

Person oder homo oeconomicus? Zum Menschenbild der Bildungsreformen und ihren Hintergründen

Jochen Krautz

Bergische Universität Wuppertal, Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Die Bildungsreformen im Gefolge von PISA und Bologna tendieren zu einem ökonomischen Menschenbild, das den Menschen auf seine Funktion reduziert. In dieser Sicht gilt der Mensch als steuerbar, Bildung wird zur Anpassung an gegebene Verhältnisse. Der Beitrag untersucht auf der Grundlage eines personalen Bildungsverständnisses die Herkunft dieses Menschenbildes und fragt nach dessen Auswirkungen und Hintergründen.

ABSTRACT. The educational reforms which have taken place in the wake of PISA and Bologna tend to be oriented on an economically based view of mankind, which reduces the human being to the question of his or her economic function. In this view, human beings are seen as controllable, and education becomes a means of adapting young people to fit given circumstances. This article uses a person-centered understanding of education to examine the origin of this view of human beings and to question its background and implications.

Die veröffentlichte Diskussion über Bildung wird seit langen Jahren von Begriffen, Konzepten und Menschenbildern beherrscht, die nicht der Bildungstheorie und Pädagogik entstammen, sondern bestimmten ökonomischen Theorien sowie Praktiken des Managements. Dies führt wie am Beispiel des sogenannten „Wettbewerbs“ von Schulen nicht nur zur zunehmenden „Produktion von Unsinn“ (Binswanger, 2010), sondern Schlagworte wie Output-Orientierung, Qualitätsmanagement, Standards, Evaluationen oder auch Kompetenzorientierung lenken vom eigentlichen pädagogischen Tagesgeschäft ab. Die permanente Unruhe in den Schulen erleichtert Bildungsarbeit nicht, sondern erschwert sie. Und trotz 10 Jahren Dauerreform seit PISA wird der Bildungsstand der Schulabgänger offenbar nicht besser, sondern eher schlechter: Noch immer und immer lauter klagt die Wirtschaft über mangelnde Ausbildungsreife.

Was ist also los im deutschen Bildungswesen? Wie kommt es, dass die große Zahl der Reformen *gegen* die Lehrerschaft und *entgegen* grundlegender Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft durchgesetzt wurde? Wieso wurden und werden die tatsächlichen Experten für Bildung und Erziehung nicht nur nicht gehört, sondern systematisch marginalisiert und mit allerlei Tricks „auf Linie“ gebracht? Und wer sind hierbei die Akteure, wenn diejenigen, die in einem demokratisch verfassten Staat dafür zuständig sind, nicht gehört werden?

Dabei möchte ich vorab eines klar herausstellen: Wenn ich von hier von „Ökonomismus“ spreche, rede ich damit gerade *nicht* einer wirklichkeitsfernen Bildungsromantik das Wort, die alle Ansprüche der realen Welt abwehrt. Im Gegenteil: Bildung hat junge Menschen *auch* darauf vorzubereiten, in Beruf und Gesellschaft verantwortlich tätig zu sein. Aber: Es ist ebenso systematisch unzulässig, die Logik *eines* gesellschaftlichen Teilbereichs wie der Wirtschaft auf alle anderen Teilbereiche auszudehnen, so dass Bildung unter einer bestimmten ökonomischen Denkweise subsumiert wird. Denn Ökonomismus ist wie alle „-ismen eine Weltanschauung“, „in diesem Fall eine, die sich hinter dem Jargon wertfreier Sachrationalität versteckt, dabei aber die ökonomische Rationalität (Effizienz) zum obersten Wertgesichtspunkt verabsolutiert und einer nahezu grenzenlosen Ökonomisierung unserer Lebensformen, der Gesellschaft und der Politik das

Wort redet“ (Ulrich, 2010, S. 34). Und das schadet der Bildung, somit den Heranwachsenden und im weiteren der Gesellschaft, unserer Demokratie, der Kultur und paradoxerweise auch der Wirtschaft selbst. Meine These, die ich hier entwickeln möchte, ist also, dass diese ökonomistische Logik das Bildungswesen im Kern angreift, letztlich seine pädagogische Eigengesetzlichkeit zerstört und damit Kultur, Demokratie und Wirtschaft schadet.

1. Was ist Bildung?

Doch schauen wir zunächst kurz darauf, was Bildung eigentlich ist. Wer über Bildung spricht, muss sein Verständnis hiervon darlegen, um es auf Geltung prüfen zu können.

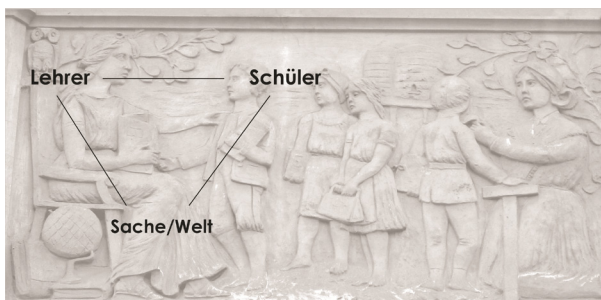


Was Bildung ausmacht, zeigt ein Relief über dem Eingang einer Volksschule in einer kleinen Stadt in Nordböhmen. Wenn die harmonisch wirkende Darstellung des Jugendstils auch aus einer anderen Zeit stammt und uns fern zu sein scheint, bleibt die pädagogische Essenz doch aktuell:

Rechts kniet die Mutter vor ihrem Sohn und macht ihn liebevoll zurecht, damit er in die Schule gehen kann. Ihre Sorge gilt nicht nur seinem Aussehen, sondern in der Gestik und Mimik liegt neben der Liebe zu ihrem Kind ein gewisser Ernst. Das Zurechtrücken der Kleidung heißt auch: „Du gehst da hinaus ins Leben, an deine Aufgabe als Schüler. Du musst bereit sein für das, was das Leben von dir verlangt und deinen Beitrag dazu leisten.“ Mütterliche Sorge ist hier also nicht Überbehüten – man spricht heute von „Helikoptereltern“, die beständig um ihr Kind kreisen -, sondern eine haltgebende, zutrauend fordernde und ermutigende Fürsorge, die in die Aufgaben des Lebens einführt. Die Bindungsforschung nennt dies „sichere Bindung“.

Die Szenerie wird eingerahmt von angedeuteten Naturformen und einem Bienenstock im Hintergrund. Diese verweisen symbolisch darauf, dass Bildung und Erziehung eingebettet sind in einen Zusammenhang von Individuum, Gemeinschaft und der Welt von Natur und Kultur. Zudem waren die Bienen immer schon Symbol einer idealen Gemeinschaft und auch des Fleißes.

In diesem, von Individuum, Gemeinschaft, Natur und Kultur aufgespannten Bogen gehen die Kinder zur Schule. Sie werden empfangen von der Lehrerin, die ihnen auf Augenhöhe begegnet. Sie ist gekennzeichnet durch die Eule, das alte Symbol der Klugheit. Der Globus meint dabei nicht nur das Fach Erdkunde, sondern zeigt, dass die ganze Welt mit ihren Phänomenen und ihren Fragen Thema der Schule ist. Die Welt ist der eigentliche Vermittlungsgegenstand: Man lernt die Welt kennen, reduziert auf ein altersgemäß verstehbares Maß und aufgeteilt in bewältigbare Fragen.



Pädagogischer Bezug und gemeinsame Aufmerksamkeit

In der Bezugnahme von Lehrerin, Schüler und der Sache entsteht dabei das pädagogische Grundverhältnis, das berühmte pädagogische Dreieck von Lehrer, Schüler und Sache oder Welt. Bildung vollzieht sich also im personalen Bezug von Lehrenden und Lernenden: Bildung basiert auf Beziehung (vgl. Krautz & Schieren, 2013). Eine nicht-personale Bildung ist insofern eigentlich nicht denkbar, weshalb auch alle Versuche, Lehrer durch Technik zu ersetzen (heute Computer, früher Sprachlabore, davor das Schulfernsehen, der Schulfunk etc.) immer gescheitert sind und weiter scheitern werden: Sie widersprechen der Sozial-Natur des Menschen und der interpersonalen Verankerung des Lernens. Lernen geschieht in der gemeinsamen Aufmerksamkeit auf ein Drittes (Tomasello, 2006). Insofern widersprechen vermeintlich fortschrittliche Methoden, in denen Lehrer sich als „Moderatoren selbst gesteuerter Lernprozesse“ verstehen sollen, dem Wunsch nach und dem Recht des jungen Menschen auf ein Lernen in Beziehung. Das weiß die Pädagogik seit langem, wie Martin Buber formuliert: „Erziehung bedeutet, eine Auslese der Welt durch das Medium der Person auf eine andere Person einwirken zu lassen“ (Buber, 2000, S. 42). Und auch die neuere Hirnforschung kommt – wie so häufig – zu dem gleichen Ergebnis: „Alles schulische Lernen ist eingebettet in ein interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen“ (Bauer, 2007, S. 14).

Acht Merkmale von Bildung

Zusammenfassend möchte ich ganz kurz acht Charakteristika von Bildung nennen, die jeweils längerer Erörterung bedürften, jedoch auf einen gemeinsamen Punkt hinzielen und von einem bestimmten Menschenbild ausgehen:

(1.) Bildung vollzieht sich im Bezug von Ich, Wir und Welt. (2.) sind Persönlichkeit und Beziehung unhintergehbare Grundlagen der Pädagogik. (3.) stellt sich Bildung aus Subjektperspektive als die individuelle Reformulierung von Kultur dar: Kulturgüter werden nicht „vermittelt“, sondern müssen in individueller Auseinandersetzung belebt werden. Insofern eröffnet Bildung (4.) Zukunft auf Basis von Herkunft: Zukunftsfähigkeit bedarf der geistigen und seelischen Verwurzelung. Und damit zielt Bildung (5.) auf Verantwortung: „Verantwortung ist der Sinn von Bildung“ (Danner, 2010, S. 45). Dazu lehrt Bildung (6.) Verstehen. Bildend wirkt die Aneignung von Kultur nicht als auswendig gelerntes Wissen, sondern unter der Frage, welchen Sinn ein Phänomen *für mich* und *für uns* alle hat. Damit ist (7.) Lernen nicht Testvorbereitung, sondern Erkennen, also eigenständiges Prüfen von Geltung. Gerade gymnasiale Bildung zielte darauf, zu verstehen, *warum* eine mathematische Gleichung stimmt, *warum* eine Lateinübersetzung treffender als die andere ist, *warum* eine Gedichtinterpretation möglich, die andere aber auch nicht falsch ist usw. Insofern zielen (8.) Lernen, Üben, Wissen und Können auf eine „personale Könnerschaft“ (Wehner, 2009): Es geht um das Personsein-Können, nicht das Funktionieren für andere Zwecke.

Bildung zielt somit auf Selbstständigkeit im Erkennen und Verstehen, auf einen kritischen Vernunftgebrauch, auf Mitdenken und Mitfühlen bei den großen und kleinen Fragen des Lebens sowie das dazu notwendige Wissen und Können, das mir ermöglicht, als Individuum in der menschlichen Gemeinschaft ein Leben zu führen, das das eigene Glück mit dem Wohl der Allgemeinheit verbindet.

2. Person oder homo oeconomicus?

Was ich hier in Kürze umrissen habe, ist ein personales Menschenbild und ein daraus resultierendes Bildungsverständnis. Dabei gilt die Person als Prinzip *und* Prozess: Jeder ist immer schon Person und wird es doch zugleich im Bildungsprozess. Und diese Person – das ist unser abendländisches Verständnis gewesen – ist gekennzeichnet durch unveräußerbare Würde, durch Freiheit, Vernunft und Sprachlichkeit, durch Gemeinschaftsbezogenheit oder Relationalität und daraus resultierende Verantwortung, denn die Person ist nicht der egoistische Einzelne, der seinem Vorteil nachstrebt und andere dazu gebraucht, sondern das Sein von Personen ist wesentlich ein „Sein-in-Beziehungen“ (Fuchs, 2008, S. 283).

Personales Menschenbild des Grundgesetzes

Genau dieses personale Menschenbild legt auch das deutsche Grundgesetz zugrunde, wie das Bundesverfassungsgericht formuliert: „Das Menschenbild des Grundgesetzes ist nicht das eines isolierten souveränen Individuums; das Grundgesetz hat vielmehr die Spannung Individuum - Gemeinschaft im Sinne der Gemeinschaftsbezogenheit und Gemeinschaftsgebundenheit der Person entschieden, ohne dabei deren Eigenwert anzutasten“ (Bundesverfassungsgericht, S. 15f.) Zugleich liegt ein solches Menschenbild allen Länderverfassungen in Deutschland zugrunde, so auch dem niedersächsischen Schulgesetz. Dort heißt es in §2 zum „Bildungsauftrag der Schule“: „Die Schule soll (...) die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiterentwickeln. Erziehung und Unterricht müssen dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und der Niedersächsischen Verfassung entsprechen; die Schule hat die Wertvorstellungen zu vermitteln, die diesen Verfassungen zugrunde liegen.“ Demgemäß sollen die Schülerinnen und Schüler fähig werden, ihre „staatsbürgerliche Verantwortung“ wahrzunehmen, zur „demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen“, „nach ethischen Grundsätzen zu handeln“, „ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten“, „den Gedanken der Völkerverständigung, (...) zu erfassen und zu unterstützen“, „Informationen kritisch zu nutzen“ und „sich im Berufsleben zu behaupten und das soziale Leben verantwortlich mitzugestalten.“ Dass solche Grundsatzartikel heute manchem als hohl und weltfern erscheinen, lässt fragen, wie es dazu kommen konnte: Welches Menschenbild und welches Bildungsverständnis liegt denn dann dem veröffentlichten Bildungsdiskurs und großen Teilen der Bildungspolitik zugrunde, wenn nicht das unserer Verfassungen?

Der Mensch als steuerbarer Nutzenmaximierer

Es ist – in der hier notwendigen Kürze gesprochen – das der modernen Wirtschaftswissenschaften, das des homo oeconomicus (vgl. Graupe, 2012a). Dieses Modell, das inzwischen von Teilen der Wirtschaftswissenschaft auch selbst in Frage gestellt wird, ist ein bewusst konstruiertes, reduktionistisches Menschenbild, um berechenbares ökonomisches Verhalten zu modellieren. D.h. man weiß, dass es diesen Menschen nicht real gibt, aber man benötigt das Modell, um sein Verhalten berechnen zu können. Der homo oeconomicus ist demnach Nutzenmaximierer, zieht ein „Mehr“ immer einem „Weniger“ vor. Er verhält sich also so, wie es uns Supermärkte nahelegen wollen: Mehr ist besser und mehr für billiger ist noch besser.

Dieses radikal egozentrische Menschenbild charakterisiert der Wirtschaftsethiker Thielemann daher deutlich: Der „Homo oeconomicus verletzt unmittelbar und frontal das Moralprinzip, das heißt das Prinzip der Achtung unserer Mitmenschen in ihrer Würde. Statt sie als Subjekte, die einen eigenen Kopf haben, anzuerkennen, behandelt er sie als bloße Objekte seines Vorteilsstrebens“ (Thielemann, 2010, S. 68f).

Damit ist dieser homunculus aber nur am Markt Gesellschaftswesen: Auch Demokratie findet nun im Supermarkt statt. Durch unsere Auswahl am Markt können wir mitentscheiden. Um diesen Modellmenschen in seinem Verhalten berechnen zu können, wird vorausgesetzt, dass er aufgrund gegebener und unveränderbarer Präferenzen handelt. Er handelt also innerhalb eines Entscheidungsraum, der ihm vorgegeben ist, den er selbst nicht gestaltet, weshalb er als steuerbar gilt.

Letzteres bedeutet, dass dieser Mensch überhaupt nicht als bildbar gedacht wird, denn Bildung zielt ja gerade auf Veränderung, auf Selbstentwicklung. „Bildung“ des homo oeconomicus kann daher nur ein Training bedeuten, eine Steuerung in die „richtige“ Richtung, die aber nicht von ihm selbst bestimmt wird, sondern von Experten, die für ihn entscheiden. Hier deutet sich bereits der Kern unseres Problems an: Während Bildung immer auf Selbstbestimmung in Freiheit und in Verantwortung für das Gemeinwohl zielt, kann ein solcher Modellmensch nur Fertigkeiten zur „Selbststeuerung“ erwerben, die jedoch nicht Selbstständigkeit bedeutet, sondern darauf abzielt, Ziele zu erfüllen, die nicht er selbst, sondern andere ihm setzen. Die Auswirkungen dieses Menschenbildes werden uns wieder begegnen.

Humankapital: Die Bildung des homo oeconomicus

„Bildung“ erscheint innerhalb dieses ökonomistischen Menschenbildes nur unter dem Aspekt der Kapitalisierung: Das Humankapitalkonzept (vgl. Graupe, 2012b), mit dem die Bildungsökonomie arbeitet, bezieht das Können und Wissen des Menschen konsequent auf den individuellen und volkswirtschaftlichen Nutzen: „Individuelle Fähigkeiten müssen dabei wie eine Form des Kapitals“ gedacht werden, d.h. wie „ein Produktionsfaktor, der wie ein Spinnrad oder eine Getreidemühle, einen Ertrag bringen“ (Keeley, 2007), so die für die PISA-Studien verantwortliche OECD. Dabei sehen es BildungsökonomInnen nicht als „unanständig, sondern schlicht notwendig, ‚Humankapital‘ als Produktionsfaktor zu sehen, in den umso mehr investiert wird, je höher die erwarteten Renditen sind“ (Straubhaar, 2004, S. 29). Was geschieht jedoch, wenn Bildung nicht mehr hinreichende Rendite abwirft? Wird dann nicht mehr in junge Menschen „investiert“? Hier wird deutlich, was es bedeutet, das Menschenrecht auf Bildung, das dem Menschen *als Menschen* zukommt, zu ersetzen durch eine Berechnung des vordergründigen Nutzens von Bildung, von dem dann Bildungsinvestitionen abhängig gemacht werden.

Die sehr wohl zulässige Frage nach dem auch wirtschaftlichen Nutzen von Bildung ist jedoch nur beantwortbar in einem gemeinwohlorientierten Wirtschaftssystem, *in dem die Wirtschaft dem Menschen als Person, nicht der Mensch als Funktion der Wirtschaft dient* (Ulrich, 2010). Nur in einer gemeinwohlorientierten Wirtschaft ist die Bildung des Einzelnen nicht einfach ein taugliches Schmiermittel, um das System zum Vorteil einiger Weniger am Laufen zu halten.

Ökonomischer Imperialismus als „Brain-Washing“

Ökonomismus bedeutet nun, dass diese fragwürdigen Theorien nicht mehr nur auf die Wirtschaft, wo sie Schaden genug anrichten, sondern auf *alle* Lebensbereiche übertragen werden. Der Erklärungs- und Steuerungsanspruch der Ökonomen wird hegemonial. „Ökonomischen Imperialismus“ nennt dies der Nobelpreisträger für Wirtschaft, Gary Becker (1993): Seine „ökonomische Theorie zur Erklärung menschlichen Verhaltens“ könne aufgrund der Annahmen über den homo oeconomicus erklären, warum Menschen heiraten, sich scheiden lassen, Kinder bekommen und wie viele - eben aus Vorteilsgründen (vgl. Becker, 1978, S. 8). Imperial wird allen menschlichen Lebensbereichen ein ökonomistisches Erklärungsmuster übergestülpt, weshalb es nicht nur eine „Economics of Education“ gibt, sondern genauso eine der Gesundheit, der Kunst und auch der Religion.

Und diese Theorien, die erklärtermaßen mit der Realität nichts gemein haben, schlagen durch in die Realität, weil Ökonomen überall beanspruchen, Erklärungs- und Steuerungswissen zur Verfügung zu stellen, so auch im Bildungswesen: „Es geht um das *praktische* Ziel, die Individuen möglichst restlos von moralischen Ansprüchen zu entlasten, damit sie ihr unterstelltes Bedürfnis nach strikter Eigennutzenmaximierung (...) ausleben dürfen“ (Ulrich, 2008, S. 2002).

Hierfür sorgt auch, dass das entsprechende Menschenbild und Marktmodell in der Wirtschaftswissenschaft seit Jahrzehnten unhinterfragt in einer Weise gelehrt wird, die Vertreter der Zunft selbst als „Gehirnwäsche“ beschreiben, so ein Bonner VWL-Professor im „Handelsblatt“: „Wissen Sie, die ersten vier Semester im VWL-Studium brauchen wir fürs Brain-Washing der Studenten.“ Und lachte süffisant. (...) Die jungen Leute, die nach dem Abitur an die Universität kämen, seien doch naive Gutmenschen. Das müsse man ihnen mühsam austreiben. Erst dann könne man gute Volkswirte aus ihnen machen“ (Handelsblatt, 01.10.2010). Wer also Abiturienten zum ethisch verantwortlichen Mitmenschen zu bilden sucht, muss sich hier anhören, dass solche naiven Geister zunächst einmal komplett umzukrempeln seien, damit sie für die Wirtschaft taugen. Soll dieser neue Mensch demnächst gleich an den Schulen geformt werden?

3. Schlagworte der Bildungsökonomie

Die nun skizzierten bildungsökonomischen Grundprämissen prägen seit langem den veröffentlichten Diskurs über Bildung. Die oft beliebig wirkenden Schlagworte haben jedoch einen inneren Zusammenhang, eine Logik, deren tiefgreifende Problematik erst vor dem Hintergrund des jetzt Erörterten verständlich wird. Gehen wir sie kurz durch (vgl. Krautz, 2007):

So lautet die übliche Argumentation etwa derart, dass wir heute in einer „Wissengesellschaft“ leben, die das „Ausschöpfen aller Begabungsressourcen“ durch „lebenslanges Lernen“ notwendig mache, um „Humankapital“ zu bilden. Die Forderung nach „Bildungsgerechtigkeit“ wird von sozialdemokratisch orientierten Zeitgenossen gerne missverstanden: Hier geht es nicht um soziale Gerechtigkeit, sondern um die möglichst effektive Ausschöpfung von Humankapitalreserven. Demnach hätten sich Schulen und Hochschulen durch effektive Lerntechniken und Medieneinsatz daran zu orientieren, „was hinten heraus kommt“, also am messbaren „Output“, nicht an unkonkreten Leitidealen. Was das bedeutet, formuliert die Weltbank überaus klar: „An orientation toward outcomes means that priorities in education are determined through economic analysis, standard setting, and measurement of the attainment of standards“ (World Bank, 1995).

Folgerichtig müsse Bildung an Standards ausgerichtet werden, die dann allerdings nicht Bildungs-, sondern Leistungsstandards sind. In der Logik der „Economics of Education“ könnte man sie zugespitzt auch als „Fertigungsstandards für Humankapital“ bezeichnen. Diese müssen beständig überprüft, also evaluiert werden. Qualität bemisst sich dann jedoch nicht primär an der Beschaffenheit des „Produktes“ (Schüler, Student), sondern an der Effizienz seiner Produktion: Kostensenkung bei gleichbleibendem Output hält so auch im Bildungswesen spürbaren Einzug. Zur Effizienzsteigerung dienen Programme des Qualitätsmanagements, bei denen es jedoch nicht etwa um die Verbesserung pädagogischer Fähigkeiten von Lehrern geht, sondern um die Implementierung außengeleiteter Steuerungsmechanismen. Das Kompetenzkonzept ist – wie ich zeigen werde – hierzu das Mittel der Wahl.

Ganz im Sinne der Übertragung des Marktprinzips auf alle Lebensbereiche wird schließlich immer wieder die „Autonomie“ von Schulen und Hochschulen gefordert, die sich in einem marktförmigen Wettbewerb zu beweisen hätten. Dies führt zum und wird bedingt durch den Rückzug des Staates aus der Bildungsverantwortung und gibt der Privatisierung der profitablen Teile des Bildungswesens Raum.

4. Zum Beispiel: Kompetenz

Vertiefen wir dies am Beispiel eines zentralen Musters der Bildungsreformen, dem Kompetenzkonzept. Kompetenzen sind heute allgegenwärtig. Jeder, der etwas kann, verfügt offenbar über die entsprechende Kompetenz, wie das reale Leben lehrt: Kühlschrankschrankhersteller haben demnach „Kältekompetenz“, Kaffeeröster notwendig „Kaffeekompetenz“ und ein Kosmetikhersteller bewirbt eine Anti-Aging-Creme mit deren „Kernkompetenz“. Und nicht anders wimmeln unsere Lehrpläne neuerdings von ausdifferenzierten Kompetenzrastern, die alle gut klingen, aber praktisch kaum realisierbar erscheinen.



Kompetenz wissenschaftlich nicht definierbar

Diese Beliebtheit hat einen Grund: Der Kompetenzbegriff ist wissenschaftlich nicht definiert und nicht definierbar (vgl. Müller-Ruckwitt, 2008). Ich habe selbst lange gebraucht, um das zu verstehen und auch ernst zu nehmen. Bemerkenswert ist nun, dass der Psychologe Franz Weinert, auf den die meist zitierte Kompetenzdefinition zurückgeht, selbst genau wusste, dass Kompetenz nicht wissenschaftlich definierbar ist. In einem nicht öffentlichen Papier für die OECD von 1999, das den Vermerk „Please Do Not Cite“ trägt, gesteht Weinert ausdrücklich ein, dass es unmöglich sei, einen konsensfähigen Kompetenzbegriff zu formulieren: „Because the scientific definitions of the concept of competence are so heterogeneous, it is impossible to identify a consensually agreed core definition“ (Weinert, 1999, S. 3). Anstatt das Konzept aber nun aufzugeben, konstruiert er einen Kompetenzbegriff, *weil die OECD für ihre PISA-Tests einen solchen benötigt!* D.h. das Kompetenzkonstrukt hat einzig das Ziel, irgendein Instrument für großflächige Schultestungen zu liefern. Es hat mit der Realität zunächst wenig zu tun. Auch hier erscheint wiederum das schon von den bildungsökonomischen Theoremen bekannte Phänomen: Das Modell entspricht nur bedingt der Realität, doch wird nun die Wirklichkeit nach dem Modell ausgerichtet. Die Abstraktion des Modells schafft eine neue Wirklichkeit. Auch PISA hat die Kompetenzwirklichkeit erst hergestellt, die man von Beginn an vorgab „objektiv“ zu messen.

Weinerts dann veröffentlichte Behelfsdefinition lautet bekanntermaßen wie folgt: „Kompetenz ist „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f).

Kompetenz als Fremdsteuerung und Anpassung

Nimmt man diese ernst, unterwirft man damit auch innere Einstellungen, Wille, Motivation und Sozialität dem Anspruch der Messbarkeit und Steuerbarkeit. Hierzu hält Volker Ladenthin treffend fest: „Eine solche Verhaltensmodifikation zielt massiv auf das, was zu schützen alle bisherigen Bildungstheorien angestrebt hatten, nämlich den freien Willen und damit das Wollen des Selbst, das uns selbst bestimmt.“ Denn nun soll das Selbst „motiviert sein, das zu tun, was andere wollen. So betrachtet (...) ist die Kompetenztheorie die bisher ausgeprägteste Form der Fremdsteuerung“ (Ladenthin, 2011, S. 3).

Das dies nicht böswillige Überinterpretation ist, macht die OECD selbst deutlich. Ihr zufolge sollen Schlüsselkompetenzen dazu befähigen, „sich an eine durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt anzupassen.“ „Welche anpassungsfähigen Eigenschaften werden benötigt, um mit dem technologischen Wandel schritt zu halten?“ (OECD, 2005, S. 9 u. 8)

Kompetenzerwerb gilt als *Anpassungsleistung* an die gegebenen Verhältnisse. Kompetenz ist gewissermaßen die Bildungsform des homo oeconomicus, jenes steuerbaren und sich selbst im unhinterfragten Rahmen der gegebenen Umstände steuernden homunculus. Bildung im eingangs erörterten Verständnis zielte jedoch noch nie auf Anpassung - im Gegenteil!

Verlust der Inhalte

In der Praxis zeigt sich zudem, dass die Kompetenzorientierung mit dem Verlust tatsächlichen Wissens und Könnens einhergeht: Mein Kollege Hans Peter Klein hat in mehreren Versuchen gezeigt, dass etwa kompetenzorientierte Aufgaben des Zentralabiturs in NRW problemlos von unvorbereiteten Neuntklässlern zu bewältigen sind. Das Geheimnis: Alle Lösungen sind im Aufgabentext enthalten, man benötigt nur „Lesekompetenz“, um sie zu finden und abzuschreiben. Fachwissen braucht man dazu nicht.

Das ist konsequent: Denn prinzipiell ist es für das Trainieren von „Lesekompetenz“ gleichgültig, ob dies an einem Goethe-Gedicht oder der Bedienungsanleitung für einen MP3-Player geschieht. Auch dieser der Verlust der Inhalte hat tiefer gehende Bedeutung, worauf Robert Spaemann aufmerksam macht: Eigentlich

wirken Erziehung und Bildung in der Schule niemals direkt auf den jungen Menschen ein, sondern entfalten sich in der gemeinsamen Aufmerksamkeit auf Sachen, also die „disciplinae“. Werden die Inhalte sekundär und „Fähigkeiten“ trainiert, droht dies zum direkten Zugriff auf das Selbst des Schülers zu werden: „Denn der Gegensatz von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung bricht erst dort auf, wo die Inhalte verschwinden, die uns miteinander verbinden“ (Spaemann, 2001, S. 258). Unterricht droht dann zum Trainingslager für allerlei Fähigkeiten zu werden, die nicht mehr durch Inhalte motiviert sind und daher durch Techniken der Selbstmotivation und Selbststeuerung ersetzt werden müssen.

Unternehmerisches Selbst

Ein solcher motivierter, anpassungsfähiger, etwas „kreativer“ und selbstgesteuerter Mensch ist nun genau der Arbeitnehmer, den nach US-amerikanischem Muster geführte internationale Konzerne brauchen, in denen wenig gedacht und streng nach „Guidelines“ gearbeitet wird. So hat auch die EU schon früh gefordert, „Schule und Unternehmen sollen aneinander angenähert werden“ (Europäische Union, 1995), womit eben nicht einfach Schulsponsoring und Betriebspraktika o. ä. gemeint ist, sondern dass Arbeits- und Sozialformen, die in heutigen Großunternehmen üblich sind, auf die Schule übertragen werden: Arbeiten in Teams, Großraumbüros, wechselnden Gruppen und Projekten, flexibles und zugleich anpassungsfähiges Handeln und eine „unternehmerische“ Haltung, die die Interessen des Konzerns als die eigenen ansieht, ohne diese jedoch zu hinterfragen. Michel Foucault hat diese Subjektform schon früh als das „unternehmerische Selbst“ beschrieben: „Im Neoliberalismus (ist) der *Homo oeconomicus* (...) ein Unternehmer, und zwar ein Unternehmer seiner selbst (...), der für sich selbst sein eigenes Kapital ist, sein eigener Produzent, seine eigene Einkommensquelle“ (Foucault, 2006, S. 313, 315) Die scheinbar „kompetente“ Selbstbestimmung ist dabei nur auf den vorgegebenen Raum begrenzt, sie ist nur Selbststeuerung nach den Leitlinien anderer.

Containerbegriff

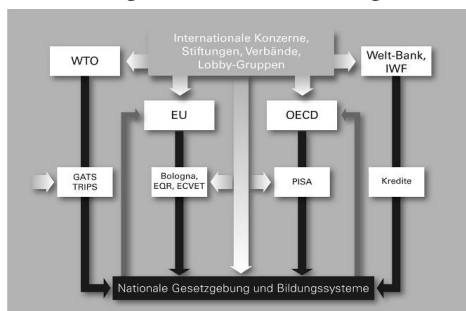
Wer nun einwendet: „So meinen wir Kompetenzorientierung gar nicht und das wollen wir auch nicht“ und den Kompetenzbegriff schlicht als eine Art kleingerechneten Bildungsbegriff versteht, hat allerdings auch nicht unrecht. Gerade aufgrund der Unbestimmtheit und Ungeklärtheit des Kompetenzbegriffs kann ein jeder mit seinen Vorstellungen daran anknüpfen. Kompetenz ist ein „Containerbegriff“, der Hoffnungen und Ziele unterschiedlichster Couleur aufnimmt, von humanistisch geprägten und leistungsbezogenen Gymnasiallehrern ebenso wie von emanzipatorisch und gesellschaftskritisch gesinnten Gesamtschulkollegen. Jeder meint, mit dem Konzept seine Absichten und Ziel verbinden und umsetzen zu können. Das aber hat – in meiner Schlussfolgerung – System: Die Übersetzung des wissenschaftlich ungeklärten Konzepts wird an die Basis der Schulen verschoben und so bindet man jeden mit seinen Meinungen und Überzeugungen ein. Eine grundsätzliche Infragestellung des Konzeptes wird nahezu unmöglich, da immer irgendjemand etwas Gutes daran zu finden meint.

Abschied von der Kompetenzorientierung:

- Der Kompetenz-Begriff ist wissenschaftlich nicht geklärt.
- Kompetenz dient daher als „Container-Begriff“ für Hoffnungen und Ziele aller Art (funktionalistisch, emanzipatorisch, reformpädagogisch...).
- Kompetenzorientierung ernst genommen will innere Einstellungen und Haltungen mess- und steuerbar machen; sie nähert sich der Manipulation.
- OECD-Definition: Kompetenz ist die Fähigkeit zur inneren und äußeren Anpassung an ökonomische und gesellschaftliche Verhältnisse, die das Subjekt nicht selbst gestaltet.
- Kompetenz adressiert das Selbst als unternehmerisch und selbstgesteuert, aber nicht als selbstständig.
- In der Folge vernachlässigt die Konzentration auf Fähigkeitsdispositionen die Inhaltsdimension.
- Fähigkeiten ohne Inhalte vermitteln zu wollen, kommt dem „Strickenlernen ohne Wolle“ gleich und führt nachweisbar zum Verlust von Wissen und Können.
- Fähigkeitsbildung ohne Bindung an Inhalte und Geltung wird zum Training von beliebig einsetzbaren Fertigkeiten (Bsp.: Sozialkompetenz braucht auch eine Mafiabande).
- Kompetenzen fehlt ein normativer Horizont, sie sind wertneutral und gefährden einen personalen Bildungsanspruch und die daran gebundene Verantwortlichkeit.
- Die Umsetzung wird an die Basis verschoben: Lehrer sollen Kompetenzen und Niveauskalierungen definieren, die wissenschaftlich nicht geklärt sind.
- In der Schulpraxis führt die Begriffsunklarheit zu Verwirrung und Notlösungen.
- In der Not wird Kompetenz meist schlicht als Performanz gedeutet, weil Kompetenzen selbst nicht sicht- und messbar sind: Wer etwas kann, muss auch kompetent sein.
- Kompetenzen ersetzen dann Lernziele: Statt „die Schüler sollen ...“ heißt es nun „Die Schüler können...“.
- Das scheint wenig bedenklich, lenkt aber die pädagogische Praxis von ihren tatsächlichen Aufgaben ab und verhindert Bildung.

5. Durchsetzung: Strategien und Akteure im Bildungswesen

Wie kommt es nun, dass Konzepte und Menschenbilder, die nicht der Pädagogik entstammen, sondern ökonomischen Theoriezusammenhängen, derart dominant werden, dass sich mittlerweile Bildungspolitik, Schulpraxis und große Teile der Wissenschaft danach ausrichten? Wie kommt es, dass Veränderungen, die an vielen Stellen den verfassungsmäßigen Grundlagen unserer Länder und des Grundgesetzes widersprechen, umgesetzt werden, ohne dass hierüber eine öffentliche Diskussion erfolgt wäre? Dazu möchte ich auf Akteure und Strategien der Durchsetzung dieses neuen „Bildungsverständnisses“ blicken.



Ich habe 2007 dieses Schema veröffentlicht, das zeigt, welche internationalen Organisationen und Lobbygruppen auf die nationale Gesetzgebungen und Bildungssysteme Einfluss nehmen (vgl. Krautz, 2007).

Hier werde ich mich vor allem auf die europäische Ebene konzentrieren, auf die OECD, die als Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung eigentlich eine ganz andere Aufgabe hatte, und auf die EU, die nominell überhaupt keinen legitimen Einfluss auf Bildungspolitik hat.

5.1. „Sanfte Steuerung“ der Bildungspolitik

Wie diese Internationalen Organisationen (IO) die Bildungspolitik nicht nur in Deutschland grundlegend verändert haben, wurde mittlerweile in Forschungsergebnissen eines Sonderforschungsbereiches der DFG empirisch gestützt dezidiert herausgearbeitet.¹ Man nennt diese Mechanismen in der Politikwissenschaft „Soft Governance“. Solche „sanfte Steuerung“ zielt darauf, nicht legitimierten Einfluss auszuüben und zwar so, dass er möglichst unbemerkt bleibt. Früher hat man dies offener „Propaganda“ genannt, denn Propaganda geht im Kern von einem Gesellschaftsbild aus, in dem einige Eliten die öffentliche Meinung durch die Inszenierung von Krisen und Ereignissen so beeinflussen, dass sich die medial vermittelte Meinungsbildung in die gewünschte Richtung entwickelt. Das rechtfertigt man damit, dass das Volk nicht imstande sei, sich selbst zu bestimmen (Krautz, 2012).

Governance Instrument	Dominant Function
Discursive dissemination	Establishing ideas
Standard setting	Prescribing behaviour
Financial means	Transfer payment
Coordinative activities	Execute surveillance
Technical assistance	Support structures

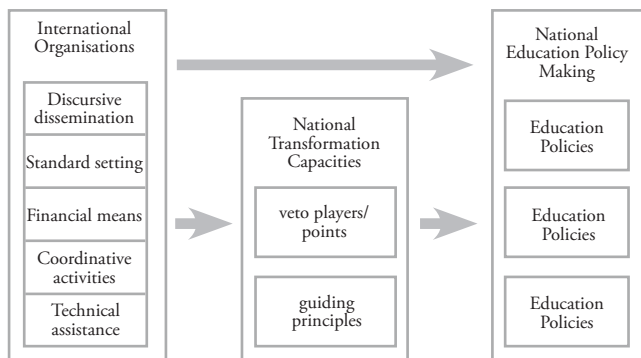
(Bieber, 2010)

Heute kennt man sehr genau die sozialpsychologischen Strukturen, die es zu beeinflussen gilt, und die Methoden hierzu. Und so hat auch der genannten SFB 597 ein Modell erarbeitet, in denen „governance instruments“ herausgearbeitet werden, also Steuerungsinstrumente, mit denen gerade die OECD und die EU arbeiten. Das erste und für uns wichtigste nennt sich „discursive dissemination“, also die gezielte Verbreitung von Diskursen. Sie kennen das: Eine Flut von „Expertenstatements“, „Gutachten“, „Monitorings“, „Rankings“ und „Studien“ zu Bildungsthemen wird beständig in die Öffentlichkeit eingespeist. So hält man die Diskussion in Atem und lenkt sie zugleich. Das Ziel ist klar: Neue Ideen sollen etabliert werden („establishing ideas“), man will also jeweils national geprägte Bildungsvorstellungen neu auszurichten. Wohlgemerkt: Wir sprechen hier von der gezielten Veränderung von inneren Bildern und Leitidealen der Bürgerinnen und Bürger! Man könnte dies auch schlicht Manipulation nennen.

Dann werden Standards aufgestellt, die Verhalten vorschreiben sollen („prescribing behaviour“). Sie können die Wirkung von Standards sehr gut mit Ihrer Erfahrung in Schule und Bildungspolitik abgleichen. Je nach Land wird dies mit finanzieller Unterstützung gesteuert und der Prozess wird auf den internationalen und informellen Ebenen koordiniert: Die Überwachung der Umsetzung liegt nun bei OECD (PISA) und EU (Bologna-Prozess), nicht mehr bei den Nationalstaaten. Die OECD hat selbst formuliert, solche informelle Steuerung über „peer reviews“ sei „wohl der effizienteste Weg, Einfluss auf das Verhalten souveräner Staaten auszuüben“ (OECD, 2004, S. 23). Es handelt sich hierbei also nicht um Zufälle oder ungewollte Effekte, sondern strategisch geplante und durchgeführte Maßnahmen zur demokratisch nicht legitimierten Beeinflussung nationaler Bildungspolitik.

1. www.sfb597.uni-bremen.de/pages/forProjektBeschreibung.php?SPRACHE=de&ID=14

Influence on national education policy making



(Niemann, 2010, S. 3)

Die Forschungen des SFB 597 arbeiten auch heraus, dass in diesem Prozess mit Widerstand gerechnet wird. Das sind sog. „veto-players“ und „veto-points“ – also womöglich mancher der Zuhörer hier sowie leitende Bildungsvorstellungen. Eine Teilstudie für Deutschland kommt zu dem eindeutigen Resümee, dass und wie es PISA und Bologna gelang, diese Vetospieler auszuschalten und die leitenden Ideen von Bildung umzudefinieren: „Despite the existence of multiple veto points and guiding principles that were contrary to existing ideals PISA and Bologna managed to overcome these obstacles and substantially influenced the German education system especially by applying IO governance instruments, such as discursive dissemination and coordinative activities. Additionally, standard setting played a role in the context of H[igher] E[ducation]: the Bologna Process defined aims to be achieved in a certain time period. (...) With rather soft governance instruments both IOs were successful in changing established structures and guiding principle of German S[econdary] E[ducation] and HE. (...) The impact of IOs was able to alter the preexisting German guiding principles in general“ (Niemann, 2010, S. 27).

5.2. PISA-Schock und normative Empirie

In dieser Strategie hat die PISA-Studie eine wesentliche Rolle gespielt. In der medialen Verbreitung wurde die Studie zunächst mit der Aura unfehlbarer empirischer Validität aufgrund harter Text-Empirie umgeben: Nun sei zweifelsfrei festgestellt, wie schlecht das deutsche Bildungswesen ist. Abgesehen davon, dass am statistischen Zahlenwerk und den daraus abgeleiteten Folgerungen von einschlägigen Fachleuten gut belegte Kritik geübt wird (vgl. Jahnke & Meyerhöfer, 2006), räumt das PISA-Konsortium selbst offen ein, dass seine Empirie keineswegs eine neutrale Messung ist, sondern normativ wirkt: „Man muss sich darüber im Klaren sein, dass die PISA-Tests mit ihrem Verzicht auf transnationale curriculare Validität [...] und der Konzentration auf die Erfassung von Basiskompetenzen ein didaktisches und bildungstheoretisches Konzept mit sich führen, das normativ ist“ (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 19). Weil sich also die PISA-Fragen an den Richtlinien und Lehrplänen der zahlreichen getesteten Länder weder orientieren können noch wollen, wird der Maßstab für die vorgenommene Messung selbst aufgestellt. Nicht das deutsche Bildungsverständnis, sondern das besagte Kompetenzkonzept der OECD ist somit Maßstab.

Und seitdem wurde jede Reformmaßnahme ohne weiteres Nachdenken damit begründet, im PISA-Test künftig besser abschneiden zu wollen. Damit etablierten sich undeckelt das ökonomistische Menschenbild und das Kompetenzkonzept von PISA als neue Leitlinie des deutschen Schulwesens: Lehrpläne, Standards und zentrale Prüfungen wurden entsprechend angepasst, die OECD-Kriterien gelten nun als neuer Maßstab für Bildungserfolg. Die vermeintlich „objektiven“ Vergleichstests setzten so per normativer Empirie ein völlig anderes Bildungsverständnis durch - am demokratischen Souverän und an geltenden Richtlinien vorbei.

Der „PISA-Schock“ zeigt sich dabei als Pendant zu der von Naomi Klein herausgearbeiteten marktradialen Reformstrategie des Neoliberalismus, die durch Naturkatastrophen, Wirtschaftskrisen oder gezielt inszenierte Ereignisse ausgelöste Schockzustände ausnutzt (Klein, 2007). Denn der Schock lähmt das Denken und öffnet mental Tür und Tor für schon vorbereitete „Lösungsmaßnahmen“, die die reale oder inszenierte Krise

überwinden sollen und nach denen dankbar gegriffen wird. Der medial inszenierte „PISA-Schock“ hat Bildungspolitiker, Wissenschaftler, Lehrer und Bürger bereit für umfassende Reformmaßnahmen gemacht.

„PISA-Schock“ zeigt vermeintlich

in Deutschland: Antiquiertheit des deutschen Bildungsdenkens

=> Anschluss an anglo-amerikanisch geprägtes Wettbewerbsprinzip

in der Schweiz: Kantönligeist, Insel-Dasein

=> Bologna/PISA als Ausweg aus der Rückständigkeit und Anschluss an Europa

5.3. Bertelsmann und „Die Kunst des Reformierens“

Gerade auch für Niedersachsen ist zudem das Wirken der Bertelsmann-Stiftung von zentralem Interesse. Denn ähnlich wie in NRW kann auch hier diese Stiftung seit langem als „heimliches Bildungsministerium“ gelten. In einer Schrift mit dem Titel „Die Kunst des Reformierens“ (Bertelsmann Stiftung, 2009, S. 24) gibt die Stiftung Politikern dezidierte Anleitung, wie man Reformprozesse *gegen* den Willen der Bürger durchsetzt, denn der Volkswille gilt als zufällig und schwankend, weshalb er von „Experten“ gesteuert werden müsse: „Um ihrer politischen Verantwortung gerecht zu werden, muss eine Regierung sich im Zweifelsfall auch gegen den empirischen und kontingenten Volkswillen durchsetzen.“ Dass dies als „nur auf den ersten Blick demokratietheoretisch bedenklich“ (ebd., S. 24) gilt, verweist auf ein Demokratieverständnis, das Bürger als zur Selbstbestimmung unfähig ansieht, weshalb sie entsprechender Führung bedürften.

Ausschluss der Betroffenen und Reorganisation von Regierungszentralen

Die Ausführungen des Bertelsmann-Papiers sprechen vor dem hier entwickelten Hintergrund weitgehend für sich, weshalb sie ausführlicher zitiert seien. Die Durchsetzung von Reformen beginnt eine Regierung gemäß den Ratschlägen der Autoren mit der „Erarbeitung eines Reformkerns in der ‚Agenda-Setting‘-Phase unter Reduktion der Beteiligung von Interessengruppen“ (ebd., S. 7). Ein exklusiver Zirkel trifft demnach strategische Entscheidungen, die durchzusetzen sind. Weiter empfiehlt die Stiftung die „Partizipation der Interessengruppen (und eventuell der politischen Opposition) in der Entscheidungsphase, weil dadurch das Wissen über das Politikfeld und die Legitimität der Reform gesteigert und umgekehrt Widerstände gemindert werden können“ (ebd.). Demnach geht es nicht um einen sachlichen Dialog mit den Beteiligten, sondern darum, den *Eindruck* von Beteiligung zu wecken, um das eigene Vorhaben äußerlich zu legitimieren und Widerstände auszuschalten.

Sodann beginnen PR-Spezialisten ihre Arbeit, um einen „kommunikativen ‚Frame‘“ zu entwickeln, „der glaubhaft die inhaltliche Dimension einer Reform repräsentiert und über die Medien oder eigenständige Kampagnen transportiert wird“ (ebd.). Es wird also eine Sprachregelung gefunden, mit dem die neueste Diskussion in die Öffentlichkeit transportiert werden soll. Zur Umsetzung empfiehlt man ein „strategisches Zentrum“ einzurichten, „das durch alle Phasen des Reformprozesses hindurch die Fäden in der Hand behält.“ Dies schließe die „Reorganisationen der Regierungszentralen“ ein (ebd., S. 8). Im Klartext: Es werden in den Ministerien eigene Stäbe oder Arbeitsgruppen installiert, die nun das Handeln der Exekutive steuern. Und in der Tat begegnet man in Kultus- und Wissenschaftsministerien allorten Mitarbeitern oder ehemaligen Angehörigen der Bertelsmann-Stiftung und ihrer Ableger. Die Strategie ist längst umgesetzt.

Zersetzung der Opposition

Weiter gibt man genauere strategische Anweisungen, wie „veto-players“ auszuschalten sind, wie man ihren Zusammenhalt schwächt und destabilisiert: „Ein geschickter Partizipationsstil zeichnet sich dadurch aus, dass flexible und neue Formen der Inklusion das Widerstandspotenzial großer Interessengruppen und (Teilen) der Opposition aufzubrechen versuchen. Reformen können auch so konzipiert werden, dass sie manche Interessengruppen begünstigen und andere benachteiligen, um so eine potenziell geschlossene Abwehrfront

zu verhindern.“ „Die strategisch gehandhabte Inklusion und Exklusion bestimmter Akteure definieren wir als selektiven Partizipationsstil. [...] Durch eine selektive Partizipation während der Entscheidungsphase können Vetospieler in ihrer Kohärenz geschwächt, sozusagen ›gesplittet‹, und die Protestfähigkeit bestimmter Interessengruppen gemindert werden“ (ebd., S. 40f). Man mag vor diesem Hintergrund einmal die Erfahrungen vieler Verbände und Gewerkschaften, aber auch die der Kollegien in den Schulen in den letzten zwanzig Jahren reflektieren und wird auf vielfältige Parallelen stoßen. Ich habe jedenfalls oft das Argument gehört: „Wir dürfen uns nicht zu kritisch zu den Reformen äußern, sonst werden wir nicht mehr zu Anhörungen eingeladen.“ Oder auch: „Es ist ja nicht alles schlecht, so können wir wenigstens einige Ideen einbringen.“ Es zeigt sich, dass dies genau kalkulierte Umarmungsstrategien sind, die Widerstand ausschalten sollen.

Diese Taktik des „divide et impera“ ist zwar alt, aber ihre sozialpsychologisch ausgefeilte Form gehört zum speziellen Manipulationswissen der Geheimdienste dieser Welt. So gerät das Bertelsmann-Papier etwa in die Nähe der bekannten Geheimdienst-Richtlinie 1/76 des Staatssicherheitsdienstes der DDR, die Anleitung zur Zersetzung oppositioneller Gruppen gibt. Dort heißt es: „Maßnahmen der Zersetzung sind auf das Hervorrufen sowie die Ausnutzung und Verstärkung solcher Widersprüche bzw. Differenzen zwischen feindlich-negativen Kräften zu richten, durch die sie zersplittert, gelähmt, desorganisiert und isoliert und ihre feindlich-negativen Handlungen einschließlich deren Auswirkungen vorbeugend verhindert, wesentlich eingeschränkt oder gänzlich unterbunden werden“ (Geheime Verschlussache).

5.4. Innere Schulreform: Qualitäts- und Change -Management

Auf der Ebene der einzelnen Schulen und Kollegien werden die Reformen v.a. über zwei Mechanismen durchgesetzt, das sogenannte Qualitätsmanagement sowie das Change Management.

In der Feedbackschleife

Qualitätsmanagement ist bekanntlich eine Übertragung kybernetischer Regelungssysteme auf menschliches Handeln. Wie bei einem Heizungsthermostat, das seinen Wärme-Input gemäß dem gemessenen Temperatur-Output steuert, soll nun auch in Schulen Qualität durch eine Feedbackschleife („Qualitätszirkel“, z.B. SEIS) erhöht werden.

Die Idee ist so bestechend einfach wie für komplexes menschliches Handeln unbrauchbar: Wenn Schulinspektoren Kollegen zwanzig Minuten im Unterricht beobachten und Ankreuzbögen ausfüllen sowie das Schulprogramm evaluieren (so in NRW) und dies dann an die Kollegen „rückmelden“, entsteht eben nicht pädagogische Qualität, die immer von situativem Verstehen und Handeln in einer hochkomplexen Situation abhängig ist. Rainer Dollase hat darauf hingewiesen, dass tatsächliche Unterrichtsqualität nur entwickelt werden kann, wenn die Inspektoren das kollegiale Gespräch suchen würden und in der Lage wären, den besseren Unterricht auch *selbst vorzumachen* (vgl. Dollase, 2012, S. 83-93): „Schauen Sie, Frau Kollegin, ich zeige Ihnen, wie es geht!“ So könnte man tatsächlich professionell und auf Augenhöhe über guten Unterricht sprechen.

Faktisch verbreiten die „Qualitätssicherer“ aber nur Aufgeregtheit und fördern die forcierte Produktion sinnloser Papierberge und Show-Schulstunden. All das lenkt zum einen vom eigentlichen Unterrichtsgeschehen und der pädagogischen Arbeit ab. Zum anderen führt die drohende Kontrolle zu vorauseilenden Anpassungsleistungen, zum Gehorsam gegenüber Reformforderungen, die man eigentlich als unsinnig beurteilt.

Akzeptanz herstellen

In den Ministerien und Steuerungsagenturen kennt man diese hartnäckige professionelle Eigenständigkeit der Lehrerinnen und Lehrer inzwischen und sinnt darüber nach, wie man sie „aufbrechen“ kann. So heißt es in einem Abschlussbericht über den niedersächsischen Schulversuch ProReKo: „Weil die eher skeptischen bis ablehnenden Haltungen dieser Gruppe gegenüber der Übertragung von Managementkonzepten und -instrumenten auf die Schule in über langjährigen beruflichen Sozialisationsprozessen erworbenen mentalen

Strukturen und anderen – durchaus pädagogisch begründeten – Vorstellungen von Schule wurzeln, ist davon auszugehen, dass sie nicht so einfach und kurzfristig ‚aufzubrechen‘ sind. Trotz dieser verfestigten Einstellungs- und Handlungsmuster wäre in diesem Zusammenhang zu fragen, wie bestimmte, bei vielen Lehrkräften in der ‚Zone der Sensibilität‘ liegende und deshalb auf Bedenken und Skepsis stoßende Projektelemente langfristig in die ‚Zone der Akzeptanz‘ transformiert werden können“ (Schulversuch ProReKo, 2008, S. 170).

Wohlgemerkt: Man fragt nicht, wie man mit Ihnen vernunftbezogen diskutieren kann, wie man das bessere Argument findet und vertritt, sondern es geht unverhohlen um die Manipulation Ihrer pädagogischen Einstellungen und Überzeugungen jenseits rationaler Argumentation. Denn „Akzeptanz“ ist „ein Begriff des Polit-Marketings, ein Herrschaftsbegriff“, wie man schon 1989 bei der OECD wusste (Strittmatter, 1989, S. 177). Demokratie besteht eben nicht im „Herstellen von Akzeptanz“, sondern im Austausch von Argumenten.

Mentale Neuorientierung

So zieht man denn professionelle Experten heran, die sich auf „Change Management“ verstehen. Eine solche Agentur, die u.a. Schulreformprozesse in Österreich umsetzt, wirbt entsprechend: „Wir verstehen uns als ‚Agency of Change‘. Wir sind die Spezialisten in der Modellierung und Begleitung von Übergangsprozessen. (...) Change Management bedeutet: mentale Neuorientierung, Beschreiten innovativer Wege, offener Dialog mit den Beteiligten und emotionale Klärung und Öffnung.“² Auch hier zielt „offener Dialog“ nur auf das zuvor schon festgelegte Ziel: Sie kennen vielleicht solche Konferenzen, bei denen mit bunten Zettelchen, Gruppenarbeit, gruppenspezifischen Vertrauensübungen und systemischen „Aufstellungen“ ein Anschein von Partizipation erweckt wird, bei dem am Schluss aber genau das herauskommt, was der Moderator wollte. Jedenfalls bewegt sich dies im Feld psychologischer Manipulation, denn für „mentale Neuorientierung“ ist allenfalls Ihr Seelsorger zuständig, den Sie freiwillig aufsuchen, nicht ein vom Schulamt bestellter Spin-Doctor.

6. Ausblick

Was ich also unter „Ökonomismus in der Bildung“ fasse, ist die manipulative Durchsetzung eines Menschenbildes und eines Bildungsverständnisses, das den Grundwerten unserer Verfassung widerspricht und das diametrale Gegenteil zu allen – traditionell-humanistischen wie kritisch-emanzipatorischen – Konzepten von Bildung darstellt.

Schäden nehmen zu

Tatsächlich erweist sich die pseudo-ökonomische Rhetorik und ihre Auswirkungen in der Bildung als kontraproduktiv: Sie verschlechtert Bildung. Sie gefährdet die Grundlagen unsere Kultur und Demokratie. Und sie schadet auch und gerade der Wirtschaft. Denn anpassungsbereite Kompetenzträger wollen allenfalls bestimmte Großkonzerne. Handwerk und technische Industrie beklagen dagegen den immer weiter nachlassenden Qualifikationsstand ihrer Bewerber. Große Unternehmen schulen Bachelor-Absolventen inzwischen stillschweigend oft jahrelang nach; Mittelständler können das leider nicht und ringen die Hände.

Eberhard von Kuenheim, dreißig Jahre im Vorstand und Aufsichtsrat von BMW, hat im letzten Jahr in der FAZ klar gestellt, dass gerade die Ökonomisierung der Bildung der Wirtschaft schadet: „Die vorgeblich durch Zwänge der Wirtschaft erforderliche Ökonomisierung der Bildung ist der falsche Weg. Indizien belegen, dass eben sie die Schäden verursacht, die man beklagt“ (Kuenheim, 2011, S. N5). Und der Industrie- und Handelskammertag widersprach kürzlich einmal deutlich dem OECD-Matra, demzufolge wir eine Akademikerquote von 40% bräuchten. Doch das schade gerade der deutschen Wirtschaft, die traditionell auf qualifizierte Facharbeiter und Meister angewiesen sei (vgl. Sauer, 2012a, 2012b).

2. <http://www.ios-schley.de/cms/index.php?id=4>, letzter Abruf 15.07.2011

Aufklärung fortsetzen

Wie lange wollen wir uns also noch an irrigen Konzepten orientieren, die der Jugend schaden, Kultur zerstören und Demokratie abbauen? Die Zeit, in der man dem ökonomischen Imperialismus noch gläubig abnahm, dass er alles besser erklären und managen könne, so auch die Bildung, dürfte im Zeichen der Finanz- und Wirtschaftskrise vorbei sein. Und die dargestellten Konzepte der Manipulation und Propaganda haben eine zentrale Schwäche: Sie verlieren ihre Wirkung, wenn man sie kennt.

Insofern ist es also wesentlich, Aufklärung fortzusetzen, sich eben des Verstandes zu bedienen, um Ausgang aus der selbst- und fremdverschuldeten Unmündigkeit zu nehmen. Es ist wichtig, diese Fragen in ihrer ganzen Tragweite öffentlich klar und deutlich aufzubringen, Rechenschaft von der Politik zu fordern, die Lage in den eigenen Verbänden zu klären und in den Schulen und Kollegien sowie mit den Eltern offensiv zu diskutieren. Gleiches steht für die Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken an sowie für die Lehrerbildung. Und ich darf Sie ermutigen, dass hier bereits viel geschehen ist. Beispielhaft verweise ich auf unsere „Gesellschaft für Bildung und Wissen“ (www.bildung-wissen.eu), die eine Plattform für inzwischen hundert Wissenschaftler und mehrere hundert Lehrer bietet, die sich mit den Fragen auseinandersetzen.

Wiedergewinnung des Pädagogischen und Politischen

Dem antihumanistischen Neusprech und antiaufklärerischen Neudenk ist eine Besinnung auf den Kern von Bildung und Erziehung in Theorie und Praxis entgegenzusetzen: Eine Wiedergewinnung des eigentlichen Pädagogischen, das zugleich immer auch die Verantwortung der Pädagogen als Bürger einschließt. Denn die tägliche Arbeit im Klassenzimmer hat tragende Bedeutung für das Gemeinwohl. Daher müssen Lehrerinnen und Lehrer immer auch Bürger sein, die – wo angezeigt – vor die Tür ihres Klassenzimmers treten und für ihre Schüler die humanen und demokratischen Grundlagen unseres Zusammenlebens verteidigen: „Das Prinzip des Pädagogischen aufzuweisen und in die öffentlichen Räume hinein zu kommunizieren heißt auch, sich in den Kampf gegen die kulturelle Hegemonie zu begeben, in der die Leitvorstellung einer sozialtechnologischen Steuerung psychischer und geistiger Strukturen Heranwachsender in einem ungesteuerten Wirtschaftssystem vorherrscht“ (Bernhard, 2010, S. 19f.).

Person statt homo oeconomicus

Dabei kann ermutigen, dass gerade aus dem Bankenwesen nun Stimmen kommen, die genau die Abkehr vom homo oeconomicus und die Hinwendung zur Person fordern, von der hier die Rede war: „Der Sozialcharakter, der den Banken nottut, ist nicht der Finanzheroe, der sich durch Rücksichtslosigkeit, Egoismus und Draufgängertum auszeichnet; erst recht nicht der Wiedergänger des Barockmenschen, der sich jede Tat und jede Geste vergolden lässt. Der Sozialcharakter der Zukunft wird vielmehr von Frauen und Männern repräsentiert, die in einem emphatischen Sinne Personen sind, ausgestattet mit der Fähigkeit, Zusammenhänge herzustellen, das eigene Tun und Meinen zu reflektieren, Selbstkorrekturen zuzulassen, Fremdes zu akzeptieren, Frauen und Männer, für die das altmodische Gemeinwohl kein Fremdwort ist. Die Charakterfrage ist eine Sache von Bildung, einer Bildung, die gegen Irrealitäten immunisiert, die ein Mehr schafft an Erfahrungsbindung, Klugheit, Maß und Empathie. Einer Bildung, für die allerdings auch alle in einer Gesellschaft zuständig sind, nicht nur die Vertreter einer bestimmten Branche“ (Olearius & Thiemann, 2012).

Literatur

- Bauer, J. (2007). *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Becker, G. (1978). *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, G. (1993). ‚Economic Imperialism‘. In: *Religion & Liberty*, Vol. 3, Nr. 2.
- Bernhard, A. (2010). Die Austreibung des Pädagogischen aus Kultur und Gesellschaft. In: Reißland, M. & Borst, E. & Bernhard, A. *Die Wiedergewinnung des Pädagogischen*. Hohengehren: Schneider.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2009). *Die Kunst des Reformierens. Konzeptionelle Überlegungen zu einer erfolgreichen Regierungsstrategie. Zukunft Regieren. Beiträge für eine gestaltungsfähige Politik*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Binswanger, M. (2010). *Sinnlose Wettbewerbe. Warum wir immer mehr Unsinn produzieren*. Freiburg: Herder.
- Buber, M. (2000¹⁰). Rede über das Erzieherische (1925). In: ders.: *Reden über Erziehung*. Gütersloh: Gütersloher Verlags-Haus. Bundesverfassungsgericht 4, 7.
- Danner, H. (2010). Kunstpädagogik in existenzieller Verantwortung. In: J. Krautz, (Hrsg.): *Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Dollase, R. (2012). Sinn und Unsinn des Qualitätsmanagements. In: Deutscher Lehrerverband (Hrsg.): *Wozu Bildungsökonomie?* Berlin.
- Europäische Union (1995). *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Brüssel.
- Foucault, M. (2006). *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fuchs, T. (2008). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Geheime Verschlusssache: Richtlinie Nr. 1/76, Abschn. 2.6.: *Die Anwendung von Maßnahmen der Zersetzung*.
- Graupe, S. (2012a). Die Macht ökonomischer Bildung. Das ökonomische Menschenbild und sein Einfluss auf das Demokratieverständnis. In: *Sonderheft „Demokratie setzt aus“ der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 2012, S. 85-112.
- Graupe, S. (2012b). Humankapital. Wie der ökonomische Imperialismus das Denken über Bildung bestimmt. In: Deutscher Lehrerverband (Hrsg.): *Wozu Bildungsökonomie?* Berlin, S. 35-50.
- Jahnke, T. & Meyerhöfer, W. (Hrsg.) (2006). *Pisa & Co. Kritik eines Programms*. Hildesheim: Verlag Franzbecker.
- Keeley, B. (2007). *Humankapital. Wie Wissen unser Leben bestimmt*. OECD Insights, S. 31-32.
- Klein, N. (2007). *Die Schock-Strategie. Der Aufstieg des Katastrophen-Kapitalismus*. Frankfurt/Main: Fischer Verlag.
- Krautz, J. (2007). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Kreuzlingen/München: Diederichs.
- Krautz, J. (2012). Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. In: *Sonderheft „Demokratie setzt aus“ der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 2012, S. 86-128. Online: <http://www.phvn.de/images/krautz.pdf> [abgerufen am 21.02.2014]
- Krautz, J. & Schieren, J. (Hg.) (2013). *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlagen der Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuenheim, E. (2011). Wider die Ökonomisierung von Bildung. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 13.04.2011, S. N5.

- Ladenthin, V. (2011). Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: *Profil, Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes*, Heft 09/2011.
- Müller-Ruckwitt, A. (2008). „Kompetenz“ – bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg: Ergon.
- Niemann, D. (2010). *Changing Patterns in German Education Policy Making – The Impact of International Organizations*. TranState Working Papers No. 99. Sfb597. Online: <http://www.sfb597.uni-bremen.de/homepages/niemann/arbeitspapierBeschreibung.php?ID=139&SPRACHE=de&USER=niemann> [abgerufen am 21.02.2014]
- OECD (2004). *Die Globalisierung in den Griff bekommen. Die Rolle der OECD in einer sich wandelnden Welt*. Online: <http://www.oecd.org/general/33808614.pdf> [abgerufen am 21.02.2014]
- OECD (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*. Online: <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> [abgerufen am 21.02.2014]
- Olearius, C. & Thiemann, B. (2012). Siechtum mit System. In: *FAZ* vom 08.12.2012.
- Sauer, S. (2012a). Viele Studenten, wenig Lehrlinge. In: *Berliner Zeitung* vom 30.08.2012
- Sauer, S. (2012b). Akademiker werden zum Problem. In: *Mitteldeutsche Zeitung* vom 29.08.2012.
- Schulversuch ProReKo (2008) (Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren), Niedersachsen, Abschlussbericht, 7. Juni 2008.
- Spaemann, R. (2001). Disziplin und das Problem der sekundären Tugenden. In: ders.: *Grenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Straubhaar, T. (2004). Humankapital, Devisenquelle der Zukunft. In: D. Dettling/ Ch. Prechtel (Hrsg.): *Weißbuch Bildung. Für ein dynamisches Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 22-30.
- Thielemann, U. (2010). *System Error. Warum der freie Markt zu Unfreiheit führt*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Tomasello, M. (2006). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Ulrich, P. (2008⁴). *Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie*. Bern: Haupt Verlag.
- Ulrich, P. (2010). *Zivilisierte Marktwirtschaft. Eine wirtschaftsethische Orientierung*. Bern: Haupt Verlag.
- Wehner, U. (2009). Etwas Können – Jemand Werden. Bildungstheoretische Vermessungen zwischen Qualifikations- und Identitätstheorie. In *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 1/2009, S. 81-98.
- Weinert, F. (1999). Concepts of Competence. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo).
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- World Bank (1995). *Priorities and Strategies for Education*. Washington DC: World Bank.