows oder im Feuilleton zum Beispiel), dann wird das Gesamtsystem auf eben diese Organisationen und die Selektivität ihrer Produkte reduziert. Ausgeblendet wird in solchen Darstellungen, dass die Rezeption massenmedialer Produkte selber zum System gehört, denn ohne sie käme keine einzige Kommunikation zustande.<sup>42</sup>

Sowohl die Selektionsfilter der massenmedialen Kommunikation als auch ihr Problem, für ihre Rezeption auf selbstgemachte Rahmen angewiesen zu sein, machen sich beim Thema Schule und seinen Ausdifferenzierungen bei beiden

---

42 Die Ausblendung der Rezeption erfüllt den Zweck, dass jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer, Produzent wie Rezipient, annehmen kann: die Massenmedien, das sind immer *die Anderen*, nie man selbst. In der Medienforschung ist dieses Phänomen unter dem Titel „third-person effect“ bekannt (Davison, 1983).

untersuchten Zeitungen deutlich bemerkbar, wenngleich in unterschiedlichen Varianten. Obwohl opponierenden politischen Lagern zugerechnet, gleichen sich Weltwoche und NZZ hintergründig darin, dass sie das Schulthema *dramatisieren* und die allgemeine Kommunikation darüber, ihre eigene Kommunikation eingeschlossen, als ein *Feld von Konflikten*, wenn nach gar als einen Kampfschauplatz beschreiben.

## 2.1 Öffentlichkeit und Schule in den Texten der Weltwoche

Zum Zeitpunkt der Auswahl waren in den Prozessen der Archivstrukturierung und der ersten Texterkundungen folgende neun Dokumente als ‚Schlüsseltexte‘ markiert worden:

- WW\_01     „Volksschullehrer, hört das Banale“ (Die Weltwoche, 4. Mai 2006, 74. Jahrgang, Nr. 18, Seite 36–41, von Daniela Niederberger (Text) und Enver Hirsch (Bilder))
- WW\_02     „Kinder haften für ihre Eltern“ (Die Weltwoche, 31. August 2006, 74. Jahrgang, Nr. 35, Seite 50–53, von Daniela Niederberger (Text) und Stephan Schacher (Bild))
- WW\_03     „Pöbeln, kiffen, ficken“ (Die Weltwoche, 23. November 2006, 74. Jahrgang, Nr. 47, Seite 34–41, von Alex Baur)
- WW\_04     „Durchbruch zur Wirklichkeit“ (Die Weltwoche, 12. April 2007, 75. Jahrgang, Nr. 15, Seite 32–37, von Philipp Gut (Text) und Jan van Holleben (Bilder))
- WW\_05     „Triumph des Unsinn“ (Die Weltwoche, 22. November 2007, 75. Jahrgang, Nr. 47, Seite 28–32, von Philipp Gut und Yvonne Staat)
- WW\_06     „Tendenz zur Gleichschaltung“ (Die Weltwoche; 27. November 2008, 76. Jahrgang, Nr. 48, Seite 38–40, von Philipp Gut)
- WW\_07     „Revolte der Realisten“ (Die Weltwoche; 9. April 2009, 77. Jahrgang, Nr. 15, Seite 28–31, von Philipp Gut und Christian Schnur (Bilder))
- WW\_08     „Poesie und Pornografie“ (Die Weltwoche; 20. Mai 2010, 78. Jahrgang, Nr. 20, Seite 54–55, von Daniela Niederberger und Kat Menschik (Illustration))
- WW\_09     „Anleitung zum Scheitern“ (Die Weltwoche; 22. Juli 2010, 78. Jahrgang, Nr. 29, Seite 24–27, von Peter Keller)

Die Texte, die in der Weltwoche zum Thema ‚Volksschule‘ publiziert werden, wirken zunächst sehr heterogen, sowohl von ihren Themen als auch von ihren Darstellungsformaten her. Bei den neun ausgewählten Dokumenten geht es um Unterrichtsthemen und Unterrichtsformen, um eine sogenannte „Wohlfühl-Pädagogik“, um private Nachhilfekurse, um die Ansprüche von Lehrmeistern, um Lesen- und Schreiben-Können, um Langeweile und Erlebnisse, um Immigration und Ausländer(anteile), um die Neigungen und Talente des Lehrernachwuchses, um die (Nicht-)Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler durch ihre Elternhäuser, um den Fernsehkonsum der Kinder, um Hochbegabung, um Jugendgewalt (einschliesslich Vergewaltigung), um Sexualpädagogik, um Schulbehörden und deren Agieren, um Disziplin- und Disziplinarprobleme, um Bildungsbürokraten, um Notengebung, um die Lehrerbildung, um HarmoS(-Abstimmungen), um Weiterbildungsthemen für Lehrkräfte, um eine Feminisierung des Lehrberufs, um eine Akademisierung des Lehrberufs, um Integration und Inklusion, um Reformen, um Sprachen- und Fremdsprachenlernen und manch weitere Themen mehr. Ebenfalls sehr abwechslungsreich sind die Stilmittel, oftmals eingesetzt in fast übergangslosen Reihenfolgen: kleine Geschichten, kurze Statements (namentlich oder anonymisiert), summarische Frage- und Urteilsätze, zuweilen durchsetzt mit analytischen und argumentativen Passagen sowie Zahlenreports (detailliert oder summarisch). Blicke man auf einer inhaltsanalytischen Beschreibungsebene, wäre es schwer, tragende diskursive Muster und Elemente auszumachen. Oberflächlich bliebe gerade noch erkennbar, dass der Berichterstattung dieser Zeitung ein ideologisches Programm unterliegt, eine Art Mission gegen eine von ‚linker Politik‘ betriebene, expansive und illusionsverblendete ‚Bildungsbürokratie‘ – ein ideologisches Programm, das sich selber und explizit der Ideologiekritik bedient, als Analyse der Ideologie der Anderen, wie nachfolgend an einem Text (WW\_04) besonders deutlich nachgezeichnet werden kann.

Um die Öffentlichkeitsstruktur der zitierten Texte zu analysieren und herauszuarbeiten, wie der unbestimmte Adressat der Öffentlichkeit auf das Thema ‚Schule‘ hin eingestellt wird, ist gerade im Fall einer Zeitung hilfreich, die Muster der *massenmedialen Kommunikation* noch etwas präziser als bislang zu kennzeichnen. Auf der Ebene des Kommunikationssystems der Massenmedien ist keineswegs Manipulation (und mit ihr Ideologie) das zentrale Problem<sup>43</sup>, sondern die *Selektivität* dessen, was überhaupt als berichtens- und darstellenswert aufgegriffen und von den *Organisationen* des Systems bis zur Publikationsreife bearbeitet wird (zum Produktionsprozess immer noch lesenswert Tuchman, 1973). Als generelle Selektionsfilter massenmedialer Kommunikation waren

---

43 Wie wollte man Manipulation auch feststellen, wenn nicht als einen Defekt eines ansonsten funktionstüchtigen Systems?

weiter oben bereits Neuheit (in der Zeitdimension), Quantität (in der Sachdimension) und Konflikt (in der Sozialdimension) genannt worden. Schon diese kurze Liste lässt einige Besonderheiten des Schulthemas erkennen, auch und gerade in dem sehr heterogenen Material der neun ausgewählten Weltwoche-Texte.

Neuheit und Quantität eignen sich beim Thema Schule weit weniger zur Selektion als bei vielen anderen öffentlichen Themen. Neuheit wird üblicherweise anhand *aktueller Ereignisse* definiert. Aber in der Ereignisdimension ist die Schule weder neu noch hat sie Tagesereignisse von besonderer Qualität zu bieten. Ganz im Gegensatz zur ereignisbezogenen Neuheit steht ‚Schule‘ fast schon wie ein Synonym für Alltag und Alltäglichkeit – und nicht selten wird der Schulalltag auch explizit mit Schulwirklichkeit gleichgesetzt. Neuheit muss und wird hier anders definiert: als *Erneuerung* gerade des unterstellten Schulalltags, als *Schulreform*. Auch wenn in Zeitungen, wie hier in der Weltwoche, Schulreformen beklagt und teils als Reformitis denunziert werden: Die Reform ist eine der wenigen Ressourcen, Schule überhaupt in das Register der massenmedialen Kommunikation einzuhängen, soweit es um die Themenselektion qua Neuheit geht.

Vergleichbares lässt sich über das Selektionskriterium der Quantität sagen. *Alle* müssen, bezogen auf ihren Lebenslauf, zur Schule gehen; *vielen* tun es aktuell. Entsprechend viele Schulen gibt es – und zur Nachrichtenselektion eignen sich über diese quantitative Normalität hinaus nur noch wenige Zahlenthemen, etwa Klassengrößen, Lehrermangel oder Stellenmangel (anlässlich struktureller oder konjunktureller Schwankungen), finanzielle und personelle Ressourcen relativ zu lokalen Schüleranzahlen und Ähnliches. Ansonsten müssen Quantitäten *künstlich* produziert werden, wie zum Beispiel bei den PISA-Statistiken, die – gegen den Willen der Statistikbetreiber – in der massenmedialen Kommunikation zu sportähnlichen Rankings stilisiert und dramatisiert werden.

Als dominanter Selektionsfilter der massenmedialen Thematisierung der Schule verbleibt mithin nur der *Konflikt*, also die Neuheit, Andersheit und Abweichung in der *Sozialdimension* von Sinn und Kommunikation. Dieses Kriterium lässt sich in der Tat quer durch die ganze Heterogenität der neun Weltwoche-Texte verfolgen. Konflikte bilden oftmals die *Anlässe* der Artikel, ihre Dramatisierung bildet zumeist das *Stilmittel* der Texte (durch Konflikterzählungen, durch protestierende Stellungnahmen, durch direkte Gegenüberstellungen von Positionen) und Konflikte bilden auch den *generellen Rahmen* der Schulberichterstattung durch die Weltwoche. Die Weltwoche stellt ihre eigene Berichterstattung in eine Konstellation von Konflikten zwischen einer ‚Schulwirklichkeit‘ auf der einen Seite und einer ‚Ideologie‘ der links-gesteuerten Bildungsbürokratie (wahlweise: Bildungsbeamtentum, Bildungstheorie) auf der anderen Seite, wobei sich die Texte der Weltwoche ihrem unbestimmten Leser und ihrer unbestimm-



ten Leserin als Sprachrohr und Stimme der Schulwirklichkeit anbieten. Die Schule wird zu einem ‚Kampfplatz‘ der Ideologien erklärt, über dessen Wirklichkeit an ‚Fronten‘ entschieden wird. Der anonyme Leser wird auf die Position des Kampfbeobachters gesetzt.

Diese bislang mehr synoptisch gewonnenen Anhaltspunkte sollen am ersten Text der ausgewählten Liste eingehender geprüft, gegebenenfalls modifiziert und angereichert werden. „Volksschullehrer, hört das Banale“ (WW\_01) startet bereits mit einer sehr interessanten Überschrift. Gebildete Leserinnen und Leser werden das Zitat eines alten Kampfliedes bemerken: „Völker, hört die Signale!“ (die „Internationale“, die im Original weiterginge mit: „Auf zum letzten Gefecht!“). Doch auch für diejenigen, denen diese Assoziation entgeht (sei es aus Unbildung, sei es aus Unaufmerksamkeit), verbleibt eine doppelte Provokation. Erstens bekundet der Titel, dass Volksschullehrer belehrt werden müssten, und zwar ausgerechnet über das scheinbar Einfachste. Und zweitens sind das sogenannte Banale und die Aufklärung darüber einen sehr ausführlichen Zeitungstext und damit eine längere Leseleistung wert.

Der Leitsatz des Artikels nimmt diesen Double Bind zwischen Banalität und Informationswert auf und spinnt ihn fort. Er listet vier Banalitäten auf, im zum Schulthema passenden einfachen Diktatstil:

„1. Wohlfühl-Pädagogik ist ein Lernkiller. 2. Kinder mögen Erlebnisse, aber lieben Ergebnisse. 3. Der Lehrberuf sollte nicht als Fortsetzung der Pfadfinderkarriere begriffen werden. 4. Qualität kommt von Qual. Wer’s genauer wissen will:“

Botschaft und Lerninhalt sind also schon völlig klar. Und nur noch jener Leser und jene Leserin wird auf den weiteren, langen Text verwiesen, der oder die es „genauer wissen will“. Der gesamte Folgetext baut sich entlang von Geschichten und Statements auf, die Kindern, Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, Lehrmeistern und weiteren berufenen Personen in den Mund gelegt werden.<sup>44</sup> Marianne

---

44 Die Formulierung ‚in den Mund gelegt werden‘ soll nicht besagen, dass wir von erfundenen Geschichten und Statements ausgehen. Wir glauben dem Reporter, dass er tatsächlich korrespondierende Erzählungen und Aussagen gehört und notiert hat. Jedoch weiss jede und jeder, die und der das journalistische Geschäft kennt, dass fast jedes Sprachfragment eines Informanten *editiert* werden muss, damit es in einen Text passt, sprachlich wie inhaltlich. Das Prinzip der Wörtlichkeit zählt nicht zu den Grundregeln der journalistischen Zitierpraxis. Was in journalistischen Texten als wörtliches Zitat gekennzeichnet ist, darf dem tatsächlich Gesagten nur nicht widersprechen und sollte es möglichst sinngemäss wiedergeben. Alle Geschichten und Statements, die lebenden Personen journalistisch ‚in den Mund gelegt werden‘, sollten vorsichtshalber also nur im Modus ‚X könnte es so ähnlich gesagt haben‘ oder ‚X könnte es so ähnlich gemeint haben‘ gelesen werden. Anders verhält es sich mit Zitaten, die auf schriftlich oder elektronisch fixierten Aussagen ihrer Quellen basieren – und die man prinzipiell oder

Bremi(\*), Lukas Meng(\*), Marianne Aeppli und Rita Beck(\*)<sup>45</sup> erzählen, was sie von ihren Kindern über den Unterricht gehört haben. Weitere Kronzeugen sind Anton Jungen (Betreiber eines Nachhilfestudios), Werner Peterer („Lehrlingschef“ in einer Firma), Oskar Bachmann (bildet im eigenen Restaurant Lehrlinge aus), Oskar Bachmann (SVP-Mitglied und im Zürcher Bildungsrat), Urs Loosli (Sekundarlehrer und Präsident eines Lehrerverbandes), Andreas Buchmann (Oberstufenlehrer), Hans-Peter Köhli (pensionierter Primarlehrer), Werner Wunderli (Bezirksschulpfleger), Therese Grossmann (bernische Lehrplan- und Lehrmittelkommission), Jules Fickler (Primarlehrer und Lehrmittelautor), „ein älterer Lehrer“, „ein anderer Lehrer“, Regine Fetz (Zürcher Volksschulamt), Christa Röber-Siekmeyer (eine „deutsche(.) Pädagogin“, vermutlich aus ihren Veröffentlichungen heraus referiert), Susanne Hänni (Schulpflegerin), Brigit Eriksson (Pädagogische Hochschule Zürich) und Werner Heiniger (Lehrer). Als weitere Quellen fungieren andere Zeitungen (Zürichsee-Zeitung, Der Bund, The Independent) und einige Dokumente (Lehrplan Kanton Zürich, Auszüge aus Lehrmitteln). Der Text gibt sich also recht ausführlich recherchiert – und erklärt sich am Ende noch einmal selber: „Dieser Artikel ist der Auftakt zu einer in lockerer Reihenfolge erscheinenden Serie über die Volksschule. Es geht unter anderem um die schwierigen Eltern, die Pädagogen und die leise Rückkehr des Konservativen und Strengen in die Schulzimmer.“

Das zentrale rhetorische Element des Textes ist rasch identifiziert. Es handelt sich um das klassische Verfahren des *Exemplum*, ein authentisches und möglichst anschauliches Beispiel, das einen abstrakteren Sachverhalt anhand eines *typischen* Falles verdeutlicht und sich auch besser merken lässt als die allgemeine Aussage selbst.<sup>46</sup> Die Eltern erzählen, dass ihre Kinder in der Schule Theater spielen, Märchen hören und in den Wald gehen. Die Eltern erzählen weiterhin, dass sie andere Dinge vermissen, Rechenübungen und Diktate beispielsweise. Die *Regel* zu diesen ‚typischen‘ Fällen wird dann etwa so formuliert, als Zitat einer der Mütter artikuliert: „[D]as Lernen kam eindeutig zu kurz.“ Und etwas später vom Autor als Frage fortgesponnen: „Untergräbt die Wohlfühl-Pädagogik den Leistungswillen der Schüler?“ Es folgen die Fälle eines Lernstudiotreibers und von Lehrmeistern, die ihre Kandidaten im Textverstehen und Rechnen prüfen. Alle drei erzählen von markanten Defiziten – und platzieren mehr nebenbei als explizit die Aussage, dass es sich nicht nur um ‚typische‘,

---

auch praktisch nachprüfen könnte. Doch auch in solchen Fällen wird man, führte man den Vergleich tatsächlich durch, oft Überraschungen erleben.

45 Mit (\*) gekennzeichnete Namen seien der Redaktion bekannt, sagt der Artikel in einer Erläuterungszeile am Schluss. Gemeint ist wohl, dass die Namen für den Text verfremdet wurden. Warum Marianne Aeppli als Einzige in der Elternrunde ohne Sternchen genannt wird, ist aus dem Text nicht ersichtlich.

46 Siehe zur Tradition dieser Rhetorik etwa Schürer, 2005.

sondern wohl auch um *viele* und vielleicht sogar um *zunehmend* viele Fälle handeln dürfte.

Aber der Text gibt sich vorsichtig und differenziert. Er kultiviert die Zweifel („Doch können sie [Eltern und Lehrmeister, A.B.] objektiv beurteilen, was die Schule leistet?“) – und sammelt weitere Aussagen, zunächst solche von Lehrpersonen aus den höheren Schulstufen, denen eine objektive Einschätzung über die Leistungen der Grundstufe zugetraut wird. Nach dieser Befragungsrunde ist das zuvor noch offen gehaltene Urteil jedoch klar gefällt. Jetzt steht fest, dass „die Volksschule den Kindern das Wichtigste, nämlich Lesen, Schreiben und Rechnen, nicht mehr richtig beibringt.“

Die erzählten Fälle lassen diese ‚Tatsache‘ entstehen, berufene Mündel verhelfen zu ihrer Formulierung und Bestätigung. Das Verfahren der Exempla, der Beispiele für das Allgemeine, hat funktioniert. Anschliessend erst kommen Experten verschiedenen Typs zur Sprache, wozu dann auch Bildungspolitiker, Bildungsmanager, Bildungsforscher und die Journalisten anderer Zeitungen zählen. Hier geht es nicht mehr um die ‚Tatsache an sich‘. Die ‚Tatsache‘, dass die Schule das Wichtige nicht mehr beibringt, hat sich der Diskurs mit *eigenen* Mitteln selbst erarbeitet. Die Expertinnen und Experten dürfen nur noch erklären (und darüber streiten), warum es so ist, wie es ist – und ihre Einschätzungen abgeben, wie man ‚es‘ ändern könnte und sollte. Die massenmediale Kommunikation hat sich ihren Anlass, die Krise der Schule, selbst angefertigt und agiert sie mit einer ebenfalls selbstgeschaffenen Institution, dem berufenen Experten, weiter aus. Der Text soll, laut seiner Selbstbeschreibung, ja lediglich den ‚Start‘ für eine grössere Serie bilden – und diese Aufgabe hat er gut erfüllt. Dieses Ringen um und gegen die beklagenswerten Zustände soll hier nicht weiter verfolgt werden. Ihre Muster und Verfahren wären zu allgemein, um etwas über die Spezifik des Schuldiskurses ausmachen zu können. Man findet sie bei allen Themen vor, die durch die massenmediale Formierung ihrer Alltäglichkeit entrissen und einem anonymen Leser respektive einem allgemeinen Publikum mit Neuheits- und Konfliktwerten zur Kenntnisnahme empfohlen werden. Auch im sogenannten ‚Expertendiskurs‘ bevorzugen die Massenmedien den Konflikt – nicht zuletzt jenen Konflikt, der sich seinem Selbstverständnis nach gegen die ‚herrschende Meinung‘ der Experten stellt.

Unsere Diskursanalyse zielt jedoch auf ein tieferliegendes Muster, auf die Konstruktion jener ‚Tatsachen‘ selbst, die erst, wenn sie geschaffen sind, einen ‚Streit der Meinungen‘ erlauben. Mit dem Aufweis des rhetorischen Verfahrens des Exemplum ist der Mechanismus erst benannt, aber noch lange nicht erklärt, wie und warum er überhaupt funktioniert. Dass die erzählten Fälle selektiv ausgewählt und selektiv dargestellt sind, und dass andere Selektionen und andere Darstellungsweisen zu anderen Typen und zu anderen ‚Tatsachen‘ führen wür-

den, nehmen wir als gegeben an. Wir sagten ja, dass Selektivität zu den Grundformen massenmedialer Kommunikation gehört.

Das allgemeine, themenübergreifende Muster lässt sich in unserem Fall konkretisieren, wenn man auf die *Form der Erzählung* achtet, die die ‚Fälle‘ mit ihren Pauschalisierungen ins Spiel bringt. Es handelt sich in der Regel nicht um sehr elaborierte Erzählungen. Die meisten Erzählungen sind lediglich angedeutet und sehr schematisch („Nun schauspielerten die Kinder stattdessen“, „die dritte kam immer freitags, um den Kindern Märchen vorzulesen“, ...). Aber wie ausführlich und ausgemalt oder wie knapp und ergänzungsbedürftig auch immer, gehorchen auch die Erzählungen aus dem Schulalltag der Kinder den Formprinzipien jeder Erzählung. Jede Erzählung führt, so der Literaturwissenschaftler und Rhetorikforscher Kenneth Burke, fünf Elemente ein: eine Aktivität, eine Szene, einen Akteur, ein Instrumentarium (Mittel, Techniken, Ressourcen) und einen Zweck.<sup>47</sup> Es müssen keineswegs alle Elemente vom Erzähler selbst genannt werden. Je nach Bekanntheitsgrad der erzählten Situationstypen reichen wenige Nennungen aus, so dass der Zuhörer oder Leser alles Nötige selbstständig ergänzen kann. „freitags – Märchen – Klassenzimmer“ – und der anonyme Leser dürfte problemlos in der Lage sein, die handelnden Personen, ihr ungefähres Alter, schematische Zielvorstellungen (möglichst anstrengungslos das nahende Wochenende erreichen), die Handlungs- und Erlebensmuster und je nach Imagination und Interesse weitere Begleitumstände hinzudenken.

Damit eine Erzählung als *Kommunikationsform* funktioniert, muss sie *Spannung aufbauen und wieder auflösen* – bei buchlangen Erzählungen zwischen Vorder- und Rückseite des Einbandes, bei Kurztexten zeilen- oder abschnittsweise, bei mündlichen Erzählungen im Hin-und-Her der Sprecherwechsel. Was die Rezeptionsseite im Gelingensfall als Spannung erlebt, muss produktionsseitig als ‚trouble‘<sup>48</sup> konstruiert werden. Trouble ist kein zusätzliches Element zu den genannten fünf Erzählkomponenten, sondern bezeichnet ein bestimmtes *Verhältnis* zwischen den Komponenten. Irgendetwas passt bei den Komponenten nicht zusammen, beispielsweise der Akteur nicht zu der Szene, die Ziele nicht zu den vorhandenen Mitteln, die Handlungen nicht zum Charakter oder zur Einstellung der Akteure usw. Trouble bezeichnet ein Missverhältnis zwischen den Komponenten. Und genau dieses Missverhältnis muss sowohl

47 Burke, 1969, S. XV: „In a rounded statement about motives, you must have some word that names the act (names what took place, in thought or deed), and another that names the scene (the background of the act, the situation in which it occurred); also, you must indicate what person or kind of person (agent) performed the act, what means or instruments he used (agency), and the purpose.“

48 Bruner, 1987, S. 18. Ich belasse es beim englischen Ausdruck, da weder ‚Trubel‘ noch ‚Problem‘ das englische ‚trouble‘ treffend wiedergeben. Trouble übergreift beides und viele Zwischenlagen.

eingeführt als dann durch die Erzählung selbst beseitigt, erklärt, neu geordnet oder durch sonstige erzählerische Mittel aufgelöst werden.

Führt man sich dieses Grundgesetz von Erzählungen vor Augen, wird erstens sehr deutlich erkennbar, wie die Exempel funktionieren, und zweitens, wie dem massenmedialen Code der Informationshaltigkeit im vorliegenden Text (und allen Texten seiner Bauart) Genüge getan wird. Der Zentralakteur aller Kleinerzählungen und Episoden, sei es als Held, sei es als Opfer, das ist ‚das Kind in der Schule‘ – oder, wenn ältere Schülerjahrgänge anvisiert werden, ‚der Jugendliche in der Schule‘. Die anonymen Leserinnen und Leser haben für dieses Szenario hinreichend viele Schemata zur Verfügung, die durch wenige Hinweise aktiviert und mit Benennungen (namentlichen oder typisierenden) besetzt werden können. Schon die unterstellbaren Schemata der Leserinnen und Leser bringen von sich aus genügend ‚trouble‘ mit – denn dass ‚das Kind‘ und die Szenerien der Schule und des Unterrichts nicht zusammenpassen oder nur schlecht zusammenpassen oder auf jeden Fall ‚schwierig‘ zusammenpassen, gehört zum Grundrepertoire der modernen Erzählkultur. So wird es bereits zur Information und erhält Nachrichtenwert, wenn erzählt werden kann, dass es einem Kind in der Schule und im Unterricht ‚gut‘ ergeht und es dabei sogar etwas und im Idealfall etwas ‚Richtiges‘ und ‚Wichtiges‘ lernt. Das Misstrauen, das sich bei solchen Erfolgserzählungen einstellt, ist nichts anderes als ein Indikator für das Mitwirken der genannten Schemata, die eben von ‚troubles‘, von notorischen Missverhältnissen zwischen Kindern (Jugendlichen) und Schulszenen ausgeht.

Genau mit und an diesem Misstrauen arbeiten die Exempel des hier behandelten Weltwoche-Textes, der zum Hören des Banalen aufruft. Die erzählten ‚Fälle‘ benennen das Wohlergehen der Kinder und verdächtigen die Schule und die Lehrer, dass das kindliche Wohlbefinden auf Kosten des Lernens des Richtigen und Wichtigen erkaufte würde. Die Exempel fordern *mehr* Trouble für die Kinder, in Form von höheren Leistungsansprüchen und mehr Disziplin. Den anderen beteiligten Akteuren, den Lehrern und mit ihnen allgemein der ‚herrschenden Schulpädagogik‘ in Ausbildung, Wissenschaft und Verwaltung unterstellen sie, diesen Ansprüchen ausweichen zu wollen. Die Experten werden aufgerufen, um diese Sicht der Dinge mit ‚Erklärungen‘ und ‚Argumenten‘ auszumalen und aufzuarbeiten; sei es bestätigend, sei es im Muster des Expertenkonflikts. Alles gruppiert sich um die Erzählung ‚Kind in der Schule‘ und die Verallgemeinerungen, die sich aus dieser Erzählung herausziehen lassen. ‚Die Schule‘ wird durch dieses Muster eingeführt und objektiviert als ein *Schauplatz für die Dramen, die sich kindlichen oder jugendlichen Biographien einprägen* – und nicht etwa, um einen Bruch zur Formation der EDK-Texte anzuzeigen, als ein Kontext der gesellschaftlichen Funktion, auf der rechtlichen Ebene für Chancen-

gleichheit zu sorgen. Im Kinder-Schule-Drama haben alle *anderen Akteure*, vorzugsweise Lehrer und Eltern, ihre pädagogische *Moral* zu beweisen – wobei sich diese Moral genau aus dem zusammensetzt, was der Text durch seine Exempel an Verallgemeinerungen suggeriert und herauslesen lässt. Dramatisierung und Moralisierung der Schule – so kann man diese Diskursformation in Kurzfassung betiteln.

„Kinder haften für ihre Eltern“ (WW\_02) wiederholt die herausgearbeiteten Muster, mit seinen Geschichten und Geschichtchen aus dem Schulalltag, in deren Zentren die Kinder stehen, zuweilen lernwillig und lernbereit, zuweilen lernunwillig und lernunfähig. Dabei sind es nicht die Kinder selber, die erzählen. Die Kinder-Geschichten werden, wie fast immer, von *anderen* erzählt – in diesem Text fast durchgängig von *Lehrerinnen und Lehrern*: Franziska Blöchliger, eine „Lehrerin in Biel“, Otti Gürber, „Sekundarlehrer und Präsident des Luzerner Lehrerverbandes“, Isabelle Schaub, „Basler Primarlehrerin“, Nathalie Fuhrer, „Kindergärtnerin in Adelsboden“, „eine Oberstufenlehrerin aus dem St. Galler Rheintal“, Thomas Kull „ein junger Lehrer aus Zürich“, eine „Ostschweizer Lehrerin“, Gerd Oberdorfer, ein „langjährige(r) Lehrer“ aus Appenzell Innerrhoden, „eine Lehrerin aus Basel“. Anders als im zuvor analysierten Weltwoche-Text kommen andere Gruppierungen kaum zu Wort. Ein Schulpfleger ist zu hören (Werner Wunderli, der bereits in WW\_01 als Informant auftrat) sowie Beatrice Giovannoni als Leiterin eines „Verein(s) zur Förderung besonders begabter Kinder“. Von der in diesem Text angeklagten Elternschaft wird allein Pierre Ackermann zitiert – und dies auch noch unter explizit geändertem Namen. Es schwirren zwar weitere Stimmen der Elternschaft durch die Zeilen, doch man erfährt nicht, wer da sprach und wer diese Äusserungen wie registriert haben mag.

Fragt man nach dem Anlass und der Entstehung von „Kinder haften für ihre Eltern“, soweit beides im Text selbst erkennbar wird, so tritt die für Massenmedien typische *Selbstbezüglichkeit* (Zeitungen berichten darüber, worüber andere Zeitungen und sie selbst berichten und worüber das Fernsehen sendet) ganz besonders prägnant in Erscheinung. Die meisten ‚Stimmen‘, die der Text zur Sprache bringt, entstammen E-Mails, die der Zeitung aufgrund eines früheren Textes zugegangen sind. Diese Entstehungsgeschichte wird an einer Stelle explizit erzählt:

„Im Mai publizierte die Weltwoche einen Artikel mit dem Titel «Der Niedergang der Volksschule durch Wohlfühl-Pädagogik». Darin wurde (von Lehrern) festgestellt, dass die Schüler im Lesen und Rechnen immer schlechter werden. Weil die Schule primär Erlebnisse bieten wolle und Anstrengung weitherum verpönt sei. Sehr viele Lehrerinnen und Lehrer reagierten mit einer Mail oder einem Brief, ein Grossteil in zustimmendem Sinn. Doch in fast jedem Schreiben wurde auf eine Gruppe hingewiesen: die Eltern. «Kuschelpädagogik hat ihren Ursprung in den Elternhäu-

sern und musste zwangsweise in die Schulen übernommen werden», schreibt zum Beispiel Franziska Blöchlinger. «Alles muss Spass machen heute, und wer's nicht kapiert, wird als strenger Sack oder kinderfeindlich abgestempelt, sowohl von den Eltern als auch von den Kindern.»“

Dieses Repertoire an unverlangt eingegangenen E-Mails wird an anderen Stellen nochmals zitiert. Ansonsten aber bleibt diffus, welche der vielen Lehrerinnen- und Lehrerstimmen direkt dieser Sammlung entnommen sind und welche vielleicht auf andere Art, etwa durch Telefonate oder persönliche Gespräche, zustande kamen. Die zeitungseigene Reihenfolge der Themenbildung, zuerst die Wohlfühl-Pädagogik in den Klassenzimmern und danach das ‚Versagen‘ der elterlichen Erziehung, wird in eine *historische* Reihenfolge übersetzt: „Kommt nach der Wohlfühl-Pädagogik nun der Dreiklassenkampf?“ fragt der Text in seiner Einleitungsrhetorik. Die Suche nach Schuld und Ursachen wird fortgesetzt und eine Ebene weitergetrieben (zuerst die Lehrer und die ‚Mainstream‘-Pädagogik, jetzt die Eltern), ohne sich sonderlich um Konsistenz und mögliche Widersprüche zu kümmern (im ersten Text wurde ein Waldausflug mit Kindern als esoterische Extravaganz der Wohlfühl-Pädagogik abgetan, die Kinder vom Lernen abhielte; in diesem Text wird der Waldausflug als probates Mittel angesprochen, fernseh- und computerverdorbene Kinder an die Realitäten des Lebens zu führen). Vor allem aber wird durch diese Fortsetzung der Ursachensuche die unterstellte Tatsache, das Versagen der heutigen Volksschule, weiter verfestigt. Die Fraglichkeit dieser ‚Tatsache‘ wird in diesem Text auch noch dadurch unterschlagen, dass man nicht einmal mehr Experten dazu befragen, hören und lesen muss. Die Lehren aus den *Erzählungen* der Lehrerinnen und Lehrer über ihre ‚Troubles‘ mit den Eltern reichen aus, um Tatsache und ihre Ursachen zu bekräftigen.

Auf dieser selbsterzeugten und rhetorischen Basis inszeniert der Text eine Grundthese über das *Ungenügen elterlicher Erziehungsleistungen*. Das Ungenügen elterlicher Erziehung wird zweigeteilt, in ein „zu viel Aufmerksamkeit“ und in ein „zu viele Freiheiten“. Das schulische Fehlverhalten der Kinder (vor allem in ihrer Leistungsbereitschaft und in der Akzeptanz von Beurteilungen) wird als Symptom für den einen oder den anderen Typ des Fehlverhaltens von Eltern gedeutet. Die Gegenüberstellung von zu viel Aufmerksamkeit und zu viel Freiheit schafft *implizit* eine dritte Position von Elternschaft, nämlich jene Eltern, die weder dem einen noch dem anderen Typ angehörig sind, die sich also ‚richtig‘ verhalten. Sie tauchen im Text gar nicht auf, oder wenn, dann wieder nur indirekt in der Erwähnung jener (vielen) Kinder, die sich lernfreudig und leistungswillig zeigen. Hier ist das ‚richtige‘ Schulverhalten Symptom für die ‚Richtigkeit‘ elterlicher Erziehung – eine Position, in der Autorin wie Leser des Weltwoche-Artikels sich wiederfinden und einig wissen können. Die Art der Adressie-

rung ist eindeutig eine pädagogische: Es werden ‚erziehungsbedürftige Eltern‘ konstruiert – und der Artikel leistet selber solche Erziehungsarbeit und honoriert jene Lehrkräfte, die im Elternkontakt zur richtigen Erziehung zu erziehen versuchen.

Die Schule kommt im Text nur in Form ihres spezifischen Disziplinproblems vor. Die Undiszipliniertheiten der Schüler zeigen sich in Lernunwilligkeiten, Anstrengungsdefiziten und Nichtakzeptanz pädagogischer Anleitungen und Beurteilungen. Dabei findet eine Verschiebung von Kausalität statt: Es wird eine Ursache der Disziplinprobleme konstruiert, die *ausserhalb* der Schule liegt. Die Ursache liegt weder in der Schule selbst (wobei es doch sie ist, die diese Disziplin erst erforderlich macht) noch beim Schüler, sondern bei den Eltern, und zwar in Form von elterlichen Disziplinlosigkeiten. Gemäss der obigen Zweiteilung kommt auch diese Disziplinlosigkeit in zwei Typen vor: als zu geringe Bereitschaft, schulbezogene Verhaltensnormen bei ihren Kindern zu prägen und zu sanktionieren (als Unfähigkeit oder Unwille, Grenzen zu ziehen); oder als zu grosse Bereitschaft, schulische Verhaltensnormen auch zu Hause und in der Freizeit zu forcieren (Nachhilfe, Hausaufgabenhilfe, Förderaktivitäten sonstiger Art, ...), mit dem (vermeintlichen) Effekt, dass die Kinder in der Schule sich unterfordert und / oder unterbewertet wähten und in den daraus resultierenden Konflikten von den Eltern unterstützt würden. Die schlimmsten Eltern sind jene, bei denen sich beide Formen von Disziplinlosigkeit unheilvoll vereinen: einerseits keine Erziehung zur Leistungsbereitschaft zu leisten, aber andererseits ihre faulen Kinder als Könnern zu bestätigen und gegenüber den Lehrern bei Disziplin- und Beurteilungskonflikten zu verteidigen.

Die Autorisierung des Textes nimmt die Autorität der Lehrpersonen für sich in Anspruch. Sämtliche ‚Tatsachen‘ werden über Erzählungen von Lehrpersonen eingeführt: sowohl als Beschreibungen von Schülerverhalten als auch als Beobachter und Beurteiler des zum Schülerverhalten jeweils passenden Elternverhaltens. Besonders fällt ins Gewicht, dass die Lehreraussagen zu einem Trend extrapoliert werden. Die Lehrer *sagen*, dass die Disziplinprobleme der beschriebenen Art zugenommen hätten – also, so suggeriert der Text, *haben* die Probleme zugenommen. Der Beobachter, der dies sieht, sagt und die Ursachen kennt, wird nicht hinterfragt. Die Autorität der Lehrpersonen wird noch in einer zweiten, tiefer liegenden Dimension in Anspruch genommen und bedient. Denn alle geschilderten Disziplinprobleme der Schüler sind ja, in ihrer Umkehrrelation gesehen, Autoritätsprobleme der Lehrer: Sie erreichen bei den Schülern nicht, was sie erreichen wollen und laut pädagogischem Auftrag auch erreichen sollen. Die Anteile des Lehrerverhaltens am Schülerverhalten werden hier nicht nur ausgeblendet. Durch die direkte Schuldzuschreibung an die Eltern werden sie gänzlich aus der Kausalkette herausgenommen.



In „Pöbeln, kiffen, ficken“ (WW\_03) geht es anders als in den vorherigen Texten nicht um Lernbereitschaften und Lernfähigkeiten, sondern um Sexual- und Gewaltdelikte, die von Jugendlichen (circa 15 bis 18 Jahre alt) verübt werden. Trotz der Andersartigkeit des Themas lassen sich bekannte Muster feststellen. Der Nachrichtenwert wird abermals über Konfliktbezug sichergestellt, wobei im Fall von körperbezogenen Straftaten der Konfliktgehalt nicht mehr eigens ausgeführt werden muss (anders als beim Lernthema, dessen Konfliktbezug entsprechender Rollenzuschreibungen zu Schülern, Lehrern und Eltern bedarf). Die normale Alltäglichkeit der Schule ist aufgehoben. Im Artikel steht ein anderer, ein Gegenalltag im Zentrum: der Alltag von jugendlichen Gangs, deren Mitglieder gegen die Normen der Schule und anderer Institutionen (Polizei, Sozialbürokratie, Arbeitsbetriebe, ...) ihre Zeit nach eigenen Regeln verbringen. Rechtsbrüche seien in diesen hier als Gegenwelt dargestellten Szenen nicht als Straftaten, sondern als prestigesteigernde Distinktionsmittel angesehen.

Auch dieser Artikel arbeitet vorwiegend mit Geschichten, wobei es im Einzelnen schwer nachzuvollziehen ist, wer welche Ereigniserzählungen beigetragen hat und woher der Journalist welche Fakten bezogen hat. Immerhin nennt der Artikel einige der Problematiken, warum Fakten in diesem Themenfeld *systematisch* schwer zu erhalten und noch schwerer zu verifizieren sind. Gewalt und insbesondere sexuelle Gewalt ist kommunikativ gesehen von Angst und Scham umgeben – und so sind alle Beteiligten, ausser den Journalisten auch Polizisten, Sozialarbeiter, Lehrer, Richter, Anwälte usw., in weitem Umfang auf Plausibilitäten und Stimmigkeiten der wenigen zugänglichen Fakten angewiesen. Die *Glaubwürdigkeit* einer Erzählung ist im Themengebiet um Gewalt und Sex das zentrale Kommunikationsproblem – und daran partizipiert auch der Artikel selbst.

Den roten Faden durch den Artikel bildet die Geschichte von Anna (\*, Name von der Redaktion geändert). Das ist insofern leicht verwirrend, da die Gang, die Anna, nach allem, was man lesen kann, drangsaliert hatte, wegen schwerer Vergehen an einem *anderen* Mädchen verhaftet wurde und Anna selbst gar keine Strafanzeige erstattet hatte. Man erfährt auch nicht, auf welchem Wege der Reporter Annas Geschichte kennengelernt hat, von ihr selbst, von ihrer Mutter oder aus Erzählungen Dritter. Jedenfalls verbrieft sich der Artikel: „Ihre Geschichte macht klar, warum die Burschen, die man im Quartier bestens kannte, lange ungestraft wüten konnten.“ Anhand von Annas Geschichte schildert der Artikel die besagte Szene, mit eingestreuten Fakten und Erzählungen über die Jungen, von denen ebenfalls nicht klargemacht wird, woher *wir* – also der Reporter und der unbekannte Leser – all dies erfahren haben.

Die Falldarstellungen nehmen einen grossen Raum ein und sind über eine längere Strecke der Rekonstruktion eines kriminellen Deliktes verpflichtet. Dann

wechselt der Text zur Frage nach dem ‚Warum‘ und bemüht dabei sehr ähnliche Muster wie die vorangegangenen. Ins Visier der journalistischen Anklage geraten das Schuldepartement mit seinem „Heer von Fachleuten“, die Leitung der Schule des betreffenden Stadtquartiers, die Journalisten anderer Medien und generell „die Experten“.

„Die Experten waren gefragt, und sie sagten fast unisono, was sie in solchen Fällen schon immer sagten: nämlich dass man jetzt nur nicht verallgemeinern dürfe.“ Der gesamte Rest des Weltwoche-Textes sowie ein Beiwerk von Statistiken, Interviews, Expertenmeinungen und Zusatzberichten drehen sich ausschliesslich um die Frage der Verallgemeinerung. Der Tenor des Weltwoche-Textes ist eindeutig: Es handele sich um ein Ausländerproblem, spezieller noch um ein Balkan-, wenn nicht um ein Albanerproblem. „Die Experten“, auch andere journalistische Medien sowie die Akademiker wollten dies nicht zugeben. Die Weltwoche heftet sich selbst im Kampf gegen eine (vermeintliche) Integrationsideologie die Auszeichnung an die Brust, als einzige Stimme von allen Klar-text zu reden.

Dabei wird in diesem Fall explizit auf die rhetorische Figur des Exemplum, der Verallgemeinerung durch ein Beispiel, verzichtet. Es finden ausführliche Erwägungen auch der Gegenargumente statt. So wird die kriminologische These eines geänderten Anzeigeverhaltens erwähnt, die Möglichkeit journalistischer Zirkel (nur über Fälle mit ausländischer Beteiligung würde berichtet), es werden andere Fälle aufgeführt und auf ihre Milieubedingungen hin befragt. Im Zentrum bleiben, soweit es um Jugendgewalt geht, statistische Angaben und Erwägungen.

Der Preis für die Ausführlichkeiten, mit denen der Weltwoche-Text und seine Beiwerke gegen den selbst genannten Verdacht angehen, allein rassistische Vorurteile zu hegen, besteht unter anderem darin, dass sich die gewünschte Klarheit nicht einstellen mag. Geht es um Probleme *schulischer* Integration oder nicht vielmehr um solche der *sozialräumlichen* (speziell städtischen) Integration? Können die Gewaltexzesse tatsächlich auf irgendwelche *kulturellen* Hintergründe einer bestimmten Herkunftsregion zugerechnet werden? Ist die Bildungsferne der Hauptgrund? Sind es die Ghetto-Effekte einer bestimmten Siedlungspolitik respektive Siedlungskultur? Das Angebot an Ursachen ist vielfältig, der Aufhänger (Vergewaltigungen einer Schülerin) schwimmt mehr und mehr und macht einem Problemsyndrom Platz, das zwischen Gewalt, Jugendgewalt und sexueller Nötigung bis hin zu Vergewaltigung einen grossen Bogen spannt. Vollends verwirrt wird die Suche nach einer klaren Zuordnung noch durch eine Geschichte aus Italien. Dort waren es ‚ganz normale‘ Jungen aus einheimischen, kleinbürgerlichen Verhältnissen, vom Umfeld geschätzt und mit allem nur erdenklichen Anstand erzogen, die gemeinsam ein Mädchen über längere Zeit hinweg sexuell genötigt hatten. Wenn Herkunft, Milieu und fremde Kulturen als (Eindeutigkeit

versprechende) Erklärungen wegfallen, dann bleibt den Verantwortlichen und Experten nur noch der generelle Rekurs auf einen Sittenverfall, der *den Medien* zuzurechnen ist, deren Sex- und Gewaltdarstellungen bis hin zur ‚privatisierten‘ Produktion von Sex- und Gewaltdarstellungen in Form der Handyvideos.

Ohnehin läuft der Verweis auf solche Videos gewissermassen als eine Art Subtext durchgängig mit. Denn die Jugendlichen vollziehen ihre Straftaten nicht nur, sie videographieren sie auch und lassen ihre Videos kursieren. Und offenbar, so ganz deutlich wird es im Text nicht gesagt, ermöglichen es oftmals gerade die Videos, die Straftaten zu erkennen, zu belegen und zu verfolgen.

Die weiter vorn genannten Schwierigkeiten, ein Thema wie Gewalt und (sexuelle) Nötigung unter Jugendlichen journalistisch zu erschliessen, da es sich systematisch vor allem seiner Versprachlichung und seiner Vertextung entzieht, wird durch das Vorkommen der von Tätern selbst produzierten und verteilten Videos nicht etwa entschärft, sondern weiter potenziert. Nun *existieren* zwar bewegte Bilder, denen sich anders als der Erzählung nicht das Problem der Glaubwürdigkeit stellt. Aber solche Bilder sind ganz klar *Teil* des Geschehens – als Stimulantien, als Heldenbeweise, als Tauschobjekte, als Tatbeweise – und sie können gerade deswegen keineswegs Bilder *des* Geschehens sein. Und man kann die Bilder gerade wegen ihrer Eigenschaft, Teil des Geschehens zu sein, dem Publikum auch *nicht zeigen* – was die sprach- und erzählabhängige *Berichterstattung* vor ein weiteres Dilemma stellt, aus dem sie sich in einem Text wie dem vorliegenden systematisch nicht befreien kann. Das Zirkulieren von Tatsachen (im Bild fixierte Strafhandlungen) trägt hier nicht zur Aufklärung bei. Es macht die Sache nur noch unheimlicher, als sie ohnehin schon ist. Der Umfang an journalistischem Textwerk zur „Jugend ausser Kontrolle“ führt den Aufklärungsbedarf vor. Eingelöst werden kann er nicht.

„Durchbruch zur Wirklichkeit“ (WW\_04) weicht in etlichen Hinsichten markant von den identifizierten Mustern der vorherigen Weltwoche-Artikel ab, sowohl stilistisch als auch inhaltlich. Sprachlich, rhetorisch und argumentativ realisiert er weit höhere Ansprüche. Soweit es der Kontext ‚Publikumszeitung‘ zulässt, kann man dem Text eine gewisse literarische Qualität nicht absprechen. Oder um die Differenz in der journalistischen Semantik festzuhalten: Waren die vorangegangenen Texte vorwiegend dokumentarisch angelegt, versetzt „Durchbruch zur Wirklichkeit“ seine unbestimmte Leserschaft eher in die Gattung des Feuilletons.

Zwar finden sich auch in WW\_04 Erzählungen. Doch erstens werden sie nicht durch fragmentarische Äusserungen Dritter eingeführt, ergänzt oder belegt. Sie werden vielmehr *szenisch* geschildert, so etwa bereits zur Einführung des Artikels:

„Gleich unter der Bergstation der Üetliberg-Bahn befindet sich ein geräumiges Indianerzelt. Zur Sonnenwende oder wann immer sonst der grosse Manitu anzurufen ist, versammeln sich rund zwei Dutzend Männer und Frauen zum gemeinsamen Trommeln. Sie tanzen ums Feuer, singen Friedenslieder und Hymnen auf Mutter Erde. Die meisten dieser Stadtindianer sind Primarlehrerinnen.“

(direkt gefolgt von einer zweiten Schilderung einer innerschulischen Szenerie um einen engagierten Lehrer einer ‚Problemklasse‘)

Zweitens werden die Erzählungen ihrer Anzahl nach sehr *ökonomisch* eingesetzt. Anders als in den vorangegangenen Texten findet sich keine Anhäufung von Schulgeschichten. Damit zusammenhängend und drittens sind die ausgewählten Erzählungen nicht mehr oder weniger eklektisch aneinandergereiht, sondern sie gestalten und tragen den Gesamtaufbau des Artikels mit. Viertens werden die Verallgemeinerungen nicht den erzählten Fällen allein überlassen. Sie werden ausbuchstabiert.

Ähnlich verhält es sich mit der Funktionalisierung von Insider- und Expertenaussagen. Auch sie werden text-ökonomischer und argumentativ präziser eingesetzt als in den bislang analysierten Artikeln. Der Text autorisiert seine Experten selbst, indem er deren Meinungen flüssig in seine eigene Erkenntnis integriert, sei es durch Zustimmung oder durch Ablehnung – und umgekehrt, indem er seine eigene Erkenntnis aus den als ‚fundierte‘ ausgezeichneten Expertenmeinungen hervorgehen lässt.

Doch wie gelangt der Text zu seiner Erkenntnis, die ihn selbst und seine Meinungsträger autorisiert, den „Durchbruch zur Wirklichkeit“ zu vermelden? Sein zentrales diskurstrategisches Element ist der *Tabubruch*. Mit dieser Attributierung lässt der Text seine Zeugen reden: „sprach die tabuisierte Erkenntnis aus, ...“; „brechen sie lange gehegte Tabus ...“, „Einer dieser Tabubrecher ...“ – und er attestiert sich selbst das Brechen von Tabus: „doppelt tabubesezt“, „auch so ein verbotenes Wort“. Indem er die Tabubrecher reden lässt, inszeniert sich der Text selbst als Tabubruch. Dabei fädelt sich der Autor selber als Zeugen mit ein: „Ich selbst habe von 1987 bis 1992 ein Lehrerseminar besucht ...“, um aus eigener Anschauung bekunden zu können, welche ‚Vermeidungsstrategien‘ in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung herrschten. Die Beweise, die der Autor aus seinen eigenen Lehrjahren einbringen kann, bilden ein Lehrbuch, das von „Verhaltensmodifikationen“ handelte, statt „Erziehung“ zu sagen; und die Erinnerung, „die Pädagogen“ (später: „die Lehrer der Lehrer“) hätten den Begriff Vorbild vermieden.

Die Grundthese des Textes, die mit dem Topos des Tabubruchs eingeführt und zugleich ausgefochten wird, besagt, dass Autorität und *Disziplin* durch eine Pädagogik der „68er Generation“, ihre Erziehungswissenschaften und die durch sie geprägten Lehrerbildungsstätten tabuisiert worden seien. Einen der zahlrei-

chen Kronzeugen, den „Lehrerverbands-Präsidenten Max Müller“, lässt der Artikel wörtlich vermelden: „Jahrzehntelang war jeder Lehrer als untragbar verschrien, der die Wörter ‚Autorität‘ und ‚Disziplin‘ in den Mund nahm.“

Das *diskursstrategische Muster*, das in der Rede steckt, die *sich selber* als Tabubruch stilisiert, hat Michel Foucault an einem anderen, historisch sicherlich bedeutsameren Thema ausführlich beschrieben. Mit der *These*, die Sexualität sei im Viktorianischen Zeitalter von einer bürgerlichen Kleinfamilienmoral unterdrückt und aus der Rede verdrängt worden, hat sich eine unendlich breite und bis in die heutige Zeit anhaltende *Flut* von Verlautbarungen das Recht genommen, über Sexualität zu reden, zu schreiben, zu drucken und zu funken. Den Diskursmechanismus, der hier am Werke ist, charakterisiert Foucault als „den Gewinn des Sprechens“ (Foucault, 1987, S. 15). Die Rede von Unterdrückung, von Repression, vom Tabu stellt sich *gegen die Macht*, die da unterdrückt, reprimiert und tabuisiert. Erstens ist die Rede eine Heldentat, zweitens hat sie, als Aufhebung einer Unterdrückung, die Wahrheit fast allein deshalb schon auf ihrer Seite und drittens repräsentiert sie die Zukunft, die im Zustand der Befreiung liegt.

„Wenn der Sex unterdrückt wird, wenn er dem Verbot, der Nichtexistenz und dem Schweigen ausgeliefert ist, so hat schon die einfache Tatsache, vom Sex und seiner Unterdrückung zu reden, etwas von einer entschlossenen Überschreitung. Wer diese Sprache spricht, entzieht sich bis zu einem gewissen Punkt der Macht, er kehrt das Gesetz um und antizipiert ein kleines Stück der künftigen Freiheit.“ (Foucault, 1987, S. 15)

Mit seiner Tabubrecher-Rhetorik vollzieht der Weltwoche-Artikel dieselbe Strategie, nicht am Thema des Sex, aber an den Themen Autorität und Disziplin. Tatsächlich suggeriert der Text anfangs nur die Existenz unterdrückender Kräfte, um sie im Laufe des Textes entdecken und benennen zu können: die „68er Pädagogen“, ihre ‚Ideologie‘ und schliesslich die ihnen unterworfenen Institutionen, die wahlweise in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in der Bildungsverwaltung, in der erziehungswissenschaftlichen Forschung oder in der Bildungspolitik zu sehen sind. Der Tabubruch nimmt es mit all diesen Mächten auf, hat die Wahrheit für sich, allein schon deshalb, weil er sagt, was die Machthaber verschweigen, und er stellt die Zukunft in Aussicht. „Dies alles sind Anzeichen für eine Wende, ...“ – eine Wende, für die der Artikel seine Zeugen aufruft und einsteht lässt, besonders gerne solche Zeugen, die normalerweise dem linken, sozialdemokratischen und grünen Politikspektrum zuzuordnen wären; denn wenig überzeugt mehr vom Wahrheitsgehalt des richtigen Glaubens als ein Konvertit. All dies bündelt der titelgebende Anspruch: „Durchbruch zur Wirklichkeit“. Diese Wirklichkeit ist eine, in der Autorität und Disziplin jener angemessene

Stellenwert zukommt, der ihnen von den Ideologen und ihren Institutionen verweigert wurde.

Entscheidend ist, dass das Muster des Tabubruchs diskursiv völlig unabhängig davon funktioniert, wie es um die Tatsächlichkeit des angerufenen Tabus bestellt ist. Das gilt für den Foucault'schen Fall der vermeintlich viktorianischen Prüderie. Das gilt ebenso für die Behauptung des Vermeidens, Verschweigens und Tabuisierens von Autorität und Disziplin. Das Muster ist, wie Ideologiekritik generell, so angelegt, dass es in jedem Fall bestätigt wird: sowohl durch Akzeptanz als auch durch Widerspruch. Akzeptiert man die Tatsache des Tabus, ist man selbst zur Wirklichkeit gelangt. Widerspricht man der Behauptung, beweist das Widersprechen selbst die Wirksamkeit des Tabus. Unter dieses Verdikt fiel beispielsweise der Einwand, dass Autorität gerade von ‚den 68ern‘ keineswegs tabuisiert wurde. Autorität wurde in einem Umfang behandelt (wissenschaftlich, politisch, philosophisch und moralisch) wie kaum irgendein zweites Thema. Es war also mit Sicherheit kein ‚verbotenes Wort‘, wie die Erinnerungen des Verfassers suggerieren. Autorität wurde *als Begriff* nicht vermieden. Sie wurde kritisiert. Und es gehörte zum *moralischen* Arsenal, konkrete Personen als ‚autoritär‘ oder gar als ‚autoritäre Persönlichkeit‘ zu charakterisieren. Es ist diese Abwertung von Autorität als Persönlichkeitsmerkmal, die man allgemein zum ‚Zeitgeist‘ der Achtundsechziger rechnen kann. Doch *dieser* Einschätzung von Autorität kommt der Artikel ja selbst recht nahe, wenn er formuliert:

„Heute müssen sich die Lehrpersonen ihre Autorität erwerben – im Gegensatz zu früher, als sie ihnen durch ihre Rolle automatisch zufiel.“

Jedoch findet sich im Artikel kein Hinweis darauf, *wie* denn ein Erwerb von Autorität funktionieren kann, unter den Bedingungen der vielen Kalamitäten, die der Artikel auflistet (von Reformflut über Disziplinprobleme, Lohnklagen, renitente Eltern, hohe Ausländeranteile und einen „therapeutischen Überbau“ in den Schulen bis hin zu Burnout als Frühpensionierungsvorwand). Einzig die Forderung an Schulleitungen, Bildungsverwaltungen und Bildungspolitik nach erweiterten *Sanktionsmöglichkeiten* sowie nach Unterstützung für sanktionierende Lehrkräfte folgt der Lobrede auf Autorität und Disziplin als Plädoyer zur Tat. Damit kann sich der Text der Uneinigkeit mit den attackierten Tabuverwaltern, den Alt-68ern, den Pädagogen und den Lehrern der Lehrer sicher sein. Doch dass ausgerechnet die Vermehrung von Sanktionsmöglichkeiten ein Mittel des pädagogischen Autoritätsgewinns sein sollte, darauf deuten tatsächlich kaum irgendwelche philosophischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Befunde hin.

In „Triumph des Unsinn“ (WW\_05) finden sich die inzwischen bekannten Muster wieder: einerseits Geschichten und Pauschaleinschätzungen rund um die

Zentralfigur ‚das Kind in der Schule‘ (der Text steigt ein mit dem Thema der Verhaltensauffälligkeit), andererseits Statements von ‚Verantwortlichen‘ und ‚Experten‘. Diese Basisfragmente werden durch überleitende, verstärkende, kommentierende, schlussfolgernde und bewertete Formulierungen zu einer Texteinheit zusammengefügt, deren Insgesamt eine Art ‚Botschaft‘ vermitteln soll. Der Artikel schreibt die aus seinen Vorgängern vertraute ‚Ideologiekritik‘ fort, allerdings dieses Mal eher als Polemik, denn das Niveau der Ideologiekritik von „Durchbruch zur Wirklichkeit“ wird weder vom Textaufbau noch von der Sprachgebung noch von der Ökonomie der rhetorischen Mittel erreicht.

Lässt man die vielen Wiederholungen ausser Acht, kann man die Analyse von WW\_05 auf eine Grundfigur beschränken. Die Reihe der polemischen Statements zu diversen Schulthemen verdichtet zu einer Gegenüberstellung von *Reform und Realität* der Schule. Diese Zweiteilung von Reform und Realität wird nochmals wiederholt, verstärkt und bewertet durch eine Zuordnung von ‚Reform = oben‘ und ‚Realität = Basis‘ oder auch ‚Realität = Praxis‘. Für die ‚Basis‘ (und damit die ‚Realität‘ der Schule) müssen in diesem Artikel vornehmlich die Beobachtungen und noch eingeschränkter: ausgewählte Statements von Lehrern und Lehrerinnen eintreten. Da in diesem Artikel die Reformen und das ‚Oben‘ kritisiert werden sollen, unterbleiben die lehrerkritischen Untertöne und Einschätzungen, die jene anderen Artikel auszeichnen, in denen die Lehrerschaft oder deren Repräsentanten zu kritisieren waren. Auch in diesem Fall schafft sich ein öffentlicher Text also genau jene Autorität und Expertenschaft, die er im Gefüge seines Aussagegerüsts braucht.

Einer weiteren journalistischen Regel folgend – ‚Names are news‘ – wird das Syndrom der Schulreformen mit einem Namen versehen. Der zum Erscheinungsdatum im Schweizer Kontext geeignetste Name ist der von Ernst Buschor, der zu seiner Zeit als Zürcher Bildungsdirektor eine ganze Reihe von Reformen einführte. Oder vorsichtiger formuliert: Ernst Buschor sorgte für die prägnanteste Sichtbarkeit zahlreicher Reformen, einerseits durch seine im Bildungsbereich eher unkonventionelle Rhetorik (der St. Galler Managementlehre entlehnt) und zum anderen als Vorsteher der schweizweit grössten Erziehungsdirektion. Dies bringt der vorliegende Artikel mit dem ehrenvoll-ironischen Titel vom „Vater (fast) aller Reformen“ zum Ausdruck.

Als Aufhänger dient eine Anekdote zur Reform des Französisch-Lehrplans (Stichwort „Frühfranzösisch“). Im Weiteren geht es um die Integration jener Schülerinnen und Schüler in die Regelklassen und den Regelunterricht, die unter der besonderen Aufmerksamkeit der Sonderpädagogik(en) stehen und die bis dahin auch eine spezielle institutionelle Zuordnung erfuhren (Sonderschulen, Kleinklassen). Als dritte ausführlicher behandelte Reform wird die Reduktion von drei auf zwei Niveaustufen in der Sekundarschule behandelt. Ergänzt wird

der Reformkomplex noch durch Hinweise auf (angeblich unbrauchbare) Lehrmittel sowie auf das Therapiebündel der schulischen Sonderpädagogik („Logopädie, Psychomotorische Therapie, Psychotherapie, Legasthenie, Dyskalkulie, Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe, Audiopädagogik, Sehbehindertenförderung, Rhythmik, Kurs für Hochbegabte usw.“) sowie auf die Anteile, die vom gesamten Schulbudget für sie aufgewendet würden. Zum Ende des Artikels werden auch noch die Reformen des Schulzeugnisses (hin zu mehr sprachförmigen Bewertungen sowie mit neu benannten und gruppierten Fächern) als ‚untauglich‘, weil viel zu kompliziert dargestellt.

Ausgehend von der ‚Realität‘, das heisst hier ausgehend von den durch die ‚Praktiker‘ bekundeten Reformmängel werden alle, die aus welchen Kontexten und Gründen heraus auch immer für die Reformen sprechen und eintreten, zu *einer* Gruppe der „Bildungstheoriker“ zusammengefasst.<sup>49</sup> Und derart vereinfacht, kann auch wieder das Schema der Ideologiekritik einrasten. Es sei eine Ideologie der Gleichheit, die hinter der ‚Integrationsdoktrin‘ stünde, die an der Basis = in der Praxis = in der Realität jedoch nur zu mehr Organisation und Bürokratie, zu einer geringeren Leistungsorientierung und zu einem Verlust an Autorität der Lehrpersonen führte. Dem unbekannten Leser, der unbekannten Leserin wird die Schule abermals als ein Kampfplatz, als eine „Front“ vorgeführt: „Die Praktiker an der Front sehen das etwas anders.“ Es wird nie explizit gesagt, aber wer die Front-Metapher gebraucht, müsste die hier angerufene Basis und Praxis, die Lehrkräfte, eigentlich als Erziehungssoldaten betrachten. Offen bleibt, gegen welchen Feind sie ankämpften. Sollte tatsächlich das Klassenzimmer die Front sein, dann wäre der Feind in den Schülern und Schülerinnen zu sehen. Und dann wäre es die ‚Bildungstheorie‘, die mit ihren Reformen den Erziehungssoldaten in den Rücken fällt.

Drei der vier verbleibenden Texte (WW\_06, WW\_07 und WW\_09) wiederholen die bislang schon beschriebenen Schemata.<sup>50</sup> Sie wählen lediglich neue Zeitpunkte und neue Anlässe. Zu vermerken bleibt, dass in den Jahren nach 2007 bis zum letzten Artikel unserer Auswahl (WW\_09, „Anleitung zum Scheitern“ erschien 2010) die Metaphorik des ‚Kampfes‘ und der ‚Fronten‘ weiter verschärft wurde, der ‚Kampfplatz Schule‘ also weiter dramatisiert worden ist. Das

49 Wer die akademischen Kontexte und Strategien um Ernst Buschor ein wenig näher kennt, wird sich nur schwer vorstellen können, dass seine Selbstbeschreibung oder auch seine Fremdbeschreibungen auf den Titel „Theoretiker“ oder gar „Bildungstheoretiker“ verfielen. Sein „New Public Management“ war ja eher als Feldzug gegen die klassische Pädagogik angelegt (vgl. Maeder, 2007).

50 Die Summe der Botschaften formuliert der Lead in „Triumph des Unsinn“ wörtlich: „Seit Jahren wird die Volksschule von Bildungsbürokraten reformiert. In der Praxis bewähren sich die Änderungen kaum. Die administrative Belastung der Lehrer nimmt zu, die Zeit für das Unterrichten schwindet, die Autorität zerfällt. Leidtragende sind die Schüler.“



Kampfvokabular wird je nach den politischen Agenden erweitert. So wird beispielsweise zwischenzeitlich das Feindbild durch ‚Gender-Mainstreaming‘ erweitert; oder auch durch das Konzept der ‚frühkindlichen Bildung‘, das als ein Vehikel für die Ausdehnung der Staatstätigkeit ‚entlarvt‘ wird. Je nach Anlass und Thema werden die ‚Fronten‘ verschieden gezogen, einmal zwischen Lehrern und (schwierigen) Schülern, ein andermal zwischen Schulen und Eltern, durchgängig und immer wiederkehrend aber zwischen den ‚Praktikern‘ auf der einen und einem ominösen Bildungsapparat auf der anderen Seite, innerhalb dessen zwischen Schulleitungen, Bildungsverwaltungen, Bildungspolitik und Bildungswissenschaft nicht unterschieden wird. Allenfalls episodisch treten Brüche und Dissonanzen ‚innerhalb‘ des so skizzierten Apparates auf, etwa unterschiedliche Ansichten von Wissenschaftlern oder auch politische Oppositionen. Doch verschwinden solche Feinheiten, wenn die Zeichnung vom Kampfplatz Schule sprachlich wieder scharf gemacht werden muss. Das kann nur auf Kosten von Ausblendungen geschehen. Ausgeblendet wird beispielsweise, dass es auch *innerhalb* der Wissenschaften, sogar innerhalb der Erziehungswissenschaften, eine andauernde Kritik an bestimmten Entwicklungen in der Bildungspolitik, in der Bildungsverwaltung, in der Pädagogik und auch in der (empirischen) Bildungsforschung gibt. Ausgeblendet wird, um ein zweites Beispiel zu nennen, dass die Kritik der Reformen durch die Schweizerische Volkspartei (SVP) selbst zur Bildungspolitik gehört, die sich derselben Dramatisierung der ‚Schulwirklichkeit‘ bedient wie die Berichterstattung der Weltwoche. Man kann auf solche Querläufer natürlich keine Rücksicht nehmen, wenn man zur Darstellung des eigenen Kampfes die Vorstellung *eines* grossen und mächtigen Gegners braucht, der aus einem vermeintlich einheitlichen Komplex aus Politik, Verwaltung und Wissenschaft gebildet wird: „Politik, Verwaltung und Wissenschaft arbeiten Hand in Hand.“ (WW\_06, „Tendenz zur Gleichschaltung“).

Einen bemerkenswerten Kontrast zum Normalmuster der Schulberichterstattung bietet der Artikel WW\_08, „Poesie und Pornografie“. Inhaltlich geht es um die Sexualpädagogik in der Primarschule. Auch hier werden Geschichten aus der Schule aufgeführt, auch hier kommen Verantwortliche und Experten zu Wort (ein Vertreter eines Schulamtes, eine Kindertherapeutin, ein Sexualpädagoge und Schulberater). Aber der Bezug auf den in den anderen Artikeln ausgiebig und redundant konstruierten Bildungsapparat aus Politik, Verwaltung und Wissenschaft fehlt hier völlig; ebenso wie die Kampfplatzmetaphorik oder die ‚Ideologiekritik‘. Der Artikel unterscheidet einfach zwischen guter und schlechter Sexualpädagogik und nutzt seine Geschichten und Expertenmeinungen, um beide Seiten der Medaille, die gute und die schlechte schulische Sexualaufklärung, mit Anschaulichkeit und mit Begründungsphilosophien auszustatten. Man kann sagen: Der Artikel ist ein durchaus pädagogischer Text, gemeint und ge-

dacht als Erziehung der Erzieher. Er braucht, ebenfalls abweichend vom Bisherigen, auch keinen Konflikt zu inszenieren. Um den anonymen Leser anzusprechen, reicht die Evokation der Peinlichkeiten aus, die mit einer absichtsvollen Sexualaufklärung einhergehen. Diese Peinlichkeiten werden hier als *Ungeschicklichkeiten* zweier Medizinstudenten vor Schulklassen inszeniert – und durch die *souveräne* Behandlung seitens der Experten wieder aufgelöst, die den Eltern und Lehrern und eigentlich allen Erziehern in Form von Exempeln *zeigen*, wie Sexualaufklärung ‚gut‘ zu gestalten ist. Formal lässt sich jedoch auch an diesem Thema die *Selbstkonstruktion* von Expertenschaft und Autorität in der massenmedialen Kommunikation studieren. Die Peinlichkeit der ungeschickten Lehrkräfte wird dargestellt, indem man ihre Aktionen *aus Sicht der Kinder* (erzählt von deren Eltern) beschreibt. Jenen Sexualpädagogen, der diesem Artikel seine sexualpädagogische Autorität verleihen soll, lässt man hingegen seine Aktionen in seinen *eigenen* Worten beschreiben, durchsetzt mit seinen eigenen *Absichten und Philosophien*. Diese Darstellung *verzichtet* darauf, die Kinderperspektive daraufhin zu beleuchten, ob sie die angeratene Pädagogik wirklich als so wohlthuend erleben wird, wie es der ratgebende Pädagoge erhofft.

## 2.2 Öffentlichkeit und Schule in den Texten der NZZ

Im Teilarchiv der NZZ waren zum Zeitpunkt des Zugriffs 87 Dokumente als Schlüsseltext gekennzeichnet. Diese wurden nummeriert. Mit Hilfe eines Zufallsgenerators wurden zehn Texte zur näheren Analyse ausgewählt.

- NZZ\_01     „Erziehung passiert nicht in Elternräten, sondern daheim“ (NZZ am Sonntag, 5. Februar 2006, 5. Jahrgang, Nr. 6, Seite 19, gezeichnet „kmr.“)
- NZZ\_02     „Eidgenössische Abstimmung vom 21. Mai: «Kultur der Vielfalt» statt «Bildungsraum Schweiz». Gedanken und Bedenken zur Harmonisierung der Schule“ (NZZ, 7. März 2006, 227. Jahrgang, Nr. 55, S. 13, von Roger Friedrich)
- NZZ\_03     „Lehrer für inhaltliche Reform der Oberstufe. 10 Vorschläge einer Arbeitsgruppe“ (NZZ, 22./23. April 2006, 227. Jahrgang, Nr. 93, Seite 59, gezeichnet „fur.“)
- NZZ\_04     „Lichtblick für den Bildungsraum Schweiz“ (NZZ, 22. Mai 2006, 227. Jahrgang, Nr. 117, Seite 9, gezeichnet „hag.“)
- NZZ\_05     „Jugendkriminalität: Der Traum vom Ghetto“ (NZZ am Sonntag; 26. November 2006, 5. Jahrgang, Nr. 48, Seite 26–27, von Sacha Batthyany und David Hesse)

- NZZ\_06 „Herzhaftes Plädoyer für einen Buhmann. Die öffentliche Demonstage der Spielleiter erinnert an den neuen gesellschaftlichen Umgang mit Schullehrern“ (NZZ; 23. Juni 2008, 229. Jahrgang, Nr. 144, Seite 41, von Richard Reich)
- NZZ\_07 „Jekami in der Schulpolitik“ (NZZ; 5. August 2008, 229. Jahrgang, Nr. 180, Seite 13, gezeichnet „wab.“)
- NZZ\_08 „Zurück zu Zucht und Leistung im Unterricht, SVP macht die Volksschule zur oppositionspolitischen Kampfzone“ (NZZ, 25. August 2008, 229. Jahrgang, Nr. 197, Seite 7, gezeichnet „hag.“)
- NZZ\_09 „Essay: Schule in der Sackgasse“ (NZZ am Sonntag, 4. Oktober 2009, 8. Jahrgang, Nr. 40, Seite 23, von Michael Furger)
- NZZ\_10 „Bildung: Lehrer am Anschlag“ (NZZ am Sonntag, 13. Dezember 2009, 8. Jahrgang, Nr. 50, Seite 24–25, von Michael Furger)

Wir finden im Sample verschiedene Gattungen und Themen, mit einem Schwerpunkt auf bildungspolitischen Themen. Der Text NZZ\_01 („Erziehung passiert nicht in Elternräten, sondern daheim“) ist ein kurzer Kommentar zu einer Studie, derzufolge eine grössere Mitwirkung der Eltern am Schulgeschehen keine Effekte auf die (messbaren) Schülerleistungen hätte. In NZZ\_02 („«Kultur der Vielfalt» statt «Bildungsraum Schweiz»“) nimmt ein ehemaliger NZZ-Redaktor umfassend Stellung zur anstehenden Volksabstimmung über die Bildungsartikel der Bundesverfassung. NZZ\_03 („Lehrer für inhaltliche Reform der Oberstufe“) lässt eine „Arbeitsgemeinschaft für praxisorientierte Schulreformen“ zu Wort kommen, die auf einer Medienkonferenz „10 Vorschläge“ für die Neuausrichtung der Oberstufe präsentiert hatte. NZZ\_04 („Lichtblick für den Bildungsraum Schweiz“) erschien einen Tag nach Volksabstimmung vom 21. Mai 2006 über die neuen Bildungsartikel, als eine Art Kurzanalyse zu einigen Gründen und Folgen der überaus deutlichen Zustimmung. NZZ\_05 („Der Traum vom Ghetto“) ist eine Reportage, mit „Darko\* und Toni\*“ (\* Namen geändert) als Protagonisten und Kronzeugen zum Themenkomplex Sex und Jugendgewalt. Sie ist einem Bericht über die Vergewaltigung einer 13-jährigen Schülerin in Zürich-Seebach zur Seite gestellt. NZZ\_06 wendet die öffentliche Aufregung über eine Schiedsrichterentscheidung um in eine Parabel zum Lehrberuf und dessen öffentliche Beobachtung und Bewertung. „Jekami in der Schulpolitik“ (NZZ\_07) sammelt und sichtet einige der damals aktuellen Positionierungen in der Schulpolitik. NZZ\_08 („Zurück zu Zucht und Leistung im Unterricht“) erschien aus Anlass eines Sonderparteitags der Schweizerischen Volkspartei zur Volksschulpolitik. NZZ\_09 („Schule in der Sackgasse“) firmiert als Hintergrundbericht zur „Debatte um Harmos“, begleitet von Erläuterungen über Harmos, Lehrplan 21 und die Grundstufe, die als „Grossprojekte in der Volksschule“ betitelt werden.

NZZ\_10 („Lehrer am Anschlag“) stellt einen längeren Artikel über den Lehrberuf dar.

Gemessen an den drei dominanten Selektionsfiltern der Massenmedien (Neuheit, Quantität, Konflikt/Abweichung), finden sich keine markanten Unterschiede zur Auswahl der Weltwoche-Artikel. Neuheit wird beim Schulthema vornehmlich über *politische* Anlässe (staatliche, parteipolitische, lobbyistische Anlässe) hergestellt und kommuniziert. Oder solche Anlässe werden durch den Topos der *Reform* vertreten, denn Reformen stehen ja für vergangene, aktuelle oder künftig mögliche politisch-staatliche Interventionen in das Schulwesen. Soweit und sofern es sich um *Klagen* über die Reformen handelt (über bestimmte Reformen oder über das Reformieren generell), berichten die Massenmedien mithin in Form eines ‚double bind‘: Sie (lassen) gerade das beklagen, was ihnen überhaupt einen Anlass und den Stoff der Nachrichten über die Schule liefert. Quantitäten bieten eher selten einen eigenständigen Kommunikationsanlass. Zumeist werden sie als Hintergründe eingeführt (Klassengrößen, Lehrerknappheiten, Leistungstestergebnisse, Evaluationen, ...).

Dominant wirkt mithin auch beim NZZ-Archiv die Selektion über Konflikt und Abweichung. Das ist drastisch der Fall bei der Reportage über Sex und Jugendgewalt. Bei den eher am Politischen orientierten Berichten, Kommentaren und Hintergrundartikeln sind es divergierende Positionen, Ambitionen und Interessen, die zur Dramatisierung der Themen und Texte herangezogen werden.

Sind die Selektionsmuster beider Zeitungen sehr ähnlich, so unterscheiden sich doch ihre Umsetzungen und Ausarbeitungen – vermittelt über Stil und Darstellungen mit Folgen für den unbestimmten Adressaten, für den „impliziten Leser“ (Wolfgang Iser). Das lässt sich insbesondere am Selektionsmodus ‚Konflikt‘ nachvollziehen. Zwar tauchen auch in den NZZ-Texten Kampfplatz-Metaphern und Schlachtfelder der Ideologien auf. Aber die Konfrontationen werden erheblich indirekter, vor allem weit weniger personalisierend und moralisierend eingeführt und aufgebaut. Dazu passt, dass das Stilmittel des Exemplum, die Erzählung aus der Schule, sehr selten benutzt wird – im Sample gerade zweimal.<sup>51</sup> In einem Text, dem Bericht über den SVP-Sonderparteitag (NZZ\_08, „Zurück zu Zucht und Leistung im Unterricht“), wird dem Leser sogar die Peinlichkeit („an der emotionalen Schmerzgrenze“) vorgeführt, in die ein moralisierendes Storytelling leicht führen kann.

---

51 In der Reportage zum Ghetto-Traum (NZZ\_05) anekdotisch: „Vorbei die Zeiten, als der Geographielehrer rot wurde und 22 Schüler kicherten, wenn vom Finnischen Meerbusen die Rede war.“ In „Lehrer am Anschlag“ (NZZ\_10) erzählt ein lehrender Kronzeuge von der Suche nach abwesenden Schülern und von seinen Konzentrationsübungen gegen die mediale Reizüberflutung seiner Schüler.

Der Konflikt wird – wie anhand der Einzeltexte zu zeigen sein wird – in der hier vorliegenden Diskursausprägung *modalisiert*. Er wird nicht qua Namensnennungen und Geschichtserzählungen auf Personen oder Personenklassen reduziert, die gegeneinander stünden und deren Drama den Leser, die Leserin über moralische Zuschreibungen zu einer Stellungnahme ‚Pro oder Contra‘ provozierten. Das Schulfeld wird vielmehr als ein Feld *konfligierender Forderungen und Anforderungen* beschrieben und gekennzeichnet. Als Soziologe wird man an die klassische *Rollentheorie* erinnert, der es ja auch um eine Ablösung von der einseitigen Personenzurechnung und um die Darstellung von *Konflikten auf der Ebene der Erwartungen* ging. Als Leserin, als Leser wird man aufgefordert, die divergenten Forderungen nachzuvollziehen und sie ins Verhältnis zu den Anforderungen zu setzen, die durch die Schule oder in der Schule von den Beteiligten erfüllt werden können. Ins Zentrum rückt dabei der *Lehrberuf* – und der wird nicht, um einen weiteren Unterschied zum zuvor analysierten Material festzuhalten, auf die *Lehrperson* oder gar eine Lehrerpersönlichkeit reduziert. Der Lehrberuf wird vielmehr als eine *öffentliche Institution* beschrieben, in der sich Forderungen und Anforderungen bündeln – oder die sich eben konfligierend kreuzen und dann *darin* nach einer ‚politischen‘ Regelung und etwaigen staatlichen Kontrolle verlangen. Die unbestimmte Adresse wird präformiert als staatsbürgerlich-abwägende Beobachtung der öffentlichen Institutionen Schule und Lehrberuf sowie deren staatlicher Lenkung, Steuerung und Kontrolle.

In dem Kurzkommentar NZZ\_01 geht es um die „Zusammenarbeit von Eltern und Schule“. Es wird rekapituliert, dass diese Zusammenarbeit „in vielen Kantonen inzwischen gesetzlich geregelt und institutionalisiert“ sei. Seinen Anlass findet der Kommentar in der Publikation einer Studie (wahrscheinlich einer Evaluation), die keinen Effekt der neuen Elternmitwirkungsformen auf die Leistungen der Schüler und Schülerinnen feststellen konnte. Der Kommentar referiert mögliche Hintergründe der Institutionalisierung und kommt vor allem auf den Zusammenhang von familiärem Hintergrund und Schulleistung, der durch Studien wie PISA zwar nicht entdeckt, aber doch allgemein bekannt verbreitet worden sei. Der Text rückt die Elternmitwirkung mit einem eher unauffälligen Sprachmanöver in die Nähe einer „geballte(n) Eltern-Lehrer-Kontrolle“ – um resümierend die *Erwartungen* an solch eine Kontrolle zurückzuweisen. Eine schulerfolgsfördernde Erziehung geschehe, siehe Titel, nicht in Elternräten. „Sie passiert zu Hause, von Geburt des Kindes an, Tag für Tag.“

„Gedanken und Bedenken zur Harmonisierung der Schule“ ist dem Text NZZ\_02 vorangestellt. Es handelt sich um eine ausführliche Stellungnahme zur (damals noch) bevorstehenden Volksabstimmung über die neuen Bildungsartikel, verfasst von einem ehemaligen Redaktor der NZZ, der unter anderem, wie die Autorenbeschreibung mitteilt, „einige Jahre die Bildungsbeilage betreut

[hat]“. Der Text ist sprachlich gut geschrieben und mit einem klaren dreiteiligen Aufbau versehen. Nach der einleitenden Rahmung folgen eine Analyse jüngerer kantonaler Abstimmungen über Schulfragen, eine These zur „Schule der Verwaltung“ sowie eine quantitativ gestützte Bewertung des Argumentes, eine „Harmonisierung“ des Schulwesens sei vor allem wegen einer gestiegenen interkantonalen Mobilität erforderlich. Diese insgesamt recht konsistente Darstellung erlaubt es, eine kurze Textpassage als Ausgangspunkt für die weitere Analyse herauszugreifen.

„Die Bürger scheinen in Schulfragen auf merkwürdige Art gespalten. Die Schule ist ihnen ferner gerückt. Ein diffuses Unbehagen vermag sich noch kaum zu artikulieren.“

Diese Befunde entnimmt der Artikel seiner Darstellung des *Abstimmungsverhaltens* in verschiedenen kantonalen Referenden zu Neuerungen in den Schulgesetzen (erwähnt werden die Kantone Freiburg, Zürich und Schaffhausen). Die aufgeführten Abstimmungen sind jeweils *sehr knapp* ausgefallen; und in den meisten Fällen *gegen* die Vorlagen respektive die Empfehlungen von Regierungen und Parlamenten. Zunächst wird also deutlich, dass hier *Schulfragen mit politischen Entscheidungen und Regelungen eng assoziiert*, wenn nicht sogar gleichgesetzt werden. Der erste der drei Sätze hält noch offen, ob die attestierte Gespaltenheit der Bürger eine Gespaltenheit *der Bürgerschaft insgesamt* meint, etwa als eine klare Spaltung in politische oder ideologische Lager; oder ob *die einzelnen Bürger* in sich gespalten sind und sich in Schulfragen nicht klar entscheiden könnten. Die beiden Folgesätze sprechen für die zweite Variante, auch wenn sie es nicht bis zur Eindeutigkeit hin formulieren. Es geht, wie der letzte Satz sagt, um eine Diffusität, um eine Verschwommenheit, um eine Uneindeutigkeit – und die Formulierungen und Reihungen geben genau dies auch sprachlich wieder. Rückwirkend gelesen, ist die Verschwommenheit der Spaltung durch Verwendung der Wörter „scheinen“ und „merkwürdig“ bereits im ersten Satz angekündigt. Allein *zwischen* dem ersten Satz, der vom Erscheinen einer Merkwürdigkeit handelt, und dem letzten Satz, der eine Diffusität zu beschreiben versucht, ist eine eindeutige und klare Bestimmung gesetzt: „Die Schule ist ihnen ferner gerückt.“ Diese *Ferne* zwischen Bürgern und Schule, sie bildet die durchgehende These des Artikels. Sie wird als *These* zur Erklärung des merkwürdig gespaltenen Abstimmungsverhaltens eingeführt und dann aber sogleich als *Tatsache* für die Weiterbehandlung gesetzt. Die Entfernungsthese bildet den Anlass für den anschliessenden Abschnitt zur „Schule der Verwaltung“. Doch trotz der Deutlichkeit der Tatsachenfeststellung und auch trotz ihrer Wichtigkeit für den Gesamttext bleibt nun seinerseits diffus, woher die *Metapher der Ferne* eigentlich gewonnen wird und auf was genau sich die Ferne bezieht, die im

Komparativ „ferner“ implizit eine *Nähe* unterstellt, die es zuvor gegeben haben müsste.

Der letzte der drei Sätze („Ein diffuses Unbehagen ...“) ist, im zuvor aufgebauten Kontext gesehen, ziemlich verblüffend. Wie kann aus knappen Abstimmungsergebnissen und aus einer Entfernungsdiagnose auf ein „Unbehagen“ geschlossen werden; und weiter noch auf eine Unfähigkeit zur Artikulation? Sind denn Abstimmungsverhalten und Abstimmungsergebnisse keine Artikulationen? Oder müssen sie, weil sie sich den offiziellen und vielleicht auch den jeweils massenmedial-öffentlichen Erklärungen zu den Schulregelungsfragen nicht umstandslos einpassen lassen, auf Diffusitäten und Emotionalitäten zurückgeführt werden? Der Eindruck verstärkt sich: Der Text baut mit der Anspielung auf eine unklare Lage (in Gestalt der merkwürdig gespaltenen Bürger) selber eine Unklarheit auf, als dessen Auflösung er sich selbst beweisen kann. Die Unterscheidung zwischen nah und fern dient solch einem Auflösungsmanöver. Sie wird jedoch *zweimal* eingesetzt, ohne dass gesagt und gezeigt wird, wie sich beide Nah-Fern-Dimensionen zueinander verhalten, so dass die Unklarheit letztlich behalten und an den Leser ohne eindeutige Schlussfolgerung weitergereicht wird.

Neben der schon genannten Ferne zwischen Schule und Bürger kommt als zweite Entfernungsdimension ein (zunehmender) Abstand zwischen den Entscheidungen und der „Lehrer-Schüler-Beziehung“ ins Spiel. Es ist dieser Abstand, der mit dem Titel „Schule der Verwaltung“ belegt wird: „Zwischen jenen, die entscheiden, und denen, die im Schulzimmer stehen, hat sich der Graben geweitet wie zwischen Schule und Bürger.“ Zentralisierung, Verwaltungsausbau, Bürokratisierung und ein pädagogisch-didaktisch-wissenschaftliches Expertentum werden zum Syndrom der „Schule der Verwaltung“ zusammengefasst. Beschädigt und bedroht würde, was die Volksschule brauche: „mehr menschliche Nähe, mehr Volksnähe und mehr Musse im Schulzimmer“. Die Lehrer-Schüler-Beziehung wird, Gipfel der Nähe-Metaphorik, als „intim“ bezeichnet.<sup>52</sup> Das Aggregat aus menschlicher Nähe im Lehrer-Schüler-Verhältnis, Volksnähe und Schulzimmermusse wird im Abschlussabschnitt („Geringe Mobilität zwischen den Kantonen“) auch als Lösungsform für jene Integrationsfragen dargestellt, die sich die kritisierte Schulreformen als Zielvorgaben auf die Fahne geschrieben hätten. Integration sei in jedem Fall, gleichviel ob es um zwischenstaatliche oder interkantonale Mobilitäten gehe, eine Frage der *individuellen Bewältigung*. Der Vielfalt der Fälle bedürfe einer Offenheit und einer „Sensibilität für das Verschiedene“. Nur der Nähe – in der Lehrer-Schüler-Beziehung, im Wohnumfeld, in der lokalen Entscheidungsebene – könnten solche Attribute zugeschrieben

---

52 Im Text etwas abgeschwächt durch Wahl des Komparativs „intimere“: „die intimere Lehrer-Schüler-Beziehung“.

werden, nicht aber dem Zentralismus und der „Schule der Verwaltung“, die der Text durch die geplanten Reformen befördert sieht.

Was der Text nahelegt, kann mithin als *Vertrauen in die pädagogische Beziehung* gekennzeichnet werden; ein Vertrauen, das gegen die diagnostizierte Spaltung der Bürger in Schulfragen und gegen das diffuse Unbehagen aufzubieten sei. Paradoxiertweise formuliert der Text jedoch zugleich einen Vorwurf an „die Lehrerschaft“, die sich „mehr und mehr vom öffentlichen Engagement ins Private zurückgezogen“ hätte und sich mit einem gewerkschaftlichen Gebaren ihrer Berufsverbände zufrieden gebe. Der bildungsnotwendigen „menschlichen Nähe“ der Lehrer-Schüler-Beziehung fehle mithin eine *öffentliche Repräsentation*. Die öffentlich-politische Diffusität in Schulfragen führt der Text auf dieses Defizit zurück. Offen und dem Erwägen des Lesers überlassen bleibt, ob der Auf- und Ausbau einer administrativ-expertokratischen Ebene von Entscheidungsinstanzen, Regelungen und Konzepten als Ursache oder als Wirkung dieses Defizits zu verstehen sei.

„Lehrer für inhaltliche Reform der Oberstufe“ (NZZ\_03) referiert auszugsweise und nur notdürftig in einen Fliesstext umgeformt zehn Vorschläge oder Thesen einer „Arbeitsgruppe für praxisorientierte Schulreformen“, die auf einer Medienkonferenz vorgestellt und mit Aussagen einiger Gruppenvertreter ergänzt wurden. Eingangs werden die Gruppe und ihre Bedeutung kurz vorgestellt („reformkritische Lehrkräfte(.) und Politiker“, Gegenspieler der Zürcher Bildungsdirektion). Abermals figuriert die Reform als massenmedialer Selektionsanlass. Der Titel des Textes und auch der Name der verlautbarenden Gruppierung sind weitere Indizien dafür, dass die öffentliche Kommunikation über die Schule mit den Topoi der Reform und (mehr noch) der Reformkritik *auf sich selbst reagiert*. Dies zeigt sich nicht zuletzt darin, dass sich hier selbst erklärte Reformkritiker einen Namen geben, der Reformen *befürwortet* – es müssten eben nur die ‚richtigen‘ Reformen sein.

Das zentrale Muster der hier publizierten Selbstdarstellung reformbefürwortender Reformkritiker arbeitet mit einer *diskursstrategischen Umkehrung*. Einerseits wird von *Bildungsforschung* gesprochen – was ohne weitere Ausführungen auf die schon öfter aufgetauchte Gleichsetzung von Bildungsverwaltung, Bildungstheorie, Bildungsexperten und der jeweils amtierenden Bildungspolitik zurückgreift. Andererseits werden die *Lehrkräfte zu Fachleuten erklärt*: „Auf die Fachleute im Klassenzimmer werde zu wenig gehört.“ Zunächst wird zwar eine „bessere Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Bildungsforschern“ ange-mahnt. Jedoch verraten die Thesen im Weiteren, dass es allein die Fachleute aus dem Klassenzimmer seien, die wissen und beurteilen könnten, welche Programme funktionierten und welche nicht. In der besagten ‚Zusammenarbeit‘ wären die Lehrkräfte die wahren Experten – und somit wird mitbegründet, dass sie sich



gar nicht erst in eine Kommunikation mit der Bildungsforschung begeben müssen, sondern sich direkt mit ihren Thesen an die Öffentlichkeit wenden und in die Politik einschalten können.

Artikel, „Lichtblick für den Bildungsraum Schweiz“ (NZZ\_04) kommentiert das tags zuvor erzielte Abstimmungsergebnis über die neuen Bildungsartikel der Bundesverfassung. Er zitiert mit „Bildungsraum Schweiz“ die Überschrift eines dieser Artikel (§ 61a) und signalisiert mit „Lichtblick“ seine eigene Bewertungstendenz sehr deutlich: das Abstimmungsergebnis sei positiv zu bewerten. Die überaus hohe (85,6 %) und von keinen der sonst üblichen Zäsuren (Deutschschweiz – andere Sprachregionen; Stadt – Land) durchkreuzte Zustimmung „zeigt, dass der Leidensdruck der Bevölkerung angesichts 26 kantonaler Schulsysteme hoch war“ und dass sich ebendiese Bevölkerung eine „Vereinheitlichung des Bildungsraums Schweiz“ in der Verfassung verankert wünsche. Im Weiteren referiert der Text einige Fakten und Begründungen der neuen Artikel, um sich anschliessend „kritische(n) Fragen“ ihrer Umsetzung zu widmen.

Der anonyme Leser wird in die positive Sicht fast fraglos mit einbezogen. Er wird mit Einschätzungen zur Wirkungsweise der geplanten Harmonisierungen, mit Hoffnungen auf Beweise zur „Wirkungskraft der neuen Verfassungsartikel“<sup>53</sup> und mit der Forderung nach einem „dauerhafte(n) Bemühen“ von „Politik und Gesellschaft versorgt“. Der Leser wird als staatstragend gezeichnet: vernünftig in ‚seiner‘ Entscheidung<sup>54</sup>, konstruktiv-kritisch in deren Instrumentierung und engagiert in ihrer Umsetzung; oder zumindest als künftiger Leser engagiert in der weiteren öffentlichen Beobachtung ihrer Umsetzung.

„Der Traum vom Ghetto“ (NZZ\_05) wird von Darko\* und Toni\* geträumt (die Sternchen markieren geänderte Namen). So jedenfalls zeichnet es diese Reportage, in der ein Journalist zwei 16-jährige Jugendliche im Quartier Zürich Seebach trifft, mit ihnen spricht und sie an einige ihrer Lieblingsorte begleitet. Die beiden Jungen finden: „Seebach ist geil. Ghetto-Style“ – und der Reporter beschreibt beider Verhalten als ein Posieren im Stile einer Ghetto-Kultur, die man aus Film, Fernsehen und dem Internet allgemein zu kennen glaubt. Den Anlass zu dieser Reportage bildet jene Vergewaltigung eines 13-jährigen Mädchens, die über mehrere Wochen in den Schweizer Massenmedien ein beherr-

---

53 „Das von der Erziehungsdirektorenkonferenz aufgelegte Konkordat zur Harmonisierung der Volksschule, das auch die Lernziele vereinheitlicht und sie überprüfbar macht, ist ein geeignetes Instrument für mehr Tempo und ein wichtiger *Test für die Wirkungskraft der neuen Verfassungsgrundlage*. Bleibt zu hoffen, dass die Nachfolgerin von EDK-Präsident Hans Ulrich Stöckling, Isabelle Chassot, dessen feuriges Engagement für das Konkordat weiterträgt und so den Druck für interkantonale koordinierte Lösungen aufrechterhält.“ (Hervorhebungen A.B.)

54 Die Gegenstimmen und die vielen Nicht-Wähler (die Wahlbeteiligung lag bei nur 27,9%) sind, wollen sie sich nicht ins demokratische Jenseits stellen, *nach* einer Volksabstimmung ebenfalls an deren Triftigkeit (wenn nach gar an ihre Vernunft) gebunden.

schendes Thema war.<sup>55</sup> Die Taten wurden in Seebach verübt und wurden regelmässig in den Zusammenhang mit einer Schule gebracht, die das Opfer und mehrere Täter besuchten. Zusätzlich zur sozialräumlichen Nähe verleiht die Reportage ihren beiden Helden (und damit sich selbst) durch *Anrufe* vermehrte Authentizität. Die Jungen bieten an, einen der Beteiligten herbeizurufen. „Das kostet Sie aber etwas, dreistellig, verstehen Sie?“ Der Kontakt wird dann aber doch unentgeltlich realisiert. Wenige Absätze später wiederholt der Text das Muster mit dem Anruf und den dreistelligen Kosten, als Darko die Beschaffung von *Video-Clips* verspricht, die die Täter während ihrer Taten gedreht hatten (und die den Fall überhaupt erst behördlich und journalistisch zur Kenntnis gebracht hatten). Die Reportage übergeht die Reaktion auf diese Offerte. Sie nutzt sie allein zur Einführung und Fortführung der These, dass es wie beim Posieren im Ghetto-Style auch bei den Videos um einen Geltungsdrang in einer „übersexten Popkultur“ ginge: „An Bildern der übersexten Popkultur messen viele Jugendliche und wohl auch Erwachsene ihr eigenes Leben.“ Diese These organisiert die Gesamtstruktur des Textes. Sie verbindet die journalistische Darstellung des jugendlichen Darstellungsverhaltens, die thematische Zuordnung zum Vergewaltigungsfall, die Einführung von Experten (zitiert wird Jörg Metelmann, ein „deutsche(r) Filmwissenschaftler“; Richard Winzeler „von der Zürcher Jugendberatung“) und die Milieukunde, die der Text durch weitere Informanten einholt: durch Hans Rathgeb, Lehrer im betroffenen Schulhaus; durch Angelika Ort, jahrzehntelang in Seebach anässig und als Tagesmutter tätig; sowie Kurt Peter, Kantonspolizist und „offizieller Ansprechpartner für Quartierprobleme“.

Die ‚Szene‘, die der Artikel zeichnet, wird durch das Dreieck von Milieukontakt, Kulturexpertise und milieukundigen Verantwortungsträgern in einen Kontrast von *Schein und Sein* getaucht, als ein Vexierspiel zwischen *Bildern und Wirklichkeit* eingeordnet. Das Verhalten der beiden Jugendlichen wird als *Pose* beschrieben, die sich an den durch Film-, Fernseh- und Videobilder bekannten Ghettos orientiere.<sup>56</sup> Die verantwortlichen Stimmen stellen demgegenüber die Wirklichkeit klar: „Aber Seebach ist natürlich kein Ghetto.“ Und auch die ‚Wirklichkeit‘ der beiden Jungen wird dem Leser als eine des ‚Scheins‘ angeboten, eben als Pose. Sie gebrauchen Kraftausdrücke und spucken, reden von Sex, Schlägereien und Saufgelagen, verlangen grossspurig höhere Geldsummen für

55 Vgl. hierzu die vorangegangenen Ausführungen zum entsprechenden Artikel der Weltwoche (WW\_03).

56 „Gemeinsam reden sie sich stark, reden vom wahren Ghetto, vom Leben auf der Strasse, das sie zu teilen meinen mit ihren Rapper-Vorbildern, mit 50 Cent und dem Berliner Bushido. Zoff und Mädchen und Action, den ganzen Tag lang. Toni fragt: «Sind Sie sicher kein Bulle?», und imitiert dabei Gangster aus Polizeiserien. Darko verlangt eine Leibesvisitation, klopft die Arme des Journalisten ab, die Beine, wie im Kino. Erst dann reden sie weiter, schliesslich gebe es Krieg, wenn jemand erfahre, dass sie sängen.“

ihre Kontakte – um den Besucher aber doch brav wie einen Touristen durch ihr Revier zu führen und den Kontakt auch ohne Lohn herzustellen (ob es grundsätzlich Geld für sie gab oder nicht, ist dem Text nicht zu entnehmen). Und am Ende reden sie auch noch von typisch bürgerlichen Werten (in einem Lob auf das Leben in einem ‚reichen Land‘) und gehen nach Hause.

Fraglich und durch das dargebotene Muster von Schein und Sein, von (massenmedialen) Bildern und (lebensweltlichen) Wirklichkeiten auch nicht wirklich aufgelöst bleiben allein die *Kommentare* der beiden Jungen, die sie *auf Anfrage* des Reporters zum Vergewaltigungsfall geben. „Die Tat ist extrem. Aber sie ist eben auch normal.“ Beide lehnen ab, sich an so etwas zu beteiligen. Aber sie beurteilen auch nicht die Beteiligung ihrer Bekannten. Stattdessen verweisen sie auf die Normalitäten jenes ‚Styles‘, den sie auch im Umgang mit dem Reporter zu kultivieren versuchen und den die Reportage ihrem Leser als Illusion, als „Traum vom Ghetto“ dekonstruiert. Dass die beiden Jungen *selber sagen*, dass es um Inszenierung geht, sagt der Text, ohne es weiter auszubuchstabieren. Sie reden eben *nicht* von Seebach als einem Ghetto, sondern von einem Ghetto-*Style*, den man mit den entsprechenden Leuten und den entsprechenden Verhaltensweisen in einem Umfeld leben *kann*, in dem andere Leute andere Stile und andere Verhaltensweisen leben können.<sup>57</sup> Die Worte Darkos, mit denen der Text den Leser entlässt, könnten dieses Wissen kaum deutlicher zum Ausdruck bringen: „Es ist kalt. Wir gehen nach Hause. Im Winter ist nicht viel los. Ghetto-Style gibt’s erst wieder in ein paar Monaten. Kommen Sie dann schauen. Krass.“ Ein Ghetto könnte kaum Pause machen, bis es den Akteuren und ihren Zuschauern wieder warm genug ist, die Inszenierungen des ‚Styles‘ der Bilderwelten Wirklichkeit werden zu lassen.

Abstrahiert man von dem konkreten Fall (der jugendlichen Kommentierung eines Vergewaltigungsfalls), wird deutlich, dass sich die Reportage in einem Themenbereich bewegt, der unter dem Titel „Die Wirklichkeit der Medien“ seit Jahrzehnten diskutiert wird – und zwar *in den Massenmedien selbst*.<sup>58</sup> Die Muster dieser Diskussion sind sehr redundant – und so wundert es nicht, dass auch diese Reportage ihnen nicht entkommt. Die *Wirkungen* der Medien werden auf *Wirkungen von Bildern*, vor allem von den bewegten Bildern des Films, des

57 Dass das *Wissen* um die Inszeniertheit (und ihre Medienabhängigkeit) elementarer Bestandteil von allen beobachtbaren ‚Szenen‘ ist, ist eine durchgängige Erkenntnis der qualitativen Szeneforschung (Vogelgesang, 1994; Hitzler & Niederbacher, 2010).

58 Insofern ist der Untertitel des schlagwortgebenden Buches (Merten et al., Hrsg., 1994: Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft) irreführend. Die Kommunikationswissenschaften mögen ab und zu als Expertise hinzugezogen werden (wie im hier behandelten Text vertreten durch den deutschen Filmwissenschaftler). Aber die Massenmedien behalten sich vor, mit *eigenen* Mitteln den Wirksamkeiten und Wirklichkeiten der Medien nachzugehen – und sie medienwirksam darzustellen.

Fernsehens und des Videos *reduziert*. Damit *entziehen* sich alle *Textmedien* wie Zeitungen, Zeitschriften und Bücher der Beobachtung und können die ‚Wirkungen der Medien‘ so beobachten, als ob ihre eigenen Wirkungen nicht zu den Medienwirkungen gehörten. Damit werden zugleich der anonyme Leser und die anonyme Leserin ebenfalls auf eine externe Beobachtungsposition versetzt. Text und Leser beobachten gemeinsam: die Wirkungen der Medien *auf die Anderen* – in der Medienforschung bekannt unter dem Titel des Third-Person-Effects. *Andere* liessen sich durch ‚die Medien‘ und vor allem durch die Bildmedien beeinflussen und in ihrer Weltsicht manipulieren – *man selber aber nicht*. Darko und Tim werden als bildmanipulierte Medienkonsumenten dem lesenden Publikum *vorgeführt*. Dass sie *zurückbeobachten* und den Reporter und sein lesendes Publikum als *Szenetouristen vorführen*, ist zwar nicht vorgesehen. Der Artikel findet jedoch kein Mittel, diese Information zu unterdrücken. Er bleibt in dem Paradox verfangen, dass *er selbst Sex und Gewalt* als Selektionsmuster benutzt und auf ein entsprechendes Leseinteresse setzt. Als *Textmedien* verurteilen die Medien die *Bildmedien* für den Einsatz von Sex und Gewalt als Selektionsmuster, das die Textmedien zum Zwecke dieser Verurteilung selbst benutzen. Die *Formulierung* dieser Ambivalenz überantwortet der Artikel einem Lehrer, der zunächst über den Moralverfall durch „Sex in den Medien“ wettern darf, um dann festzuhalten: „Und wer ist für die ganzen Inhalte und Bilder zuständig? Wir.“ Wer mag dieses „Wir“ sein? Die Lehrer? Die Dreiheit von Informant, Journalist und Zeitungsleser? Die Welt aller Vernünftigen?

Im Text des Artikels erfolgt eine erstaunliche Antwort, die nicht mehr als Zitat gekennzeichnet ist, also offen lässt, ob sie der Informant oder der Reporter selbst gibt. Die Antwort lautet nicht etwa „Die Massenmedien“, sondern: „Die Eltern.“ Über diese Zuständigkeit für die Inhalte und Bilder der Medien mag man lange rätseln. In den Medien wird einem *Lehrer* das Urteil über die Zuständigkeit massenmedialer Selektionsformen zugeschrieben, und die Zuständigkeit wird letztlich bei den *Eltern* festgemacht. Wie kann man sich eine anonyme Lektüre vorstellen, die solch eine Autorisierung von Verantwortlichkeit nachvollzieht? Der *journalistische* Text setzt, wie so viele massenmediale Texte vor und nach ihm, auf den *pädagogisch eingestellten Leser*, um mit den ‚Wirklichkeiten der Medien‘ fertig zu werden.

Beim Text „Herzhaftes Plädoyer für einen Buhmann“ (NZZ\_06) handelt sich um eine Parabel, die das *Amt* des Lehrers mit dem Amt des Fussballschiedsrichters vergleicht. Ihr Held ist Lubos Michel, der als Schiedsrichter eines Viertelfinalspiels der Europameisterschaften 2008 eine bereits getroffene Entscheidung mit einem Linienrichter diskutierte und sie anschliessend wieder zurücknahm. Der betroffene Verteidiger, der andernfalls wegen einer zweiten gelben Karte das Feld hätte verlassen müssen, durfte weiterspielen. Seine Mannschaft

gewann das Spiel, das zum Zeitpunkt der Entscheidung noch unentschieden stand. Textdramaturgisch geht es um eine *Verhandlung*. Der Leser bekommt, wie der Titel ankündigt, ein *Plädoyer* für den Schiedsrichter/Lehrer, zu hören. Denn beide sieht er gesellschaftlich *angeklagt*, zu ‚Buhmännern‘ verurteilt. Die Verteidigungsrede klagt ihrerseits an. Sie richtet sich *gegen die Experten und gegen die Kameras*. Schiedsrichter Michels Entscheidung sei durch einen Schiedsrichterexperten in Gestalt von Ex-Schiedsrichter Urs Meier, portiert von den TV-Fussballprominenten Johannes B. Kerner und Jürgen Klopp, als Fehler gebrandmarkt worden; auf Basis seiner Regelkenntnisse und vor allem auf Grund der „33 Kameras, die alle Euro-Spiele ‚einfangen““.

Ganz im Stile einer ‚Dekonstruktion‘ arbeitet der Text in seinem zentralen Abschnitt heraus, was die Kameras und mit ihnen die Experten *nicht sehen*, was aber das Handeln eines Entscheidungsträgers im Kern ausmachen *sollte*: die *Geschichte* eines Ereignisses (hier: des vermeintlichen Fouls) in ihrer Bedeutung für die Akteure und für das Ganze des Geschehens (hier: des gesamten Fussballspiels): Das Verhalten des Verteidigers vor dem Foul sei mitzusehen, die Schwere des Vergehens, die mögliche Bedeutung eines Spielerausschlusses für die bisherige Balance ... All das und noch weit mehr, von Kameras nicht einzufangen und von jedem Experten (und das seien alle Zuschauer) anders eingeordnet und gewichtet, habe jener einzubeziehen, dem das *Amt* der Verantwortung angetragen ist und der zu tun habe, „wofür er da ist: seines Amtes walten, von neuem Verantwortung zu übernehmen, wieder auf dem (seiner Meinung nach) richtigen Weg beharren. Wieder Entscheide fällen, bald bessere, bald schlechtere, bald falsche. So ist es eben, das Leben der Pädagogen.“

Ausgerüstet mit dieser Dekonstruktion der Schiedsrichterkritik buchstabiert der Artikel seine eigene Parabelhaftigkeit aus:

„(...) weil sich das Schiedsrichterwesen heutzutage in einer ähnlichen Krise befindet wie die Volksschule: Wie die Lehrer werden die Schiedsrichter systematisch demontiert. Und genau wie die ständig neu erfundenen Schul-Kontrollgremien (Elternräte usw.), die durch permanente Kritik aus Respektspersonen Untergebene machen, verwandeln TV- und andere Experten Schiedsrichter in Freiwild. Und dann wundert sich die Öffentlichkeit, wenn Spieler/Schüler auf ihre Erzieher losgehen, als ob sie jedes Recht dazu hätten.

Dabei verhält es sich mit den Spielleitern wie mit den meisten Pädagogen: Akzeptiert man ihre Rolle, so nehmen sie sich selber eher zurück und lassen ihren Schäfchen mehr Entfaltungsmöglichkeit.“

Das Plädoyer ist eines für Zutrauen in die pädagogische Mission, für Vertrauen in die Lehrerrolle und gegen eine ‚Demontage‘ durch Kontrolle und Schulexperten. Gerahmt wird diese Anklageschrift gegen die Lehrerdemonteure mit Erich

Kästners „Ansprache zum Schulbeginn“, die nicht nur Vertrauen und Respekt, sondern sogar Liebe und Zuneigung für den Schulmeister fordert. Im Schlusszitat wird der Leser mit Kästners pädagogischer Botschaft aus der Parabel entlassen: „Der Lehrer ist kein Zauberkünstler. Er kann und wird euch hegen und pflegen. Wachsen müsst ihr selber!“

Spätestens an dieser Stelle erscheint die Parabel leicht schief und gewollt. Denn der Schiedsrichter hat ja keineswegs eine Förderaufgabe für die Spieler, sondern selber eine klare Kontrollfunktion. ‚Förderlich‘ kann er sein Amt höchstens für *das Spiel* ausüben – und das Spiel wird, anders der Schulunterricht, *für die Zuschauer* ausgeführt und von den Kameras ‚eingefangen‘. Anzumerken bleibt, dass trotz aller formalen und thematischen Unterschiede ein Zeitungstext eine seiner zentralen Referenzen wiederum in den (bewegten) *Bildern der Bildmedien* findet, in den durch die 33 Kameraeinstellungen gewonnenen TV-Bildern des Fussballspiels. Was der Artikel über Kontrolle und Expertenmeinungen im *schulischen* Feld zu sagen wünscht, sagt er seinem *Leser* in einem Bild aus *Unterhaltungssendungen für Fernsehzuschauer*.

In „Jekami in der Schulpolitik“ (NZZ\_07) wird abermals das massenmediale Selektionsmuster des Konflikts sehr deutlich. Ebenfalls zeigt der Artikel, dass und wie die öffentliche Kommunikation auf sich selbst reagiert. Einerseits *wünscht* der Text sich (und seinem Leser) eine allgemeine Diskussion über die Volksschule<sup>59</sup>. Andererseits *entwertet* er im selben Atemzug die Autorität wichtiger Beiträger: der Parteien und der Individuen. Den Parteien wird Ideologisierung (und Realitätsferne) angekreidet, dem Individuum werden die Verabsolutierung individueller Bildungserfahrungen und Bildungsvorstellungen sowie der (irrige) Glaube an eine eigene Expertenschaft vorgehalten. Nach einigen Beispielen (in denen jedoch ausser Elternmeinungen keine Individualmeinungen vertreten sind) erhalten die referierten Positionen auch noch das Attest eines (biographischen und historischen) Gedächtnisverlustes.

Man fragt sich, wer denn unter solchen Ausschlusskriterien noch für die „breite Auseinandersetzung“ übrig bleibt. Jeder kann es, trotz der Allgemeinheit der Schulfrage, nun nicht mehr sein. Eine positive Nennung findet (bis auf eine Ausnahme) nicht statt. Der Ideologie der Parteien und der Betroffenheitsexpertenschaft des Individuums wird allein *ein Kriterium* gegenübergestellt: die Sachkundigkeit, gepaart mit Unaufgeregtheit.<sup>60</sup> Damit wird zunächst nur ein gängiges Muster *aller* massenmedialen Kommunikationen aktiviert. Da der Nachrichtenbereich der Massenmedien die Welt nur nach Fakten und Meinungen unterschei-

59 „Eine breite Auseinandersetzung zu einem Bereich, der alle in mindestens einer Lebensphase unmittelbar betrifft, ist erwünscht.“

60 „Sie (die Vorschläge; A.B.) sollen – mit allen, auch den finanziellen und organisatorischen Konsequenzen – unaufgereggt und sachlich diskutiert werden.“

den kann, entsteht ein Bedarf für die Autorisierung bestimmter Meinungen. Im Format der ‚Sachlichkeit‘ statten sich Meinungen mit der Zusatzmeinung aus, dass sie *den Fakten entsprechen* – oder zumindest, dass sie den Fakten besser entsprechen als abweichende Meinungen. Das Problem ist nur, dass es innerhalb der massenmedialen Kommunikation keine meinungsunabhängige Feststellung der Faktengerechtigkeit geben kann. Das bekannte und immer wieder beobachtbare Resultat: Nahezu jede Meinung zeichnet sich selbst als ‚sachlich‘ und die Gegenmeinungen als ‚unsachlich‘ aus; oder wie hier im Text: als ideologisch, ignorant und geschichtsvergessen.

Der Artikel versucht diesem Dilemma zu entkommen, indem er die Sachlichkeit nicht einer bestimmten Ansicht, sondern *einer bestimmten Beitragsform* zuschreibt; einer Beitragsform, die der Text zum einen benennt und zum anderen auch selber praktiziert. Sachlich sei ein Beitrag, wenn er „nicht fixe Forderungen aufischt, sondern Varianten zur Diskussion stellt“ – oder kurz später: wenn er „eine sachkundige Diskussion über Modelle und Standards anregt“. <sup>61</sup>

Doch bleibt dieser Versuch, wünschenswerte und nicht-wünschenswerte Diskussionsbeiträge zu unterscheiden, gleich in mehreren Paradoxien verfangen – Paradoxien, die von Gegenmeinungen leicht auszubeuten sind und die alle auch entsprechend ausgebeutet werden. *Erstens* nennt er ausgerechnet eine *politische Partei* (die CVP) als Beispiel für das wünschenswerte Diskussionsformat – womit die behauptete ‚Sachlichkeit‘ unentrinnbar ins beklagte „Schlachtfeld der Ideologien“ verwickelt bleibt. <sup>62</sup> *Zweitens* kann die Unterscheidung von „fixen Forderungen“ und Variantenvorstellung *in der Zeitdimension* ja gar nicht durchgehalten werden. Jede Forderung fordert die Umsetzung bestimmter Varianten und Zurückstellung anderer Varianten (oder Modelle) – so wie es umgekehrt bei einer blossen Variantendarstellung nie bleiben kann, sondern irgendwann, wenn die Diskussion nicht nur Zeit vertreiben will, auch entscheiden und die Umsetzung des Entschiedenen fordern will. Und *drittens* praktiziert der Text selbst, was er als Kennzeichen „einem ideologischen Schlagabtausch“ zuschreibt: andere Ansichten zu stigmatisieren. Denn was, wenn nicht Stigmata sind Etikettierungen bestimmter Ansichten als ‚ideologisch‘ oder ‚Verabsolutierung‘?

Die Wortwahl „Modelle und Standards“ lässt anklingen, dass der Text seinem Leser die Muster der *Expertensprache* empfiehlt, die auch in das HarmoS-Konkordat eingeschrieben sind, das der Artikel (neben weiteren anstehenden

---

61 „Varianten“ und „Modelle“ hat der Artikel in einem Zwischenabsatz vorgestellt und bewertet. Er bietet dem Leser also genau das Kriterium an, das er selber zu erfüllen meint: einen Variantenvergleich.

62 Denn auch mit den Parteien verhält es sich wie mit den Meinungen: Ideologie betreiben immer die anderen Parteien. Die eigene Parteiposition hingegen steht ‚für die Sache‘ (Variante: ‚für die wirklichen Probleme‘).

Abstimmungen) zum Anlass für seine Diskussionsbeobachtung und -bewertung nimmt. Der unbekannte Leser mag hierin eine den Massenmedien *externe* Autorisierung sehen – *oder auch nicht*. Die Meinung, die eigene Meinung sei faktengerecht und sachkundig, bleibt in der öffentlichen Kommunikation eine Meinung, die genauso bestritten werden kann und bestritten wird wie jede andere Meinung auch. Der Konflikt erweist sich als stabiles Selektionsmuster – und hat inzwischen auch in Schulfragen jede Fachkenntnis und Expertenschaft längst inkorporiert.

„Zurück zu Zucht und Leistung im Unterricht“ (NZZ\_08) handelt von einem politischen Anlass, von einem Sonderparteitag der Schweizerischen Volkspartei (SVP) zur Schulpolitik. Auf ihm sei „die Volksschule als von linken Lehrern und Funktionären unterwanderte Institution gezeißelt“ und eine Resolution „gegen das Reformprojekt Harmos“ verabschiedet worden. Erneut ist es die Konstellation von Politik, Reform und Konflikt, die dem Thema Schule Nachrichtenwert verleiht. Der Beitrag schwankt zwischen seiner Berichtspflicht, die Parteiverlautbarungen zu referieren einerseits und wertenden Kommentierungen andererseits. Er löst seine Doppelaufgabe vorwiegend mit erzählstrategischen und sprachlichen Mitteln. So wird beispielsweise der Katalog ideologischer Verdikte („Kuschelpädagogik“) und schulpolitischer Forderungen des Parteivorstandes durchsetzt mit Nachrichten über seinen Geburtstagskuchen sowie sein in der Rede hörbares „Spät-Französisch“ – eine Wortschöpfung des Beitrags, die auf die Reformbestrebungen eines ‚Früh-Englisch‘ oder ‚Früh-Französisch‘ anspielt und dem verständigen Leser am bildungspolitischen Redner die Folgen eines Bildungsmangels vorführt. Der Text nimmt mithin den parteipolitisch lancierten Fehdehandschuh selber auf und lässt sich und den Leser in den Konflikt hineinziehen. Doch da der Berichtspflicht unterstellt, bleiben als Mittel der Auseinandersetzung nur sprachlich-rhetorische Mittel.

*Hier ficht die Bildung mit der Bildungspolitik* – und sticht mit exakt jener Form, die Pierre Bourdieu als das Kennzeichen bürgerlicher Bildungswerte herausgestellt hat: mit der *Distinktion*, der hervorhebenden Wertung eines individuellen Status und der degradierenden Wertung fremder Status mit Hilfe der ‚feinen Unterschiede‘, die eben nur durch Bildung erworben und gehandhabt werden können. Das Sprachgebungsmanöver des „Spät-Französisch“ exerziert das Muster noch auf eine relativ virtuose und subtile Weise. Drastischer wird die Statusdifferenz von Gebildet und Ungebildet eingesetzt, als es um die Darstellung des *Stils* der Parteitagdiskussionen geht. Als „hart an der emotionalen Schmerzgrenze“ werden die Redebeiträge einiger „Mütter oder Lehrpersonen“ taxiert – um sie mit dem „argumentativen Lichtblick“ zu kontrastieren, mit einem Redner, der seine Position „rhetorisch brillant und inhaltlich differenziert“ vorzutragen vermochte. Solche Abwertungen und Aufwertungen setzen einen



Leser voraus, der die Beherrschung von Sprache und Sprachspielen zu schätzen weiss. Sie appellieren mit anderen Worten an Bildung oder zumindest an einen Respekt vor Bildung. Dass ein *Bericht* über einen Parteitag, der offenbar auf ‚harte‘ Worte und eine ‚einfache‘ Sprache in der Schulpolitik setzt, sich seiner Form nach als Bildungsappell stilisiert, kann als seine eigene rhetorische Qualität und sogar als seine eigene diskursstrategische Leistung angesehen werden. Dass der Text bei *bestimmten* Lesern, namentlich bei jenen, die sich mit den Positionen und Stilen der reportierten Schulpolitik identifizieren, Ablehnungen und Gegenreaktionen auslösen wird (Verachtung des Bildungsdünkels, weiterer Beweis für die ‚linke Unterwanderung des Volksschulwesens‘, ...), liegt auf der Hand. Massenmediale Beiträge selektieren nicht nur Konflikte. Sie sorgen auch für deren Perpetuierung.

Der Artikel „Schule in der Sackgasse“ (NZZ\_09) liefert ein Musterbeispiel für die Selbstbezüglichkeit der öffentlichen Kommunikation zur Schule. Der Beitrag diskutiert (und bewertet) den *Stil* der Beiträge Anderer zur Schuldiskussion. Er bemängelt vor allem das *Referieren und Zitieren* von „*Tests und Paragraphen*“. Solch ein Diskussionsverhalten sei zwar *eigentlich* der Sache angemessen und vernünftig,<sup>63</sup> aber es bewaise ein *Unverständnis* der öffentlichen Diskussion selbst. Etwas überspitzt und verdichtend gesagt: Der Vernunft mangelt es an Verständnis für die Diskussion, der Sachlichkeit an Erkenntnis über die Dynamik öffentlicher Diskussionen.

Unverständnis und Erkenntnisdefekte werden in dem Artikel personifiziert durch „Reformer“ und „Bildungstechnokraten“. An mehreren Stellen wird deren Diskussionsverhalten mit Exempeln vorgeführt. „Im Harnos-Abstimmungskampf referieren die Befürworter minutenlang über Verfassungsartikel, Strukturen und Vereinheitlichungen.“ „In der Debatte um Frühenglisch oder Frühförderung werden seitenweise Erkenntnisse aus der Hirnforschung und Entwicklungspsychologie zitiert.“ „Bildungstechnokraten stützen ihre Reformen heute mit Vorliebe auf Zahlen und Evaluationen ab.“ „Leistungskurven versuchen, die Illusion aufrechtzuerhalten, dass sich Lernen in all seinen kreativen und emotionalen Facetten mathematisch erfassen lasse.“ „Dennoch hofft man offenbar einmal mehr, mit Evaluationsberichten überzeugen zu können.“

Das Stichwort „mathematisch“ wird zudem noch genutzt, um den bemängelten Diskussionsstil mit *wissenschaftlichen Erkenntnissen* gleichzusetzen und die Wissenschaft mit den Reformern, Befürwortern und Bildungstechnokraten auf dieselbe Anklagebank zu setzen: „Wissenschaftliche Erkenntnisse sind zweifellos eine unabdingbare Basis für die Schulentwicklung. Für die politische De-

---

63 „Das ist nicht falsch, darum geht es bei Harnos.“ und „Das ist zwar sachlich und vernünftig, aber ...“

batte sind sie unbrauchbar.“<sup>64</sup> Neben Vernünftigkeit und Sachlichkeit wird an dieser Stelle auch noch Erkenntnis als diskussionsuntauglich erklärt – für einen Text, der sich seinem teilweise stark belehrenden Duktus nach als ein Text der Aufklärung darstellt, eine höchst bemerkenswerte Feststellung.

Der Artikel ruft zwei Begriffe auf, um das Unverständnis und die Erkenntnisschwächen zu erklären und aufzuklären: Werte und Ängste. In Schulfragen, so referiert ein längerer Absatz fast wie aus einem soziologischen Lehrbuch, ginge es nie nur „um die Schule selbst“, sondern immer auch um Werte. Es folgt die Auflistung eines ganzen Bündels von Werten, die mit der Schule in Verbindung stünden: Familien- und Kindheitswerte, Identitätswerte, Leistungswerte, Chancengleichheit, Toleranz, die Freiheit des Individuums und die Staatlichkeit der Bildung. Mit dieser ‚Operationalisierung‘ des Werte-Begriffs gerüstet, wird die Schule zu einer „Bühne für einen Kulturkampf“ deklariert. Auch in diesem Beitrag wird der Leser also aufgefordert, sich in einen Konflikt, gar in einen Kampf hineinzudenken. Und er muss die Schule gedanklich *verdoppeln*: in „die Schule selbst“ einerseits, in die Schule als *Bühne* des besagten Kampfes andererseits – wobei die Metapher der Bühne die Öffentlichkeit selbst in das Bild hineinholt, das der öffentliche Text zu zeichnen versucht.

Mit dieser Entzweigung der Schule in ein Selbst („die Schule selbst“) und in eine Bühne (des „Kulturkampfes“) werden die Verständnis- und Erkenntnisprobleme der Reformer und Bildungstechnokraten erklärt. Man kann ja kaum unterstellen, dass jene nicht wüssten, dass es bei Eingriffen in die Schule auch um Werte ginge.<sup>65</sup> Doch was sie, so die Selbstinszenierung des Textes auf der Bühne der Öffentlichkeit, nicht leisten könnten, sei genau jene Verdopplung, die der Text dem Leser hier anbietet. Sie sehen die Bühne nicht und verstünden deshalb die Kämpfe nicht, in die sie durch die Öffentlichkeit der Schule hineingestellt seien. Ihnen fehle das Verständnis für die Mechanismen der Öffentlichkeit, über die aufzuklären sich der Text zur Aufgabe stellt. Wenn die Reformer und Bildungstechnokraten auf der Bühne Tests und Paragraphen referieren und zitieren, geben sie einfach schlechte Figuren ab, weil sie die dem Drama angemessenen

---

64 Beachtenswert ist auch die fast unmerkliche semantische Verschiebung. Ging es an allen Stellen zuvor und geht es an allen anderen Stellen danach um *Schulreformen*, wird die Zuständigkeit der wissenschaftlichen Erkenntnis hier für die *Schulentwicklung* propagiert. Zumindest was die wissenschaftliche Mitwirkung betrifft, müsste demnach zwischen Schulentwicklung und Schulreform strikt zu unterscheiden sein. Denn sonst könnte Wissenschaft nicht in der Entwicklung wirken, ohne sich an Reformen zu beteiligen. Was die von Schulentwicklungen zuvörderst betroffene Lehrerschaft von dieser Einteilung der Wissenschaftszuständigkeit halten würde, kann nur dahingestellt bleiben.

65 Da jeder Eingriff gesellschaftlich und organisatorisch nur als Verbesserung erlaubt ist, ist ein Wertebezug schon in den *Begriffen* der Reform, der absichtsvollen Veränderung, der intendierten Entwicklung und des Projekts impliziert.

Skripts nicht kennen; geschweige denn die Regie und die Regisseure des aufgeführten Kulturkampfes.<sup>66</sup>

Doch es bleibt nicht bei der Bühnenmetaphorik. Sie wird mit einem starken Realitätsindikator aufgeladen: mit der *Angst* und spezieller mit den „Ängsten der Bevölkerung“. Dabei schnurrt der grosse Katalog an Werten, der zum Aufbau des Kulturkampfes genannt wurde, zusammen auf die Familien- und Kindheitswerte. Die Ängste der Bevölkerung werden mit den Ängsten der Eltern „vor zu frühem Leistungsdruck“, „vor einer Verschulung des Kindergartens“ und vor einer Zerstörung der Kindheit ineingesetzt. Nun ist Angst immer ein *schwieriges Argument* (vgl. Baecker 1988, Ökologie der Angst). Als eine subjektive Qualität nimmt sie kommunikativ den Nimbus einer Unbestreitbarkeit in Anspruch.<sup>67</sup> Und aus demselben Grunde bleibt unberechenbar, an welchen Stellen und in welchen Formen sie sich kommunikativen Ausdruck verschafft. Der Text benutzt beide Kennzeichen der Angst. Zum einen erklärt er mit der Angst das *Abstimmungsverhalten der Bevölkerung*, das sich ebenfalls dem mathematischen Verstand und den wissenschaftlichen Referaten der Reformen und Bildungstechnokraten entziehe. Zum anderen lässt der Text die Angst *verschiedene* Objektbe-setzungen suchen und *epidemisch* wirken. Da gibt es die *Angst vor der Schule* („Leistungsdruck“), die *Angst vor dem Staat* („Staatsschule“) und die *Angst, im Kulturkampf zu verlieren*. Zudem attestiert der Text auch eine *Furcht vor der Angst*:

„Fachleute befürchten bereits heute ein Scheitern, nicht weil das Projekt schlecht wäre, sondern weil bisher niemand daran gedacht hätte, wie den Ängsten der Bevölkerung vor einer Verschulung des Kindergartens zu begegnen ist.“ (Kursivsetzung A.B.)

Diese Passage, kurz vor Ende des Textes, ruft erneut die Figur des Nichtverstehens und des Nichterkennens auf. Allerdings verstrickt der Artikel sich hier, nimmt man seine vorherigen Ausführungen und Erläuterungen zum Massstab, in merkwürdige Ambivalenzen. Wieso sollte „niemand“ an Reaktionen auf die angenommenen Ängste gedacht haben? Wurde zuvor nicht die Inszenierung eines Kulturkampfes bereits als strategische Reaktion auf die Ängste dargestellt? Was ist mit den durch Zeitungslektüren aufgeklärten Lesern, die das Bühnenspiel der Bildungspolitik durchschauen? Und wie können die Fachleute selber etwas fürchten, woran sie nicht gedacht hätten? Überhaupt: Wer sind diese Fachleute? Eigentlich können es, in der Dramaturgie des Textes, *nicht die Reformer*

---

66 Den Gegenpart bildet im Text die SVP. Ihre Protagonisten hätten erkannt, was den Technokraten unverständlich bleibt. Sie beherrschen die Skripts und deshalb die Bühne.

67 Wer sagt, er habe Angst, dem kann man es als Faktum schlecht bestreiten. Man muss ihm schon Gründe entlocken, um die Angst (eventuell) negieren zu können.

und Bildungstechnokraten sein, denn denen mangelt es ja an Einsicht in die Werte- und Angstdynamiken der öffentlichen Meinung. Geklärt wird die Identität der Fachleute im Text selber nicht. Doch mit dem Ausdruck „*Fachleute*“ allein, der auf jede weitere Konkretisierung verzichtet, wird immerhin die Möglichkeit suggeriert, dass es irgendwo *eine Kenntnis der Schule selbst gibt*; eine Kenntnis, die sogar weiss, was für die Schule selbst das Richtige ist. Die Kenntnis der Schule selbst kann sich nur nicht in der Öffentlichkeit artikulieren – jedenfalls nicht in diesem Text. Den geheimnisvollen Fachleuten bleibt nur die Furcht vor der Angst.

Der Kontext der Passage deutet an, es könnten Fachleute für Schulentwicklung gemeint sein. Doch welche Qualitäten ihre Fachkenntnis auszeichnen, wie sie sich von den Reformern und Technokraten unterscheiden, wie sie es mit ihrer Wissenschaftlichkeit halten, was sie von den Bühnen der Öffentlichkeit, von Kulturkämpfen und von Angstdynamiken wüssten, bleibt alles ominös. Die Verdopplung der Schule in ihre Wirklichkeit einerseits und ihre Bühnenqualität andererseits erzeugt ihre eigenen blinden Flecken; erst recht, wenn man versucht, die beiden Seinsweisen der Schule mit einer Realität der Ängste zusammenzufügen. Die einschlägige Testfrage lautete: Wie, mit welchen Mitteln, mit welchen Autoritäten und mit welchen Verständnischancen könnten denn die Fachleute *öffentlich kommunizieren*, dass die „Ängste(.) der Bevölkerung vor einer Verschulung des Kindergartens“ *unberechtigt* sind? Die Hypothese müsste, folgt man den Szenarien des Beitrags, wohl lauten: Sie gerieten in all die Fallen der Öffentlichkeit, in denen der Text die Reformer und Technokraten gefangen sieht. Oder, was nur eine andere Variante derselben Erscheinung wäre, sie würden leichte Beute jener parteipolitischen Strategen, die die Skripts der Kulturkampfbühne und die Bevölkerungspsychologie der Ängste beherrschen.

Im Beitrag „Lehrer am Anschlag“ (NZZ\_10) ist das Selektionsmuster der Quantitäten dominant. Es werden Zahlen und Zahlenverhältnisse artikuliert. Den Anlass für den Artikel dürfte eine der verwendeten Statistiken geboten haben, in der das Bundesamt für Statistik ausweist, dass der pensionsbedingte Abgang aus dem Lehrberuf in den nächsten Jahren (ab 2009) durch den Nachwuchs quantitativ nicht ausgeglichen werden kann. Weiteres Zahlenmaterial stammt aus Lohnvergleichen, einer Lehrerbefragung zu Berufsbelastungen, aus Angaben zu Lehrer-Klassen-Quoten sowie aus einer ungenannten Quelle über Anstellungen ausländischer, überwiegend bundesdeutscher Lehrkräfte. Der unbekannte Leser ist zum Mitrechnen aufgefordert. Insbesondere wird ihm ein Zahlenrätsel vorgestellt, um dessen Auflösung sich der Artikel insgesamt bemüht: „Lehrer wie nie und doch zuwenig“ betitelt eine Zwischenüberschrift. Die Anzahl der Lehrer sei so hoch wie nie zuvor. Sie sei weit stärker gewachsen als die Anzahl von

Schülerinnen und Schülern. „Und dennoch fehlt es an allen Ecken und Enden an Pädagogen.“

In einer Mischung aus Personalisierung und Erklärungsversuchen werden die Quantitäten des Lehrerstellenmarktes in Geschichten und Informationen von Insidern, von Lehrern, Schulbehördenleitern, Amts- und Berufsverbandsvertretern eingebettet. Vor allem die Eingangsgeschichte eines Lehrers, der seine Schüler in deren Wohnung aufsuchen und abholen musste, nimmt einen breiten Raum ein und belässt, zusammen mit der Überschrift, den Leser einige Zeit im Dunkeln, dass der Text im Kern von einer Stellenarithmetik handeln wird.

Die Selektivität der Quantitäten reicht der Berichterstattung offenbar nicht aus – sie muss durch weitere und vor allem durch namentlich oder institutionell adressierbare Problemlagen weiter dramatisiert werden: das Drama der Lehrer mit schwierigen Schülern, problematischen Schulklassen und sozialstrukturell-problematischen Schulhäusern; das Drama des Schulmanagements in der Organisation von Teilzeitangestellten und spezialisierten Fachkräften; das Drama der Schulbehörden und Schulverwaltungen um die Einwerbungen und Zulassungsbedingungen für offene Stellen; das Drama der Lehrerinnen- und Lehrerbildung um die Zahl und die Zertifikationen ihrer Abgänger; das Drama der Berufsverbände um den Lohn-, Qualifikations-, Zulassungs- und Anerkennungsstatus ihrer Klientel. Aus all diesen Bereichen werden Zeugenaussagen zusammengestellt – und zu einem Trend gebündelt: „Diese Entwicklung ist fatal.“

Das Problem der offenen Stellen und ihrer Sachwalter wird durch die Versammlung aller möglichen Problemlagen zu *der* Problematik des Lehrberufs schlechthin hoch stilisiert. Man begegnet, aufgerufen durch die diversen Statements, all jenen Stereotypen wieder, die in anderen Berichten ausführlicher gezeichnet werden – abermals ein deutlicher Indikator für die hohe Selbstbezüglichkeit der massenmedialen Kommunikation, die sich an sich selbst verifiziert: Der Lehrberuf sei durch problematische Schülerschaften, durch allseits gestiegene Ansprüche, durch eine zunehmende Spezialisierung und Bürokratisierung sowie durch die Dauerreformen des Schulwesens unattraktiv geworden. Kaum jemand, schon gar nicht Männer, wollten ihn mehr Vollzeit und für eine längere Lebensphase ausüben. Am Gerüst seiner Zahlen, in der Rhetorik aber vor allem durch die eingestreuten Problemgeschichten seiner Zeugen dekliniert der Artikel aus, was sein Lead geballt als Botschaft formuliert:

„Chaos-Klassen, Reformbürokratie, wenig Perspektiven – die Volksschule bringt die Lehrerschaft ans Limit. Das hat Folgen. Der Beruf verkommt zum Teilzeitjob. Das Schulsystem kann den enormen Lehrerberuf nicht mehr decken. Nun sollen Hausfrauen im Klassenzimmer assistieren.“

In solch eine Dramatik eingezeichnet, verschwimmt das auslösende Quantitätsproblem: dass der *Lehrermangel* mit einer historischen *Höchstzahl* von berufstätigen Lehrerinnen und Lehrern einhergeht, auch in der Relation zu den Schülerzahlen gesehen. Hätte solch ein Befund nicht Anlass gegeben, der Diagnose der Nichtattraktivität des Berufs wenigstens einen Zweifel zur Seite zu stellen? Denn offenbar wählen so viele Menschen wie nie zuvor diesen Beruf. Diese Konsequenz der vorgestellten Arithmetik wird im Artikel jedoch glatt übersprungen. Stattdessen werden die Quantitäten umstandslos in Qualitäten umgerechnet, werden die Limitationen der Personalpolitik in eine Limitierung der Berufsausübenden transformiert: Eine Vielzahl der aktiven und kommenden Lehrer seien *nicht die Richtigen* – nicht diejenigen, die sich *Vollzeit* in ihren und für ihre Klassen engagierten; nicht diejenigen, die sich ein *Berufsleben lang* in der Lehr- und Schultätigkeit sehen; nicht diejenigen, die den *Belastungen* des Lehrberufs standhalten könnten und wollten. Der zählbare Personalmangel wird in einen generellen Berufs- und Berufungsmangel umgeschrieben – *gezeichnet und plausibilisiert gegen ein Ideal*, das der eingangs ausführlich zitierte Lehrer mit seinen 37 Jahren Berufserfahrung repräsentiert: „Denn die Generation der männlichen Lehrer mit Vollzeitpensum verschwindet allmählich.“ Mag es den lebenslänglichen berufenen Lehrermann, den Schulmeister, weder in der Menge noch im Durchschnitt mehr geben – als repräsentativer Typus, autoritative Stimme und massgebliches *Bild* braucht ihn die öffentliche Kommunikation noch und wird sie wohl noch lange brauchen, um genau jenen Kontrast zu gewinnen, gegen den sie die Wirklichkeit der Schule für ihre rhetorischen Zwecke dramatisieren kann.

### 3 Öffentlichkeit und Schule in den Texten des LCH

Das Teilarchiv zum LCH besteht aus sämtlichen Ausgaben der Mitgliederzeitschrift „Bildung Schweiz“ der Jahre 2006 bis 2010<sup>68</sup> sowie aus 102 LCH-Mitteilungen (Stellungnahmen, Positionspapiere, Medienmitteilungen, Auftragsstudien, ...).<sup>69</sup> Innerhalb der Zeitschriftenausgaben wurden insgesamt 907 grössere Textbeiträge als Einzeldokumente registriert. Da die thematische und gattungsmässige Heterogenität dieses Teilarchivs anders als bei den drei anderen nicht durch eine Stichwortsuche eingeschränkt ist, soll die Analyse von Einzeltexten in einem ersten Schritt durch eine *synoptische Lektüre* vorbereitet und gerahmt werden. Dazu werden herangezogen

68 Erscheint monatlich, mit Zusatzausgaben beispielsweise zu Lehrmitteln, zur Worlddidac-Messe oder zu Sonderthemen wie Computer, Internet, Gesundheit, Schulreisen, Weiterbildung und anderen.

69 Die Mitteilungen des LCH sind online verfügbar unter [www.lch.ch](http://www.lch.ch)

- a. die Inhaltsverzeichnisse der Zeitschriften, exemplarisch von jeder letzten Ausgabe eines Kalenderjahres;
- b. die Titel und Einleitungsabsätze („Leads“) von exemplarischen Einzeltexten aus den unter a) aufgeführten Zeitschriftenausgaben; sowie
- c. die Titel von fünf LCH-Mitteilungen pro Jahr.

Auf den folgenden Seiten sind diese Selektionen nach Gruppen geordnet und dann in Erscheinungsreihenfolgen zusammengestellt.

**a. Inhaltsverzeichnisse „Bildung Schweiz“, jeweils Nr. 12 der Jahre 2006 bis 2010**

**Bildung Schweiz Nr. 12 2006**

**Aktuell:** 4 Zürcher für zwei Fremdsprachen auf Primarstufe / 4 Neue Abo-Preise / 19 «Neue» Rechtschreibung an Schweizer Schulen / 31 Mit Strategie zu mehr Aufmerksamkeit für Werken und Hauswirtschaft

**LCH-Präsidentenkonferenz:** 7 Der LCH zu HarmoS: Zustimmung mit Auflagen / 10 PrK fordert mehr Pfeffer im HarmoS-Menü / 11 Das Dach des Verbandes braucht Verstärkung

**Zentralsekretär Urs Schildknecht:** 13 Interview: «Ich hatte persönlich alles auf eine Karte gesetzt» / 16 Zum Abschied: «Du hast keine Herausforderung gescheut»

**Aus dem LCH:** 25 Pestalozzipreis für gelebte Partizipation in Wil / 27 WORLD-DIDAC: Gute Kontakte, weniger Publikum / 33 «Die Hand ist auch ein Denkwerkzeug»

**LCH MehrWert:** 28 Kultur- und Naturschönheiten Chinas

**Rubriken:** 23 Bücher und Medien / 35 Bildungsnetz / 39 Bildungsmarkt / 42 Impressum / 47 Vorschau

**Rufnummer:** 47 Grosse Wünsche

### **Bildung Schweiz Nr. 12 2007**

**Aktuell:** 4 Flexibel, persönlich, interaktiv – der neue «schul-planer.ch» / 24 Partizipation in der Schule / 27 Oertli-Preis: «Tradaptation» / 27 Duales System trotz Erfolg unter Druck

**PISA 2006:** 6 Schweiz über dem Durchschnitt, aber noch nicht am Ziel / 9 Leistungen der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler der Schweiz / 10 Stiefkind Naturwissenschaft? / 11 Kommentar des LCH / 13 Kommentar der EDK / 15 Elternhaus beeinflusst Bildungschancen stark

**Reportage:** 18 Die Schweiz engagiert sich im Kosovo

**Aus dem LCH:** 33 LCH-Präsidentenkonferenz: Zufriedenheit führt zum besseren «Produkt» / 37 LCH persönlich: Marcel Mühle / 38 LCH unterwegs: Nidwalden / 40 Wege aus der Krise / 42 LCH-Stiftung für Solidarität / 43 Teacher's Day im Verkehrshaus

**Rubriken:** 22 Bildungsforschung / 29 Bücher und Medien / 30 Schulrecht / 44 LCH MehrWert / 51 Bildungsnetz / 53 Bildungsmarkt / 59 Bildungsforum / 59 Impressum

**Rufnummer:** 63 Mein Advent

### **Bildung Schweiz Nr. 12 2008**

**Aktuell:** 4 Positive Bilanz zu den Abstimmungen / 6 Kein Qualitätsabbau wegen Lehrerinnen- und Lehrermangel / 15 Kinder und Erwachsene preisgekrönt / 16 Sauberes Trinkwasser oder Markenkleidung? / 20 Schulsozialarbeit: freiwillig oder unfreiwillig? / 34 Illettrismus möglichst früh verhindern

**Schule in Gefahr:** 8 Damit die Schule im Dorf bleibt

**Bücher und Medien:** 23 Schulschwierigkeiten meistern

**Aus dem LCH:** 24 1. Bündner Bildungstag / 26 In Freiburg braucht es zwei Sprachen zum Erfolg / 28 Arbeitszeit-Erhebung / 30 Das «Reisenrad» als Weg zum Wissen / 31 Berufswahl-Portfolio / 33 sprechen, écouter, scrivere

**Rubriken:** 18 Schulrecht / 35 Bildungsnetz / 36 Schule im Netz / 38 LCH MehrWert / 40 Bildungsmarkt / 43 Impressum / 44 Bildungsforum / 47 Vor-schau

**Rufnummer:** 47 Dezember-Tagebuch



**Bildung Schweiz Nr. 12 2009**

**Aktuell:** 4 Lehrermangel – dringende Warnung / 6 Wieviel Psychotherapie braucht die Schule? / 26 SWISE: Experimentieren, entdecken, verstehen / 28 Es braucht auch homosexuelle Lehrpersonen / 29 Die Reise der PISA-Tests um die Welt

**Arbeitszeitstudie:** 7 Das Mass ist übertoll / 11 LCH-Kommentar: Lehrpersonen leisten drei Wochen unbezahlte Arbeit / 13 100 Prozent müssen möglich bleiben

**Pädagogik:** 19 «Wir schulen das Personal und nicht die Kinder» / 22 Wenn die Schrift vor den Augen verschwimmt

**Bücher und Medien:** 30 Warum Lehrpersonen «anders» sind / 32 Sinnloser Tod, gespendetes Leben

**Aus dem LCH:** 15 Wieviel Hochdeutsch darf es im Kindergarten sein?

**Rubriken:** 17 Schulrecht / 35 Bildungsnetz / 36 LCH MehrWert / 39 Bildungsmarkt / 45 Bildungsforum / 45 Impressum

**Rufnummer:** 47 Halt! Warum es Schöffli?

**Bildung Schweiz Nr. 12 2010**

(ab diesem Jg. sind im Inhaltsverzeichnis *Untertitel* aufgeführt)

**Aktuell:** 6 Zürich hebt Löhne der Lehrpersonen: *Vor allem Berufseinsteigerinnen und -einsteiger auf der Primarstufe werden deutlich mehr Lohn erhalten. Der ZLV beharrt jedoch weiterhin auf Entlastung.* / 7 «Lehrling zur Vorlesung, bitte»: *Avenir Suisse schlägt ein «duales Studium» vor.* / 21 LLV: «Es braucht konkurrenzfähige Löhne» / 22 Verkehrshaus: Spielerisch durch den digitalen Dschungel / 28 «Gaudi» oder «Kumedi» – Hauptsache Latein: *Die lateinische Sprache ist auch heute noch modern und spannend, wie das grosse Interesse am Lateintag in Brugg zeigte.*

**Aus dem LCH:** 18 «Bildungserfolg ist abhängig von Professionalität»: *Lehrerverbände heissen Quereinsteigerinnen und -einsteiger aus anderen Berufssparten zwar willkommen, wehren sich aber gegen ungenügende Ausbildung.*

**PISA 2009:** 9 PISA: Schwächen vermindert, Stärken ausgebaut: *Die Resultate der vierten PISA-Runde mit Schwerpunkt Leseverstehen* / 11 Leistungen der 15-Jährigen in der Schweiz und weltweit: *Die Tabelle sowie die Beschreibung der Kompetenzniveaus im Bereich Lesen* / 12 «Telearbeit» – eine PISA-Beispielaufgabe / 13 Schweizer Volksschule auf dem richtigen Weg: *Die Stellungnahme der Berufsorganisationen LCH und SER* / 16 Schweizer Buben lesen nur, wenn sie müssen: *Erhebliche Unterschiede nach Geschlecht in Leseleistung und Lese Freude*

**Serie: AbBildung Schweiz:** 24 «Junge Menschen sind Entdecker»: *Michael Wittwer bereitet seine Schüler im Werkjahr auf einen optimalen Start ins Berufsleben vor. Bei praktischen Arbeiten im Freien zeigen sich Stärken und Schwächen der einzelnen Jugendlichen rasch.*

**LCH unterwegs:** 26 Kernkompetenzen stärken, Kochschürze behalten: *Die Arbeit am Deutschschweizer Lehrplan 21 beschäftigt den Vorstand der Fachkommission Hauswirtschaft des LCH weiterhin stark.*

**Schulrecht:** 33 Der Münchner Schlägerprozess – Erkenntnisse für die Schule

**Rubriken:** 3 Impressum / 21 Bildungsforum / 31 Bildungsnetz / 34 Bücher und Medien: *Faszination Schweizer Brauchtum: 220 Feste und Bräuche in Wort und Bild* / 36 Stellenanzeiger / 37 LCH Mehrwert / 42 Bildungsmarkt / 47 Vorschau

**Klartext:** 47 Bescherungen

## **b. Titel und Einleitungen, exemplarisch**

### **Bildung Schweiz Nr. 12 2006**

S.4 (unter „Aktuell“)

Titel: Zürcher für zwei Fremdsprachen

Lead: Mit knapp 60 % Nein-Stimmen verwarfen die Stimmberechtigten im Kanton Zürich die Volksinitiative «Nur eine Fremdsprache in der Primarschule». Der ZLV verlangt nun genügend Ressourcen für einen hochwertigen Sprachunterricht.

S. 7 (unter „LCH-Präsidentenkonferenz“)

Titel: Der LCH zu HarmoS: Zustimmung mit Auflagen

Lead: Die Stellungnahme der Lehrerschaft zum Entwurf für das HarmoS-Konkordat stand im Zentrum der LCH-Präsidentenkonferenz (PrK) vom 3./4. November in Solothurn. Anton Strittmatter, Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle, fasst im folgenden Text die Ergebnisse der Debatte zusammen, wie sie auch in der offiziellen Stellungnahme des LCH zuhanden der EDK enthalten sein werden (Verhandlungsbericht von der PrK Seite 10).

S. 19 (unter „**Aktuell**“)

Titel: «Neue» Rechtschreibung an Schweizer Schulen: Mit Vernunft auf der sicheren Seite

Lead: Die Voraussetzungen für eine Art Rechtschreibfrieden zumindest an Schweizer Schulen sind nun gegeben, meint Max A. Müller, Vertreter des LCH im «Rat für Deutsche Rechtschreibung».

S. 25 (unter „**Aus dem LCH**“)

Titel: Pestalozzi-Preis für gelebte Partizipation in Wil

Lead: Mit dem Pestalozzi-Preis werden alle zwei Jahre Institutionen ausgezeichnet, die kinderfreundliche Lebensräume schaffen. Zu den Stiftern des Preises gehört auch der LCH (vgl. Bericht BILDUNG SCHWEIZ 11/06). Am Tag der Kinderrechte, dem 20. November, wurde er diesmal dem Wiler Allee-schulhaus verliehen.

S. 23 (Rubrik „**Bücher und Medien**“)

Titel: Portfolioarbeit – sucht Stärken und fördert Talente

Lead: Reflexives Lernen, selbstverantwortliches Lernen – Kompetenzen fördern, anstatt Defizite feststellen. Das Handbuch «Portfolioarbeit» regt zum Nachdenken über eine alternative Lernphilosophie an.

S. 27 (unter „**Aus dem LCH**“)

Titel: WORLDDIDAC: Gute Kontakte, weniger Publikum

Lead: Viele positive Reaktionen auf den LCH-Stand an der Basler Bildungsmesse vom 25. bis 27. Oktober. Die Aussteller vermissten zum Teil die Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.

**Bildung Schweiz Nr. 12 2007**S. 4 (unter „**Aktuell**“)

Titel: Flexibel, persönlich, interaktiv

Lead: Wochenplanung, Agenda, Stundenplan, Schülerbeurteilung, Notizen – dies alles findet sich im «schul-planer.ch». Der Schulverlag und der LCH legen zum Jahresbeginn ein modernes Schulplanungsinstrument für Lehrerinnen und Lehrer vor.

S. 6 (unter „**PISA 2006**“)

Titel: Über dem Durchschnitt, aber noch nicht am Ziel

Lead: Die Schweizer Jugendlichen erzielten in den internationalen Leistungsmessungen PISA in allen getesteten Kompetenzbereichen Resultate über dem OECD-Durchschnitt. Im Bereich Naturwissenschaften liegt die Schweiz statistisch in derselben Gruppe wie Deutschland und Österreich – aber nicht in der Spitzengruppe. Dafür ist unser Land in Mathematik absolut top und im Lesen wurde die «Risikogruppe» kleiner.

S. 12 (unter „**Bücher und Medien**“)

Titel: Zwei Tunnels, ein Ziel

Lead: Der Lötschberg-Basistunnel ist offen, am Gotthard wird gebohrt. Zum grössten Bauprojekt der Schweizer Geschichte gibt es viel Information für Schulen.

S. 18 (unter „**Reportage**“)

Titel: Schweiz engagiert sich gegen Gewalt im Kosovo

Lead: Eine katastrophale Wirtschaftslage mit über 70 Prozent Arbeitslosigkeit unter Jugendlichen und die schwierige politische Lage wirken im Kosovo gewaltfördernd. Die Schweiz tut etwas dagegen. Der Journalist Peter Jaeggi hat einen Augenschein vor Ort genommen.

S. 24 (unter „**Aktuell**“)

Titel: Partizipation in der Schule – Lehrpersonen zwischen Politik und Schulalltag

Lead: Partizipation ist keine neue Methode und kein neues didaktisches Mittel. Sie bedingt eine innere Haltung, die alle Lebensbereiche durchdringt und die gelebt werden muss. Aber all die Prozesse brauchen viel Zeit und Geduld, die oft in der Alltagshektik fehlen.

S. 30 (unter „**Schulrecht**“)

Titel: Können Lehrpersonen diese Verantwortung noch tragen?

Lead: Im Kanton Freiburg wurden zwei Lehrerinnen zu je zehn Tagen Gefängnis bedingt verurteilt, weil sie nach Ansicht des Kantonsgerichts ihre Aufsichtspflicht verletzt hatten. Die beiden hatten nicht bemerkt, dass ein Schüler am Ertrinken war. Der Dachverband Freiburger Lehrervereine (DFL) hat

dieses Urteil mit Unbehagen und Sorge zur Kenntnis genommen. Er verlangt Richtlinien für Aktivitäten ausserhalb des Schulzimmers.

S. 33 (unter „**Aus dem LCH**“)

Titel: Zufriedenheit führt zum besseren «Produkt»

Lead: Intensiv befasste sich die LCH-Präsidentenkonferenz vom 2./3. November in Brunnen SZ mit der Berufszufriedenheits-Erhebung und den Forderungen, die daraus abzuleiten sind. Zentrale Punkte: Mehr Zeit für das Kerngeschäft, unterstützende Schul- und Schulleitungsstrukturen, eine seriösere Anlage von Reformen.

**Bildung Schweiz Nr. 12 2008**

S. 6 (unter „**Aktuell**“)

Titel: Kein Qualitätsabbau wegen Lehrerinnen- und Lehrermangel

Lead: Die Schweiz erwartet in den nächsten 15 Jahren eine Pensionierungswelle bei den Lehrpersonen. Über 30 000 Lehrerinnen und Lehrer müssen ersetzt werden. Die gleiche Situation zeigt sich in den Nachbarländern Deutschland und Österreich. Aus diesem Grunde forderten die Lehrerverbände der drei Länder am 20. November in Wien an einer gemeinsamen Medienkonferenz («Erklärung von Wien») Politikerinnen und Politiker auf, dafür zu sorgen, dass auch in Zukunft genügend hoch qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer in allen Bildungsbereichen eingesetzt werden. Hier die Medienmitteilung:

S. 8 (unter „**Schule in Gefahr**“)

Titel: Damit die Schule im Dorf bleibt!

Lead: Unterschiedliche Gründe und doch dasselbe Problem. Drei Gemeinden in der Schweiz sahen sich mit dem Problem Schulschliessung konfrontiert. Alle drei haben erfolgreich für ihre Schule gekämpft. BILDUNG SCHWEIZ hat sich mit den Verantwortlichen in Neuenhof, Ohmstal und Binn unterhalten.

S. 20 (unter „**Aktuell**“)

Titel: Schulsozialarbeit: freiwillig oder unfreiwillig?

Lead: Schülerinnen und Schüler schätzen die Unterstützung durch die Schulsozialarbeit mehrheitlich als hilfreich ein. Freiwillig gewählte Beratung bringt jedoch nicht zwingend mehr Nutzen als verordnete Beratung; dies zeigt ein

vom Schweizerischen Nationalfonds gefördertes Forschungsprojekt zur Wirksamkeit der Schulsozialarbeit.

S. 23 (unter „**Bücher und Medien**“)

Titel: Schulschwierigkeiten meistern

Lead: Heidemarie Brosche zeigt in ihrem Buch «Warum es nicht so schlimm ist, in der Schule schlecht zu sein». Ihr Buch soll Eltern helfen, zusammen mit ihren Kindern Schulkrisen zu meistern.

S. 28 (unter „**Aus dem LCH**“)

Titel: Arbeitszeit-Erhebung: Bei Kontakt bitte antworten

Lead: Nach acht Befragungswochen in der Arbeitszeit-Erhebung des LCH (AZE '09) zieht Projektleiter Charles Landert Zwischenbilanz: Dass die E-Mail-Adressen von mehr als der Hälfte der LCH-Mitglieder gemeldet wurden, ist ein grosser Erfolg. Noch zu steigern ist die Beteiligungsquote der vom Forschungsteam kontaktierten Lehrerinnen und Lehrer.

S. 34 (unter „**Aktuell**“)

Titel: Illettrismus möglichst früh verhindern

Lead: Das Schweizerische Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM erhielt den Alpha-Preis 2008 des Schweizerischen Komitees zur Bekämpfung des Illettrismus. Prämiert wurde das Leseförderungsprojekt «Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy», das sich an Familien mit Migrationshintergrund wendet.

S. 35 (in der Rubrik „**Bildungsnetz**“)

Titel: Was Religion virtuell macht

Lead: Glaube ist ein globales Thema, das Internet ein globales Medium. Dass dies gut zueinander passt, zeigen viele brauchbare Websites für den Religions- und Ethikunterricht.

**Bildung Schweiz Nr. 12 2009****S. 6 (unter „Aktuell“)**

**Titel:** Wieviel Psychotherapie braucht die Schule?

**Lead:** Können Schule und Elternhaus das bieten, was Kinder und Jugendliche für eine gesunde Entwicklung benötigen? Oder braucht es die Psychotherapie? Wie sollte sich eine sinnvolle Zusammenarbeit gestalten? Mit diesen Themen befasste sich die Fachtagung der «Schweizer Charta für Psychotherapie», die in Zusammenarbeit mit dem LCH Anfang November in Olten stattfand. Gut 100 Personen nahmen daran teil.

**S. 7 (unter „Arbeitszeitstudie“)**

**Titel:** LCH-Studie zur Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer: Das Mass ist übervoll

**Lead:** Um durchschnittlich 133 Stunden oder mehr als drei Arbeitswochen pro Jahr hat die Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Schweiz seit 1999 zugenommen. So lautet ein Hauptergebnis der Arbeitszeiterhebung, die das Forschungsunternehmen Landert >Partner im Auftrag des LCH durchführte. Auf den folgenden Seiten bringen wir eine Zusammenfassung der Resultate, den Kommentar von LCH-Zentralsekretärin Franziska Peterhans sowie einen Bericht aus der Diskussion an der LCH-Präsidentenkonferenz von Ende November in Emmetten NW.

**S. 19 (unter „Pädagogik“)**

**Titel:** «Wir schulen das Personal und nicht die Kinder»

**Lead:** Nicht nur die Angebote der schul- und familienergänzenden Kinderbetreuung nehmen zu, sondern auch die Qualitätsansprüche an die einzelnen Kindertagesstätten. Im Pilotprojekt «bildungskrippen.ch» sollen Kinder vermehrt gemäss ihren individuellen Interessen und Stärken gefördert und Erzieherinnen in ihrem pädagogischen Auftrag gestärkt werden. Der LCH unterstützt das Projekt.

**S. 28 (unter „Aktuell“)**

**Titel:** Es braucht auch homosexuelle Lehrpersonen

**Leads:** Soll, darf oder kann eine Lesbe Lehrerin oder ein Schwuler Lehrer sein? An einer Tagung Ende Oktober in Zürich haben 25 schwul-lesbische Pädagogen und Pädagoginnen über diese Frage diskutiert. Sie kamen zum Schluss: Bestimmt können, sicher dürfen und unbedingt sollen homosexuelle

Menschen unterrichten, denn Schüler und Schülerinnen brauchen homosexuelle Lehrpersonen als Vorbilder.

S. 29 (unter „**Aktuell**“)

Titel: Die Reise der PISA-Tests um die Welt

Lead: Alle drei Jahre füllen die Ergebnisse der internationalen PISA-Studie die Zeitungen. Dass die Testbogen der Jugendlichen um die halbe Welt reisen und neben den vier sprachregionalen Koordinationszentren auch Linguistik- und Statistikprofis in Belgien und Australien sowie ein Lausanner Meinungsforschungsinstitut an PISA beteiligt sind, wissen nur wenige. BILDUNG SCHWEIZ wirft einen Blick hinter die Kulissen.

S. 33 (unter „**Bücher und Medien**“)

Titel: «Noten, was denn sonst?!» – Unterwegs zu einer neuen Kultur des Beurteilens und Bewertens

Lead: An der Notenskala von 6 bis 1 führt in unserer Schule und Gesellschaft vorläufig kaum ein Weg vorbei. Aber es gibt Alternativen und Ergänzungen zum System, die erprobt sind und genutzt werden können. «Noten, was denn sonst?!», ein neues Buch aus dem Verlag LCH, hilft Lehrerinnen, Lehrern und Schulteams, sich vertieft mit dem Thema Bewerten und Beurteilen auseinanderzusetzen, und macht ihnen Mut, eigene Wege zu finden.

S. 34 (unter „**Bücher und Medien**“)

Titel: Vergnügliche Schule des Lebens: «Rufnummer 2»

Lead: Nach dem erfolgreichen ersten Band nun 28 weitere Geschichten in «Rufnummer 2». Zum Selbergeniessen oder zum Verschenken – allen Lehrerinnen und Lehrern und deren verständnisvollen Partnerinnen und Partnern, aber auch allen Schulleitungen und Mitgliedern von Schulbehörden.

**Bildung Schweiz Nr. 12 2010**

S. 6 (unter „**Aktuell**“)

Titel: Zürich hebt Löhne der Lehrpersonen

Lead: Vor allem Berufseinsteigerinnen und -einsteiger auf der Primarstufe werden deutlich mehr Lohn erhalten. Der ZLV beharrt jedoch weiterhin auf Entlastung.



S. 9 (unter „**PISA 2009**“)

Titel: PISA: Schwächen vermindert – Stärken ausgebaut

Lead: Besser im Lesen, sehr gut in Mathematik, gut in Naturwissenschaften: Die Schweiz liegt in allen drei getesteten Fachbereichen über dem Durchschnitt der OECD-Länder. Die bedeutendste Verbesserung gelang der Schweiz in der Leseförderung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

S. 16 (unter „**PISA 2009**“)

Titel: Schweizer Buben lesen nur, wenn sie müssen

Lead: In allen Ländern erreichen die Buben schlechtere Leseleistungen als die Mädchen. In der Schweiz beträgt der Rückstand der männlichen 15-Jährigen 39 PISA-Punkte. Eine Zusatzbefragung zeigt, dass fast die Hälfte der Schweizer Jugendlichen nicht zum Vergnügen liest. Der soziale Status hat nach wie vor eine hohe Bedeutung, hingegen ist für die zweite Generation mit Migrationshintergrund kaum mehr ein Nachteil spürbar.

S. 24 (siebter Beitrag einer Serie „**AbBildung Schweiz**“):

Titel: «Junge Menschen sind Entdecker»

Lead: Für billige Lösungen ist er nicht: Michael Wittwer (45) setzt alle Ressourcen ein, um seinen Werkjahrschülern optimale Bedingungen für den Start ins Berufsleben zu geben. Dabei kann er sich auf die Unterstützung des Teams, der Schulleitung und der Schulpflege verlassen.

S. 28 (unter „**Aktuell**“)

Titel: «Gaudi» oder «Kumedi»? Hauptsache Latein

Lead: Am Lateintag in Brugg öffneten sich 32 Tore zur Weltsprache Latein. Die Bedeutung des Narziss in der Psychiatrie bis zur lateinischen SMS-Botschaft zeigt: Latein ist modern, spannend, witzig und zieht selbst Jugendliche in seinen Bann.

S. 33 (unter „**Schulrecht**“)

Titel: Der Münchner Schlägerprozess – Erkenntnisse für die Schule

Lead: Die Jugendkammer des Landgerichts München verurteilte am 22. November drei Schüler der Berufswahlklasse der Küsnachter WBK für ihren Gewaltexzess zu langjährigen Haftstrafen. Schulrechts-Experte Peter Hofmann

fordert einen umfassenden Informationsaustausch zwischen Jugendanwaltschaft und Schule.

S. 34 (unter „**Bücher und Medien**“)

Titel: Faszination Schweizer Brauchtum

Lead: Umfassend und mit grosser Bebilderung stellt Albert Bärtsch rund 220 Feste und Bräuche der Schweiz vor – jahrhundertealte Traditionsanlässe ebenso wie auch die moderne Streetparade in Zürich.

### **c. Titel von LCH-Mitteilungen, je fünf aus den Jahren 2006 bis 2010**

#### **LCH-Mitteilungen 2006 (Auswahl aus insgesamt 17):**

„Stellungnahme des LCH zur Eidgenössischen Volksabstimmung vom 21. Mai 2006: Ja zu den neuen Bildungsbestimmungen in der Bundesverfassung“ – „Pestalozzi-Preis für die Primarschule Allee in Wil“ – „LCH-Vernehmlassung zum HarmoS-Konkordat: Fremdsprachen-Abfolge regeln, Kosten offenlegen“ – „Der Lehrberuf – ein lebenslanger Balanceakt!“ – „LCH begrüsst Bildungsbericht“

#### **LCH-Mitteilungen 2007 (Auswahl aus insgesamt 30):**

„ICT in Primarschulen. Kurzbericht: Befunde und Empfehlungen (Institut für Medien und Schule, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, im Auftrag des LCH)“ – „Stellungnahme des LCH zur Vorlage ‚Massnahmen gegen Jugendgewalt‘ (an das Bundesamt für Justiz)“ – „Stellungnahme des LCH zur EDK-Vorlage: Reglement zur Anerkennung der Diplome im sonderpädagogischen Bereich“ – „Die Solidaritäts- und Ausbildungsstiftung des LCH kann helfen“ – „Die Berufszufriedenheit der Deutschschweizer Lehrerinnen und Lehrer. Bericht über die Onlinebefragung vom September/Okttober 2006 (im Auftrag des LCH)“

#### **LCH-Mitteilungen 2008 (Auswahl aus insgesamt 18):**

„Qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer – ein Eckpfeiler der Demokratie. Ein Leitbild für den Lehrberuf heute (gemeinsame Erklärung der österreichischen Gewerkschaft Pflichtschullehrer und Pflichtschullehrerinnen, des LCH und des deutschen Verbandes Bildung und Erziehung)“ – „Schulischer Schwimmunterricht. Stellungnahme der Geschäftsleitung des LCH“ – „Die öffentliche Schule und die Religionen. Position der Geschäftsleitung LCH zum Stellenwert der Religionen im Bildungsauftrag und im Schulbetrieb“ – „LCH fordert Ausgleich

von Lohnrückständen und eine Lohnerhöhung von 5,5 %“ – „Trotz Prohibition handeln! Ordnungsbussen für Erwachsene, Früherkennung und Beratung bei Jugendlichen“ (gemeinsame Medienmitteilung LCH, pro juventute, Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände zum Cannabiskonsum)“

### **LCH-Mitteilungen 2009 (Auswahl aus insgesamt 22):**

„Die Lehrerschaft will einen handlichen, klaren und verbindlichen Lehrplan. Zusammenfassung der Stellungnahme des LCH vom 18. Mai 2009 zur Vernehmlassung der Grundlagen für den Lehrplan 21“ – „Gewalt, Amokdrohungen, individuelle Krisen – Schulen und Lehrpersonen sind gefordert! Redebeitrag von Beat W. Zemp, Zentralpräsident des LCH anlässlich der Medienkonferenz vom 25.6.2009 in Bern“ – „Die Schweiz ist ‚Spitze‘ in Europa – bei der Arbeitszeit der Lehrpersonen“, Zitate aus dem Beitrag von Franziska Peterhans, Zentralsekretärin LCH – Medienmitteilung „Der «KrisenKompass» bringt Orientierung in kritischen Schulsituationen“. Medienmitteilung zum Erscheinen des Handbuchs «KrisenKompass», herausgegeben vom Schulverlag plus und vom Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH – „Delegiertenversammlung LCH: Wie viel Politik erträgt die Schule? Medienmitteilung“

### **LCH-Mitteilungen 2010 (Auswahl aus insgesamt 15):**

„Erste Stellungnahme des LCH zur Eröffnung der Anhörung zu nationalen Bildungszielen. Medienmitteilung“ – „Studie Salärvergleich Löhne Lehrberufe – Privatwirtschaft. PricewaterhouseCoopers AG, 2010, im Auftrag des LCH“ – „Schweizer Lehrerinnen und Lehrer sind massiv unterbezahlt. LCH-Delegierte fordern Arbeitgeber zum Handeln auf. Medienmitteilung zur Resolution der Delegiertenversammlung des LCH“ – „Das richtige Mass Hochdeutsch – Mundart im Kindergarten. Positionspapier der LCH-Stufenkommission 4bis8.“ – „Personalvielfalt an Volksschulen. Positionspapier des LCH“

## **Überblicksartige Charakterisierung: Individualisierung und Kollektivierung von Lehrpersonen**

Trotz der grossen Bandbreite von Themen und Darstellungsformen in den Texten des LCH-Archivs lässt sich gleichwohl eine Grundstruktur der Adressierung ausmachen. Die generell offene Adressierung öffentlicher Kommunikation wird in den LCH-Texten eingeschränkt und konkretisiert zwischen zwei Polen, die man in einer ersten Annäherung als *Service* einerseits und als *Positionierung* andererseits kennzeichnen kann. Der Ausdruck ‚Service‘ soll sehr allgemein

verstanden sein, von nützlichen Hinweisen über fachlichen Support (durch eingehendere Sachangaben und Dienstleistungen) bis hin zu Ratgebern und Hilfestellungen reichend. Hierunter fallen beispielsweise Berichte über Didaktikmes- sen, Vorstellungen und Einschätzungen von Unterrichtsmedien, Veranstaltungshinweise, Entwicklung und Verteilung von Planungsinstrumenten sowie berufsspezifische oder auch allgemeine Lebenshilfetexte<sup>70</sup>. Unter dem Aspekt ‚Service‘ werden die Leserinnen und Leser *individuell* angesprochen, wobei *vorausgesetzt* ist, dass es sich um *unterrichtende* oder jedenfalls am schulischen Unterricht orientierte Individuen handelt. Die Vorgabe dieser Unterrichtsorientierung unterscheidet den *allgemeinen* Adressaten der Öffentlichkeit vom *konkretisierten* und dadurch näher bestimmten Adressaten jener Teilöffentlichkeit, die durch die LCH-Texte aufgerufen und mit konstituiert wird. Um *Individualisierung* handelt es sich bei Service- und Unterstützungsangeboten insofern, als dass jede Kommunikation von Hilfe im weitesten Sinne eine *Eigenständigkeit* (hier in Form eigenständiger Unterrichts- und Lehrkompetenzen) voraussetzt, die durch die Unterstützung nicht grundsätzlich in Frage gestellt, sondern lediglich partiell komplettiert wird (vgl. Luhmann, 1975). Nur so können die Offerten als ‚brauchbar‘ konzipiert und rezipiert werden. So erscheinen sie im Gelingensfall als ‚interessant‘, aber nie als ‚notwendig‘. Man kann auch unterrichten, ohne den Service der LCH-Publikationen zur Kenntnis zu nehmen. Diese individuelle Selbständigkeit ist der basale Hintergrund, in dem die Interessen der Mitglieder anzusprechen und zu bedienen sind. Diese individualistische Rahmung bringt mit sich, dass *das Unterrichten* – als Tätigkeit und Prozess, im Unterschied zu ‚dem Unterricht‘ als allgemein bekannter Szenerie in Klassenzimmern – innerhalb der LCH-Formation ein eher seltenes und *heikles* Thema darstellt. Es birgt den Sprengsatz der Individualität, der Diversität und aller Qualitäten, die sich individuell und kollektiv mit dem Unterrichten verbinden lassen. Oder anders gesagt: Die LCH-Formation schliesst sich durch die Überzeugung, dass grundsätzlich gut unterrichtet wird, wenn nicht zufällige Störereignisse oder externe Störquellen auftreten. Denn jenseits dieser Überzeugung wäre eine einheitlich Ansprache der Mitglieder kaum mehr zu artikulieren.

Der zweite Aspekt der Adressatenbestimmung, die Positionierung, zielt auf die *Kollektivierung* der unterrichtenden-unterrichtsorientierten Leserinnen und Leser, in Richtung auf Positionen, die bei aller Individualität der einzelnen Adressaten doch einheitlich oder zumindest mehrheitlich eingenommen werden

---

70 Siehe bspw. LCH-Mitteilung „Der Lehrberuf – ein lebenslanger Balanceakt! Zusammenfassung des Referates von Beat W. Zemp, Zentralpräsident LCH zur Eröffnung der Impulstagung vom 9. Dezember 2006 im Kursaal Bern“ oder die Vorstellung des LCH-Buches „Balancieren im Lehrberuf. Ein Kopf- und Handbuch“ (LCH und Bildung Schweiz 2007) in Bildung Schweiz 6/2007, S. 10.

können. Das muss, gegen eine rein ‚gewerkschaftlich‘ verstandene Lesart, nicht zwangsläufig bereits auf eine singuläre Position, nicht einmal auf eine unbedingt berufspolitische Positionierung ‚des‘ Gesamtverbandes des LCH hinauslaufen. Im Gegenteil sind derartig umfassende und vereinnahmende Positionierungen eher Sonderfällen vorbehalten, beispielsweise dann, wenn es um erwartete oder eingeforderte Stellungnahmen ‚der‘ Lehrerschaft zu Vorlagen der EDK geht. Im Normalfall erfolgen Positionierungen auf einem geringeren Niveau der Vereinheitlichung und Generalisierung. Es mag sich um fachliche Positionierungen handeln, etwa um solche der Fächergruppe Werken und Gestalten („Power für den Bereich Werken und Gestalten“, Bildung Schweiz 9/2006, S. 31), um Einheitsformulierungen auf der Ebene der kantonalen Organe (Bsp. „ZLV begrüsst ‚Religion und Kultur‘“, Bildung Schweiz 4/2007, S. 4; ZLV = Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband) oder um schulstufenbezogene Positionierungen (Bsp. „Positionspapier der LCH-Stufenkommission 4bis8: Das richtige Mass Hochdeutsch – Mundart im Kindergarten“, LCH-Mitteilung, Zürich 20.11.2010). Positionierungen sind also nicht allein für Aussenabgrenzungen relevant. Sie artikulieren ebenso berufsinterne Differenzierungen. Diskursbestimmend bleibt auf der allgemeinsten Ebene allein die Unterrichtsorientierung, die jedoch sehr komplex und damit differenzierend konkretisiert werden kann. Zudem ist das schulpolitische Feld zwar eine zentrale, aber keineswegs die einzige gesellschaftliche Fremdreferenz für die lehrberufliche Positionierung und Profilierung. Mindestens ebenso wichtig ist die Positionierung hin zum Feld von Familie und Elternschaft (ein Beispiel für sehr viele: „„Stark durch Erziehung“ will Eltern Mut machen“, Bildung Schweiz 10/2006, S. 10). Auch der Bezug zum Recht nimmt einen umfangreichen Raum ein; nicht allein, wenn es um die Schulpflicht geht, sondern öfter noch, wenn im Kontext von Aufsichts- und Interventionspflichten die rechtliche *Verantwortlichkeit* von Lehrpersonen und Schulleitungen in Frage steht (Sicherheit in der Schule und auf Ausflügen, Gewalt, sonstige Sorgfaltspflichten; Bsp. „Zwischen den Fronten von ‚Rosenkriegen‘“, Bildung Schweiz 2/2009, S. 30; „Kinderrechte – noch ist nicht alles gut“, Bildung Schweiz 9/2007, S. 20; „Rechtliche Konflikte eigenverantwortlich lösen“, Bildung Schweiz 10/2010, S. 13; „Können Lehrpersonen diese Verantwortung noch tragen?“, Bildung Schweiz 12/2007, S. 30, über eine zehntägige bedingte Gefängnisstrafe für zwei Lehrerinnen wegen Aufsichtspflichtverletzungen). Im Blick auf die funktionale Differenzierung der Gesellschaft liessen sich noch weitere gesellschaftliche Fremdreferenzen ausmachen (Wirtschaft, Kunst, Wissenschaft etc. und schliesslich die allumfassende Grösse der ‚Kultur‘), die *fallweise* für Positionierungen des Lehrberufs und dann auch innerhalb des Lehrberufs ausgesucht oder durch aktuelle Impulse aus dem allgemeinen Diskurs aufge­nötigt werden. Die auf Kollektivierung abzielende Positionierung des Dis-

kursadressaten ist mithin nicht weniger komplex als die auf Individualisierung abstellende Unterstützung. Eine ‚straffe‘ standespolitische oder gar rein ‚gewerkschaftliche‘ Formierung einer Einheit der Lehrerschaft und des Lehrerdaseins, zumal auf nationalstaatlicher Ebene, muss sich *gegen* diese Komplexität durchsetzen und ist dafür auf *starke Fokussierungen* angewiesen, zum Beispiel auf Lohn- und Qualifikationsbedingungen oder auf Ereignisse und Anfragen, die durch *andere* diskursmächtige Einheiten wie beispielsweise die EDK gesetzt werden.

## **Einzelanalysen**

Für Einzelanalysen wurden aus jedem Erscheinungsjahr ein Dokument ausgewählt, mit zwei Texten, deren Schwerpunkte dem Aspekt ‚Service‘, und mit drei Texten, deren Schwerpunkte dem Aspekt ‚Positionierung‘ zuzurechnen sind.

- LCH\_01     „Der LCH zu HarmoS: Zustimmung mit Auflagen“ (Bildung Schweiz 12/2006, S. 7)
- LCH\_02     „Zwei Tunnel, ein Ziel“ (Bildung Schweiz 12/2007, S. 29)
- LCH\_03     „Schulschwierigkeiten meistern“ (Bildung Schweiz 12/2008, S. 23)
- LCH\_04     „LCH-Studie zur Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer: Das Mass ist übertoll“ (Bildung Schweiz 12/2009, S. 7–13)
- LCH\_05     „Junge Menschen sind Entdecker“ (Bildung Schweiz 12/2010, S. 24)

Bei „Der LCH zu HarmoS: Zustimmung mit Auflagen“ (LCH\_01) handelt es sich um einen hochgradig institutionalistischen und intertextuellen Text. Leser und Leserinnen, die sich hier bestimmen lassen wollen, müssen sich einlassen a) auf die *Formalitäten* von Rechtssetzungsverfahren und b) auf ein *Netzwerk* von bereits vorliegenden Texten und von künftig ausstehenden Texten (und deren institutionelle ‚Aushandlungen‘), die durch die fraglichen Verfahren noch initiiert respektive provoziert werden. Wir haben es sozusagen mit einem ‚Insider‘-Text zu tun, der bei seinen Lesern und Leserinnen ein Verfahrensgedächtnis oder zumindest Bereitschaft und Fähigkeit zur Entwicklung solch eines Verfahrensgedächtnisses voraussetzt. Die Zentralreferenz bildet der Entwurf für eine „Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule“, der im Februar 2006 von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) in die Vernehmlassung gegeben wurde (siehe den „Be-

richt zur Vernehmlassung (16.2.2006 – 30.11.2006)“, [www.edk.ch](http://www.edk.ch), der auch den Entwurfstext enthält).

Der Bildung Schweiz-Artikel ist zunächst einmal an die *Form* dieses Referenztextes angelehnt. Er beginnt mit *grundsätzlichen* Einlassungen und Einschätzungen, um im Hauptteil die *Auflistung von Einzelartikeln* des Referenztextes zu kopieren und reihenweise abzuarbeiten („Zu Artikel 3: ...“, „Zu Artikel 4: ...“, ...). Die Grundsatzzerklärungen selbst starten wiederum mit einer Referenz auf einen verbandseigenen Text, auf das ein Jahr zuvor verabschiedete „Manifest für ein leistungsfähiges Bildungswesen“<sup>71</sup>, das im vorliegenden Text als *massgeblich* bezeichnet wird; nicht nur zur Würdigung der aktuellen Vorlage, sondern „grundlegend bei der Beurteilung aller bildungspolitischen Vorlagen auf kantonaler und schweizerischer Ebene“ (S. 7). Zumindest der vorliegende Text signalisiert, dass – analog zur Bindung staatlichen Handelns an Verfassung und Gesetz – das bildungspolitische Handeln des Lehrerverbandes an sein Manifest gebunden und in ihm begründet sei. Auch in diesem Modus dokumentiert sich das besagte Verfahrensgedächtnis, das mit dem hier zur Rede stehenden Text zugleich aktualisiert wird. Es ist diese ‚Setzung‘, die als Voraussetzung gehandelt wird, die den Text zu einem institutionalistischen macht (das lateinische ‚institutio‘ bedeutet so viel wie Einrichtung, Setzung, Vorgabe); eine Setzung, die als Reaktion auf eine *andere* Setzung, nämlich die des Interkantonalen Konkordats, ins Spiel gebracht wird.

Diese adressierungsstrukturell sehr enge (weil voraussetzungsvolle) Rahmung ermöglicht eine *starke und* pauschale *Identifikation*. Heisst es in der Überschrift noch, „Der LCH zu HarmoS“, so spricht der erste Satz des Textes von der „Stellungnahme der Lehrerschaft“ (beides S. 7, Hervorhebungen A.B.). Diese starke Vereinheitlichung<sup>72</sup> von LCH und Lehrerschaft funktioniert allein im Blick auf die Einheitszumutung, die durch das *Verfahren* der Vernehmlassung vorgegeben ist, also im Wege der Adressierung durch *andere*, verfahrensmässig identifizierte Adressaten wie hier vornehmlich durch die EDK, die in ihrem Entwurf wiederum weitere formal-rechtliche Adressaten benennt (Kantone, der Bund etc.). Der soziologische Begriff der Adresse funktioniert in diesem Fall fast schon wie sein postalisches Vorbild: mit tatsächlichen Anschriften von Absendern und Empfängern sowie mit Briefsendungen in beide Richtungen.

---

71 [http://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Verlag\\_LCH/Manifest\\_Bildungswesen.pdf](http://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Verlag_LCH/Manifest_Bildungswesen.pdf)

72 Die, genau besehen, sogar doppelstufig gebaut ist: Vereinheitlichung aller (individueller, beruflich und biographisch differenter) Lehrerinnen und Lehrer zu ‚einer‘ Lehrerschaft *plus* die Vereinnahmung der Lehrerschaft durch den *Verband* der Lehrerinnen und Lehrer – ein deutlicher und vielleicht sogar der extremste Fall der eingangs vorgestellten Form der Positionierung.

In den grundsätzlichen Einlassungen erklärt der Text seine Zustimmung zu den Zielsetzungen des Konkordats, allerdings selektiv. Hervorgehoben und begrüsst werden die Integration von Volksschule und Kindergarten, wobei Letzterer bereits gemäss der neuen Terminologie als „Vorschulstufe“ bezeichnet wird. Es folgen Floskeln von Typ, die in jedem offiziellen Text zum Bildungssystem enthalten sind; Bekenntnisse zur Förderung aller (nach ihren Möglichkeiten und nach gesellschaftlichen Bedürfnissen) und zur Chancengerechtigkeit. Elaborierter wird gefordert, die Anforderungen *an die Eltern* zu explizieren, auch ihren „Bildungs- und Erziehungsauftrag“ formaler zu fixieren („erfordert ... einen verbindlicheren Anspruch an die Eltern der Kinder und Jugendlichen“, S. 7). Weiterhin wird hervorgehoben, dass die angestrebte nationale Koordination vornehmlich über die *Lehrpläne* und die *Basisstandards* zu bewerkstelligen sei.

Die im Titel angekündigten „Auflagen“ zur LCH-Zustimmung werden unter der Überschrift „Schwergewichtige Vorbehalte“ ausformuliert. „Dass ausgerechnet die Fremdsprachenabfolge ausgeklammert wird, ist für den LCH nach wie vor inakzeptabel.“ (S. 7) und: „Der LCH fordert eindringlich, dass die zeitlichen und finanziellen Ressourcen für die Umsetzung der Harmonisierung in den Kantonen und an den einzelnen Schulen vor der Ratifizierung in genügender Höhe deklariert werden.“ (S. 7) Mit beiden „Vorbehalten“ sprengt der Text seinen institutionalistischen Rahmen. Sie markieren *Konfliktpositionen*, die nicht im Verfahren selbst, dem sich der Text als „Stellungnahme“ gleichwohl zuordnet, gelöst werden, sondern nur als *Platzhalter* für künftigen bildungspolitischen Dissens fungieren können. Auch hier geht es um institutionelle Gedächtnisbildung, diesmal explizit im Blick auf eine bildungspolitische Zukunft, in der eine Position (die des LCH) eine passende Vergangenheit und damit eine Stetigkeit wird aufweisen können. Zum einen kann ein angestrebter Rechtstext (wie hier das Konkordat) keinen Platz für die angekündigte Nicht-Zustimmung vorsehen. Auch sagt der LCH nicht, dass er seine Zustimmung für HarmoS tatsächlich zurückziehen würde, wenn die Sprachenabfolge im Konkordat nicht geregelt würde (und nicht, welche Folgen ein Zustimmungsrückzug haben könnte oder sollte). Zum anderen kann die angemahnte Deklaration der *Kostenfolgen* nicht in einen Grundsatztext wie dem HarmoS-Konkordat aufgenommen werden. Auch hier wird also nicht innerhalb des Verfahrens selbst, sondern im Blick auf die ‚Künftigkeiten‘ der Auslegung und Umsetzung der zu erwartenden Rechtsetzung formuliert.

Die im Zitat attestierte Eindringlichkeit der Kostendeklarationsfrage wird sprachlich und argumentatorisch mehrfach verstärkt, etwa durch die Angabe, es sei „zwingend“ mit Mehrkosten zu rechnen, sowie durch eine Auflistung, in welchen Bereichen dies zu erwarten sei: „bei den Bau-Investitionen, bei der Lehrkräftebesoldung (Erweiterung des Auftrags), bei den Betreuungsrelationen



(Anzahl Lehrpersonen pro Abteilung), bei der Weiterbildung und bei Entwicklungsarbeiten (Lehrplan, wiederkehrende Kosten für Diagnose-Instrumente, neue Lehrmittel“ (S. 7). Leserinnen und Leserinnen werden hiermit (und mit ähnlichen Figuren bei den späteren Erörterungen einzelner Artikel) auf eine quasi-ökonomische Sicht der Dinge als *Beurteilungsgesichtspunkt* eingestimmt – und genau damit wird das bereits formal erwähnte „Manifest für ein leistungsfähiges Bildungswesen“ auch *strukturell* zitiert.<sup>73</sup> Allerdings bleibt die Ökonomie hier wie auch schon im Manifest eine *halbe Ökonomie*. Sie behandelt allein Produktions- und Produktivitätsfragen, unter den zu jener Zeit (das erste 2000er-Jahrzehnt) gängigen Kriterien der Effizienz und Effektivität des *Ressourceneinsatzes*. Qualitätsversprechen seien an Ressourcenzuteilungen zu binden – und das bedeutet in der pädagogischen Ökonomie: Personalausstattung sowie Ausbildung, Material und Zeit. Was ‚genügt‘ („in genügender Höhe“), bleibt unbestimmt, bleibt im Definitionszugriff jener, die für die Produktion *und* für die Beurteilung der Produkte zuständig sind: die Lehrerinnen und Lehrer, die Lehrerschaft – und hier der Verband, der diese Autorität *für seine institutionelle Rolle* proklamiert; nicht nur in der HarmoS-Angelegenheit, sondern „bei der Beurteilung *aller* bildungspolitischen Vorlagen auf kantonaler und schweizerischer Ebene.“ (S. 7, Hervorhebung A.B.).

Um eine ‚halbe Ökonomie‘ handelt es sich insofern, als dass sie *allein auf die Kosten*, nicht aber auf die Frage der Finanzierung abstellt – was aber die Grundfrage jeder ‚ganzen‘ Ökonomie bilden würde. Die Finanzierungsfrage wird *als Entscheidung* an die Politik abgegeben; mit guten, weil institutionell abgesicherten Gründen, wird die öffentliche Schule in der Schweiz ja fast ausschliesslich *steuerlich* und über staatliche Budgets finanziert. Die geforderte *Deklaration* von Kostengrössen zielt mithin allein auf *Festlegungen im politischen Prozess*, auf Bekenntnisse zur Ausgabenbereitschaft der öffentlichen Hand. Auch die Drohposition wird im vorliegenden Text markiert: Kommt es nicht zu Ressourcenzuteilungen „in genügender Höhe“, würden nicht nur die vom Konkordat versprochenen Entwicklungs- und Qualitätsziele nicht erreicht, sondern es sei mit Qualitätseinbussen zu rechnen, da die vorhandenen Ressourcen durch die Neuerungen zusätzlich und folglich übermässig belastet würden. Wie immer das Grundargumentarium im Einzelfall auch ökonomisch durchzurechnen wäre (hier eröffnet sich jeder Spielraum für die Kreativität von Budgetierungsrechnungen, die nicht an faktische Einnahme-Ausgabe-Positionen gebunden sind), bemerkenswert ist auf jeden Fall, dass die oftmals behauptete ‚Ökonomisierung‘ des Schul- und Bildungsdiskurses hier von *pädagogischer*

---

73 Das Manifest ist dezidiert als „Investitionsprogramm“ bezeichnet (und ausformuliert). Sein Untertitel lautet: „Das Investitionsprogramm der Lehrerschaft, die weiss, was wirkt.“

Seite wenn nicht eingeführt, dann aber doch sehr grundlegend benutzt und ausgeführt wird.

Auch diese staatsökonomische und im Weiteren dann finanzpolitische Positionierung ‚der‘ Lehrerschaft durch den LCH kann auf die eingangs konstatierte institutionelle Rahmung des Textes zurückgeführt werden, die jene starke Identifikation von Lehrprofession und Verband erst möglich macht. Die institutionelle Identität ist eine, die gerade nicht direkt durch das Berufsfeld selbst verliehen wird (hier herrschen Diversitäten, Differenzierungen und Dissoziationen vor), sondern durch das *gesamte* institutionelle Feld von Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Öffentlichkeit. Indem die Positionierung über die Ressourcenfrage geführt wird, wird eine *besondere* Autorität in einer für *alle* Bildungsinstitutionen entscheidenden Grösse reklamiert, in der Höhe (und dann der Verteilung) der staatlichen Finanzierung des Bildungssektors. Die dabei anfallenden Konkurrenzen zu anderen Politiksektoren *und* zu jenen Positionen, die einen Rückbau des gesamten Staatssektors fordern, bleiben ungenannt und unbestimmt. Der Leser und die Leserin sehen sich durch den Text aufgefordert, die Vermehrung des bildungspolitischen Mittelbedarfs als „zwingend“ anzusehen.

Dies geschieht vornehmlich unter der wiederholten Anrufung von ‚Qualität‘. Als einer jener Begriffe, die ihren Wert schon in sich selbst gesetzt sehen (wie Frieden, Gerechtigkeit oder Vernunft), bleibt der Begriff inhaltlich unbestimmt. Einerseits wird für Qualitätsfragen die Urteilstkraft der Lehrerschaft als führend angesehen. Andererseits setzt der Text, hier wiederum in Zustimmung zum Konkordats-Entwurf, auf das *formale* Instrumentarium, das unter dem Stichwort „Bildungsstandards“ firmiert. Der Konkordats-Artikel, der diesen Punkt behandelt, erfährt im Text die ausführlichste Einzelstellungnahme und wird mit einer grossen Liste von Erweiterungswünschen kommentiert. Der Sieben-Punkte-Katalog stellt klar, dass die Bildungsstandards unter der Oberkontrolle der Lehrerschaft und nach ihren Kriterien zu entwickeln sei. Insbesondere verwehrt sich der Text gegen eine Delegation der Verfahren an die hier in Ausführungszeichen genannte „Wissenschaft“ (S. 8). Gefordert werden unter anderem „kluge“ Verbindungen von Testverfahren mit diagnostischen Methoden und die Berücksichtigung des Nicht-Messbaren. Wem anders als der Profession wären derartige Kompetenzen und Autoritäten wie Klugheit, Diagnosekompetenz und Einsichten ins Nicht-Messbare zuzurechnen?

Die letzte der sieben Ergänzungsforderungen fällt aus diesem Rahmen heraus: „die Forderung nach Erreichen der Mindeststandards durch alle Schülerinnen und Schüler.“ (S. 8) Zunächst sticht der semantische Austausch von „Bildungsstandards“ zu „Mindeststandards“ hervor, der an keiner anderen Stelle vorkommt. Sodann ist fraglich und durch den Text allein nicht beantwortbar, an *wen* diese Forderung gerichtet ist. Wörtlich genommen wären die Schülerinnen

und Schüler gefordert, pädagogisch übersetzt deren Talente und Anstrengungen. Gerichtet auf die Lehre, hätten wir es mit einer minimalistischen Variante der „Grossen Didaktik“ (Comenius) zu tun, die nun nicht mehr „alle alles ganz zu lehren“, aber wenigstens alle das Mindeste ganz zu lehren verspricht. Der Kontext dieser Forderung, ihre institutionelle Rahmung einerseits und das Thema der Formalisierung von Bildungsstandards andererseits, lässt die Adressierung an eine Seite der pädagogischen Beziehung jedoch eher unwahrscheinlich erscheinen. Ihre Offenheit lässt sich nicht auflösen. Sie markiert allein, dass die fraglichen Bildungsstandards *keine Antwort* geben, sondern Fragen aufwerfen (Definitions- und Interpretationsprobleme), die nicht ohne Rückgriff auf die pädagogische Autorität zu beantworten sind.<sup>74</sup>

„Zwei Tunnels, ein Ziel“ (LCH\_02) stellt einen typischen Fall für zahlreiche, ja für die überwiegende Anzahl von Texten in Bildung Schweiz dar, die ihre Leserschaft unter dem Aspekt des Supports, der Unterstützung, der Handreichung und der Beratung adressieren. Diese Adressierung ist, im Kontrast zum vorherigen Fall von Positionierung und Kollektivierung, individualistisch ausgelegt, eingeschränkt allein durch die Voraussetzung, es mit einem *unterrichtsorientierten* und auch unterrichtskompetenten Leser zu tun zu haben. In der Rubrik „Bücher und Medien“ platziert, nimmt der circa einspaltige Text die Aufnahme des regulären Bahnverkehrs im Lötschberg-Tunnel zum Anlass, einen vom Bundesamt für Verkehr (BAV) produzierten Satz von Informationsmitteln und Lehrmaterialien über die Neue Eisenbahn-Alpentransversale (NEAT) vorzustellen, zu bewerten und über die Nennung von Anschriften für den Leser und die Leserin zugänglich zu machen. Der Artikel informiert einerseits ‚über die Sache selbst‘ (Fakten zu Baugeschichte und Grössenordnungen), andererseits und vor allem über die didaktische Materiallage, die mit den amtlichen Dokumenten geschaffen wurde. „Auch Schülerinnen und Schüler dürften vom grössten Bauprojekt der Schweizer Geschichte fasziniert sein.“ Mit dem Kriterium der Faszination wird ein Topos der modernen Unterrichtssemantik aufgerufen.<sup>75</sup> Es ist ein Kriterium, das *Thema und Form* des Unterrichts *übergreift* und durch den Dop-

---

74 Dies wird durch Auszüge einer Rede unterstrichen, die dem Text in Kastenform auf derselben Seite beigelegt wurden. In ihnen warnt der Verbandspräsident vor den „vielen Heilserwartungen, die mit der Einführung von Bildungsstandards verbunden sind“ (S. 8, unter dem Titel „Eine gesunde Skepsis ist am Platz“).

75 Unterricht habe interessant, spannend oder eben faszinierend zu sein. Die Beschreibungen von Unterrichtsinhalten und Unterrichtsmaterialien greifen stets auf mindestens die unteren Stufen dieser Steigerungsreihe zurück. Ein Seitenblick auf den benachbarten Text („SF Wissen mySchool: Kaufen und Verdienen“, die Beschreibung zweier TV-Bildungssendungen, ebenfalls Bildung Schweiz 12/2007, S. 29) offenbart das *Gegenbild* zum spannenden Unterricht: den *belehrenden* Unterricht („relativ wenig Belehrung“ als positive Beurteilung der Fernsehproduktionen).

pelbezug *unentscheidbar* werden lässt, ob und wenn ja, wie ‚die Sache selbst‘ *oder* ihre Darstellungsweise fasziniert. In dem kurzen Zitat und verstärkt in seinem Kontext kommen viele der pädagogischen Schwierigkeiten mit der Faszination zum Ausdruck. In zahlreichen *Selbst*kennzeichnungen der Darstellung von etwas (Ausstellungen, Bildbände, Sachfilme, ...) wird Faszination ohne weitere Erläuterung *positiv* eingeführt, vorzugsweise wenn es um ‚faszinierende Welten‘ in Natur und Technik geht, zuweilen auch um entsprechende Welten der Kultur.<sup>76</sup> Die Tunnelbauten Lötschberg und Gotthard vereinen die Faszinosa Natur und Technik, hier: die Schweizer Berge und deren infrastrukturell-technische Beherrschung. Solch eine *allgemeine* Faszination wird durch das „Auch“ in „Auch für Schülerinnen und Schüler“ vorausgesetzt (und in Anspruch genommen). Doch im „dürften“ werden zugleich Unsicherheiten markiert, mehr noch durch das „sein“, das *offen lässt*, ob die Schülerinnen und Schüler wie die Allgemeinheit bereits fasziniert *sind* und der Unterricht *mit* dieser Faszination arbeiten kann; *oder* ob die Schülerinnen und Schüler *durch* den Unterricht und die hier vorgestellten Materialien für „das grösste Bauprojekt der Schweizer Geschichte“ erst noch fasziniert werden müssten und könnten. Faszination stellt wie seine Verwandten des Staunens und der Bewunderung auf eine *unwillkürliche Aufmerksamkeit* ab („involuntary attention“, Barbiero, 2011, S. 11). Wenn man davon ausgeht, dass Aufmerksamkeit ein wichtiges Problem der Kommunikationsform Unterricht konstituiert, und zwar für *alle* Beteiligten, also auch für die Lehrperson und jene Schülerinnen und Schüler, die sich innerlich absentieren wollen (sie müssen aufpassen, wie weit sie damit kommen), dann wird verständlich, warum die Aussicht auf Faszinierendes eine unterrichtsorientierte Lektüre selber faszinieren kann. Das *Unwahrscheinliche* wird *als möglich* vorgestellt, hier in der Form, dass sich die Aufmerksamkeit *von selbst* leiten lässt, unabhängig von pädagogischen Interventionen und unabhängig auch von den kognitiven Bereitschaften der Schülerinnen und Schüler, denn Faszination wirkt ja *affektiv*. Zugespitzt formuliert: Faszination verspricht arbeitsfreies Lehren und Lernen, eine Aus-Zeit aus den normalen Anstrengungen der Unterrichtsbeteiligung (abermals für Lehrende und Lernende gleichermaßen).

Der Text gibt sich jedoch zurückhaltend bis misstrauisch. Er überlässt die Einschätzung, ob die faszinierende Baugeschichte im vorgestellten Material auch faszinierend aufbereitet wurde, seinen Leserinnen und Lesern. Insbesondere die Floskel „so die Vorstellung des BAV“ (über das Informationsverhalten von Schülerinnen und Schülern) bekundet Distanz, obgleich zuvor die Güte der Ma-

---

76 Für ‚Die faszinierende Welt der‘ wirft Google am 11.8.2016 in 0,53 Sekunden „ungefähr 249'000“ Treffer aus, beginnend mit Fraktale, Zahlen, Tiere, Schneigel, verknüpften Sinne, Nachtfalter, Fossilien, Helicopter und Küchen, für ‚the fascinating world of‘ sind es doppelt so viele.

terialien durchaus gelobt wurde. Faszination ist ja ohnehin ein *sehr ambivalentes* Kriterium, a) weil es von der Wortbedeutung her eigentlich ‚Verhexung‘ heisst (und bis heute in der ästhetischen Theorie immer ein Quantum Furcht vor dem Fremden und Unvertrauten impliziert); und b) weil seine Wirksamkeit auf *Ausschaltung von Diskurs, Reflexion und Kognition* beruht (Hahneemann & Weyand, 2009). Faszination widersetzt sich der Erklärung – und sobald *erklärt wird* oder, wie im Unterricht, erklärt werden muss, verschwindet, was der Begriff bezeichnet, und die normale Unterrichtsarbeit setzt sich fort. Faszination kann nur evozieren, nicht aber explizieren werden. Das vollzieht auch der vorliegende Text. Nachdem die Faszination des Bauprojekts wie in Massenmedien üblich nicht unmittelbar über Natur- oder Technikerleben, sondern mithilfe grosser Zahlen (Dauer der Bauzeiten, Länge der Untertunnelungen) aufgerufen wurde, verliert sich das Faszinationserleben im Hinweis auf die vielen Unterlagen, auf Arbeitsblätter, Artikelsammlungen, Links und Downloadmöglichkeiten sowie auf das weitere thematische Umfeld (Europa, Güterverkehr, Bahnberufe) und Weiterbildungsmassnahmen, also auf die (potentiellen) Lern- und Unterrichtsarbeiten, die durch die Broschüre des Bundesamtes ‚angeregt‘ sind.

Bei „Schuldschwierigkeiten meistern“ (LCH\_03) handelt sich um die Rezension eines Buches mit dem Titel „Warum es nicht so schlimm ist, in der Schule schlecht zu sein. Schuldschwierigkeiten gelassen meistern“, geschrieben von Heidemarie Brosche, erschienen 2008 im Kösel Verlag. An diesem unscheinbaren Fall lässt sich zeigen, dass und wie der Schuldiskurs im Schuldiskurs selber eingeführt und wirksam wird. Das Buch verspricht Hilfe für Eltern, die Rezension attestiert ihm die Eignung, „dass Familien mit schuldschwachen Kindern neuen Mut fassen können“. Die titelgebenden „Schuldschwierigkeiten“ sind also *nicht* die gesellschaftlichen, nicht die politischen, nicht die massenmedial repetierten Krisen der Schule, ja nicht einmal die professionellen Schwierigkeiten mit der Schule, sondern die Schwierigkeiten der unterrichtsbetroffenen Kinder respektive Jugendlichen und deren Familien. Dem Buch und seiner Rezension geht es um das *Etikett* der Schuldschwäche, das individuellen Kindern verliehen wird, also um einen *Begleiteffekt* des Unterrichtens. Dabei reicht die Bandweite der Bezeichnungen schon in den wenigen Zeilen der Rezension (circa eine Textspalte, also etwa eine Viertel Druckseite) von „schlecht in der Schule“ über „Schuldschwächen“ bis hin zu „sogenannten Schulversagern“.

Nur das mitabgedruckte Cover des Buches signalisiert, was die verschiedenen Abstufungen der Schuldschwierigkeiten eint. In weisser und roter Schrift tanzen die Ziffern 4, 5 und 6 über das Titelblatt. Da es sich um ein bundesrepublikanisch-deutsches Buch handelt, müssen Schweizer Leserinnen und Leser spiegelverkehrt rechnen und die Ziffern 1, 2 und 3 tanzen sehen. Die Schuldschwierigkeiten, die Schwächen, die Schlechtigkeiten und das Versagen werden

auf der negativen Hälfte der schulischen Notenskala verortet: ausreichend (im deutschen Schulwesen die Bezeichnung für Note 4), mangelhaft (5) und ungenügend (6).

Es ist also die ‚dunkle Seite der Schulkarriere‘<sup>77</sup>, die hier zur Sprache und somit (in Form der Rezension) *für die Lehrenden* in den Schuldiskurs eingebracht wird. Dass jede und jeder *Fälle* ‚vor Augen‘, also in Erinnerung hat, wird nicht nur vorausgesetzt, sondern explizit von der Rezension angeführt: „Wahrscheinlich erkennt jeder, der seine Schulzeit hinter sich gelassen hat, in dem einen oder anderen Beispiel sich selbst oder einen seiner Mitschüler wieder.“ Trotz dieses Hinweises autorisiert der Rezensent die Autorin des Buches lediglich mit dem Hinweis auf ihre „zwei verschiedenen Perspektiven“, nämlich der Perspektive einer Lehrerin und der Perspektive einer dreifachen Mutter. Ihre dritte Perspektive, dass sie selbst einmal Schülerin gewesen sein wird, bleibt hier ungenannt (anders als im Buch selbst).

Das besprochene Buch wäre somit aus der Perspektive ‚aller‘ geschrieben, die primär mit Schule und mit schlechten Noten zu tun haben: aus der Perspektive der Kinder, der Eltern und der Lehrer. Einig kann sich diese schuluniversale Dreiheit nur in ihren Erfahrungen sein, dass es Schulschwächen, Schulschwierigkeiten und Schulversagen gibt, dass sie in der eigenen, in bekannten und in familial verwobenen Biographien vorkommen. Die Dominanz der *individualisierenden* Tendenz des Adressierens zeigt sich in den Attributen, die dem Buch zugewiesen werden. Es sei Mut machend und vor allem „[a]uf humorvolle Weise“ beschreibend und erzählend. Das *Notenproblem* jedoch lässt die Rezension aus, obwohl das Buch diese Frage ausgiebig behandelt und vor allem von den Problemen des *Verhältnisses* von Leistungen und Noten zehrt. Die Gelassenheit, zu der das Buch aufruft, wäre eine Gelassenheit gegenüber schlechten Noten; und damit auch eine Gelassenheit gegenüber guten Noten, denn solange sie affektiv erstrebt werden, kann eine schlechte Note nur enttäuschend sein.

Für die Gleichgültigkeit gegenüber Noten, zu der das Buch anleitet, hat das *System* der organisierten Erziehung und vor allem sein professioneller Diskurs keinen Platz, jedenfalls keinen *institutionellen* Platz.<sup>78</sup> Die Noten-/Schulschwierigkeiten können zwar aufgerufen werden – wie eben hier in einer Rubrik „Bücher und Medien“ der monatlichen Verbandszeitschrift. Ihre Nennung ist für den Anspruch eines Realitätsbezugs sogar notwendig. Aber die *Attribution* bleibt

77 In Anlehnung an Corsi, 1993.

78 Professionsintern kommt es in Konjunkturen allenfalls zum Vergleich von Ziffernnoten mit ‚sprechenden Noten‘ in Form qualifizierender Beschreibungen (siehe bspw. „«Noten, was denn sonst?!» – Unterwegs zu einer neuen Kultur des Beurteilens und Bewertens“, Bildung Schweiz 12/2009, S. 33). Doch ob *verbale* Qualifikationen der eigenen Person, ihrer Eigenschaften und Leistungsqualitäten individuell und familial weniger schlimme Konsequenzen hätten als numerische, kann man aus guten Gründen bezweifeln.

trotz zahlreicher, durch Biographisches belegter Verweise auf Strukturwidersprüche (auf „äussere Einflüsse“) individualistisch. So wie die *Not* mit den Noten vom System und seinen Institutionen aus eine individuelle ist (für die es nur eine systemgerechte Lösung kennt: bessere Leistungen), so bleiben auch die Lösungen individualistische, die sich nicht institutionell umsetzen lassen: eine Haltung annehmen, Gleichmut für Erfolge *und* Misserfolge einüben, Verständnis für Verzweiflung aufbringen.

Die Arbeitszeitstudie 2009 des LCH (LCH\_04, „LCH-Studie zur Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer: Das Mass ist übertoll“) ist ein *diskursives Ereignis* von einer sehr ausgeprägten Form. Diskursive Ereignisse (zum Begriff siehe Keller, 2011, S. 205–209) nehmen die Diskursmuster nicht nur in Anspruch, sie bringen sie selbst *zum Ausdruck*. Die Publikation der Studie folgt einem *Design*, das auf die Diskursbedingungen zugeschnitten ist und dies auch offen vorträgt. Die zentrale *Referenz* bildet eine beauftragte Befragungsstudie, über die deren Ausführende auf den ersten Seiten berichten. Eine ausführliche und öffentlich zugängliche Dokumentation liegt mit „LCH Arbeitszeiterhebung 2009 (AZE'09)“ (Landert & Brägger, 2009) vor ([www.lch.ch](http://www.lch.ch)). Untertitel und Lead zu diesem Bericht stammen nicht von den Autoren. Sie greifen schon auf die anschliessenden Kommentare vor, die unter eigenen Überschriften verfasst sind. Das Editorial des Heftes steigt ebenfalls mit dem Thema ein und verdichtet die Botschaften der Studie zu: „Nun ist es auch wissenschaftlich belegt: Lehrpersonen leisten massiv Überzeit.“ (S. 3). Dieser aktuellen Vervielfältigung und Verteilung der Textbotschaft gingen bereits mehr als ein Jahr zuvor einige werbende und begründende Aufrufe an Lehrer und Lehrerinnen voran, sich an den Erhebungen zu beteiligen. Der Einbezug einer früheren LCH-Studie zum selben Thema (von 1999) zeigt: Die Publikation ist schon vom Design her *auf Zitation ausgerichtet*; ein Design, das zudem eine Art Gesamtpaket ähnlicher vom LCH beauftragter Studien kennzeichnet, die wiederkehrend ausser der Arbeitszeit auch die Arbeitszufriedenheit Lehrkräften darstellen (in unserem Untersuchungszeitraum bei Landert, 2007).

„Auch wissenschaftlich belegt“ heisst, dass man den Sachverhalt schon vorher kannte: „Lehrpersonen arbeiten viel zu viel“ (Franziska Peterhans, Zentralsekretärin LCH, in: „LCH-Kommentar: Lehrpersonen leisten drei Wochen unbezahlte Arbeit“, *Bildung Schweiz* 12/2009, S. 11). Das diskursive Design scheint klar. Es geht um ‚Legitimation‘ einer standespolitischen Position mit den Mitteln von Wissenschaft und Forschung. Doch auch diese Legitimation ist *eingerechnet*, explizit bezeichnet und somit Element des Diskurses: „Mit den Ergebnissen der LCH-Arbeitszeiterhebung haben wir für die gewerkschaftliche Arbeit eine Schatztruhe gehoben, in der einiges an Reichtum lagert.“ (ebenfalls Peterhans, S. 11) Die Immanenz der Legitimationsfunktion erklärt, warum Wissenschaft

und Forschung hier anders als bei anderen Themen, etwa bei den Bildungsstandards (siehe LCH\_01), *nicht* in Anführungszeichen gesetzt werden. Es erklärt weiterhin, dass den Formen des *institutionalisierten* Zweifels der Wissenschaft, der Durchführungsdokumentation, mit grossem Aufwand Genüge getan wurde. Darin kann man nachverfolgen, dass rund 5'000 Lehrpersonen über zwölf Monate verteilt den Zeitaufwand berichteten, den sie im Ablauf einer Woche für vorab kategorisierte Tätigkeiten aufbrachten (Näheres weiter unten). Das Diskursdesign zeigt sich mithin nicht zuletzt darin, dass die methodischen Zweifel, die jeder empirischen Forschung und erst recht einer beauftragten Forschung entgegengebracht werden können, im Design und in der Kommunikation dieser Forschung bereits *eingerechnet* sind.

Gleichwohl bliebe die Legitimationsformel oberflächlich und selbst im Diskurs verfangen. Denn welche Position könnte sich von der Legitimationsnotwendigkeit freisprechen? Und welche Position vermöchte es nicht, die „Wissenschaft“ der je anderen Positionen in Anführungszeichen zu setzen oder sie zumindest informell als Pseudo-Wissenschaft abzutun? Jedenfalls erschliesst sich das diskursive Ereignis „LCH-Arbeitsstudie“ erst dann, wenn man neben den (offensichtlichen) kollektivierend-positionierenden Strategien wieder die *individualisierende* Dimension in den Blick nimmt. Dem Bild mit der gewerkschaftlichen Schatztruhe folgt *unmittelbar* ein „Herzlicher Dank allen 5100 Lehrpersonen, die sich beteiligt haben!“ (S. 11) Leserinnen und Leser sehen sich zunächst also eingeteilt in jene, deren Einsatz zu loben ist, und solche, die einen impliziten Tadel für ihre Nichtbeteiligung einstecken müssen. Angeschrieben waren etwa 27'000 Mitglieder des LCH, jener Anteil der mehr als 50'000 Mitglieder, deren E-Mail-Adressen ermittelt werden konnten. Gemäss dem klassischen Problem der Kollektivgüter kommt der gewerkschaftliche Schatz allen zugute, auch wenn er nur von einem kleinen Teil zusammengetragen wurde. Die Forschenden versichern, dem Kriterium der Repräsentativität sei dennoch Genüge getan.

Den *Differenzierungen* innerhalb ihrer Mitgliedschaft und erst recht der Individualität ihrer Mitglieder kann die LCH-Studie nicht gerecht werden. Sie muss, anders wäre der wissenschaftliche Zugang gar nicht möglich, stark pauschalisieren. Das geschieht zunächst mit der formalen Einteilung nach Schulstufenzugehörigkeiten (Kindergarten, Unterstufe, Mittelstufe, Sek I(g/e), Sek II, Gymnasium, Berufsschulen) oder Schulfunktionen (Lehre versus Schulleitung). Inhaltlich werden der Arbeitszeitzuordnung *Kategorien*, also Einteilungen vorgegeben: Unterricht, Vor-/Nachbereitung, (längerfristige) Planung, Administration, Gemeinschaftsarbeit, Beratung, Weiterbildung. Die weitreichendste Pauschalisierung erfolgt durch den Faktor *Zeit*, der nicht mittels Uhren gemessen ist, sondern von einer *doppelten Einschätzung* abhängt: (1) wie lange etwas tatsächlich dauert und (2) was dabei als Arbeit in einer bestimmten Kategorie einzu-



schätzen sei. Schliesslich muss, auch dies der wissenschaftlichen Bearbeitbarkeit geschuldet, alles über *Durchschnitte* berechnet und dargestellt werden. Selbst wenn die Tatsächlichkeit einer ‚für alle‘ gestiegenen Arbeitszeit gar nicht bestritten würde, besagt sie folglich wenig für die arbeitszeitliche Diversifizierung eines individuellen Mitglieds, einer individuellen Lehrperson. Individuell informativ und gegebenenfalls interessant bleiben, wie immer bei statistischen Daten, die durch sie eröffneten Vergleichsmöglichkeiten: des Einzelnen mit der Gesamtheit oder die einer Gesamtheit mit anderen Gesamtheiten (wie hier der Vergleich mit den Arbeitszeiten anderer Berufsgruppen des öffentlichen Dienstes). Der unbestimmte Leser, die unbestimmte Leserin *kann* sich in solchen Vergleichen wiedersehen – oder auch nicht. Sie kann sich und ihre Arbeitszeitlege als ‚anders‘ beschreiben.<sup>79</sup>

Besonders riskant wird die mit wissenschaftlichen Formeln betriebene Kollektivierung an der Stelle, an der die Daten in standespolitische Schlussfolgerungen überführt werden. Die *Erhebungskategorien* zur Arbeitszeiteinschätzung werden als *Wertehierarchie* behandelt, mit ‚Unterricht‘ (sowie dessen Vor- und Nachbereitung) als oberstem Wert und allen anderen Tätigkeitskategorien als nachrangig. Die einschlägige Diskursformel lautet ‚Unterricht als Kerngeschäft‘ – wobei diese Formel im vorliegenden Kontext *distanzierend* an- und eingeführt wird, als eine *Präferenz* der individuellen Lehrpersonen selbst: „den Bereich, den sie [die Lehrpersonen] *gerne* als ihr ‚Kerngeschäft‘ bezeichnen“ (S. 8, Hervorhebung A.B.).

Zusätzlich wird eine *Kausalbeziehung* konstruiert (die nun wirklich nicht ‚wissenschaftlich‘ gedeckt sein kann, denn der Studie fehlt jegliche Voraussetzung für einen Hypothesentest). Der Arbeitszeitanstieg falle vor allem in den Nicht-Unterrichts-Kategorien an, also bei Administration, Gemeinschaftsarbeiten, Weiterbildung und Beratung – und dafür seien *die Reformen ursächlich*. Die Deckung dieser Zuschreibung wird aus der vorangegangenen Studie zur Arbeitszufriedenheit bezogen, aus der Erhebung zur Arbeitszufriedenheit (von 2006, dargestellt in Landert, 2007).

„Das Fazit der Untersuchung ist deshalb auch naheliegend. Offenbar gibt es eine grosse Kluft zwischen den von Reformmassnahmen beanspruchten und den tatsächlich verfügbaren (Zeit-)Ressourcen. Vieles deutet darauf hin, dass die eingeleiteten und – dank Schulleitungen – mit einer hohen Verbindlichkeit versehenen Reformen kaum ausreichend mit Ressourcen ausgestattet wurden. Dass heute dennoch einige sinnvolle Reformen auf gutem Weg zur Umsetzung in den Schulen sind, ist der Einsatzbereitschaft der

---

79 Siehe „Warum Lehrpersonen «anders» sind“ (Bildung Schweiz 12/2009, S. 30).

Lehrpersonen zu verdanken. Zur Erfüllung der vielfältigen internen und externen Erwartungen stellen sie nicht geringe Anteile ihrer Frei- und Erholungszeit zur Verfügung und nehmen darüber hinaus oft auch noch Lohn-einbussen in Kauf.“ (S. 9)<sup>80</sup>

Für die *gewerkschaftliche* Positionierung ist damit eine brauchbare Kollektivierung erreicht. Die Lehrerschaft übernehme *individuelle Lasten* und sei dabei in der Lage, *Sinnvolles von Unsinnigem* zu unterscheiden. In der individualistischen Dimension haben die starken Pauschalisierungen und Zurechnungen jedoch ihren diskursiven Preis. Wie weit *alle* Lehrpersonen die unterstellte Präferenz für die Unterrichtstätigkeit teilen, ist ungewiss und man wird abweichende Präferenzen in einer Kultur, die den Unterricht über alles Andere stellt, auch kaum in Erfahrung bringen können. Die pauschale Zurechnung des Anstiegs nicht-unterrichtlicher Schularbeiten (Teams, Gremien, Weiterbildung, Beratung etc.) auf „die Reformen“ eröffnet weitere Spielräume für individuellen Dissens auch innerhalb ‚der Lehrerschaft‘, ebenso wie die Überzeugung, dass die Unterscheidung sinnvoll/nicht-sinnvoll a) nur von Lehrern, b) von allen Lehrern gleichsinnig und dann c) auch noch im Umsetzungssinne effektiv getroffen würde. Individualität bedeutet ja auch Eigensinnigkeit in Sachfragen – und den meisten Selbstauskünften nach schätzt sich die Population der Lehrerinnen und Lehrer sogar als besonders individualistisch ein.

Besonders riskant dürfte sein, die Funktion der Lehrerschaft bei Reformen auf die Funktion des Umsetzens zu reduzieren. Zusammen mit dem Bild der verbindlichkeitsstiftenden Schulleitung wird damit das Muster der Hierarchie reproduziert, die ‚oben‘ die Ideen entwickelte und von dort aus über ihre Machtkanäle in die Umsetzung leite. Damit wird die *Initiative* zu Reformen, Projekten und sonstigen arbeitswirksamen Qualitätsmassnahmen nicht nur in die ‚top-down‘-Figur gezwängt, deren (negative) Wertung von vornherein feststeht. Viel schwerwiegender wirkt, dass die Initiative zu Reformen *externen* Instanzen zugeschrieben wird; so als ob die Lehrer selbst und erst recht ihre Kollektive *keine* Initianten wären, und wären sie es doch einmal, liefen sie Gefahr, sich ausserhalb der Lehrerschaft zu stellen. Den Lehrerinnen und Lehrer bliebe allein die Rolle des Kritikers und des Beurteilers dessen, was *andere* an der Bildung, dem Lernen, der Förderung, am Unterricht und an der Schule selbst verbessern wollten. Etwas zugespitzt formuliert: Pädagogische Initiativen zu Schulreformen kommen in diesem Bild nicht vor, sondern nur noch: pädagogische Vernunft.

---

80 Die „Lohneinbussen“ werden wie folgt errechnet: Da alle Lehrpersonen Überzeiten leisten, muss man das offizielle Pensum (und damit seinen Lohn) reduzieren, um effektiv nicht über 100 % Arbeitszeit zu kommen. Diese Rechnung wird als (eine) Ursache für den Anstieg von Teilzeitbeschäftigten ausgegeben.

„Seriosität“ ist eine der Leitvokabeln, mit denen die *eigenen* Stellungnahmen gegenüber *anderen* Stellungnahmen ausgezeichnet werden.<sup>81</sup>

„Junge Menschen sind Entdecker“ (LCH\_05) bildet den siebten und letzten Beitrag einer Serie unter dem Titel „AbBildung Schweiz“, in der Lehrerinnen und Lehrer von ihrer Ausbildung und ihrer Schulpraxis erzählen (so die Selbstbeschreibung der Serie auf S. 25). Im vorliegenden Text erzählt Michael Wittwer aus Aarau, aufgezeichnet und vertextet von Christine Amrhein Loosli, die sich, laut ihrer Homepage, auf persönliche Geschichten spezialisiert hat. Abgesehen von der Ich-Erzählform gleicht der Beitrag im Stil jenen Personengeschichten, die man allgemein in Zeitungen und Magazinen vorfindet, wenn es darum geht, unbekannte Menschen („aus dem richtigen Leben“, „wie du und ich“) vorzustellen.<sup>82</sup> Der Leser und die Leserin werden geführt und getragen von den Konventionen dieser Gattung. Man erfährt Biographisches, zum Beispiel aus der Kindheit, wird über Zusammenhänge zur Lebenssituation aufgeklärt (der Vater war Lehrer) und erhält im übrigen vorgeführt, wie die sonst fragmentiert vorkommenden Themen der Zeitung / des Magazins (einschliesslich ihrer Unterhaltungs- und Werbeanteile) mit Leben gefüllt werden und biographischen Sinn stiften. Aus der Erzählung von Michael Wittwer erfahren wir, dass der Lehrberuf Freude bereitet und Vielseitigkeit erfordert, dass der Unterricht trotz aller Routinen immer wieder spannend ist („Diese Anspannung vor dem Unterricht habe ich nie ganz verloren.“), dass man eine Palette an möglichst vielen Unterrichtsmethoden beherrschen sollte (hier: „Teamteaching, Werkunterricht ausserhalb der Schule und individuelles Coaching“), dass man die Schülerinnen und Schüler fordern, aber auch loben muss, dass man es nicht alleine, sondern nur durch Rückendeckung des Teams, der Schulleitung und der Schulbehörde schafft, und selbst dies nur dann, wenn man seine eigenen Grenzen kennen und achten lernt: „Wer das nicht kann, geht unter.“

Ein institutionelles Gedächtnis wird zur Lektüre nicht in Anspruch genommen. Die Adressierung ist auf den allgemeinen Leser mit Interessen am Biogra-

---

81

- „Der LCH bevorzugt eine seriöse Entwicklung zu einem praxisgerechten Lehrplan“ (aus LCH-Stellungnahme: „Die Lehrerschaft will einen handlichen, klaren und verbindlichen Lehrplan“, Zürich 3. Juni 2009, S. 4; hier kontrastiert mit einem „expertokratisch erstellte[n]“ Lehrplan);
- „Machbarkeit, seriöse Umsetzung der Reformen im Schulwesen“ als ein Item der LCH-Zufriedenheitsbefragung (Bildung Schweiz 12/2009, S. 9);
- „eine seriöse Anlage von Reformen“ und „seriöse Erfüllung des Kernauftrages“ (Bildung Schweiz 12/2007, S. 33, zwei weitere Nennungen auf S. 34).

82 Prominente und Funktionäre werden anders porträtiert, entweder gegen ihr Selbstbild („kritisch“, siehe beispielsweise Robling, 1983) oder unter dem Regime der ‚public relation‘-Regeln (siehe Eisenegger & Wehmeier, 2010). Die ‚personal stories‘ über Prominente/Funktionäre wiederum spielen mit dem Hin-und-Her zwischen Aussergewöhnlichkeit und Alltäglichkeit von Person, Biographie und Lebensführung.

phischen ausgeweitet. Die journalistische Funktion dominiert, die verbandliche tritt zurück. Selbst was ein „Werkjahr“ ist, bekommen Leserin und Leser erläutert. „Das Werkjahr ist das letzte Schuljahr für Kleinklassenschüler und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen.“ Kollektivierung und Positionierung des Adressaten treten in den Hintergrund, aber sie verschwinden nicht ganz. Die kollektiven Themen und ihr Organ, die Zeitschrift *Bildung Schweiz*, verleihen *dem Biographischen einen Rahmen*, in diesem Fall sogar optisch explizit. Neben zwei Fotos aus dem Alltag des Porträtierten (Lehrer und Schüler im winterlichen Wald bei der Holzarbeit) schreibt ein abgesetzter Kasten (auf S. 25) dem Leser, was die Beiträge der Serie „AbBildung Schweiz“ zu erzählen haben:

„Bei allen (berechtigten) Auseinandersetzungen um Schulreformen, Status und Attraktivität des Lehrberufs – rund 100 000 Lehrpersonen halten in der Schweiz täglich Unterricht, damit mehr als eine Million Lernende erfolgreich den Weg ins Leben finden. Einen Blick in diesen pädagogischen Alltag zu werfen, ist Ziel der Serie «AbBildung Schweiz». Die vorgestellten Lehrerinnen und Lehrer erzählen selbst von ihrem Ausbildungsgang und aus ihrer Schulpraxis.“

Dieser Rahmen taucht in der durch ihn gerahmten Geschichte gleich zweimal wieder auf. Die kollektivierende Botschaft wird durch den Lead, durch den Einleitungsabsatz vor der Ich-Erzählung markiert, in einer Terminologie, die an der nachfolgenden Biographie ein Exempel für die ökonomistische Lesart (siehe obige Analysen zu LCH\_01) der pädagogischen Mission statuiert:

„Für billige Lösungen ist er nicht: Michael Wittwer (45) setzt alle Ressourcen ein, um seinen Werkjahrschülern optimale Bedingungen für den Start ins Berufsleben zu geben. Dabei kann er sich auf die Unterstützung des Teams, der Schulleitung und der Schulpflege verlassen.“

Sodann erscheint die deklarierte Kommunikationsabsicht, durch Alltagsgeschichten die Erfolge des Lehrberufs erlebbar zu machen, als Erzählung innerhalb der Erzählung und als biographische (Teil-)Erklärung der Biographie. Es seien des Vaters Geschichten aus dem Schulalltag, die dem jungen Michael Wittwer schon in Kindheitstagen die Freude am Lehrberuf vermittelt hätten.

**Literatur Kapitel 2 (inklusive Anhang)**

- Arnold, Markus, Dressel, Gert & Viehöver, Willy (Hrsg.) (2012). *Erzählungen im Öffentlichen. Über die Wirkung narrativer Diskurse*. Wiesbaden: VS.
- Baecker, Dirk (1988). Die Ökologie der Angst. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 20(3), 301–313.
- Baecker, Dirk (1996). Oszillierende Öffentlichkeit. In: Rudolf Maresch (Hrsg.), *Medien und Öffentlichkeit. Positionierungen, Symptome, Simulationsbrüche* (S. 89–107). München: Boer.
- Bartz, Christina (2007). MassenMedium Fernsehen. Die Semantik der Masse in der Medienbeschreibung. Bielefeld: Transcript.
- Brosziewski, Achim (2007). Bildungsmonitoring in der Globalisierung der Bildungspolitik. In: Ivonne Bernerburg & Arne Niederbacher (Hrsg.), *Die Globalisierung und ihre Kritik(er)* (S. 135–148). Wiesbaden: VS.
- Brosziewski, Achim (2016). Bildung ohne Lernen, Politik ohne Opposition. Blinde Flecken der Steuerung des Bildungssystems. In: Inka Bormann, Thomas Brüsemeister & Sebastian Niedlich (Hrsg.), *Transintentionalität im Bildungswesen* (S. 33–54). Weinheim: Juventa.
- Bruner, Jerome S. (1987). Life as Narrative. *Social Research Social Research*, 54(1), 11–32.
- Burke, Kenneth (1969). *A Grammar of Motives*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Corsi, Giancarlo (1993). Die dunkle Seite der Karriere. In: Dirk Baecker (Hrsg.), *Probleme der Form* (S. 252–265). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Davison, W. Phillips (1983). The Third-Person Effect in Communication. *The Public Opinion Quarterly*, 47(1), 1–15.
- Eisenegger, Mark & Wehmeier, Stefan (Hrsg.) (2010). *Personalisierung der Organisationskommunikation: Theoretische Zugänge, Empirie und Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foerster, Heinz von (1993). Das Gleichnis vom blinden Fleck: Über das Sehen im allgemeinen. In: Gerhard Johann Lischka (Hrsg.), *Der entfesselte Blick: Symposium, Workshops, Ausstellung* (S. 15–47). Bern: Benteli.
- Foucault, Michel (1987). Sexualität und Wahrheit. Erster Band: Der Wille zum Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1989). Sexualität und Wahrheit. Dritter Band: Die Sorge um sich. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1990). Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Mit einem Vorwort zur Neuauflage 1990. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hahnemann, Andy & Weyand, Björn (2009). Faszination. Zur Anziehungskraft eines Begriffs. In: Andy Hahnemann & Björn Weyand (Hrsg.), *Faszination. Zur historischen Konjunktur und heuristischen Tragweite eines Begriffs* (S. 7–32). Berlin, Frankfurt am Main: Lang.

- Hattie, John A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London/New York: Routledge.
- Helmer, Karl & Herchert, Gaby (2004). Vorbild und Beispiel. In: Dietrich Benner & Jürgen Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 1108–1114). Weinheim-Basel: Beltz.
- Herman, David (Hrsg.) (2007). *The Cambridge Companion to Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hitzler, Ronald & Niederbacher, Arne (2010). *Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS.
- Höhne, Thomas (2015). *Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Iser, Wolfgang (1972). *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*. München: Fink.
- Kauppert, Michael (2010). *Erfahrung und Erzählung. Zur Topologie des Wissens*. 2., korrigierte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Keller, Reiner (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS.
- Kühn, Peter (1995). *Mehrfachadressierung. Untersuchungen zur adressatenspezifischen Polyvalenz sprachlichen Handelns*. Tübingen: Niemeyer.
- Landert, Charles (2007). *Die Berufszufriedenheit der Deutschschweizer Lehrerinnen und Lehrer. Bericht über die Onlinebefragung vom September/Oktober 2006, im Auftrag des Dachverbandes Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH*. Zürich: Landert Farago >Partner.
- Landert, Charles & Brägger, Martina (2009). *LCH Arbeitszeiterhebung 2009 (AZE'09). Bericht zur Erhebung bei 5'000 Lehrpersonen im Zeitraum Oktober 2008 – September 2009, im Auftrag des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH*. Zürich: Landert Partner.
- Le Bon, Gustave (1912). *Psychologie der Massen*. Autorisierte Übersetzung von Dr. Rudolf Eisler. Zweite, verbesserte Auflage. Leipzig: Klinkhardt.
- Luhmann, Niklas (1972). Knappheit, Geld und die bürgerliche Gesellschaft. *Jahrbuch für Sozialwissenschaft*, 23(2), 186–210.
- Luhmann, Niklas (1975). *Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen*. In: ders., *Soziologische Aufklärung 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (S. 134–149). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1989). *Die Wirtschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1996). *Die Realität der Massenmedien*. 2., erweiterte Auflage. Opladen: Westdeutscher.
- Maeder, Christoph (2007). The poetics of management, and the politics of organizational cultures. A sociological view on NPM-reforms in Switzerland. In: Kuno Schedler & Isabella Proeller (Hrsg.), *Cultural Aspects of Public Management Reforms* (S. 65–75). Amsterdam: Elsevier.
- Miller, Alice (1979). *Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Moos, Peter von (1996). Geschichte als Topik. Das rhetorische Exemplum von der Antike zur Neuzeit und die historiae im ‚Policraticus‘ Johanns von Salisbury. Hildesheim: Olms.
- Moscovici, Serge (1986). Das Zeitalter der Massen. Eine historische Abhandlung über die Massenpsychologie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Peetz, Thorsten (2014). Mechanismen der Ökonomisierung. Theoretische und empirische Untersuchungen am Fall »Schule«. Konstanz: UVK.
- Riefling, Markus, de Moll, Frederick & Zenkel, Stefan (2016). John Hattie Superstar – ein Bildungsforscher rockt die Öffentlichkeit. *Pädagogische Rundschau*, 70(2), 187–212.
- Robling, Franz-Hubert (1983). Personendarstellung im „Spiegel“: erläutert an Titel-Stories aus der Zeit der Großen Koalition. Niemeyer: Tübingen.
- Schürer, Markus (2005). Das Exemplum oder die erzählte Institution: Studien zum Beispielgebrauch bei den Dominikanern und Franziskanern des 13. Jahrhunderts. Münster: LIT.
- Schütz, Alfred (1972). Der gut informierte Bürger. Ein Versuch über die soziale Verteilung des Wissens. In: Alfred Schütz (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze II. Studien zur soziologischen Theorie* (S. 85–101). The Hague: Nijhoff.
- Sitter, Miriam (2016). PISAs fremde Kinder: Eine diskursanalytische Studie. Wiesbaden: Springer VS.
- Taylor, Frederick Winslow (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York, NY: Harper & Brothers.
- Tillmann, Klaus-Jürgen, Dederich, Kathrin, Kneuper, Daniel, Kuhlmann, Christian & Nessel, Isa (2008). *PISA als bildungspolitisches Ereignis. Empirische Fallstudien in vier Bundesländern*. Wiesbaden: VS.
- Tuchman, Gaye (1973). Making News by Doing Work: Routinizing the Unexpected. *American Journal of Sociology*, 79(1), 110–131.
- Vogelgesang, Waldemar (1994). Jugend- und Medienkulturen. Ein Beitrag zur Ethnographie medienvermittelter Jugendwelten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(3), 464–491.

Kinder – Schule – Staat

Der Schweizer Schuldiskurs 2006 bis 2010

Brosziewski, A.; Knoll, A.; Maeder, C.

2018, VII, 251 S. 11 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-19685-1