

Das Vermessen von Bildung als Objektivierung eines flüchtigen Gegenstandes

Thomas Ruoss

Das Soziale erscheint heute als eine Welt aus Indikatoren. Dies trifft gerade auf die Bildungspolitik mit ihrem ausgeprägten Hang zur Statistik zu. Dabei kann die Glaubwürdigkeit des Vermessens von Bildung als Steuerungswissen für die Politik nur als Zukunftsprojektion erzeugt werden.

An der Wende zum 21. Jahrhundert hat das Bundesamt für Statistik (BfS) eine Modernisierung seiner Bildungsstatistik in Angriff genommen. Das Ziel bestand in der effizienteren «Vergleichbarkeit der Bildungssysteme» mittels einer «Verbesserung der Datenqualität» sowie inhaltlicher Erweiterungen der erhobenen Kategorien. Die technische und organisatorische Optimierung als Ausgangspunkt einer Modernisierung zu verstehen, entspricht einer Rationalität, die der Statistik – als genuin moderne Technologie der Objektivierung – inhärent ist. Dabei sind die technischen Möglichkeiten des Zählens und Vermessens von Bildung nur eine Seite der Medaille. Die andere Seite ist die Praxis: Nur wer Statistik auch als Praxis des Zählens und Erzählens in den Blick nimmt, versteht, wie die objektivierbare Welt der Bildung hergestellt wird. Erst dadurch wird ersichtlich, wie Zahlen zunächst in die jeweiligen politischen Umstände übersetzt werden müssen und wie das Zählen und Vermessen über die Publikation sauberer statistischer Tabellen hinaus auf den vermessenen Gegenstand einwirkt.

Zählen von Bildung als Kritik des Zählens

Die Frage, was Bildungsstatistik leisten und wer dafür zuständig sein soll, ist seit der Entwicklung moderner Staaten umstritten. Der einschlägigste Vorstoss in der Schweiz zur zentralen Koordination der kantonalen Bildungssysteme durch das Mittel der vergleichenden Statistik geht in die Zeit des konfessionellen Kulturkampfes im 19. Jahrhundert zurück. Das geplante Amt eines nationalen Erziehungssekretärs, der in erster Linie damit betraut werden sollte, vergleichende Statistiken zu erstellen, wurde pejorativ als «Schulvogt» titulierte und in einer Volksabstimmung 1882 abgelehnt. Die statistischen Programme mit dem Ziel einer gegenseitigen Angleichung der kantonalen Schulen wurden zwar weitergeführt und im Rahmen der «Pädagogischen Rekrutenprüfungen» sowie als «Schweizerische Schulstatistik» in der 1897 entstandenen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) institutionalisiert. Das Vertrauen in die Datenqualität dieser beiden Programme blieb jedoch bescheiden.

Eine Reaktion auf diese Kritik kam an der Wende zum 20. Jahrhundert in erster Linie aus den schnell wachsenden Städten. Hier entstand lokaler Handlungsdruck zum Umgang

Résumé

De nos jours, le social apparaît avant tout comme un « monde d'indicateurs ». Cela vaut précisément pour la politique de la formation avec son penchant marqué pour les statistiques. Cela dit, les possibilités techniques de comptage et de mesure de la formation ne forment qu'un côté de la médaille. La pratique constitue l'autre côté : seuls ceux qui considèrent les statistiques aussi comme une pratique de comptage et d'interprétation peuvent comprendre de manière adéquate comment le monde objectivable de la formation est construit. Les enquêtes d'aujourd'hui sur les performances scolaires continuent d'exiger davantage de connaissances et une plus grande objectivité, comme cela était déjà inhérent aux anciennes pratiques. Mais elles comprennent la formation comme un instantané de performances «opérationnalisables» et quantifiables – et mesurent ainsi un objet très volatil.

mit wachsenden Schülerzahlen, sozialen und politischen Spannungen und finanziellen Unsicherheiten. Statistik wurde in den Städten zu einem wichtigen Planungs- und Kommunikationsinstrument. Die Kritik an den Möglichkeiten und Grenzen der Statistik war dabei omnipräsent. Ein Beispiel für die gegenseitige Bedingtheit von Kritik an statistischen Arbeiten und deren wachsender politischer Bedeutung ist die Arbeit des langjährigen Direktors des BfS Carl Brüscheiler. Dieser startete seine Karriere zu Beginn des 20. Jahrhunderts als Bildungsstatistiker in Zürich. Bezeichnend für Brüscheilers Arbeiten sind seine relativierenden Bescheidenheitsfloskeln zur Qualität der Datengrundlage, mit denen er seine Publikationen rahmte. Wiederholt betonte Brüscheiler, dass es unmöglich sei, zukünftige Entwicklungen vorauszusehen, um dann trotzdem von «fast gesetzmässigen» Entwicklungen auszugehen und sehr klar politisch Stellung zu beziehen.

Gegenwärtige Erhebungen zum Vergleich von Schulleistungen wie das internationale «Programme for International Student Assessment» (Pisa) oder die «Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen» (ÜGK) von Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Einführung nationaler Bildungsziele in der Schweiz sind ebenfalls eng mit unterschiedlichen Formen der Kritik und Selbstkritik konfrontiert. Das überrascht angesichts der historischen Entwicklungen des Zählens von Bildung nicht: Die (Selbst-)Kritik an den Möglichkeiten des Vermessens von Bildung, verbunden mit dem modernen Glauben an eine grundsätzlich technische Lösbarkeit ihrer Begrenzungen, war seit der Mitte des 19. Jahrhunderts ein zentrales Mittel zum Ausbau der Bildungsstatistik. Die Glaubwürdigkeit des Vermessens von Bildung als sogenanntes «Steuerungswissen» für eine evidenzbasierte Politik kann nur als Zukunftsprojektion erzeugt werden – dank einer zumindest rhetorischen Bescheidenheit gegenüber den eigenen methodischen Möglichkeiten und dem Glauben daran, dass eine Modernisierung möglich ist.

Bildung statistisch herstellen

Die Schule diente seit der Wende zum 19. Jahrhundert als Ort des Zugriffs auf einen grossen Teil der Bevölkerung. Im Laufe der Zeit bezogen Mediziner, Sozialpolitiker, Psychologen, Rassentheoretiker und weitere Akteure die Schule als Ort der statistischen Wissensproduktion in ihre Untersuchungen mit ein. Mit den Konzepten der Hygiene, des Schwachsinn und der Verwahrlosung entstanden schliesslich im späten 19. Jahrhundert drei wirkmächtige Deutungsmuster, wie über die Schule der «Volkkörper» vermessen werden sollte.

Im Zentrum des Zählens von Bildung jedoch stand und steht nach wie vor das Zählen von Schulinfrastruktur, von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen, von Schulräumen, Unterrichtsmaterialien und deren Finanzierung. Neue Indikatoren wie die «Lehrerzeit», «Lehrerkosten», «Erfolgs-» oder «Regelverlaufsquoten» entstanden, historisch gesehen, nicht so sehr als Ergebnis neuer technischer Möglichkeiten, sondern waren insbesondere eine Folge politischen Handlungs- und Legitimationsdrucks.

Das Messen von schulischer Leistung ist ebenfalls keine Erfindung jüngerer Zeit: Vielmehr ist die Bewertung von Leistung genuin mit dem meritokratischen Ideal der modernen Schule verbunden. Im Schulerschluss mit reformpädagogischen Anliegen versprachen die Intelligenz- und Leistungstestverfahren, wie sie sich im Verlaufe des 20. Jahrhunderts etablierten, auch eine Individualisierung des Unterrichts sowie eine Überwindung konfessioneller, ethnischer, klassen- oder geschlechterspezifischer Kategorien. Eine begriffliche Ausdifferenzierung zwischen Schul- und Bildungsstatistik setzte sich trotzdem erst im Verlauf der 1980er-Jahre durch; so sollte ein retrospektives Zählen von schulischer Infrastruktur von indikatorengestützten Messungen von Output abgegrenzt werden.

Leistungsvergleiche wie Pisa oder ÜGK schreiben zwar den Anspruch an mehr Wissen und höhere Objektivität fort, wie er schon älteren Praktiken inhärent war. Sie verstehen Bildung aber nicht mehr in Bezug auf Körperlichkeit oder schulische Infrastruktur, sondern als eine Momentaufnahme operationalisier- und messbarer Leistungen – und vermessen damit einen überaus flüchtigen Gegenstand.

Viele neue Zahlen und die Politik des Erzählens

Das BfS hat die eingangs erwähnte «Modernisierung» der Bildungsstatistik umgesetzt. Im Zentrum stand die Einführung eines auf der AHV-Nummer basierenden «Identifikators»; damit werden in der Schweiz seit 2012 Individualdaten aller Schülerinnen und Schüler erfasst. Vorderhand werden auf Grundlage dieser Daten Längsschnittanalysen zu individuellen Bildungsverläufen erstellt. Durch die Verknüpfung mit weiteren nationalen und kantonalen Registerdaten wäre es technisch durchaus möglich, beispielsweise auch die Rentabilität von Bildungsinvestitionen in einzelne

Lernende (und zukünftige Steuerzahlerinnen und Steuerzahler) aufzuschlüsseln. Messungen von schulischen Leistungen, beispielsweise im Rahmen der ÜGK, sind unmittelbar mit politisch folgenreichen Entscheidungen verknüpft: beispielweise damit, welche Einheiten überhaupt verglichen werden sollen (Kantone, Schulen, Klassen, Lernende), wie die Ergebnisse darzustellen sind und wer Zugang zu den erhobenen Daten erhält.

Zahlen als numerische Inhalte, das Erheben von Daten sowie das Argumentieren mit Bezug auf Statistiken können nicht losgelöst voneinander verstanden werden. Durch das Zählen von Bildung wird nicht nur Wissen für die Verwaltung von schulischen Sachfragen generiert, sondern gleichzeitig der Blick für gesellschaftliche Phänomene diszipliniert. Auch jene, die vermessen werden, sind keine passiven Objekte, die in den tabellarischen Ergebnissen von Statistiken verschwinden. So lernen beispielsweise die in Leistungsmessungen involvierten Lehrpersonen und Lernenden, dass sie sich messen müssen, aber auch was sie inhaltlich lehren und lernen sollten.

Das Soziale erscheint heute in besonderem Masse als eine «Welt aus Indikatoren». Bildungsstatistik kann, richtig erzählt, Teil einer politischen Aufmerksamkeitsökonomie sein, unabhängig davon, ob sie nun Körper, Infrastruktur oder Leistung vermisst. Sie kann politische Diskussionen um Ungleichheit oder Leistungsfähigkeit entfachen, uns aber die damit verbundenen normativen Fragen nicht abnehmen: Was ist der Zweck von Bildung? Was ist uns Bildung wert und welches sind die geeigneten politischen Mittel, diese Ziele zu erreichen? Die kluge Bildungsstatistik ist auch heute bescheiden und übt mit Verweis auf zukünftige «Modernisierungen» Zurückhaltung mit politischen Lösungsangeboten.

Zum Autor

Thomas Ruoss studierte Geschichte und Pädagogik. In seiner Dissertation (2018) befasste er sich in historischer Perspektive mit Bildungsstatistik als Instrument der bildungspolitischen Kommunikation. Derzeit ist er Postdoc an der Universität Löwen in Belgien sowie am Deutschen Historischen Institut in Washington D.C. und arbeitet an einem vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützten Forschungsprojekt zur «Bankengeschichte als Bildungsgeschichte».



Literatur

- Imlig, Flavian und Susanne Ender (2018): Towards a national assessment policy in Switzerland: areas of conflict in the use of assessment instruments, in: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 25/3, S. 272–290.
- Lawn, Martin (2013): *The Rise of Data in Education Systems. Collection, visualization and use*, Oxford.
- Novoa, Antonio (2013): Numbers Do Not Replace Thinking, in: *European Educational Research Journal* 12/1, S. 139–148.
- Rottenburg, Richard et al. (2015): *The World of Indicators: The Making of Governmental Knowledge through Quantification (Cambridge Studies in Law and Society)*, Cambridge.
- Ruoss, Thomas (2018): Zahlen, Zählen und Erzählen in der Bildungspolitik. Lokale Statistik, politische Praxis und die Entwicklung städtischer Schulen zwischen 1890 und 1930 (*Historische Bildungsforschung* 4), Zürich.