

# Die Schule ist kein Wirtschaftsbetrieb

Bildung in der Effizienzfalle?

AG „Gegen die Ökonomisierung der Bildung“  
GEW Hessen



Gestaltung: Zoe Morling

**GEW**

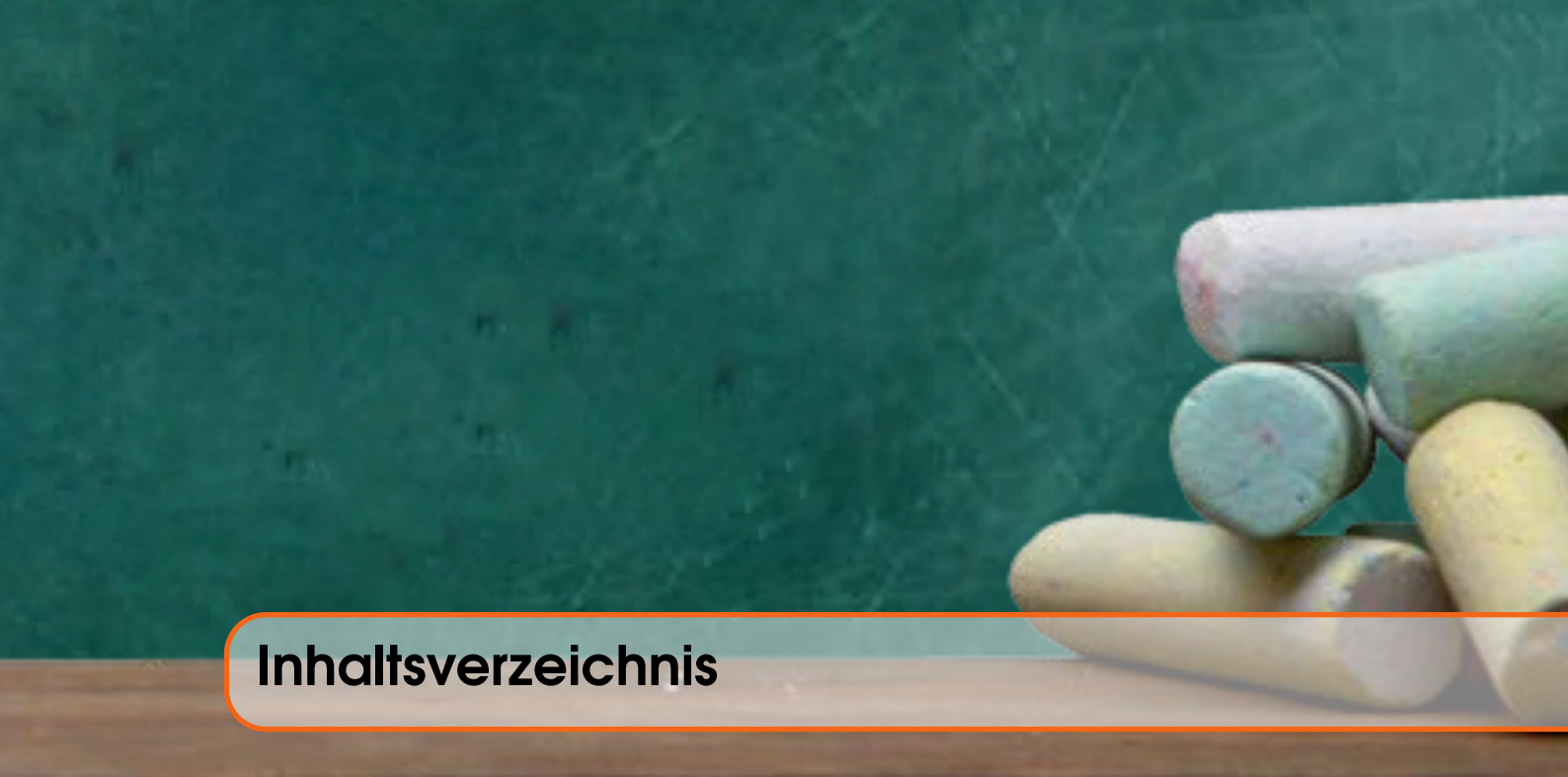
Copyright © 2016 René Scheppler, GEW Wiesbaden

VERÖFFENTLICHT VON DER ARBEITSGRUPPE "GEGEN DIE ÖKONOMISIERUNG DER BILDUNG",  
GEW HESSEN

WWW.GEW-HESSEN.DE

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz. Über diese Lizenz hinausgehende Erlaubnisse können Sie unter [r.scheppler@gew-wiesbaden.de](mailto:r.scheppler@gew-wiesbaden.de) erhalten. Um eine Kopie dieser Lizenz zu sehen, besuchen Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.

*Erstveröffentlichung, Juli 2016*



## Inhaltsverzeichnis

Einleitung ..... 5

### I Alphabet – ein Plädoyer

Alphabet – ein Plädoyer ..... 9

Gabriele Frenzel

### II Zersetzung von Bildung

Zersetzung von Bildung: Ökonomismus als Entwurzelung und Steuerung – Ein Essay ..... 15

Jochen Krautz

### III Liebesgrüße aus Gütersloh

Liebesgrüße aus Gütersloh. Eine unsachlich-polemische Meinungsäußerung ..... 37

Matthias Burchardt

IV

## Brauchen wir Kompetenzen?

**Brauchen wir Kompetenzen? Allgemeine Überlegungen anlässlich der Karriere eines umstrittenen Begriffs** ..... 51

Volker Ladenthin

V

## Kompetenzen machen unmündig

**Kompetenzen machen unmündig: Eine zusammenfassende Kritik zuhanden der demokratischen Öffentlichkeit** ..... 63

Jochen Krautz

VI

## Inklusion an hessischen Grundschulen

**Inklusion an hessischen Grundschulen – Erfahrungsbericht** ..... 75

Eva Maria Wehrheim

VII

## Handlungsmöglichkeiten

**Handlungsmöglichkeiten gegen die Ökonomisierung der Schulen** 87

Stephan Siemens

VIII

## Produktive pädagogische Beziehungen

**Produktive pädagogische Beziehungen erfordern Überbrückungsarbeit** ..... 101

Gabriele Frenzel

**Ausblick** ..... 117



## Einleitung

Das Redaktionsteam: Dr. Gabriele Frenzel, Maria Heydari, Ernst Olbrich, Thomas Sachs, René Scheppeler, Klaus Schermelleh, Herbert Storn, Eva Maria Wehrheim  
Frankfurt, Mai 2016

---

Liebe Leserinnen und Leser!

Die hier verschriftlichte Vortragsreihe steht in einer nun mittlerweile längeren Tradition von Initiativen gegen die „Ökonomisierung des Bildungswesens“, die von unterschiedlichen Gruppierungen innerhalb der hessischen GEW angestoßen und organisiert worden sind. So fand bereits im Wintersemester 2012/13 an der Universität in Marburg eine Vortragsreihe unter dem Titel „Ökonomisierung oder Demokratisierung?“ statt. Der „Marburger Bildungsaufruf“ forderte eine Umorientierung des Bildungswesens, weg von der gegenwärtigen ökonomischen Dominanz, hin zum Wohl aller an Bildung beteiligten Menschen.

Unsere Frankfurter Initiative hatte anschließend in den Jahren 2013/14 die Strategien und Maßnahmen zur „Ökonomisierung & Entdemokratisierung des Bildungswesens“ aufgezeigt und angeprangert sowie die dabei hauptsächlich angewandten Methoden, die Durchsetzung von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung beispielsweise, kritisch analysiert. Da diese fatale Bildungspolitik ungebremst fortgesetzt wird, haben wir im Wintersemester 2015/16 mit einer weiteren Veranstaltungsreihe die behandelten Themen wieder aufgegriffen, erweitert und vertieft.

Die Kernthemen befassten sich erneut mit dem Bildungslobbyismus, den Kompetenzen und dem Stellenwert von PISA. Ausgangspunkt der Diskussion war dabei der Film „Alphabet“, der sich mit der globalen Ökonomisierung der Bildung auseinandersetzt. Neu aufgenommen wurde das Thema „Inklusion“. Die mangelhafte bis widersprüchliche Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention durch eine Bildungspolitik der sozialen Ausgrenzung hat uns hierzu veranlasst.

Der Vortrag "Handlungsmöglichkeiten gegen die Ökonomisierung von Schulen" stand am Ende unserer Reihe gleichsam als Fazit wie Ausblick auf die weitere Arbeit in den Kollegien. Der Aufsatz über „produktive pädagogische Beziehungen“ unterstreicht die Bedeutung des pädagogischen

Verhältnisses zwischen LehrerInnen und SchülerInnen und wendet sich damit gegen den Versuch, PädagogInnen zu „LernhelferInnen“ bzw. „LernberaterInnen“ zu degradieren.

An der Zielsetzung der Veranstaltungsreihe hat sich seit 2013/14 nichts geändert. Der wachsende Widerstand gegen die Folgen der Ökonomisierungspolitik im Bildungsbereich zeigt, wie wichtig es ist, „die Programme, Schlagwörter, Aus- und Absichten, aber auch die maßgeblichen Akteure einer globalen Transformation des Bildungswesens auf den Prüfstand des kritischen Denkens zu stellen und über Alternativen zu einer Sichtweise nachzudenken, für die der allein in Geldsummen messbare ökonomische Nutzen zum alles bestimmenden Maßstab von Schule und Hochschule erklärt wird.“ (Aus dem Veranstaltungsprogramm 2013/14)

Mit dem vorliegenden Sammelband wollen wir die Diskussionen der Veranstaltungsreihe bündeln. Ein besonderer Dank gilt dabei unseren Referenten, die uns zum Teil ihre Vortragstexte, aber auch weiter ausgearbeitete, an ihren Vortrag anknüpfende Texte zur Verfügung gestellt haben.

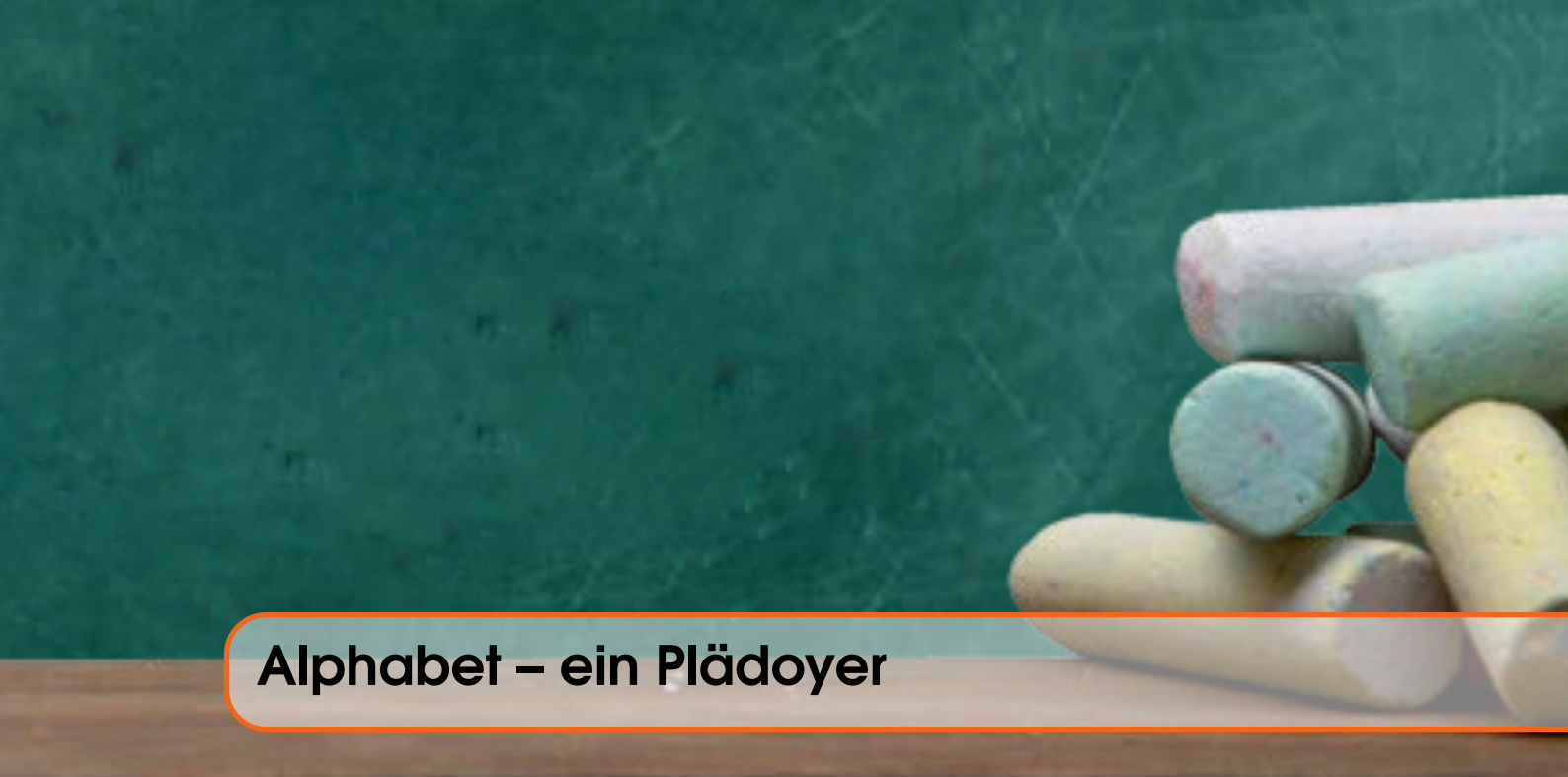
Das Redaktionsteam



# Alphabet – ein Plädoyer







## Alphabet – ein Plädoyer

### Alphabet — ein Plädoyer

Dr. Gabriele Frenzel

Erziehungswissenschaftlerin, Lehrerin und Mitglied der Vorbereitungsgruppe der Veranstaltungsreihe "Die Schule ist kein Wirtschaftsbetrieb".

---

*Der Text bezieht sich auf die Materialien, die auf der DVD zum Film alphabet zu finden sind: das ist einmal der Film selbst, dann ein Kommentar zum Film, der von Wagenhofer gesprochen wird, sowie ein Interview mit ihm.*

Im Jahr 2013 hat der österreichische Filmemacher Erwin Wagenhofer den Film alphabet als letzten Teil einer globalisierungskritischen Filmtrilogie herausgebracht. In den beiden vorangehenden Filmen "We feed the world" und "Let's make money" führte er dem Publikum vor, welche Auswirkungen ein völlig verselbständigtes Profitinteresse auf die globale Nahrungsmittelproduktion und auf die weltweiten Finanzsysteme hat. In diesem letzten Film nun beschreibt er, wie der von der Ökonomie ausgehende Leistungsdruck die Bildungssysteme verändert, hin, zu immer mehr vordergründiger Effizienz und zu immer erhöhtem Output.

Wie ein roter Faden zieht sich dieser Gedanke durch den Film: beginnend mit der Lern- und Prüfungskultur in China, über die Kandidaten für den CEO of the future, hin zu der Gymnasialschülerin, der neben der Schule keine Zeit mehr für ihr Leben bleibt. Wagenhofer sagt im Interview, dass der Mensch heute für die Wirtschaft da sei und nicht mehr die Wirtschaft für den Menschen. Seit der Jahrtausendwende habe dieses Denken auch verstärkt Einzug ins Schulsystem gehalten. Heute verzwecke man schon die Kindheit. Viele Kinder gingen mit Angst zur Schule und hätten keine Freude an dem, was sie tun. Sie würden zu kognitiven Hochleistungsmaschinen. - Meiner Meinung nach bringt Wagenhofer mit dieser Einschätzung die Entwicklung der letzten Jahre auf den Punkt. In der Vorbereitungsgruppe zu dieser Veranstaltung haben wir in diesem Zusammenhang von der zunehmenden "Ökonomisierung der Bildung" gesprochen.

Der Film vermittelt aber auch, dass dieser Leistungs- und Prüfungsdruck zunehmend an Grenzen stößt. Einer der Protagonisten des Films, der kritische Erziehungswissenschaftler Dongping,

kommentiert die Szenen aus dem chinesischen Schulalltag: China hätte das Konkurrenzdenken früher nicht unterstützt und vielmehr auf Gleichheit gesetzt. Seit Einführung der Marktwirtschaft hätte sich das jedoch grundlegend geändert. Die chinesischen Schüler hätten jetzt im internationalen Vergleich den wenigsten Schlaf, die längste Lernzeit, den größten Prüfungsdruck. Besonders bei Hochschulaufnahmeprüfungen gäbe es viele Selbstmorde. Die gegenwärtige Situation wäre die Schlimmste in der chinesischen Geschichte. - In einem Kommentar zum Film merkt Wagenhofer zur Person Dongpings an, dass dieser diese kritischen Aussagen vor der Kamera nur deshalb habe machen können, weil die chinesische Regierung selbst langsam sähe, dass im Bildungswesen ein Umdenken notwendig wäre.

Die Situation in Deutschland wird repräsentiert durch die Schülerin Yakamoz Karakurt, die am 28.11.2011 - damals 15-jährig - einen offenen Brief auf Zeit-online veröffentlichte. Unter dem Titel "Mein Kopf ist voll" beginnt sie wie folgt: "Ich gehe in die 9. Klasse eines Hamburger Gymnasiums und habe ein Problem: Ich habe kein Leben mehr. Mit Leben meine ich Hobbys, Freizeit und Spaß." Ihre Provokation löste im Internet eine heftige Kontroverse aus. Die Rücknahme von G 8 an vielen Gymnasien zeigt allerdings, dass die Schülerin den Nerv der Zeit getroffen hatte, denn zumindest in diesem Bereich findet ja ein teilweises Umdenken statt.

Wagenhofer konfrontiert den Zuschauer des Films mit einer Art Puzzlespiel, das im Verlauf der fortschreitenden Betrachtung erst einmal entwirrt und richtig gedeutet werden will: unterschiedliche Situationen und Stimmen werden ineinandergeschnitten, überlagern sich immer wieder und werden oft erst viel später im Film wieder aufgegriffen und explizit erklärt. Wagenhofer selbst spricht von Montagetechnik und ist sich im Klaren darüber, dass er dem Zuschauer einiges abverlangt. So erscheint Sir Ken Robinson, ein international bekannter Erziehungswissenschaftler, dessen theoretische Position für Wagenhofer von zentraler Bedeutung ist, nie als Person auf der Leinwand, sondern nur als Stimme aus dem Off, die über anderes Bildmaterial gelegt wird.

Anders hingegen Gerald Hüther, den man wiederholt bei einem Vortrag sieht. Er ist Wagenhofers Gewährsmann von Seiten der Hirnforschung und spinnt den roten Faden der Argumentation fort, der sich von Beginn an durch den Film zieht, in dem die gegenwärtige pädagogische Praxis kritisiert wird, aber auch Alternativen entwickelt werden: So spricht Sir Ken Robinson gleich in den ersten Minuten vom Fehlen der Imagination und Innovation in der Gegenwart, ja sogar von deren systematischer Zerstörung. Die Aussage Dongpings schließt sich an: "Man bildet die Kinder nicht zu Menschen aus, die Neugier und Kreativität entwickeln, sondern zu Lernmaschinen".

In Abgrenzung zum Pisa-Testwahn bemerkt dann Hüther: "Sie können keinen Menschen bilden, der kann sich nur *selber* bilden, aber der bildet sich nur selber, wenn er will. Sie können ihn nur einladen und das ist Erziehungskunst." Hüther formuliert damit etwas, das in der Erziehungswissenschaft seit Luhmann als "Technologiedefizit" der Pädagogik diskutiert wird, oder was einfacher gesagt bedeutet: die "Trichterpädagogik" funktioniert eben nicht, ob pädagogische Anstrengungen zum Erfolg führen, ist immer mit Ungewissheit verbunden. - Angesichts der zunehmenden Bemühungen um Vergleichbarkeit und Standardisierung ist es nicht unwichtig, sich diese pädagogische Tatsache wieder zu vergegenwärtigen.

Im weiteren Verlauf des Films erhält der Zuschauer die Möglichkeit an einer Veranstaltung, beziehungsweise an einem Wettbewerb ganz besonderer Art teilzunehmen: es geht um die Wahl zum CEO of the future, also zur Führungskraft der Zukunft. Ausgerichtet wird die Veranstaltung unter anderem von McKinsey und so findet auch die Schlussauswahl in der exklusiven McKinsey-Akademie in Kitzbühl statt. Für die jüngere Wirtschaftselite bietet sich hier die Möglichkeit, den Fortgang der eigenen Karriere rasant zu beschleunigen. Dass der Glaube an Konkurrenz und Auswahlverfahren hier ungebrochen ist, wird durch die Begrüßung der Teilnehmer in der Endrunde deutlich: "Sehr verehrtes Publikum, vor 7 Monaten begann der diesjährige Wettbewerb CEO of the Future. 2000 Teilnehmer haben sich beworben, aus denen dann die 80 Besten ausgewählt wurden,

und aus diesen 80 Besten haben wir dann die 20 Besten der Besten ausgewählt, die heute als Finalisten des diesjährigen Wettbewerbes da sind."

Dass Bildungsverläufe und Lebenswirklichkeiten auch ganz anders aussehen können, zeigen die Filmpassagen, in denen Patrick Kuhn vorgestellt wird. Er hat einen guten Hauptschulabschluss gemacht, möchte eigentlich eine Lehre beginnen, schafft es aber nicht über einen schlecht bezahlten Job im Security-Bereich hinauszukommen, den er offenbar im Rahmen einer Arbeitsamtsmaßnahme ausübt. Wie sehr die gegenwärtige Gesellschaft in ein Oben und ein Unten auseinanderdriftet, könnte nicht sinnfälliger dargestellt werden.

Wenn es darum geht, die Situation in der Wirtschaft zu kommentieren, so ist Thomas Sattelberger auf diesem Gebiet Wagenhofers Gewährsmann. Er hat als Personalvorstand bei drei großen Dax-Unternehmen gearbeitet, nämlich bei Daimler, Lufthansa und der Telekom. Im Laufe seiner Tätigkeit hat er eine zunehmend kritische Einstellung den Auswirkungen des gegenwärtigen Wirtschaftssystems gegenüber erworben. Er sagt: "Ich glaube, dass ganz viele Führungskräfte spüren, dass sie sozusagen wie Hamster im Rad sind, dass eigentlich das System, so wie es heute lebt und praktiziert wird, auf ihr Leben nicht mehr passt und dass sie depressiv werden. Das heißt, dieses Schneller, Weiter, Höher, ist in der Wirtschaft an eine Grenze gestoßen, und wird natürlich auch in einem Bildungssystem an die Grenze stoßen."

Werden die Alternativen zur gegenwärtig herrschenden pädagogischen Praxis am Anfang des Films nur theoretisch formuliert, so erhält der Zuschauer im weiteren Verlauf die Möglichkeit über das Bildmaterial direkt an alternativen pädagogischen Situationen zu partizipieren. Die erste Station, die vorgeführt wird, ist der sogenannte "Malort" von Arno Stern. Arno Stern musste in der Hitlerzeit aus Deutschland fliehen und hatte nach dem Krieg in Frankreich angeboten bekommen, Kriegswaisen in einem Kinderheim zwischen dem Unterricht und den Mahlzeiten zu beschäftigen. Daraus hat er die Konzeption des "Malorts" entwickelt, in dem er bis heute arbeitet.

Während die Stimme Arno Sterns kommentiert, kann der Zuschauer das Geschehen in der Malwerkstatt verfolgen und an der Atmosphäre teilhaben: Mich hat beeindruckt, mit welcher Konzentration gearbeitet wurde, wie versenkt die Anwesenden in die Herstellung ihrer künstlerischen Produktionen waren. Unterstützt wurden sie dabei von Arno Stern, der sich aber in einer zurückhaltenden und eher "dienenden Rolle" sieht. - Mir fiel zu dieser Sequenz Maria Montessori ein und die Hingabe an eine Sache, die sie bei Kindern beobachtet hat und so wertschätzt.

Der Text, den Arno Stern spricht, spinnt den roten Faden alternativer Möglichkeiten weiter, wie er seit Beginn des Films angelegt ist. Es ist ihm wichtig, dass die Kinder ihre Bilder und Themen aus sich selbst schöpfen, dass sie nichts von den Erwachsenen Vorgegebenes reproduzieren. Im Kommentar zum Film sagt Wagenhofer zu dieser Sequenz, es ginge darum, zu seinem "authentischen Selbst" zu finden. Der Weg, der dahin führt, ist das Spiel. Zitat Arno Stern: "Spielen heißt nicht, etwas herstellen, etwas produzieren, sondern spielen heißt genießen, heißt, aktiv sein. Spielen heißt immer, etwas mit seinem ganzen Wesen erleben, und das ist gerade das, was die Schule den Kindern nicht ermöglicht."

Wagenhofer ist vorgeworfen worden, dass die Alternativen, die er im Film vorführt, wenig verallgemeinerbar wären, dass er pädagogische Praxis in Nischen zeige, fern aller gesellschaftlicher Realität. Auch wenn man die prinzipielle Schulkritik, wie sie im Film beispielsweise von Arno Stern formuliert wird, nicht teilt, so ist doch zu fragen, ob solche intensiven Erlebnisse, wie sie offenbar im Malort möglich sind, auch in unseren gegenwärtigen Schulen stattfinden können oder was geschehen müsste, damit das nicht die Ausnahme bleibt. Ich meine, man kann sich von diesem Beispiel als Lehrerin/ als Lehrer auch produktiv provozieren lassen.

Die nächste alternative pädagogische Praxis, von der wir im Film erfahren, ist das Aufwachsen André Sterns, der als Sohn von Arno Stern nie eine Schule besucht hat und dennoch Gitarrenbauer und Buchautor geworden ist, sowie mehrere Sprachen spricht. Er erzählt von seiner Kindheit, während wir ihn gleichzeitig in der Gitarrenwerkstatt bei der Arbeit sehen. Ähnlich wie im Malort

herrscht auch hier eine radikal andere Atmosphäre als sie beispielsweise zu Beginn des Films in der chinesischen Schule gezeigt wurde. Man spürt, mit welcher Hingabe André Stern bei der Sache ist, bei den Materialien, bei der Musik, beim Bau des Instruments. Und ähnlich wie sein Vater formuliert er kritisch: "Keiner kommt auf die Idee, dass das Kind von alleine blüht. Das Kind kommt auf die Welt mit der allerperfektesten Apparatur, Erfindung, die je gemacht worden ist fürs Lernen, nämlich das Spielen und die Fähigkeit, sich zu begeistern."

Wer, wie ich, in der antiautoritären Erziehung der 1970er Jahre engagiert war, der fühlt sich durch diese Worte stark an die damaligen Erziehungstheorien erinnert. So gibt es in der Pädagogik ja eine Argumentationslinie von Rousseau, über die Reformpädagogik, Neill in Summerhill, bis hin zur antiautoritären Erziehung. In der Geschichte der Pädagogik hat diese Debatte unter dem Stichwort "Führen oder Wachsenlassen" stattgefunden.

Faktisch pendelt ja jede Erziehung zwischen diesen beiden Polen: der möglichst freien Entwicklung des Kindes einerseits und der Erziehung durch Vorschriften und Vorgaben andererseits. In der gegenwärtigen Schulwirklichkeit, die von Normierung und Standardisierung geprägt ist, in der also das "Führen" dominiert, erscheint es mir durchaus fruchtbar, den anderen Pol einmal wieder zur Kenntnis zu nehmen und sich von der auf den ersten Blick idyllisch erscheinenden Geschichte André Sterns irritieren und anregen zu lassen.

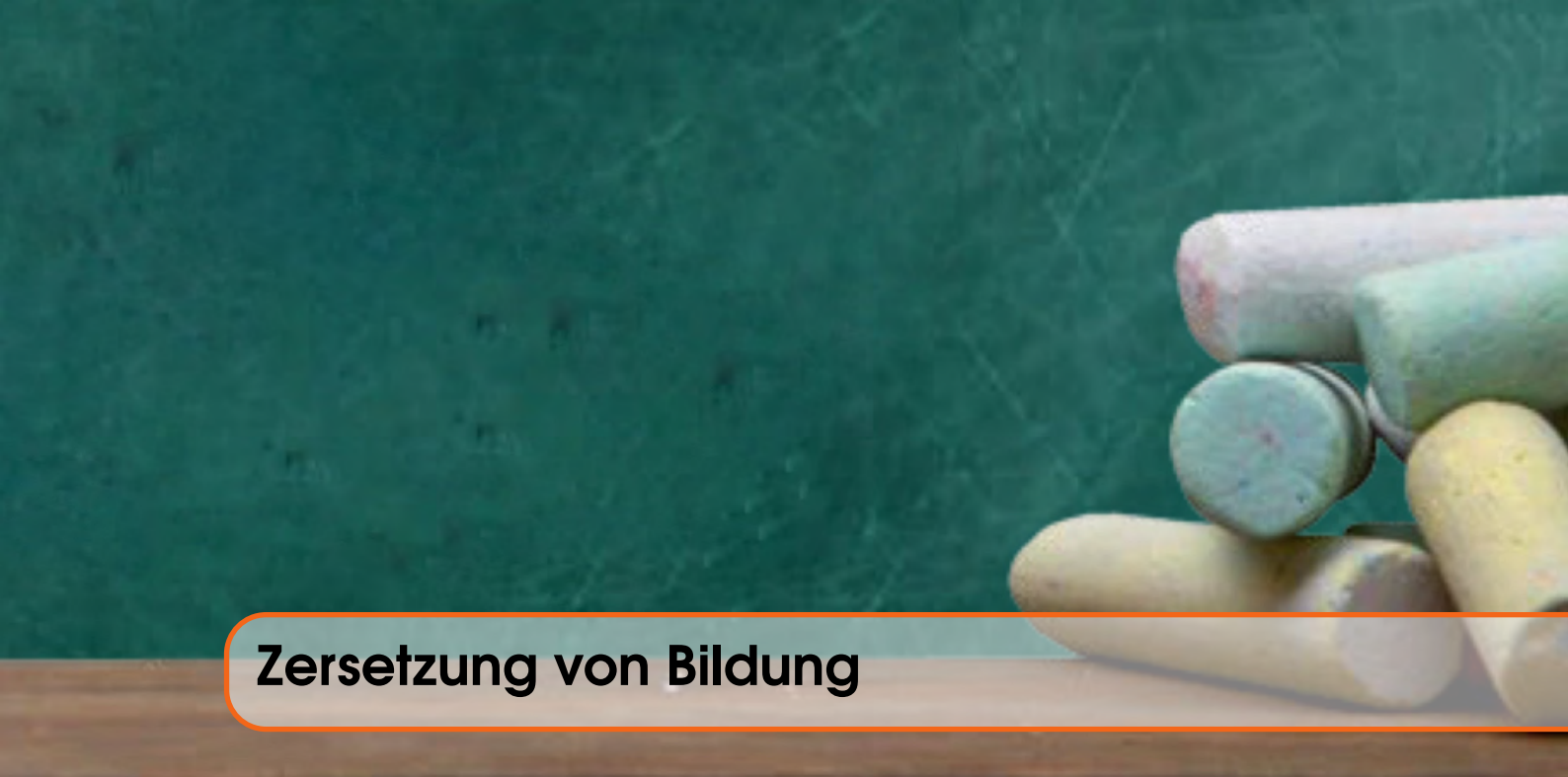
Gegen Ende des Films wird noch ein weiterer Protagonist eingeführt: Es ist Pablo Pineda Ferrer. Er ist der erste Europäer mit Down-Syndrom, der ein Hochschulstudium absolviert hat. Durch seinen Werdegang steht auch er für alternative Möglichkeiten: was nämlich passiert, wenn ein Mensch wie er, auf verständnisvolle Lehrer und Bezugspersonen trifft, die ihm etwas zutrauen, das üblicherweise als unmöglich gilt. Gegen Ende des Films sagt er: "Es geht vor allem um die Wertschätzung dessen, was ich vom Anderen erfahren darf und was er von mir lernen kann. Diese Beziehung ist für uns beide bereichernd. Genau da hört die Kultur der Angst auf und fängt die Kultur der Liebe an." Das wäre ein weiteres Thema, über das man nachdenken könnte, wie es nämlich um die Beziehungen an den Schulen bestellt ist: Ob uns als Lehrerinnen und Lehrer überhaupt genügend Spielraum bleibt, um Beziehungen aufzubauen oder ob wir durch den zunehmenden bürokratischen und organisatorischen Druck dazu kaum mehr Zeit haben.

Wagenhofer ist vorgeworfen worden, dass alphabet kein Dokumentarfilm sei, dass der Zuschauer keine Distanz zum Geschehen aufbauen könne und die Position des Filmemachers einfach übernehmen müsse. Wagenhofer sagt dazu in einem Interview, dass es sich bei dem Film nicht um einen Dokumentarfilm sondern um einen filmischen Essay handele. Als solcher bezieht der Film Position und versucht Perspektiven aufzuzeigen. In Zeiten ständig beschworener Alternativlosigkeit entwickelt er eine utopische Dimension.



# Zersetzung von Bildung





# Zersetzung von Bildung

## Zersetzung von Bildung: Ökonomismus als Entwurzelung und Steuerung

### Ein Essay

Prof. Dr. Jochen Krautz<sup>1</sup>

Professor für Kunstpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal; arbeitet neben kunstpädagogischen und fachdidaktischen Fragestellungen insbesondere zur Analyse und Kritik der Bildungsreformen seit PISA und Bologna; Beiratsmitglied der "Gesellschaft für Bildung und Wissen".

---

„Die Verwurzelung ist wohl das wichtigste und  
am meisten verkannte Bedürfnis der menschlichen Seele“  
Simone Weil<sup>2</sup>

Ein Essay ist ein Versuch. Hier der Versuch, die dominanten Entwicklungen beim Umbau des Bildungswesens im deutschsprachigen Raum der letzten zwanzig Jahre in einem großen Zug zusammenzudenken.<sup>3</sup> Ausgangspunkt ist dabei die These, dass der überall sichtbare Bildungsabbau durch bekannte Phänomene wie PISA-Test und Bologna-Reform nicht „perverser Effekt“ an sich gut gemeinter Reformen ist, sondern deren eigentliche Intention. Diese Intention zeigt sich nicht offen; sie ist nur durch politisches Denken zu erschließen. Diesen Schlussfolgerungen haftet insofern etwas Thesenhaftes an, da sie nicht in jedem Detail belegbar sind. Gleichwohl erscheint dieses thesenhafte Durchdenken notwendig, um die Positionierung gegenüber den zu beschreibenden

---

<sup>1</sup>Zuerst in: Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 5: Bildung gestalten. Akademische Aufgaben der Gegenwart. Hrsg. v. Silja Graupe/Harald Schwaetzer zur Eröffnung der Cusanus Hochschule. Bernkastel-Kues 2015, 101-137

<sup>2</sup>Weil: Die Verwurzelung, 43.

<sup>3</sup>Der Text übernimmt daher in den ersten beiden Abschnitten Teile meiner Darstellung von 2013 (Krautz: Bildungsreform und Propaganda).

Entwicklungen zu klären. Diese erscheinen als so gravierend, dass den Ausführung letztlich das Anliegen zugrundeliegt anzuregen, woran Marcus Tullius Cicero am Ausgang der Römischen Republik scheiterte: eine *concordia bonorum omnium* – das Zusammenwirken all derjenigen, die an Bildung und Demokratie auf der Grundlage der europäischen Tradition noch interessiert sind – und dies vor und jenseits aller Differenzen in diesen Traditionen. Denn in zentralen Punkten stimmen sowohl Christentum wie Humanismus und Aufklärung überein: Der Mensch ist Person, als solche zu Freiheit und Verantwortung fähig, weshalb die Staatsform der Demokratie dem Leben von Freiheit in Gemeinschaft besonders entspricht. Bildung hat in diesem Zusammenhang die zentrale Aufgabe, den Menschen als Person zur verantwortlichen Ausgestaltung dieser Freiheit in Gemeinschaft zu bilden. Von dieser Bildung hängen zudem eine menschengerechte Gestaltung des Kultur- und Wirtschaftslebens ab.

## 1. Grundlage: Bildung in der *res publica*

In diesem Sinne ruft der Richter am Bundesverfassungsgericht, Johannes Masing, in Erinnerung, dass „keine politische Ordnung so eng verwoben (ist) mit Vertrauen in Bildung wie die Demokratie.“ Diese Vorstellung gehe davon aus, dass „alle Bürger substantiell gleich sind“ und baue auf „das Vertrauen in Urteilsfähigkeit, die es erlaubt, politische Fragen als Sachfragen auszutragen.“ Bildung in der Demokratie hat demnach diese Urteilsfähigkeit zu entwickeln und zu fördern, um der demokratischen Selbstbestimmung willen und der im Sinne des Allgemeinwohls angemessenen Klärung der Sachfragen. Der Sinn des demokratischen Zusammenlebens kongruiert somit mit dem Sinnhorizont des individuellen Lebens: „Indem die Demokratie das öffentliche Ringen um die richtige Entscheidung und die gemeinsame Sorge um das Wohl aller zum Ausgang nimmt, bezieht sie die Sinnfrage des Einzelnen auf das gesellschaftliche Ganze.“<sup>4</sup> Gleichheit, Selbstbestimmung, Gemeinschaftlichkeit und gemeinsame Klärung der Sachfragen in bestmöglicher Annäherung an das Richtige sind somit wesentliche Kennzeichen von Demokratie und markieren gleichzeitig die Aufgabe von Bildung und Bildungswesen in einem solchen Staat. Die Gestaltung dieses Bildungswesens kann zudem ebenfalls nur demokratisch verantwortet werden.

In einem Staat, der sich „Republik“ nennt und als Demokratie definiert<sup>5</sup> spielen also Bildung und Bildungswesen eine fundamentale Rolle für die Möglichkeit der Selbstbestimmung der Bürger. Denn in der Republik gilt gemäß der kürzest möglichen Definition von Cicero: „*res publica res populi*“<sup>6</sup>. Das heißt: Die öffentlichen Angelegenheiten sind Sache des Volkes. Oder: Alle Staatsgewalt geht vom Volk aus.<sup>7</sup> Oder: Wir sind das Volk!<sup>8</sup> Demnach ist die Republik „die (verfasste) Bürgerschaft selbst, die ihr Recht in der Erkenntnis des Richtigen für das gute Leben aller in allgemeiner Freiheit auf der Grundlage der Wahrheit sucht.“<sup>9</sup>

Demokratie beruht daher auf dem offenen und ehrlichen Dialog von Bürgern, die sich um die gemeinsame Erkenntnis des Richtigen zum gemeinsamen Wohl bemühen. Und hierzu bedürfen die Bürger der Bildung, sie haben ein Recht auf Bildung, wie auch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte in Art. 26 festhält. Bildung und Wissenschaft müssen somit dem Anspruch auf Aufklärung nachkommen: Bildung muss in einer Republik alle Bürger ohne Maßgabe des Besitzes zu Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit im Denken und Handeln befähigen, damit sich der Mensch in Gemeinschaft selbst bestimmen kann.

<sup>4</sup> Masing: Wissen und Verstehen.

<sup>5</sup> Vgl. Art. 20 Abs. 1 GG.

<sup>6</sup> Cic. rep., I, 39.

<sup>7</sup> Art. 20 Abs 2 GG.

<sup>8</sup> Vgl. Schachtschneider: *Res publica, res populi*, 1.

<sup>9</sup> Schachtschneider: Vom liberalistischen zum republikanischen Freiheitsbegriff, 75.



In einem republikanisch verstandenen Freiheitsbegriff sind dabei individuelle Selbstbestimmung und Gemeinwohl kein Gegensatz, sondern bedingen einander: Freiheit, Vernunft, Gemeinschaftlichkeit und Verantwortung sind untrennbar verbunden. Dies kennzeichnet den Menschen als Person. „Dem republikanischen Liberalismus liegt also zunächst ein völlig anderes *Konzept der Person* als dem Wirtschaftsliberalismus und dem diesbezüglich ambivalenten politischen Liberalismus (...) zugrunde: Der Mensch wird von Grund auf als *soziales Wesen* begriffen, für dessen gelingende Identitätsentwicklung und Lebensqualität den sozialen Beziehungen in Gemeinschaft und Gesellschaft eine konstitutive Funktion zukommt: Nicht *gegen* die soziale Gemeinschaft, sondern *in* ihr ist wohlverstandene Freiheit als allgemeine Freiheit (d.h. gleiche Freiheit aller) zu denken.“<sup>10</sup> Eben ein solches personales Menschenbild prägt auch das Grundgesetz, so das Bundesverfassungsgericht: „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.“<sup>11</sup>

Demnach formulieren etwa die Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen als Leitziel schulischer Bildung, dass „Selbstverwirklichung *in sozialer Verantwortung*“<sup>12</sup> zu realisieren ist: Nur in Verantwortlichkeit für den anderen und das gemeinschaftliche Ganze also realisiert der Mensch seine Menschlichkeit und seine Freiheit als „republikanisch gesinnte(r) freie Bürger“, der „*Mitverantwortung* für die gute Ordnung der Res publica“ trägt.<sup>13</sup> Bildung ist somit ein interpersonales Geschehen, das Selbstbildung in und zur Verantwortung ermöglichen soll: „Verantwortung ist der Sinn von Bildung.“<sup>14</sup> Daher beinhalten die Länderverfassungen auch einen umfassenden personal verstandenen Bildungsauftrag, wie hier in Nordrhein-Westfalen, so auch in allen anderen Bundesländern:

„Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.“<sup>15</sup>

Bildung an öffentlichen Schulen dient demnach der Personwerdung des Einzelnen im Horizont des Gemeinwohls, also in der Orientierung auf Friede, Freiheit und Gerechtigkeit.<sup>16</sup> Dem widerspricht schon grundsätzlich jede Verkürzung von aufklärerischer Bildung auf das Training vordergründig anwendungsorientierter, funktionaler Kompetenzen. Und dem widerspricht ebenso grundsätzlich eine rein wirtschaftsliberale Auffassung, derzufolge Bildung den Menschen „lebensfähig für den Markt“ zu machen habe.<sup>17</sup> Demokratische Selbstbestimmung würde sich dann auf das Treffen von Konsumententscheidungen am Markt reduzieren. Die deutsche Verfassung aber sieht „den Menschen und die ihn repräsentierende gewählte Staatsgewalt als Gestalter des Marktes, nicht den Markt als Gestalter des Menschen.“<sup>18</sup>

Somit gilt: Nicht die Wirtschaft als gesellschaftliches Subsystem kann definieren, was an Bildung nötig und wie sie auszugestalten sei. Vielmehr ist die Frage nach dem Beitrag von Bildung zum Wirtschaftsleben nur bestimmbar in einer gemeinwohlorientierten Wirtschaft, in der die Wirtschaft dem Menschen als *Person*, nicht der Mensch *als Funktion* der Wirtschaft dient. Jede Forderung der Wirtschaft an Bildung muss daher notwendig zu der Rückfrage führen, von *welcher*

<sup>10</sup> Ulrich: Integrative Wirtschaftsethik, 76.

<sup>11</sup> Bundesverfassungsgericht 4, 7, S. 15f.

<sup>12</sup> Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, 12.

<sup>13</sup> Ulrich: Integrative Wirtschaftsethik, 76.

<sup>14</sup> Danner: Kunstpädagogik in existenzieller Verantwortung, 45.

<sup>15</sup> Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen, Art. 7 (2).

<sup>16</sup> Vgl. Sutor: Kleine politische Ethik, 38 und 56ff.

<sup>17</sup> So etwa der ehemalige FDP-Generalsekretär Christian Lindner, vgl. General Anzeiger Bonn, 14.10.2010.

<sup>18</sup> Stürmer: Markt und Wettbewerb über alles, 172.

*Form von Wirtschaft* diese Forderung ausgeht: Eine Form, die vom egoistischen Interesse ausgeht, oder eine solche, die am Gemeinwohl orientiert ist?

Bildung dient also nicht funktional für die Wirtschaft. Gleichwohl kann und muss sie einen entscheidenden Beitrag leisten, jungen Menschen ein Wissen und Können zu vermitteln, das sie auch befähigt, am Wirtschaftsleben verantwortlich teilzunehmen und dieses mitzugestalten. Allgemeine Bildung und berufliche Qualifikation sind also *kein* Gegensatz, wie mit einem falschen Verweis auf Wilhelm von Humboldt gerne unterstellt wird. Aber: Bildung verwirklicht ihren Beitrag zur Berufsfähigkeit gerade dann am besten, wenn sie *nicht* vordergründig auf solche außerpädagogischen Ziele ausgerichtet wird, so treffend schon der Kunstpädagoge Ernst Weber vor einhundert Jahren: „Außerpädagogische Nebenziele finden ihre Verwirklichung da am besten, wo die Hauptkraft den inner-pädagogischen, den Bildungs- und Erziehungsfragen zugewandt wird.“<sup>19</sup>

Der Sinn personaler Bildung ist also an grundsätzliche Wert- und Sinnfragen des Zusammenlebens gebunden: „Wer über Bildung nachdenkt, muss Fragen zum guten Leben beantworten“, so etwa die Bildungsphilosophin Kirsten Meyer treffend.<sup>20</sup> Die Frage nach Bildung ist somit nicht zu trennen von der Frage nach der „immateriellen Sinnggebung menschlicher Existenz“.<sup>21</sup>

In dieser spezifischen Frage liegt der gemeinsame Grund des europäischen Nachdenkens über Bildung seit der Antike. Sie geht nicht auf in Erwägungen von ökonomischer Nützlichkeit, gesellschaftlicher Funktionalität und politischer Anpassung, sondern beruht auf der Würde der Person und ihrer Aufgabe der verantwortlichen Gestaltung der Selbst-, Mit- und Weltbezüge.

Man kann diese Tradition selbstverständlich hinterfragen oder auch aufgeben zugunsten anderer Modelle des Zusammenlebens. Traditionen sind nicht unverrückbar, sondern gestaltbar. Doch wäre dies in sehr fundamentaler Weise offen und öffentlich zu diskutieren – vor allem von denjenigen, die davon betroffen sind, also den Bürgern. Denn mit dem Anspruch auf demokratische Selbstbestimmung ist das Herrschaftsprinzip unvereinbar: Demokratie bedeutet nicht, dass das Volk über sich selbst herrscht oder dass einige alle paar Jahre gewählte Vertreter über es herrschen.<sup>22</sup> Selbstbestimmung meint nicht „Mitbestimmung“ oder „Partizipation“, sondern eben die Gestaltung des Gemeinwesens durch den Souverän selbst. (Wie weit die politische Realität hiervon entfernt ist, muss zunächst nicht erörtert werden.) Damit ist ebenfalls unvereinbar, dass Cliques von Politikern oder Interessenvertretern mittels Techniken der Beeinflussung den Volkswillen in ihrem Sinne steuern: Expertokratien sind wie andere Oligarchien demokratiewidrig.

## 2. Problemlage: Ökonomischer Imperialismus im Bildungswesen

Eben hier liegt der Ausgangspunkt der vorzutragenden Überlegungen: nicht in einer blinden Rückwärtsgewandtheit, einem Traditionalismus, der Veränderung an sich für problematisch hält, sondern in der demokratischen Frage, *wer* darüber bestimmt, was denn vermeintlicher „Fortschritt“ sei. Es geht also konkret um die Frage, ob wir als Bürger *wollen*, dass das Bildungswesen nach vollständig anderen Maßgaben umgestaltet wird, *ohne dass* dies offen diskutiert würde. Denn die neu eingeführten Paradigmen widersprechen – so wird zu zeigen sein – dem Menschenbild und Bildungsverständnis des Grundgesetzes und der Länderverfassungen und werden durch selbst nicht demokratisch legitimierte Reformmaßnahmen durchgesetzt. Im Bildungswesen herrscht insofern in doppelter Hinsicht „Postdemokratie“: Sowohl das Bildungsverständnis wie die Gestaltung des Bildungswesens haben sich immer weiter von einer demokratischen Grundlage entfernt.

Dies geschah trotz und entgegen zahlreicher, grundlegender und massiver Kritik aus Wissenschaft und Pädagogik, von Lehrern und Hochschullehrern, von Verbänden, Studierenden und Schülern und zunehmend auch aus der Wirtschaft. Zahllose Analysen und Publikationen haben

<sup>19</sup> Weber: Der Weg zur Zeichenkunst, 1.

<sup>20</sup> Meyer: Bildung, Klappentext.

<sup>21</sup> Stürner: Markt und Wettbewerb über alles, 305.

<sup>22</sup> Vgl. Schachtschneider: Res publica, res populi, 14ff. und 92ff.

längst deutlich gemacht, dass das Grundmotiv des größten Teils jüngerer Bildungsreformen ein bildungsfremdes ist, nämlich die Übertragung eines ökonomistischen Denkens<sup>23</sup> auf Schule und Hochschule, das deren Auftrag im Kern verfehlt.<sup>24</sup> Obwohl also bildungsökonomische Analysen die Wirklichkeit von Bildung, Erziehung und Wissenschaft einseitig verzerren und damit in ihrer Komplexität verfehlen und obwohl sie nach Aussage prominenter Autoren selbst nichts darüber aussagen können, wie festgestellte Bildungsdefizite zu beseitigen sind,<sup>25</sup> wurden und werden dennoch allerorten Reformen unter den Prämissen neoliberal inspirierter Bildungsökonomie umgesetzt. Deren Kernprämissen seien hier kurz zusammengefasst.

Die v.a. von Ökonomen der „Chicago School of Economics“ entwickelte Ausbreitung einer verengten ökonomistischen Sicht auf alle menschlichen Lebensbereiche reduziert menschliches Verhalten auf das rationale Abwägen von Vorteilen. Der Nobelpreisträger Gary S. Becker entwirft in seinem Buch „The Economic Approach to Human Behavior“ die These, dass alles menschliche Leben mit einem ökonomischen Modell menschlichen Verhaltens erklärbar sei. Hierzu gehören Familie, Religion, Kunst, Strafwesen, Rechtswesen und eben auch Bildung und Bildungswesen: „Indeed, I have come to the position that the economic approach is a comprehensive one that is applicable to all human behavior, be it behavior involving money prices or imputed shadow prices, repeated or infrequent decisions, large or minor decisions, emotional or mechanical ends, rich or poor persons, men or women, adults or children, brilliant or stupid persons, patients or therapists, businessmen or politicians, teachers or students.“<sup>26</sup> Bröckling fasst diese ökonomistische Logik treffend zusammen: „Nach dem gleichen Muster deutet Becker die Entscheidung für oder gegen eine Ehe, für oder gegen Kinder oder für eine bestimmte Zahl von Kindern: Männer oder Frauen heiraten demnach, ‚wenn sie erwarten, dass sie dadurch besser gestellt sind, als wenn sie ledig bleiben; sie lassen sich scheiden, wenn sie sich davon eine Steigerung ihrer Wohlfahrt versprechen.‘ Kinder wiederum werden entweder ‚als eine Quelle psychischen Einkommens oder psychischer Befriedigung‘, d.h. ökonomisch gesprochen als ein langlebiges Konsumgut betrachtet, oder sie funktionieren als Produktionsgut, das selbst monetäres Einkommen erwirtschaften und beispielsweise die Versorgung im Alter sichern wird.“<sup>27</sup>

Das zugrunde gelegte Menschbild des *homo oeconomicus*, eines Menschen also, der „rational“ seinen Nutzen bzw. Vorteil maximiert, verletzt damit „unmittelbar und frontal das Moralprinzip, das heißt das Prinzip der *Achtung* unserer Mitmenschen in ihrer *Würde*. Statt sie als *Subjekte*, die einen eignen Kopf haben, anzuerkennen, behandelt er sie als bloße *Objekte* seines Vorteilsstrebens.“<sup>28</sup>

<sup>23</sup> Ökonomismus fordert auch dort eine ökonomische Legitimation ein, „wo die Meßverfahren der Ökonomie keine sachgerechte Antwort bereithalten“. (Bank: Vom Wert der Bildung, 21) Daher wird unter Ökonomismus hier und im weiteren „wie bei allen *-ismen* eine Weltanschauung“ verstanden: „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: Zivilisierte Marktwirtschaft, 34)

<sup>24</sup> Vgl. die Literaturhinweise in Krautz: Bildungsreform und Propaganda, 152, Anmerkung 2; vgl. seitdem u.a. Ball: Global Education Inc.; Maset: Wörterbuch des technokratischen Unmenschen; Meyer / Benavot (Hgg.): PISA, Power, and Policy; Graupe / Krautz: Die Macht der Messung; Liessmann: Geisterstunde; Nida-Rümelin: Der Akademisierungswahn; Schwaetzer / Hueck / Vollet (Hgg.): Der andere Blick; Dammer: Vermessene Bildungsforschung; Demirović: Wissenschaft oder Dummheit; Spring: Economization of Education; Bernhard et al. (Hgg.): Neutralisierung der Pädagogik; Krautz: Kompetenzen machen unmündig.

<sup>25</sup> Vgl. etwa Wößmann / Piopiunik, 49: „Die berichteten Projektionen sagen nichts darüber aus, wie eine Beseitigung der unzureichenden Bildung erreicht werden sollte. Auch lösen sie nicht das politische Problem, wie entsprechende Reformen politisch erreicht werden können.“ So – in kritischer Wendung – auch Bank (Hg.): Vom Wert der Bildung, 161: „Obschon man weithin wie selbstverständlich von einem positiven Zusammenhang ausgeht, erweist sich insgesamt der Zusammenhang von Bildungskosten und Bildungsleistungen als im Wesentlichen unbestimmt. Darüber hinaus wird der Zusammenhang empirisch aufgrund der Unzahl von intervenierenden Variablen wohl auch nie in der gewünschten Genauigkeit bestimmbar sein.“

<sup>26</sup> Becker: The Economic Approach to Human Behavior, 8.

<sup>27</sup> Bröckling: Das unternehmerische Selbst, 91.

<sup>28</sup> Thielemann: System Error, 68.

Somit bleibt dieses Menschenbild nicht abstraktes wissenschaftliches Modell, wie von Wirtschaftswissenschaftlern behauptet wird, sondern es wird als handlungsleitende Vorstellung sehr wohl praktisch: „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.“<sup>29</sup>

Dass dieses Menschenbild unmittelbare *praktische* Auswirkungen hat, belegt inzwischen die moralpsychologische Forschung, die die sinkende moralische Motivation heutiger Jugendlicher kausal auf das längst zum Allgemeingut gewordene ökonomistische Menschenbild zurückführen kann: „Es findet sich ein deutlicher und hoch signifikanter Zusammenhang zwischen der Präferenz eines solch ökonomistisch verkürzten Menschenbildes und einer niedrigen moralischen Motivation. (...) Befunde aus anderen Untersuchungen legen die Deutung nahe, dass sich dieser korrelative Befund kausal interpretieren lässt: Das in klassischen Rational-Choice Ansätzen propagierte Menschenbild kann durchaus eigenständig zu einem Abbau der Bindung an Moral beitragen.“<sup>30</sup>

Imaginationstheoretisch ist dies naheliegend<sup>31</sup>: Denn Menschenbilder sind innere Bilder, also Vorstellungen vom Menschen, die unsere Wahrnehmung und unser reales Handeln prägen. Eben dies hatte schon Plessner festgestellt: „Für jede theoretische Bestimmung unseres Wesens haben wir zu zahlen, sie ist ein Vorgriff auf die Praxis, von ihr hängt ab, was aus uns wird. So wie der Mensch sich sieht, so wird er [...]“.“<sup>32</sup> Der Preis, den wir für das theoretische Modell des *homo oeconomicus* zahlen, ist horrend: Er zerstört Sozialität und Moralität in der Wirklichkeit.

Gary Becker selbst räumte ein, dass die Wirtschaftswissenschaft mit diesem Ansatz hegemoniale Erkenntnisansprüche formuliert: Mit seinem Theorieansatz könne die ganze Wirklichkeit erklärt werden. So aber passt sich nicht mehr die Theorie der Realität an, sondern die Realität wird der Theorie gefügig gemacht. Insofern ist der *homo oeconomicus* gar keine Theorie, denn Theorien kennzeichnet das Bemühen, Wirklichkeit zu beschreiben. Er ist vielmehr ein Modell, nach dem Wirklichkeit *gestaltet* werden soll, erhebt also einen verdeckt normativen Anspruch: Der Mensch *ist* nicht so, sondern so soll er *werden*. Daher nennt Becker seine Methode auch treffend „ökonomischen Imperialismus“: „I am an economic imperialist.“<sup>33</sup> Die ökonomistische „Monokultur des Denkens“<sup>34</sup>, die andere Wirklichkeitszugänge bewusst ausblendet, wird also systematisch und hegemonial auf alle Lebensbereiche ausgedehnt: Die Marktlogik wird zur Logik des Lebens. Der Markt ist nicht mehr Teil der Gesellschaft, sondern alles Gesellschaftliche und Soziale ist nun Teil des Marktes.<sup>35</sup>

Die durchschlagende Wirkung der Theorie in die Wirklichkeit wird auch in ihrer Anwendung auf das Bildungswesen deutlich. So wird in Bezug auf den für eine bildungsökonomische Argumentation zentralen Begriff des „Humankapitals“ gerne behauptet, dies sei allein ein theoretisches Modell, um abschätzen zu können, welche Bildungsinvestitionen welchen individuellen und volkswirtschaftlichen Nutzen ergäben: „Mit guter Bildung wird sich mikro- wie makroökonomisch viel Geld verdienen lassen. Es ist nicht unanständig, sondern schlicht notwendig, ‚Humankapital‘ als Produktionsfaktor zu sehen, in den umso mehr investiert wird, je höher die erwarteten Renditen sind.“<sup>36</sup> Faktisch wird hier jedoch Bildung von ihrem möglichen Renditevolumen abhängig gemacht: Denn was geschieht, wenn Bildung nicht mehr hinreichend Gewinn abwirft? Wird dann nicht mehr in sie investiert? Hier wird deutlich, welche Folgen es hat, wenn Bildung nicht als Menschenrecht gefasst wird, sondern als Investitionsgut: Bildung wird dann als eine Form des

<sup>29</sup> Ulrich: Integrative Wirtschaftsethik, 202.

<sup>30</sup> Nunner-Winkler: Anerkennung moralischer Normen, 445.

<sup>31</sup> Vgl. Sowa: Gemeinsam vorstellen lernen.

<sup>32</sup> Plessner: Über Menschenverachtung, 116.

<sup>33</sup> Becker: ‚Economic Imperialism‘.

<sup>34</sup> Vgl. Graupe: Ökonomische Bildung.

<sup>35</sup> Vgl. Ötsch: Mythos MARKT.

<sup>36</sup> Straubhaar: Humankapital, 29.

Kapitals verstanden, also wie ein „Produktionsfaktor, der wie ein Spinnrad oder eine Getreidemühle, einen Ertrag bringen“ kann, wie ein Vertreter der OECD formuliert.<sup>37</sup>

In die Wirklichkeit des Bildungswesens wurde diese Theorie in den letzten zwanzig Jahren mittels einer bekannten Kette von Schlagworten und Managementmodellen (Wissensgesellschaft, Akademisierung, Autonomie, Wettbewerb, Outputorientierung, Bildungsstandards, Qualitätsmanagements etc.) implantiert, die hier nicht noch einmal erörtert werden müssen.<sup>38</sup> Die eigentliche Zielrichtung dieses Prozesses kristallisiert sich im Konzept der „Kompetenz“ heraus, auf das Bildung in Schulen und Hochschule inzwischen umgestellt wurde: Kompetenz ist nach gleichlautender Auffassung der für PISA zuständigen OECD wie der für die Bologna-Reform verantwortlichen EU die „Fähigkeit zur Anpassung“<sup>39</sup>, fordert also die unhinterfragte Adaption an das, was EU und OECD zur Wirklichkeit erklären.

### 3. Durchsetzung: Feindliche Übernahme des Bildungswesens

Könnte man den Vorgang der Ökonomisierung von Bildung bis hierhin für eine schlicht fehlgeleitete Theorie halten, die in irgendeiner Weise Eingang in das allgemeine Bewusstsein fand, so machen Blicke auf die historischen Prozesse dieses „Eingangnehmens“ deutlich, dass es sich hierbei offenbar um gezielt gesteuerte Vorgänge handelt. Zu analysieren sind also nicht allein „Diskurse“, sondern diejenigen *Akteure*, die diese Diskurse produzieren und in die Diskussion induzieren. Erst unter Einbezug der Akteursperspektive kann verständlich werden, wozu eine offensichtlich falsche ökonomische Theorie und ihr absurdes Menschenbild dienen.<sup>40</sup>

Den Auftakt hierzu bildete eine bildungsökonomische Konferenz der OECD 1961 in Washington, an der die Vertreter der Chicago School als Stichwortgeber teilnahmen.<sup>41</sup> Die auf Betreiben der USA als transatlantisches Nachfolgemodell der OEEC gegründete „Organisation for Economic Cooperation and Development“<sup>42</sup> erweist sich seitdem als zentraler Akteur in der Durchsetzung bildungsökonomischer Konzepte in die nationalen Bildungssysteme. Dabei wurden an der Konferenz „Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education“ die Grundlagen und Ziele dieses Prozesses deutlich benannt, wie insbesondere die vom Europarat herausgegebene deutsche Zusammenfassung deutlich macht.

So heißt es zum Selbstverständnis bildungsökonomischen Denkens etwa: „Heute versteht es sich von selbst, dass auch das Erziehungswesen in den Komplex der Wirtschaft gehört, dass es genauso notwendig ist, Menschen für die Wirtschaft vorzubereiten wie Sachgüter und Maschinen. Das Erziehungswesen steht nun gleichwertig neben Autobahnen, Stahlwerken und Kunstdüngerfabriken.“<sup>43</sup> Demnach sei Erziehung „wirtschaftliche Investition“<sup>44</sup> in den Menschen, und man spricht dementsprechend vom „Produktionsfaktor Lehrer“<sup>45</sup> und vom „Rohmaterial Schüler“.<sup>46</sup> Allgemeinbildung sei „die Befähigung zu immer neuer Anpassung“; sie solle „befähigen zum

<sup>37</sup> Keeley: Humankapital, 31-32.

<sup>38</sup> Vgl. Krautz: Ware Bildung; Krautz: Bildungsreform und Propaganda.

<sup>39</sup> Vgl. Krautz: Bildung als Anpassung, 93.

<sup>40</sup> Die Absurdität des *homo oeconomicus* ist keine polemische Abwertung, sondern zeigt sich in Bezug auf die humanwissenschaftliche Forschung: Legt man etwa Michael Tomasellos evolutionsbiologische Untersuchungen zur Entstehung der menschlichen Sozialität zugrunde, entspräche der *homo oeconomicus* in etwa dem Sozialverhalten von höheren Primaten. Diese verhalten sich in der Tat als „rationale Egoisten“, die nur zu eigener Vorteilsnahme Kooperationen mit anderen eingehen und ansonsten daran kein Interesse haben. Den Menschen zeichnet dagegen eine primäre Sozialität aus, die sich schon bei Kleinkindern als veranlagte Kooperationsbereitschaft und natürliches Gerechtigkeitsempfinden zeigt. (Vgl. Tomasello: Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens)

<sup>41</sup> Vgl. OECD: Bildung auf einen Blick, 13; Graupe / Krautz: Macht der Messung.

<sup>42</sup> Vgl. Kim: Bildungsökonomie und Bildungsreform, 16ff.

<sup>43</sup> Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand, S. 40.

<sup>44</sup> Ebd.

<sup>45</sup> Ebd., 44.

<sup>46</sup> Ebd., 45.

Denken, also zum Umdenken und zum Verarbeiten fremder und neuer Ideen“.<sup>47</sup> Die Idee des heutigen Kompetenzkonzepts, dass Bildung vor allem Anpassungsleistung und „Denken“ nur der Nachvollzug der Ideen anderer sei,<sup>48</sup> ist damals also bereits ausgearbeitet gewesen.

Entscheidend ist aber dann die Formulierung des eigentlichen Ziels der bildungsökonomischen Operation, das man gemäß folgender Aussage als kulturelle Entwurzelung beschreiben kann: „In der Schule soll jener Grundsatz von Einstellungen, von Wünschen und von Erwartungen geschaffen werden, der eine Nation dazu bringt, sich um den Fortschritt zu bemühen, wirtschaftlich zu denken und zu handeln. Das bedeutet nicht weniger, als dass Millionen Menschen von einer Lebensweise losgerissen werden sollen, die seit Jahrhunderten und Jahrtausenden das Lebensmilieu ausmachte. Alles, was bisher an Schule und in der Erziehung in diesen Ländern geleistet wurde, verfolgte soziale und religiöse Ziele, die vorwiegend [...] Resignation und spirituelle Tröstung gewährten; Dinge, die jedem wirtschaftlichen Fortschrittsdenken glatt zuwiderlaufen. Diese jahrhundertealten Einstellungen zu verändern, ist vielleicht die schwerste, aber auch die vordringlichste Aufgabe der Erziehung in den Entwicklungsländern.“<sup>49</sup> Was hier zunächst auf „Entwicklungsländer“ beschränkt zu sein scheint, wird jedoch im Bericht wenige Seiten später auch für Deutschland gültig, denn dieses sei, „was die Erziehungsplanung angeht, auch als ein etwas unterentwickeltes Land“ zu betrachten.<sup>50</sup>

Die OECD formuliert hier also in aller Deutlichkeit ein kulturimperiales Projekt: Sie will den gezielten Bruch mit nationalen kulturellen Traditionen betreiben, um Menschen geistig und emotional bereit für die Ansprüche der globalisierten Ökonomie zu machen, die sie als „Fortschritt“ definiert. Der Nukleus von Tradition und Kultur gezielter Bildungsreformen ist hier angelegt, der sich in Europa und speziell im deutschsprachigen Raum bis heute etwa in den Folgen der PISA-Studien zeigt, denn PISA bricht systematisch mit den europäischen Traditionen von Christentum, Humanismus und Aufklärung. Insofern ist etwa die Einschätzung von Eva Borst treffend, was den Kern des neoliberalen Übergriffs ausmacht: „Die Provokation, die von der neoliberalen Ideologie [...] ausgeht, ist der forcierte Bruch mit denjenigen europäischen Traditionen, die ihrer Idee nach Menschenwürde im Geiste der Menschenrechte bewahren und das Recht auf Selbstbestimmung des einzelnen im Kontext der Gerechtigkeit betonen.“<sup>51</sup> Diese traditionellen Überzeugungen werden nicht im offenen Diskurs hinterfragt, sondern sollen in einer Art „social engineering“ weitgehend unbewusst verändert werden. Das Vorgehen der OECD erscheint damit als eine Form imperialistischer, kulturell-ökonomischer Kriegsführung mit Mitteln der Propaganda.

Wie die OECD diese Absicht unter dem Deckmantel von „Entwicklung“ seitdem weiter verfolgt hat, hat etwa Daniel Tröhler anhand von Originalquellen für die Frühphase genauer herausgearbeitet. Dabei wird deutlich, dass die OECD den Führungsanspruch der USA exekutierte, der „im Westen – genauso wie die Sowjetunion im Osten – auf eine homogene Welt unter ihrer Führung“ zielte.<sup>52</sup> Dabei wurde „development“ „nicht einfach als Weiter-Entwicklung von Bestehendem gedacht (...), sondern als Anpassung an *ein* Modell, dem gefolgt werden sollte.“<sup>53</sup> Eben das ökonomistische Modell also, das eingangs in seinem imperialen Anspruch erörtert wurde. Dieser Umgestaltungsanspruch wurde schon damals mit einer „verschleiernenden Rhetorik“ kaschiert, die darauf zielte, die OECD-Strategie im Unklaren zu lassen und stattdessen die steuernden Eingriffe der OECD als Wunsch der einzelnen Nationalstaaten erscheinen zu lassen. Die „relativierende Rhetorik“ war dabei jedoch eng mit „der dominanten ökonomischen Theorie der OECD, der Humankapitaltheorie,

<sup>47</sup> Ebd., 37.

<sup>48</sup> Vgl. Krautz: Kompetenzen machen unmündig.

<sup>49</sup> Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand, 38.

<sup>50</sup> Ebd., 78.

<sup>51</sup> Borst: Kritische Bildungstheorie, 63.

<sup>52</sup> Tröhler: Standardisierung nationaler Bildungspolitiken, 62. Nichts spricht dafür, dass sich dieser hegemoniale Anspruch der inzwischen „einzigen Weltmacht“ bis heute geändert hätte.

<sup>53</sup> Ebd., 64.

verlinkt“<sup>54</sup>, unterschob also den Nationalstaaten schleichend neue Parameter von Bildung. Hierzu bildete die OECD bildungsökonomisch geschulte Berater aus, die den Ländern angedient wurden.<sup>55</sup> Solche Bildungsplaner sollten die Standardisierung der nationalen Bildungswesen gemäß OECD-Ideologie vorantreiben, wobei dies als Hilfs- und Entwicklungsmaßnahme erscheinen sollte: „In der Logik der OECD-Strategen stellte aber die Ausbildung nationaler Bildungsplaner und deren Erfolg bei der Implementation der Strategien auf nationaler Ebene der entscheidende Punkt dar. Da die OECD über keine Sanktionsgewalt verfügte, das heißt die nationale Souveränität nicht umgehen konnte, war sie auf kooperationswillige Ministerien und andere entsprechende nationale Organisationen angewiesen. Mit den Ausbildungsprogrammen wurde demnach ein doppeltes Ziel verfolgt: Einerseits sollten die Teilnehmer mit den generellen Theorien und Strategien der Bildungsplanung vertraut gemacht werden und andererseits zielte die Ausbildung auf eine Konformität der Teilnehmer mit den Ideologien hinter diesen Theorien: Der Prozess der Standardisierung der Bildungspolitik setzte konforme nationale Akteure voraus, die es zuerst auszubilden galt.“<sup>56</sup>

Hier also „wurde die Idee der zentralen Steuerung durch quantifizierte Standards geboren, die Vorstellung also, dass zentral quantifizierbare Standards vorgegeben werden, die in teilautonomen Einheiten umgesetzt werden sollen. Zunächst sollte die Idee auf der Ebene der OECD-Einzelstaaten spielen, später auf der Ebene Einzelstaat-Region bzw. einzelne Schule. Dieses Konzept verlangte explizit nach der Entmachtung der untersten Einheiten [...] in den einzelnen Ländern – oder eben der Mitgliedsstaaten im Rahmen der OECD. Was die OECD mit ihren Experten vorgibt, sollte in den Bildungsministerien von den unter anderem durch sie ausgebildeten Bildungsplanern national formuliert und in der Folge von den Einzelschulen umgesetzt werden.“<sup>57</sup>

In den einzelnen Ländern wurden entsprechende Institutionen aufgebaut, wie etwa in Deutschland 1963/64 das „Max-Planck-Institut für Bildungsforschung“<sup>58</sup>, das bis heute mit dem Nimbus unbestechlicher Wissenschaftlichkeit versehen die OECD-Politik durchsetzt. Die bis heute reichenden Folgen fasst Tröhler treffend zusammen: „Die Mitgliedsstaaten schienen nun – in Übereinstimmung mit der OECD – klare Vorstellungen hinsichtlich Bildungsplanung entwickelt zu haben, die sie später, trotz ersten Widerständen, sowohl am OECD-Projekt *Education at a Glance* als auch an PISA (*Programme for International Student Assessment*) teilnehmen ließen.“<sup>59</sup>

Parallel wurde begonnen, mittels alarmistischer Rhetorik die Paradigmen der OECD-Bildungsökonomie in Öffentlichkeit und Politik zu verankern. So wird Georg Pichts berühmte Artikelserie in der Zeitung „Christ und Welt“ von 1964 über die deutsche „Bildungskatastrophe“ meist als vom Sputnik-Schock inspiriert beschrieben. Tatsächlich wurde Picht vom deutschen Vertreter an der o.g. Washingtoner OECD-Konferenz, dem Bildungsökonom Friedrich Edding, informiert<sup>60</sup>, und eben diese Handschrift der Humankapitaltheorie trägt sein Plädoyer für die „Bildungsexpansion“, also die Ausweitung des Zugangs zu höherer Bildung.

Zugleich entstand dabei ein bis heute andauerndes Missverständnis der emanzipatorischen Linken: Diese identifizierte die von der OECD und ihren lokalen Adepten postulierte „Bildungsgerechtigkeit“ durch Ausweitung höherer Bildungsabschlüsse mit ihrem eigenen Anliegen nach gleichen Bildungschancen für alle Menschen unabhängig von Herkunft und Einkommen. Was bei der Linken emanzipatorisch gemeint war, verstand die OECD jedoch schlicht als bildungsökonomischen Störfaktor, denn „soziale Ungleichheit“ stört „den vollen Talentfluss“.<sup>61</sup> Dieses Missverständnis führt allerdings bis heute zu einer unscharfen Haltung und oftmals engen Koopera-

<sup>54</sup> Ebd., 67.

<sup>55</sup> Vgl. ebd., 69ff.

<sup>56</sup> Ebd., 70.

<sup>57</sup> Ebd., 73.

<sup>58</sup> Vgl. ebd., 74.

<sup>59</sup> Ebd., 74.

<sup>60</sup> Vgl. Bölling: 50 Jahre "Bildungskatastrophe".

<sup>61</sup> Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand, 59.

tion zwischen vermeintlich „linker“ oder „grüner“ und neoliberaler Bildungspolitik. Dabei verkennt sie, dass das Konzept der Bildungsökonomie auch dem emanzipatorischen Bildungsverständnis diametral entgegenläuft, ja dieses gerade negiert.

Dabei hatten frühe Kritiker der Bildungsökonomie deren Potenzial zur tiefgreifenden Umwälzung des europäischen Bildungsverständnisses bereits sehr scharf und weitsichtig herausgearbeitet. So bemerkte etwa 1964 der Pädagoge Leonhard Froese in einer Rezension zur ersten maßgeblichen bildungsökonomischen Publikation eben jenes Friedrich Edding: „Die spezifisch pädagogische Fragestellung, die nie nach dem für die Gesellschaft noch so bedeutsamen Nutzwert, sondern zuerst und vor allem nach dem Selbstwert der Bildung um der werdenden Person willen fragt, ist der ‚Ökonomie des Bildungswesens‘ ebenso fern wie fremd.“<sup>62</sup> Tatsächlich aber sei Bildung „eine unteilbare Größe und als solche weder ökonomisch berechenbar noch politisch manipulierbar.“<sup>63</sup> Und resümierend hält er fest: „Es ist häufig gesagt worden, die Reeducation-Bestrebungen der Siegermächte seien auf völlig unfruchtbaren Boden gefallen. Hier liegt eine, wenn auch verspätete Frucht dieser Bemühungen vor. Wissenschaftsgeschichtlich und -theoretisch betrachtet muss man festhalten, dass die Folgen dieses Rezeptionsvorgangs noch nicht abzusehen sind und zu einer grundlegenden Umwandlung unseres Wissenschaftsverständnisses führen können.“<sup>64</sup>

An der weiteren „Umwandlung“ des Bildungsverständnisses war nach dieser ersten Welle weiterhin die OECD maßgeblich beteiligt, die immer nach ähnlichem Muster arbeitete. So hat etwa Volker Ladenthin unlängst auf eine Studie der OECD von 1973 hingewiesen, die unter dem ebenfalls alarmistischen Titel „Bildungswesen mangelhaft: BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen“ dieselben Diagnosen stellte und Empfehlungen gab wie heute mit PISA.<sup>65</sup> Diese merkwürdige Übereinstimmung nach 40 Jahren (!) zeigt, dass es sich bei den Arbeiten der OECD eben nicht um „empirische Forschung“, sondern um Propaganda handelt: Auch die PISA-Studien sind v.a. auf ein Schock-Moment ausgerichtet, in dem das Denken aussetzt und „zügig eine nach vorn gerichtete Reaktion“<sup>66</sup> erfolgen soll – selbstverständlich in die von der OECD vorgespurte Richtung. Dieser Vorgang ist deshalb als Propaganda zu charakterisieren, weil Propaganda eben nicht offen für etwas Werbung macht, denn dann wären Intention und Absender der Kommunikation erkennbar. Vielmehr wird eine Scheinwelt inszeniert. Es werden Scheinereignisse wie die PISA-Studien produziert, auf die Öffentlichkeit und Medien erst reagieren sollen: „Man fügt eine Scheinwelt zwischen den Menschen und seine Umwelt ein. Sein Verhalten ist eine Reaktion auf diese Scheinwelt. Aber weil es Verhalten *ist*, operieren die Konsequenzen [...] nicht in der Scheinwelt [...], sondern in der tatsächlichen Umwelt [...]“<sup>67</sup>, so einer der Urväter der Propaganda, Walter Lippmann ganz dezidiert.

Insofern kann auch die seit der ersten PISA-Studie massiv vorangetriebene „wissenschaftspolitische Machtergreifung“<sup>68</sup> der sogenannten „empirischen“ bzw. „evidenzbasierten Bildungsforschung“ als Ausdruck dieser hegemonialen Bestrebung verstanden werden, die Personalität und Wertorientierung, kulturelle Tradierung und Aufklärungsanspruch aus dem Bildungswesen zu eliminieren versucht. Denn von all dem kann diese Forschung aus systematischen Gründen nichts wissen, und nach all dem wird auch nicht gefragt. Sie fragt nach technologischem „Steuerungswissen“, das Schulen, Lehrer und Schüler wie Maschinen lenken könne. So formuliert schon die erste PISA-Studie als ihr „Hauptziel“ „die Gewinnung von empirisch gesicherten Informationen,

<sup>62</sup> Froese: Rezension, 955.

<sup>63</sup> Ebd., 957.

<sup>64</sup> Ebd. 955.

<sup>65</sup> Vgl. Ladenthin: Zur Praxis pädagogischer empirischer Forschung, 98ff.

<sup>66</sup> Gurría: Editorial – 50 Jahre Bildung im Wandel, 19. Diese „Schock-Strategie“, die die OECD selbst als zentral für ihr Vorgehen anführt, analysiert Klein: Die Schock-Strategie, als kennzeichnend für den aggressiven neoliberalen Kapitalismus.

<sup>67</sup> Lippmann: Public opinion, ch. I, 3 (Übersetzung J.K.).

<sup>68</sup> Ruhloff: „Einmaligkeit“ oder Kritik einer wissenschaftspolitischen Machtergreifung, 37.



die als Grundlage von schulpolitischen Entscheidungen dienen können. [...] Die Befunde werden außerdem neue Anstöße für Bildungsreformen und für die Qualitätssicherung in Schulen geben“.<sup>69</sup> Da aber aus „Informationen“ grundsätzlich keine normativen Entscheidungen und Handlungsempfehlungen abgeleitet werden können,<sup>70</sup> werden auf diese Weise unter dem Deckmantel der „Empirie“ die normativen Ziele der OECD durchgesetzt. Insofern ist der Anspruch dieser Empirie, „forschungsbasiertes Veränderungswissen“<sup>71</sup> bereitzustellen, zwar wissenschaftstheoretischer Unsinn, aber der politisch entscheidende Hebel, mit dem Veränderung erwirkt wird. Der angeblich „riesige(r) Bedarf an präskriptiver Forschung“, den etwa Manfred Prenzel zur Begründung seines legendären Anspruchs auf mehr Professuren für die empirische Bildungsforschung angab,<sup>72</sup> bedeutete in der Folge nicht nur die Eliminierung der Erziehungswissenschaft als begründende, reflexive und kritische Disziplin,<sup>73</sup> sondern legt auch den Steuerungsanspruch offen, eben „präskriptiv“ wirken zu wollen. Man will schlicht *Vorschriften* machen, wie zu unterrichten sei: „Damit verschafft sich die empirische Bildungsforschung die Definitionshoheit nicht nur über das, was ist, sondern auch über das, was Geltung beanspruchen kann“.<sup>74</sup> Diese Geltung beanspruchenden Paradigmen erfindet selbstverständlich nicht die empirische Bildungsforschung, sondern sie leitet sie ab aus den bildungsökonomischen Vorgaben der OECD, so auch Prenzel selbst: „Wenn Bildung (als Humanressource) international und national hohe und zunehmende Bedeutung zugesprochen wird, steigt der Bedarf an Wissen über Bildungsprozesse.“<sup>75</sup> Evidenzbasierte Bildungsforschung zeigt sich somit als Legitimationsbeschafferin und akademische Durchsetzungsinstanz des imperialen bildungsökonomischen Programms der OECD. Sie wird zur „wissenschaftlichen Dienstleistung für Fragen, die andere für sie gestellt haben“.<sup>76</sup>

Für unseren Zusammenhang ist bemerkenswert, dass das Programm „evidenzbasierter Bildungsforschung“ direkt auf den US-amerikanischen „No Child Left-Behind“-Act unter George Bush jun. von 2001 rückführbar ist. Hier wird das neue Paradigma zum allein gültigen erklärt, wie Tenorth ausführt: „Mit diesen Kriterien der Wissenschaftlichkeit werden zugleich politische Rahmenbedingungen gesetzt, denn nur noch solche pädagogischen und bildungspolitischen Programme sollen gefördert werden, die auf evidenzbasierter Forschung beruhen, und die Evaluation von Programmen soll ebenfalls diesem Forschungstypus entsprechen. Für andere Forschungen und Programme soll es deshalb weder Geld noch Realisierungschancen oder politische Anerkennung geben. Politische Bedeutung und theoretische Geltung werden also zugleich über die Lösung der Evidenzbasierung – der Forschung oder der Bildungspolitik – bestimmt.“<sup>77</sup> Die internationale Durchsetzung des Programms wurde wiederum von Weltbank, OECD und EU forciert.<sup>78</sup> Tenorth trägt die offensichtlich wiederum strategisch geplanten Stationen der entsprechenden OECD-Konferenzen von der Planung und wissenschaftlichen Umsetzung bis zur politischen Durchsetzung des neuen Paradigmas zusammen.<sup>79</sup>

Die OECD formuliert das Ziel der nun analysierten Formen indirekter Steuerung von Bildungspolitik durch Standards, Vergleichstests, Rankings und die entsprechende Forschung sehr offen: „In einer Welt globaler Interdependenzen ist diese Vorgehensweise wohl der effizienteste

<sup>69</sup> Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): Schülerleistungen im internationalen Vergleich, 9.

<sup>70</sup> „Forschung, auch evidenzbasierte, generiert nämlich - grundsätzlich - keine Informationen, die ein quasi technologisches Modell der Anwendung begründen können“. (Tenorth: Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft, 12).

<sup>71</sup> Prenzel: Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung, 18.

<sup>72</sup> Ebd., 19.

<sup>73</sup> Vgl. Bernhard (2015)

<sup>74</sup> Bernhard: Wie man eine Wissenschaft ruinieren kann, 26.

<sup>75</sup> Prenzel: Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung, 19.

<sup>76</sup> Tröhler: Was ist gute empirische Unterrichtsforschung, 45.

<sup>77</sup> Tenorth: Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft, 8.

<sup>78</sup> Vgl. ebd., 9; zur Rolle dieser Institutionen vgl. Krautz: Ware Bildung und Spring: Economization of Education.

<sup>79</sup> Vgl. Tenorth: Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft, 9.

Weg, Einfluss auf das Verhalten souveräner Staaten auszuüben.“<sup>80</sup> Sie unterläuft also bewusst die Selbstbestimmung der Bürger in diesen Staaten und setzt auf diese Weise bis heute jenes Programm kultureller Entwurzelung durch, das sie 1961 konzipierte.

Die durchschlagenden Wirkungen sind nicht nur im Alltag von Schule und Hochschule längst sichtbar, sondern auch empirisch belegt. Der Sonderforschungsbereich 597 der Universität Bremen widmet sich den Formen von „soft governance“ seitens der internationalen Organisationen wie OECD und EU im Bildungswesen seit längerem und fasst etwa in einer Teilstudie für Deutschland zusammen: „Der zu beobachtende Reformprozess ist maßgeblich von Initiativen auf internationaler Ebene angestoßen und beeinflusst worden – namentlich durch die PISA-Studie der OECD und den Bologna-Prozess, welcher mehr und mehr mit der EU zu assoziieren ist. In beiden Fällen wurde durch die Anwendung vornehmlich weicher Steuerungsmechanismen maßgeblich Einfluss auf die Reformprozesse genommen. Obwohl in Deutschland zahlreiche institutionelle Vetopunkte im Bereich der Bildungspolitik existieren und die traditionellen Prinzipien des deutschen Bildungsverständnisses den von der internationalen Ebene beförderten Idealen teilweise diametral gegenüberstanden, gelang es beiden Internationalen Organisationen bzw. Initiativen diese blockierenden Effekte zu umgehen bzw. zu neutralisieren.“<sup>81</sup>

Auf die Rolle nationaler Transmissionsagenturen in diesem Prozess, in Deutschland etwa die Bertelsmann-Stiftung, kann hier nicht mehr näher eingegangen werden. Solche Stiftungen und Lobby-Gruppen sind jedoch bedeutsam als Bindeglied zwischen den internationalen Akteuren und nationaler Politik.<sup>82</sup>

#### 4. Fazit: Zersetzung von Bildung, kulturelle Entwurzelung, Steuerbarkeit

„Zersetzung“ deutet anders als „Zerstörung“ einen gezielten, operativen Prozess mit klandestinem Charakter an, der Parallelen zu dem bei den Geheimdiensten dieser Welt vorhandenen Wissen um die manipulative Steuerung sozialer Prozesse aufweist.<sup>83</sup> Diese Deutung als operativer Prozess liegt auch deshalb nahe, weil die Dokumente der OECD eben seit ihrer Frühzeit den Anspruch einer gezielten verdeckten Steuerung nachweisen, die sich solcher Mittel bedienen muss. Somit bestimmen also nicht anonyme „Diskurse“ diesen Prozess, sondern konkrete Interessengruppen und Eliten, die Diskurse setzen und steuern.

Selbstverständlich kommen solchen Propaganda-Impulsen Begehrlichkeiten und Wünsche beteiligter Akteure entgegen. Propaganda rechnet gerade mit diesen Interessen und instrumentalisiert sie gezielt. So spiegelt etwa das zitierte Begehren der empirischen Bildungsforschung nach Professoren-Stellen und Forschungsmitteln selbstverständlich schlicht deren Interesse wider. Doch ist entscheidend, dass und wie eben diese Begehrlichkeiten gezielt angesprochen und orchestriert werden. Anhand der Bologna-Reform etwa lässt sich sehr genau zeigen, wie mit in Aussicht gestellten Vorteilen und dem bewussten Ansprechen politischer Vorlieben Akteure gegeneinander ausgespielt wurden.<sup>84</sup> Dies funktionierte dabei offenbar so gut, dass Detlef Müller-Böling, damals Chef des „Centrums für Hochschulentwicklung“, einem Ableger der Bertelsmann Stiftung, im Rückblick in dreister Offenheit formulieren kann: „Man darf Frösche nicht fragen, wenn man ihren Teich trockenlegen will. [...] Ich habe nie gedacht, dass man mit dreißig Leuten Dinge direkt durchsetzen kann. [...] Im CHE standen dreißig Leute 36 000 Professoren und zwei Millionen Studenten an achtzig bis hundert Universitäten und rund 260 Fachhochschulen gegenüber,

<sup>80</sup> OECD: Die Globalisierung in den Griff bekommen, 23.

<sup>81</sup> Niemann: Changing Patterns in German Education Policy Making (Zusammenfassung).

<sup>82</sup> Vgl. Krautz: Bildungsreform und Propaganda.

<sup>83</sup> Zugänglich ist dieses etwa *ex post* in den vom Staatssicherheitsdienst der ehemaligen DDR erstellten Richtlinien zur Zersetzung oppositioneller Bewegungen; vgl. Geheime Verschlusssache.

<sup>84</sup> Vgl. Krautz: Bildungsreform und Propaganda.

außerdem 16 Landesministerien mit jeweils 300 Mitarbeitern".<sup>85</sup> Sicherlich muss man hier das erneute historische Versagen der Universitäten thematisieren, die das Feld diesen dreißig Agenten überließen. Doch darf andererseits die Perfidie der sozialpsychologischen Manipulationstechniken, die hier zur Anwendung kamen, nicht unterschätzt werden: Diese gilt es schlicht zu kennen und ernst zu nehmen. Sie liegen offen, wie etwa in einem Strategie-Papier der Bertelsmann Stiftung zur „Die Kunst des Reformierens“.<sup>86</sup> Damit ist die „Kunst“ gemeint, mittels manipulativer Sozialtechnik ausdrücklich *gegen* den Volkswillen zu regieren.

Zu resümieren ist zudem, dass die Ökonomisierung von Bildung missverstanden wäre, wenn man sie vorrangig als Vermarktlichung auffassen würde: Denn Ökonomismus ist im Kern keine Wirtschaftstheorie, sondern eine Steuerungstechnik. Das neoliberale Modell erweist sich vor allem als Herrschaftsmittel. Tatsächlich zeigen die letzten zehn Jahre, dass die äußere Ökonomisierung von Bildungseinrichtungen und -dienstleistungen, also deren Privatisierung und Vermarktlichung zwecks Profiterwirtschaftung, weniger zentral zu sein scheint, als vom Autor zuvor selbst angenommen.<sup>87</sup> Privatisierung betrifft zwar einige profitable Teile des Bildungswesens (Eliteschulen, Internate, Business Schools sowie Profitinteressen der Testindustrie und Medienwirtschaft etc.), jedoch erweist sich dies nicht als dominanter Effekt für den überwiegenden Teil der immer noch staatlichen Bildungseinrichtungen. Entscheidender als diese „exogene Privatisierung“ ist die *innere* Ökonomisierung von Bildung („endogene Privatisierung“)<sup>88</sup>, und dies meint v.a. die Veränderung von Denken und Empfinden, von Überzeugungen und Einstellungen, auf denen Bildungsarbeit in Schule wie Hochschule beruht. Dieser Vorgang scheint derzeit im Bildungswesen im deutschsprachigen Raum der tiefer gehende und eigentlich zerstörerische zu sein<sup>89</sup>: Er höhlt Geist und Kultur aus. Und eben dies war und ist erklärtes Ziel der dominanten Akteure.

Diese kulturelle und geistige Entwurzelung hat drei wesentliche Wirkungen, die abschließend einerseits die Frage nach dem Sinn dieser Operation schärfen, andererseits Perspektiven für Handlungsmöglichkeiten ergeben können:

- **Abbau von Wissen und Können:**

Merkwürdigerweise führen gerade die im Namen „der Wirtschaft“ durch OECD und EU konzipierten und national von großen Wirtschaftsverbänden und Stiftungen forcierten Bildungsreformen zu einem rapiden Verfall von realem Können und Wissen von Schülern und Studierenden. Dies wird mittlerweile gerade aus der Wirtschaft selbst beklagt. Die „kompetenzorientiert“ trainierten Absolventen können schlicht nicht mehr hinreichend lesen, schreiben und rechnen, geschweige denn organisieren und unter Belastung den Überblick behalten. Der Inflation von Abschlüssen entspricht ein Absinken des realen Bildungsniveaus. Man mag dies als „perversen Effekt“ der eigenen Ideologie ansehen. Doch greift dies zu kurz, wenn man einbezieht, dass die neoliberale Theorie von Beginn an ein Propagandakonstrukt war, das sich dezidiert nicht um die Realität scherte.

Wem also dient der Abbau von wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit durch ein falsches ökonomisches Theorieprogramm?

- **Kulturelle Entwurzelung:**

Das Programm kultureller Entwurzelung und geistiger Neuformatierung wurde von der OECD dezidiert beschrieben und zeigt ebenfalls seine Wirkung als Folge des oben beschriebenen Bildungsabbaus. Über die Wirkung der Entwurzelung aber hat niemand luzider nachgedacht als Simone Weil: „Auch ohne militärische Eroberung können die Macht des Geldes und wirtschaftliche Übermacht den Zwang eines ausländischen Einflusses so stark werden lassen, dass er die Krankheit der Entwurzelung verursacht. [...] Das eine ist das Geld.

<sup>85</sup> Detlef Müller-Böling, zit. n. Schuler: Bertelsmann-Republik Deutschland, 150.

<sup>86</sup> Bertelsmann Stiftung (Hg.): Die Kunst des Reformierens. Vgl. Krautz: Bildungsreform und Propaganda.

<sup>87</sup> Vgl. Krautz: Ware Bildung.

<sup>88</sup> Vgl. Ball: **Global Education Inc.**, 29.

<sup>89</sup> Für das Gesundheitswesen etwa stellt sich dies anders dar, vgl. Maio: Geschäftsmodell Gesundheit.

Das Geld zerstört die Wurzeln überall, wo es eindringt, indem es alle Triebfedern durch das Gewinnstreben ersetzt. [...] Die zweite Ursache der Entwurzelung ist der heutige Begriff von Bildung. [...] eine Bildung, die sich in hohem Maße an der Technik orientiert und von dieser beeinflusst wird [...].<sup>90</sup>

Nun ist es heute nicht das Geld selbst, sondern die Logik des Geldes, die Humankapital-Logik, die Entwurzelung verursacht. Gleichwohl verweist Weils Überlegung darauf, dass dies eine Form indirekter Kriegsführung ohne direkte militärische Eroberung sein kann. Zu ihr gehört ein technoider Bildungsbegriff, der Menschen als Nicht-Menschen behandelt und sie so entwurzelt und vereinzelt. Entwurzelung aber „ist mit Abstand die gefährlichste Krankheit der menschlichen Gesellschaften, denn sie vervielfacht sich selbst“, so Weil weiter: „Wer entwurzelt ist, entwurzelt auch andere. Wer verwurzelt ist, entwurzelt nicht.“<sup>91</sup>

Wem nutzen entwurzelte, bindingslose, vereinzelt Menschen?

- Unmündigkeit und Steuerbarkeit:

Aus beiden vorgenannten Problemen resultiert letztlich die Unmündigkeit und Steuerbarkeit des Menschen, der eine solche „Bildung“ durchläuft, die weder reales Wissen um die Welt, noch persönlichkeitsstärkendes Können vermittelt, weder Verbindung zu noch Bindung an Mitmenschen und Mitwelt, an Geschichte und Kultur leistet. Einem solchen Menschen fehlen die Grundlagen der Urteilsfähigkeit und Mündigkeit, die ohne Wissen, Können, Reflexivität und Verständnis, ohne Bezüge zu Mitmenschen und kulturell-historischer Mitwelt nicht auskommen. Er nimmt nicht mehr „Ausgang“ aus der hier *fremd*verschuldeten Unmündigkeit. Wem dienen unmündige und durch fehlende Bildung und soziale Vereinzelung steuerbare Menschen?

Die Fragen nach dem Warum und Wozu können rückbezogen werden auf die obigen Ausführungen: Letztlich fragen sie nach den Zielen jener „kulturell-ökonomischen Kriegsführung“, die etwa die OECD vertritt. Diese lässt sich als Versuch des Dominanzgewinns mittels ökonomischer und demokratischer Destabilisierung sowie als Steuerungsanspruch durch kulturelle Entwurzelung und provozierte Unmündigkeit verstehen. Mitglieder neokonservativer Think-Tanks in den USA beschreiben dieses strategische Vorgehen, das sich hier abzeichnet, dezidiert: „Schöpferische Zerstörung ist unser zweiter Name, sowohl nach innen in unserer eigenen Gesellschaft als auch nach außen. Wir reißen die alte Ordnung jeden Tag ein, vom Business zur Wissenschaft, Literatur, Kunst, Architektur und Film zu Politik und Recht. Unsere Feinde haben den Wirbelwind von Energie und Kreativität immer gehasst, der ihre Traditionen bedroht. Wenn sie sehen, wie Amerika traditionelle Gesellschaften demontiert, fürchten sie uns, weil sie nicht demontiert werden wollen.“<sup>92</sup> Der Ausblick für „die nächsten hundert Jahre“ klingt nicht anders: „Die Vereinigten Staaten müssen keine Kriege gewinnen. Es reicht aus, wenn sie die andere Seite aus dem Gleichgewicht bringen und daran hindern, so stark zu werden, dass sie eine Gefahr darstellen.“ „Zu Beginn des Amerikanischen Zeitalters haben die Vereinigten Staaten großes Interesse daran, traditionelle Gesellschaftsmuster aufzubrechen. Dies erzeugt einen Grad an Instabilität, der ihnen den größtmöglichen Spielraum verschafft.“<sup>93</sup>

Wohlgemerkt: Das Handeln „der“ Vereinigten Staaten ist dabei nicht im Sinne des demokratischen Willens seiner Bürger zu verstehen. Vielmehr sind diese Positionen Ausdruck geostrategischer Überlegungen der dort ansässigen Finanz- und Machteliten und ihrer ideologischen Brutstätten. Demnach kann die OECD selbst als Instrument zur Durchsetzung entsprechender Ziele verstanden werden ähnlich anderen transnationalen Organisationen wie WTO, Weltbank und IWF.

<sup>90</sup> Weil: Die Verwurzelung, 44f.

<sup>91</sup> Ebd., 46f.

<sup>92</sup> Michael Ledeen, Neocon, Mitglied des „American Enterprise Institut“, zit. n. Hartmann / Geppert, 96.

<sup>93</sup> Friedman: Die nächsten hundert Jahre, 15; 78.

Der Soziologe Hans Jürgen Krysmanski, der diesen Machtverflechtungen mittels eines „Power Structure Research“ nachgeht, beschreibt die scheinbaren „perversen Effekte“ – wie etwa die faktische Schwächung von Volkswirtschaften durch neoliberal inspirierte Bildungsreformen – als „transkapitalistische Formen der ‚Kapitalvernichtung‘ zwecks Verhinderung von Machtkonkurrenz“<sup>94</sup>, also als bewusste Zerstörungsleistung der Superreichen, die auch eigenes Kapital nicht schont, um andere gleichwohl mehr zu schwächen. Einfacher drückt dies der US-Historiker Eric Zuesse aus: „Es gibt zwei Wege, um in jedem Spiel zu gewinnen: Ein Weg ist, die eigene Leistung zu verbessern. Der andere ist, die Leistung all seiner Konkurrenten zu schwächen. Die USA verlassen sich zurzeit fast ausschließlich auf die zweite Strategie.“<sup>95</sup> Auch hier gilt: Gemeint sind die oft in den USA ansässigen, aber global operierenden Macht- und Finanzeliten, die sich dabei deren staatlicher Strukturen und militärischer Mittel bedienen.

Erst in dieser Perspektive lösen sich auch die scheinbaren Widersprüche der Bildungsreformen auf: Der forcierte Abbau von Bildung wäre dann nicht unbeabsichtigter Nebeneffekt, sondern kalkuliertes Ziel, der ökonomische Schwächung von Kapital-Konkurrenz nach sich zieht, die politische Mündigkeit der Bürger behindert, um Menschen durch Entwurzelung steuerbar zu machen. Krysmanskis Modell der voneinander abhängigen Finanzeliten, politischen Eliten und Funktions- und Wissenseliten<sup>96</sup> wäre damit zugleich eine Folie, vor der die scheinbar kontingente Verflechtung von wechselseitigen Interessen in den beschriebenen Prozessen einen kohärenten strukturellen Zusammenhang erhielte.

Festzuhalten ist gleichwohl: Diese Schlussfolgerungen stützen sich allein auf Indizien. Ihnen fehlt der letzte „Beweis“. Sie sind Denkfiguren, die versuchen, die Widersprüchlichkeit der beschriebenen Erscheinungen in einen kohärenten Erklärungszusammenhang zu bringen und neue Denkmöglichkeiten zu öffnen. Prinzip von Wissenschaft ist nicht allein, Komplexierung durch Differenzierung zu leisten, sondern ebenso Komplexität zu klären zwecks kohärenter Erklärung. In der Altphilologie nennt man dies bei der Textkritik historischer Quellen die *lectio facilior*: Die einfachere Lesart gilt als die wahrscheinlichere.

Dennoch wäre angesichts der gravierenden Folgen der nun skizzierten Lage sogar zu hoffen, dass die Schlüsse sich als falsch erweisen – auch wenn die Indizien schwer wiegen.

## 6. Ausblick: Wissen und Können, Verwurzelung und Verbundenheit, Aufklärung und Kritik

Doch unabhängig davon, ob jedem der Teilakteure in diesem Prozess bewusst ist, was geschieht; unabhängig davon, ob man irgendjemandem Absicht nachweisen kann; unabhängig davon, ob und wie sich die heutigen Vorgänge auf die frühen Konzepte zurückführen lassen: Das reale Problem bleibt bestehen. Denn, wie Simone Weil bemerkte, wer selbst entwurzelt ist, entwurzelt andere, auch ohne dies zu bemerken. Kulturelle Entwurzelung braucht keinen bewussten Träger mehr, das angestoßene Programm läuft selbstständig weiter.

Insofern gehört zu den *Denkaufgaben* notwendig die Frage, wie sich zu den unabweisbaren Folgen des Vorgangs zu verhalten ist. Denn dies ist kein allein wissenschaftliches Problem mehr, sondern ein politisches, zu dem sich jeder Bürger (somit auch der Wissenschaftler als Bürger) verhalten muss.

In dieser politischen Perspektive steht an erster Stelle die Rückforderung politischer Souveränität: Politische Steuerungsvorgänge durch internationale Organisationen sind demokratiewidrig, das dabei durchgesetzte Menschenbild und Bildungsziel verfassungswidrig. Öffentliche Aufklärung, Engagement für eine Bildung, die Demokratie und Grundgesetz gerecht wird, ist somit Pflicht von

<sup>94</sup> Vgl. Krysmanski: Hirten & Wölfe, 159.

<sup>95</sup> Zuesse: Die USA zerstören Europa.

<sup>96</sup> Vgl. Krysmanski: Hirten & Wölfe, 161.

Wissenschaft sowie aller Lehrenden an Schulen und Hochschulen, soll die Grundlage der eigenen Arbeit und der gemeinsamen Kultur und Demokratie nicht aufgegeben werden.

Für die Gestaltung von Bildungsprozessen an Schule und Hochschule selbst seien mit Bezug auf obige Wirkungsfelder drei Perspektiven herausgehoben:

- Die *Neugewichtung von Wissen und Können als Grundvoraussetzung von Bildung* sowohl jenseits der nivellierenden „Kompetenzorientierung“ wie auch jenseits der oft als ökonomisierungskritisch verstandenen bildungsromantischen Vorstellung vom sich selbst entfaltenden Kind und selbststeuernden Lerner. Denn: „Bildung ist ohne Wissen und Können nicht zu haben. Wer nichts weiß oder kann, verfügt auch nicht über Bildung.“<sup>97</sup> Bildung hat in dieser Perspektive mit Anstrengung zu tun, die man aufwenden muss, um Können und Wissen zu erwerben. Diese Bewährung an der Sache stärkt und bildet die Persönlichkeit. Insofern stellt sich auch wohlgemeinte „Bildungsgerechtigkeit“ nicht ein, wenn man das Anspruchsniveau für alle senkt. Zudem haben Gesellschaft wie Wirtschaft zwar nicht als Definitionsmächte, doch als Teil der gemeinsamen Welt den berechtigten Anspruch, dass Schul- und Universitätsabsolventen tatsächlich etwas können und wissen, das sie befähigt, Beruf und demokratisches Zusammenleben zu bewältigen.
- Die *Neuakzentuierung von kultureller und historischer Tradierung und Verwurzelung sowie von sozialer Verbundenheit*. Dies hängt mit dem ersten Punkt zusammen, denn Tradierung beruht auf der Weitergabe von Wissen und Können. Bildend wirkt dieser Tradierungsprozess bekanntermaßen, wenn er auf der „individuellen Reformulierung von Kultur“ beruht.<sup>98</sup> Dann ist Tradierung nicht einfach ein konservierendes, rückwärtsgewandtes Moment, sondern die Grundlage, um Neues ohne entwurzelnde „kreative Zerstörung“ aus dem Bestehenden heraus weiter zu entwickeln. Die dabei anzustrebende Verwurzelung aber „ist wohl das wichtigste und am meisten verkannte Bedürfnis der menschlichen Seele“, so erneut Simone Weil.<sup>99</sup> Verwurzelung bezieht sich ebenso auf die Neugewichtung zwischenmenschlicher Beziehungen und sozialer Verbundenheit als eigentlich tragendem Grund – innerhalb des Bildungsgeschehens wie im ganzen gesellschaftlichen Leben. Pierre Bourdieu macht darauf aufmerksam, dass diese Form von „Bewahrung“ damit zugleich eine Form „des Widerstandes gegen die Macht der neuen Ordnung“ ist, die in bezeichnender Überstimmung zwischen neoliberalen und marxistischen Traditionslinien als „schöpferische Zerstörung“ oder „permanente Revolution bzw. Reform“ auftritt. Solche „Bewahrung“ dürfe daher nicht als „konservativ“ missverstanden werden, so Bourdieu.<sup>100</sup> Dies wäre, so der englische Schriftsteller, Kunsttheoretiker und Maler John Berger, also „ein Konservativismus nicht der Macht, sondern der Sinngebung. Er stellt eine Vorratskammer der Sinngebung dar, die von gelebtem Leben und von Generationen bewahrt wurde, die von beständiger und unerbittlicher Veränderung bedroht waren.“<sup>101</sup>
- Und schließlich die *Wiedergewinnung der aufklärerischen und kritischen Dimension von Bildung*. Wenn Bildung sich vom Anspruch der Aufklärung verabschiedet, selbstständiges und kritisches Denken anzuregen und anzuleiten, hat sie ihre Rolle in der Moderne verspielt. Sie wird zur Anpassungsleistung. Dass sie als kritische Instanz immer im Konflikt mit institutionellen Gegebenheiten und Zeitumständen steht, macht ihr Potenzial wie ihre Aufgabe aus. Doch muss eben dies von Lehrenden in Schulen und Hochschulen selbst gelebt werden: Die Weigerung sich anzupassen, wird daher zur Bedingung der Möglichkeit der Bildung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Was sollte man ihnen sonst vorleben?

<sup>97</sup> Kreitz: Wissen, Können, Bildung – ein analytischer Versuch, 98.

<sup>98</sup> Vgl. Schwaetzer / Vollet (Hgg.): Werte-Bildung in Europa, 82ff.

<sup>99</sup> Weil: Die Verwurzelung, 43.

<sup>100</sup> Bourdieu: Der Neoliberalismus, 128.

<sup>101</sup> Berger: Historisches Nachwort, 286.

Insofern bleibt die Aufgabe derjenigen, die mit der Bildung der Jugend befasst sind, auch heute eine so große wie großartige, wie Matthias Burchardt für die schulische Bildung festhält: Denn „idealerweise schreibt jede Lehrerin, jeder Lehrer in persönlicher, sozialer und fachlicher Hinsicht an der Geschichte des Mensch-Seins mit, legt jede Schule – im Guten wie im Bösen – Zeugnis davon ab, was es heißt, ein Mensch zu sein.“<sup>102</sup>

Die politische Verantwortung von Lehrern wie Wissenschaftlern liegt darin, diesen Anspruch gegen die erörterten Bestrebungen auch öffentlich zu verteidigen, also gegen die Versuche technologischer Steuerung und Zersetzung von Bildung, Können, Wissen, Tradierung und Verwurzelung in Schule und Hochschule einzutreten. „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.“<sup>103</sup>

## Literaturverzeichnis

Ball, Stephen J: Global Education Inc. New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary. London 2012.

Bank, Volker (Hg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern, Stuttgart, Wien 2005.

Becker, Gary S.: The Economic Approach to Human Behavior. Chicago 1978.

Becker, Gary. S.: ‚Economic Imperialism‘. In: Religion&Liberty, Vol. 3, Nr. 2, 1993 (<http://www.acton.org/pub/religion-liberty/volume-3-number-2/economic-imperialism>, 27.09.2015)

Berger, John: Historisches Nachwort. In: Berger, John: Sau-Erde. Geschichten vom Lande. München, Wien 1982.

Bernhard, Armin: Die Austreibung des Pädagogischen aus Kultur und Gesellschaft. In: Matthias Rießland / Eva Borst / Armin Bernhard (Hgg.): Die Wiedergewinnung des Pädagogischen. Baltmannsweiler 2010, 8-21.

Bernhard, Armin et al. (Hgg.): Neutralisierung der Pädagogik. Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven. Heft 1. Baltmannsweiler 2015.

Bernhard, Armin: Wie man eine Wissenschaft ruinieren kann. Zur feindlichen Übernahme und Selbstenteignung der Erziehungswissenschaft. In: Bernhard, Armin et al. (Hgg.): Neutralisierung der Pädagogik. Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven. Heft 1. Baltmannsweiler 2015, 13-37.

Bertelsmann Stiftung (Hg.): Die Kunst des Reformierens. Konzeptionelle Überlegungen zu einer erfolgreichen Regierungsstrategie. Zukunft Regieren. Beiträge für eine gestaltungsfähige Politik. Gütersloh 3/2009.

Bölling, Rainer: 50 Jahre "Bildungskatastrophe". Studium für alle ist ein Holzweg. In: Wirtschaftswoche online, 13.02.2014 (<http://www.wiwo.de/erfolg/campus-mba/50-jahre-bildungskatastrophe-studium-fuer-alle-ist-ein-holzweg/9475458.html>, 27.09.2015)

Borst, Eva: Kritische Bildungstheorie und die kulturelle Evolution als Paradigma der Gegenauflärung im Neoliberalismus. In: Entdemokratisierung und Gegenauflärung. Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt/M. 2009, 61-78.

Bourdieu, Pierre: Der Neoliberalismus. Eine Utopie grenzenloser Ausbeutung wird Realität. In: ders.: Gegenfeuer. Konstanz 2004.

<sup>102</sup> Burchardt: Grundriss einer humanen Schule, 97.

<sup>103</sup> Bernhard 2010, S. 19f.

Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/M. 2007.

Burchardt, Matthias: Grundriss einer humanen Schule. In: GEW Lüneburg (Hg.): Wenn Schule krank macht – dann stimmt was nicht! Plädoyer für eine humane Schule. Dokumentation der 69. Pädagogischen Woche des Bezirksverbandes Lüneburg der GEW in Cuxhaven-Duhnen vom 4.–8.11.2013. Moisburg 2014.

Dammer, Karl-Heinz: Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument. Baltmannsweiler 2015.

Danner, Helmut: Kunstpädagogik in existenzieller Verantwortung. In: Krautz, Jochen (Hg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen 2010, 39-52.

Demirović, Alex: Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen. Hamburg 2015.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten. Berlin 2000.

Friedman, George: Die nächsten hundert Jahre. Die Weltordnung der Zukunft. Frankfurt, New York 2009.

Froese, Leonhard: [Rezension zu Friedrich Edding: Ökonomie des Bildungswesens und Hellmut Becker: Quantität und Qualität]. In: Pädagogische Rundschau 1964, 954-957.

Geheime Verschlussache, GVS MfS 008-100/76: Richtlinie Nr. 1/76 zur Entwicklung und Bearbeitung Operativer Vorgänge. ([http://www.bstu.bund.de/DE/Wissen/MfS-Dokumente/Downloads/Grundsatzdokumente/richtlinie-1-76\\_ov.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bstu.bund.de/DE/Wissen/MfS-Dokumente/Downloads/Grundsatzdokumente/richtlinie-1-76_ov.pdf?__blob=publicationFile), 27.09.2015)

Graupe, Silja: Ökonomische Bildung. Die geistige Monokultur der Wirtschaftswissenschaften und ihre Alternativen. In: Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 2: Bildung und fragendes Denken (herausgegeben von Harald Schwaetzer), 139-165.

Graupe, Silja / Jochen Krautz: Die Macht der Messung. Wie die OECD mit PISA ein neues Bildungskonzept durchsetzt. In: Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 4: Der andere Blick: Fragendes Denken zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung. Hrsg. v. Harald Schwaetzer, Johanna Hueck, Matthias Vollet. Kueser Akademie, Bernkastel Kues 2014, 139-146.

Gurría, Angel: Editorial – 50 Jahre Bildung im Wandel. In: OECD: Bildung auf einen Blick 2011, 13-24.

Hartmann, Detlef / Gerald Geppert: Cluster. Die neue Etappe des Kapitalismus. Berlin 2008.

Keeley, Brian: Humankapital. Wie Wissen unser Leben bestimmt. OECD Insights 2007.

Kim, Myung-Shin: Bildungsökonomie und Bildungsreform. Der Beitrag der OECD in den 60er und 70er Jahren. Würzburg 1994.

Klein, Naomi: Die Schock-Strategie. Der Aufstieg des Katastrophen-Kapitalismus. Frankfurt am Main 2007.

Krautz, Jochen: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen, München 2007.

Krautz, Jochen: Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. In: Fromm Forum 13/2009, 87-100.

Krautz, Jochen: Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. In: Frost, Ursula/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Demokratie setzt aus: Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik - Sonderheft 2013, 86-128.



Krautz, Jochen: Kompetenzen machen unmündig. Eine zusammenfassende Kritik zuhanden der demokratischen Öffentlichkeit. Streitschriften zur Bildung, Heft 1. Hrsg. v. d. Fachgruppe Grundschulen der GEW Berlin. Berlin 2015.

Kreitz, Robert: Wissen, Können, Bildung – ein analytischer Versuch. In: Ludwig A. Pongratz / Roland Reichenbach / Michael Wimmer (Hgg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld 2007, 98-135.

Krysmanski, Hans Jürgen: Hirten & Wölfe. Wie Geld- und Machteliten sich die Welt aneignen. 3. Aufl. Münster 2011.

Ladenthin, Volker: Zur Praxis pädagogischer empirischer Forschung. Eine Studie. In: Coincidentia– Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte, Beiheft 4: Der andere Blick: Fragendes Denken zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung. Kueser Akademie Bernkastel Kues 2014, S. 77-126.

Liessmann, Konrad Paul: Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien 2014.

Lippmann, Walter: Public opinion. Wading River, Long Island 1921 (<http://www.gutenberg.org/cache/epub/6456/pg6456.html>, 27.09.2015).

Maio, Giovanni: Geschäftsmodell Gesundheit. Wie der Markt die Heilkunst abschafft. Berlin 2014.

Maset, Pierangelo: Wörterbuch des technokratischen Unmenschen. Stuttgart 2013.

Masing, Johannes: Wissen und Verstehen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 29.12.2011, 7.

Meyer, Kirsten: Bildung. Göttingen 2009.

Meyer, Hans-Dieter / Aaron Benavot (Hgg.): PISA , Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance. Oxford 2013.

Nida-Rümelin, Julian: Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg 2014.

Niemann, Dennis: Changing Patterns in German Education Policy Making – The Impact of International Organizations. TranState Working Papers No. 99. Sfb597 „Staatlichkeit im Wandel“ – „Transformations of the State“, Bremen 2010 (Zusammenfassung: <http://www.sfb597.uni-bremen.de/pages/pubApBeschreibung.php?SPRACHE=de&ID=139>, 27.09.2015)

Nunner-Winkler, Gertrud: Anerkennung moralischer Normen. Forschungsverbund Desintegrationsprozesse – Stärkung von Integrationspotenzialen einer modernen Gesellschaft. Projekt 16. Abschlussbericht. ([http://www.uni-bielefeld.de/ikg/wissensaustausch/pdf/Abschlussberichte/Projekt16\\_Endbericht\\_Nunner-Winkler.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/ikg/wissensaustausch/pdf/Abschlussberichte/Projekt16_Endbericht_Nunner-Winkler.pdf), 27.09.2015).

OECD: Die Globalisierung in den Griff bekommen. Die Rolle der OECD in einer sich wandelnden Welt, 2004.

OECD: Bildung auf einen Blick, 2011

Ötsch, Walter Otto: Mythos MARKT. Marktradikale Propaganda und ökonomische Theorie. Marburg 2009.

Plessner, Helmuth: Über Menschenverachtung. In: ders.: Gesammelte Schriften. Bd. VIII. Frankfurt/M. 1953, 105-116.

Prenzel, Manfred: Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung. In: Mandl, Heinz / Brigitta Kopp (Hgg.), Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs. Deutsche Forschungsgemeinschaft. Berlin 2005, 7-22.

Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - die Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen - Kunst. Hrsg. vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder. Frechen 1993.

Ruhloff, Jörg: „Einmaligkeit“ oder Kritik einer wissenschaftspolitischen Machtergreifung. In: Einmaligkeit, Selbigkeit, Individualität. Zur Problematik pädagogischer Leitbegriffe. Für Marian Heitger zum 80. Geburtstag. 2. Aufl. Wien: Universität Wien 2007, 37-49.

Schachtschneider, Karl Albrecht: *Res publica, res populi. Grundlegung einer Allgemeinen Republiklehre. Ein Beitrag zur Freiheits-, Rechts- und Staatslehre.* Berlin 1994.

Schachtschneider, Karl Albrecht: *Vom liberalistischen zum republikanischen Freiheitsbegriff.* In: ders.: *Freiheit – Recht – Staat.* Berlin 2005, 67-89.

Schuler, Thomas: *Bertelsmann-Republik Deutschland. Eine Stiftung macht Politik.* Frankfurt/M. 2010.

Schwaetzer, Harald / Matthias Vollet (Hgg.): *Werte-Bildung in Europa. Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 1.* Bernkastel-Kues 2012.

Schwaetzer, Harald / Johanna Hueck / Matthias Vollet: *Der andere Blick: Fragendes Denken zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung. Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 4.* Bernkastel Kues 2014.

Sowa, Hubert: *Gemeinsam vorstellen lernen. Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung. Kunst.Pädagogik.Didaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 2.* München 2015.

Spring, Joel: *Economization of Education. Human Capital, Global Corporations, Skills-Based Schooling.* New York 2015.

Straubhaar, Thomas: *Humankapital. Devisenquelle der Zukunft.* In: Dettling, Daniel / Christoph Prechtel (Hgg.): *Weißbuch Bildung. Für ein dynamisches Deutschland.* Wiesbaden 2004.

Stürner, Rolf: *Markt und Wettbewerb über alles? Gesellschaft und Recht im Fokus neoliberaler Marktideologie.* München 2007.

Sutor, Bernhard: *Kleine politische Ethik.* Bonn 1997.

Tenorth, Heinz-Elmar: *Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft. Über einen neuerlichen Paradigmenstreit in der wissenschaftlichen Pädagogik. Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció. 3/2014, 5-21.* ([http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelstudomany\\_2014\\_3\\_5-21.pdf](http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelstudomany_2014_3_5-21.pdf), 27.09.2015)

Thielemann, Ulrich: *System Error. Warum der freie Markt zu Unfreiheit führt.* Bonn 2010.

Tomasello, Michael: *Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens.* Frankfurt/M. 2014.

Tröhler, Daniel: *Was ist gute empirische Unterrichtsforschung? Ein Plädoyer für die vergessene reflexive Qualität von Wissenschaft.* In: Doff, Sabine (Hg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung.* Tübingen 2012, 34-47.

Tröhler, Daniel: *Standardisierung nationaler Bildungspolitik: Die Erschaffung internationaler Experten, Planern und Statistiken in der Frühphase der OECD.* In: *IJHE Bildungsgeschichte* 3/2013, 60-77.

Ulrich, Peter: *Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie.* Bern 4. Aufl. 2008.

Ulrich, Peter: *Zivilisierte Marktwirtschaft. Eine wirtschaftsethische Orientierung. Aktualisierte und erweiterte Neuausgabe.* Bern 2010.

Weber, Ernst: *Der Weg zur Zeichenkunst.* Leipzig, Berlin 2. Aufl. 1918.

Weil, Simone: *Die Verwurzelung. Vorspiel zu einer Erklärung der Pflichten dem Menschen gegenüber (1943).* Zürich 2011.

*Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Europäische Kulturpolitik, Bd. 2. Hg. i.A. der Kulturkommission des Europarates. [Bericht über d. OECD-Konferenz in Washington 1961, Bearb.: Ernst Gehmacher]* Wien, Frankfurt, München 1966.

Wößmann, Ludger / Marc Piopiunik im Auftrag der Bertelsmann Stiftung: *Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum.* Gütersloh 2009.

Zuesse, Eric: *Die USA zerstören Europa.* In: *Deutsche Wirtschafts-Nachrichten*, 13.08.2015 (<http://deutsche-wirtschafts-nachrichten.de/2015/08/13/us-historiker-die-usa-zerstoeren-europa-2/>, 27.09.2015)



# Liebesgrüße aus Gütersloh

**Liebesgrüße aus Gütersloh. Eine  
unsachlich-polemische Meinungsäu-  
ßerung ..... 37**

Matthias Burchardt





# Liebesgrüße aus Gütersloh

## Liebesgrüße aus Gütersloh

### Eine unsachlich-polemische Meinungsäußerung

Dr. Matthias Burchardt<sup>1</sup>

Akademischer Rat am Institut für Bildungsphilosophie, Anthropologie und Pädagogik der Lebensspanne der Universität zu Köln; derzeit hat er einen Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der PH Ludwigsburg inne. Seine Forschungsschwerpunkte sind Anthropologie, Phänomenologische Bildungstheorie, Archäologie des Zeitgenössischen und Bildungspolitik. Er ist stellvertretender Geschäftsführer der 2010 gegründeten "Gesellschaft für Bildung und Wissen".

---

## I. Wandel oder Transformation?

Spätestens seit den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts können auffällige Veränderungen in allen Bereichen der Gesellschaft beobachtet werden: Politik, Kultur, Medien, Gesundheitswesen, Sozialsysteme, Landwirtschaft, Wirtschaft, Strafvollzug, Polizei, Kirchen, Familien und natürlich das Bildungswesen zeigen in Strukturen, Prozessen, Sprachspielen, Deutungen und Bewertungen ein gänzlich anderes Gesicht. Der vollzogene Wandel wurde in der politischen Rhetorik durch Begriffe wie ›Reform‹ oder ›Modernisierung‹ ausgewiesen. Als Legitimation wurde – postlyotard – die große Erzählung der ›Globalisierung‹ bemüht, Vokabeln wie ›Zukunftsfähigkeit‹ erzeugten Anpassungsdruck und Thatchers TINA-Doktrin (There is no alternative!) gewann unausgesprochen Allgemeingültigkeit. Wie wenig diese Modernisierungsprozesse tatsächlich zur Ermöglichung von Zukunft beigetragen haben, zeigt sich an den diversen Krisen, die einerseits Folge der genannten Maßnahmen sind und gleichzeitig als Argumente für weitere ›alternativlose‹ Reformen herangezogen werden: Ökologische Krise, Klimakrise, Überschuldungskrise, Energiekrise, Wasserkrise, Krise der Sozialsysteme, Bildungskrise, Finanzkrise, Euro-Krise, Demokratiekrise, Kulturinfarkt usf.

---

<sup>1</sup>zuerst in: Demokratie setzt aus. Hrsg. von Ursula Frost und Markus Rieger-Ladich. Paderborn 2012. S. 65-77

Die theoretische Aufarbeitung dieser Phänomene von Wissenschaftlern entzündet sich meist an einem persönlichen Unbehagen im konkreten Lebensumfeld, stößt dann aber zwangsläufig auf größere Zusammenhänge, die sich durchaus plausibel mit dem methodischen Instrumentarium der Fächer (von Diskursanalyse bis zur Dekonstruktion) erkenntnisreich auflösen lassen. In Ergänzung zu diesen Versuchen soll in diesem Beitrag der Fokus auf die Ebene der Akteure gelegt werden, nicht zuletzt um vielleicht auch die präfigurierenden Hinterlassenschaften der ›Postmoderne‹, um die es im übrigen merkwürdig still geworden ist, einer Prüfung zu unterziehen. Dabei sollen die diskursive Betrachtung und die rekonstruktive Aufdeckung der Aktivitäten und Akteure nicht gegeneinander ausgespielt, sondern in einen produktiven Zusammenhang gebracht werden: Diskurse bilden den Resonanzboden für Modernisierungsakte, qualifizieren oder disqualifizieren Sprecher und Akteure, bilden einen ›mainstream‹ an Denk-, Sprech- und Verhaltensweisen und fungieren deshalb als institutionalisiertes und präinstitutionelles Machtdispositiv. Akteure, seien es konkrete Personen, politische Funktionsträger, internationale Organisationen, nationale Stiftungen, think-tanks oder Geheimdienste, sind aber nicht nur als Produkte anonymer Diskurse zu betrachten, sondern auch – und vielleicht sogar vornehmlich – als explizite oder anonymisierte Produzenten derselben. In gewisser Hinsicht bedeutet es nach dem lautstark apostrophierten Tod des Subjekts einen Tabubruch, in dieser Form über die Krise der Demokratie zu sprechen, scheint der Zugang über Aktivitäten und Verlautbarungen doch möglicherweise in theoretischer Hinsicht unterkomplex zu sein, so dass man ihn schnell mit dem selbst nicht mehr rechtfertigungsbedürftigen Schlagwort der ›Verschwörungstheorie‹ diskursiv als nicht wahrheitsfähig oder gar diskussionswürdig qualifiziert! Die Möglichkeit, eine faktische Verschwörungspraxis mit den Mitteln der Aufklärung ans Licht zu bringen, scheint damit per se als illegitim. Cui bono?

Tatsächlich besteht die Gefahr, dass man die Möglichkeiten der Akteure überschätzt und allzu viele Effekte auf das Wirken einzelner Einflussspieler zurückführt. Deshalb möchte ich, wenn ich im Folgenden den Beitrag der Bertelsmann Stiftung zur globalen Entdemokratisierung nachvollziehe, darauf hinweisen, dass es natürlich viele weitere – teilweise eng miteinander verflochtene – Akteure und Organisationen gibt, die unabhängig voneinander oder konzertiert, konvergierend oder widerstreitend im Rücken der demokratischen Öffentlichkeit die gesellschaftliche Wirklichkeit nach Maßgabe von Partikularinteressen gestalten. Gleichwohl ist die Bertelsmann Stiftung nicht nur irgendein x-beliebiger Akteur, der für eine exemplarische Untersuchung besonders geeignet wäre, sondern auch ein besonders wirkmächtiger, dessen Praktiken und Strategien einer besonderen öffentlichen Aufmerksamkeit bedürfen.

Mit der Verlagerung der Betrachtungshinsicht auf die Akteursebene ergibt sich nämlich auch eine Präzisierung in der Beschreibung der Prozesse. Untersucht man die oben angesprochenen Veränderungen der gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Verhältnisse unter der Voraussetzung von Einflussnahme interessierter Organisationen und Personen, sind die Vorgänge mit Ausdrücken wie ›Sozialer Wandel‹ oder ›Globalisierung‹ nur unzureichend beschrieben, wenn nicht sogar verschleiert. Treffender ist es – unter der genannten Voraussetzung – von gezielten Transformationen zu sprechen. Auch dies mag, ähnlich wie die Behauptung von einflussnehmenden Akteuren, eine Provokation sein, wird doch unterstellt, dass weder der blinde Zufall, noch eine unsichtbare Hand des Marktes, geschweige denn die dialektische Geschichte selbst bemüht werden müssen, um die Transformationsvorgänge zu rekonstruieren. Der Blick fällt vielmehr auf das Arsenal von Durchsetzungsstrategien in Form von ›soft governance‹ oder ›new governance‹, die gleichsam Mittel der Transformation und intendiertes Modell künftiger politischer Wirklichkeit sein sollen (vgl. hierzu auch den Beitrag von Jochen Krautz in diesem Band). Auch in dieser Hinsicht ist eine Untersuchung der Bertelsmann Stiftung ausgesprochen aufschlussreich, da sie nicht nur versucht, innerhalb einer bestehenden politischen Kultur konkrete Interessen zu verwirklichen, sondern die Semantik und Grammatik der demokratischen Artikulation *in toto* umzuschreiben. Sanfter und zugleich wirksamer als direkte Intervention, die einen adressierbaren Gegner zur Erscheinung

brächte, ist das Regieren durch die vermeintliche Selbstregierung der Regierten, die allesamt zu Modellinsassen eines Regimes unternehmerischer Selbstführung unterworfen worden sind. (Vgl. Bröckling 2007). Während in anderen Ländern Medienmacht und Staatsamt in Personalunion vollzogen werden, kann man den Eindruck gewinnen, dass die Bertelsmann Stiftung in aller Ruhe regieren lässt, solange ihre Diskurshegemonie mit den Mitteln der Propaganda gewährleistet ist.

## II. Liebe öffnet Herzen

Unter dem Titel ›Liebe öffnet Herzen‹ erscheint 2001 ein kleines Büchlein von Liz Mohn, Gattin des Bertelsmann-Patriarchen Reinhard Mohn, in dem sie als Frau, Mutter und Unternehmerin zu den wesentlichen Fragen der Zeit Stellung bezieht. Die Verlagsankündigung fasst zusammen:

»An der Schwelle einer ›Zeitenwende‹, die von Internationalisierung und Globalisierung geprägt ist, fragt sie: Kann die Menschheit ohne Liebe überleben? Mit großer Sorge beobachtet sie zunehmende Orientierungs- und Lieblosigkeit, Egoismus, Rücksichtslosigkeit und Vereinsamung in unserer Gesellschaft. Warmherzig setzt sie ihr Plädoyer für die Liebe dagegen: Liebe macht sehend und einsehend, sie respektiert die Grenzen des anderen, sie gibt großzügig Trost und Hilfe, ohne an den eigenen Nutzen zu denken.« ([http://www.randomhouse.de/content/edition/excerpts/021\\_00367\\_964.pdf](http://www.randomhouse.de/content/edition/excerpts/021_00367_964.pdf))

Und tatsächlich könnte man den Eindruck gewinnen, dass die Bertelsmann Stiftung überall dort zur Stelle ist, wo Gesellschaft und Politik mit der ›Zeitenwende‹ überfordert sind und dankbar die Vorschläge und das Engagement der Stiftung in Empfang nehmen. So würdigt der damalige EKD-Ratsvorsitzende Huber den 2009 verstorbenen Reinhard Mohn mit den Worten:

»Reinhard Mohn hat wie wenige andere zeit seines Lebens die Tugenden des ›ehrlichen Kaufmanns‹ und damit verantwortungsvolles Unternehmertum verkörpert, das von christlichen Werten geleitet ist. ›Eigentum verpflichtet‹ – dieser Überzeugung war und blieb er treu, so wie er einen ›Leistungsbeitrag für die Gesellschaft‹ zu den unabdingbaren Zielen seines Unternehmens zählte. Die von ihm gegründete und lange Jahre geführte Bertelsmann Stiftung setzt dies um, indem sie Erträge des Unternehmens in gemeinwohlorientierte Projekte investiert.« ([http://www.ekd.de/presse/pm238\\_2009\\_rv\\_zum\\_tod\\_mohn.html](http://www.ekd.de/presse/pm238_2009_rv_zum_tod_mohn.html))

Es verwundert auch nicht weiter, dass etwa die Ministerpräsidentin des Landes Nordrhein-Westfalen, Hannelore Kraft (SPD), gemeinsam mit der Stiftung das Programm ›Kein Kind zurücklassen‹ als Schlüsselprojekt von Sozial- und Bildungspolitik auf den Weg gebracht hat. Parallelen in Titel und Konzept zu George W. Bushs ›No child left behind‹ scheinen für die Sozialdemokraten kein Hinderungsgrund zu sein, der sie von einer Zusammenarbeit mit dem mächtigen privaten Akteur abhalten könnte. Auch die Schulministerin Sylvia Löhrmann (Bündnis 90/Die Grünen), hat keine Bedenken einen Vertrag mit der Stiftung zu schließen, in dem die Lehrerfortbildung konzeptuell der Stiftung übertragen wird, während das Land die Mittel und Durchsetzungshierarchien zur Verfügung stellt. ([http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-BBCC76D8-5C68E2A4/bst/xcms\\_bst\\_dms\\_34483\\_34484\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-BBCC76D8-5C68E2A4/bst/xcms_bst_dms_34483_34484_2.pdf))

Doch nicht nur auf der Landesebene ist die Stiftung ein gern gesehener Partner: Bundeskanzlerin Merkel, EU-Kommissionspräsident Barroso und viele andere internationale Politiker, Vertreter aus Medien, Wirtschaft und Kultur, geben sich ein Stelldichein, wenn die Stiftung in ihre ›Botschaft‹ Unter den Linden in der Nähe des Brandenburger Tores ruft. Nicht zuletzt feierte der amtierende Bundespräsident Joachim Gauck 2010 seinen 70. Geburtstag in Gesellschaft von Liz Mohn und Angela Merkel in der noblen Repräsentanz. Damit soll nicht suggeriert werden, dass Gauck seine Präsidentschaft dem medialen Einfluss der Stiftung verdankt, denn dann würde man die Rolle des Springer-Konzerns unterbewerten.

Ein wenig diskreter ist man auch in den wichtigen transnationalen Dominanz-Achsen präsent: American Institute for Contemporary German Studies (AICGS), Atlantikbrücke, Council on Foreign

Relations (CFR), European Round Table of Industrialists (ERT), Transatlantic Community Foundation Network (TCFN), Deutsche Gesellschaft für auswärtige Politik (DIGAP), Club of Rome, ...

Man arbeitet auf allen Ebenen (Kommune, Land, Bund, EU) mit allen etablierten Parteien (außer der Linken) zusammen, kooperiert mit Unternehmen, Kirchen, Gewerkschaften, Verbänden, anderen Stiftungen und think-tanks. Ob diese offensichtliche Überparteilichkeit allerdings bedeutet, dass die Stiftung unparteiisch ist, darf bezweifelt werden. Als operative Stiftung fördert sie nämlich nur Projekte, die sie selbst angestoßen hat. Da die Bertelsmann AG zu 76,9% der Stiftung gehört, entstehen mitunter Interessenkonflikte zwischen der Gemeinnützigkeit (Steuerbegünstigung) und dem Unternehmensinteresse, zumal das Engagement der Stiftung in den Geschäftsfeldern der AG besonders ausgeprägt zu sein scheint.

Dem eigenen Selbstverständnis zufolge fühlt man sich nicht an bestimmte politische Akteure gebunden, sondern sucht Partner in allen Lagern:

»Gemeinsam mit Partnern aus allen gesellschaftlichen Bereichen will die Stiftung frühzeitig Herausforderungen und Probleme unseres Gemeinwohls identifizieren sowie exemplarische Lösungsmodelle entwickeln und verwirklichen.

Sie versteht sich damit als ›Motor‹, der notwendige Reformen initiiert und voranbringt. Als wissensbasierte Organisation will sie einen lebendigen Dialog zu den politischen Reformthemen unserer Zeit auslösen und die politischen Entscheidungsträger beraten.

In ihrer Projektarbeit folgt die Bertelsmann Stiftung der Überzeugung des Stifters Reinhard Mohn, dass die Prinzipien unternehmerischen Handelns zum Aufbau einer zukunftsfähigen Gesellschaft beitragen können.« (<http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-C89062D3-C87BB221/bst/hs.xsl/2083.htm>)

Die versammelten Hochglanzvokabeln ›notwendige Reformen‹, ›lebendigen Dialog auslösen‹, ›Beratung‹, ›unternehmerisches Handeln‹, ›Zukunftsfähigkeit‹ evozieren Kompetenz und Engagement, verdecken aber demokratiethoretische und -praktische Friktionen, die zunächst nur in Rückfragen angedeutet werden können:

1. Wer entscheidet, welche Reformen notwendig sind und wie sie ausfallen sollen?
2. Wie lebendig ist ein Dialog, der von einer privaten Stiftung getriggert wird?
3. Wo verlaufen die Grenzen von legitimer Politikberatung, Lobbyismus und Entdemokratisierung politischer Gestaltungsmacht?
4. Mit welchem Recht wird die ökonomische Regionalpraxis des Unternehmerischen als Modell universeller gesellschaftlicher Handlungen, Denkformen und Organisationsmodelle auch auf Bereiche außerhalb der Wirtschaft ausgedehnt (Kirche, Politik, Religion, Kultur, Sport, Familie, Wissenschaft)?
5. Reduziert das Kriterium der Zukunftsfähigkeit nicht politische Gestaltung zu einer Anpassungsreaktion auf Sachzwänge? Wer hat die Hoheit über die Kriterien der Zukunftsfähigkeit?

### III. Demokratie 2.0 oder Entdemokratisierung?

Die Bertelsmann Stiftung ist allerdings nicht nur Gegenstand demokratiethoretischer Reflexionen, sondern auch Urheber von parawissenschaftlichen Diskursen über Demokratie. Über das Centrum für angewandte Politikforschung (CAP) an der LMU München erarbeitet die Stiftung Analysen und Politikstrategien, die sich explizit mit der Spannung von Demokratie und antidemokratischem Reformbestrebungen beschäftigen:

»Die anhaltende Reformdiskussion in Deutschland verweist auf Defizite des Regierungshandelns. Effizientes Regieren wird in der Verhandlungs-, Koalitions- und Parteidemokratie zunehmend schwieriger. Formale und informale Machtressourcen, aber auch Vetospieler und Blockadepotentiale stehen hier deshalb im Mittelpunkt des Interesses.« (<http://www.cap-lmu.de/projekte/fgd/regieren.php>)



Mit dem ökonomischen Kriterium der Effizienz wird klammheimlich eine systematische Zäsur im Politikverständnis etabliert: Während die Güte der politischen Kultur ehemals zumindest dem Anspruch nach im Vollzug der demokratischen Abwägungen, Diskussionen, Kompromissbildung, Berücksichtigung der Interessengruppen und Minderheitenpositionen gesehen wurde, erscheinen diese Elemente gelebter Demokratie plötzlich als Hindernisse gegen ein reformerisches Durchgreifen. »Democracy is messy!« (Donald Rumsfeld). Meinungsvielfalt verkommt von einem Faktum – oder sogar hohen Gut – pluraler Gesellschaften zu einem Effizienzhemmnis. Das demokratische Recht von Akteuren, den propagierten Modernisierungsbestrebungen ein wohlbegründetes ›Nein!‹ entgegenzusetzen und für eine andere Weise gesellschaftlichen Lebens und politischer Kultur einzutreten, wird als ungebührliche Blockadehaltung dargestellt. Effizienz fragt also nicht nach der demokratischen Qualität, sondern nach dem Preis, der für den erzielten Nutzen zu entrichten ist. Die immanente Optimierungsrationaltät des Effizienzdenkens sucht entsprechend nach einer Minimierung der demokratischen Reibungsverluste – was allerdings einer Minimierung der Demokratie gleichkommt.

Die Bertelsmann Stiftung liefert hierzu nicht nur die Analyse, sondern auch die Blaupause für ein Reformieren, das die Kulissen der Demokratie stehen lässt und auch die politische Folklore wie Wahlen, Parlamentsdebatten und Skandalrücktritte nicht antastet, wohl aber die Gestaltungsmacht dem verfassungsmäßigen Souverän und seinen ermächtigten Repräsentanten aus der Hand nimmt. Unter dem Motto: ›Mehr Strategie wagen‹ verabschiedet man den von Willy Brandt formulierten Anspruch ›Mehr Demokratie wagen‹ und propagiert ›Die Kunst des Reformierens‹ (Rüb et al. 2009). Strategisches Reformieren vollzieht sich in drei Schritten:

1. Agenda-Setting
2. Entscheidungsphase
3. Implementierung

Im ersten Schritt geht es darum, ein Thema auf die öffentliche und politische Agenda zu setzen. Tatsächlich gibt es viele brennende Probleme, die es Wert wären, auf die Tagesordnung gesetzt zu werden. Macht besteht nach dem Strategiekonzept schon in der Eroberung der Agenda. Die Bertelsmann Stiftung beherrscht das Agenda-Setting perfekt: Über Studien oder inszenierte Anlässe wie z.B. die berühmte Ruck-Rede des Bundespräsidenten Roman Herzog nistet man sich in Themen ein, die einen gewissen Skandalisierungswert haben (Inklusion, Patientenrechte, Armut, Migration, Kita-Plätze usw.) und erzeugt ein Klima, das der Politik und Öffentlichkeit akuten Handlungsbedarf suggeriert. Damit beim Agenda-Setting allerdings nicht versehentlich diejenigen zu Wort kommen, die es wirklich betrifft, muss man für eine »Reduktion der Beteiligung von Interessengruppen« (ebd., S. 7) sorgen.

Der zweite Schritt nutzt die öffentliche Aufregung und führt den politischen Prozess einer Entscheidung zu. Damit der demokratische Schein gewahrt bleibt, die Entscheidung aber trotzdem so ausfällt, wie es die Reformer wünschen, müssen Gegner neutralisiert werden. Die Reformfibel rät:

»Policy-Designs, die gezielt die Schwächung der internen Kohärenz von potenziellen Vetospielern bzw. von starken Interessengruppen anpeilen, begünstigen Reformen.« (Ebd., S. 65)

Über das alte Prinzip ›divide et impera‹ werden Interessenvertreter gegeneinander ausgespielt, so dass man Entscheidungen durchsetzen kann, obwohl eine Mehrheit dagegen ist, diese Mehrheit aber durch Vereinzelung daran gehindert wird, zueinander zu finden.

Der letzte Reformschritt ist wiederum sensibel: Die Implementierung. Hier treffen der partikuläre Reformwille und das papierene Konzept auf Menschen in Einrichtungen, die am Gelingen ihrer Arbeit interessiert sind. Diese Menschen wurden in den ersten beiden Schritten systematisch ausgeschlossen oder gegeneinander ausgespielt und sollen nun mit erheblichem Aufwand etwas ins Werk setzen, wovon sie nicht unbedingt überzeugt sind. Zu diesem Zweck gibt es die internen Verfahren des Akzeptanzmanagements oder der instrumentellen Nutzung von Gremien zur nachträglichen

Legitimation sachzwanghafter Modernisierung. Akzeptanz schafft man durch Identifikationsstrategien, die den Beteiligten suggerieren, dass ihre wesentlichen Anliegen, wenn auch in leicht veränderter Form, nun endlich zur Geltung kommen. Gremien haben seit der Modernisierungswelle eine vornehmlich operativ-instrumentelle Funktion: Ich selbst habe beispielsweise an einer Schulung des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) teilgenommen, bei der Führungskräfte der Universitäten darin unterrichtet wurden, wie man gewünschte Gremienentscheidungen herbeiführt – natürlich unter Wahrung des demokratischen Scheins. Schon die Zusammensetzung der Gremien beruht auf einem Schlüssel, der einerseits Mehrheiten garantieren soll, andererseits die Verlierer und Kritiker der Reform insofern einbezieht, dass sie zwar zu Wort kommen, aber keine Gestaltungsmacht entfalten können. Partizipation bedeutet allerdings nur noch, die Implementierung ausführen zu müssen; Kritik ist erwünscht, insofern diese innerhalb des Reformrahmens Optimierungen vornimmt, eine Abstimmung über den Reformrahmen selbst oder eine wirkliche Gestaltungsmacht wird den Beteiligten nicht zugestanden. Das Geheimnis der Partizipationsökonomie besteht darin, dass man einerseits auf die Beteiligten als Ressource angewiesen ist, andererseits aber vermeiden muss, dass sie den Prozess selbst verhindern oder maßgeblich gestalten. Hilfreich ist es in diesem Zusammenhang auch immer, wenn man eingespielte Strukturen zerschlägt und ein Klima von Konkurrenz und gegenseitigem Misstrauen schafft. Es gibt hier ein breites Arsenal von Führungstechniken, wie z.B. das Change-Management, das sich der Erkenntnisse der Gruppensteuerung Kurt Lewins bedient.

Flankiert wird der strategische Reform-Dreischritt durch öffentliche und interne Reformkommunikation, das ehrlichere Wort wäre: Propaganda. Gebetsmühlenartig werden Slogans und Buzzwords wiederholt, damit die Involvierten nicht zu Besinnung kommen. Es werden Debatten angestoßen und gelenkt, Kritiker diskreditiert, Standards und Modelle diskursiv etabliert, Begriffe besetzt, um den Reformdruck aufrecht zu erhalten (vgl. Ruck-Rede, Kulturinfarktdebatte usw.). In der Bertelsmannschrift nicht ausgewiesen, aber offensichtlich diesem Feld zugehörig: Die Strategie der Dekategorisierung. Während der Begriff der ›Bildung‹ terminologisch zwar auch in der Pädagogischen Disziplin eine produktive Unschärfe wahren musste, war es jedoch in Sache und Bedeutung klar, dass ›Bildung‹ von Betreuung, Pflege, Erziehung, Ausbildung, Verwahrung, Drill, Gehirnwäsche oder Coaching zu unterscheiden war. Dank der Dekategorisierung qua Reformkommunikation werden parapädagogische Trivialpraxen durch die Aura des historischen Monumentaltitels geadelt, während Kritiker ihrer Sprache beraubt werden.

Eine weitere Flankierungsmaßnahme ist die Schaffung von strategischen Querschnittszentren (Steuergruppen, task-forces), die oft ohne nachvollziehbare Legitimation ›seitlich‹ in die bestehenden Hierarchien intervenieren können und damit Verfahrenssicherheit außer Kraft setzen, Unklarheiten über mögliche Appellationsinstanzen schaffen, Zuständigkeiten wie Hüchenspieler hin und her schieben können.

Es dürfte in der Summe deutlich geworden sein, wie durch derlei Strategie der demokratische corpus viral besiedelt und umprogrammiert wird. Eine abenteuerliche Exegese des Grundgesetzes oder schlichtweg eine antidemokratische Haltung fassen die Verfasser der Strategieschrift zusammen:

»Um ihrer politischen Verantwortung gerecht zu werden, muss eine Regierung sich im Zweifelsfall auch gegen den empirischen und kontingenten Volkswillen durchsetzen. Politische Entscheidungen, die der gegebenen Mehrheitsmeinung entgegenstehen, sind nur auf den ersten Blick demokratietheoretisch bedenklich.« (Ebd., S. 24)

Um Missverständnissen vorzubeugen: Die genannten Strategien dienen nicht der machiavellistischen Ermächtigung der Politiker, denn auch diese sind in der Perspektive der Stiftung keine gestaltungsfähigen Akteure, sondern lediglich Erfüllungsgehilfen der marktinduzierten Sachzwänge. Dies wird deutlich bei den Rankings des Sustainable Governance Indicators (SGI), durch den die Stiftung die Regierungseffizienz von Staaten evaluiert. Grundsätzlich dienen Evaluationen nicht dazu,

Phänomene der Wirklichkeit zu erfassen, sondern auf die Gestaltung der Wirklichkeit normierend einzuwirken. Sie sind kein Erkenntnisinstrument, sondern ein Herrschaftsinstrument. Der SGI misst nach eigenen Angaben »den Reformbedarf der Demokratie« (<http://de.sgi-network.org>), modelliert aber unterschwellig politisches Handeln als Management und den Staat als Unternehmen (siehe: Dekategorisierung). Z.B. werden Regierungen in Bezug auf die Frage beurteilt: »Werden Regierungsstrukturen angemessen und effektiv an inter- und supranationale Entwicklungen angepasst?« (A.a.O.)

D.h. die Funktion der Regierenden besteht im Vollzug einer Anpassungsleistung, der politische Gestaltungsanspruch wird entsprechend reaktiv verkürzt, Bezugspunkt ist nicht der Wille des Souveräns, sondern der extern produzierte Reformzwang. Vor diesem Hintergrund wird auch die zunehmende Indifferenz der Parteien nachvollziehbar. In letzter Konsequenz handelt es sich nur noch um konkurrierende Teams, die allein darum wetteifern, wer als Wahlsieger die Sachzwangreformen exekutieren darf. Das Aufblühen einer Partei ohne Überzeugungen, die von kybernetischen Prozeduren lebt, wie etwa die Piratenpartei, ist in diesem Zusammenhang nur konsequent.

Zusammenfassend: In den zitierten Dokumenten zeigt sich eine antidemokratische Grundhaltung, die durch semantische Umkodierungen und clandestine Strategien die politische Macht und ihre Artikulationsformen, wie sie vom Grundgesetz vorgesehen waren, in die Hände einer Steuerungselite überführt, die sich keiner Wahl stellen muss oder einem gewählten Gremium Rechenschaft schuldet. Finanziert werden diese Aktivitäten aus Steuermitteln, die letztendlich dem Gemeinwesen entzogen sind. Fiele die Steuerbegünstigung der Stiftung weg, könnte der Staat die vermeintlichen Wohltaten der Stiftung selbst vollbringen und hätte für seine Aktivitäten sogar eine demokratische Legitimation bzw. unterstände einer demokratischen Kontrolle.

Wie breit das Engagement der Stiftung aufgefächert ist, kann in einem kurzen Panorama nur umrissen werden:

Rankings zur Kommunalen Verwaltung (KiK), Einführung der doppelten Buchführung (Doppik, NKF – Bemerkenswerte Kooperation mit dem DGB) und des New Public Managements (NPM) in Kommunen, Bertelsmanntransformationsindex, EU-Verfassung, Militarisierung europäischer Außenpolitik, gemeinsam mit McKinsey: Arbeitsmarktreformen (Hartz 4, Umbau der Job-Center), Privatisierungspolitik im Kongo, Verschärfung des Urheberrechts zum Wohle der Rechteverwerter (DRM, Digitales Rechtemanagement), Rechtschreibreform, Gesundheitspolitik von der Daseinsvorsorge zur Marktförmigkeit (Gesetzgebung, Gesundheitskarte, Rhönkliniken), Hochschulpolitik (CHE, Einfluss auf das Hochschulfreiheitsgesetz NRW), Religionsmonitor, Schulpolitik (Selbständige Schule), Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) – Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR), Ökonomisierung der Kirchen (Religionsmonitor) und ganz aktuell die Debatte um die Kommodifizierung von Kultur anlässlich eines vermeintlichen Kulturinfarktes (vgl. Burchardt, <http://bildung-wissen.eu/kommentare/der-angriff-der-neoliberalen-auf-die-kulturforderung-der-offentlichen-hand.html>; Quellen: Böckelmann 2007, Schuler 2010 und die Internetseiten der Bertelsmann Stiftung)

Bildhaft gesprochen ist es wie beim Hase-und-Igel-Spiel: In jeder Ackerfurche findet sich ein Bertelsmann – das gilt einerseits für die Aktivitäten der Stiftung, die sich in jedem relevanten Politikfeld gestaltend platziert, und andererseits auch für konkrete Personen: Manch sympathischer Talkshowgast entpuppt sich nach einer kleinen Recherche als Bertelsmannbotschafter, und auch Schlüsselpositionen in Ministerien auf Landes- und Bundesebene sind bisweilen mit Mitarbeitern besetzt, die ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Gesinnung bei den Bertelsmännern erworben haben.

PRAXISTIP: Sollte Ihnen ein Konzept oder ein Akteur in den Medien oder in Ihrem beruflichen Umfeld bedenklich erscheinen, »googeln« Sie nur zum Spaß den betreffenden Namen und fügen Sie im Suchfeld »Bertelsmann« hinzu. Sie werden sicher einige spannende Ergebnisse erzielen.

## IV. Organisierte Dialoge

Nun ist durch verschiedene Ereignisse die Frage nach der Demokratie explizit ins öffentliche Bewusstsein gerückt: Insbesondere die Finanzkrise und der sog. ›Arabische Frühling‹ machten auch das Unbehagen an Demokratieverlusten in Europa offenkundig. In Spanien beispielsweise entstand 2011 die Bewegung ¡Democracia Real Ya! und Movimiento 15-M. Unter dem Namen ›Echte Demokratie jetzt!‹ sammelten sich auch in Deutschland Aktivisten, das Thema Demokratie wurde jedoch ebenso wie der Slogan durch die ›Occupy-Bewegung‹ verdrängt und auf eine Bankenkritik reduziert. Über die Sozialbewegung in Chile und die Studentenproteste in Canada wird medial wenig berichtet, gleichwohl finden sich auch hier Forderungen nach mehr Demokratie, die über konkrete Anliegen hinausgehen. In Deutschland flammte die Diskussion um mehr Demokratie vor allem im Umfeld des Großprojektes ›Stuttgart 21‹ (S21) auf. Die Aktivisten wurden als ›Wutbürger‹ und auch vom jetzigen Bundespräsidenten Gauck als ›Vorgarten-Schützer‹ diffamiert (Gauck: Die Antikapitalismusdebatte ist unsäglich albern. Vgl. <http://www.ptext.de/nachrichten/joachim-gauck-antikapitalismusdebatte-unsaeiglich-albern-255813>). Zwar konnte die Bewegung ihr politisches Ziel nicht durchsetzen, aber doch die Frage nach der Demokratie auch in Deutschland auf die Tagesordnung bringen. Denn entgegen der propagandistischen Zuweisung der Wutbürgerschaft und des Partikularinteressenprotestes, war das Engagement differenziert, reflektiert und am Gemeinwohl interessiert, wie sich an vielen Publikationen (z.B.: Schorlau 2010) und den beiden großen Demokratiekongressen belegen lässt (<http://www.demokratie-kongress21.de>).

Interessant für die Rolle der Bertelsmann Stiftung ist eine Anekdote, die mir von S21-Aktivisten berichtet wurde: Eines Tages stand ein Team von Stylisten, Photographen und Seniorenmodellen am Bauzaun und inszenierte Engagement und Protest. Auf Nachfrage gaben die Personen an, im Auftrag der Stiftung Bilder zum Thema ›Bürgerengagement‹ und ›Teilhabe‹ zu machen. Was auf den ersten Blick nach Wertschätzung für Sache und Form des Stuttgarter Protestes aussieht, entpuppt sich auf den zweiten Blick als perfide Vereinnahmung und Kanalisierung der Bewegung für eigene Zwecke. Dies wird vor allem deutlich, wenn man die programmatische Schrift ›Organisierte Dialoge als Strategie‹ hinzuzieht ([http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_32258\\_32259\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32258_32259_2.pdf)), die scheinbar auf das wachsende Unbehagen der Bürger infolge mangelnder Beteiligung reagiert:

»Konkret erscheint die Regierungspolitik in den Augen der Bevölkerung häufig zu reaktiv und an kurzfristigen Zielen orientiert. Die Unzufriedenheit der Bevölkerung ist auch darauf zurück zu führen, dass geänderten Partizipationsbedürfnissen der Bevölkerung nicht genügend Rechnung getragen wird; insbesondere die tradierte politische Beteiligung über Wahlen und/ oder Mitgliedschaft in Parteien und Verbänden ist stark rückläufig. Mittlerweile bevorzugen viele Deutsche spontane und auch temporäre Mitwirkung an konkreten politischen Projekten, bei denen die jeweiligen Themen im Mittelpunkt stehen.« (Ebd., S. 7)

Schon der Begriff der ›Beteiligung‹ verschleiert die verfassungsmäßige Rolle des Volkes (vgl. Dekategorisierung), dem man Ermächtigung durch ›Beteiligung‹ vorgaukelt, während es als der eigentliche Souverän in Wahrheit an den Katzentisch der Macht gesetzt wird. (Vgl. Burchardt 2010) Eine ähnliche Funktion haben sog. ›Bürgerhaushalte‹, die teilweise in Kommunen eingerichtet wurden. Die als Emanzipation eingeräumte Möglichkeit, auf dieses Budget ›direkt‹ zuzugreifen, verschleiert, dass im Grunde der gesamte Haushalt der Bürgerhaushalt ist!

Doch welches Politikverständnis liegt den ›organisierten Dialogen‹ zugrunde?

»Diese Metapher der Demokratie als ein Rezept für Problemlösung durch strukturierte, möglichst zugängliche, inklusive, dominanzarme und zweck- oder outcome-orientierte Beteiligung buchstabiert die Idee der kleinen organisierten Dialoge in den Großbuchstaben der Demokratie. Demokratiepoltik in diesem Sinne ist Politik, die dialogische Beteiligung an den kollektiven Problemlösungen der Demokratie ermöglicht.« (Ebd., S. 164)

Schaut man hinter die Fassade der Neo-Sprech-Imponierkabeln (›inklusive‹, ›dominanzarm‹ usw.), erweist sich eine geschickte Vereinnahmung des Dialogbegriffs und eine Verschiebung der politischen Koordinaten im Demokratieverständnis: Der Demokratische Diskurs lebt von der Ereignishaftigkeit tatsächlicher Dialoge, eine strategische Organisation dagegen erstickt die Unverfügbarkeit des Gesprächs und wirft die Frage auf, wessen Strategie verfolgt wird und wem die Organisation dienen soll. Wesentliches strategisches Element ist der Moderator oder Verfahrensgestalter, der scheinbar nur als Medium oder Katalysator des Prozesses fungiert, in Wahrheit aber das Verfahrensoktroy durchsetzt und dadurch explizit oder implizit Machtwalter der Strategen ist. In einem wirklich demokratischen Diskurs herrscht das Gleichheitsprinzip der Beteiligten, und die Gesprächspartner fungieren nicht nur in einer Verfahrensschablone, sondern können im Gespräch selbst auch die Gesprächsform zur Disposition stellen. Seltsam ist auch die Formulierung der ›Demokratiapolitik‹, so als wäre ›Demokratie‹ nur ein Feld oder Mittel des Politischen, die Macht selbst aber dem Demokratischen nicht verpflichtet. Tatsächlich ist ›Demokratiapolitik‹ eine Demokratieökonomie, eine wohltdosierte Nutzung demokratischer Sozialformen zum Zwecke von ›outcome-orientierten‹ ›Problemlösungen‹ (vgl. Effizienzkriterium und SGI). Die Zuspitzung auf Problemlösungen und Ergebnisorientierung funktionalisiert die Demokratie als nachgelagertes Potential flexibler Bewältigungsreaktionen auf externe Sachzwänge. Eine offensive Gestaltung oder Veränderung der Verhältnisse, aus denen die vermeintlichen Sachzwänge erwachsen, ist nicht vorgesehen. Zieht man die Kategorien der *vita activa*, so wie sie bei Hannah Arendt unterschieden werden (vgl. Arendt 1992), gehört das Bertelsmann-Konzept der Demokratie in das Feld des Herstellens und ist insofern unpolitisch, als es den Menschen nicht als handelnde Person zur Erscheinung bringt. Dem instrumentellen Demokratieverständnis entspricht nämlich auch eine Instrumentalisierung der Bürger:

»Zivilgesellschaftliche Akteure verfügen zunehmend über politikrelevantes Wissen. Seitens der Regierungsakteure gilt es, diese dezentralen Wissensressourcen für eine verantwortungsvolle und zukunftsfähige Politikgestaltung verstärkt auszuschöpfen.« (Ebd., S. 7f)

Der – dem verfassungsmäßigen Anspruch nach – souveräne Bürger wird zur ausschöpfbaren Problemlösungsressource herabgestuft. Erfahrungsberichte aus Aachen, wo die Bertelsmann Stiftung bei der Gestaltung der Städteregion und des Bildungsbüros sehr aktiv ist, zeigen, wie elegant und zugleich zynisch-manipulativ der Bertelsmann-Moderator in organisierten Dialogen als strategischer Durchsetzungs- und Ressourcenerschließungsagent funktionierte.

## V. Gefährdet die Bertelsmann Stiftung Demokratie und Frieden?

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Stiftung gründet ihren Einfluss auf ökonomische (Bertelsmann AG) und mediale Macht (Verlagsgruppe Gruner&Jahr, Random House, RTL-Gruppe). Sie nimmt durch ›Beratung‹, ›Kooperation‹ oder ›Unterwanderung von Ministerien‹ Einfluss auf formelle Politik und ist in die wesentlichen informellen internationalen und transatlantischen Machtzirkel eingebunden. Die Finanzierung der Stiftung beruht auf der Steuerbegünstigung der Bertelsmann AG. Ihre Agenda besteht vorgeblich in gemeinnützigem Engagement als ›Reformmotor‹, faktisch werden Geschäftsfelder der AG beackert und der ökonomistischen Modellierung aller Lebensbereiche Vorschub geleistet. Patriarch und Stifter Reinhard Mohn:

»Mit der Bertelsmann Stiftung ist mir in 25 Jahren der Nachweis gelungen, dass die Grundsätze unternehmerischer, leistungsorientierter und menschengerechter Gestaltung der Ordnungssysteme in allen Lebensbereichen zur Anwendung gebracht werden können. Die Übertragung des in der Wirtschaft entwickelten Modells der Unternehmenskultur in andere Lebensbereiche ist möglich.« ([http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/en/media/Der\\_Unternehmer\\_als\\_Vorbild.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/en/media/Der_Unternehmer_als_Vorbild.pdf))

Über die Hintergrundagenda kann man nur spekulieren, aber insbesondere die internationale Kritik an Bertelsmann, etwa von Pierre Hillard, legt nahe, dass es auch um Geopolitik und Geostrategie, sprich Militarisierung und Globalisierung geht: Was nichts anderes bedeutet als eine

Konzentration von Geld und Macht in den Händen weniger Familien – Elend, Krieg, Ausbeutung, Hunger und Verlust kultureller Identität für die meisten Menschen auf diesem Planeten.

Auch wenn diese – durchaus plausiblen Vermutungen schwer zu belegen sind, bleibt doch zumindest die offenkundige Wirkung einer Zersetzung elementarer Bindungen und sinnhafter Lebensquellen durch die ökonomistisch-sozialtechnologischen Modelle in allen wesentlichen Sozialfeldern: Familie, Kindergarten, Schule, Universität, Berufsleben, Kultur, Politik und Kirchen. Durch den entfesselten Reform-Polemos scheint allen gewachsenen Gemeinschaften und Lebensmodellen – schon als Bestehenden – die Legitimation entzogen. Die Substitution von Sinn durch Funktion, von Gemeinschaft durch Regeln, von Freiheit durch Selbststeuerung, von Beziehung durch Leistung und Gegenleistung usf. wird in den kommenden Jahren die kulturellen, sozialen und politischen Verhältnisse prägen. Noch zehrt das neue Regime parasitär von Fülle und Wärme der verachteten alten Zeit. Doch: <Die Wüste wächst: weh dem, der Wüsten birgt!> (Nietzsche 1999, S. 387)

### Internetquellen:

[http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_32258\\_32259\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32258_32259_2.pdf) (Datum des letzten Abrufs: 04. Juni 2012)

[http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/en/media/Der\\_Unternehmer\\_als\\_Vorbild.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/en/media/Der_Unternehmer_als_Vorbild.pdf) (Datum des letzten Abrufs: 04. Juni 2012)

[http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-BBCC76D8-5C68E2A4/bst/xcms\\_bst\\_dms\\_34483\\_34484\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-BBCC76D8-5C68E2A4/bst/xcms_bst_dms_34483_34484_2.pdf) (Datum des letzten Abrufs: 30. Mai 2012)

<http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-C89062D3-C87BB221/bst/hs.xsl/2083.htm> (Datum des letzten Abrufs: 30. Mai 2012)

<http://bildung-wissen.eu/kommentare/der-angriff-der-neoliberalen-auf-die-kulturforderung-der-offentlichen-hand.html> (Datum des letzten Abrufs: 25. Juni 2012)

<http://www.cap-lmu.de/projekte/fgd/regieren.php> (Datum des letzten Abrufs: 30. Mai 2012)

<http://www.demokratie-kongress21.de/> (Datum des letzten Abrufs: 04. Juni 2012)

<http://de.sgi-network.org/> (Datum des letzten Abrufs: 01. Juni 2012)

[http://www.ekd.de/presse/pm238\\_2009\\_rv\\_zum\\_tod\\_mohn.html](http://www.ekd.de/presse/pm238_2009_rv_zum_tod_mohn.html) (Datum des letzten Abrufs: 30. Mai 2012)

<http://www.ptext.de/nachrichten/joachim-gauck-antikapitalismusdebatte-unsaeglich-albern-255813> (Datum des letzten Abrufs: 04. Juni 2012)

[http://www.randomhouse.de/content/edition/excerpts/021\\_00367\\_964.pdf](http://www.randomhouse.de/content/edition/excerpts/021_00367_964.pdf) (Datum des letzten Abrufs: 05. Juni 2012)

### Quellen:

Arendt, Hannah (1992): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. 7. Auflage. München.

Böckelmann, Frank (2007): *Das Netzwerk, die Kennziffern und das Nichts*. In: *Netzwerk der Macht – Bertelsmann*. Hrsg. von Jens Wernicke und Torsten Bultmann. Marburg, S. 31-44.

Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/Main.

Burchardt, Matthias (2010): *Teilhabe*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. Heft 1/ 2010. Paderborn, S. 107-108.

---

Gohl, Christopher (2010): Organisierte Dialoge als Strategie. (Zukunft Regieren. Beiträge für eine gestaltungsfähige Politik. 9/2010.) Gütersloh.

Hillard, Pierre (2009): Bertelsmann –Un empire des médias et une fondation au service du mondialisme.

Nietzsche, Friedrich (1999): Dionysos Dithyramben. In: Kritische Studienausgabe. Bd. 6. Hrsg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Berlin.

Rüb, Friedbert W./Alnor, Karen/Spohr, Florian (2009): Die Kunst des Reformierens. Konzeptionelle Überlegungen zu einer erfolgreichen Regierungsstrategie. (Zukunft Regieren. Beiträge für eine gestaltungsfähige Politik. 3/2009.) Gütersloh.

Schorlau, Wolfgang (2010): Stuttgart 21. Die Argumente. Köln.

Wernicke, Jens/Bultmann, Torsten (Hrsg.) (2007): Netzwerk der Macht –Bertelsmann. (Forum Wissenschaft Studien. Band 54). Marburg 2007 (2. Aufl.)

Schuler, Thomas (2010): Bertelsmannrepublik Deutschland. Eine Stiftung macht Politik. Frankfurt/Main, New York.





# IV Brauchen wir Kompetenzen?

**Brauchen wir Kompetenzen? Allgemeine Überlegungen anlässlich der Karriere eines umstrittenen Begriffs** ..... 51

Volker Ladenthin





# Brauchen wir Kompetenzen?

## Brauchen wir Kompetenzen?

### Allgemeine Überlegungen anlässlich der Karriere eines umstrittenen Begriffs

Prof. Dr. Volker Ladenthin

Professor für Historische und Systematische Erziehungswissenschaft an der Universität Bonn.

---

## 1. Ausgangslage

„Kompetenz“ wurde zum schulpädagogischen Schlüsselbegriff der ersten Dekade des neuen Jahrtausends – inzwischen ist der Terminus in alle Bereiche der veröffentlichten Meinung abgewandert – vom „Kompetenten Kleinkind“<sup>1</sup> bis zur Kompetenzausbildung bei der Sterbebegleitung<sup>2</sup>. Aus der Sprachforschung wissen wir, dass ein Wort um so bedeutungsloser wird, je häufiger es für unterschiedliche Kontexte verwendet wird – dieses Schicksal erleidet gerade der Terminus „Kompetenz“. Alles ist Kompetenz – aber was genau ist gemeint?

Oft wird das Wort „Kompetenz“ auch heute noch als rhetorische Aufrüstung der aus der Unterrichtsforschung der 50er Jahre bekannten „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ verstanden und so verwendet, wie es der Fremdwörterduden vorschlägt: „Kompetenzen: Sachverstand; Fähigkeiten; (besonders Rechtssprache) Zuständigkeit“<sup>3</sup>. Lehrer, die zwischen 1965 und 2000 ausgebildet wurden, kennen das Konzept der drei Zieldimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Fähigkeiten* noch aus der Ausbildung in den Studienseminaren. Der in der Referendarsausbildung meist zugrunde gelegte Klassiker von Paul Heimann und dann besonders Wolfgang Schulz<sup>4</sup> hatte die Ziele des

---

<sup>1</sup> Vgl. etwa Dornes, Martin: Der kompetente Säugling: Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt am Main 1993.

<sup>2</sup> Vgl. etwa: Heller, Andreas; Kittelberger, Frank (Hg.): Hospizkompetenz und Palliative Care im Alter. Eine Einführung. Freiburg im Breisgau 2010.

<sup>3</sup> Vgl. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Kompetenz/>. Abruf am 09.10.2013.

<sup>4</sup> Heimann, Paul; Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang: Unterricht: Analyse und Planung. Hannover. (10. Unveränderte Auflage) 1979, (Zuerst: 1965)

Unterrichts aus der kognitiven Engführung befreien wollen und darauf hingewiesen, dass in jedem Unterricht neben *Kenntnissen* auch *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* erworben und erprobt werden (sollen) – also Handlungen und Dispositionen. Nach einer Analyse der Voraussetzungen (sozio-kulturell und sachstrukturell) wurden in operationalisierter Form jene *Kenntnisse*, *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* beschrieben, die die Schüler nach Durchlaufen der Lehreinheit (Phase, Stunde (Feinziele), Reihe (Grobziele), Sequenz, Schulstufe (Richtziele)) in Überprüfungen nachweisen konnten. Die Noten zeigten an, in welcher Quantität und Qualität die Ziele erreicht wurden. Die Stunden selbst wurden i.d.R. nach dem bei Schulz präferierten problem- bzw. aufgabenorientierten Artikulationsschema von Roth geplant. So lernt ein Erstklässler eben nicht nur den Buchstaben „a“ erkennen, sondern er kann ihn schreiben und aussprechen – und diese Fertigkeit auf alle anderen Buchstaben und alle künftigen Worte und Sprachen übertragen: Er wird fähig zum Schreiben und Lesen. So lernt ein Auszubildender nicht nur die Fleischteile beim Hühnchen zu unterscheiden und zu benennen; er erwirbt die Fertigkeit, ein Hühnchen zu tranchieren und die Fähigkeit jedes Geflügel in Zukunft in Variation des erworbenen Musters zu zerlegen: *Kenntnisse*, *Fertigkeiten*, *Fähigkeiten*. Nach diesem Dreiklang wurde seit Mitte der 60er Jahre die gesamte Lehrerausbildung organisiert.

Es mag nun sein, dass diese Eigenheit deutscher Lehrerausbildung (also des „Referendariats“) nicht in allen schulbezogenen Wissenschaften bekannt ist, denn immer wieder liest man die Forderung, dass Unterricht nicht allein kognitive Kenntnisse vermitteln dürfe<sup>5</sup> oder „träges Wissen“<sup>6</sup>. Zumindest in der Referendarsausbildung gehört diese – oft wie eine neue Erkenntnis vorgetragene – Einsicht seit den 60ern zur Grundausstattung aller Lehrer und Lehrerausbildner.

Wenn der Begriff Kompetenz das umschreibt, was man früher als „Kenntnisse“, „Fähigkeiten“ und „Fertigkeiten“ benannt hat, dann erinnert er an diese Selbstverständlichkeit (was zu begrüßen ist) und es ergibt sich kaum Diskussionsbedarf (wohl vielleicht ein Umsetzungsproblem). Dem widerspricht aber die Beobachtung, dass die Implementierung der „Kompetenzorientierung“ mit bisher unbekanntem publizistischem und bildungspolitischem Aufwand begleitet wird. Sie wirkt daher weniger als pädagogische denn eher als politische Intervention und dem Schulpädagogen Hilbert Meyer ist zuzustimmen, wenn er schreibt: „Noch nie hat es in Deutschland eine so einseitige Top-down-Bewegung in der Steuerung der Schulentwicklung gegeben, wie seit Beginn dieses Jahrzehnts.“<sup>7</sup>

## 2. Warum wurde der Wechsel von der Bildungsidee zum Kompetenzbegriff forciert?

Wer heute von „Kompetenz“ spricht und sie als „ultima ratio“ in den Schulen top-down implementieren will, kann also nicht nur die auf die Vorzüge eines lehrzielorientierten Unterrichts und die Mehrdimensionierung sowie Hierarchisierung von Unterrichtszielen oder out-put Evaluation abheben – denn das ist alles bekannt. Als Nutzen einer Lehrzielorientierung (die Nachteile wurden auch 1965 schon ausführlich benannt) sind seit den 60er Jahren ausgewiesen: Lehrziele

- schaffen Klarheit über das, was man will (Transparenz)
- betrachten Lernen als Erkenntnisprozess

<sup>5</sup> „Der Bildungsbegriff, der sich durch unser konventionelles Schulsystem zieht, ist ein rein kognitiver.“ ( Precht, Richard David: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München 2013. S. 250) Empirisch betrachtet mag dies so sein (ich kann diese (empirische) Aussage aus eigener Anschauung zwar nicht bestätigen, aber eben auch nicht bestreiten oder allgemein beurteilen) – es fehlen hier schlicht repräsentative Daten. Aber richtig ist: Es sollte nicht so sein – das haben alle Lehrer und alle Richtlinien-Verfasser spätestens seit 1965 lernen können.

<sup>6</sup> Renkl, Alexander: Träges Wissen: Die "unerklärliche" Kluft zwischen Wissen und Handeln (Forschungsbericht Nr. 41). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, 1994.

<sup>7</sup>Zit nach: [http://www.uni-potsdam.de/zfl/06\\_publicationen/kentron/pdf/extra11.pdf](http://www.uni-potsdam.de/zfl/06_publicationen/kentron/pdf/extra11.pdf). (S. 8)

- verstehen Lernen als Versuch, Antwort auf Fragen (Probleme) oder Lösungen für Aufgaben zu finden
- fragen bei Inhalten nach den methodischen und kognitiven Voraussetzungen des Lernens
- beachten den Schüler als Person – nicht nur seine kognitiven Vermögen
- zielen auf Bewältigung relevanter Aufgaben (Gegenwarts- und Zukunftsbezug)
- betrachten sich als operationaler Teil eines umfassenden Bildungsauftrags (Wissen und Haltung), wobei letzterer nicht operationalisiert werden kann<sup>8</sup>

All dies sind bekannte Forderungen und zumeist auch Standards in der Referendarsausbildung seit 1965.<sup>9</sup> Es sind sinnvolle Anforderungen – und in der Pädagogik durchweg anerkannt.<sup>10</sup> Wer heute von „Kompetenzen“ spricht, muss etwas anderes wollen. Aber was?

Die „Pointe“ der Top-down-Einführung des Kompetenzbegriffs liegt woanders: Man kann sie finden, wenn man nach Leitbegriffen in einschlägigen Texten der Schuladministration sucht. Dazu muss etwas weiter recherchiert werden. Zum Beispiel auf der Homepage des BMBF der Bundesregierung:

„Für die schulische Ausbildung sind ausschließlich die Länder zuständig. Dabei treten sie untereinander in einen *Wettbewerb*. Andererseits stellen sie eine bundesweite *Vergleichbarkeit* und Qualitätssicherung der allgemeinen Bildung sicher. Dies geschieht beispielsweise durch nationale *Bildungsstandards*. Der Bund kooperiert mit den Ländern bei der Erarbeitung von Bildungsstandards und der regelmäßigen *Bildungsberichterstattung*.“<sup>11</sup>

Als Leitbegriffe der Schule werden hier Wettbewerb, Vergleichbarkeit, Standards und Berichterstattung bzw. Evaluation genannt.

Im Rahmen dieser Konzepte soll nun der Kompetenzbegriff seine spezifische Bedeutung bekommen. „Kompetenzen“ sind die Voraussetzung für den Umbau des Bildungssystems, sodass sich zahlreiche Erwartungen mit ihnen verknüpfen:

- Man erwartet von „den Kompetenzen“ eine exakte psychometrisch taugliche Beschreibung, d.h. Operationalisierung, Hierarchisierung und Quantifizierung dessen, was gelernt werden soll und gelernt wurde. Handlungen werden beschrieben.
- Weiterhin soll eine Vereinheitlichung im Bildungssystem erreicht werden: Alle Schülerinnen und Schüler an allen Schulen in Deutschland, in Europa und schließlich auf der ganzen Welt sollen zu gleichen Zeitpunkten die gleichen Kompetenzen besitzen, denn nur dann kann man statistisch mit Leistungsmessungen arbeiten.
- Kompetenzen sollen das Bildungs- und Ausbildungssystem vereinheitlichen.
- Lernergebnisse sollen unabhängig werden von der Kultur, vom Nationalstaat, vom Land, von der Region, von der Herkunft, aber auch von den zufälligen Vorlieben und Eigenheit des Lehrers vor Ort. Globalisierung setzt voraus, dass überall alle das Gleiche können, damit überall alles stattfinden kann.<sup>12</sup>

<sup>8</sup> Da „Bildung“ Selbstbestimmung („Mündigkeit“) ist, kann man sie nicht messen. Man kann nur anamnetisch aufzeigen, wo Bildung (Selbstbestimmung) nicht stattgefunden hat. Daher sind Lehrziele nur Voraussetzungen für Bildung, aber nicht deren operationalisierte Entsprechung.

<sup>9</sup> Dass diese so ist, lässt sich am Mega-Bestseller von Hilbert Meyer ablesen: Meyer, Hilbert: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin 2007. (Mir liegt die wohl erste Ausgabe von 1979 vor.)

<sup>10</sup> Vgl. ebenfalls den Best- und Longseller von Herwig Blankerts (Theorien und Modelle der Didaktik, München, 1969 u.ö.), der auch die Grenzen des Modells benennt.

<sup>11</sup> Zit nach: [http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Themen/Bildungsrepublik/Schulbildung/hauptartikel/\\_node.htm](http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Themen/Bildungsrepublik/Schulbildung/hauptartikel/_node.htm)

<sup>12</sup> „Der Gedanke der notwendigen Universalisierung (!) der Basisqualifikationen wird in der angelsächsischen Literacy-Diskussion mit dem Argument neuer und infolge des sich beschleunigenden Wandels von der Industrie- zur Wissensgesellschaft steigender Qualifikationsanforderungen verknüpft. (...) Dieses Konzept von Literalität steht auch im

Kompetenzen werden also als ein Mittel für die zentrale Lenkung des Bildungssystems angesehen, für die Zentralisierung und die Globalisierung. Motiv ist nicht die pädagogisch reflektierte Verbesserung der allgemeinen Bildung sondern die Optimierung von Verwaltung nach den Regeln des New Public Management.<sup>13</sup> Erst auf der Grundlage von Kompetenzen ist z. B. eine Vergleichbarkeit von Bildungsgängen oder Bildungseinrichtungen möglich. Erst auf der Grundlage von Kompetenzen können Firmen weltweit operieren und dort ihre Filialen aufbauen, wo bei gleicher *Kompetenz* der günstigere Stückpreis gewährleistet ist – das Beispiel „Nokia“ mag dies in aller Deutlichkeit illustrieren:

### Nokia zieht weiter

Nach dem Werk Bochum schließt der Mobilfunkkonzern jetzt sein Werk in Rumänien.

(...) In Cluj erleben jetzt 2200 Nokia-Beschäftigte, was ihren deutschen Kollegen Anfang 2008 in Bochum widerfuhr. Die Finnen, damals noch absolute Weltmarktführer, machten das Bochumer Werk dicht, schickten 2300 Mitarbeiter in die Arbeitslosigkeit und wechselten auf den billigeren Standort in Osteuropa. Jetzt zieht die Karawane weiter. Der inzwischen stark angeschlagene Konzern will sich künftig auf marktnahe Produktionsstätten konzentrieren, wie es heißt. In den asiatischen Fabriken könne man von größeren Mengen und der Nähe zu den Zukunftsmärkten profitieren, begründet Nokia den Abzug aus Europa.<sup>14</sup>

Die Firma kann, je nach der Entwicklung von Löhnen, weiterziehen und sich der sozialen Einbettung entziehen, weil sie davon ausgehen kann, an allen Standorten gleich und gleichartig ausgebildete Mitarbeiter zu finden.

Zudem: Um zu messen, ob sich ein Bildungssystem für eine Gesellschaft auch wirtschaftlich rechnet, muss man Vergleichsdaten haben: Wie viel Geld investiert man um wie viel Kompetenzen zu bekommen? Diese Frage kann man nur stellen, wenn in allen Ländern das Gleiche gelernt und gemessen wird. Dann erst kann man den Kapitalfaktor „Ausbildung von Kompetenzen“ berechnen.

Kompetenzen scheinen daher eine unverzichtbare Voraussetzung für das zu sein, was die Soziologie in der Nachfolge des Rationalisierungsbegriffs von Max Weber – mit einem aktuellen Schlagwort – als „McDonaldisierung“ bezeichnet: Man möchte das gleiche Produkt – den Output – in der gleichen Qualität unabhängig von Voraussetzungen und Vorlieben herstellen. Da McDonald's mit diesem System weltweit sein Imperium aufgebaut hat, benutzt der amerikanische Soziologe George Ritzer zur Beschreibung dieses Vorgangs den Terminus „McDonaldisierung“. Kennzeichen dieses Prozesses sind die folgenden:

- eine totale Ausrichtung auf **Effizienz** – die optimale Methode, eine Aufgabe zu lösen,
- Kalkulierbarkeit – das Ziel muss **quantifizierbar** sein,
- **Voraussagbarkeit** – vereinheitlichte und gleichförmige Dienstleistungen sowie
- **Kontrolle** – **vereinheitlichte** und gleichförmige Mitarbeiter.

In diesem Konzept erst sollen Kompetenzen eine Funktion bekommen: Sie sollen das Produkt sein, das Bildungsprozesse gewährleisten sollen. Um die Kosten dieses Produkts neutral messen zu können, muss es vorgegebene Kriterien geben, die umgekehrt zu einer Standardisierung des

---

Hintergrund der internationalen Rahmenkonzeption von PISA.“ Baumert, Jürgen u.a. : PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001. S. 15-68. Hier S. 20.

<sup>13</sup> Vgl. zum New Public Management (NPM ): New Public Management / Neues Steuerungsmodell / Wirkungsorientierte Verwaltungsführung (in: Online-Verwaltungslexikon olev.de, Version 2.67)

<sup>14</sup> <http://www.badische-zeitung.de/wirtschaft-3/nokia-zieht-weiter--50149201.html>. Abgerufen am 09.10.2013.

Produkts führen. Ohne Kompetenzlehrpläne ist also keine quantitative Statistik über Kosten des Bildungssystems möglich.

Es geht also intentional nicht um Verbesserung der Lehre oder der Schulen; es geht um Standardisierung und letztlich um die Vorbereitung quantitativer Evaluationen – zu statistischen, ökonomischen und administrativen Zwecken. Vielleicht geht es auch um Macht, um die Definitionshoheit dessen, was Bildung ist? Die Tradition pluralistischer Auslegung des Bildungsbegriffs – symbolisiert im föderalen System Deutschlands, das vom Grundgesetz so gewollt war – wird zugunsten zentraler Steuerung aufgehoben.

Nicht also pädagogische Überlegungen haben das Konzept eingeführt, sondern (zentralistische) Machtansprüche der Administration. Dagegen ist so lange nichts einzuwenden, wie dies auch öffentlich gesagt wird (Bürger sich also entscheiden, ob sie eine Schule des Wettbewerbs wollen – oder „Bildungsanstalten“, die sich der Person zuwenden), wenn die Motivationslage offengelegt wird, wenn die Aufgabe derjenigen Institution, die evaluiert werden soll, noch gesichert ist. Und solange die wissenschaftliche Grundlage gesichert ist. Dies sind die Erwartungen, die in der Bildungspolitik an eine neue Zielkategorie, nämlich die der „Kompetenzen“ gestellt würden.

Pädagogische Konzepte sollten nicht auf Hoffnungen und Mutmaßungen aufgebaut sein, sondern auf begründbaren und prüfbar Grundlagen. Prüfen wir einmal diese Grundlagen.

### 3. Was sind Kompetenzen?

Die Frage ist nun: Was genau sind Kompetenzen? Das weiß keiner so genau. Dies gestehen zumindest jene Artikel ein, die den Terminus festlegen wollen: Es zeige „sich, dass weder der Kompetenzbegriff einheitlich verwendet wird noch Konsens bezüglich der Frage besteht, welche Kompetenzen die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen in den verschiedenen Lebenslagen unterstützen“ – lautet das Resümee in einem Lexikonartikel an prominenter Stelle.<sup>15</sup> Dies hatte schon 2008 die Studie von Anne Müller-Ruckwitt, in der der Begriff „Kompetenz“ in seiner fachwissenschaftlichen Karriere nachgezeichnet wurde, festgestellt: es gibt fundamental unterschiedliche Verwendungen des Terminus „Kompetenz“, die den jeweiligen Lehrplänen oder Konzepten zugrunde gelegt werden.<sup>16</sup> Inzwischen ist dies auch in der Forschungsgemeinschaft Konsens – und wird offen ausgesprochen: „Das Konstrukt ‚Kompetenz‘ wird in Bezug auf seinen Bedeutungsgehalt sehr unterschiedlich aufgefasst und definiert. Man ist sich relativ einig darüber, dass Kompetenzen die Voraussetzungen widerspiegeln, die zur Bewältigung komplexer, meist beruflicher Aufgaben erforderlich sind. Jedoch gibt es unterschiedliche Ansätze, wie man diese Voraussetzungen konzeptualisieren und beschreiben kann.“<sup>17</sup> Diese Aussage des renommierten Psychologen Niclas Schaper, tätig am „Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in NRW“<sup>18</sup>, ist in vielerlei Hinsicht aufschlussreich. Nicht nur, dass hier die Bestandsaufnahme von terminologischer Uneinigkeit – einem Sündenfall jeder sich als exakt und empirisch verstehenden Wissenschaft – vorgetragen wird, sondern dass als Lösung eine erneute Relativierung vorgeschlagen wird: „Man ist sich relativ einig...“ Es fragt sich: Wer ist „man“ und was heißt „relativ“? Gilt hier die Mehrheitsmeinung, so dass das, was massenweise publiziert wurde, folglich auch inhaltlich richtig sein muss? Und wie kann eine Aussage, die sich

<sup>15</sup> Maag Mareki, Katharina: [Art.:] Kompetenz. In: Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Hg. v. Sabine Andresen u.a. Weinheim-Basel 2009. S. 492-506.

<sup>16</sup> Müller-Ruckwitt, Anne: "Kompetenz" - Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg 2008.

<sup>17</sup>[http://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/psychologie/download/publikationen/Schaper\\_-\\_Arbeits-\\_\\_Psychologische\\_Kompetenzforschung.pdf](http://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/psychologie/download/publikationen/Schaper_-_Arbeits-__Psychologische_Kompetenzforschung.pdf)

<sup>18</sup>[http://www.komdim.de/index.php?id=41&tx\\_p2komdim\\_pi6%5Bexpertuid%5D=29&cHash=1360038858](http://www.komdim.de/index.php?id=41&tx_p2komdim_pi6%5Bexpertuid%5D=29&cHash=1360038858)

selbst schon als „relativ“ bezeichnet, einen Geltungsanspruch erheben? Alles andere Wissen ist dann ja auch relativ – und wäre dieser Auffassung nach gleich gültig.

Der Verfasser fährt dann fort: „Aus Sicht des Autors lassen sich vor allem folgende Arten eines psychologisch fundierten Kompetenzverständnisses unterscheiden.“ Die Offenheit ehrt den Verfasser – aber so formuliert erscheint es wie eine subjektive Bewertung – die selbstverständlich niemandem abzusprechen ist, aber doch einer sachlichen Reserviertheit Ausdruck gibt: Es wird ein persönlicher Blick auf eine Sache gegeben. Aber ist dieser Blick mehr als nur „relativ“?

Wenn aber Grundbegriffe nicht objektiv sind, ist ihre Operationalisierung sinnlos. An einer ganz entscheidenden Stelle zeigt sich, dass der Grundbegriff für die Grundlagenforschung einer „Kompetenztheorie“ alles Mögliche ist, nur eben kein geklärt und konsensualer Grundbegriff. Nun fragt sich, wie man aber die Reform eines Bildungswesens auf einen Begriff aufbauen kann, der selbst bei den Autoren, die als Grundlagenautoren gelten, nur „relativ“ gesichert ist? Müsste dann hier nicht zumindest Pluralismus walten – und Vorsicht? Wäre dann die Kompetenzorientierung nicht nur ein Vorschlag, der sich neben anderen Vorschlägen bewähren müsste (was man ja empirisch erforschen könnte)?

Es ist also an dieser Stelle zu fragen, ob eine (politische) Bildungsplanung die auffällige Zurückhaltung ausgerechnet ihrer Bezugsautoren zur Kenntnis nehmen sollte – und nicht in Verwaltungsakten als Faktum setzen, was von den Verfassern der Grundlageschriften selbst gar nicht als Faktum formuliert wurde, sondern als Hypothese, als „relativen Konsens“ von mehreren Autoren.

Pragmatisch betrachtet könnte man die übereinstimmenden Definitionselemente zusammentragen, so wie es Niclas Schaper dankenswerterweise vorführt:

- „Kompetenzen spiegeln die grundlegenden *Handlungsanforderungen in einer Domäne* wieder. Die (psychologische) Struktur der Kompetenzen leitet sich somit aus der logischen und psychologischen Struktur der Anforderungen in einer Handlungsdomäne ab. Kompetenzen sind somit auf komplexe Anforderungssituationen bzw. Aufgaben bezogen und bestehen nicht allein aus Fertigkeiten, sondern umfassenderen Fähigkeiten.
- Kompetenzen sind darüber hinaus *Dispositionen*, die Personen befähigen, bestimmte Arten von Aufgaben oder Problemen erfolgreich zu lösen. Bei Kompetenzen geht es um Leistungsvoraussetzungen, die sich einerseits auf *kognitive Elemente* beziehen (wie z.B. Kenntnisse, Wissensstrukturen, Fertigkeiten, Strategien) und andererseits ausdrücklich *weitere Elemente* enthält (wie sozial-kommunikative, motivational-emotionale, volitionale und einstellungsbezogene Kompetenzaspekte).
- Beim Erwerb bzw. der Aneignung von Kompetenzen sind *Lernprozesse* von zentraler Bedeutung. Entscheidend beim Kompetenzerwerb ist allerdings, dass Kompetenzen aktiv erlernt bzw. erworben werden müssen. Sie können somit nicht nur „gelehrt“ werden.
- Kompetenzen sind darüber hinaus als *Selbstorganisationsdispositionen* zu verstehen. Sie sollten somit auch die Befähigung beinhalten, sich in unbekanntem bzw. neuartigen Situationen selbstorganisiert Wissen und Fähigkeiten aneignen zu können, um diese Situationen problemlösend und handlungsorientiert zu bewältigen.
- Mit der kompetenten Ausübung von beruflichen Tätigkeiten sind schließlich auch *Professionalitätsaspekte* zu berücksichtigen. Berufliche Kompetenzen sind somit auch durch professionelles Handeln gekennzeichnet. Dies beinhaltet insbesondere die Befähigung zu einem verantwortungsvollen Handeln in bestimmten Situationen bzw. Kontexten, z.B. wenn in Dilemmasituationen verantwortungsvolles Handeln und Entscheidungen sowohl gegenüber dem Klienten auf der einen als auch der Gesellschaft auf der anderen Seite gefordert sind.



- Den normativen Charakter von Kompetenzen spiegeln so genannte *Standards* wieder. Sie geben (meist verhaltensbezogen) den Maßstab für den Ausprägungsgrad von Kompetenzen an.<sup>19</sup>

Wenn Kompetenz verstanden wird als fachspezifische „*Handlungsanforderung*“, als *Sammlung von Fähigkeiten* („*Dispositionen*, die Personen befähigen, Aufgaben oder Probleme zu lösen“), als Aktivierung des Lernens, Aufforderung zur Selbsttätigkeit und Selbständigkeit („*Selbstorganisationsdispositionen*“), *Handlungsfähigkeit* („*Professionalitätsaspekte*“) in *normativer Hinsicht* („Den normativen Charakter spiegeln *Standards* wieder.“), so ist dieser Begriff anzubinden an jene Konzepte, die seit Rousseau mit dem Begriff der „*Bildung*“ erfasst werden: Die Fähigkeit, selbständig sachangemessen und sozial verträglich zu handeln. Unklar bleibt allerdings, ob eine Operationalisierung dieses Konzeptes, wie sie ja von den Initiatoren der neuen Bildungspolitik gewünscht wurde, erreicht werden kann: Die quantifizierbare out-put-Orientierung also. Eine Subjektorientierung – die ja auch nach Schaper im Mittelpunkt steht – steht selbstverständlich unter Geltungsanspruch, lässt sich aber gerade deshalb nicht standardisieren. Ein standardisiertes Individuum ist keines mehr. (Verantwortung kann man nur persönlich übernehmen, nicht im Verweis auf das Kollektiv: „Das machen aber alle so“. Man stelle sich diese Antwort als Antwort an die Polizei bei einer Geschwindigkeitsübertretung oder bei der Steuerhinterziehung vor: Das Regelsystem wäre außer Kraft gesetzt.) An dieser Stelle wird man also genau hinsehen müssen, ob der Subjektbegriff der Kompetenzforschung jener der klassischen Bildungstheorie ist (bestimmt durch Individualität und Identität) oder das Subjekt lediglich formal als Konstrukt und zufälliger Träger von austauschbaren Kompetenzen verstanden wird, dem aber kein Eigenwert zukommt. Ein solcher Begriff des Subjekts, das nur durch die Performanz (hauptsächlich) kognitiver Operationen definiert wird, nicht aber durch einen personalen Eigenwert („Verantwortung“), würde einer Adaption der Kompetenztheorie in die Bildungstheorie fundamental im Wege stehen.

Ein zweites Problem ist der Begriff des Handelns, stellt die angestrebte Handlungskompetenz dar. Dazu heißt es an anderer, prominenter Stelle, nämlich im sogenannten Klieme-Gutachten: „Demnach kann von Kompetenz dann gesprochen werden, (...) wenn aufgrund entsprechender handlungsbegleitender Kognitionen genügend Motivation zu angemessenem Handeln gegeben ist.“<sup>20</sup>

Dazu einige Anmerkungen: Da man seit je nicht für die Schule lernt, sondern für das Leben, scheint eine solche Forderung ebenso banal wie selbstverständlich. Sie ist aber – wenn man sie genau betrachtet – beides nicht. Denn der Begriff des Handelns ist ein Zentralbegriff der Philosophie mit ganz bestimmten Implikationen. Wer handelt, behandelt nicht nur Sachen (Haare schneiden; einen Nagel in die Wand schlagen; einen Text übersetzen), sondern geht durch diese Behandlung auch mit Menschen um. Wer einem anderen Menschen die Haare schneidet, muss die Würde des Anderen beachten, darf ihn nicht der Lächerlichkeit preisgeben, muss Stärken hervorheben, Schwächen überspielen usw. Wer einen Nagel in die Wand schlägt, stört vielleicht im Mietshaus seine Mitbewohner. Wer einen Text übersetzt, einen anderen aber nicht, wertet; er beachtet den Menschen, dessen Text er übersetzt, mehr als jenen anderen. Wer handelt, handelt immer auch in Bezug auf andere Menschen, fördert sie, toleriert sie oder verletzt sie. Dies muss beim Handeln bedacht werden. Daher hat Kant formuliert: „Handle nur nach derjenigen *Maxime*, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.“<sup>21</sup> Handeln *umfasst* demnach

<sup>19</sup> Schaper, Niclas: (Arbeits-) Psychologische Kompetenzforschung. In: G. Spöttl & M. Fischer (Hrsg.), Gegenstände und Methoden der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann. (im Druck, zitiert nach: [http://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/psychologie/download/publikationen/Schaper\\_-\\_Arbeits\\_-\\_Psychologische\\_Kompetenzforschung.pdf](http://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/psychologie/download/publikationen/Schaper_-_Arbeits_-_Psychologische_Kompetenzforschung.pdf). Zugriff am 09.10.2013

<sup>20</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Referat Bildungsforschung (Hg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn/ Berlin 2007. Unveränderter Nachdruck 2009. S. 74.

<sup>21</sup> Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.[1785] In: Kant, Immanuel: Werke in zehn Bänden. Hg. v. Wilhelm Weischedel. Bd. 6. Darmstadt 1983. S. 7-102 (= AA IV, 421)

technisches Hantieren und moralische Reflexion – denn das allgemeine Gesetz muss ja nicht nur beinhalten, ob etwas richtig funktioniert, sondern auch, ob es gerecht so ist, wie es funktioniert.

Hier setzen dann auch die Rückfragen an ein Konzept der Handlungskompetenz ein: „Es gibt übrigens viele Wissenschaftler, die den Kompetenzbegriff definieren, ohne dass sie die ethische Fundierung als Dimension einbeziehen“.<sup>22</sup> Wenn also die Dimension des Handelns als Ziel des Unterrichts ernst genommen wird („umfassender Handlungsbegriff“ heißt es), dann muss die Kompetenztheorie auch erklären, wie man denn lernt, sittlich verantwortlich zu handeln.

Da gibt es einige Fragen, auf die in den Kompetenzlehrplänen keine Antworten zu finden sind: Soll dieses ethische Lernen im Fachunterricht oder in einem eigenen Fach Ethik geschehen? Welche Ethik ist Bezugspunkt? Warum gerade diese? Kann man (plurale) Ethiken curricular verbindlich machen? Darf man das – oder widerspricht es nicht dem Gedanken der Ethik, sie nicht zur Disposition zu stellen? Wie können Schülerinnen und Schüler (und zuvor Lehrerinnen und Lehrer – und davor Richtlinienautoren) bestimmen, was gutes und richtiges Handeln ist? Wie überprüft man, ob richtig und sittlich gehandelt wurde?

Wenn das Handeln derartig im Zentrum des Kompetenzbegriffs steht, dann müssen doch auch die Prüfungen – die „Evaluationen“ – diese nachhalten. (Hier fällt auf: In keinem PISA-Bericht wird die Sittlichkeit des Handelns überprüft). Wie aber überprüft man sittliches Handeln? Darf man Kinder in Ernstsituationen bringen, (denn nur in ihnen können sie authentisch Handlungskompetenz beweisen), ohne zu berücksichtigen, welche Folgen mögliches Fehlhandeln hat? Kann man Handeln simulieren – wie würdest du handeln – ohne dass die Ernsthaftigkeit (und Folgenhaftigkeit des Handelns, die ja unsere Entscheidung mitbedingt) berücksichtigt werden? Bekanntlich handeln wir anders, je nachdem uns die Folgen hypothetisch oder faktisch betreffen: natürlich sind wir für Tierschutz – befürworten aber gleichzeitig, dass Straßen im Winter mit Salz vom Eis befreit werden – was nachweislich schädlich für Hunde ist. Wir sind gegen inhumane Arbeitsbedingungen, kaufen aber unsere T-Shirts dort, wo sie am billigsten sind. . . weil wir selbst über begrenzte Geldmittel verfügen. Natürlich wissen Backwarenfachverkäuferinnen, dass man die Backwaren nicht mit jener Hand berühren darf, mit der man das Geld in die Kasse zählt. Aber hält sie sich im Alltag (im Leben, für das man doch angeblich lernt) an dieses Wissen? Wenn man die Haltung hypothetisch abprüft, werden sicher alle Regeln eingehalten – aber bestehen sie auch im Praxistest? Wohl kaum. (Man kann also Handlungsfähigkeit nicht hypothetisch testen.)

Ein wenig hat man den Eindruck, als gingen Kompetenzlehrpläne davon aus, dass doch ebenso klar wie Konsens sei, worin moralisches Handeln denn bestünde. Aber die ebenso schlichte wie fundamentale Frage „Wann beginnt menschliches Leben?“ ist doch nicht einmal in unserer Gesellschaft – geschweige denn zwischen den Kulturen – endgültig beantwortet. Wenn es also im Religionsunterricht um die Frage geht, ob eine 16jährige Schülerin eine ungewollte Schwangerschaft künstlich beendet oder nicht – ein doch recht naheliegendes handlungsrelevantes Problem für den Religions- wie den Biologieunterricht<sup>23</sup> – dann wären doch nun aufrichtigerweise jene Kompetenzen zu beschreiben, mit denen man diese Frage angehen und – vor allem – so lösen kann, dass das schwangere Mädchen handeln kann. Nur ein solcher Unterricht wäre „handlungsorientiert“ zu nennen. In den vorliegenden Kompetenzlehrplänen sehe ich keinen Hinweis auf die Lösung dieser wahrlich praxisnahen Unterrichtsaufgaben.

In der Schule lernt man nicht „Handeln“, sondern nur die Vorbereitung fürs Handeln. Da niemand die späteren Handlungsorte, Handlungszusammenhänge und Handlungsziele kennt, kann Schule gar nicht lebensweltliche Handlungen als curriculare Hinweise dafür nehmen, welche Kompetenzen erworben werden sollen. (Ich habe in meiner Schulzeit eine Kompetenz im Rechnen mit dem Rechenstab erworben; als ich die Schule verließ, gab es keine Rechenstäbe mehr – wohl

<sup>22</sup> Meyer, Hilbert: Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht. (Handout zum Vortrag auf der Didakta 2012). Zit nach: [http://www.uni-potsdam.de/zf1/06\\_publicationen/kentron/pdf/extra11.pdf](http://www.uni-potsdam.de/zf1/06_publicationen/kentron/pdf/extra11.pdf).

<sup>23</sup> Vgl. allein die Statistik: <http://forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=1028>.

aber Taschenrechner, deren Bedienung aber in der Schule zuvor ausdrücklich verboten war und geahndet wurde. Sobald „Kompetenzen“ handlungsrelevant beschrieben werden, verlieren sie ihre Allgemeinheit. Werden sie aber allgemein beschrieben, verlieren sie ihre Bedeutung.)

„Wille“ kann man ebenfalls nicht lernen, weil zum Lernen schon Wille notwendig ist. Pädagogische Theorie sollte sich zudem aus ethischen Gründen davor hüten, eine Allmachttheorie werden zu wollen, die auch noch den Willen der Kinder und Jugendlichen erschafft. In dem Moment, in dem Schule versucht, den Willen zu steuern (volitionale Kompetenzen, nach Weinert) übersteigt sie ihre Grenzen und wird totalitär.<sup>24</sup>

## 6. Vorschlag für einen pädagogischen Umgang mit dem Kompetenzbegriff

Wie wir gesehen haben, gibt es in keiner Wissenschaft und schon gar nicht zwischen den Wissenschaften einen konsensualen Kompetenzbegriff.<sup>25</sup> Der Terminus wird unterschiedlich definiert, in unterschiedliche Theorien eingebettet und von unterschiedlichen Domänen – mit je eigener Forschungstradition und je eigenem Forschungsinteresse – beansprucht. Diese Entwicklung ist faktisch weder zu ignorieren (das würde das erreichte Niveau von Wissenschaft unterbieten) noch zu unterlaufen (das wäre unredlich und sittlich nicht zu vertreten). Niemand hat in einer demokratischen Gemeinschaft das Recht und die legitimierte Macht, seinen spezifischen Sprachgebrauch mit Machtmitteln (etwa auf dem Verwaltungsweg) durchzusetzen. Wer also das Wort „Kompetenz“ nutzt, muss stets und zuvor definieren, was er darunter versteht – und dann wird man sehen, ob die Begriffsauffassung problemlösend oder sachangemessen ist. *Als einheitsstiftendes Schlagwort, als Leitbegriff taugt der Kompetenzbegriff nicht – das sagen ja selbst jene Autoren, die in den Handbüchern unterschiedlicher Wissenschaften versuchen, wenigstens eine überregionale Definition vorzulegen.*

Das erste Ergebnis unserer Überlegungen wäre also, den Terminus „Kompetenz“ nicht als Signal- oder Kampfbegriff *gegen* etwas einzuführen, sondern als Konstrukt, das erläutert werden muss und in jedem Text und Vorhaben in der je spezifischen Bedeutung erst noch erläutert und begründet wird. Dann trägt der Terminus, so er denn den Anspruch erhebt, etwas Neues oder Spezifisches zu beinhalten, zu Klärung bei – denn dann muss das Neue und Spezifische auch benannt werden. Das ist bisher nicht gelungen: Die konsensualen Verwendungen enthalten – nach Aussagen aus der Psychologie und Pädagogik – im Wesentlichen das, was auch in anders benannten Konzepten enthalten war.

Betrachtet man die Diskussion um den Terminus mit ihrer fundamentalen Unentschiedenheit und betrachtet man zudem, dass der Begriff im Kontext von Schule (Bildungsinstitutionen) ja nicht psychologisch gefasst werden soll sondern pädagogisch (so, wie man pädagogische Begriffe ja auch nicht in der Psychopathologie verwendet), dann wäre vorzuschlagen, den Terminus als schlichte und praktisch zu handhabende Sammelbezeichnung zu verwenden, die Verständigung über pädagogische Teilaufgaben ermöglicht. Die psychologischen Implikationen können dann dem psychologischen Kontext und der Diskussion in der Domäne der Psychologie vorbehalten bleiben – so wie etwa der Terminus „Profit“ für den ökonomischen Bereich vorbehalten bleibt und nicht das benennt, was man in der Schule durchs Lernen erwirbt. Es ist schon wenig hilfreich, genau definierte Termini aus einer Wissenschaft in eine andere zu importieren – es kommt dann zu Unschärfen, Ungenauigkeiten und Missverständnissen („Halbwertzeit des Wissens“ – Wissen kann nicht zerfallen, es kann nur sinnlos werden; um das zu beurteilen, muss man es „ganz“ haben). Wenn ein Terminus aber selbst in einer Wissenschaft umstritten ist, was für den Kompetenzbegriff

<sup>24</sup> Vgl. ausführlich: Ladenthin, Volker: Das lernende Selbst zwischen Inhalt und Methode. Zum Umgang der Schule mit dem Selbst. In: Arnold, Rolf; Benikowski, Bernd; Griese, Christiane; Lost, Christine (Hg.): Lernen lebenslang – Ansichten und Einsichten. Baltmannsweiler 2008. S. 52-74.

<sup>25</sup> Vgl. Ladenthin, Volker: Kompetenz - die Zauberformel? [Sammelrezension zum Kompetenz-Begriff]. In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule. (2008). H.3. S. 267-268.

nach Aussagen der in Handbüchern schreibenden Psychologen zutrifft, dann wäre es sinnvoll, diese Ungenauigkeiten nicht noch weiter zu fördern, indem man den Terminus metaphorisch in einer anderen Wissenschaft gebraucht.

Auf Grund dieser Überlegungen schlage ich vor, im pädagogischen Kontext den Terminus wie folgt zu verwenden:

„Kompetenz ist ein Terminus, der in verschiedenen Wissenschaften (Linguistik, Psychologie, Ökonomie, Rechtswissenschaft, Verwaltungswissenschaft, Pädagogik) unterschiedlich verwandt wird. Auch innerhalb von Wissenschaften, wie z. B. innerhalb der Psychologie, zeigen sich unterschiedliche und kontroverse Verwendungen mit prinzipiell unterschiedlichen theoretischen und forschungsstrategischen Implikationen. Aus pädagogischer Sicht lässt sich die Diskussion wie folgt festhalten: Im pädagogischen Sprachgebrauch kann man den Terminus *Kompetenz* verwenden als alltagssprachliche oder verwaltungstechnische Sammelbezeichnung für das dauerhafte und reflektierte Verfügenkönnen über Kenntnisse und (Fach-)Methoden sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Hinblick auf die Bildung eines Menschen (Mündigkeit) das sachliche und sittliche Verhältnis zur Natur und Geschichte, zu den Mitmenschen und zu sich selbst unter Geltungsanspruch, nachweislich und handlungsermöglichend gestalten helfen.“

Oder ganz kurz, wenn man die Teilbegriffe entsprechend mit Bedeutung auflädt:

„Der Terminus *Kompetenz* kann in pädagogischen Zusammenhängen verwandt werden als eine Sammelbezeichnung für das Verfügenkönnen über Kenntnisse und (Fach-)Methoden sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Hinblick auf die Bildung eines Menschen (Mündigkeit) Leben zu gestalten helfen.“

*(Um den empirischen und fachdidaktischen Teil gekürzte Fassung von: Vorschlag für einen pädagogischen Kompetenzbegriff. In: Meyer-Blanck, Michael; Obermann, Andreas (Hg.): Die Religion des Berufsschulreligionsunterrichts. Überlegungen zur Kommunikation religiöser Themen mit Jugendlichen heute. Münster 2015. S. 99-127.)*




# Kompetenzen machen unmündig

**Kompetenzen machen unmündig: Eine zusammenfassende Kritik zuhanden der demokratischen Öffentlichkeit ..... 63**

Jochen Krautz





# Kompetenzen machen unmündig

## Kompetenzen machen unmündig

### Eine zusammenfassende Kritik zuhanden der demokratischen Öffentlichkeit

Prof. Dr. Jochen Krautz<sup>1</sup>

Professor für Kunstpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal; arbeitet neben kunstpädagogischen und fachdidaktischen Fragestellungen insbesondere zur Analyse und Kritik der Bildungsreformen seit PISA und Bologna; Beiratsmitglied der "Gesellschaft für Bildung und Wissen".

---

*quidquid id est timeo Danaos et dona ferentes*  
Vergil, Aeneis, II, 49

Der Beitrag fasst die wesentlichen Argumente zur Kritik der „Kompetenzorientierung“ von Unterricht zusammen. Das Kompetenzkonzept wurde durch die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) mittels ihrer PISA-Studien als neues Leitziel von Schule durchgesetzt. Dies geschah ohne demokratische Legitimation und am Souverän, den Bürgern, vorbei. Dabei kann das Kompetenzkonzept als wissenschaftlich ungeklärt gelten, es senkt empirisch nachweisbar das Bildungsniveau, widerspricht den Leitzielen eines demokratischen Bildungswesens, zersetzt didaktisches und pädagogisches Denken und Handeln und behindert Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu mündigen Staatsbürgern.

Dennoch wird das Konzept weiterhin bildungspolitisch durchgesetzt. Lehrpläne werden dementsprechend umgeschrieben, Schulbücher danach umgestaltet, Lehrer daraufhin ausgebildet. Millionen von Steuergeldern fließen zudem in entsprechende Forschung.

Daher muss die in der Wissenschaft und von vielen Lehrern geleistete Kritik am Kompetenzkonzept der Öffentlichkeit bekannt werden. Denn das anscheinend rein innerpädagogische Problem ist

---

<sup>1</sup>In gekürzter Fassung zuerst erschienen in: Wernicke, Jens/Bultmann, Torsten (Hrsg.): Die wissenschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit. BdWi-Studienheft 10. Marburg 2015

tatsächlich ein gesellschaftspolitisches, das alle angeht: Eltern, Vertreter von Kultur und Wirtschaft sowie alle anderen Bürger müssen diskutieren, ob sie die Entwicklung einer ungebildeten und unmündigen Jugend hinnehmen wollen. Denn deren Bildungsanspruch wird missachtet, Demokratie, Kultur und Wirtschaft werden gefährdet.

Die nachfolgenden Thesen sind möglichst allgemeinverständlich formuliert. Ihnen liegen umfangreiche wissenschaftliche Analysen zugrunde, die auch über publizistische Texte gut zugänglich sind auf der Webseite der „Gesellschaft für Bildung und Wissen“ (<http://www.bildung-wissen.eu/>). Fremdzitate werden hier nicht einzeln nachgewiesen, sondern sind den Literaturhinweisen am Schluss zu entnehmen.

### **Kompetenz ist ein Containerbegriff.**

Der Begriff „Kompetenz“ ist im Alltagsverständnis positiv besetzt: Wer kompetent ist, kann etwas. Er verfügt über entsprechende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Jeder wünscht sich einen kompetenten Arzt oder Heizunginstallateur. Das hat auch das Marketing verstanden, weshalb der Kühlschrankhersteller neuerdings mit „Kühlkompetenz“ wirbt, der Herrenausstatter „Hosenkompetenz“ besitzt und einer Anti-Aging-Creme „Kernkompetenz“ zugeschrieben wird – Beispiele aus dem realen Leben. Insofern ist zunächst schwer nachvollziehbar, warum es problematisch sein soll, dass Schüler „Kompetenzen“ erwerben.

Tatsächlich rechnete die Einführung des Kompetenzkonzepts in den Schulen genau mit dieser Unschärfe: Jeder verbindet etwas aus seiner Sicht Positives damit, sei es fachliches Können, seien es soziale Fähigkeiten, sei es kritisches Denken. So wurde der Begriff für unterschiedliche weltanschauliche Orientierungen und pädagogische Überzeugungen anschlussfähig, seien diese eher humanistisch, kritisch-emanzipatorisch oder reformpädagogisch begründet. Der Kompetenzbegriff kann wie ein „Container“ mit Interpretationen aller Art gefüllt werden. So wirkt er wie eine Beschwörungsformel, die Zustimmung erzeugen soll, obwohl niemand genau weiß, was „Kompetenz“ eigentlich genau meint.

### **Das Kompetenzkonzept ist wissenschaftlich ungeklärt. Es dient dazu, Bildung messbar zu machen.**

In dieser Verwirrung beziehen sich Lehrpläne und wissenschaftliche Arbeiten in der Regel auf die am meisten verbreitete Kompetenzdefinition des Kognitionspsychologen Franz Weinert. Der definierte Kompetenz als „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.“ Demnach sind Kompetenzen also zweckgerichtete (funktionale) Fähigkeiten des Denkens (Kognition), um Probleme zu lösen, sowie die dazu notwendige Motivation, der Wille und die sozialen Einstellungen.

Was auf den ersten Blick plausibel klingt, erweist sich auf den zweiten als hochproblematisch: Schulisches Lernen bezieht sich nur zu einem Teil auf „kognitive Fähigkeiten“. Es besteht keineswegs nur aus „Problemlösen“ und zielt nicht allein auf „Anwendung“. Eine Vielzahl schulischer Lernvorgänge in Fächern wie Deutsch, Musik, Kunst, Sport, Geschichte u.a. lässt sich damit nicht erfassen. Und es sind gerade diese Anteile des Unterrichts, die nach Sinn und Bedeutung der Sache für den Lernenden fragen, die wir als „bildend“ bezeichnen.

Weinert wusste, dass diese verkürzte Definition wissenschaftlich nicht konsensfähig ist. Dies hat er auch ausdrücklich in einem Gutachten für die OECD von 1999 eingeräumt. (Vgl. Krautz 2013b) Doch die OECD suchte einen Maßstab für ihre geplanten PISA-Tests. Obwohl also das Kompetenzkonzept wissenschaftlich ungeklärt war und bis heute ist, wurde es von der OECD herangezogen, um die gewünschte Maßeinheit für ihre PISA-Tests zu liefern. Eine Maßeinheit also, die psychische Fähigkeitsdispositionen messen will und dabei ohne Fachinhalte und kulturelle



Überlieferung auskommt, um global einheitliche, verwertbare Fertigkeiten zu messen, von denen die OECD behauptet, sie würden der globalisierten Wirtschaft dienen. (Vgl. Ladenthin 2015) Seitdem werden unsere Lehrpläne gemäß diesem Kompetenzkonzept umgeschrieben; seitdem werden Lehrer entsprechend ausgebildet und Schulbücher neu verfasst; seitdem unterrichten Schulen auf Grundlage dieses wissenschaftlich ungeklärten, letztlich ideologischen Konstrukts.

Bemerkenswert ist, dass die OECD Weinerts Gutachten von 1999 zunächst nicht veröffentlichte: „Bitte nicht zitieren!“ steht auf dem Deckblatt. Sie wird wissen warum: Es wäre von Beginn an offensichtlich gewesen, dass es sich hier um eine Chimäre handelt – ein fabelhaftes Mischwesen aus Psychologie und Testtechnik, aber nicht um ein pädagogisch taugliches Konzept, das auf Bildung – also auf Sachverstand, Urteilsfähigkeit und Mündigkeit in sozialer Verantwortung – zielt.

### **Kompetenzkataloge kann man nicht unterrichten.**

In der Folge erfinden nun Lehrpläne endlose Kataloge von Kompetenzen, Sub- und Teilkompetenzen, weil jetzt alle in der Schule angesprochenen Fähigkeiten einzeln aufgesplittet und aufgelistet werden müssen. Dies nicht nur in Deutschland, sondern auch in der Schweiz, wie ein Auszug aus dem dortigen „Lehrplan 21“ zu den Grundlagen im Fach Deutsch zeigt. Dort werden unter „Sprechen“ folgende „Grundfertigkeiten“ benannt: „Die Schüler und Schülerinnen können ihre Sprechmotorik, Artikulation, Stimmführung angemessen nutzen. Sie können ihren produktiven Wortschatz und Satzmuster aktivieren, um angemessen flüssig zu sprechen.“ Dazu werden dann zahllose Teilkompetenzen aufgelistet:

„Die Schülerinnen und Schüler ...

- können die meisten Laute des Deutschen sprechmotorisch isoliert und im Wort bilden (...)
- können das Zusammenspiel von Verbalem, Paraverbalem und Nonverbalem gestalten. (...)
- können ihr Sprechtempo und ihre Stimmführung gezielt variieren.“ Usw.

Auf diese Weise folgen für jedes Fach hunderte von Kompetenzformulierungen.

Zunächst: Ironischerweise beschreibt nichts davon eine Kompetenz im Weinertschen Sinne, bei der es ja um innere Fähigkeitsdispositionen geht. Hier sind ausschließlich Performanzen beschrieben, also sichtbares und damit prüfbares Handeln. Aber genau darum geht es: Man hat nun einen diagnostischen Katalog, mit dem man Kinder testen kann.

Dann: Die Formulierungen zergliedern einen natürlichen Zusammenhang (Sprechen) in Einzel-tätigkeiten, die so isoliert nicht unterrichtbar sind. Man kann nicht „sprachmotorische Lautbildung“ unterrichten. Man kann Deutsch unterrichten und im Zusammenhang mit dem Kulturgut Sprache und Literatur bilden sich auch die hier angesprochenen Fähigkeiten. Darauf achten Lehrer im Zusammenhang des Unterrichts.

Und: Der Sinn all dieser Fähigkeiten geht verloren, denn er liegt nicht in „Sprachmotorik“ an sich, sondern z.B. darin, ein Gedicht sinnangemessen betont vorzutragen, dies als ästhetische Form zu erfahren und als eigenen Weltzugang deutend zu verstehen. Und dieser Sinn ist auch durch die Addition all jener Teilkompetenzen nicht mehr herstellbar: Sie bleiben rein funktional und damit sinnlos. (Vgl. Ladenthin 2015)

So wimmeln schulische Lehrpläne heute von „Kompetenzen“, die letztlich willkürlich gesetzt sind, weil ihnen ein Aufbau fehlt, der sich an der Logik der Sache, also dem Fach und der entsprechenden Fachwissenschaft orientiert. Derart kann aber bei den Schülern keine geordnete und geklärte Vorstellung von den Sachgebieten entstehen. Fachliches Wissen und Können wird gerade verhindert.

### **Kompetenzorientierung vernachlässigt die Inhalte und senkt das Bildungsniveau.**

Gemäß dem Kompetenz-Dogma sollen nicht mehr Inhalte, sondern „Fähigkeiten“ unterrichtet werden: Die Schüler sollen nicht nur „totes Wissen“ anhäufen, sondern etwas können, heißt es.

Auch das klingt selbstverständlich, schließlich war das schon lange Ziel von Schule. Was also ist nun neu?

Tatsächlich verkehrt sich das Unterrichtsprinzip vollständig: Traditionell plant man Unterricht gemäß dem logischen Aufbau der Fachinhalte. Diese werden auf den Entwicklungsstand der Schüler bezogen, so dass sie altersgemäß zugänglich werden. So erwerben die Schüler fachliche und überfachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Jetzt soll Unterricht die Kompetenzen der Schüler „ansteuern“. Unterricht wird nicht mehr auf der Grundlage von Inhalten, sondern von erwünschten Fähigkeiten bzw. Verhalten geplant. Das hat gravierende Folgen:

Die Inhalte werden zweitrangig. Sie haben keinen Wert an sich, sondern dienen nur als Mittel zur Zielerreichung. Denn mit welchem Inhalt man eine Fähigkeit erreicht, ist grundsätzlich gleichgültig: Für das Trainieren von „Lesekompetenz“ ist es unwesentlich, ob dazu ein Goethe-Gedicht oder die Bedienungsanleitung für ein Smartphone dient. Funktional für „Lesekompetenz“ ist beides. Bildender Unterricht ist aber davon ausgegangen, dass man Lesen lernt, *um* bildende Gehalte der Literatur erschließen zu können.

Kompetenzvertreter behaupten nun, das sei so nicht gemeint, keineswegs sollten die Inhalte vernachlässigt werden. Faktisch lässt sich aber gerade dies bei neuen Lehrmaterialien und der Ausbildung junger Lehrer beobachten: Man plant das Training von Fertigkeiten und geht von den dazu passenden Methoden, nicht vom Inhalt aus. Die Frage nach dessen Sinn und Bedeutung ist letztlich nebensächlich und beliebig. Kompetent ist nun, wer mit Wissen „umzugehen“, Informationen „abzurufen“ und zu „organisieren“ versteht. Doch ist das „Googeln“ von Informationen über eine Sache eben nicht mit deren Verstehen und der Frage nach ihrer Bedeutung für mich und für uns gleichzusetzen. Google bildet nicht Verständnis und Urteilskraft. (Vgl. Liessmann 2014)

So ersetzt „Informationsmanagement“ und „Methodenkompetenz“ fachliches Wissen und Können, womit das Bildungsniveau nachweislich sinkt: Der Biologiedidaktiker Hans Peter Klein hat in mehreren Versuchen gezeigt, dass z.B. kompetenzorientierte Aufgaben des Zentralabiturs im Fach Biologie in NRW problemlos von unvorbereiteten Schülern der Klasse 9 zu bewältigen sind. Das Geheimnis: Alle Lösungen sind im Aufgabentext enthalten, man benötigt nur „Lesekompetenz“, um sie zu finden und abzuschreiben. Fachwissen braucht es dazu nicht.

### **Kompetenzen vernachlässigen die Moralität und steuern das Wollen.**

Mit den Inhalten vernachlässigt die Kompetenzorientierung zudem die Bildung von kritischem Urteilsvermögen und Moralität: Ohne Inhalte kommen keine Prozesse der Urteils- und Wertebildung in Gang. Mehr noch: Da Kompetenzen nur funktional sind, sind sie ethisch neutral. Sie enthalten keine Wertorientierung mehr. Kompetenzen sind für alles einsetzbar: Mit Rechenkompetenz kann man Sprengstoffanteile einer Bombe berechnen; Sozialkompetenz ist auch nützlich zum Führen einer Verbrecherbande. Ob das als gut oder schlecht einzuschätzen ist, dazu gibt kompetenzorientierter Unterricht keinen Maßstab. Erziehender Unterricht geht dagegen davon aus, dass mit den Sachfragen auch diese Wertfragen geklärt werden: Eine Fabel liest man im Deutschunterricht der Klasse 5 nicht nur der „Lesekompetenz“ wegen, sondern weil daran altersgemäß moralische Grundfragen besprochen werden können. Grammatik, Rechtschreibung oder Techniken der Nacherzählung übt man auch; aber eben ausgehend vom Inhalt.

So ergibt sich eine weitere, etwas versteckte, aber gravierende Folge: Da die Schüler nicht mehr durch den Inhalt zum Lernen angeregt werden können, müssen sie nun verstärkt von außen „motiviert“ werden, etwas zu tun. Während eine auf Bildung zielende Didaktik immer versucht, das Interesse der Schüler an der Sache zu wecken, werden sie nun mit Tricks der Motivationspsychologie angehalten, ihre Aufgaben zu erledigen, die an sich nur wenig Reiz haben. Dabei soll aber der Eindruck entstehen, dass sie dies selbstmotiviert tun. Sie sollen nun wollen, was sie wollen sollen, ohne dass noch einsichtig wäre, warum und wozu. Der Schüler soll „motiviert sein, das zu tun, was andere wollen“, wie Volker Ladenthin treffend zusammenfasst: „So betrachtet (...) ist die

Kompetenztheorie die bisher ausgeprägteste Form einer Theorie der Fremdsteuerung.“ (Ladenthin 2011, 3)

Am Beispiel: Der Entwurf für den Bildungsplan der Sekundarstufe I im Fach Deutsch in Baden-Württemberg nennt als zur „kommunikativen Kompetenz“ gehörende „Einstellung“, die Schüler seien „bereit, ihre Argumentations- und Gesprächskompetenz zu verbessern.“ Hier ist also eine volitionale (Willens-)Einstellung genannt, wie sie Weinert vorsieht. Doch wie erreicht man diesen Willen? Indem man den Schülern sagt: „Sei bereit, deine Argumentationskompetenz zu verbessern“? Das wäre schlicht autoritär, weil nicht einsehbar. Wenn man aber im Unterricht eine Argumentationssituation schafft, die für die Schüler so relevant ist, dass sie gerne ihre Argumente ausarbeiten, diese austauschen und sich darin korrigieren, dann erwächst der eigene Wille aus der gemeinsamen Sache. Er muss nicht gesteuert werden.

### **Kompetenzorientierung ist Grundlage des sog. „selbstgesteuerten Lernens“.**

Kompetenzorientierung ist nicht logisch gekoppelt an Konzepte der „Selbststeuerung“ des Lernens, wird aber meist praktisch damit verbunden: Der Klassenunterricht wird aufgelöst; Schüler sollen in „Lernlandschaften“ an Einzelarbeitsplätzen Arbeitsblätter ausfüllen und ihren eigenen „Kompetenzfortschritt“ in Kompetenzraster eintragen. Lehrer unterrichten nicht mehr, sondern dienen als „Lernbegleiter“ und „Coaches“. (Vgl. Burchardt 2013) Oft sollen nun auch Computer den Lehrer ersetzen.

Dem liegt ein technisches Menschenbild zugrunde, das den Menschen als eine Art Maschine versteht, die sich selbst steuert: Aufgabe auf dem Arbeitsblatt als „Input“ – die Maschine (also der Schüler) arbeitet – die Lösung („Output“) kontrolliert er selbst und soll so sein Arbeiten „nachregulieren“. Kompetenzen liefern das Instrument, um das „selbstgesteuerte“ Fertigkeitstraining messbar zu machen. „Kompetent“ ist, wer sich durch die von außen gesetzten Vorgaben steuern lässt und seine „Lernjobs“ erledigt.

Doch ist solche „Selbststeuerung“ nicht jene geistige Selbständigkeit, auf die Bildung zielt. Dazu bedürften die Schüler eines Lehrers und einer Klassengemeinschaft, mit denen sie gemeinsam denken und diskutieren lernen könnten. Ohne zwischenmenschliche Beziehung ist die Entwicklung von Vernunft und Moral nicht möglich. (Vgl. Krautz/Schieren 2013)

### **Kompetenzen zielen auf Anpassung.**

Es wird deutlich: Kompetenzorientierung zielt nicht auf Selbständigkeit, sondern auf unhinterfragte Anpassung an Vorgaben.

So versteht auch die für die PISA-Tests verantwortliche OECD unter „Schlüsselkompetenzen“ die Fähigkeit, „sich an eine durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt *anzupassen*.“ Sie fragt: „Welche *anpassungsfähigen Eigenschaften* werden benötigt, um mit dem technologischen Wandel Schritt zu halten?“ (Vgl. Krautz 2009) „Kompetenz“ wird hier aus einem verengten, nur scheinbar ökonomischen Blick auf den Menschen verstanden: Er soll sich geschmeidig und auch etwas „kreativ“ einpassen in ein System permanenter Umstrukturierung. Er soll funktionieren, aber nicht über das Ganze nachdenken oder es gar hinterfragen.

Was sich auf der praktischen Ebene des Unterrichts zeigte, sind also nicht „ungewollte Nebenwirkungen“ eines „gut gemeinten“ Konzepts, sondern ist dezidierte Absicht: Nicht Mündigkeit, sondern Anpassung und Steuerbarkeit ist das Ziel der Kompetenzorientierung.

Damit unterläuft sie den Anspruch der Aufklärung: Der Mensch solle Ausgang nehmen aus seiner „selbstverschuldeten Unmündigkeit“, heißt es bei Immanuel Kant. Ziel der Schule ist demnach, dass der junge Mensch lernen kann und soll, selbständig und kritisch zu denken und zu urteilen sowie human und verantwortlich zum Wohle des Gemeinwesens zu handeln. Dies spricht die OECD dem Menschen ab. Er soll sich nicht seiner Vernunft bedienen, sondern sich anpassen.

## Die Durchsetzung des Kompetenzkonzepts zeigt Merkmale von Propaganda.

Das Kompetenzkonzept ist insofern antiaufklärerisch und inhuman. Es widerspricht allen Traditionen von Bildung, sowohl der christlichen wie humanistischen und aufklärerischen. Und dennoch wurde es von der OECD in den letzten 15 Jahren über die PISA-Studien in den Schulen des deutschsprachigen Raums um- und durchgesetzt. Dies war nur mit Mitteln der Propaganda möglich. Denn es mussten tief verwurzelte kulturelle Überzeugungen großer Teile der Bevölkerung verändert werden.

Kernelement von Propaganda ist, nicht offen für etwas Werbung zu machen – dann würde jeder die Absichten des Akteurs erkennen. Propaganda inszeniert vielmehr Scheinwirklichkeiten, auf die die Medien und dann die Bevölkerung und die Politik erst reagieren, so etwa Walter Lippmann, einer der Begründer des Propaganda-Konzepts schon 1921: „Man fügt eine Scheinwelt zwischen den Menschen und seine Umwelt ein. Sein Verhalten ist eine Reaktion auf diese Scheinwelt. Aber weil es Verhalten *ist*, operieren die Konsequenzen [...] nicht in der Scheinwelt [...], sondern in der tatsächlichen Umwelt [...].“

Die Scheinwirklichkeit der OECD ist der PISA-Test. Er gibt vor, „Bildung“ zu messen und „objektive Daten“ über den Leistungsstand der Schüler zu liefern. Tatsächlich misst er eben Kompetenzen, die den Lehrplänen nicht entsprechen und führt ein Menschenbild mit sich, das dem des Grundgesetzes und der Länderverfassungen widerspricht. Gleichwohl wurden die Ergebnisse medial skandalisiert und ein „PISA-Schock“ ausgerufen. Nun fragte niemand mehr, was dort eigentlich gemessen wird, sondern alle reagierten zustimmend oder ablehnend nur noch auf die PISA-Ergebnisse. In der Schockstarre griffen Politiker dann nur zu gerne auf die seitens der OECD angebotenen Kompetenzkonzepte zurück, um bei den nächsten Tests in jedem Fall besser abzuschneiden. Und ganze Heerscharen von Wissenschaftlern begannen mit Feuereifer, dem neuen Paradigma hinterherzulaufen – nicht zuletzt, weil es dafür nun Unmengen an Forschungsgeldern gab.

Die OECD setzte ihr Konzept so per „Schock-Strategie“ und „diskursiver Streuung“ durch: Man steuerte das Verhalten souveräner Staaten und ihrer Bürger über indirekte, propagandistische Beeinflussung. Die PISA-Tester selbst behaupteten dabei, sie würden ja „nur messen“. Doch liegt die normative Macht dieser Messung in der verdeckten Durchsetzung eines alle kulturellen Überzeugungen negierenden Bildungsverständnisses an den Bürgern vorbei.

Diese Strategie beschreibt die OECD selbst ganz offen: In vergleichenden Tests wie PISA sieht sie den „effizienteste(n) Weg, Einfluss auf das Verhalten souveräner Staaten auszuüben“, obwohl ihr dieser Einfluss nicht zusteht. Dieses manipulative Vorgehen der OECD ist seitens der Politikwissenschaft auch empirisch in seiner durchschlagenden Wirkung nachgewiesen. (Vgl. hierzu ausführlich Krautz 2013a, b und Graupe/Krautz 2014)

## Die OECD verfolgt eine Strategie kultureller Entwurzelung.

PISA und die Kompetenzorientierung folgen dem Paradigma neoliberaler Wirtschaftstheorie, das von Vertretern des Think-Tanks „Chicago School of Economics“ Anfang der 1960er Jahre bei der OECD eingeführt wurde. Bildung sei demnach „wirtschaftliche Investition“ in den Menschen; Schulen stünden neben „Stahlwerken“ und „Kunstdüngerfabriken“, die einen Ertrag produzieren sollen, nämlich angepasst funktionierende Menschen, sogenanntes „Humankapital“. Lehrer seien somit „Produktionsfaktor“, Schüler das „Rohmaterial“: „Das bedeutet nicht weniger, als dass Millionen Menschen von einer Lebensweise losgerissen werden sollen, die seit Jahrhunderten und Jahrtausenden das Lebensmilieu ausmache. Alles, was bisher an Schule und in der Erziehung in diesen Ländern geleistet wurde, verfolgte soziale und religiöse Ziele, die vorwiegend (...) Resignation und spirituelle Tröstung gewährten; Dinge, die jedem wirtschaftlichen Fortschrittsdenken glatt zuwiderlaufen. Diese jahrhundertealten Einstellungen zu verändern, ist vielleicht die schwerste, aber auch die vordringlichste Aufgabe der Erziehung“, so die OECD 1961 wörtlich.

Erst dann würden Menschen bereit, sich dem „Fortschritt“ zu öffnen, den die OECD definiert. Schon 1961 wurde daher als Ziel die „Befähigung zu immer neuer Anpassung“ beschrieben. (Vgl. Graupe/Krautz 2014)

Diese Ziele hat die OECD bis heute nicht revidiert. Auch PISA basiert auf denselben theoretischen Grundannahmen („Humankapital-Theorie“). Insofern kann deren Arbeit als eine Form indirekter Steuerung von Politik und individuellem Verhalten durch kulturelle Entwurzelung und das verdeckte Etablieren neuer Leitbilder eingeschätzt werden: Wer die eigenen Traditionen nicht mehr kennt, wer nicht über Urteilskraft und demokratisches Bewusstsein verfügt, ist leichter verfügbar für die globalen ökonomischen und politischen Steuerungsprozesse und deren Ideologie

### **Gesellschaftliche Folgen: Untergraben von Demokratie, Kultur und Wirtschaft.**

Entsprechend gravierend sind die Folgen des ökonomistischen Kompetenzkonzepts: Es untergräbt die Grundlagen der Demokratie, weil diese von mündigen Bürgern lebt, die im Dialog die Sachfragen verhandeln und klären können und sich dabei am gemeinsamen Wohl orientieren. Es untergräbt die europäische kulturelle Tradition, die in der Idee der Menschenwürde und der Menschenrechte gründet und die Selbstbestimmung des Einzelnen mit Gerechtigkeit und sozialer Verantwortung verbindet. Der Wiener Erziehungswissenschaftler Marian Heitger warnte daher, vor dem „Tod der Bildung“, wenn diese „nichts mehr mit Selbstbestimmung zu tun [hat], nichts mit Urteilskraft, schon gar nichts mehr mit der Fähigkeit, verantwortlich zu werten und zu handeln. Sie wird zum Gegenteil dessen, was ihre Dignität ausmacht. Sie instrumentalisiert den Menschen, statt ihn in seiner Selbständigkeit zu fördern, ihm zu helfen, eine unabhängige Persönlichkeit zu werden.“

Zugleich untergräbt die ökonomisierte „Bildung“ die Wirtschaft selbst, für die die OECD angeblich spricht. Tatsächlich entsprechen dem Bild der OECD allenfalls globalisierte Konzerne angloamerikanischer Prägung, die anpassungsbereite Mitarbeiter mit standardisierten Fertigkeiten bevorzugen, die sie weltweit beliebig hin- und herschieben können. Global standardisierte Kompetenzen braucht nur, wer weltweit nach einheitlichen Standards produzieren will. (Vgl. Ladenthin 2015)

Mittelstand und Handwerk bemerken dagegen längst, dass die „kompetenzorientierten“ Schulabsolventen immer weniger können und wissen. Sie beklagen sich zurecht über den mangelnden Bildungsstand der Jugendlichen und versuchen das im Betrieb zu kompensieren. Leider setzen die Wirtschaftsverbände aber oft noch auf die wirtschaftsnah klingenden, aber falschen Konzepte der OECD, weil in deren Bildungsabteilungen meist BildungsökonomInnen sitzen, die an die „Humankapitaltheorie“ glauben. Tatsächlich zersetzen aber die eigenen Konzepte damit die Grundlagen der Volkswirtschaft.

### **Folge in Schule und Elternhaus: Verwirrung und Verlust von Pädagogik und Didaktik.**

In der schulischen Praxis und im Leben der beteiligten Schüler und Eltern zeigt sich das beschriebene Problem v.a. als zunehmende Verwirrung und Destabilisierung: Die in Didaktiken und Lehrplänen kursierenden Kompetenzkataloge sind weder verständlich noch kann man danach unterrichten. Wenn ein Schüler mit einer „kompetenzorientierten Diagnose von Leistungsdefiziten“ nach Hause kommt, derzufolge er trainieren soll, mit Zahlen zu „operieren“ oder im Rahmen von „Modellen“ zu „mathematisieren“, kann damit niemand etwas anfangen. Warum soll es veraltet sein, ihm schlicht aufzutragen, das Addieren und Subtrahieren von Brüchen oder Textaufgaben zu üben?

Während erfahrene Kollegen oftmals weiter wie bisher unterrichten, lernen dies junge Lehrer kaum mehr. Statt fachlicher Zielklarheit und didaktischer Struktur ist eine zunehmende Orientierung an Methoden zu beobachten: „Heute machen wir mal Gruppenarbeit und morgen Stationenlernen,

denn da trainieren wir Lese- und Sozialkompetenz“. So geht der innere Zusammenhang der Unterrichtsgegenstände verloren.

Auch Schulbücher unterlaufen zunehmend jede Systematik. Statt eines schrittweisen logischen Aufbaus wird ein wechselndes Potpourri von Themen ausgebreitet, damit die Schüler beständig vor Probleme gestellt werden, die sie „selbstgesteuert“ lösen sollen. Man verwirrt die Schüler und verhindert geradezu gezielt den Aufbau eines strukturierten Verständnisses.

Die Folgen spüren Eltern täglich: Ihre überforderten, frustrierten oder auch gelangweilten Kinder kommen aus der Schule und wissen nicht, was sie gelernt haben oder wie sie die Hausaufgaben lösen sollen. Also arbeiten die Eltern mit ihnen am Nachmittag nach, verstehen aber die Schulbücher oft selbst kaum noch.

So wirkt die Kompetenzorientierung in der schulischen Praxis v.a. als Nivellierung fachlicher Ansprüche und Zersetzung didaktischen Denkens. Die Folgen sind gleichwohl die ausgeführten, auch wenn dies eigentlich kein Lehrer beabsichtigt.

### **Timeo Danaos: Kompetenz als Trojaner.**

Beginnt man einen Aufsatz mit einem lateinischen Zitat, meint mancher, dies solle „Bildung“ zur Schau stellen. Das ist jedoch ein bildungsbürgerliches Missverständnis. Das Motiv aus der lateinischen Literatur dient hier zur Erhellung eines Vorganges der Gegenwart:

„Was immer das auch ist – ich fürchte die Griechen, auch wenn sie Geschenke bringen!“ rief der trojanische Priester Laokoon seinen Mitbürgern zu, um sie vor dem hölzernen Pferd zu warnen, das die Griechen vor Troja zurückgelassen hatten. Es war mit Kriegern gefüllt, die die Stadt zerstörten, nachdem die Trojaner - die Warnung missachtend – das „Geschenk“ doch in ihre Mauern gezogen hatten. Ähnlich funktionieren heute Computerviren, die man daher „Trojaner“ nennt: Sie schleichen sich unerkannt ins Betriebssystem ein und zerstören es von innen heraus. „Kompetenz“ ist ein solcher Trojaner: ein von politischen „Hackern“ eingeschleustes Schadprogramm, das unbemerkt das Denken über Bildung infiziert und das pädagogische Handeln verändert. Mit dem Anschein und der Behauptung, Kompetenzorientierung sei dasselbe wie Bildung, nur „moderner“ und besser zu messen, sickert sie ins Bildungswesen ein und zersetzt pädagogisches Denken und Handeln im Innern.

Zugleich wird an diesem „timeo Danaos“ noch einmal der Unterschied von Bildung und Kompetenz deutlich: Eine „kompetenzorientierte“ Abiturprüfung in Latein besteht in Österreich heute z.B. ernsthaft darin, in lateinischen Texten die Entsprechungen zu deutschen Fremdwörtern wiederzuerkennen und Deutungen per Ankreuztest abzufragen. Sicher ist es ein praktischer Effekt, wenn man sich nun ersparen kann, Fremdwörter zu „googlen“. Doch werden die ganzen Jahre des Unterrichts in der Reduktion auf Funktionalität und „Problemlösung“ zugleich im wahrsten Sinne sinnlos:

Denn Bildung zielt darauf, den *Sinn* der alten Texte *verstehen* zu lernen und ihren Gehalt *aktualisieren* zu können: Das trojanische Pferd zeigt sich dann als ein strategisches Muster verdeckter Kriegsführung, mit dem man auch heute politische Vorgänge verstehen kann – von sogenannten „False-Flag-Operations“ bis hin zu einer kulturell-ökonomischen Kriegsführung, wie sie im Hintergrund des hier diskutierten Problems aufscheint. Nur darin hat auch lateinische Literatur heute ihre Berechtigung im Schulunterricht: Wenn die Auseinandersetzung damit jenes *selbstständige und kritische Denken* entwickelt, auf das Bildung zielt.

### **Literatur zur Vertiefung:**

Burchardt, Matthias: Bildung oder Selbstregulation? In: lehrer NRW 7/2013, S. 13-16 ([http://www.lehrernrw.de/fileadmin/user\\_upload/lehrernrw.de/de/documents/pdf/Zeitschrift\\_lehrer\\_nrw/Ausgaben\\_2013/2013-07-lehrer-nrw-72dpi.pdf](http://www.lehrernrw.de/fileadmin/user_upload/lehrernrw.de/de/documents/pdf/Zeitschrift_lehrer_nrw/Ausgaben_2013/2013-07-lehrer-nrw-72dpi.pdf))

---

Graupe, Silja/Krautz, Jochen: Die Macht der Messung. Wie die OECD mit PISA ein neues Bildungskonzept durchsetzt. In: *Coincidentia*. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 4: Der andere Blick: Fragendes Denken zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung. Hrsg. v. Schwaetzer, Harald/Hueck, Johanna/Vollet, Matthias. Kueser Akademie, Bernkastel Kues 2014, S. 139-146 ([http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/05/graupe\\_krautz\\_macht\\_der\\_messung\\_Coincidentia.pdf](http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/05/graupe_krautz_macht_der_messung_Coincidentia.pdf))

Krautz, Jochen: *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Kreuzlingen/München 2007

Krautz, Jochen: Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. In: *Fromm Forum* 13/2009, S. 87-100 (<http://fachbereich-bildungswissenschaft.de/wp-content/uploads/krautz-bildung-als-anpassung.pdf>)

Krautz, Jochen: Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. In: Frost, Ursula/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Demokratie setzt aus: Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform*. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik - Sonderheft 2013(a), S. 86-128 (<http://phvn.de/images/krautz.pdf>)

Krautz, Jochen: Ökonomismus in der Bildung: Menschenbilder, Reformstrategien, Akteure. In: *Gymnasium in Niedersachsen* 1/2013(b), S. 12-21 (<http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2013/01/Gymnasium-in-NDS-1-2013.pdf>)

Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.): *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person*. Weinheim, Basel 2013

Ladenthin, Volker: Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: *Profil*, Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes, 9/2011, S. 1-6 (<http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/03/ladenthin-kompetenz.pdf>)

Ladenthin, Volker: Vorschlag für einen pädagogischen Kompetenzbegriff. Allgemeine Überlegungen anlässlich des „Bildungsplans zur Erprobung für die Bildungsgänge der Höheren Berufsfachschule, die zu beruflichen Kenntnissen und zur Fachhochschulreife führen (Entwurf 2013)“. In: Obermann, Andreas/Meyer-Blank, Michael (Hrsg.): *Die Religion des Berufsschulreligionsunterrichts: Überlegungen zur Kommunikation religiöser Themen mit Jugendlichen heute*. Münster 2015, S. 99-127

Liessmann, Konrad Paul: *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien 2014





# WM Inklusion an hessischen Grundschulen





# Inklusion an hessischen Grundschulen

## Inklusion an hessischen Grundschulen

### Erfahrungsbericht – Beispiele und kritische Gedanken

Eva Maria Wehrheim

Grundschullehrerin und Mitglied der Vorbereitungsgruppe der Veranstaltungsreihe "Die Schule ist kein Wirtschaftsbetrieb".

---

## 1. Hintergrund

Deutschland hat am 30. März 2007 die Konvention der Vereinten Nationen (VN) über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (VN-Doc: A/61/611) unterzeichnet und am 24. Februar 2009 ratifiziert. Die Bundesrepublik ist damit an diesen völkerrechtlichen Vertrag gebunden, der am 3. Mai 2008 in Kraft getreten ist. Mit der Unterzeichnung dieses Vertrages hat sich die Bundesrepublik unter anderem dazu verpflichtet, für ein inklusives Bildungssystem zu sorgen, in dem jeder Schüler akzeptiert wird und gleichberechtigt sowie selbstbestimmt lernen kann – unabhängig von Geschlecht, Alter oder Herkunft, von Religionszugehörigkeit, sozialem Status oder Bildung, von eventuellen Behinderungen oder sonstigen individuellen Merkmalen - und mit der Novellierung des Hessischen Schulgesetzes im Jahr 2011 darauf reagiert. Seither ist es Aufgabe unseres Bildungssystems, durch Bereitstellen von speziellen Mitteln, seien es zusätzliche Lehrerstellen, angepasstes Lehrmaterial oder auch bestimmte Lehrmethoden, einzelne Lernende besonders zu unterstützen und zu fördern. Dies bedeutet im Klartext eine Abkehr von den bisherigen Verhältnissen und konsequente Anpassung des Systems an die Bedürfnisse der Lernenden. Was hat sich seither an hessischen Schulen verändert? Und was muss sich noch verändern, damit Inklusion gelingen kann? Dies sind Fragen, die sich in diesem Zusammenhang aufdrängen.

Um diesem gewandelten Anspruch nachzukommen, wird seitdem an den Regelschulen, allen voran an den Grundschulen, die Zahl der inklusiv lernenden Kinder stetig erhöht, sofern es die räumlichen, sächlichen oder personellen Umstände zulassen; über die Frage, ob und wie die

derzeitige Praxis der Umsetzung allerdings den Kindern tatsächlich zugutekommt bzw. überhaupt zugutekommen kann, ist wenig bekannt. Zwar liegen bereits Studien vor, die trotz der relativ kurzen Zeitspanne der praktizierten inklusiven Beschulung Erfolge auf Seiten der behinderten Schüler belegen sowie damit verbunden bessere Schulabschlüsse und Berufsaussichten feststellen können (vgl. Klemm 2015). Über Veränderungen für alle anderen, Schüler wie Lehrer, und darüber, wie diese Veränderungen das schulische Leben im Allgemeinen und die Leistungen insgesamt beeinflussen, geben diese Untersuchungen keine Auskunft. Auch wird nicht berücksichtigt, dass Inklusion ein gesamtgesellschaftliches Vorhaben ist, welches nicht von Einzelpersonen, den Lehrern beispielsweise, oder aber auch einzelnen Institutionen, wie der Schule, allein geleistet werden kann (vgl. Mathias Brodkorb 2013).

Bei den oben erwähnten Studien, die Umsetzung von Inklusion und den Erfolg inklusiv beschulter Kinder betreffend, handelt es sich in der Mehrheit um von der UNESCO durch die Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegebene Studien bzw. von dieser Stiftung selbst erstelltes oder zur Verfügung gestelltes Material. In diesen Studien werden nackte Zahlen und Tabellen hinsichtlich des Schulerfolgs veröffentlicht oder Bundesländer in Bezug auf die Zahl der inklusiv beschulter Kinder an Regelschulen in den Medien miteinander verglichen (vgl. Klemm 2015), ohne allerdings die entsprechenden Hintergründe bzw. Begleitumstände wissenschaftlich zu nennen oder zu untersuchen, ohne beispielsweise hinreichende länderspezifische Bedarfsprofile zu entwickeln und so eine Vergleichbarkeit herzustellen, die empirischer Arbeit tatsächlich Genüge leisteten.<sup>1</sup> Zudem werden für das Misslingen von Inklusion wie zu oft die Lehrkräfte verantwortlich gemacht: Wie sollte jemand erfolgreich inklusiv unterrichten, „der noch nicht einmal in der Lage ist, Kinder innerhalb der Regelschule auf unterschiedlichen Leistungsniveaus zu fördern“?<sup>2</sup> Diesen Vorwurf möchte ich jedoch gleich zu Beginn im Namen aller Lehrkräfte, die täglich unter widrigsten Umständen ihre Arbeit so professionell und engagiert wie eben möglich erledigen, vehement zurückweisen.

An dem oben beschriebenen pseudowissenschaftlichen Umgang mit dem Thema „Inklusion“ manifestiert sich allerdings das Erziehungsübel unsere Tage und aller damit verbundenen „Eigenheiten“ in besonders auffälliger Weise: Selbsternannte Bildungs- und Erziehungsexperten aus der Wirtschaft<sup>3</sup> regieren „von außen“ in die Schulen hinein und nehmen auf diese Weise mit ihrer Arbeit ganz gezielt und wohl auch beabsichtigt Einfluss auf die Bildung der Menschheit sowie auf die Arbeitsbedingungen einer ganzen Berufsgruppe, auf Unterrichtsmethoden und Inhalte, untergraben demzufolge die wertvolle und in der Erziehungsarbeit nicht zu unterschätzende pädagogische Freiheit, die eigentlich genau das ermöglicht, was gefordert wird, insbesondere größtmögliche Differenzierung und damit in logischer Konsequenz Bildungserfolge nämlich, und machen auf diese Weise überdies noch Stimmung gegen die, die sowieso von jedem angreifbar erscheinen, der selbst einmal eine Schule besucht hat, gegen die Lehrkräfte. Zudem bagatellisiert diese herabwürdigende Argumentationsweise die Komplexität des Problems und verhindert damit die ebenso wichtige wie notwendige wissenschaftliche Auseinandersetzung und Neu-Orientierung.

Als Lehrerinnen und Lehrer könnten wir innerhalb unseres Unterrichts einen wichtigen Beitrag zum Gelingen von Inklusion leisten, indem wir allen Kindern die Möglichkeit geben, Vielfalt zu erleben, wären die organisatorischen Bedingungen dafür gegeben. Schule ist m.E. der ideale Ort, um die Grundlagen für ein inklusives Miteinander, ein selbstbestimmtes emanzipiertes Leben, gesellschaftliche Partizipation und Chancengleichheit zu schaffen. Inklusion als wertschätzende Haltung zu vermitteln, die **allen** Lernenden in ihrer Verschiedenheit zugutekommt, nämlich den sogenannten inklusiv zu beschulenden Kindern **ebenso** wie allen anderen, sehe ich persönlich als eine wichtige Aufgabe von Schule an.

<sup>1</sup> vgl. zum Beispiel [https://de.wikipedia.org/wiki/Heinz\\_Klippert](https://de.wikipedia.org/wiki/Heinz_Klippert)

<sup>2</sup> Klippert in <http://www.dw.com/de/gemeinsam-lernen-die-t%C3%BCcken-der-inklusion/a-16663108>

<sup>3</sup> Klippert ist von Hause aus beispielsweise Wirtschaftswissenschaftler mit dem Titel Dr. rer.pol.

Um dies in der Praxis den o.g. Ansprüchen gemäß umsetzen zu können, fehlt es den Schulen allerdings an der nötigen Unterstützung selbst die rudimentärsten Obliegenheiten betreffend.

Im Folgenden möchte ich meine unmittelbaren Erfahrungen als Grundschullehrerin in der Auseinandersetzung mit dieser Thematik schildern und Probleme aufzeigen, die sich noch immer in der Praxis stellen (vgl. dazu auch Brodkorb 2013, Dammer 2013 und Nienhaus-Böhm 2013).

## **2. Inklusion in der Praxis**

### **2.1 Beispiele**

In einer 4. Klasse an „meiner“ Schule, in der ich seit Beginn des Schuljahres 2015/2016 als Fachlehrerin für Englisch und Musik tätig bin, werden seit vier Jahren zwei Lernhilfekinder als Inklusionsfälle beschult. Bei einem der beiden genannten Kinder liegt der IQ unter 80, das andere ist über seine Lernhilfeeproblematik hinaus noch sehr verhaltensauffällig; überdies kommt es aus einem sogenannten bildungsfernen Elternhaus und die Eltern leben getrennt. Beide Kinder werden an der Regelschule beschult, jedoch nach dem Lehrplan der Förderschule unterrichtet. Das Fach Englisch wird in der Förderschule beispielsweise aber gar nicht erteilt. Dennoch nehmen die beiden Schüler an diesem Unterricht teil, mit durchaus unterschiedlichem Erfolg. Neben diesen beiden als Schüler mit Lernbehinderung eingestuft Kindern gibt es weitere Schüler bzw. Schülerinnen mit „Auffälligkeiten“ sowohl das Lern- als auch das Arbeitsverhalten betreffend, z.B. Kinder mit einer Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) oder mit Dyskalkulie, Kinder mit Wahrnehmungsstörungen, Kinder aus einem sozial schwachen Elternhaus usw., so wie in jeder normalen Grundschulklasse eben. Diesen letztgenannten Kindern steht eine Förderstunde pro Woche zu. Auch die beiden inklusiv beschulten Kinder nehmen an dieser Förderstunde teil.

Für die Arbeit mit eben diesen beiden Kindern steht der Klassenlehrerin eine Förderschullehrerin mit insgesamt 4 von je nach Jahrgang ungefähr 21-24 Wochenunterrichtsstunden zur Seite. Ihre Arbeit beinhaltet neben der Vorbereitung von auf das Niveau der Kinder abgestimmten Arbeitsaufträgen in erster Linie die ambulante Unterstützung und Beratung der jeweiligen Klassenlehrerin. Diese Beratung findet gegenwärtig mehr oder weniger ausschließlich zwischen Tür und Angel oder in den eigentlich zur Regeneration bestimmten Pausen statt. Anders ist es jedoch derzeit organisatorisch kaum zu lösen, da die Förderlehrkraft als Vollzeitbeschäftigte nicht nur für weitere Kinder in anderen Klassen an unserer Schule zuständig ist, sondern Inklusionskinder an insgesamt vier verschiedenen Schulen betreut. Diese „günstige“ Situation musste der Gesamtpersonalrat erst erkämpfen. Zuvor war es für die Förderkollegen/-kolleginnen durchaus üblich, Kinder an bis zu acht verschiedenen Schulen auch in recht verstreut liegenden Gemeinden zu betreuen. Die Kollegen nutzen für die Fahrten ihren privaten PKW und erhalten als Ausgleich lediglich eine Kilometerpauschale.

Die Förderschullehrkräfte arbeiten sehr eng mit den ihnen übergeordneten Stellen REBUS (Regionale Beratungs- und Unterstützungsstelle) oder BFZ, den Beratungs- und Förderzentren, zusammen. Dort werden sie von den zuständigen Kräften, die wiederum sehr eng an das Schulamt angebunden sind, betreut und durch ständige Kontrolle und Rückmeldung in regelmäßigen Sitzungen an die übergeordnete Stelle gebunden. Sie müssen dort einerseits ihre Arbeit dokumentieren sowie andererseits in entsprechenden Curricula auch permanent weiterentwickeln und stehen deshalb sehr unter Druck. Diese veränderten Arbeitsbedingungen und Aufgabenverteilungen gehen einher mit einer massiven Auseinandersetzung mit dem gewandelten Berufsbild, da die wenigsten von ihnen diese Beschäftigung ergriffen haben, um wie beschrieben zu arbeiten. Sie wollten oftmals ursprünglich etwas Anderes, nämlich „am Kind“ arbeiten, anstatt als Schreibtischtäter oder „reisende Berater“ in Sachen Inklusion unterwegs zu sein. Möglichkeiten zu einer wirklichen Reflexion gibt es nur wenige.

Die „Arbeit am Kind“ scheint in diesem System von ihnen jedoch gar nicht mehr gewollt. In der gängigen Praxis obliegt sie mit allem, was dazu gehört, dem Erarbeiten von den Anforderungen der Förderschule entsprechender Klassenarbeiten oder dem Schreiben der an ebendiesen Anforderungen orientierten Verbalbeurteilungen, der Zeugnisse also, stattdessen der dafür nicht ausgebildeten jeweiligen Grundschullehrkraft. In diesem speziellen Fall musste die betreffende Kollegin zuvor erst noch ein entsprechendes Zeugnisformular entwerfen, da es an der Schule noch keines gab.

Den betroffenen Lehrkräften bleibt dann die Möglichkeit, ihre Arbeit trotz großen Engagements und ideellem Einsatz mehr schlecht als recht zu erledigen, mit den entsprechenden Gewissensbissen versteht sich, durch Fortbildungsmaßnahmen etc. ihre Arbeit zu optimieren und trotz all dieser Anstrengungen unter dem Qualitätsanspruch zu bleiben, der ihnen für ihre Arbeit wichtig ist, fällt diese Beschäftigung doch zusätzlich zu den sowieso anstehenden Klassengeschäften an. Stundenentlastungen, also Deputatsstunden für die Beratungen mit den Förderschulkollegen oder die vielen „runden Tische“ mit allen Beteiligten, auch gemeinsam mit den Eltern der Kinder, gibt es mittlerweile zwar:

Im Rahmen von Kooperationsvereinbarungen wurde inzwischen in einigen Schulamtsbezirken den Klassenlehrern der Jahrgänge 1 bis 5, **nicht** aber den Förderschullehrkräften, eine Kooperationsstunde zugestanden. Und: Die Arbeitsverteilung zwischen Förderlehrer und Klassenlehrer soll den Kooperationsvereinbarungen gemäß eigentlich zu Beginn jeden Schuljahres ausgehandelt werden, meist wird aber je nach Gusto verfahren. Bei der Stundenverteilung von 4 zu 24 ist ja eigentlich auch ganz klar, wie die Arbeitsverteilung im Alltag letztendlich aussieht bzw. aussehen muss: Sie trennt sich auf in zwei klar voneinander abgegrenzte Tätigkeitsbereiche, die Beratertätigkeit sowie die Lehrtätigkeit.

Dies ist m.E. genau so gewollt: Die Förderlehrer sind direkt „von oben“ angehalten, die Regelschullehrer in ihren neuen Tätigkeitsbereich „einzuweisen“ und sich somit selbst abzuschaffen. Das bedeutet darüber hinaus im Ganzen gesehen, die Arbeitsbedingungen für die Lehrkräfte unterscheiden sich von Schule zu Schule, von Lehrkraft zu Lehrkraft, von Konzept zu Konzept. Das heißt, der Erfolg der Arbeit hängt von unterschiedlichen äußeren Faktoren ab. Dies wirkt wenig professionell und entpuppt sich bei genauerem Hinsehen als ein Sparmodell.

Auch ich selbst habe zuvor an einer anderen Schule bereits unter diesen Bedingungen – ohne Kooperationsstunde allerdings damals noch – inklusiv unterrichtet. Wenn es zu dieser Zeit noch „Integration“ hieß, so waren die Bedingungen dennoch 1:1 dieselben. Die Arbeit am Kind sowie die Verantwortung für das Kind oblagen trotz der vierstündigen Begleitung durch die Förderlehrkraft letztendlich allein mir. Schon durch die ständigen Gespräche mit allen Beteiligten, allen voran den Eltern, war die Arbeitsbelastung immens. Ein unvorstellbarer Arbeitsaufwand, hätten alle Eltern der Klasse im Sinne der viel gepriesenen Gleichberechtigung diese Gesprächszeit für sich und ihre Kinder eingefordert.

Aber auch mit den Klassenkameraden sowie den in der Klasse unterrichtenden Kollegen musste nicht nur auf fachlicher Ebene, sondern auch auf der sozial-emotionalen Ebene ein regelmäßiger Austausch stattfinden. Nur weil ein I-Kind in die Klasse aufgenommen wird, ist es weder integriert noch inkludiert. Dennoch stellte die Arbeit mit diesem Kind, ebenso wie in den zuvor beschriebenen Fällen, für alle Beteiligten eine enorme Bereicherung dar. Und die Gespräche mit den Eltern, besonders der Mutter des Kindes, erreichten hier trotz einer unnötigen Häufung und einer „gewissen“ Beratungsresistenz – das Kind wurde nach dem Besuch der Grundschule entgegen der Empfehlung der unterrichtenden Lehrkräfte auf einem Gymnasium angemeldet – eine besondere Qualität und Intensität. Für meine pädagogische Arbeit spielte dies allerdings nur eine untergeordnete Rolle.

Doch was ist mit den Kindern in der Klasse, die wie zuvor bereits erwähnt, innerhalb des Regelunterrichts ebenfalls Unterstützung sowie Förderung brauchen, weil sie beispielsweise aus einem sogenannten bildungsfernen Elternhaus kommen, weil sie LRS oder ADS/ADHS haben oder DAZ-Fälle sind? Für diese Schüler kann schon jetzt eine optimale Förderung nur unter besonders

günstigen Bedingungen (Lehrerversorgung, Stundenplangestaltung, schulinternes Förderkonzept, Klassenlehrerprinzip, ...) stattfinden. Diese Schüler kommen in einer Inklusionsklasse unter den derzeitigen Bedingungen ohne einen wirklich überdimensionalen und in der Realität so eigentlich gar nicht leistbaren Einsatz seitens der Lehrkräfte definitiv zu kurz, wird es doch immer schwieriger, den Kindern gerecht zu werden, wenn man viel weniger Zeit für sie hat: Während an den Förderschulen die Klassenstärke auf maximal 12 Kinder begrenzt ist, so liegt sie in der Grundschule um einiges höher. Die Klassengrößenbegrenzung auf 25 Kinder wurde kürzlich aufgehoben, d.h. es können nun – bei entsprechendem Bedarf – auch mehr Kinder sein. Was das für alle Beteiligten bedeutet, liegt auf der Hand. Hier wird sowohl auf Kosten der Unterrichtenden als auch der Lernenden nach Kräften gespart. Das ist ganz und gar unverständlich, hält man sich die hohen Ziele vor Augen, die man sich zu erreichen auf die Fahnen schrieb.

## 2.2 Inklusion und Beziehungsarbeit

Als äußerst belastend empfand ich damals, dass mir nicht kontinuierlich ein und dieselbe Förderlehrkraft zu Verfügung stand, sondern aus „organisatorischen“ Gründen dreimal gewechselt wurde. Zudem hatten diese drei Lehrpersonen jeweils unterschiedliche Förderschwerpunkte, die in zwei Fällen gar nicht zu der Problematik des Kindes passten. Auch die Klassenlehrerin aus dem oben beschriebenen Fall musste sich bereits auf eine 2. Lehrkraft mit unterschiedlichem Förderschwerpunkt ein- bzw. umstellen. So waren, der Natur der Sache folgend, die Beratungsarbeit sowie deren Ergebnisse ebenfalls durchaus nicht einheitlich. Aber auch für die betroffenen Kinder war dieser Wechsel mehr als suboptimal: Lehrer sollten/müssen in jedem Falle auch Bezugsperson für die von ihnen betreuten Kinder sein. **Erziehung funktioniert über Beziehung**, und Bildung ist ein Teil davon (vgl. Gabriele Frenzel 2013). Nur über Beziehung kann ich erspüren, was für die Lernenden im jeweiligen Moment am nötigsten ist, und nur so kann ich als Lehrkraft flexibel reagieren und beispielsweise Lehrmethoden optimal an die Erfordernisse einer Situation anpassen, immer vorausgesetzt, ich beherrsche mein Handwerk.

Gerade für Förderkinder, egal mit welcher Problematik, ist dieser Aspekt der Beziehung besonders wichtig. Erst recht dann, wenn aufgrund einer Klassengröße von über 20 die Nähe zur Lehrperson nicht mehr als gegeben angesehen werden kann. Nicht umsonst liegt der Klassendurchschnitt in Förderschulen deutlich unter 20. Stattdessen aber werden „moderne Termini“ als Allheilmittel eingesetzt, unter dem Vorwand, den Schulalltag zu entstauben und die Arbeit am Kind zu perfektionieren: „Kompetenzen“ sollen mit Hilfe von „Methodenvielfalt durch Methodencurricula“ und „schuleigenen Konzepten“ durch „Lernberater“ ganz individuell vermittelt werden und so zum Schulerfolg aller beitragen. Mit auf lange Sicht fatalen Folgen für unsere gesamte Gesellschaft: In Zeiten, in denen beispielsweise die Berufstätigkeit beider Elternteile erwartet wird bzw. beide Elternteile arbeiten gehen müssen, um den Lebensunterhalt zu verdienen, entsteht durch die Klassengröße und die damit einhergehende „Lehrerunterversorgung“ ein weiterer Verlust an Beziehung. Dies führt m.E. auf lange Sicht zu einer Entwurzelung, die das gesellschaftliche Leben nachhaltig verändern wird und zwar umso mehr, da wir künftig verstärkt mit einer weiteren entwurzelten Gesellschaft konfrontiert werden, der der Asylsuchenden nämlich.

## 2.3 Die Notwendigkeit veränderter Rahmenbedingungen

### 2.3.1 Ausbildung der Lehrkräfte

Ein weiterer Aspekt, der in die Diskussion der inklusiven Beschulung einbezogen werden muss, ist die Ausbildung sowohl der Förder- als auch der Regelschullehrkräfte. Förderschullehrkräfte konnten sich bisher während ihrer Ausbildung in einen Fachbereich der Förderpädagogik vertiefen und darauf spezialisieren, wurden dann im Idealfall auch an einer entsprechenden Schule eingesetzt und durften ihrer Ausbildung gemäß arbeiten.

Grundschullehren bleibt dies auch in Zeiten der Inklusion nicht vergönnt. Uns kann jederzeit alles „treffen“: von der Lernhilfe über den Autismus, von der Sehbehinderung über die Hörschädigung bis hin zur Erziehungshilfe. Wir müssen künftig Experten für einfach alles sein und wenn wir es nicht sind, dann müssen wir es eben werden, Kollateralschäden auf allen Seiten inbegriffen. Das Studium des Grundschullehrerstudiums wird sich künftig um ein Modul mit dem Schwerpunkt „Förderpädagogik“ erweitern. Damit sind wir dann ganz augenscheinlich genügend vorbereitet auf das, was uns im Alltag erwartet: Diesem Ansatz kann ich nur schwer folgen. Wie soll man sich innerhalb eines Moduls während der Ausbildung das Knowhow aneignen, über das Förderlehrer nach Beendigung ihres Studiums verfügen? Wohl eher gar nicht. Aber auch das Studium der Förderpädagogik muss sich wandeln, um auf das veränderte Berufsbild vorzubereiten, das nun sowohl die Unterrichtstätigkeit als auch die ambulante Beratertätigkeit verstärkt beinhaltet.

Fakt ist allerdings, dass sich das System derzeit vorbereitet auf die Beschulung der geburten-schwachen Jahrgänge und spart, wo es nur möglich ist. In diesem Zusammenhang sind auch die Stellenstreichungen in der gymnasialen Oberstufe und die Umverteilung von Grundschullehrern in die Nachmittagsbetreuung zu sehen. Hier wird ganz eindeutig die Chance vertan, den demografischen Wandel für die dringend notwendige Reform unseres Schulsystems und damit auch für die Inklusion, durch die Bildung kleinerer Klassen oder die Doppelbesetzung mit Lehrern und Sonderpädagogen zum Beispiel, zu nutzen.

### **2.3.2 Zusammenarbeit der Kollegien**

Die inklusive Arbeit an den Schulen verändert nicht nur die Unterrichtstätigkeit, sondern ebenso das Neben- und Miteinander innerhalb eines Kollegiums, denn es führt m.E. aus verschiedenen Gründen zu einer Entsolidarisierung und Vereinzelung der Kollegen. Zum einen werden Förderlehrer derzeit noch aufgrund ihrer längeren Ausbildungszeit nach A 13 besoldet, Grundschullehrer jedoch nur nach A 12. Berechtigte Kritik daran wird aber wohl nur dazu führen, alle nach A 12 zu besolden, anstatt die Mehrarbeit für alle entsprechend zu entlohnen. Oder aber besser noch, bei gleichbleibender Besoldung die Wochenstundenverpflichtung zu reduzieren, um so die zusätzlichen Aufgaben schaffbar zu machen. Die Pflichtstundenzahl in Deutschland unterrichtender Lehrkräfte liegt deutlich über dem europäischen Mittel.

Eine Entsolidarisierung erwächst auch daraus, dass Förderlehrer in diesem System, beabsichtigt oder nicht, dazu ausersehen sind, die Arbeit der Grundschullehrer unter dem Vorwand der Beratung „mitzugestalten“; dies bedeutet bei genauem Hinsehen allerdings, auf diese Weise von oben nach unten ganz konkret Einfluss auf die Arbeit in Grundschulen zu nehmen und so letztendlich diese auch zu kritisieren, beispielsweise die Zeugnisformulierungen betreffend, die in dem oben beschriebenen Fall nicht „förderschulkonform“ waren. Darf es denn aber in einem inklusiven System Formulierungen geben, die exklusiv verwendet werden können? Genau das ist aber in diesem Fall letztendlich geschehen.

An Schulen gibt es derzeit kaum ein Forum, in dem die Problematik der inklusiven Beschulung offen und umfassend besprochen werden kann. Zu viel ist zusätzlich zu tun. Und: Weil es (noch) Einzelne trifft, bleibt es oftmals auch ein Problem der Einzelnen. Öffentlichkeit lässt sich so nur schwer herstellen. Mit dem Gefühl, versagt zu haben, bleiben die betroffenen Kollegen allein, und das wiegt doppelt schwer. Es gestaltet sich überdies sehr schwierig, mit den Förderschulkollegen einen wirklichen, einen kritischen Austausch zu betreiben. Die enge Zusammenarbeit mit den übergeordneten Gremien scheint dies auf die eine oder andere Weise zu verhindern.

Aber auch innerhalb der Förderlehrkräfte ist eine Entsolidarisierung spürbar. Dort gibt es nun die, die weiterhin fest an einer Schule arbeiten und die oben erwähnten „reisenden Berater“. Eine Förderschullehrerin sagte mir kürzlich, auch die an den Förderschulen verbliebenen Lehrkräfte begännen, sich zu beschweren, u.a. weil sie dort nur noch die „Härtefälle“ beschulen könnten. Eine gesunde Durchmischung, in der z.B. weniger begabte Kinder von begabteren Kindern lernten oder aber auch Förderlehrer einfach „nur“ Erfolge in ihrer Arbeit sehen könnten, wäre dort allerdings



genauso nötig wie an den Regelschulen. Eine weitere Frage stellt sich spätestens hier: Wie erfolgt künftig die Versorgung derer, die aus verschiedenen Gründen aus dem Raster fallen und nicht in den Regelschulen betreut werden können? Wer kümmert sich wie und wo um diese jungen Menschen? Wird es dann bei uns anstelle der jetzigen Förderschulen „Spezialschulen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen“ geben, wie in Italien beispielsweise? Eine neue Form der alten „Sonderschule“ also? Mit entsprechend weiten Anfahrtswegen für die Schüler? Bleibt Inklusion dann also doch nur eine Idee?

### 2.3.3 Förderkonzepte

Um die Arbeit an den Schulen zu „verbessern“, werden von Seiten des hessischen Kultusministeriums Pilot-Projekte „Fördern“ ins Leben gerufen. Unter dem Titel „Auf dem Weg zum schuleigenen Förderkonzept – Wie individuelle Förderung an einer Schule praktisch angepackt werden kann“ beispielsweise sollen die Lehrerkollegien über die tägliche Unterrichtsarbeit etc. hinaus ein schuleigenes Förderkonzept entwickeln. Das heißt im Klartext, sie müssen sowohl den organisatorischen als auch den inhaltlichen und methodischen Rahmen für ihre Arbeit selbst herstellen, bevor sie mit ihrer eigentlichen Arbeit beginnen können. Dies erscheint mir jedoch wiederum als eine für staatliche Schulen in einem eigentlich hierarchischen System wenig professionelle Vorgehensweise: Sollen hessische Förderkinder anders beschult werden als bayrische? Oder Schüler aus dem Hochtaunuskreis anders als solche aus dem Main-Kinzig-Kreis? Und was macht das auf lange Sicht gesehen eigentlich mit dem Zentralabitur?

Ganz im Duktus eines Wirtschaftsunternehmens müssen diese Konzepte zur „Output-Maximierung“ in regelmäßigem Turnus evaluiert werden. Das kostet wiederum wertvolle Zeit und opfert Verlässlichkeit. Denn was heute noch gut war, ist es morgen schon lange nicht mehr. Auf der Strecke bleibt dabei auf lange Sicht gesehen die Erfahrung der Unterrichtenden, eine nicht zu unterschätzende Größe in der Unterrichtstätigkeit.

Stattdessen beschäftigt man sich weiterhin mit zwar kontrollierbarer aber keinesfalls vergleichbarer Leistungsmessung für PISA und Kollegen und den sich scheinbar daraus für den Unterricht ergebenden Konsequenzen. Ohne allerdings die durch die Inklusion veränderten Bedingungen in irgendeiner Weise einzubeziehen: Wie inklusiv sind eigentlich diese ganzen Vergleichstests, wie VERA zum Beispiel? Welchem Zweck dienen sie tatsächlich?

### 2.3.4 Abkehr vom dreigliedrigen Schulsystem

Inklusion bedeutet konsequenterweise die Abkehr vom dreigliedrigen Schulsystem. Der Anfang wurde bereits gemacht. Die Fortführung der begonnenen Schließung der Förderschulen ist geplant. Viele dieser Schulen wurden in die zuvor erwähnten BFZs umgewandelt und existieren bereits jetzt schon nur noch als „virtuelle Schulen“. Die Einrichtung des o.g. bereits zitierten Moduls „Inklusion“ innerhalb des Grundschullehrerstudiums wird in der Zukunft dazu führen, das Studium der Förderpädagogik überflüssig zu machen. Die Grundschullehrer „können“ es ja dann. Wozu also noch junge engagierte Menschen teuer ausbilden und bezahlen? Der weiteren Entprofessionalisierung des Lehrerberufes sind damit Tür und Tor geöffnet. Mit den entsprechenden gesellschaftlichen Folgen. Es stellt sich nun die Frage: Wer wird sich unter diesen Bedingungen überhaupt noch für ein Lehramtsstudium entscheiden?

Und: Ist die Abkehr vom dreigliedrigen Schulsystem tatsächlich notwendig, um Inklusion voranzutreiben? Diese Frage drängt sich auf. Die „heimliche“ Abschaffung der Hauptschule zumindest hat nicht unbedingt dazu geführt, Schülern zu einer verbesserten Ausbildung oder gesteigerten Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt zu verhelfen.

Aber wie dem auch sei: Vor Ort werden engagierte Lehrkräfte gebraucht, die sich – egal in welcher Schulform - mit ihrer ganzen Kraft den Kindern widmen können, die ihnen anvertraut

sind. Die eben nicht mit administrativen Aufgaben bombardiert und so von ihrem Kerngeschäft abgehalten werden.

Der Idee von Inklusion widerspricht die Einrichtung von Förder- und Forderkursen an den Schulen, die den Inklusionsgedanken m.E. ad absurdum führen. Hier wurde und wird weiterhin ganz eindeutig exkludiert. Dies könnte eigentlich provokativ als Reaktion auf ein Scheitern des Inklusionsgedankens gewertet werden: Weil die Kinder in den Klassenverbänden nicht mehr oder aber auch noch nie ihrem Niveau entsprechend gefördert werden können, muss diese spezielle Förderung ausgelagert werden. Und: Allein die Unterscheidung zwischen den Termini Förder- und Forderkursen ist Exklusion und offenbart die Schizophrenie des gesamten Systems. Forderung ist doch ebenfalls Förderung, die Förderung der „Leistungsstarken“ nämlich, oder?

### 3. Abschließende Bemerkungen

Als ich einmal einer Dezernentin vom Schulamt gegenüber Kritik am Inklusionsmodell äußerte, erhielt ich die Antwort: „Ach, so schlimm wird das doch alles gar nicht. Sie kriegen doch sowieso nur die Kinder, die Sie jetzt auch schon haben.“ Nein. Ein Lernhilfekind beispielsweise ist ein Lernhilfekind und eben kein lernschwaches Kind. Ein lernschwaches Kind zu fördern, gehört zu meinen Aufgaben als Grundschullehrerin, dafür bin ich ausgebildet, ein Lernhilfekind zu fördern eben nicht. Da gibt es nämlich durchaus nicht ganz unerhebliche Unterschiede. Ebenso verhält es sich mit allen anderen Problemen, die Inklusionskinder mitbringen können. Die Verantwortung dafür wird allerdings künftig ganz allein uns Grundschullehrern angehaftet: Wenn wir diese Aufgabe nicht meistern können, haben wir uns eben nicht gut genug angestrengt oder fortgebildet, ganz den Prinzipien der „Verschuldung des Einzelnen in der Gesellschaft“ folgend (vgl. Gabi Frenzel 2014, GEW-Vortragsreihe). Hier wird die einzelne Lehrkraft in einen Zustand gebracht, der es ihr unmöglich macht, ihre Arbeit innerhalb des dafür vorgesehenen Rahmens zu erledigen. Die Verantwortung dafür trägt sie allerdings ganz allein. Nachdenken über Umstände und Reflektieren der Faktoren, die zu dieser Verschuldung geführt haben, ist unter diesen Bedingungen der Überlastung gar nicht mehr möglich. Fest steht aber, dass diese Überlastung auf Dauer krank macht.

Ich bin, wie eingangs schon erwähnt, **keinesfalls** gegen Inklusion, durchaus ganz im Gegenteil, aber bitte nicht auf diese Weise. Inklusion braucht Zeit, Geld, klare Vorgaben sowie Organisationsstrukturen und nicht zuletzt Personal. Und zwar jeweils an der richtigen Stelle. Und auch **von** der richtigen Stelle. Bildung, auch inklusive Bildung also, ist Ländersache und muss durch die Gesellschaft, also über Steuergelder, finanziert werden, nicht durch großzügige Spenden von Investoren aus der Wirtschaft und/oder von Einzelnen mit all den Konsequenzen, die das mit sich führt. Wer sein Geld gibt, erkaufte sich das Recht, mitzugestalten, über Lehrmaterialien, Fortbildungen etc., aber Bildung muss unabhängig bleiben, alles andere ist gefährlich. Solange man also von zuständiger Seite aus nicht bereit ist zu investieren, lässt man sehenden Auges eine ganze Generation von Schülern eben mal so über die Klinge springen, auf die eine oder die anderer Weise. Wer aber könnte daran Interesse haben? Wahre Bildungsexperten, sprich Pädagogen, wohl eher nicht.

Noch ein Gedanke zum Schluss: Inklusion beinhaltet meiner Meinung nach, wie zuvor bereits mehrfach angeklungen, eine wertschätzende Haltung ebenso denen gegenüber, die Inklusion in der Praxis vorantreiben und dies durchaus gerne: Auch an uns Lehrkräften, den einen wie den anderen, verbietet sich die derzeitige Form Umsetzung. Denn nicht nur ich bin Lehrerin geworden, um kleine Menschen ganzheitlich und umfassend zu emanzipierten, demokratischen, gesellschaftsfähigen, empathischen großen Menschen heranzubilden. Wie aber sollte das unter den oben beschriebenen Umständen gelingen können?

---

**Literatur:**

Brodkorb, Mathias: Warum Inklusion unmöglich ist - über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung, GBW Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., <http://www.bildung-wissen.eu/fachbeitraege/warum-inklusion-unmoeglich-ist.html>, Gastbeitrag vom 10.5.2013, Zugriff am 8.12.2016

Frenzel, Gabriele: Überbrückungsarbeit und pädagogische Kreativität. In: Tillack, Carina u.a. (Hrsg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1. Kassel: Prolog-Verlag 2014

Frost, Ursula: Flexibles Lernen oder widerständige Bildung? Überlegungen zu einer grundlegenden Differenz, GEW-Vortragsreihe: „Ökonomisierung und Entdemokratisierung des Bildungswesens“, Frankfurt, 30.1.2014

Frost, Ursula: Bildung ist auch Widerstand, [http://www.gew-hessen.de/.. .bildungsaufwurf/K\\_Frost\\_Ursula\\_Bildung\\_ist\\_auch\\_Widerstand.pdf](http://www.gew-hessen.de/.. .bildungsaufwurf/K_Frost_Ursula_Bildung_ist_auch_Widerstand.pdf), Zugriff am 8.12.2016

Klemm, Klaus: Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten. Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2015

Klippert, Heinz, zitiert in: Damaschke, Susanne: Gemeinsam lernen - die Tücken der Inklusion, <http://www.dw.com/de/gemeinsam-lernen-die-t%C3%BCcken-der-inklusion/a-16663108>, Zugriff am 8.12.2016

Nienhaus-Böhm, Uschi: Das gebrochene Versprechen, <https://www.blaetter.de/archiv/jahrgaenge/2013/august/inklusion-das-gebrochene-versprechen>, Zugriff am 8.12.2015

Wikipedia: [https://de.wikipedia.org/wiki/Heinz\\_Klippert](https://de.wikipedia.org/wiki/Heinz_Klippert), Zugriff am 8.12.2016



# WMI Handlungsmöglichkeiten





# Handlungsmöglichkeiten

## Handlungsmöglichkeiten gegen die Ökonomisierung der Schulen

Phil. M.A. Stephan Siemens

Beschäftigt sich intensiv mit den Themen Veränderung der Organisation der Arbeit, Burnout und Burnout-Forschung sowie der indirekten Steuerung. Seine Arbeit mündet in Seminarangeboten für unterschiedliche Gewerkschaften. Weiteres auf der Homepage: [www.meine-zeit-ist-mein-leben.de](http://www.meine-zeit-ist-mein-leben.de).

---

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

### 1. Auf welches Leben bereiten Schulen vor?

„Non scolae, sed vitae discimus“ (Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir) – das habe ich in der Schule gelernt. Als ich das lernte, in den 70er Jahren, war man sich einig, wie das gesellschaftliche Leben zu verstehen ist, auf das die Schülerinnen und Schüler in der Schule vorbereitet werden sollten. Von daher war man der Meinung, in der Schule auf das Leben vorbereiten zu können. Ich frage mich, ob das heute immer noch der Fall ist. Haben wir ein gemeinsames Bild von der gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft, auf das wir die Kinder und Jugendlichen vorbereiten wollen?

Heute scheint das gesellschaftliche Leben schwer zu verstehen und unübersichtlich zu sein. Krisen und Risiken scheinen die Wahrnehmung der Gegenwart zu bestimmen. Dies führt zu Verunsicherung und Angst bei vielen Menschen. Wer aber das gesellschaftliche Leben nicht versteht, kann Kinder und Jugendliche nur schlecht darauf vorbereiten. Ich stelle mir vor, dass Lehrerinnen und Lehrer dadurch in eine schwierige Situation geraten. Kinder und Jugendliche können sich Informationen durch das Internet oft schneller beschaffen als Lehrer – an diesem Vorsprung kann der Lehrer seine gesellschaftliche Aufgabe nicht festmachen. Versteht man sich als Vermittler von Kompetenzen sachtechnischer und /oder sozialtechnischer Art, dann fehlt wiederum der Aspekt der Bildung und Erziehung. Beruft man sich auf Werte, so erscheinen diese so veränderlich, dass sie keine stabile Basis für Bildung und Erziehung zu bieten scheinen.

Von dieser meiner Vorstellung der Schwierigkeiten ausgehend möchte ich Ihnen hier einen Vorschlag machen, wie die Gegenwart zu verstehen ist und welche Rolle Erziehung und Bildung bei der Vorbereitung auf das gesellschaftliche Leben in Zukunft spielen könnten. Bevor ich jedoch diesen Vorschlag vorlege, möchte ich mich damit beschäftigen, wie die offiziellen Stellen mit dieser Unsicherheit umgehen, die meiner Ansicht nach heute mit der Tätigkeit der Lehrerin und des Lehrers an einer Schule verbunden ist.

## 2. Was machen Bildungspolitiker und Schulaufsichtsbehörden?

Kann und muss man die Beantwortung der Frage, auf welches Leben vorbereitet werden soll, nicht von den Bildungspolitikern erwarten? Wer dies heutzutage noch glaubt, wird allerdings enttäuscht. Weder die Bildungspolitiker noch die in ihrem Auftrag handelnden Schulaufsichtsbehörden sehen das als ihr Problem an. Sie erziehen ja keine Kinder. Sie überlassen das Problem denjenigen, die es wirklich haben: Den „Schulen“, das heißt in erster Linie, den in Schulen organisierten Lehrerinnen und Lehrern. Sie selbst beschränken sich auf das Setzen von Rahmenbedingungen, die Kontrolle der Ergebnisse („Pisa“) und die Einhaltung der Standards. Sie verlangen daher von den Schulen die Entwicklung von schulspezifischen Programmen: Jede Schule sollte demnach ein eigenes Profil entwickeln, das dem Einzugsgebiet, der sozialen und wirtschaftlichen Struktur, den kulturellen, ethnischen und religiösen Bedingungen des Einzugsgebiets gerecht wird. Lehrerinnen und Lehrer sollen diese Bedingungen bewusst reflektieren und pädagogisch beantworten. In Schulprogrammen soll von den Lehrerinnen und Lehrern insgesamt das Profil – die Vision, die Leitsätze, die Ziele, die Methoden zur Umsetzung der Ziele etc. – festgelegt werden. Auf diese Weise kann sich „die Schule“ potentiellen Schülern, Eltern von Schülern und den Vertretern der lokalen Wirtschaft und Institutionen präsentieren.

Die Lehrerinnen und Lehrer reflektieren also ihre gemeinsame pädagogische Arbeit an der Schule. Sie setzen sich mit dem Sinn ihrer Arbeit unter den spezifischen Bedingungen ihrer „Umwelt“, ihres Einzugsgebiets, auseinander. Diese Aktivität wird jedoch von Organisatoren der Schulentwicklung als eine „Anpassungsleistung“ dargestellt. Aus ihrer Sichtweise wird das Bildungsangebot den lokalen Bedingungen angepasst, mit denen die Schule konfrontiert ist. Verändern sich die „Umweltbedingungen“, so müssen sich auch die Anpassungsleistungen verändern. Diese Betrachtungsweise führt zu der Auffassung, dass man durch Veränderung der Umweltbedingungen auch die Aktivität der Lehrerinnen und Lehrer indirekt steuern kann. Solche Umwelt-Anforderungen erscheinen insbesondere als Marktanforderungen, wenn sich die Schule um Sponsorengelder, um Ausbildungsplätze und um gute Kontakte zur regionalen Wirtschaft bemühen soll. In einigen europäischen Ländern wird dieser Weg soweit vorangetrieben, dass die Schulen Schulgeld von den Eltern erhalten und daher auch um die Schüler konkurrieren müssen. Auch hierzulande geht man von einem zukünftig möglichen Überangebot an Schulen und Lehrern aus, da geburtenschwache Jahrgänge zu erwarten sind – ein Überangebot, das durch Marktberreinigung verringert werden könnte. Und diese Zukunft beginnt jetzt, wenn man diesen Überlegungen folgt. So erscheint eine doppelte Marktorientierung geboten, einerseits am Markt der lokalen Unternehmen, andererseits am Markt der möglichen Schülerinnen und Schüler und deren Eltern. Ein Schulprogramm erscheint aus dieser Sicht nicht ein schönes Beiwerk, sondern wird zur Überlebensbedingung für bestimmte Schulen.

Die Bildungspolitiker stellen also selbst keine bildungspolitischen Programme auf, sondern setzen auf die Anpassung der Schulen an ihre jeweilige Umwelt und an die von ihnen gesetzten Rahmenbedingungen. Diese Rahmenbedingungen sollen eine marktähnliche Umgebung schaffen und sich womöglich mit dem Mangel an Schülerinnen und Schüler mehr und mehr zu einem tatsächlichen Markt entwickeln. An die Stelle der bildungspolitischen Bewusstheit tritt ein Marktmechanismus, der von selbst wirken und Anpassung erzeugen soll.



### 3. Die Aufgaben der Schulleitung in diesem Konzept

Während die Ministerien und Schulbehörden die Rahmenbedingungen für diese so genannte Schulentwicklung setzen, werden die Schulleitungen als „Change Agents“<sup>1</sup> aufgefasst, die den Wandel in den Schulen zur Selbstreflexion der eigenen pädagogischen Arbeit vorantreiben. Aufgabe der Schulleitung ist es, die Schule so zu organisieren, dass die Entwicklung von Programmen kreativ und produktiv verläuft: Visionen, Leitsätze, Bildungsziele und Methoden müssen von den organisierten Lehrerinnen und Lehrern insgesamt (in Absprache mit Schüler- und Elternvertretungen) erarbeitet werden. Teams von Lehrern entwickeln jahrgangsstufen- und fächerspezifische Programme und sollen den jeweiligen Bereich auch gemeinsam verantworten. Bei der Durchsetzung der jeweiligen Maßnahmen sollen Steuergruppen die Schulleitung entlasten und gleichzeitig die „Partizipation“ aller beteiligten Gruppen sicherstellen. Bei dieser Partizipation handelt es sich allerdings nicht um das, was man als Mitbestimmung bezeichnet. Denn die Lehrerinnen und Lehrer sollen nicht ihre individuellen oder allgemeinen Interessen in der Schule vertreten, sondern als Funktionsträger der Schule ihr eigenes Handeln an der Schule bestimmen und reflektieren.<sup>2</sup>

Wie erreichen die Schulpolitiker und Aufsichtsbehörden, dass die Lehrer in ihrer Erarbeitung des Schulprogramms ein für die Entwicklung der Schule produktives Ergebnis erreichen? Dafür lohnt sich ein Blick in die Arbeits- und Organisationspsychologie. Die Lehrerinnen und Lehrer kommen in der Schule zusammen, weil sie an dieser Schule beschäftigt sind. Die gemeinsam wahrgenommenen Funktionen der Schule bestimmen daher ihre Beziehungen. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit – so die Arbeits- und Organisationspsychologen – steht daher die professionelle Funktion im Vordergrund. Insofern werden individuelle Interessen und Bedürfnisse an den Rand gedrängt und nur noch beschränkt berücksichtigt. Die Aufgabe der Schulleitung besteht nun im Rahmen der Schulentwicklung darin, die Lehrer mit den – permanenten – Veränderungen der „Umweltbedingungen“ teils zu konfrontieren, bzw. diese zu organisieren. Dadurch werden die Lehrerinnen und Lehrer auf Trab gehalten.

Da die Lehrerinnen und Lehrer in Teams organisiert diese Aufgaben wahrnehmen, werden die Beziehungen der Lehrerinnen und Lehrer in der Zusammenarbeit immer wieder unter Handlungsdruck gesetzt. Dadurch vermindert sich zusätzlich die Rolle, die ihre individuellen Interessen in den Beziehungen spielen. Dagegen wächst die Bedeutung der gemeinsam wahrgenommenen Funktionen in der Zusammenarbeit. Auf diese Weise sinkt beispielsweise mit zunehmendem Druck auf das Team die Toleranz von Lehrerinnen und Lehrer gegenüber Kolleginnen und Kollegen, die sich zu Dingen äußern, die den gemeinsamen Zweck der Zusammenarbeit „nicht voranbringen“. Das Äußern von individuellen Bedürfnissen wird als lähmend empfunden. Diese Überlegungen aus der Arbeits- und Organisationspsychologie gelten nicht nur für persönliche Themen, sondern auch für Themen, die über den Rahmen der Zusammenarbeit hinausgreifen. Bleibt der Druck auf die zusammenarbeitenden Individuen groß genug, wird auch „das ständige Jammern“ über

<sup>1</sup> Vgl. Michael Schratz (1998) Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In: Altrichter, Herbert, Schley, Wilfried, Schratz, Michael: Handbuch zur Schulentwicklung. Wien, Innsbruck, S. 160 – 189.

<sup>2</sup> Es wäre eine völlig falsche Bewertung der Lage, wenn man diese Form der „Partizipation“ für etwas Ähnliches halten wollte wie gewerkschaftliche Mitbestimmung. Diese Form der Partizipation hat die Voraussetzung, dass der Zweck des Unternehmens oder der Einrichtung für die Zusammenarbeit absolut gesetzt wird. Sowohl von den beteiligten Individuen wie von den gesetzten Rahmenbedingungen wird so weit als möglich abstrahiert. Es interessiert bei dieser Partizipation lediglich die Frage, wie die Anforderungen mit den gegebenen Mitteln und Ressourcen beantwortet werden können. Die Individuen werden als ihrer Funktion subsumiert unter Druck gesetzt.

Bei Fragen der Mitbestimmung geht es dagegen sowohl um die Rechte der Individuen wie um die Frage der Ausstattung mit Mitteln, Ressourcen, Personal und Zeit. Alle diese Fragen bleiben bei der oben geschilderten Form der „Partizipation“ vorausgesetzte Bedingungen, die nicht zur Diskussion stehen. Im Rahmen der Mitbestimmung werden nicht die Individuen ihrer Funktion subsumiert gedacht und dann unter Druck gesetzt. Es wird vielmehr umgekehrt die Tätigkeit der Individuen als ihre Tätigkeit aufgefasst, die bestimmte äußere Bedingungen erfordert, die mittels der Mitbestimmung eingefordert werden können. Mitbestimmung und diese Form der Partizipation, die oben geschildert wurde, sind also einander entgegengesetzt.

nicht ausreichende Mittel oder Zeit als belästigend und behindernd erfahren. (Nicht die mangelnden Mittel erscheinen als Behinderung der Realisierung der gemeinsamen Sache, sondern die Arbeit dafür, diese Mittel einzufordern.) Es bedarf also ausreichender Anforderungen von außen, damit der Zweck der Organisation im Mittelpunkt bleibt. Diesen Druck durch Veränderung der Umweltbedingungen zu organisieren, ist die Aufgabe der Schulleitung als „change agent“.<sup>3</sup>

Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, müssen immer wieder neue Felder gefunden werden, in denen sich die Lehrerinnen und Lehrer bewähren können. Solche Anforderungen müssen oft nicht erfunden werden. Sie liegen gewissermaßen auf der Hand. Nicht nur die universellen Bildungsansprüche, auch die Versäumnisse der Eltern oder die umfassende Betreuungs- und Erziehungsbedürftigkeit der Kinder machen es nicht allzu schwer, Zusatzaufgaben zu definieren, deren Erfüllung im Rahmen der gemeinsamen Tätigkeit an der Schule sinnvoll wäre. Überdies machen viele dieser Zusatzaufgaben Spaß, so dass auch die sogenannte „intrinsische“ Motivation bemüht werden kann, deren Schwächung durch extrinsische Motivation (Lohn, Zeitausgleich etc.) den Arbeits- und Organisationspsychologen nicht sinnvoll erscheint. Mit sich verändernden Umweltbedingungen und/oder zusätzlichen Anforderungen werden die persönlichen Beziehungen in der Zusammenarbeit unter Druck gesetzt.

#### 4. Die Rolle von Teams bei der Schulentwicklung

Um diesen Druck an die individuellen Lehrerinnen und Lehrer weiterzugeben, ist die Teambildung an der Schule von zentraler Bedeutung. Denn das Team besteht eben aus den Beziehungen der zusammenarbeitenden Lehrerinnen und Lehrern, die gemeinsam eine Funktion in der Schule wahrnehmen und verantworten. Teammitglieder unterstützen sich gegenseitig, entlasten sich gegenseitig und halten zusammen. Werden jedoch die persönlichen Beziehungen unter Druck gesetzt, so fangen die Teammitglieder diesen Druck gemeinsam auf und fokussieren ihn – ohne es zu wissen und zu wollen von selbst – auf diejenigen Teammitglieder, deren Aktion im gegebenen Fall gefordert ist oder deren Reaktion unzureichend ausfällt.<sup>4</sup> WIR im Team erkennen die Anforderungen, reflektieren unsere Arbeit und erarbeiten uns, wie wir auf diese Anforderungen reagieren wollen und beschließen, was zu tun ist. Und dann erwarten WIR von jedem einzelnen Mitglied unseres Teams, dass dieses sich entsprechend verhält. WIR werden die Verantwortlichkeit jedes einzelnen unserer Mitglieder festlegen und nachdenklich werden, wenn einzelne von uns nicht in der Lage sind, ihre Aufgaben zu erfüllen. Denn WIR haben die Entscheidungen gemeinsam getroffen, und jede Einzelne und jeder Einzelne von uns, Ich, Du, Er, Sie, dieselben Wir, aber als Einzelne müssen tun, was wir beschlossen haben. Und wenn das nicht geschieht, dann werden sich die Augen von UNS allen auf das Mitglied richten, das seine Verantwortlichkeit nicht erledigt hat. WIR werden uns – freilich ohne uns so recht Rechenschaft darüber abzulegen – denken: Was ist da los? Warum geschieht nicht, was wir doch gemeinsam beschlossen haben? Hat der Kollege, hat die Kollegin nicht verstanden, was das für sie, für ihn bedeutet? Müssen wir das deutlicher verständlich machen? Müssen wir etwa helfen? Ist der Kollege oder die Kollegin überfordert? Und wenn ja was bedeutet das für uns? ... Solche Fragen werden allen anderen Mitgliedern unwillkürlich durch den Kopf gehen, während sie diesen einen Kollegen, diese eine Kollegin ansehen.

Eine solche Situation ist sehr unangenehm. Jede und jeder wird versuchen, sie zu umgehen. So auch ich: Ich werde also versuchen, durch Maßnahmen wie vermehrte (intensivere und verlängerte) Arbeit versuchen, diesen Eindruck nicht aufkommen zu lassen. Wenn ich mich mehr anstrenge,

<sup>3</sup> Eine sehr aufschlussreiche Darstellung des Zusammenhangs zwischen Wandlungsbereitschaft und Druck von außen findet sich in dem Film „Work Hard Play Hard“ von Carmen Losmann

<sup>4</sup> „Ohne es zu wissen“ bedeutet auch: Ohne moralische Bedenken, die einer Führungskraft durchaus kommen könnten, wenn Kolleginnen und Kollegen überlastet sind. Solche Bedenken setzen eine Bewusstheit der Anforderungen voraus. Daher hat es wenig Sinn, sich selbst oder andere Kolleginnen und Kollegen zu verurteilen, die sich daran beteiligen, diesen Druck umzusetzen. Man muss ihn gemeinsam bewusst machen, und sich gemeinsam darauf einstellen. Als Individuum hat man keine Chance.

passiert mir das vielleicht nicht. Selbstverständlich werde ich den anderen Mitgliedern im Team nichts sagen. Wenn sich herumspricht, dass ich mehr arbeite, um die Teamanforderungen zu erfüllen, dann habe ich davon nichts Gutes zu erwarten. Ich werde es also für mich behalten.

Aus der Sicht der Arbeits- und Organisationspsychologie ist das ein Zustand, der mangelhaft ist. Denn für die Arbeits- und Organisationspsychologie kommt es darauf an, dass wir im Team ein „Wir-Gefühl“ haben. Wir-Gefühl, das klingt kuschelig, weich und stärkend. Wir stellen uns da etwas Angenehmes vor. Aber aus der Sicht der Arbeits- und Organisationspsychologie sieht die Sache anders aus. Wir-Gefühl ist in der Arbeits- und Organisationspsychologie ein Gradmesser für die Macht der Gruppe über die ihr angehörigen Individuen. Je stärker das Wir-Gefühl, desto größer ist die Macht der Gruppe über die Individuen, die ihr als Mitglieder angehören. Es kommt also für die Leitung einer Organisation, für die Schulleitung, darauf an, das Wir-Gefühl zu stärken. Wie macht man das? Das Wir-Gefühl wird stärker, wenn die Mitglieder der Gruppe den Eindruck haben, etwas Besonderes geleistet zu haben. Wenn das Team also nur tut, was es ohnehin kann, entsteht kein ausreichendes Wir-Gefühl. Das Team muss daher moderat überfordert werden. Nur wenn die Aufgabe etwas größer ist, als die im Team vorhandenen Kräfte, nur dann wird das Wir-Gefühl gestärkt.

Im Team geht nun eine bestimmte Dynamik los: WIR übernehmen die moderat vergrößerte Aufgabe, bearbeiten unsere Art zu arbeiten, verbessern sie und sind mit der Zeit in der Lage, die Aufgabe mit den gegebenen Kräften zu bewältigen. Wir meinen damit ein Problem gelöst zu haben. Aber aus der Sicht der Arbeits- und Organisationspsychologie ist eines entstanden. Denn die Aufgabe ist nicht mehr größer als die vorhandenen Kräfte im Team. Das Wir-Gefühl ist in Gefahr. Das Wir-Gefühl aber ist der Gradmesser für die Macht der Gruppe über die ihr angehörigen Individuen, und also ein wesentliches Mittel der indirekten Steuerung des Handelns der Lehrerinnen und Lehrer. Also muss die Aufgabe vergrößert oder das Team verkleinert werden. Denn nur dann wird das Wir-Gefühl gestärkt und so weiter und so fort.

Diese zynisch anmutenden Mechanismen, die von der Arbeits- und Organisationspsychologie nahegelegt werden, funktionieren. Wir schaffen Sachen, die wir noch vor wenigen Jahren für unmöglich gehalten hätten, weil wir unsere Arbeit immer wieder bearbeiten. Wir steigern unsere Effizienz und setzen uns auch in den Teams gegenseitig gewaltig unter Druck – ohne es zu wollen und zu wissen.<sup>5</sup> Die Prozesse, die in den Teams unter den Mitgliedern ablaufen, lassen sich auch zwischen den Teams organisieren. Man vergleicht die Teams untereinander und fragt sich, wieso manche Teams Leistungen zu erbringen in der Lage sind, die andere nicht schaffen oder sich noch nicht einmal vornehmen. Auch hier weiß die Arbeits- und Organisationspsychologie Rat: Aus ihrer Sicht ist es mangelhaft, dass Mitglieder eines Teams anderen Mitgliedern verheimlichen können, dass sie zu Mehrarbeit gezwungen sind, weil sie sonst die Anforderungen innerhalb des Teams nicht schaffen. Deswegen empfiehlt es sich aus dieser Sicht, die Anforderungen so weit zu erhöhen, dass einzelne Teammitglieder gezwungen sind, im Team um Entlastung zu ersuchen. Denn dann tritt eine neue Qualität des Wir-Gefühls ein: Es ist dann nicht mehr nur eine Haltung oder ein Gefühl, sondern es wird praktisch wirklich. Andere Mitglieder des Teams helfen, d.h. sie übernehmen Teile der Arbeit des überforderten Teammitglieds. Auf diese Weise wird die Mehrarbeit im Team ansteckend, denn auch die Hilfeleistung findet durch Mehrarbeit statt. Aber da man nichts Gutes davon zu erwarten hat, wenn schlecht über das eigene Team gesprochen wird, wird man versuchen, diese Prozesse außerhalb des Teams nicht bekannt werden zu lassen. (Man spricht nach außen nicht schlecht über die eigene Familie.) So ergibt sich eine wachsende Differenz zwischen der formellen Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern und ihrer tatsächlichen Arbeitszeit, die nicht mehr Gegenstand der Diskussion wird, weil sie sich im grauen Bereich der nicht besprochenen

---

<sup>5</sup> Beispielsweise legen Lehrerinnen und Lehrer in Steuergruppen ihren Kollegen nahe, doch Vertretungsunterricht auch einmal in der Freizeit zu geben – wobei sie sich auf die kollegiale Solidarität berufen.

Abweichungen zwischen den Normen und Schutzregelungen und der tatsächlichen Praxis an den Schulen abspielt.

Die Beziehungen der Lehrerinnen und Lehrer werden also genutzt, um den Lehrerinnen und Lehrern die Produktivität und Kreativität zu entlocken, deren sie in der Zusammenarbeit fähig sind. In Lehrbüchern zur Schulentwicklung liest sich das so: „Die Instrumentalisierung des Teamgedankens in Form sozialer Kontrolle durch Zwang zur Kreativität und Produktivität wird steigen.“<sup>6</sup> Die Belastung der Beziehungen der Lehrerinnen und Lehrer untereinander ist eine der wesentlichen Ursachen für emotionale Erschöpfung und damit von Burnout, so dass diese Form der Organisation der Arbeit, solange sie sich so unbewusst vollzieht, mit Notwendigkeit zu Burnout führt. (Vgl. dazu: Stephan Siemens/Martina Frenzel, Burnout – Eine Folge der neuen Organisation der Arbeit, Bielefeld 2012)

Zahlreiche weitere Überlegungen der Arbeits- und Organisationspsychologie ließen sich anführen, um verständlich zu machen, wie der Schulalltag organisiert wird. Ich nenne nur noch zwei mir wichtige Maßnahmen: Die Menschen werden – wiederum in Teams – wesentlich produktiver und effizienter, wenn die Ressourcen, die ihnen zugemessen werden, knapp sind und immer etwas weiter verknappt werden. Das führt zu einem bewussteren Umgang mit den eigenen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, und also zu einer Reflexion der eigenen Arbeit, deren Kriterium allerdings die möglichst große Kostenreduktion ist. Eine zweite Überlegung, die nicht unbedingt naheliegt ist folgende: Menschen arbeiten besser, bewusster und intensiver, wenn sie bei der Arbeit immer wieder gestört werden. Das ist das Ergebnis von Forschungen, an deren Anfang ein Experiment stand: Gehen Beschäftigte mit dem Gefühl von der Arbeit nach Hause, ihre Arbeit abgeschlossen zu haben, so dauert es länger, bis sie wieder in die Arbeit hineinkommen. Werden die Kolleginnen und Kollegen in ihrer Arbeitstätigkeit unterbrochen, so reflektieren sie beim Wiedereinstieg, was sie getan haben. Sie überdenken ihre Arbeit regelmäßig, arbeiten also bewusster und werden zugleich durch den Zeitdruck, den die Unterbrechung selbst verursacht, effektiver. Selbstverständlich erfordern solche arbeits- und organisationspsychologischen Überlegungen eine gewisse „Ideologiefreiheit“. Man darf keine „ideologisch-gewerkschaftlichen Scheuklappen“ aufhaben, wenn man auf eine solche experimentelle Weise erfassen will, was man den Menschen abverlangen kann. Jede Berufung auf Zumutbarkeit, Fürsorge oder gewerkschaftliche Rechte würde hier eine Vorabentscheidung bedeuten, die wissenschaftlich unangebracht ist.

##### 5. Voraussetzungen für Gegenwehr

Für eine Wendung dieser Entwicklung ist es eine entscheidend wichtige Einsicht, dass es sich bei den Zuständen in der Schule nicht um eine Aneinanderreihung unglücklicher Zufälle handelt, sondern um ein System der Organisation der Arbeit, mit dem die Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen konfrontiert sind. Von selbst ist deswegen ebenso wenig eine Verbesserung zu erwarten wie von den Schulbehörden oder den Schulleitungen. Die Kolleginnen und Kollegen müssen, wenn sie eine Veränderung erreichen wollen, selbst ihre Sache gemeinsam in die eigenen Hände nehmen. Innerhalb dieses Systems kann man sich als Einzelner oder als Einzelne gegen andere durchsetzen. Aber dann setzt man dieses System selbst mit um. Wenn ich mich gegen diese Form der Organisation der Arbeit an der Schule behaupten möchte, dann muss ich mich selbst eigenständig organisieren, um mich gemeinsam mit anderen Kolleginnen und Kollegen zu behaupten. Die Organisation, die sich mit der Organisation der Arbeit durch den Arbeitgeber auseinandersetzt, ist die Gewerkschaft. Nur in der Gewerkschaft ist es mir möglich, mich mit dieser Form der Organisation der Arbeit langfristig erfolgreich auseinanderzusetzen. Als Individuum dagegen bin ich dieser Organisationsform ohnmächtig ausgeliefert. Das macht die Vorstellung des Ausstiegs sehr attraktiv. Allerdings ist die Frage, wohin der Ausstieg führen soll. Denn diese Form der Organisation

<sup>6</sup> Wilfried Schley (1998), Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule, S.153. In: Altrichter, Herbert / Schley, Wilfried / Schratz, Michael: Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, Wien, S. 111 – 159.

ist überall „in der freien Wirtschaft“, d.h. in kapitalistischen Unternehmen oder in den Behörden und Institutionen anzutreffen.

Eine zweite Einsicht betrifft diesen letzten Punkt. Man könnte auf die Idee kommen, sich gegen dieses System zu wehren, weil es die für die Pädagogik erforderliche Bewusstheit bei der Arbeit ausschließt. Man würde sich dann auf die spezifische Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers beziehen und aus ihr heraus begründen, warum dieses System der Organisation der Arbeit an der Schule unangebracht sei. Denn für den Beruf des Lehrers /der Lehrerin ist Bewusstheit bei der pädagogischen Arbeit von zentraler Bedeutung. Schließlich müssen die Kinder auf die Welt, in der sie leben (werden), vorbereitet werden. Doch diese Überlegungen führen nicht zu einer gewerkschaftlichen Organisation, sondern in eine Standesorganisation. Man würde sich auf die Besonderheit des Lehrberufs beziehen, die man gerade von anderen Berufen als unterschieden ansehen würde. Das ist jedoch insofern unzutreffend, als diese Form der Organisation der Arbeit in allen Berufen und beruflichen Tätigkeiten – jeweils den Besonderheiten des Berufs angepasst – vorherrscht. Sie hat mit der Pädagogik als solcher weder positiv begründend noch negativ ablehnend zu tun. (Interessanterweise wird in der Pädagogik als Wissenschaft diese Form der Organisation der Arbeit an der Schule pädagogisch begründet, nämlich als ein Lernschritt, den die Lehrerinnen und Lehrer zu tun hätten und der gesellschaftlich angezeigt sei. Auf die relative Berechtigung dieser Argumentation werde ich weiter unten zurückkommen.) Daher ist die Organisation in einer Standesorganisation wie dem Philologen-Verband keine angemessene Antwort. Sie verstellt den Blick darauf, dass diese Art der Organisation der Arbeit allgemein in der Gesellschaft, in Unternehmen wie in Institutionen und Ämtern vorherrschend ist und deswegen ein Problem aller lohnabhängig Beschäftigten ist. Diese Einsicht führt dazu, sich nicht auf die Besonderheit pädagogischer Arbeit zu stützen, sondern auf die Frage, ob es nicht an der Zeit ist, sich in der gesamten Gesellschaft und allen Bereichen der Lohnarbeit bewusst zu machen, welche Ursachen diese Form der Organisation der Arbeit hat und wie man sich mit ihr auseinandersetzen kann.

Diese Organisation der Arbeit herrscht also in der Gesellschaft allgemein vor, in Produktionsbetrieben, Hochschulen, Ämtern, Krankenhäusern und eben auch an Schulen. Überall wird den Beschäftigten in Teams abverlangt, Funktionen, die früher von Vorgesetzten oder Unternehmensleitungen wahrgenommen wurden, selbst mit zu erledigen. Überall werden die Beziehungen der Beschäftigten durch Methoden der Arbeits- und Organisationspsychologie unter Druck gesetzt und mit dem Zweck des Unternehmens bzw. der Institution belastet, Gewinne zu machen oder Kosten einzusparen. Überall wird – um mich „schulleitungs-gemäß auszudrücken“ – der Teamgedanke „instrumentalisiert“. Und überall geschieht dies in der Regel mit Erfolg, zumindest nach einer gewissen Zeit der Umstellung. Die Frage, warum dies so ist, führt zurück auf die Eingangsfrage: Auf welches gesellschaftliche Leben soll die Schule die Kinder und Jugendlichen vorbereiten? Denn offenbar ist in der Organisation der Arbeit eine Veränderung vorgegangen, die wir nicht ausreichend erkannt haben – die wir nicht begreifen. Das ist nicht so erstaunlich, wie das auf den ersten Blick klingt. Denn die indirekte Steuerung – so nennt man dieses System der Organisation der Arbeit in den kritischen Sozialwissenschaften – funktioniert nur so lange, wie sie unbewusst bleibt. Verbreitet sich das Bewusstsein dieser Organisation, so wird es auf die Dauer nicht möglich sein, sie in dieser Weise aufrecht zu erhalten. Daher ist es für Lehrerinnen und Lehrer eine doppelt wichtige Aufgabe, sich dieses System bewusst zu machen: Erstens um sich selbst zu verteidigen und zweitens um die Kinder und Jugendlichen auf dieses System vorzubereiten, damit sie ihm nicht hilflos ausgeliefert sind.

## 6. Mein Vorschlag: Die Produktivkraftentwicklung der Gegenwart begreifen

Um dieses System zu verstehen, muss man jedoch eine Voraussetzung machen, die ich bisher nicht explizit deutlich gemacht habe, von der ich aber immer ausgegangen bin: Wir haben in den letzten Jahrzehnten einen neuen Schritt in der Produktivkraftentwicklung der gesellschaftlichen Arbeit

hervorgebracht, ohne ihn recht zu begreifen. Unter Produktivkraft versteht Marx die Fähigkeit der menschlichen Individuen, der Natur gemeinsam – oder gesellschaftlich - ihre Lebensmittel im weitesten Sinne abzugewinnen, eine Fähigkeit, die geschichtlich bestimmt ist und sich geschichtlich weiterentwickelt. Der gegenwärtige Schritt der Produktivkraftentwicklung besteht darin, dass wir uns mit dem gesellschaftlichen Sinn und der gesellschaftlichen Bedeutung unserer Arbeit in der Arbeitstätigkeit selbst auseinandersetzen. Wir tun dies nicht nur in den Parteien, in den Gewerkschaften, in den Kirchen oder in Initiativen, wie bisher auch, sondern in der Arbeitstätigkeit selbst. Diese Weiterentwicklung unserer produktiven Kraft macht uns wesentlich produktiver und – wenn man nicht produktiv sein will – kreativer bei der Arbeit als bisher. In der Arbeitstätigkeit von lohnabhängigen Menschen ist dies ein großer Fortschritt. Denn im Rahmen der Lohnarbeit (und da gehört hier auch die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer dazu) war und ist die Auseinandersetzung mit dem Sinn der eigenen Arbeitstätigkeit bis vor wenigen Jahrzehnten von der Leitung – sei es des Unternehmens, sei es der Institution – vorgegeben. Lehrerinnen und Lehrer haben sich früher mit Fragen von Bedingungen und Kosten des Unterrichts normalerweise nicht auseinandergesetzt. Es wird nun von allen Lohnabhängigen und so auch von Lehrerinnen und Lehrern verlangt, die Kosten ihrer Tätigkeit zu reflektieren und nach Möglichkeit zu senken. Da sie dies in Teams tun, wird dabei die Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen mit diesen Funktionen belastet.

Wir haben das in dem Buch „Das unternehmerische Wir“ (Stephan Siemens, Martina Frenzel 2014) – darin Klaus Peters folgend – als Unternehmerfunktion<sup>7</sup> bezeichnet, weil diese Funktion früher von Unternehmern und Führungskräften wahrgenommen wurde. Diese Funktion umfasst zwei Aspekte:

1. Die Aufstellung und Organisation bei der Arbeit bzw. ihre Veränderung, so dass
2. die gesellschaftliche Funktion der Arbeitstätigkeit möglichst gewinnbringend bzw. kostensparend durchgeführt werden kann. Dieser zweite Aspekt der eigenen Arbeit tritt als solcher allerdings nur in Gesellschaften mit kapitalistischer Produktionsweise mit absoluter Geltung auf. (Dieses Absolut-Setzen der Einsparung wird im Titel als „Ökonomisierung“ bezeichnet. Genaugenommen müsste man also von einer kapitalistischen Ökonomisierung sprechen.)

Die Unternehmerfunktion ist also die der Lohnarbeit entsprechende Funktion der Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Sinn und der gesellschaftlichen Bedeutung unserer Arbeitstätigkeit, die uns früher vom Arbeitgeber (Unternehmen oder Institution) abgenommen wurde. Sie enthält in der eigenen Arbeitstätigkeit selbst zugleich die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Arbeitsteilung<sup>8</sup>.

Die Auseinandersetzung mit dem Sinn der eigenen Arbeit ist ein gesellschaftlicher Fortschritt. Er bestimmt die Gegenwart und das gesellschaftliche Leben der Gegenwart, auf das die Kinder und Jugendlichen in den Schulen vorbereitet werden müssten. Dies ist mein Vorschlag, die Gegenwart zu verstehen und sich nicht in der „Unübersichtlichkeit“ einzurichten. Wir haben diesen Fortschritt nicht erkannt, was mit den spezifischen Bedingungen seiner, und damit unserer Entwicklung zusammenhängt, die hier nicht erörtert werden können.

Die Arbeitgeber, also die Unternehmen und Institutionen, passen sich unserer neuen produktiven Kraft an. Es ist für das Verständnis der Gegenwart von entscheidender Bedeutung, dass man versteht, dass es sich bei dieser Entwicklung nicht um eine im vollen Sinne bewussten Aktion der Arbeitgeber handelt (wie das etwa bei der Einführung des Fließbandes durch Henry Ford oder bei der Einführung der wissenschaftlichen Arbeitsorganisation durch Taylor der Fall war). Bei den von der Arbeits- und Organisationspsychologie eingeführten Veränderungen handelt es sich vielmehr um Ergebnisse, die auf Experimente (zunächst im Umkreis von Kurt Lewin) zurückzuführen sind.

<sup>7</sup> Wir folgen hierin Glissmann/Peters: Mehr Druck durch mehr Freiheit – die neue Autonomie der Arbeit, 2001

<sup>8</sup> Mit Arbeitsteilung ist in diesem Falle weniger die Unterteilung der Arbeit in verschiedene Teilschritte gemeint, wie sie etwa in einer Fabrik durchgeführt wird. Es geht vielmehr um eine sich von selbst entwickelnde Differenzierung der Arbeitstätigkeiten in so genannte Berufe, denen die Individuen subsumiert sind. Es handelt sich also bei der Tätigkeit nicht um Menschen, die lehren, sondern um Lehrerinnen und Lehrer.

Es mangelt – auch nach dem eigenen Eingeständnis der Wissenschaftler, die diese Forschungen betreiben – diesen Erkenntnissen an einer konsistenten Theorie, d.h. einem Erklärungsgrund, aus dem sich die Ergebnisse verständlich machen lassen. Daher handelt es sich nicht um eine bewusste „Manipulation“, sondern um eine Anpassung der Unternehmen und Institutionen an eine zwar genutzte, aber als solche nicht erkannte Produktivkraft der Beschäftigten. Die Arbeitgeber wissen zwar, dass die Mechanismen der indirekten Steuerung funktionieren, also die erhofften Wirkungen haben, aber sie erfassen nicht – und es interessiert sie auch nicht –, warum diese Maßnahmen erfolgreich sind.

Die Erfolge der Arbeitgeber bei der Umsetzung der indirekten Steuerung haben jedoch zwei Ursachen:

1. Unsere Fähigkeit, uns in der Arbeitstätigkeit mit der gesellschaftlichen Bedeutung und dem gesellschaftlichen Sinn unserer Arbeit auseinanderzusetzen, unsere Arbeitstätigkeit mehr und mehr in die Arbeitstätigkeit der gesamten Gesellschaft einzuordnen.
2. Unsere mangelnde Erkenntnis dieser unserer neuen produktiven Kraft. Weil wir sie nicht erkennen und anerkennen, kümmern wir uns nicht um sie, sondern überlassen sie den Arbeitgebern zur Nutzung (zur „Instrumentalisierung“) mit sehr unerfreulichen Ergebnissen für uns. Würden wir uns selbst um diese Fähigkeit und ihre Umsetzung kümmern, so würden wir in der Lage sein, diese produktive Kraft gemeinsam zur Vertretung unserer Interessen einzusetzen. Im Moment sind wir nicht in der Lage, das zu tun - weder an den Schulen noch in den Betrieben, noch in den öffentlichen Institutionen. Also müssen wir das lernen.

Auch in der sogenannten Wirtschaft werden diese neuen produktiven Kräfte genutzt. Die Führungsverantwortlichen geben möglichst viel Verantwortung an die in Teams organisierten Beschäftigten ab. In den Teams laufen dieselben Prozesse ab, die oben beschrieben wurden. Die tatsächliche Arbeitszeit frisst immer mehr in die Freizeit aus und wird daher immer weniger erfasst. Uns gelingt es von selbst immer weniger, uns von der eigenen Arbeit zu distanzieren, uns aus der Arbeit zurückzugewinnen.<sup>9</sup> Heute greift Burnout in allen Berufen, nicht nur in helfenden Berufen, als eine – wenn auch noch nicht anerkannte – Erkrankung unserer Zeit um sich. Denn zur Nutzung dieser neuen produktiven Kraft sind Sozialtechnologien entwickelt worden, die sich darauf spezialisieren, die Beziehungen der Menschen bei der Zusammenarbeit unter Druck zu setzen und sie zu nutzen, die Arbeitsintensität zu erhöhen und zugleich die Arbeitszeit zu verlängern – um mit Marx zu sprechen, die Rate der Ausbeutung in zweifacher Weise zu erhöhen: sowohl intensiv als auch extensiv.

#### 7. Sich um die eigene Produktivkraft selbst kümmern

Was wir also lernen müssen, ist diese Produktivkraft und ihre Wirkungsweise zu erkennen, anzuerkennen und selbst gemeinsam in die eigenen Hände zu nehmen. Um das zu erreichen, ist gewerkschaftliche Organisation im Allgemeinen und gewerkschaftliche Bildungsarbeit im Besonderen notwendig. Denn wir erkennen und durchschauen diese Form der indirekten Steuerung nicht von selbst, sondern müssen uns diese Erkenntnis gemeinsam erarbeiten. Dabei genügt es nicht, sich das im Prinzip in allgemeinen Vorträgen wie diesem hier verständlich zu machen. Vielmehr gilt es, sich mit der indirekten Steuerung konkret in der eigenen Institution auseinanderzusetzen. Dazu ist

<sup>9</sup> Diese Schwierigkeit spiegelt sich in der Soziologie in dem Ausdruck „subjektivierte Arbeit“ wider. Der Begriff suggeriert, dass sich die – an sich existierende – Arbeit ein Subjekt verschaffe oder ein an sich und unabhängig von der Arbeit existierendes Subjekt subsumiert. In Wirklichkeit ist Arbeiten jedoch ein Teil der Lebenstätigkeit der Menschen, die man als „Subjekte“ auffassen kann und die von ihrer eigenen Arbeit – wegen der indirekten Steuerung und der Unbewusstheit ihrer Produktivkraft – immer mehr aufgesogen werden. Sie sind ihrer eigenen Arbeit dadurch subsumiert, dass sie den Formen ihrer Zusammenarbeit subsumiert sind. Diesen Formen sind sie subsumiert, weil sie zusammenkommen weil sie bei demselben „Arbeitgeber“ beschäftigt sind. Sie müssen aber einem „Arbeitgeber“ ihre Arbeitskraft verkaufen, weil sie von den Produktionsmitteln getrennt sind, die sich im Privateigentum der – wenn auch gesellschaftlich (in AGs etc.) organisierten – Kapitalisten befinden.

eine konkrete Analyse der Ausgestaltung der indirekten Steuerung bei uns an der Schule notwendig: Wie wird in unserer Schule die indirekte Steuerung umgesetzt und wie wirkt sich das auf uns, speziell auf unsere Beziehungen bei der Arbeit aus? Nur wenn wir uns konkret verständlich machen, wie indirekte Steuerung an unserer Schule umgesetzt wird, nur dann können wir auf angemessene Weise darauf reagieren und die Kolleginnen und Kollegen gewinnen, sich mit uns gemeinsam mit dieser Form der Schulentwicklung auseinanderzusetzen.

Dabei kann es nicht unser Ziel sein, zu den guten alten Zeiten zurückzukehren, als das Ministerium und die Schulleitung uns die Arbeit abgenommen hat, uns mit dem gesellschaftlichen Charakter unserer Tätigkeit an der Schule auseinandersetzen. Das scheitert nicht nur daran, dass diese Zeit nicht wiederkommen wird. Wir würden insbesondere den Anschluss an die jüngeren Kolleginnen und Kollegen verlieren, die zwar merken, dass diese Form der Organisation der Arbeit schlimme Auswirkungen hat, aber auf keinen Fall zurück wollen in die siebziger Jahre. Im Übrigen zeigt die Allgemeinheit der Produktivkraftentwicklung, dass eine solche Antwort schnell als „reaktionär“ erscheint.

Es reicht daher nicht, diese neue produktive Kraft zu erkennen. Wir müssen sie auch anerkennen und würdigen, d.h. wir müssen auch feststellen, dass es eine unglaubliche Leistung ist, die wir immer wieder erbringen. Es verdient Anerkennung, dass wir unter diesen Bedingungen unsere Arbeit zu machen in der Lage sind. Wir sind in der Lage, Schulentwicklungsprozesse auch unter schwierigen Bedingungen zum Erfolg zu führen. Wir reflektieren unsere gemeinsame pädagogische Arbeit und überlegen, wie wir mit Engpässen zu Recht kommen. Darin kommt unsere neue produktive Kraft zum Ausdruck, die wir anerkennen sollten.

Aber diese Anerkennung muss auch Konsequenzen haben: Wir müssen uns um diese unsere neuen Fähigkeiten kümmern, um nicht selbst unter die Räder unserer produktiven Kraft zu kommen. Schulentwicklung können wir, das hat die Erfahrung gezeigt. Wir sind in der Lage, im Sinne der Schule Veränderungen voranzutreiben und unsere Arbeitskraft in diesem Sinne selbst einzusetzen. Im Sinne der Schule handeln, das können wir sehr gut, man möchte fast sagen, zu gut. Was wir als nächstes lernen müssen, ist diese Fähigkeit für uns gut einzusetzen, also dabei auch Rücksicht auf unsere Grenzen, auf unsere Rechte und auf unsere Gesundheit zu nehmen. Das können wir ganz offenbar nicht, weil wir die Eigendynamik der Beziehungen in der Zusammenarbeit nicht ausreichend zu erkennen und zu beherrschen in der Lage sind. Wir können sie nutzen, um gemeinsam die uns gesetzten Ziele zu erreichen, aber wir können sie nicht nutzen, um unsere eigenen Interessen durchzusetzen. Wir tun das, was wir tun, um unsere Ziele durchzusetzen, nicht bewusst und sind deswegen auch nicht in der Lage, auf diese Fähigkeit so aufzupassen, dass sie uns selbst nicht schadet.

Es ist immer so, dass wir erst eine Fähigkeit lernen und dann lernen, mit dieser Fähigkeit umzugehen. Erst lernt man sprechen und dann lernt man, wann man was zu sagen hat. Umgekehrt geht es nicht, weil man das Problem noch gar nicht hat. Erst lernt man Autofahren, und dann lernt man, wie man sich im Straßenverkehr benimmt. Erst lernen wir, uns selbst mit der gesellschaftlichen Bedeutung unserer Arbeit zu beschäftigen, und dann lernen wir, für uns gut mit dieser Fähigkeit umzugehen.

Aber allein als Gewerkschafterinnen und Gewerkschafter können wir das nicht. Wir müssen die Kolleginnen und Kollegen dafür gewinnen, sich ebenfalls mit der indirekten Steuerung auseinanderzusetzen. Das Ansprechen der indirekten Steuerung in den eigenen Teams ist daher die wichtigste Möglichkeit, die Mechanismen bewusst zu machen – in vielen Behörden und Unternehmen starten die Beschäftigten heute dazu Informationskampagnen zur Aufklärung.

Dazu hat uns der Gesetzgeber eine weitere wichtige Möglichkeit gegeben: Er fordert vom Arbeitgeber eine „Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastungen“. Nach § 5 des Arbeitsschutzgesetzes hat der Arbeitgeber die mit der Arbeit in seinem Betrieb oder in seiner Einrichtung verbundenen Gefährdungen zu ermitteln und zu beurteilen, welche Maßnahmen gegen diese Ge-



fährdungen zu ergreifen sind. Zu diesen Gefährdungen gehören ausdrücklich auch psychische Belastungen (§ 5 Absatz 3 Satz 6 Arbeitsschutz-Gesetz). Diese Maßnahmen sind zu ergreifen, zu dokumentieren und regelmäßig auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen. Der Prozess ist in den Personalvertretungsgesetzen in der Regel nur mitbestimmungspflichtig, was die Maßnahmen betrifft. (In den Betrieben gilt das auch schon für die Erhebung und Ermittlung psychischer Belastungen.) Diese Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastungen könnte von den Personalräten eingefordert werden und zu einer Selbstaufklärung der Kolleginnen und Kollegen über die Auswirkungen der indirekten Steuerung, die indirekte Steuerung selbst und die ihr zugrundeliegende Produktivkraft genutzt werden.

Parallel könnten in den Gewerkschaften Teamanalysen genutzt werden, die die Auswirkungen der indirekten Steuerung sichtbar machen, und dann erlauben, die Beziehungen bei der gemeinsamen Arbeit entsprechend zu bearbeiten. Ein Vorschlag zu einer solchen Analyse von Martina Frenzel und Stephan Siemens findet sich – auf der Homepage unserer Initiative „Meine Zeit ist mein Leben“ verlinkt – in der Zeitschrift „Ethik und Gesellschaft“ (2, 2015). Der Sinn dieser Analyse ist es, die Auswirkungen der indirekten Steuerung auf die persönlichen Beziehungen in der Zusammenarbeit zu erfassen und dadurch der indirekten Steuerung konkret auf die Spur zu kommen. Zugleich kann sie die Grundlage dafür abgeben, die Beziehungen in der Zusammenarbeit gemeinsam zu bearbeiten. (Ihr Sinn ist nicht ein psychologischer, sondern ein gegen die alltägliche Psychologisierung kritischer: es gilt, sich mit den Bedingungen der Zusammenarbeit auseinanderzusetzen. Denn nicht die persönlichen Eigenschaften führen zu den belastenden Bedingungen, sondern umgekehrt wirken die Bedingungen der Zusammenarbeit belastend auf die persönlichen Beziehungen und auf die Persönlichkeit der Menschen selbst: Die individuellen „Macken“, auf die man sich in Konflikten des Öfteren beruft, sind von der Arbeits- und Organisationspsychologie eingeplante und sogar bewusst produzierte „Macken“, Eigenheiten und Schrulligkeiten.)

Ein weiterer Weg ist die gemeinsame Erfassung der Arbeitszeit. Denn die vielen Zusatzaufgaben und Nebentätigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer führen zu einer immer weiter in das Privatleben hineingreifenden Arbeitszeit. Oft ist uns nicht mehr bewusst, wann wir arbeiten, weil es sich scheinbar nicht lohnt, sich mit der Frage der Arbeitszeit auseinanderzusetzen. Wir verlieren die Kontrolle über die Frage, wie viel und wie lange wir arbeiten. Nicht der Arbeitgeber, nicht der Personalrat hat ein Interesse an unserer Arbeitszeit. Wenn wir jedoch gesund bleiben wollen, dann ist es angesagt, sich mit der Frage, wie lange wir arbeiten gemeinsam zu beschäftigen. Denn überlange Arbeitszeiten haben nicht sofort, aber auf Dauer starke gesundheitsgefährdende Auswirkungen. Es ist eine Illusion zu glauben, dass man die Arbeitszeit, wenn sie einmal überlang geworden ist, problemlos wieder reduzieren könne. Dies ist nicht der Fall. Deswegen ist die gemeinsame Erfassung der Arbeitszeit ein wichtiges Mittel, sich mit den Anforderungen an die eigene Arbeitstätigkeit auseinanderzusetzen, nicht nur individuell, sondern auch im Team. Auf diese Weise lässt sich auch eine Solidarität entwickeln, die nicht dabei stehen bleibt, sich im Interesse der Schule gegenseitig zu helfen, sondern sich mit den beschränkenden Bedingungen auseinanderzusetzen, die immer wieder dazu führen, dass man sich gegenseitig helfen muss.

Weitere und konkretere Vorschläge zur Auseinandersetzung mit der indirekten Steuerung in Einrichtungen und Unternehmen sind in anderen Gewerkschaften in der Erarbeitung und können den entsprechenden Berichten entnommen werden.

## 8. Perspektive

Auf diese Art und Weise können wir bewusst an den Schulen lernen, was wir auch gesamtgesellschaftlich lernen müssen: Wir müssen lernen, unsere neuen produktiven Fähigkeiten zu erkennen, anzuerkennen und aus dieser Erkenntnis Konsequenzen zu ziehen. Diese Konsequenzen bedeuten: Lernen Sie, sich mit Ihrer neuen, gemeinsam mit den Kolleginnen und Kollegen entwickelten

Produktivkraft so umzugehen, dass Sie dabei auf ihre eigenen Bedürfnisse, Rechte und Interessen Rücksicht nehmen. Lernen Sie das, was Sie ohnehin tun, bewusst zu tun.

Wenn Sie bewusst zu tun lernen, was Sie ohnehin tun, nämlich gemeinsam darüber nachdenken, wie Sie Ihre gesellschaftliche Funktion unter den gegebenen Bedingungen bestmöglich wahrnehmen, dann beginnen Sie auch bald, sich um die Bedingungen zu kümmern, die Sie dafür brauchen. Sie werden diese Bedingungen einfordern und so die Unternehmerfunktion in Ihrem eigenen Interesse wahrzunehmen lernen. Weil Sie aber bei der Realisierung dieser Forderungen von der Durchsetzung einer anderen politischen Entwicklung in Deutschland und letztlich in Europa abhängig sind, werden Sie auch die Beschäftigten unterstützen, die sich auf den Weg machen, ihre neue Produktivkraft für ihre (und unser aller) Interessen zu nutzen und die für sie notwendigen Arbeitsbedingungen einfordern. Damit werden Sie eine Antwort auf die Frage geben, wie sich die zukünftige Entwicklung in unserer Gesellschaft darstellen soll.

Das soll die Antwort sein auf die Frage: Auf welches gesellschaftliche Leben sollen wir vorbereiten? Auf diese Aufgabe, die wir selbst haben, mit der wir selbst beginnen können, müssen wir zugleich die Kinder und Jugendlichen vorbereiten. Denn sie werden auf jeden Fall – wie weit wir auch immer mit der Bearbeitung dieser Aufgabe gekommen sein werden – damit konfrontiert sein.

# Produktive pädagogische Beziehungen

**Produktive pädagogische Beziehungen  
erfordern *Überbrückungsarbeit* ..... 101**  
Gabriele Frenzel

**Ausblick ..... 117**





## Produktive pädagogische Beziehungen

*Im folgenden Text geht es um die pädagogische Arbeit an einer Großstadt-Hauptschule. Gegenwärtig werden mit dem Argument der "Chancengleichheit" Hauptschulen abgeschafft. Nach Meinung der Autorin stellt sich jedoch die Frage, ob es nicht vielmehr um eine "Chancengerechtigkeit" gehen sollte, die für unterschiedliche Kinder auch unterschiedliche pädagogische Milieus zur Verfügung stellt.*

### **Produktive pädagogische Beziehungen erfordern *Überbrückungsarbeit***

Dr. Gabriele Frenzel

Erziehungswissenschaftlerin, Lehrerin und Mitglied der Vorbereitungsgruppe der Veranstaltungsreihe "Die Schule ist kein Wirtschaftsbetrieb".

---

Der folgende Text bezieht sich auf die theoretischen Überlegungen und die empirische Untersuchung, die ich in meinem Buch „Schulfrust ohne Ende? Von den Schwierigkeiten und Chancen pädagogischer Beziehungen an Großstadt-Hauptschulen“ (Frenzel 2013) vorgestellt habe. An einer hessischen Großstadt-Hauptschule, die im Folgenden *Luisenschule* genannt wird, habe ich im Jahr 2006 empirisches Material für die ethnografische Fallstudie erhoben, habe dort Interviews mit den LehrerInnen<sup>1</sup>, den SchülerInnen, aber auch dem Rektor und den SchulsozialarbeiterInnen geführt, habe beobachtet und hospitiert.

Eine *Schule im sozialen Brennpunkt* in Bezug auf den Stadtteil, in dem sie liegt, ist die Luisenschule nicht: sie befindet sich in einer gemischten, vielleicht sogar eher bürgerlichen Gegend. Die SchülerInnen wohnen zumeist auch nicht in der Nähe der Schule, sondern kommen aus dem ganzen Stadtgebiet. In Bezug auf die Zusammensetzung der Schülerschaft, die die Luisenschule als

---

<sup>1</sup> Ich benutze in diesem Text die Schreibweise mit dem Binnen-I, um auf den Genderaspekt hinzuweisen. Besonders im Grundschulbereich überwiegt die Anzahl der weiblichen Lehrkräfte, was sich auf der Leitungsebene allerdings oft nicht fortsetzt.

eine der wenigen verbliebenen Hauptschulen Hessens<sup>2</sup> besucht, ist der Begriff *sozialer Brennpunkt* aber angemessen, denn hier sammeln sich die Kinder und Jugendlichen, die aus unterschiedlichen Gründen keine Empfehlung für eine weiterführende Schule bekommen haben oder dort nicht auf Dauer bleiben konnten.

Der Schwerpunkt des folgenden Textes liegt auf einem Konzept, das ich als *Überbrückungsarbeit* bezeichne. Es beschreibt all die spezifischen Anstrengungen, die LehrerInnen unternehmen, um SchülerInnen, die aus benachteiligten Lebenssituationen stammen, einen Zugang zu Schule und Lernen zu ermöglichen. Notwendig ist dafür die Etablierung eines bestimmten *pädagogischen Rahmens* (Teil 2), der die kollegiale Zusammenarbeit von LehrerInnen und Rektor umfasst sowie gemeinsame Leitvorstellungen der pädagogischen Arbeit. Die *Erziehungs- und Beziehungskultur* (Teil 3), innerhalb derer *Überbrückungsarbeit* stattfinden kann, beinhaltet fürsorgliche und konfrontative Aspekte im Verhältnis zu den SchülerInnen, ein sensibles Reagieren auf ihre spezifischen Bedürfnisse im Schulalltag sowie pädagogische Innovationen, um Lernsituationen immer wieder neu zu gestalten und zu erfinden.

## 1. Eine schwierige Ausgangssituation

Die *Schwierigkeiten* in der pädagogischen Arbeit an der Luisenschule haben sehr viel mit den Besonderheiten der Schulform Hauptschule zu tun: viele der SchülerInnen an Hauptschulen verfügen über nur geringe soziale, kulturelle oder ökonomische Ressourcen. Sie stammen in der Regel aus besonders belasteten Milieus, viele der Eltern sind arbeitslos. Ein Großteil der Jugendlichen hat auch einen Migrationshintergrund, muss mit sprachlichen, religiösen und weltanschaulichen Differenzen umgehen und sich in einer anderen Kultur zurechtfinden. Viele der Eltern unterstützen die Schule in ihren Bemühungen nicht in dem Maße, wie diese sich das wünscht (vgl. Helsper/Wiezorek 2006).

In Bezug auf die Leistungshierarchie des deutschen Schulwesens handelt es sich bei den SchülerInnen an Großstadt-Hauptschulen um eine „Negativ-Auslese“, um SchülerInnen also, deren Leistungs- und Sozialverhalten am untersten Ende der Skala angesiedelt sind. Eigentlich alle SchülerInnen, die die Hauptschule besuchen, mussten in ihrer schulischen Laufbahn bereits erhebliche Misserfolgserlebnisse verkraften, sei es, dass sie nach der Grundschule nur die Empfehlung für den Besuch der Hauptschule bekommen haben, sei es, dass sie von einer weiterführenden Schule „zurückgestuft“ worden sind und nun den Wechsel auf diese unterste Schulform verkraften müssen.

Die Habitusformen (vgl. Bourdieu 1993/1980), die die SchülerInnen in ihren Herkunftsmilieus erworben haben, die Wertvorstellungen, die Denk- und Handlungsmuster, entsprechen in vielen Fällen nicht den schulischen Erwartungen. Hauptschülerinnen verfügen meist nicht über den Habitus des erfolgs- und zielorientierten Leistungserbringers (vgl. Fend 2006), den die Schule in der Regel voraussetzt. Anders etwa bei Mittelschichtkindern, bei denen die „Passung“ des Herkunftshabitus zu den schulischen Verhaltens- und Leistungsanforderungen besser gegeben ist.

Was die gesellschaftliche Positionierung anbelangt, so ist anzunehmen, dass nicht nur die SchülerInnen unter ihr leiden, sondern dass auch die LehrerInnen, die an Hauptschulen unterrichten, von ihr betroffen sind: Innerhalb der Hierarchie des Lehrpersonals rangieren HauptschullehrerInnen an letzter Stelle und müssen oft die Erfahrung machen, dass ihnen die entsprechende Anerkennung und Wertschätzung für ihre Arbeit verweigert wird (vgl. Lange-Vester 2006).

Zu den schwierigen Arbeitsbedingungen an der Luisenschule führt Herr Kröger, der Rektor, im Interview<sup>3</sup> aus:

<sup>2</sup> Wie andere Hauptschulen in Frankfurt auch, wird die Luisenschule gerade geschlossen. Zur gegenwärtigen Bedeutung von Hauptschulen bei der Integration von Flüchtlingskindern vgl. dagegen den Artikel von Miriam Olbrisch im Spiegel 8/2016.

<sup>3</sup> Bei der Verschriftlichung der Interviews wurden folgende Transkriptionsregeln verwendet:

Und alle die Kollegen, die dann hier arbeiten, wissen, sie kriegen fast keine Erfolgserlebnisse. Die Klassenarbeiten fallen meist schlecht aus. Manche müssen noch mal neu geschrieben werden. Also, wie sollen sie kompensieren: das geht wenig über die Klasse.

Sie kommen vom Ausflug zurück und sagen: *Ich fahr' da nicht mehr hin. Mit denen kann man nicht in die U-Bahn einsteigen. Die machen die Leute an. Die, die schmeißen ihren Müll irgendwo hin und so weiter.* Das heißt, das muss alles trainiert werden. Man muss dabeibleiben. Man muss konsequent sein. Aber es ist furchtbar anstrengend. Und man kommt selten von einem Besuch zurück und sagt: *Donnerwetter, jetzt hab' ich mal richtig Freude gehabt. Meine Arbeit, die wir im Unterricht vorbereitet haben, hat Früchte getragen.* (HK1: 29f.)

Dass die Arbeit in solch problembelasteten Handlungsfeldern gravierende Auswirkungen auf die Sinnstiftungs- und Identitätsbildungsprozesse der beteiligten PädagogInnen hat, beschreibt Thomas Klatetzki aus organisationspsychologischer Sicht. Wenn Identität im Erlebnis von *Selbstbestätigung*, von *Selbstwirksamkeit* und *Selbstkonsistenz* gründet, dann ist ihre Aufrechterhaltung beim Handeln an der „front-line“ der Pädagogik extrem gefährdet:

Beim Handeln an der „front-line“ in sozialen personenbezogenen Dienstleistungsorganisationen (besonders mit schwierigen Klienten) dürften häufig alle drei Bedürfnisse des Selbst unterminiert werden. Das Technologiedefizit führt zu einem Verlust des Erlebens von Selbstwirksamkeit, turbulente Situationen können zu Handlungen führen, die der Akteur als nicht konsistent mit seinem Selbst ansieht und bei Konflikten mit Klienten wird oftmals die Bestätigung des Selbst vorenthalten. (Klatetzki 2007: 77f.)

Wie Herr Kröger beschrieben hat, bekommen auch die LehrerInnen an der Luisenschule ihr Bedürfnis nach Selbstbestätigung und Selbstwirksamkeit durch ihre pädagogische Arbeit oft nicht erfüllt. Sowohl, was das Sozialverhalten, als auch was die Lernergebnisse der SchülerInnen anbelangt, können sie oft nicht die Erfahrung machen, durch ihr pädagogisches Handeln etwas bewirken zu können. Auch das Bedürfnis nach Selbstkonsistenz kann im Schulalltag häufig nicht befriedigt werden, da es ständig Situationen gibt, die völlig anders verlaufen als erwartet und die von den LehrerInnen dann in ganz schneller Abfolge neue und situativ angemessene Reaktionsweisen erfordern.

## 2. Der pädagogische Rahmen

Warum aber wollen viele LehrerInnen der Luisenschule trotz all dieser Schwierigkeiten an der Schule bleiben und versuchen nicht, sich möglichst schnell versetzen zu lassen? Warum sind viele der LehrerInnen der Meinung, dass sie gerade an dieser Schule auf besondere Weise pädagogisch sinnvoll arbeiten können? Und warum fühlen viele der SchülerInnen sich trotz der Schulform *Hauptschule* an der Schule wohl und von ihren LehrerInnen angenommen? – Die Antwort auf diese Fragen kann nicht eindimensional gegeben werden oder womöglich als eine Form von „Technik“ beschrieben werden, die man dann einfach anwenden könnte, um Schulentwicklung zu betreiben. Es sind vielmehr über einen langen Zeitraum gewachsene Strukturen, unterschiedliche Aspekte der Schulkultur und der LehrerInnenkultur sowie die Gestaltungsmöglichkeiten des pädagogischen

<i>(lacht)</i>	parasprachliche Äußerung
hetero-	Wort bricht ab
nicht einfach -	Satz bricht ab
<b>Schüler</b>	auffällige Betonung
Er sagt: <i>Du darfst nicht!</i>	wörtliche Rede, Wiedergabe von Dialogen in der Rede der Interviewten
I.:	Interviewerin

Handelns der einzelnen LehrerIn, die hier zusammenspielen und den Beteiligten das Gefühl geben, sich in einem pädagogischen Kontext zu bewegen, den sie als insgesamt sinnvoll begreifen.

## 2.1 Die Kultur der kollegialen Zusammenarbeit

Als Gründe für ihre Berufszufriedenheit nennen die LehrerInnen der Luisenschule in den Interviews regelmäßig den *guten Zusammenhalt im Kollegium*, Person und Führungsstil des Rektors, sowie die *pädagogische Freiheit*, die sie an der Schule genießen.

Als Ausdruck der guten Beziehungen im Kollegium kann mit Sicherheit der gemeinsame Lehrerausflug gelten, der für die LehrerInnen offenbar immer wieder ein *Highlight* darstellt und jährlich stattfindet. Über ein verlängertes Wochenende hinweg unternimmt das ganze Kollegium, gemeinsam mit den *Ehemaligen*, den LehrerInnen die früher an der Schule unterrichtet haben, eine kleine Reise. „Kultur und Kulinarisch“ meint der Rektor, das sei wichtig und schaffe eine Atmosphäre „die so gar nicht *hauptschullike* ist“ (HK1: 46). Während des Schuljahres wird diese Art der Unternehmungen in Form von gemeinsamen Restaurantbesuchen fortgesetzt.

Die LehrerInnen entwickeln hier miteinander eine ganz eigene Kultur, jenseits der schulischen Arbeit, wobei die geteilten Erlebnisse wahrscheinlich immer wieder eine neue Basis schaffen, für wechselseitiges Verständnis und zukünftige Zusammenarbeit im schulischen Alltag. Vielleicht grenzen sich die LehrerInnen aber auch durch diese Art von Unternehmungen vom Milieu ihrer SchülerInnen gezielt ab, genießen es, Bildungsinteressen nachzugehen, die sie im Rahmen ihrer Arbeit an einer Hauptschule nicht verfolgen können, vielleicht bestätigen sie sich dadurch aber auch gegenseitig, dass sie sich nicht etwa ebenfalls – wie ihre SchülerInnen – am untersten Ende der gesellschaftlichen Hierarchie befinden und setzen sich damit unbewusst gegen eine gesellschaftliche Stigmatisierung zu Wehr, von der sie als ‚HauptschullehrerInnen‘ unter Umständen auch betroffen sind.<sup>4</sup>

Die gemeinsamen Unternehmungen machen aber nur eine Seite dessen aus, was von den LehrerInnen als die „gute Atmosphäre“ im Kollegium bezeichnet wird. Es geht auch um das Gefühl „an einem Strang zu ziehen“, wie die LehrerInnen es bezeichnen, um die Vorstellung geteilter Überzeugungen und Handlungsmuster, die im Schulalltag als Orientierungsrahmen fungieren und der einzelnen LehrerIn Verhaltenssicherheit vermitteln, inmitten eines manchmal sehr turbulenten Geschehens, in dem das Gefühl von *Selbstkonsistenz* gefährdet ist (vgl. Klatetzki 2007: 78).

Herr Kröger<sup>5</sup>, der seinerseits seine eigene Berufszufriedenheit in engem Zusammenhang mit dem Kollegium der Luisenschule sieht und die Arbeit der HauptschullehrerInnen sehr achtet („Ich behaupte von den Leuten, die hier sind, [...] es sind die besten Lehrer, die wir hier haben im Land.“ (HK1: 46)), wird wiederum auch von den LehrerInnen sehr wertgeschätzt. Mit Sicherheit ist er als *starker Rektor* zu bezeichnen, der auch schnelle Entscheidungen trifft, wenn die Situation es erfordert.<sup>6</sup> Er hat gute Kontakte zur Presse, vertritt die Interessen der Schule auch der Schulbehörde gegenüber nachhaltig und versteht es, immer wieder Sponsorengelder zu organisieren, damit die LehrerInnen ihre Wunschprojekte umsetzen können. Die LehrerInnen sprechen von *der guten Unterstützung durch die Schulleitung*, die sie in ihrem pädagogischen Handeln erfahren, loben aber besonders die *pädagogische Freiheit*, die Herr Kröger ihnen einräumt.

Der Lehrer Karl, der vorher an einer Schule mit einem autoritär-kontrollierenden Führungsstil gearbeitet hat, erzählt im Interview begeistert:

<sup>4</sup> So schreibt Andrea Lange-Vester in ihrem Aufsatz mit dem Titel „Teufelskreis der Missachtung“: „Hauptschullehrer klassifizieren nicht nur, sie sind zugleich selbst sozial positioniert und sie sind auch Klassifizierte im Feld der Bildung und Pädagogik mit deren Einteilungen. Als solche sitzen sie mit ihren Schülern und Schülerinnen vielleicht häufiger im selben Boot und teilen mit ihnen als Angehörige einer so genannten Restschule eine gering geschätzte Position, in der auch ihnen Respekt und Anerkennung für ihre Leistungen verwehrt bleiben (Lange-Vester 2005, 303).

<sup>5</sup> Genauso wie der Name der Schule wurden auch die Namen aller beteiligten Personen anonymisiert.

<sup>6</sup> Zur Führungsstilforschung von SchulleiterInnen vgl. Schratz/Hartmann/Schley 2010.



So, und ich komm dann jetzt **hierher** und dann sagt der Schulleiter – damals noch per Sie – *wenn Sie das so wollen, machen Sie das: gehen Sie mit den Schülern weg. Na klar, da brauchen Sie nichts ausfüllen oder so was, gehen Sie.* – Ich hab irgendwie mitgekriegt, ein Kollege ist hingegangen, *ich möchte jetzt gerne keinen Unterricht machen, ich geh mal zwei Stunden in den Park.* – *Jaja, klar.* – Oder: *ich will in die Küche, ich will mal kochen, obwohl es nicht im Plan steht* oder **was** -, was es auch war -, oder ich hab gesagt, *ich brauch jetzt die Zeit, ich muss aus meinem normalen Fachunterricht raus, ich muss mit denen was ganz anderes machen, damit die überhaupt wieder normal arbeiten können.*

Das erlebte ich gleich in den ersten Tagen und beobachtete das und – das ist unglaublich. Und ich hab natürlich diese Freiheit aufgesogen wie ein Schwamm und hab die -, nutze die bis heute - und nur unter diesen Bedingungen ist hier Schule möglich. (Ka: 29f.)

Diese *pädagogische Freiheit*, die die LehrerInnen erleben, bildet eine Voraussetzung, um SchülerInnen ansprechen zu können, die Unterricht und Lernen gegenüber ein weitgehend distanziertes Verhältnis ausgebildet haben. Der gute Zusammenhalt im Kollegium, die Unterstützung durch den Rektor und die *pädagogische Freiheit*, die die LehrerInnen genießen, bilden also die Basis, von der aus die LehrerInnen ihre oft schwierige pädagogische Arbeit gestalten können.

## 2.2 Die Philosophie der pädagogischen Beziehung

Dass die Aufgabe der LehrerInnen an der Luisenschule sich nicht auf die übliche Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten beschränkt, beschreibt Herr Kröger:

Man kann hier nicht nach dem Plan die Stunden machen, Mathematik, Deutsch und Englisch, wenn (*spricht erregt*) bestimmte Dinge passiert sind auf dem Schulhof, im Elternhaus, wenn was vorgefallen ist, dann ist der Unterricht hinten ranzustellen. Es ist 49% Sozialarbeit oder sozialpädagogische Arbeit und 51% Wissensvermittlung, sag' ich mal so ganz grob. Die Schüler bei uns, an unserer Schule, betrachten oft den Lehrer oder die Lehrerin **mehr** als Vertrauensperson als das Elternhaus. Weil's im Elternhaus nicht mehr so stattfindet, im Gegenteil, weil im Elternhaus -, die Erziehung keine Erziehung ist, wie wir sie traditionell kennen. (HK1: 34)

In der Beschreibung, die der Rektor hier gibt, wird deutlich, dass die LehrerIn nicht auf Distanz bleibt, sondern im Sinne sozialpädagogischer Tätigkeit stark mit dem sozialen und emotionalen Geschehen in der Lerngruppe beschäftigt ist. Wissensvermittlung muss immer wieder zurückgestellt werden, wenn aktuelle Konflikte ‚obenauf‘ liegen und den Vermittlungsprozess blockieren würden. Aus der Sicht von Herrn Kröger versagen die Eltern oft, wenn es um die emotionale Unterstützung ihrer Kinder geht und darum, in ihrer Erziehung klare Verhaltensanforderungen zu stellen.<sup>7</sup> Seiner Meinung nach werden auch aus diesem Grund die LehrerInnen für die SchülerInnen zu bedeutsamen Bezugspersonen.

Um kontinuierliche Beziehungen zu ermöglichen spielt an der Luisenschule das *Klassenlehrerprinzip* eine große Rolle, das heißt, dass die KlassenlehrerIn viele Stunden in der eigenen Klasse unterrichtet, wobei in Kauf genommen wird, dass *fachfremd* Unterricht erteilt wird und die Lehrkraft nicht alle Fächer studiert hat, in denen sie Unterricht gibt. Die Idee ist, die Beziehung zur KlassenlehrerIn dadurch zu stärken und so eine Situation zu schaffen, die Lernprozesse überhaupt erst ermöglicht. – Richard, der gerade zum ersten Mal eine 5. Klasse übernommen hat, erzählt im Interview über seine Erfahrungen als Klassenlehrer. Er meint, dass

<sup>7</sup> Zur Bedeutung eines konsistenten Erziehungsstils vgl. auch Heitmeyer u.a. 1998, Kap. 7.2.

wirklich *Stoff-Lernen* in diesem Sinne, nur funktioniert, wenn eigentlich die Beziehungsebene stimmt. Also gerade in der Klasse 5 ist das meiner Wahrnehmung nach ganz extrem, dass ich eben zunächst einmal das soziale Klima in der Klasse insgesamt schaffen muss, aber halt auch auf der Beziehungsebene zwischen dem Schüler und mir, dass ich sage, *da stimmt es einigermaßen, wir haben eine Form miteinander umzugehen*. Ja, und **dann** kann ich auch sagen, *so, und jetzt gucken wir uns doch mal an, ob wir nicht auch fachlich irgendwie weiterkommen auf dieser Schiene, miteinander*. (R1: 27)

Dass Beziehung wichtig ist, dass sich die pädagogische Arbeit nicht auf die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten beschränken lässt, dass von beiden Seiten auch emotionale Anteile involviert sind, das stellt an der Luisenschule wohl eine Art pädagogischer Leitvorstellung dar, kann als *Philosophie der pädagogischen Beziehung* bezeichnet werden, deren Bedeutung von den meisten LehrerInnen geteilt wird. Sie bildet die ideelle Grundlage für die Gestaltung der alltäglichen Arbeit, sie liefert ein mentales Modell, das dem pädagogischen Handeln zu Grunde liegt und ihm noch einmal auf einer anderen Ebene Sinn verleiht.

Dass eine emotionale Dimension im Verhältnis zwischen Pädagogen und *Zögling* beteiligt ist, war auch ein zentrales Thema der wissenschaftlichen Pädagogik, wie sie sich bis in die 1960er Jahre präsentiert hat. Im Umkreis der sogenannten *geisteswissenschaftlichen Pädagogik* war es besonders Herman Nohl, der versucht hat, dieses Verhältnis zu verstehen und genau zu formulieren. In seiner Konzeption des *pädagogischen Bezugs* beschreibt er folgende Struktur:

Die Grundlage der Erziehung ist also das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme. (Nohl 1961/1935: 134)

Im Zuge eines Paradigmenwechsels innerhalb der Erziehungswissenschaften verlor die *geisteswissenschaftliche Pädagogik* an Einfluss und auch das Verständnis des *pädagogischen Bezugs* wurde nicht mehr als Kernproblem und -aufgabe der Erziehungswissenschaften gesehen.

Die Bedeutung von Beziehung und Bindung auch in pädagogischen Zusammenhängen unterstreichen aber gegenwärtig die Psychoanalyse und die Psychoanalytische Pädagogik.<sup>8</sup> Das gilt besonders für Kinder, die in problembelasteten Lebenszusammenhängen groß geworden sind und in ihren Familien keine ausreichend guten Erfahrungen machen konnten. Aus der Perspektive von KinderanalytikerInnen schreiben Garlichs/Leuzinger-Bohleber:

Zudem darf nicht unterschätzt werden, mit wieviel ungestillten Triebbedürfnissen und Sehnsüchten nach warmen, zuverlässigen und liebevollen Beziehungen manche Kinder tagtäglich die Schule aufsuchen. Aus Kinderpsychoanalysen wissen wir, wie wichtig solche, wenn oft auch nur sehr begrenzten, guten Objektbeziehungserfahrungen mit einer warmherzigen und verständnisvollen Lehrperson sind, wovon die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer oft keine Ahnung haben. Für manche Kinder scheinen solche Momente einer liebevollen zärtlichen Beziehung zu einem Erwachsenen wie ein psychischer Rettungsanker. (Garlichs/Leuzinger-Bohleber 1999: 95)

So schätzen die SchülerInnen an der Luisenschule es sehr, dass sie auch mit ganz persönlichen Problemen zu ihren LehrerInnen kommen können. Im Interview weist Herr Kröger darauf hin, dass die LehrerInnen der Luisenschule auch in einer ganz sinnfälligen Form *LehrerInnen zum Anfassen* sind: „Es gibt da mal einen Rempler. Es gibt mal einen Schlag auf den Rücken, bei einem Mann“ (HK1: 32). Auf all das lassen die LehrerInnen sich ein und knüpfen damit wohl an die primären

<sup>8</sup> Vgl. Garlichs/Leuzinger-Bohleber 1999, Crain 2005, Heinemann 2010.

Habitusformen an, die die SchülerInnen im Zusammenhang mit ihrer familiären Sozialisation erworben haben. Sie helfen ihnen dabei, die Distanz zwischen Herkunftsmilieu und Schule zu überbrücken.

### 3. Eine Erziehungs- und Beziehungskultur gestalten

Die pädagogische Arbeit an der Luisenschule, wie sie sich in der *Philosophie der pädagogischen Beziehung* darstellt, hat unterschiedliche Facetten. Aus Sicht der psychoanalytischen Pädagogik beschreibt Fitzgerald Crain *Fürsorge und Konfrontation* (Crain 2005) als die beiden wesentlichen Haltungen, die die pädagogische Beziehung von Seiten der Erwachsenen bestimmen. Das weckt Erinnerungen an die *mütterliche* und *väterliche* Seite der Erziehung, wie sie aus der klassischen Pädagogik bekannt ist, wobei diese Haltungen heute losgelöst von der Zuordnung zu einem bestimmten Geschlecht zu verstehen sind: „Fürsorglichkeit und Konfrontation dürfen nicht nach Geschlechtern aufgeteilt werden“ (ebd.: 237).

#### 3.1 Grenzen und Regeln: *Konfrontation*

Während des Feldaufenthaltes an der Luisenschule fiel mir immer wieder auf, was an der Schule alles unternommen wird, um einen bestimmten Ordnungsrahmen aufrechtzuerhalten. Häufig waren die Erwachsenen in Auseinandersetzungen mit SchülerInnen verwickelt, in denen es um die Einhaltung von Verhaltensnormen und die Erfüllung schulischer Anforderungen ging. Öfter fiel auch das Wort *Klassenkonferenz*, die dann einberufen wird, wenn eine SchülerIn schwere Verstöße gegen die Schulordnung begangen hat. Auch wird damit experimentiert, SchülerInnen zu einer *Auszeit* in einen gesonderten Raum zu schicken, wenn sie nicht in der Lage sind, im Unterricht mitzuarbeiten.

Das Aufzeigen von Grenzen dient aber nicht nur dem Erhalt der schulischen Ordnung sondern auch der Entwicklung der einzelnen SchülerIn. Richards Meinung nach schätzen die SchülerInnen den Konflikt als Ausdruck von Interesse an ihrer Person. Allerdings muss dazu erst eine Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerIn entstanden sein:

Ich weiß nicht ganz genau, warum -, häufig hab ich das Gefühl, *da ist zwar jemand da, mit dem gerat ich aneinander, aber es ist wenigstens (schlägt auf den Tisch) mal jemand, der sich mit mir auseinandersetzt*. Denn auch wenn ich mich mit dem Schüler auseinandersetze und mich über ihn ärgere und ihn bestrafe und ihm das zeige, dass ich sein Verhalten nicht gut finde, setz ich mich ja mit ihm **mehr** auseinander, als das, glaub ich, häufig geschieht. (Ri1: 41)

Wie sich so eine Konfrontation aus Schülersicht darstellt, erfuhr ich in einem Schülerinterview, an dem Arian beteiligt war, der eine der 7. Klassen der Luisenschule besucht und für den gerade auf Grund unterschiedlicher Vorfälle eine Klassenkonferenz angesetzt worden war, an der die unterrichtenden LehrerInnen, der Rektor sowie seine Mutter teilgenommen hatten:

Also, mein Problem war immer die Verspätung, ich bin immer zu spät zur Schule gekommen und -, und das hat sich ja dann alles so gesammelt. Die Verspätungen, die landen ja auch immer beim Herrn Kröger und dann hat er sich das halt so angeguckt und hat gesagt *also, das kann nicht so weitergehen, da muss man was machen*. [Auf der Klassenkonferenz wurden Absprachen getroffen: Arian muss sein Verhalten verändern, sonst darf er die Schule nicht weiter besuchen.]

I: würdest du denn lieber hier bleiben? | Ja, auf jeden Fall. [. . .] Ich will auf jeden Fall hier bleiben, weil -, ich hab mich schon (*räuspert sich*) hier dran gewöhnt, ich kenn die Leute hier, ich kenn auch die Lehrer, ich weiß auch, wie der Stoff hier ist und ich

weiß, ich kann es schaffen, wenn ich will, nur im-, nur diese Faulheit war das immer vorher. Aber, ich muss mich jetzt in diesen zwei Monaten anstrengen, damit das klappt - und ich hoffe auch, dass das klappt. (Sch7.1, 97f.)

Im Interview wird deutlich, dass die Klassenkonferenz und das entschiedene Auftreten der Erwachsenen auf Arian Eindruck gemacht haben, dass er versuchen will, die Anforderungen der Erwachsenen zu seinen eigenen zu machen und er sich vornimmt, sein Verhalten zu verändern. Aus der gewohnten Umgebung, von den ihm vertrauten Personen, möchte er sich nicht verabschieden. Erkundigungen am Ende des Schuljahres bestätigten, dass ihm das gelungen ist, er seine Noten verbessern konnte und in die nächste Klasse versetzt wurde.

Im Buch von Fitzgerald Crain geht es um die pädagogische Arbeit mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen, die in Heimen leben. Die Überlegungen, die er in Bezug auf die konstruktive Bedeutung von Konflikten anstellt, lassen sich aber auch auf die Schule übertragen. Aus Sicht einer intersubjektiven Pädagogik schreibt er:

Sozial auffällige Kinder und Jugendliche benötigen Erwachsene, die nicht wegsehen, wenn eine Auseinandersetzung oder Sanktion unausweichlich wäre. Das Wegsehen und das Vermeiden von Konfrontation wird vom Jugendlichen nicht einfach als Zeichen der Schwäche wahrgenommen. Die Erwachsenen, so die intersubjektive Betrachtungsweise, betrügen sie auch um den konstruktiven Aspekt von Konfrontation. [...] Eine solche Haltung bestätigt ein Kind in seinem Machtgefühl, vielleicht in seinen unrealistischen Größenphantasien, dass es die Umwelt manipulieren kann. Aber sie lässt das Kind oder den Jugendlichen allein - allein auch mit seinen Schuldgefühlen, die unter Umständen unbewusst sind oder die das subjektive Empfinden des Kindes, schlecht zu sein, verstärken. (Crain 2005: 298)

Die SchülerInnen der Luisenschule erleben, dass die Erwachsenen auf der Einhaltung von Normen bestehen, dass *Schwänzen* nicht toleriert wird, dass Hausaufgaben eingefordert werden und dass vor allem ein aggressiver Umgang der SchülerInnen untereinander oder den LehrerInnen gegenüber negativ sanktioniert wird. Sie erleben, dass die Erwachsenen sich für die Entwicklung der einzelnen SchülerIn engagieren, genauso aber auch die Interessen der Gemeinschaft verteidigen. An der Luisenschule entsteht dadurch ein klarer normativer Rahmen, bei dem für die SchülerInnen deutlich zu erkennen ist, was von ihnen erwartet wird, *nach welchen Spielregeln* an der Schule gespielt wird.

Gestützt wird dieser Rahmen durch bestimmte Regeln und Rituale, die ich an der Luisenschule beobachten konnte: So werden beispielsweise nach der Pause die jüngeren SchülerInnen von ihren LehrerInnen klassenweise nach oben in den Unterrichtsraum geführt. Oder es gibt das traditionelle *Begrüßungsritual* zu Beginn der Stunde, dass nämlich die SchülerInnen sich von ihren Plätzen erheben und sich LehrerIn und SchülerInnen anschließend mit *Guten Morgen* begrüßen.<sup>9</sup> Auch während des Unterrichts bestehen viele LehrerInnen auf dem Einhalten bestimmter Regeln: So wird das Kaugummikauen nicht toleriert oder auf einer angemessenen Bekleidung im Unterricht bestanden.

Was die Kleidung anbelangt, beschreibt Richard im Interview, wie er die Situation in den höheren Klassen besonders im Winter oft wahrnimmt:

[Die SchülerInnen] sitzen dann da, man hat ja wirklich das Gefühl: wie in der Bahnhofshalle, **Winterjacke**, **Kapuze**, **Handschuhe** an. Also so, als wären sie auf dem Sprung, als wären sie grad mal reingekommen zum Aufwärmen und würden gleich wieder gehn. Das dokumentiert schon: das ist nicht der Ort, an dem sie eigentlich sein wollen. An dem sie jetzt mehrere **Stunden** verbringen, an dem sie was arbeiten. Das ist

<sup>9</sup> Zur erziehungswissenschaftlichen Debatte um Rituale vgl. Wulf/Zirfas 2004.

eigentlich mehr so -, ja, wie so eine Wartehalle: *ich muss jetzt hier mal so 10 Minuten sitzen*. Das denk ich -, also diese Atmosphäre, die darf man auch nicht unterstützen. (Ri1: 86)

Aus Richards Erzählung wird deutlich, wie sehr sich das Verhalten, das die SchülerInnen demonstrieren, von dem in der Schule normalerweise erwarteten Habitus unterscheidet und wie schwer es die LehrerInnen haben, ihrem gesellschaftlichen Auftrag, nämlich Fähigkeiten und Wissen an die nächste Generation zu vermitteln, in so einer Situation gerecht zu werden. Diese Haltung möchte Richard nicht unterstützen, er besteht auf der Einhaltung von Regeln, um dadurch eine bessere Arbeitsatmosphäre zu erreichen.

Dass es bei diesem Verhalten der SchülerInnen unter Umständen aber nicht nur um einen normativen Konflikt geht, sondern sich dahinter auch eine tiefe Unsicherheit verbirgt, spricht Richard im Folgenden an:

Die **wollen** für sich hier gar nicht ankommen in der Schule, als Ort, an dem ich mich einrichte, mit meinen **Sachen**, die ich mitgebracht habe, in dem ich es mir bequem mache ohne **Jacke**, in dem ich vielleicht auch in gewisser Weise angreifbar und verletzlich bin, in dem ich mich nicht *zumümmel*, einmummel und irgendwie nur noch so dasitze. Ich geb ja was von mir preis, wenn ich mich hier ausbreite, im positiven Sinne. Wenn ich hier ankomme und sage: *jawohl (schlägt auf den Tisch), das ist jetzt für die nächsten fünf Stunden mein Ort*. (Ri1: 88)

Richard ist der Ansicht, dass das Anbehalten der Überbekleidung für die SchülerInnen einen Schutz darstellt: er sagt, wenn ich mich nicht „einmummel“, dann „geb ich ja was von mir preis“. Wenn die SchülerInnen sich also öffnen würden, wenn sie etwas zum Unterricht beitragen und sich exponieren würden, dann würden sie sich unter Umständen der Kritik anderer aussetzen, würden sich dadurch verletzlich und angreifbar machen.

Lernprozesse sind immer mit Risiken verbunden. Besonders dann, wenn ein Neu- und Umlernen erforderlich ist. Dieter Katzenbach, der untersucht hat, wie Kinder aus Lernhilfeschulen auf Lernexperimente reagieren, schreibt:

Und genau dieses für das Lernen an dieser Stelle unverzichtbare Erleben des Kontrollverlusts birgt hochgradig die Gefahr der Reaktivierung fundamentaler, biographisch tief verankerter Ohnmachtserfahrungen, die dann vor allem durch die Aktivierung von Grandiositätsphantasien abgewehrt werden müssen. (Katzenbach 2006, 103)

Vielleicht wollen sich Richards SchülerInnen durch ihre Vermummung vor solchen Erfahrungen schützen. Umso dringender benötigen sie ein möglichst angst- und beschämungsfreies Unterrichtsklima (ebd. 104).

### 3.2 Fürsorglichkeit und Lebensweltbezug

Schon bevor ich mich für den Feldaufenthalt an der Luisenschule entschieden hatte, hatte ich davon gehört, dass es dort außerunterrichtliche Veranstaltungen gibt, Nachmittagsangebote oder Arbeitsgemeinschaften, die in besonderer Weise auf die SchülerInnen eingehen, ihren alters- oder geschlechtsspezifischen Interessen entgegenkommen oder an die Lebenswelten und sozialen Milieus anknüpfen, denen die SchülerInnen entstammen. Ich hatte von einem spektakulären *Schülertheater* gehört und von einer fast professionellen *Fahrradwerkstatt*, in der die SchülerInnen eigene und fremde Räder reparieren konnten. Diese beiden Angebote existieren nicht mehr, zum einen, weil entsprechende LehrerInnen die Schule verlassen haben, zum anderen wohl aber auch, weil der gegenwärtig vorherrschende pädagogische Zeitgeist Wissensvermittlung und das Abschneiden bei Rankings mehr honoriert als besonders schülerorientierte Angebote.

Zum Zeitpunkt meiner Hospitation an der Luisenschule gibt es aber beispielsweise noch ein Schulorchester, eine Schulgarten-AG, Fußball-AGs sowie die AG-Schülerzeitung. Es gibt auch sogenannte *Qualikurse*, in denen sich die SchülerInnen in kleinen Gruppen auf den Realschulabschluss vorbereiten können. Dass in diesen kleinen Arbeitsgruppen eine andere Arbeitsatmosphäre aber auch eine ganz andere Dimension der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden möglich wird, beschreibt Dora:

**Jeder** kam dran, **jeder** war gefragt -, das ist einfach ein anderes Arbeiten -, bei 20 geht einem der eine oder andere verloren. Ich hab so ein paar Stille in der Klasse, da überleg ich dann manchmal: *war der eigentlich heut da, hat der irgendwann mal was gesagt?* Bei 8 Leuten weiß ich genau, **wer** was gesagt hat, da kannst du mich eine Stunde später noch fragen. (Do1: 33)

Wenn ich eine kleine Gruppe hab, kann ich mich doch mit denen mal ganz anders befassen. [...] Und wenn die merken: *Mensch, hier ist ein Ort, wo ich aufgehoben bin, wo meine Probleme wichtig sind*, dann arbeiten die auch **gerne**. Ja aber, wenn die auch hier Ablehnung erfahren oder auch das Gefühl haben, *ich werd ignoriert* -, ich denke, das ist das Schlimmste, was man den *Kids* antun kann. (Do1: 36)

In kleinen Gruppen wird es leichter möglich, dass LehrerInnen und SchülerInnen sich nicht nur in ihren jeweiligen Rollen gegenüber treten, sondern dass auch persönliche Anteile relevant werden.

### 3.3 Überbrückungsarbeit im alltäglichen LehrerInnenhandeln

Die Bedeutung einer fürsorglichen, empathischen Haltung der PädagogInnen für die Entwicklung der SchülerInnen unterstreicht Fitzgerald Crain. Fürsorgliche Anteile der pädagogischen Beziehungen können von den Jugendlichen

verinnerlicht und in Form von affektiven Schemata [...] gespeichert werden. [...] Das Selbst eines sozial auffälligen Kindes oder Jugendlichen stabilisiert sich in Interaktionen mit Erwachsenen, die emotional wichtig sind, und diesen Beziehungen kommt ein ungleich größeres Gewicht zu als der Beziehung der Kinder und Jugendlichen untereinander. (Crain 2005: 274)

Richard, der vor einigen Monaten ein 5. Schuljahr übernommen hat, hat in seiner Klasse den Eindruck gewonnen, dass die SchülerInnen oft „für den Lehrer“ lernen:

Häufig ist es halt so – hab ich das Gefühl – dass sie es dann auch -, ja vielleicht nicht bewusst denken, aber es aus so einem unbewussten Antrieb machen: das machen sie eigentlich für den Lehrer, die Lehrerin, weil sie natürlich gerade in den jüngeren Klassen noch nicht verstehen, dass sie es für sich machen. [...]

Also ganz häufig, glaub ich, ist es einfach dieses Gefühl, *ich mach's für den Lehrer*, aber, ja gut, das mach ich, weil dann halt die Beziehungsebene stimmt. (Ri1: 30)

Der Eindruck, den Richard hier formuliert, stimmt mit der *Philosophie der pädagogischen Beziehung* überein, wie sie an der Luisenschule herrscht. Die SchülerInnen lernen über die Identifikation mit einer erwachsenen Person, der sie vertrauen.

Gleichzeitig kann das aus dieser Haltung resultierende LehrerInnenhandeln als *Überbrückungsarbeit* bezeichnet werden. Das bedeutet, dass die LehrerInnen die SchülerInnen dabei unterstützen, eine innere Verbindung zu Schule und Lernen aufzubauen, eine stabile Beziehung zu den Erwachsenen und zu den MitschülerInnen zu entwickeln, über soziale Grenzen hinweg und unter Berücksichtigung familiärer und psychischer Problematiken.

Das beinhaltet beispielsweise auch, die gesellschaftliche Position der SchülerInnen und der Luisenschule anzusprechen, Stigmatisierung und Ausgrenzung zu thematisieren, aber nicht im Sinne einer endgültigen Festschreibung, sondern als gemeinsam zu lösende Aufgabe:

Zu der Beziehungsarbeit gehört auch das Perspektivegeben im Sinne von: *ja, du bist zwar auf der Hauptschule, aber das heißt jetzt nicht, dass das das Ende von allen Dingen ist. [...] Man muss sagen: schau mal her, du bist jetzt irgendwie desillusioniert, aber wir kriegen das zusammen hin, es ist eben nicht vorprogrammiert, dass du HartzIV-Empfänger wirst, wir können gemeinsam was dafür tun.* (Ri1: 26)

Richard fühlt sich in die emotionale Situation seiner SchülerInnen als „BildungsverliererInnen“ ein. Gleichzeitig macht er ihnen deutlich, dass er sich auch ganz persönlich dafür interessiert, dass sie aus dieser Sackgasse herausfinden und für ihr Leben Ziele und Perspektiven entwickeln können. Die Bedeutung dieser Form der persönlichen Unterstützung wird auch von anderen LehrerInnen in den Interviews betont.

*Überbrückungsarbeit* an der Luisenschule zu leisten, heißt auch, mit den bisherigen Misserfolgserfahrungen der SchülerInnen produktiv umzugehen:

Aber ich brauch nicht in der Klasse 5 anzufangen mit irgendwelchen Grammatiklektionen, zeig denen gleich, dass sie nichts können, das haben sie in der Grundschule – **scheinbar**, wie viele sich äußern – häufig genug erfahren, was dann halt in die Hauptschulempfehlung mündete und das, das kann meiner Wahrnehmung nach nicht funktionieren. (Ri1: 27)

Viele SchülerInnen an Hauptschulen haben durch ihre bisherigen Schulerfahrungen ein negatives Selbstbild entwickelt, sie haben das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit verloren (vgl. Helsper/Wiezorek 2006). Auch hierauf muss die LehrerIn sich einstellen und den Unterricht entsprechend konzipieren. Weiter müssen die PädagogInnen an der Hauptschule bereit sein, sich auf ein geringes Lerntempo einzulassen und lernen, mit dem langsamen Lernfortschritt vieler SchülerInnen zurechtzukommen, ohne sie dafür abzuwerten oder mit sich selbst unzufrieden zu sein.

Auch die Didaktik will unter dem Aspekt der *Überbrückungsarbeit* reflektiert werden: Mit den gegenwärtig präferierten *offeneren* Unterrichtssituationen sind viele der SchülerInnen von Hauptschulen überfordert. Da sie das herrschende Leistungsprinzip meist nicht so verinnerlicht haben, wie Kinder aus gehobeneren Milieus, benötigen sie klarere Strukturen und Vorgaben. Richard sagt: „Die Kinder lechzen nach traditionellem Unterricht.“ (RiTel: 1) Er geht in seiner Klasse daher von herkömmlichen Unterrichtsformen aus, knüpft damit an die Herkunftsdispositionen der SchülerInnen an und führt selbstständigeres Arbeiten, das von den Kindern neue Einstellungen und Verhaltensweisen verlangt, erst langsam und vorsichtig erprobend ein.

*Überbrückungsarbeit* zu leisten, heißt aber auch, nicht nur die Situation in der ganzen Klasse im Auge zu haben, sondern sich auch immer wieder gezielt mit einzelnen SchülerInnen zu befassen, um ihre soziale und emotionale Situation zu verstehen:

Du kommst natürlich als Lehrer schnell in alle möglichen Rollen: du bist manchmal Hobbypsychologe, Familienhelfer, indem du wirklich die Eltern berätst, was sie machen sollen, Sozialpädagogin für das Kind, **vielleicht** auch noch mal ein bisschen Fachlehrer (*lacht*). (Ri1: 31)

Immer wieder geht es darum, die einzelne SchülerIn nicht nur in ihrer *Schülerrolle* und unter dem Aspekt der Wissensvermittlung wahrzunehmen, sondern auf sie als ganze Person zu reagieren und herauszufinden „was der Schüler gerade braucht“, wie Richard sagt (ebd.). Dabei spielen nach

Richards Meinung auch oft eher „verworrene“ persönliche und familiäre Situationen mit, die von der LehrerIn erst allmählich zu entschlüsseln sind (vgl. Ri1: 34).

Damit die SchülerInnen die oft vorhandene Schuldistanz aufgeben können, wird – vergleichbar dem Vorgehen auf der Ebene der Schulkultur – die Gestaltung des sozialen Zusammenlebens in der Klasse sehr wichtig genommen. So stellt etwa Richard dar, dass in seiner Klasse Regeln für das Verhalten im Unterricht erarbeitet wurden („nicht zu spät kommen“, „andere ausreden lassen“) und die SchülerInnen regelmäßig unterschiedliche „Dienste“ übernehmen, die wochenweise wechseln.

Genauso, wie auf der Ebene der Schulkultur Schulhof und Flure gestaltet werden, ist auch der Klassenraum ein Ort, der pädagogisch bedeutsam ist: *Überbrückungsarbeit* leisten heißt hier, schulische Interessen mit Interessen der SchülerInnen zu verbinden: So hängt in Richards Klasse von jeder SchülerIn ein „Steckbrief“ mit persönlichen Informationen und – etwas weiter oben im Raum – sind auch Poster angebracht, die SchülerInnen gehören und die ihren Geschmack repräsentieren. Ein Hamsterpärchen wird in der Klasse gepflegt und bekommt während meiner Hospitationszeit Junge – was große Freude in der Klasse auslöst.

Ziel all dieser Bemühungen ist es, den SchülerInnen an der Luisenschule im günstigen Fall einen Neuanfang zu ermöglichen, durch den Nachteile *überbrückt* werden, die durch Herkunft, familiäre Situation und bisherige negative schulische Erfahrungen entstanden sind. Es geht den LehrerInnen an der Luisenschule um einen Neubeginn, der es den SchülerInnen ermöglicht, in Bezug auf Schule und Lernen ein positiveres Selbstbild auszubilden und für sich dadurch auch langfristig bessere Zukunftsperspektiven entwickeln zu können.

### 3.4 *Überbrückungsarbeit* und pädagogische Kreativität

Im Verlauf der Hospitationsphase fiel mir immer wieder auf, welche große Rolle *pädagogische Kreativität*<sup>10</sup> an der Luisenschule spielt. Man kann von einem permanenten Innovationsprozess sprechen, der den Schulalltag durchzieht: Die LehrerInnen nutzen den *pädagogischen Freiraum*, das Angebot ihre pädagogische Arbeit selbst zu gestalten, um immer wieder neue Ideen zu erproben, um die *Überbrückungsarbeit* ständig neu zu ermöglichen und neu zu erfinden<sup>11</sup>. Das kann sich auf die Ausgestaltung der Arbeitsgemeinschaften beziehen, auf die außerunterrichtlichen Angebote am Nachmittag, es betrifft aber genauso die Gestaltung des regulären Unterrichts. Im Verlauf des Forschungsaufenthaltes kamen wiederholt LehrerInnen auf mich zu, um mir etwas Besonderes zu zeigen, etwas, das sie gerade erprobten und auf das sie stolz waren. Nach und nach begriff ich, dass es sich um *pädagogische Innovationen* handelte, die die LehrerInnen mir, als an Pädagogik interessierter außenstehender Person, vorführen wollten.

Viele dieser *pädagogischen Innovationen* an der Luisenschule laufen ganz spielerisch nebenbei ab und sind den LehrerInnen als solche oft gar nicht bewusst. Viele kommen auch nicht spektakulär daher – vielmehr ist es die Art und Weise, wie das alltägliche Miteinander gestaltet wird, die Beziehungen und das Lernen. Und immer wieder geht es darum, zu erspüren, wie die SchülerInnen erreicht werden können – auf die ganz besondere Art, die der jeweiligen LehrerIn zur Verfügung steht. Das heißt, dass auf diese Weise ganz spezifische intersubjektive Verhältnisse entstehen und gestaltet werden, in denen die Besonderheit der jeweiligen LehrerIn einerseits und die der spezifischen Gruppe von SchülerInnen andererseits zueinander finden.

Im Folgenden soll eine dieser Innovationen genauer dargestellt werden, die ich während meines Feldaufenthalts an der Luisenschule kennen lernen konnte:

Als ich den Klassenraum von Isabells 5. Klasse an einem Tag im März 2006 betrete, ist der Unterricht bereits in vollem Gange. Ich setze mich auf einen Stuhl an der Rückwand des Zimmers und beobachte das Geschehen: im Englischunterricht werden kleine Dialoge erarbeitet,

<sup>10</sup> Zum Thema *pädagogische Kreativität* ausführlicher Frenzel 2014.

<sup>11</sup> Zur Bedeutung pädagogischer „Erfindungen“ vgl. Fend 2006, S. 178.



die Aussprache der Fragen und Antworten wird eingeübt. Dabei spricht Isabell jeweils einen Satz vor, den die Klasse dann im Chor wiederholt.

Von dem Vor- und Nachsprechen sind die Lehrerin und die SchülerInnen offenbar gleichermaßen ergriffen: Isabell, die vor der Klasse steht, setzt dazu Gestik, Mimik, ja ihren ganzen Körper ein und hat selbst offensichtlich großen Spaß an der andersartigen englischen Aussprache, die sie besonders betont, ja spielerisch übertreibt. Die Schülerinnen folgen ihr begeistert und wiederholen die Sätze mit dem gleichen emotionalen Engagement, mit dem gleichen Spaß an der Theatralik. Isabell strahlt ihre SchülerInnen an: „Ihr macht es aber ganz toll, muss ich sagen“ und zu mir gewandt, „kann man sie nicht knuddeln?“. Am Schluss der Stunde sagt sie: „Es gibt keine Hausaufgaben, aber freiwillig dürft ihr auswendig lernen“, womit wohl die kleinen Dialoge gemeint sind.

Isabell überträgt das Muster, das in der Englischstunde so offensichtlich erfolgreich war, auch auf die anschließende Deutschstunde. Die SchülerInnen sollen einen Absatz aus dem „Lieblingsstück“ vorlesen, das sie sich im Lesebuch aussuchen durften. Als die SchülerInnen große Schwierigkeiten haben, diese Textstellen gut vorzutragen, sagt sie, sie sollten sich vorstellen, ein Schauspieler zu sein, der auf der Bühne steht. Sie selbst spielt vor, wie man so einen kleinen Text inszenieren kann und die SchülerInnen versuchen, das nachzuahmen und ihre Textstelle mit Ausdruck und Betonung vorzutragen. Wenn es gelingt, gibt es wieder Lob von Isabell: „Toll, so lesen manche in der 9. Klasse nicht“.

Als wir anschließend im Lehrerzimmer sitzen, bestätigt Isabell meinen Eindruck: „Die Kinder sind wie auf Wolken“. Sie hätte auch herausgefunden, dass die SchülerInnen durch diese Art des Unterrichtens, durch dieses gemeinsame Vor- und Nachsprechen sehr viel lernen würden – isolierte Vokabeln lernen zu lassen, sei im Gegensatz zum Gymnasium, mit dieser Gruppe von SchülerInnen unrealistisch. Es ist das Gemeinschaftserlebnis, das Gruppengefühl, das bei dieser Art des Unterrichtens von Bedeutung ist. Isabell, die selbst ein intensives Verhältnis zur Musik hat, erklärt:

Dieses **Kollektive** so - mich erinnert das ein bisschen an das, wie jetzt die Schwarzen mit *Call and Response* bestimmte Dinge -, wo sie Arbeit bewältigt haben und dabei auch gesungen und erzählt und es ist so – ach, ich red jetzt eher so etwas assoziativ – aber, es ist sowas **Rhythmisches**, es bezieht die Kinder ein, die sind so wie **ein** Organismus, sie denken mit, also, das find ich ganz wichtig, hier. (Is2: 25)

Hier gehen Interessen der LehrerIn und Dispositionen der SchülerInnen eine produktive Verbindung ein. Isabell knüpft wohl intuitiv an Habitusformen ihrer SchülerInnen an: Sowohl in den unteren sozialen Milieus Deutschlands, als auch in den Herkunftskulturen mancher MigrantInnen, wird die Wichtigkeit der Gruppe, der Zugehörigkeit betont, kommt das „Wir“ vor dem „Ich“. Isabell hat hier eine Möglichkeit gefunden, *Überbrückungsarbeit* zu leisten, indem sie an die Bedeutung des gemeinsamen affektiven Erlebens anknüpft, das viele SchülerInnen aus ihren Herkunftsmilieus und -familien kennen. Sie setzt in ihrem Unterricht nicht den Habitus des *individuellen Leistungserbringers* voraus und ist sensibel für die differierenden Lernvoraussetzungen ihrer SchülerInnen.

Gegen Ende unseres Gesprächs sagt sie:

Das, was ich jetzt mache, grenzt manchmal ja an Zauberei. Beziehungsweise, was wir als Kollegen hier machen – das ist schon so. Es sind immer Kunststücke, die wir hinkriegen. (Is2: 17)

In der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurde der Lehrer auch als *Künstler* gesehen (vgl. Nohl 1961/1935: 137). Pädagogische Arbeit wird dann als schöpferische Arbeit verstanden, die je nach Situation immer wieder neu „erfunden“ werden muss.

#### 4. Ausblick

In der Luisenschule fiel auf, welche hohe Bedeutung der pädagogischen Dimension und der Gestaltung der Beziehungen zukommt, um die Arbeit mit SchülerInnen aus benachteiligten Lebenssituationen produktiv gestalten zu können. Meiner Meinung nach kann die *Erziehungs- und Beziehungskultur*, die alle Beteiligten dort entwickelt haben, ein Vorbild sein, für die Arbeit mit SchülerInnen in schwierigen Lebenslagen, aber auch für andere Schulen, die sich einer pädagogischen Tradition verpflichtet fühlen. Dadurch könnten Schulen sich bewusst absetzen von einer Schulentwicklung, die gegenwärtig *Top-down* verläuft, bei der über Vergleichstests und externe Evaluationen die Steuerung des Schulwesens in eine ganz bestimmte Richtung durchgesetzt werden soll, nämlich hin zu mehr „Leistungsfähigkeit, Effizienz und Ökonomie“ (Altrichter 2006: 8).

Beitrag zu solch einer anderen Art von Schulentwicklung, die als Gegenbewegung dazu gleichsam *Bottom-up* verlaufen könnte und damit das pädagogische Wissen und die Expertise der LehrerInnen vor Ort ernst nähme, könnten *Praxisforschungsprojekte* sein (vgl. Prengel 2010, Frenzel 2004). So wäre es vorstellbar, dass man LehrerInnen Raum und Zeit zugesteht, um sich gemeinsam ihrer pädagogischen Praxis zu vergewissern, sich beispielsweise ihrer individuellen *pädagogischen Innovationen* überhaupt erst bewusst zu werden und sie zu beschreiben, um sie dann im Anschluss auch anderen LehrerInnen in schriftlicher Form zur Verfügung stellen zu können. Dadurch könnten sich die *forschenden LehrerInnen* ihre eigene Praxis reflexiv aneignen, zugleich könnte auf diese Weise aber auch eine Sammlung von Fällen entstehen, die auch für andere LehrerInnen anregende und weiterbildende Funktion hat. So könnte ein Beitrag zur Schulentwicklung geleistet werden, bei dem nicht der Wunsch nach schneller, vordergründiger Effizienz im Mittelpunkt steht, sondern die Suche nach einer langfristigen und nachhaltigen pädagogischen Entwicklung.

#### Literatur:

Altrichter, Herbert (2006): Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen. In: Pädagogik 58, 3, S. 6-10.

Bourdieu, Pierre (1993/1980): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Crain, Fitzgerald (2005): Fürsorglichkeit und Konfrontation: Psychoanalytisches Lehrbuch zur Arbeit mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag.

Frenzel, Gabriele (2004): Von der Schwierigkeit, forschendes Lernen im Schulpraktikum zu implementieren – ein Erfahrungsbericht. In: Ackermann, Heike/Rahm, Sybille (Hrsg.): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 201-218.

Frenzel, Gabriele (2013): Schulfrust ohne Ende? Von den Schwierigkeiten und Chancen pädagogischer Beziehungen an Großstadt-Hauptschulen. Weinheim: Juventa.

Frenzel, Gabriele (2014): Überbrückungsarbeit und pädagogische Kreativität. In: Tillack, Carina u.a. (Hrsg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1. Kassel: Prolog-Verlag, S. 251-268.

Garlichs, Ariane/Leuzinger-Bohleber, Marianne (1999): Identität und Bindung. Die Entwicklung von Beziehungen in Familie, Schule und Gesellschaft. Weinheim u.a.: Juventa.

Heinemann, Evelyn (2010): Die Lust am Lernen. Bindungssicherheit und Autonomie in Therapie und Pädagogik. In: Heinemann, Evelyn/Hopf, Hans (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik: Theorien, Methoden, Fallbeispiele. Stuttgart: Kohlhammer, S. 45-54.

Helsper, Werner/Wiezorek, Christine (2006): Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge: Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung. In: Die Deutsche Schule 98, 4, S. 436-455.

---

Katzenbach, Dieter (2006): „Es schnackelt nicht . . .“ Kontinuierliche und diskontinuierliche Prozesse beim Lernen und ihre emotionale Bedeutung. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde/Pförr, Ursula/Voß-Davies, Hilke (Hrsg.): Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 85-107.

Klatetzki, Thomas (2007<sup>2</sup>): Wie die Differenz von Nähe und Distanz Sinn in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit stiftet. Eine organisationstheoretische Deutung. In: Dörr, Margret/Müller, Burkhard (Hrsg.): Nähe und Distanz: Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim und München: Juventa, S. 73-84.

Lange-Vester, Andrea (2005): Teufelskreis der Nichtachtung. In: Schultheis, Franz/ Schulz, Kristina (Hrsg.): Gesellschaft mit beschränkter Haftung. Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag. Konstanz: UVK, S. 298-310.

Lange-Vester, Andrea (2006): Bildungsaußenseiter. Sozialdiagnosen in der „Gesellschaft mit begrenzter Haftung“. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/ Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag, S. 269-287.

Nohl, Herman (1961<sup>5</sup>/1935): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt: Schulte-Bulmke.

Olbrisch, Miriam (2016): Papa bumm. DER SPIEGEL 8/2016, S. 61-63.

Prenzel, Annedore (2010): Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa, S. 785-802.

Schratz, Michael/Hartmann, Martin/Schley, Wilfried (2010): Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis. Münster u.a.: Waxmann.

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2004): Innovation und Ritual: Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, Beiheft 2.





## Ausblick

Das Redaktionsteam: Dr. Gabriele Frenzel, Maria Heydari, Ernst Olbrich, Thomas Sachs, René Scheppler, Klaus Schermelleh, Herbert Storn, Eva Maria Wehrheim  
Frankfurt, Mai 2016

---

Die in unserer Veranstaltungsreihe besprochenen Themen haben die Ziele der OECD transparent gemacht und die Absichten und Strategien der Bildungsmacher enthüllt. Die Bandbreite der Fragen in den sich anschließenden Diskussionsrunden zeigte deutlich den Wunsch nach weiterer Aufklärung und Information sowie das Interesse Möglichkeiten politischen Handelns zu diskutieren.

Viele Kolleginnen und Kollegen engagieren sich in Steuergruppen oder in der Arbeit an Schulprogrammen und geben ihr Bestes, um den Ansprüchen von gutem und modernem Unterricht sowie gelungener Inklusion gerecht zu werden, oftmals jedoch ohne das befriedigende Gefühl, dabei erfolgreich sein und allen Beteiligten gerecht werden zu können.

Dieser ständigen inszenierten Überforderung liegen taktisch ausgeklügelte Strategien zu Grunde, die von oben nach unten systematisch und Schritt für Schritt umgesetzt werden. Der Verunsicherung durch den „PISA-Schock“ folgte eine verordnete Entwurzelung, indem pädagogische Beziehungen beispielsweise durch Methodentraining verhindert werden sollen, um Menschen im weitesten Sinne manipulierbar zu machen. Auch die vorsätzliche Abkehr von bisherigen Bildungszielen, wie der intensiven Beschäftigung mit Fachthemen zu Gunsten inhaltsleerer und outputorientierter Kompetenzen, dient wohl diesem Zweck.

Die Mechanismen der indirekten Steuerung, die in der Wirtschaft schon seit Jahrzehnten üblich sind, werden ganz bewusst eingesetzt, um den Abbau von echter Mitbestimmung und Solidarität zu verstärken. Durch die unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnisse (Beamte, Angestellte, pädagogische Hilfskräfte) sowie die veränderte Interpretation des Berufsbildes wird die Lehrerschaft gespalten. Mittels eines neuen Projekts zur Qualifizierung sollen Schulleitungen darüber hinaus zukünftig verstärkt dazu angehalten werden, von oben nach unten die verordneten Maßnahmen durchzusetzen und für deren Einhaltung zu sorgen.

Auf diese Weise werden Kolleginnen und Kollegen ebenso wie die ihnen anvertraute Schülerschaft mehr und mehr dem neuen Erziehungsideal unterworfen, nämlich der Anpassung an das immer autoritärere System. Die Ökonomisierung und Entdemokratisierung des Bildungswesens und damit die der gesamten Gesellschaft schreitet weiter voran, ungeachtet aller berechtigten Proteste.

Daraus ergeben sich für unsere Arbeitsgruppe neue Themen und Arbeitsaufträge, denen wir uns auch in Zukunft stellen wollen.

Das Redaktionsteam