

Reflexionen über Bildung und Bildungsgerede.

Zur Kritik des herrschenden Diskurses über Bildungsstandards, Kompetenzen, Praxisorientierung und der Spaßkampagne für die Naturwissenschaften

Beitrag von Prof. Dr. Peter Euler in der GEW Ringvorlesung: Was ist Bildung?

Bildungsgerede im Bildungsnotstand

Bildungsnotstand i.S. gravierender Mängel im Bildungssystem attestieren uns heute in steter Regelmäßigkeit Berichte unterschiedlichster Organisation, am prominentesten PISA (Programme for International Student Assessment, *Programm zur internationalen Schülerbewertung*), egal ob es nun um die aktuellen Leistungsvergleichswerte geht, über die Selektionswirkung, die inhumane Korrelation von Sozialstand und Schulabschluss, die Frühbildung, die pädagogisch organisierte Ganztagschule oder anderes.

Heinz Sünker spricht daher von einem herrschenden System der **Bildungsapartheid**, weil in Deutschland nach wie vor nichts so entscheidend für den Schulbesuch der Kinder ist, wie die soziale Herkunft. Dabei verkommt der Begriff der Bildung, der „freiheitsverbürgend der Gegenwart angemessen“ sein könnte, zu dem, „was in der angelsächsischen Welt unter ‚marketisation‘ und ‚commodification‘“ diskutiert wird.

Um aber Demokratie zu ermöglichen, ist die Bildung aller gefordert und zu ermöglichen. „Ist die Bildung aller in einem allgemeinen Interesse, weil dies grundlegend für ein demokratisches Zusammenleben ist, so bleibt die Frage, weshalb die ‚Verallgemeinerung von Bildung‘ (Heydorn) noch immer auf sich warten lässt, warum statt dessen noch immer ein ungerechtes System der Bildungsapartheid, dessen Bedeutung für die Reproduktion sozialer Ungleichheit ideologisch wie materiell nicht hoch genug einzuschätzen ist, sich erhalten kann.“ (Sünker Manu)

Im entscheidenden Unterschied zu der Zeit der Bildungskämpfe im Anschluß an 1968, leben wir in einem Zustand permanenten und penetranten Bildungsgeredes, das feierlich predigt, wer keine Rohstoffe im Boden hätte, wie wir, der

müsse in die Bildung investieren, wenn er zukunftsfähig sein wolle. Barbarisch genug bedient sich der Festredner dabei der Formel von der ‚Investition in die Köpfe‘, als hätte es einen Pestalozzi mit seiner Bildungsbestimmung der Einheit von Kopf, Hand und Herz nie gegeben. Wie weit die neue Bildungsrhetorik von vernünftiger Pädagogik entfernt ist, offenbart sich schon hier, allerdings nur für den, der noch durch eine Bildung die Fähigkeit erwarb, diese gravierenden Regressionen im Herrschaftsgeschwätz der selbsternannten Elite überhaupt noch wahrzunehmen. Hiermit bin ich bei meinem Vortragsthema: Reflexionen über Bildung und Bildungsgerede.

Seit dem vor nunmehr 11 Jahren der Bundespräsident Roman Herzog in seiner als „Ruckrede“ apostrophierten Rede im Hotel Adlon das „**Megathema Bildung**“ als Kern eines neoliberalen Programms ausgerufen hat, gehört die Klage über und die Forderung nach mehr Bildung zur medialen Dauerberieselung in der wir uns befinden.

Landauf landab, in jeder Rede und in allen talk-shows ist seitdem von Bildung die Rede. Wenn ein gesellschaftliches Problem auftaucht, ist reflexartig die Bildung als Lösungsformel zur Hand. Nie gab es soviel Forderung nach Bildung, nie so viele Appelle und Mahnungen bezüglich der Bildung, niemals zuvor eine solche Fülle an Bildungsprogrammen und Bildungstests, Bildungsabkommen, Bildungsinitiativen etc. Die Notwendigkeit dazu zu lernen, umzulernen, sich neuen Herausforderungen zu stellen, Fremdes zu verstehen, neue Lebenssituationen bewältigen zu müsse, scheint so evident wie nie. Doch was ist von diesem Phänomen des Dauergeredes zu halten

Jörg **Ruhloff** hat dieses **Bildungsgerede** einmal näher analysiert (Ruhloff 2006). Gerede bedeutet seinen Analysen zufolge zweierlei. In der ersten Bedeutung meint Gerede ein *leeres Reden* über etwas. Die Sache erfährt im Gerede eine Weise der Behandlung, dass sie in einem Nebel von Wörtern, Aussagen und Bewertungen bis zur Unkenntlichkeit schwimmt. Im Grunde ist dadurch die

Rede leer! Für Heidegger ist das Gerede ‚die Möglichkeit alles zu Verstehen ohne vorgängige Zueignung der Sache.‘ Es handelt sich also um ein Reden über eine Sache ohne sie in einem gründlichen Sachsinne zu verstehen, umgangssprachlich ist das Geschwätz.

In der zweiten Bedeutung meint Gerede soviel wie ein Gerücht. Wer *ins Gerede kommt*, der ist öffentlicher Aufmerksamkeit ausgesetzt und damit einem vagen, aber nicht selten bedrohlichen Verdacht ausgeliefert, er ist ins Gerede gekommen und das verheißt nichts Gutes. Vom Gerede geht also eine eigenartige Macht aus. Entweder erhält etwas Nichtiges Beachtung oder Wichtigem entgleitet die Bedeutung. Hieraus stellt sich nun zum einen die Frage welche Situation wir denn eigentlich haben und worin sie begründet ist. Daran schließt sich eine zweite Frage an. was nämlich folgt daraus für die Tätigkeit und das Engagement im Bildungsbereich? Diesen beiden Fragen will ich skizzierend nachgehen.

Das von der elenden Realität der Bildung blamierte Bildungsgerede

Das Bildungsgerede steht zunächst einmal im handfesten Widerspruch zur wahrnehmbaren Institutionsqualität. Sie kennen das: Sonntags hört man noch, dass Deutschland **keine Rohstoffe** hat, außer der Bildung des eigenen Nachwuchses und am Montag erfährt man, dass 32 Kinder in den 5. Klassen sitzen. Das ist pädagogischer Hohn, an den wir uns aber gewöhnt haben. Die Selektivität im deutschen Bildungssystem ist schon international sprichwörtlich; es gibt Länder in Europa, die können das Wort „Sitzenbleiben“ gar nicht übersetzen, weil sie die Sache nicht kennen. Bildungspolitiker veranstalten wahre Wettrennen nach Finnland, aber sie lernen nichts daraus. Wo wäre denn die pädagogisch organisierte Schule mit Lehrern die neben der Stammklasse völlig normal mit kleinen Gruppen von Schülern arbeiten, die besondere Unterstützung, sei es, weil sie besondere Hilfe benötigen, sei es, weil ihr Interesse durch Angebote befeuert werden soll. An dieser Stelle sollte man schon einmal innehalten und über die unpädagogische Wirklichkeit nachdenken, die alleine schon darin besteht,

dass Bildungsmängel entgegen der Pflicht zur allgemeinen Bildung aller, in unserem Bildungssystem als Selektionsmittel dienen, nicht aber als Anlass zu verstärkter pädagogischer Unterstützung!

Ein **Armutszeugnis** ist auch der Umstand, dass massenhaft Schüler weder ein Musikinstrument spielen können, noch Sport treiben. Und da wäre die absolut armselige, nein jammervolle Ganztagschuldiskussion, die einfach zu keiner allgemeinen Ganztagsjugendschule führt, geschweige denn zu einer, die diesen Namen verdient. Im Gegenteil: die soziale Asymmetrie wird gegenwärtig, messbar, durch die Schule verstärkt, größer.

Auf der Hessischen Weiterbildungskonferenz habe ich daher vorletztes Jahr i. S. von Orwells Roman „1984“ das Bildungsgerede als, keineswegs so harmloses, „Neusprech“ bezeichnet. Neusprech ist massenmedial inszenierte Hirnwäsche, die Handlungsmöglichkeiten raubt, weil Denkmöglichkeiten beschnitten werden. Neusprech soll daher auch in Orwells Roman „1984“ „crimethink“, „Gedankenverbrechen“ ausschließen, also kritisches Denken schon im geistigen Keim ersticken. Dieses Neusprech entkernt die Sache, verdünnt den Inhalt, leitet ihn weg von geschichtsträchtigen Ansprüchen und macht entsubstanzialisierte herrschenden Interessen gefügig.

Blickt man nun etwas genauer auf das gegenwärtige in der Öffentlichkeit verbreitete Bildungsgerede, fühlt man sich eher an olympische **Medaillenspiegel**, Ligatabellen und an Rechenschaftsberichte der Wirtschaft erinnert, denn an die Analyse einer sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Situation, ihrer Auswirkung auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene und den hieraus zu ziehenden pädagogischen Konsequenzen. Der österreichische Kollege Liessmann hat in einem viel beachteten Buch mit dem Titel „Theorie der Unbildung“ formuliert: *„Der Stand von Bildungspolitik heute ist durch eine einfachen Satz zu beschreiben: Sie erschöpft sich im Schielen auf die Rangliste.“* Unverhohlen wollen Universitätspräsidenten mit ihrer Uni in die „champions league“ und regredieren

damit in ihrer Sozialkompetenz auf das Niveau von Profifußballmanagern. Für Kollege Liessmann wird der „flexible Mensch, der, lebenslang lernbereit, seine kognitiven Fähigkeiten den sich rasch wandelnden Märkten zur Disposition stellt,“ schlicht zur „Karikatur“ jedweder vernünftigen Beziehung zur Humanität (Liessmann, S. 8).

Martin Wagenschein, der große Pädagoge dessen Name längst schon Begriff für eine am Verstehen orientierte Pädagogik – vor allem der Naturwissenschaften, geworden ist, griff denn auch in seiner Biographie diesen Messwahn als eine Zwangsidee an, „Unmessbares als exakt Messbares zu misshandeln“ (Wagenschein 1983, S. 69). Wenn überhaupt Vergleiche pädagogisch sinnvoll sind, so Wagenschein, dann nur die Vergleiche der Kinder und Jugendlichen mit sich selbst.

Was wir aber erleben, ist, dass bildungsfremde, unpädagogische und willkürliche Kriterien die sog. Bildungsreformen im Pisa-Zeitalter dominieren, wodurch die Bildungsinstitutionen unter das Diktat einer zudem noch recht primitiven Form von Betriebswirtschaftslehre geraten. Wer fragt sich denn noch, warum ausgerechnet die OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) und nicht die UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), für die internationale Umsteuerung des Bildungswesens verantwortlich ist? Wer ist denn nun die für Erziehung, Bildung und Kultur international zuständig? Der noch in keiner Studie der Welt nachgewiesene quantitative Zusammenhang von Bildung und Wirtschaftsentwicklung (u.a. Weiß) ist aber zum ‚Mantra‘ geworden. Umgekehrt dient diese unbewiesene Behauptung dazu, die Bildung zu einem Unternehmen umzurüsten, der martialische Begriff ist bewusst gesetzt, denn Gewalt kennzeichnet ihn.

Bildungsgerede als Propaganda für Lern- und Studienfabriken

Das Bildungsgerede aber erfolgt politisch nicht ohne Grund, Anlass oder Funktion. Die „Entlassung der Schulen und Hochschulen in die Freiheit“, wie dies Roman Herzog vor nunmehr 11 Jahren in der neoliberalen Ruckrede 1997 im exquisiten Hotel Adlon als Qualitätssteigerungsmittel empfahl, meinte denn auch vor allem die **Entbindung des Staates** von den breiter werdenden Aufgaben der Allgemeinbildung und die Privatisierung der Bildungskosten. Was sich als eine Handlung zur „allgemeinen Befreiung“ ausgibt, wie Bourdieu einmal bemerkt, erweist sich als nichts anderes als eine Sparmassnahme für den Staat. Deshalb soll Bildung umgedeutet und Bildungseinrichtungen in Unternehmen umgewandelt werden. Die vermeintliche Befreiung kommt in der Praxis als Gebühreneinführung, Evaluationen, Monitoring, Rankings, Akkreditierungswellen für Alles und Jedes und am Ende im Klassenraum als „learning for the test“ an, **Konkurrenz statt Pädagogik!**

Diese Umsteuerung des Bildungswesens ist aber, das mag zunächst erstaunlich vorkommen, wo doch der Begriff Ökonomisierung sich links wie rechts als evidente Formel eingebürgert hat, auch nur dem Scheine nach eine ökonomische, denn sie beruht auf staatlich organisierten Pseudomärkten. Was sich vollzieht ist eine nahezu vollständige Dienstbarmachung des Bildungsbereichs, aber das Gelingen dieses mit viel Aufwand inszenierten Prozesses ist noch ganz ungewiss. Nahezu alle Erwartungen z.B. an die Umwandlung in BA-Studiengänge: schneller, mehr Abschlüsse, internationaler blieben bisher enttäuscht.

Umso wichtiger ist die Funktion des Bildungsgeredes zu erkennen, denn dieses propagiert eine **Umdeutung der Bildung** im großen Stil. Unter dem **Label** „Bildung“ geht es um eine massenhafte Änderung der Einstellung der Menschen zu sich und ihrem Leben. Sie sollen sich reibungsloser an den immer offenkundiger irrsinnigen, aber eben weltweit sich durchsetzenden Kapitalisierungsprozess anpassen. Zur visierten Reibungslosigkeit gehört vor allem, dass die Individuen lernen die Probleme in sich und durch sich verursacht wahrzunehmen, also

nicht durch Ausbleiben von Interventionen des Staates oder im Ausbleiben von Solidaritätspraxen. In der kalten Welt der Marktgegnen ist Sozialismus so out, wie Religion für die positivistische Wissenschaftsvorstellung.

Am 10. Oktober 2005 haben mit der **Frankfurter Erklärung** 7 Kollegen „Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens“ formuliert und unter den Titel: „**Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb**“ gestellt (Frost, 2006) öffentlich Kritik geübt. Mittlerweile haben viele Universitätskolleg/innen angeschlossen. Ihr Protest „resultiert nicht zuletzt aus Erfahrungen, die in Schule und Hochschule mit der Umsteuerung *bereits* zu machen waren. Vielfach verdeckt diese Umstellung durch erpressten Reformismus die bestehenden Strukturprobleme und hält nicht, was sie zur Lösung der Probleme verspricht, ja sie macht vieles statt besser nur noch schlechter“ (ebenda). Die Frankfurter Erklärung fordert daher u.a. unerträgliche Euphemismen und Hochglanzversprechen aufzugeben und „zu einer bescheidenen und sachlich klaren Redeweise“ zurückzukehren. Und sie fordert in einer *kritischen Bilanz* zu prüfen, inwiefern gerade diese Reformen eine enorme Vergeudung betreiben.

Die neue Bildungsphraseologie:

Standards, Kompetenzen, Evaluationen

Das viel beschworene Zauberwort des gegenwärtigen Bildungsgeredes ist „**Qualitätsentwicklung**“. Sie arbeitet wie in Wirtschaftsbereichen üblich, ob es um Milchprodukte, Autos oder Bildung geht, mit den Mitteln von Standardisierung und Evaluation. Denn um die Qualität des Ist-Zustands zu messen, muss man Standards haben, an denen das geschieht. Hat man daran die Situation gemessen, gilt es Maßnahmen auszudenken, diese Standards zu erfüllen. Danach wird wieder gemessen und so fort bis ins Unendliche. Wiener Kollegen haben darauf hingewiesen, dass es sich bei dem englisch-deutschen Kompositum „Bildungs-Standard“ um eine Mesalliance handelt, um eine *nicht standesgemäße Verbindung*, denn Bildung und Standardisierung passten einfach nicht zusammen.

Die neue Bildungspropaganda sieht im Gegensatz dazu, in diesem Reformprozess einen quasirevolutionären Paradigmenwechsel, nämlich den **von der INPUT- zur OUTCOME-Orientierung**. Es ginge jetzt nicht mehr um Lehrpläne der Institutionen, sondern um **KOMPETENZEN**¹ der Lerner. Im Gegensatz zur Qualifikation „verschiebt sich der Fokus von der fachlichen Qualifikation auf seine Persönlichkeit“ (Krautz, S. 126/27). So weit so gut. Entscheidend wird bei dieser Orientierung allerdings in welcher Absicht Persönlichkeitsbildung betrieben wird: „um den Menschen frei zu machen oder um ihn zu funktionalisieren“ (ebenda. S. 129).

Ist schon die Umorientierung auf Kompetenzen also mit einer Verschleierung der Ziele verbunden, oder genauer: mit der Naturalisierung kapitalistischer Lebensformen, so bereitet auch die Standardisierung von Kompetenzen erhebliche Probleme. Selbst die Autoren des Klieme-Gutachtens sehen hier noch großen Forschungsbedarf. Das ist auch leicht verständlich, denn wenn es nicht mehr um Stoffvermittlung gehen soll, sondern um Kompetenz, dann kann diese Kompetenz nur aus einer Performanz erschlossen werden. Kompetenzen sieht man nicht und man kann sie auch nicht direkt messen.

Diesen Überlegungen zum Trotz, wartete aber die KMK nicht ab und verabschiedet im Eilverfahren sog. Bildungsstandards im Sek. I Bereich. Die Terminologie ist schwieriger geworden, aber leider diffus und vor allem pädagogisch nicht besser. Ein „pragmatischer“ Kompetenzbegriff zielt mit seiner Steuerabsicht eben leider NICHT auf das Verstehen i.S. einer subjektiven Sacherschließung, auf Bildung also. Stattdessen werden Basisfähigkeiten aus dem ganzen der Kultur herausgeschält und äußerlich graduiert, wobei die Herstellung einer bedeutsamen Beziehung von Subjekt und Sache schon gar nicht mehr Thema ist.

¹ Nach Weinert (2001, S. 27) sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.

Zumeist übersehen wird dabei auch, dass die salopp über die Lippen gehende Rede von den Kompetenz-**Stufen** nicht nur höchst problematisch ist, sondern auch eine fragile Konstruktion, an der aber die politische Funktion der Bildungsstandards hängt. Wenn z.B. ein Schüler den Namen des Elements Bor kennt, ein anderer weiß, wo Bor im Periodensystem steht (*Ordnungszahl 5*) und wieder ein anderer kennt sogar Bor-Verbindungen (*z.B. Natriumtetraborat-Decahydrat, $Na_2B_4O_7 \cdot 10 H_2O$*) und wieder ein anderer kennt sogar Verwendungszusammenhänge (*zur Herstellung von Isolierstoffen und Bleichstoffen*). Haben die vier nun verschiedene Kompetenzstufen oder nicht eher unterschiedliche Kompetenzen? Wären es nicht Kompetenzstufen entfällt die Selektionsfunktion. Warum? Wenn Kompetenzen in Stufen existieren, dann sind Stufen von Allgemeinbildung legitimiert, weil dann auch die institutionell Bildungsschwachen eine alle Kompetenzen umfassende, aber eben schlichte Bildung, halt nur ein bisschen weniger von allem haben. Existieren diese Stufen nicht, ist festzulegen welche Kompetenz denn nun diejenige ist, die von einer allgemeinen Bildung zu verlangen ist. Entweder sind dann im geringen Niveau alle allgemein gebildet oder aber, bei höherem Niveau, müsste die politisch-pädagogische Anstrengung für alle entschieden erhöht werden.

Vor diesem Hintergrund ist auch die Diskussion um die Art der Standards als keineswegs nur messtechnische, sondern als eine genuin politische zu verstehen. Unterschieden werden in der Bildungsforschung **Mindeststandards**: Minimalniveau einer Kompetenz, **Regelstandards**: im Durchschnitt zu erreichende Kompetenzen, Mehrheit der Gruppe soll sie erreichen und **Maximalstandards**: was die besten Schüler/innen erreichen sollen. Die KMK hat sich, aus „pragmatischen“ Gründen für Regelstandards entschieden, wodurch vermieden wird, dass das innere System der Schule dafür Sorge tragen muss, dass wirklich jede und jeder die Kompetenzen auch haben. Graduierte Kompetenzen haben für die Herrschaft den Charme, die viel beklagte Bildungsungerechtigkeit unverändert lassen zu können.

Die **Messorkane**, mit den Namen Pisa, Lernstandsmessung, Iglu o.a., die über das Bildungsland fegen, geben dem Bildungsgerede die Nahrung, die es braucht, um sich in Wettkampf zu erschöpfen. Es treibt dem Bildungssystem gleichsam in Gestalt eines modernen Exorzismus die zentralen Eigenschaften der Bildung aus und installiert stattdessen eine Mentalität die sich massenhaft dem „training for the test“ unterwirft.

Aber was ist denn Bildung?

Ich wage eine knappe Explikation:

Unter Bildung verstehen durchaus unterschiedliche theoretische Ausprägungen seit der Aufklärung und dem Humanismus gemeinsam immer ein konstitutives und versittlichendes Verhältnis des Menschen mit deutlicher Absicht auf Einflussnahme auf die Welt. D.h. dass der Mensch durch Zueignung von Welt sich selbst bildet und durch seine Vorstellungen und Handlungen aber auch wiederum auf die Welt zurückwirkt, sie gestaltet und so auch die Welt mitbildet. Bildung gründet in einer vom Subjekt ausgehenden Wechselwirkung von Selbst und Welt. Da dies aber kein naturwüchsiger Prozess ist, ist Bildung immer ein moralischer und politischer Prozess. Bildung ist ihrer Struktur nach kritisch, da sie nicht einfach geschieht, sondern absichtsvoll als Handlung zu organisieren ist. Da Bildung im Vermögen der Menschen als vernünftiger Wesen gründet, ist ihr Handlungsziel, wie es Kant formuliert, an der Idee eines möglichen besseren Zustands des Menschengeschlechts orientiert. Wird etwas anderes als Ziel der Bildung ausgegeben, bleibt der Mensch unter seinen Möglichkeiten, verletzt diese dadurch sogar. Bildung ist reflexiv. D.h. sie ist weder kognitivistisch noch individualistisch verengt. Sie sprengt vielmehr diese Verengungen, weil Bildung sich im Individuum keineswegs nur als „Kopf“ vorfindet, sondern auch mit „Herz“ und „Hand“ und weil der Mensch als

sinnliches Vernunftwesen sein Leid, wie auch sein Glück nie nur dem Verstand schuldet. Bildung sprengt aber auch die individualistische Verengung, weil sie die Verbindung des Individuums mit dem Allgemeinen, seinen historisch-kulturellen und gesellschaftlich-politischen Bedingungen geradezu zum Inhalt seiner Erkenntnis, seiner Urteile und seiner Handlungen hat. Für Freiheit ist Bildung daher auch nur eine Bedingung, wenn sie, wie Kant das in seiner übernommenen Forderung „sapere aude“ formuliert, mit dem Mut verbunden ist, sich zu äußern, weil eben Herrschaft es nie gerne sieht, wenn man gegen sie Freiheit gelten machen will.

Gerade weil Bildung diese genannte Orientierung ist, verlangt sie Raum und Zeit, um im Einzelnen auf je eigene Weise Gestalt gewinnen zu können. Dass Außen und Innen muss in immer neuen Anläufen zu einer stets selbst wieder revidierbaren Gestalt sich herausbilden.

Genau diese Orientierung versandet aber im Gerede über Bildung, da dieses die Sache-Subjekt-Beziehung leidenschaftslos lehr-lern-strategisch formalisiert, zum Zwecke der Optimierung unabhängig vom Zweck selbst. Vernünftige Pädagogik und Didaktik bleibt daher am Rande der Messautobahnen zurück.

Wie die Kollegin Steiner-Khamsi, seit 1995 Professorin an der Columbia University New York als Ergebnis ihrer Studien resümiert (in: Lohmann/Rilling), vollzieht sich in dieser neuen Kompetenzausrichtung á la USA nämlich durchaus ein beachtlicher Übergang, nämlich der von einem Allgemeinbildungs- zu einem Minimalbildungskonzept. Statt Mündigkeit heißt das Ziel dann, Zurechtkommen im Unabänderlichen!

Qualität statt Güte!

Wer schützt die Bildungsqualität vor dem Qualitätsmanagement?

Im Gerede um Bildung erstaunt die schnelle Durchsetzung des Begriffs der Qualität, der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung. Der Qualitätsbegriff ersetzt den älteren des Guten und der Güte. Diskussionen über gute Schulen und gute Lehrer waren immer schwierig, führten zu keinen letzten Klärungen. Dies soll mit dem Wechsel von der Güte zur Qualität im neuen betriebswirtschaftlichen Zeitgeist anders werden. Der Wechsel lässt sich sehr genau datieren, er hebt an mit dem OECD-Bericht von 1991 „Schulen und Qualität“. Der Begriff Qualität ist vom Deutschen Institut für Normierung in der DIN 553550 festgelegt: Er meint „die Beschaffenheit einer Einheit bezüglich der Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen.“ Die Definition offenbart den Vorteil der rhetorischen Wende, dass nämlich die höhere Klarheit zur Diskussion um die Güte in der Vorgabe besteht. Hast Du eine Vorgabe, kannst Du Qualität messen. Der Qualitätsbegriff verlangt Standards. Die Diskussion über Güte verlagerte sich in die über Standards, wenn diese geführt würde; dies geschieht aber nicht, weil diese seit Pisa politisch gesetzt ist.

Das **Qualitätsmanagement** ist daher auch keine pädagogisch-philosophische bzw. pädagogisch-politische Angelegenheit, sondern an „**Effizienz**“ orientiert. Bevor man nun vorschnell geisteswissenschaftlicher Empörung Raum gibt, gilt es einzuräumen, dass Effizienz auch im Sozial- und Bildungsbereich „alles andere als anstößig.“ sein muss. Auch wenn es um Edles geht, ist weder Verschwendung noch Beliebigkeit und Willkür angebracht. „Aber“, wie Lutz Koch bemerkt, „man kann *dann* an Effizienz ... Anstoß nehmen, wenn“ sie den „leitenden Gesichtspunkte abgibt“ und Relevantes als „zweitrangig“ zurückweist, weil es nicht berechenbar ist und keine Ertragssicherheit mit sich führt“. Bezogen auf die Schule ist das, wie Koch auflistet

„z.B. historisches Verständnis, mathematische und philosophische Einsicht, Ideen als wesentliche Gesichtspunkte, Horizonte, den Geist des Prüfens, Interesse am Wissen und Liebe zur Sprache, Neugier und die Gewöhnung, mit dem Gelernten Umgang zu pflegen (was etwas anderes ist, als die pragmatische Funktionalisierung des Wissens zum Problemlösungswerkzeug), Sinn für Witz und vielleicht sogar für das Schöne und Erhabene, Redekultur, zivilisierten Umgang und ein wenig Geselligkeit. Von all dem kann die Schule ja in engen Grenzen ein bisschen ‚vermitteln‘, in bescheidenem Maße dazu einige Anstöße leisten, für einiges davon hin und wieder die Augen öffnen. Das geschieht bereits in der normalen Schule, in ‚guten‘ Schulen etwas intensiver und ‚nachhaltiger‘“. In „der standardisierten und dauer-evaluierten Schule hingegen“ geraten die essentiellen Eigenschaften von Bildung an den Rand und werden „entthematisiert“. (Koch 2006)

Gewiss kann der Bildungsbegriff vermittels hoher Wertschätzung auch *“als treffliches Asyl der Ignoranz und bequemes Polster der faulen Vernunft missbraucht werden“* (ebenda), doch das ist kein Grund ihn abzuschaffen. Wer Bildung will und zwar intensiver, besser und für alle, so wie es die Pädagogik seit dem 17. Jh. als festes Bestandsstück einer an der Würde des Menschen orientierten Gesellschaft will, darf nicht die Eigenschaften der Bildung meiden, um etwas anders unter ihrem Namen zu etablieren.

Allerdings lassen sich Standards auch als Gütestandards denken und formulieren, das allerdings setzt voraus, dass die Überprüfung sich nicht in Messtechnik und Rechnen ergeht, sondern in hermeneutischem Verstehen und in Deutung. So gibt es in der Pädagogik bereits alternative Bildungsstandards, die allerdings von der herrschenden Pisa-Fraktion in Wissenschaft und Politik ignoriert wird. "Blick über den Zaun" ist ein Verbund reformpädagogisch engagierter Schulen, der seit 1989 besteht. Er will durch regelmäßige wechselseitige Besuche ("peer reviews"), durch Tagungen und das Anwerben weiterer Schulen dazu beitragen,

dass Schulen im direkten Erfahrungsaustausch voneinander lernen: einander anregen, ermutigen, unterstützen.

Ein Schulverbund reformpädagogisch orientierter Schulen hat sich Standards gegeben, um gegen den Skandal an unseren Schulen vorzugehen, der in der scharfen Selektivität, in Nichtversetzung und krasser Benachteiligung, in fehlenden Ressourcen für individuelle Förderung, in Ignoranz gegenüber Anderssein und schließlich im Mangel an ganztägigen Schule besteht. Vor allem sind diese Standards empfindlich für Fehlsteuerungen durch die Standardisierung, die doch vermeintlich die pädagogische Qualität steigern soll. „Wider die Reduktion von Evaluation auf die Messung von Leistungseffekte“ lautet daher auch ein Kriterium! Ein weiteres lautet: „Schutz von Personen und Institutionen gegenüber Informations-/ Deutungsmonopolen“. Im Zentrum dieser Qualitätsverbesserung steht daher auch die Differenz von „Standardisiert messen oder interpretativ deuten“. Hieraus folgt dann auch die „Notwendigkeit von Mehrperspektivität und Methodenkombination“ gegenüber dem Messdogmatismus der gültigen Bildungsstandards. Interessant ist auch, dass diese Gruppe den Evaluator auch äußerst differenziert betrachtet, nämlich als Verbindung von „Produkttester, Kunstkritiker, Richter“. Folglich beziehen sich die Standards auf **pädagogisches Handeln**, auf **schulische Rahmenbedingungen** und **systemische Rahmenbedingungen** (vgl. Hermann).

Eine gewaltige „tektonische Verschiebung“ (Lohmann)

Bildung unter dem Diktat der Ökonomie

Die gewaltige Veränderung des Bildungswesens vollzieht sich keineswegs zufällig, sondern planmäßig und, was leider viel zu unbekannt ist, gezielt international organisiert. „Die Kommodifizierung, also Verwarenförmigung, und Ökonomisierung von Bildung und Erziehung sind ... seit dem 1. Januar 1995 in vollem Gange.“ (Lohmann)

Die als verlässliche Instrumente der Qualitätsverbesserung gepriesenen Mess- und Steuerungsprozesse stehen immer ungeschminkter unter dem Diktat einer alle Lebensbereiche dem Gewinnprinzip kapitalistischer Verwertung unterwerfenden Ökonomie. Produktionszweck ist die „**Ware Bildung**“, wie Jochen Krautz (2007) vor kurzem sein stark beachtetes Buch nannte. Seiner Auffassung nach ist von Bildung als humanistischem Leitbild heute nicht mehr die Rede. Wenn heute von Bildung gesprochen wird, geht es um eine Instrumentalisierung von Menschen zu kapitalistischen Zwecken. Und nicht nur dies: Große internationale Firmen, Verbände und Organisationen, die **Bildungsindustrie**, machen jetzt schon Riesengeschäfte mit Materialien für die Bildung, Evaluationsstudien etc.. Pisa selbst ist längst ein weltumspannendes Milliardengeschäft. Die Lobbyisten sitzen in den Vorzimmern der Kultusministerien und liefern den immer inkompetenteren Funktionären ohne humane Beziehung zu ihrer Arbeit Ideen für die nächsten Bildungsrunden, zumindest solange die Öffentlichkeit nicht das Bildungsgerede durchschaut und auf Substanz besteht, also z.B. auch auf die Güte bei der Besetzung eines Amtes als Kultusministerin.

Dieser Prozess erfolgt absolut planmäßig. Seit diesem oben genannten 1. Jan. 1995 unterliegt auch der Bildungsbereich dem GATS-Regime, (engl. *General Agreement on Trade in Services*; GATS erstmals 1995, Abschluss Uruguay Runde), einem internationalen, multilateralen Vertragswerk der Welthandelsorganisation (WTO) das den grenzüberschreitenden Handel mit Dienstleistungen regelt (u.a. Fritz/Scherrer). GATS unterscheidet 12 Sektoren (u.a. Umwelt-, Finanz-, Reise-, Transport- und Bildungsdienstleistungen) und ca. 160 Subsektoren. Untersektoren bei der Bildungsdienstleistung sind der Primärbereich, der Sekundärbereich, Berufs- und Hochschulbildung sowie Weiterbildung.

Die Liberalisierung des Handels bedeutet auch keineswegs „Entstaatlichung“, es geht nicht um weniger Staat, das ist Propaganda, nein es geht um eine veränderte Rolle des Staates (Lohmann, S. 9). Der Staat wird immer mehr zum Modera-

tor der Liberalisierung, deren Rahmenbedingung er setzen soll. Und hier ist noch eine kaum beachtete Veränderung zu betonen, nämlich die Rolle sog. post-demokratischer Lobbyisten-Verbände. WTO und GATS sind initiiert worden von einer „Handvoll US-Finanzdienstleister, darunter American Express, City Bank Group“ usw.. In Europa waren es vor allem deutsche Wirtschaftsminister wie „Graff Lambsdorff und Bangemann“, die die Öffnung der Märkte vorantrieben. Unglaublich wirkkünftig ist heute auf europäischer ebene der „European Round Table of Industrialists“ (ERT), denen die größten Konzerne Europas (VW, Siemens, E.ON. Telekom, Bayer usw.) angehören, um einen verbesserten Dialog zwischen Industrie und Regierungen zu ermöglichen.

Dieser organisierte Eingriff in das Bildungssystem löst dieses nicht auf, aber es verschwindet das Bildungssystem, wie wir es kennen, denn es bricht direkt die Logik der Profitmaximierung ein und es hört dadurch immer mehr auf ein autonomes Teilsystem zu sein.

Was steckt hinter dem Verschwinden der Bildung im Lernen?

Die neue Bildungsarchitektur des „Lebenslangen Lernens“

Eine entscheidende Bedeutung spielt in dieser Umsteuerung der Lernbegriff. Dabei ist zu beachten, dass wir Zeitzeugen, Akteure, zumindest Mitakteure eines Prozesses sind in dem „Lernen ... zum Organisationsprinzip der Gesellschaft erklärt (wird)“. (Ruhloff 2002) Der Zwang der Kapitalverwertung hat auch die geistigen und sozialen Beziehungen erreicht. So wie die Welt unter dem Zwang von Wachstum tendenziell eine Baustelle ist, wird auch das menschliche Leben zu einer solchen. Lebenslanges, oder euphemistisch formuliert: lebensbegleitendes Lernen ist die Konsequenz für die Baustelle Biographie. Lernen bezeichnet dann die Arbeit an der Daueranpassung; Bildung wird „Fitnesstraining für die Selbstvermarktung“ (Hackl/Patzner). Dieser Wandel fordert die Änderung der

Bildungsarchitektur, die alle Qualitäten dazu hat, von ähnlich umwälzender Wirkung zu werden, wie die einstige Einführung der Schulpflicht.

Dieser Wandel zeichnete sich bereits in den letzten Jahrzehnten ab. „Lifelong learning“; „lifelong education“, „education permanent“ sind Begriffe, die die internationale Diskussion schon seit den 60er Jahren bestimmen. Der Europarat leitete in den 60er Jahren eine breite Diskussion ein (Conseil der Cooperation Culturelle), die UNESCO machte in den 70er Jahren das lebenslange Lernen zu ihrem zentralen Thema, im Jahr 1978 veröffentlicht der Club of Rome „No Limits To Learning“, das Jahr 1996 machte der Europarat zum „Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ und schließlich die Lissabonerklärung 2000, in der der Europäische Rat erklärt, „eine Diskussion über eine umfassende Strategie zur Implementierung lebenslangen Lernens auf individueller und institutioneller Ebene in allen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens in Gang [zu] setzen.“ (zit. nach Vieser 2006, S. 3)

Die drei großen Bologna-Ziele: Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität bekommen im sog. Lissabonprozess, mit seiner Kopenhagener Bildungserklärung zum „lebenslangen Lernen“ die neue Bildungsarchitektur verpasst. (siehe Pongratz, S. 12 und 17)

Das schon keineswegs als menschliches Versprechen zu lesende „Weiter“ in der Weiterbildung radikalisiert und konkretisiert sich zum **Schrecken „lebenslangen Lernens“**, zum „lebenslänglichen Lernen“, wie Karl-Heinz Geißler pointiert formuliert. Hinweise darauf, dass der Begriff von Humboldt sei, vernebeln nur absichtlich die Differenz. Nicht die Tätigkeit ist gemeint, der ein Mensch aus eigenem Interesse nachgeht, seine Neugierde erhält und kultiviert, sondern dasjenige Verhalten, das die erzwungene Arbeit an der **Fitness für den immer aufwendigen Konkurrenzkampf** als Eigenanstrengung verlangt. Das darin sich vollziehende Verschwinden der Bildung ist nicht einfach eine sprachliche Transformation, es vollzieht sich ein scharfer sozialer Einschnitt. **Erwachsen-**

heit hat eine Verfallszeit, immer weniger Menschen erwerben sie sich auf Dauer. Die einmal erworbene Arbeits- und Reproduktionsfähigkeit reicht nicht bis zur Rente, sie muss stets neu gesichert, durch Zertifizierung nachgewiesen werden. Der Zwang zum lebenslangen Lernen ist Resultat einer Entqualifizierung durch die technologisch-ökonomische Entwicklung. Sie führt zur Re-Infantilisierung, die sich durchaus in manchen methodischen Formen von der Fort- und Weiterbildung in beängstigender Weise zeigt. Wer die lebenslange Erhaltung seiner Employability (subjektiv: Beschäftigungsfähigkeit; objektiv: Verwertungsfähigkeit) nicht schafft, wird zum Fall staatlicher Alimentierung, zu Deutsch: ein Fall für Hartz IV. Die neue anvisierte Bildungsarchitektur heißt daher „Lebenslanges Lernen“. Ziel ist der „*flexible Mensch, der lebenslang lernbereit, seine kognitiven Fähigkeiten den sich rasch wandelnden Märkten zur Disposition stellt*“. (Liessman)

Der Übergang von Bildung in Lernen bzw. das Verschwinden der Bildung im Lernen markiert auch begrifflich den Ausgriff kapitalistischer Ökonomie auf alle sozialen Bereiche, eben auch auf die Substanz der Bildung. Der Begriff des Lernens selbst ist nicht bildungsfeindlich, es gibt selbstverständlich pädagogische Vorstellungen des Lernens (vgl. Ruhloff u.a., Meyer-Drawe). Es ist aber wissenschaftspolitisch nicht zufällig, dass das lehr-lernpsychologische Konzepte Hand in Hand mit dem Pisaprozess dominant wird, die Forschungsmittel ziemlich einseitig dieser Richtung zuteil und pädagogische Lehrstühle umgewidmet werden. „Der Lernbegriff sträubt sich wenig bis gar nicht gegen das, was ihm inhaltlich angetan wird. Der (klassische) Bildungsbegriff schon,“ so Schirlbauer! (2006, S. 30)

Bildung soll durch Lernen ersetzt werden, gründliches Verstehen durch Bescheidwissen, Mündigkeit durch Gewitztheit, Kritik durch Cleverness. Tiefsinn durch Inszenierungskompetenz. Beleg für diese Umsteuerung ist die seit Jahren grassierende Methodenseuche und jünger der Präsentationswahn. Die

Mittel siegen über die Zwecke, weil diese quasie naturhaft durch die Gewinnwirtschaft festzustehen scheinen. In einer von primitiven Bildbotschaften bestimmten, tendenziell analphabetischen Welt ist dieser ein Zeugnis von moralischer Verzweiflung und/oder schon weit gediehener intellektueller Armut!

Im ohne Frage tief widersprüchlichen bürgerlichen Bildungssystem war, zumindest dem für die Legitimation notwendigen Anspruch nach, Lernen eine in Bildung begründete Anstrengung in der alle Menschen einen Begriff von sich und der Welt bekommen sollten, damit aus einer solchen Subjektverfassung heraus Mündigkeit resultieren könne. Nach Heitger, dem prominenten Wiener Kollegen birgt die Tendenz zum ‚lebenslänglichen‘ Lernen sogar die Gefahr einer „Verdummung“ und „Entmündigung“, weil Wissen „als Ware gehandelt wird, und so seine Beziehung auf das Wahre verliert.“ (Heitger, S. 70).

Doping statt Bildung:

Zur Versportlichung gesellschaftlicher Widersprüche

Die vom Profit diktierte Ökonomie, die sich anschickt zur bestimmenden Kraft von Kultur und Gesellschaft aufzusteigen, ist asozial, unmenschlich, arm und kalt im Meer der Effekte und Reklamescheinwelten. Es zählt nur der Gewinner, schon der Zweite hat verloren, die Messung, das Rechnen, ersetzt das Denken und den Ausdruck, letzteres eröffnet den Reichtum der Vielen. Wo Konkurrenz alles wird, muss alles Unternommen werden, um Gewinner zu sein. Im Unterbewussten der Siegerkultur lauert die Angst Nichts zu sein und zu haben. Die Angst, in die Situation von Hartz IV zu geraten, wird gegenwärtig zum psychologischen Massenphänomen bis hinein in die viel beschworene Mittelschicht. Sie wirkt sich sozialmedizinisch drastisch messbar aus, im Zuwachs an Depressionen, psychosomatischen Erkrankungen, an extremen Steigerungsraten von Angst- und Zwangsneurosen und an alltäglichem Doping, aber auch in Zynismus und Frustration, schlicht auch in Erschöpfung.

Der Einsatz von Ritalin bei Kindern ist im letzten Jahrzehnt um 700% gestiegen. In der „versportlichten Gesellschaft“ (Geipel) ist es daher längst mehr wie nur eine dümmliche Rede, wenn Leistungssportmetaphern in der Bildungsdiskussion gehäuft auftauchen. Leistungssport ist primitiv, er verlangt lediglich vollen ungesunden Einsatz für die Konkurrenz. Das macht ihn für die herrschenden Eliten volkspädagogisch so interessant, pädagogisch ist er nichts weniger wie der Inbegriff von Inhumanität. Reflexion der Regeln, Nachdenken über den Zweck des Spiels gehören nicht zu den Aufgaben der Leistungssportler, wie das Gestammel der meisten ihrer prominenten Vertreter in die Mikrophone der Massenberichterstattung jämmerlich belegt. Vernunft und Leib zusammenzubringen, wäre bzw. ist geradezu eines der Desiderate von Bildung.

Der Widerspruch von Bildung, der bislang darin bestand, humane Ansprüche zu haben, die aber in der gesellschaftlichen Wirklichkeit unerfüllt blieben, ja sogar zum Überdecken der Widersprüche dienten, soll in der politisch erzwungenen Transformation von der Bildung zum lebenslänglichen Lernzwang getilgt werden. Eben genau dazu dient das Bildungsgerede. Nicht zu Unrecht macht sogar schon der Begriff des „Bildungsterrors“ die Runde. Das gibt aber nur dann Sinn, wenn Bildung gänzlich zur ‚autonomen Anpassung‘ an die schnell wechselnden unmenschlichen Umstände degeneriert ist. Diese Tendenz ist zwangsläufig zerstörerisch, für Leib und Seele. Sieger sein müssen, ist eben keine Alternative zum Menschsein und Wettkampf keine Alternative zur Pädagogik!

Bildungsgesellschaft statt Wissensgesellschaft

Schon 1997 hat damalige Bundestagspräsidentin Rita Süßmuth vor einer folgen schweren Unterlassung gewarnt, Zitat: „Wir manövrieren uns in eine Einbahnstrasse. Wir reden über die Wissensgesellschaft, nicht über die Bildungsgesellschaft. Das sind zwei verschiedene Dinge.“ (*Rita Süßmuth, 1997*) Der Bildungsgesellschaft geht es um eine humanere Welt, eine „in der man ohne Angst

verschieden sein kann“ und in der das Unterschiedene ohne Herrschaft teilhat aneinander. (Adorno, S. 153)

Dazu möchte ich eine Überlegung Max Horkheimers aktualisieren:

„Der Prozess der Bildung ist in den der Verarbeitung umgeschlagen. Die Verarbeitung - und darin liegt das Wesen des Unterschieds - lässt dem Gegenstand keine Zeit, die Zeit wird reduziert. Zeit aber steht für Liebe; der Sache, der ich Zeit schenke, schenke ich Liebe; die Gewalt ist rasch.“

(Horkheimer 1972, S. 166)

In diesem neuen Widerspruch findet unsere alltägliche pädagogische Arbeit statt. Ihr gegenüber gilt es mehr denn je bewusst pädagogisch zu arbeiten, uns an Bildung zu orientieren. Denn *„Bildung geht es vor allem um die Erschließung, um das Verständnis, das Durchdenken, ... und die kritische Beurteilung der grundlegenden“* (Ruhloff 2002, S. 52/53) menschlichen Angelegenheiten.

Pädagogische Arbeit, egal welche und wo, geht es darum, Interesse an den Sachen zu wecken, aufbauen zu helfen und damit die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung zu ermöglichen. Das schließt alle Bereiche der Bildung und auch die Berufsbildung, ja gerade auch sie ein. Das deshalb, weil gerade auch hier Interesse und Einsicht nicht durch Fremdbestimmung und Gewöhnung ersetzt sein dürfen. Humanität und Mündigkeit ist keine Sache der Freizeit, wenn die Rede *von der Geltung menschlicher Würde nicht gänzlich zum bloßen Geschwätz verkommen soll*. Vor allem in einer Zeit, in der der Zwang zum beruflichen Umlernen und neu Lernen zur lebensdurchdringenden Macht aufsteigt, ist die institutionelle Verankerung - auch lebenslanger - Allgemeinbildung eine unabdingbare Forderung gerade auch an die neue berufliche Bildung. Es gilt dann mehr denn je, was Heinz-Joachim Heydorn bereits 1972 als „die dringlichste Bildungsaufgabe“ bezeichnete, nämlich *„das Bewusstsein der Menschen von sich selber auf die Höhe der technologischen Zivilisation zu bringen“* (Heydorn 2004, Bd. 4, S. 125).

Spaßkampagnen für die Naturwissenschaften als intellektuelles Armutszeugnis der Bildungspolitik

Die Dürftigkeit einer Bildungspolitik die sich als Dienerin des Weltwirtschaftskriegs versteht, zeigt sich besonders drastisch an dem scheinbar ungewinnbaren Kampf, Interesse an den Naturwissenschaften im gesellschaftlich ausreichenden Maß sicherzustellen. Seit der Durchsetzung bürgerlicher Bildung sind die Naturwissenschaften Stiefkinder der Bildung. Sie mussten mühsam ihren Kampf um Anerkennung als höhere Bildung führen. Hierbei entstand ein doppeltes Problem, das sich bis ins dritte Drittel des 20. Jh.s als immer problematischer erwies. Die selbst ernannte höhere Bildung identifizierte Geist mit Geisteswissenschaft. Die derart diskreditierten Natur- und Technikwissenschaften erhielten ihre Anerkennung nicht über ihre Qualifizierung als Bildung, sondern über ihre enorm gewachsene und wachsende ökonomisch-gesellschaftliche Bedeutung. Sie teilten das Schicksal der Neureichen. Gebildete verhielten sich zur Technik, wie die Bürger zur Hure: man braucht sie, aber verachtet sie dafür!

Mittlerweile hat sich die Lage geradezu umgekehrt. Heute kämpft alles, was nicht unmittelbar technologisch und wirtschaftlich relevant scheint um seine Existenzberechtigung. Zu diesem Zweck sind Ministerien, Wissenschaftsverbände, Konzerne, Industrieverbände und Stiftungen einer Hyperaktivität in Sachen „Spaß an Naturwissenschaften“ verfallen. Doch die Spaßkampagnen ignorieren in ihrer ideologischen Verblendung das zentrale Problem naturwissenschaftlicher Bildung. Alle empirischen Studien seit Ende der 60er Jahre, weit vor TIMSS und PISA zeigen, dass der Unterricht in den Fächern Chemie und Physik durch drei Charakteristika bestimmt ist: Geringe Wirksamkeit, sinkende Motivation, breite Inkompetenz.

Pädagogen der Naturwissenschaften namhaft Martin Wagenschein wiesen ausführlich nach, warum das so ist! Wer von naturwissenschaftlichen Forschungen begeistert sein soll und wenn weite Teile der Bevölkerung kompetentes Interes-

se an den Naturwissenschaften entwickeln soll, dann darf man nicht mit Eventszenierungen arbeiten oder nur Freaks gewinnen, sondern sollte auf das Verstehen der Naturwissenschaften zielen, was aber nicht heißt, für ihre Ergebnisse zu fanatisieren, sondern sie als Kultur zu begreifen und zu lehren.

Verstehen schließt mit der Einsicht in die Besonderheit und Leistungsfähigkeit auch ein, die Grenzen zu erfassen und fähig zur Auseinandersetzung mit den hoch problematischen gesellschaftlichen und globalen Verwicklungen zu sein. Die kritische Auseinandersetzung widerspricht aber noch immer auf fast allen Ebenen der kapitalistischen Heiligsprechung dieser Disziplinen. Hier soll nicht reflektiert und diskutiert werden, hier sollen im Durchgang durch eine Lernklaviere Experten mit entsprechender Mentalität gezüchtet werden, die sich fachkompetent in den Dienst der Weltwirtschaft stellen.

Trotz aller PR, das Konzept bekommt Risse. Mit den Grenzen des Wachstums, mit der Atomdiskussion, Tschernobyl, Seveso, Bhopal, Basel, usw. ist nicht nur die Fortschrittsnaivität geplatzt, sondern auch eine kritische Naturwissenschaftlergeneration, wenn auch als Minderheit mit schlechten Berufschancen entstanden. Bildung und Naturwissenschaft ineinander zu denken und zu betreiben, wird zu einer Überlebensfrage. Spaßkampagnen sind sinnlos und verfehlen den Ernst der Lage.

**Politik ohne Bildung ist leer,
Bildung ohne Politik ist blind.**

Verstehen ist eben beileibe kein pädagogischer Luxus, sondern „Verstehen ist Menschenrecht“ (Wagenschein) Was also ist zu tun? Nun im Bildungsbereich gilt es das Bildungsgerede ernster zu nehmen, als es sich selber nimmt und es theoretisch und praktisch gegen den in ihr angelegten bildungsfeindlichen Strich zu bürsten. Auch und gerade in der wuchernden Qualitätssicherungsseuche! Die pädagogische Arbeit braucht vor allem kein Gehetze, keine inhumanen Maßstäbe, Messwettkämpfe und noch mehr Konkurrenz auf allen pädagogi-

schen Ebenen, sondern Zeit, Raum und Besinnungsmöglichkeit, damit die viel beschworenen Lerner Interesse an den Sachen dieser Welt entwickeln, aufbauen, festigen und reflektieren können. Dafür einzutreten ist eine notwendig pädagogische und politische Aufgabe. Pädagogik ersetzt nicht Politik, auch wenn dies Kreise suggerieren, die mit Pädagogik nur Politik machen wollen. Politik für vernünftige gesellschaftliche Entwicklungen, braucht das Bündnis zur human verstandenen Bildung. Frei nach Kant:

Politik ohne Bildung ist leer, Bildung ohne Politik ist blind.

Aber auch das ist klar; Vorlesungen ersetzen nicht die harte in Widersprüchen täglich zu leistende Anstrengung um die Bildung und sie neigen in ihrer Suggestion dazu, wenn auch noch so intelligent und beeindruckend, Teil des Geredes zu werden. Ein politisch ernst genommener Humanismus muss erkennen, dass wir es mit den Zerstörungen des Kapitalismus zu tun haben, die verlangen einzusehen, dass auch er „keinen Ewigkeitsanspruch“ (Zudeick) hat. Die notwendige Verbindung von Bildung und Politik heißt dann aber auch und vor allem die Arbeit an der Übersetzung des Humanismus in gesellschaftliche Realität, der alle unsere Intelligenz und unser Engagement erfordert.

Literatur im und zum Text:

- ADORNO, Theodor W. (1969): Zu Subjekt und Objekt, In: Ders.: Stichworte. Kritische Modelle 2, Frankfurt
- BRÖCKLING, Ulrich (2007): **Das unternehmerische Selbst**. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/Main 2007
- DZIERZBICKA, Agnieszka/SCHIRLBAUER, Alfred (Hg.)(2006): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Löcker: Wien
- FLITTNER, Elisabeth: **Pädagogische Wertschöpfung**. Zur Rationalisierung von Schulsystemen durch public-privat-partnership am Beispiel von Pisa. In: http://www.forum-kritische-paedagogik.de/start/e107_files/downloads/ef.fend_beitrag.pdf
- FISCHBACH, Rainer (2002): **Die Wissensgesellschaft. Maßstab oder Phantom der Bildungsdebatte**. In: Widersprüche 83 (Thema: Zur globalen Regulierung des Bildungswesens), S. 9-23
- FROST, Ursula (Hg.)(2006): **Unternehmen Bildung**. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft der Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn
- GEIPEL, Ines (2008): **No Limit. Wie viel Doping verträgt die Gesellschaft**. Stuttgart
- GRUSCHKA, Andreas (2006): **Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben**. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 35 Herbst 2006, S. 5-22
- GRUSCHKA, A. (1987): **Von Humboldts Idee der Allgemeinbildung zur allgemeinen 'Bildung im Medium des Berufs'**. In: Die Deutsche Schule, 79 (1987) 2, 156-173.
- HACKL, Bernd/PATZNER, Gerhard (2006): Fitnessstraining für die Selbstvermarktung? Vorgaben und Schwierigkeiten pädagogischer Professionalisierung am Beginn des 21. Jahrhunderts, S. 97-111. In: Kowarsch, Alfred/ Pollheimer, Klaus M. (Hrsg): **Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Tagungsband der dritten Tagung der ÖFEB**
- HERMANN, Ulrich: **Fördern "Bildungsstandards" die Schulbildung?**
<http://forum-kritische-paedagogik.de/start/download.php?list.10>
- HEITGER, Marian (2003): **Systematische Pädagogik – Wozu?**. Paderborn
- HEYDORN, Heinz-Joachim: Werke in 9 Bänden. Studienausgabe. Herausgegeben von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke, Edgar Weick (Band 9 unter Mitarbeit von Mirjam Heydorn und Jan Koneffke). Vaduz/Liechtenstein 2004
- Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft**. In: Bd. 3
- Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs**. In: Bd. 4
- HORKHEIMER, Max (1952): **Begriff der Bildung**. In: Ders.: Sozialphilosophische Studien, Frankfurt/M 1972
- JAHNKE, Thomas/Wolfram Meyerhöfer (Hg.)(2006): **Pisa&Co. Kritik eines Programms**. Hildesheim
- KRAUTZ, Jochen (2007): **Ware Bildung**. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Keuzlingen/München
- KOCH, Lutz (2004): **Normative Empirie**. In: Heitger, M./ L. Koch/ A. Hügli/ W. Böhm (Hrsg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Ergon, S. 39-55.
- KOCH, Lutz (2006): Eine neue Bildungstheorie? <http://www.forum-kritische-paedagogik.de/start/download.php?view.122>
- KRAUTZ, Jochen (2007): **Ware Bildung**. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Keuzlingen/München
- LIESSMANN, Konrad Paul (2006): **Theorie der Unbildung**. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien

- LIESNER, Andrea (2006): **Kontrolliert autonom.** Zur Architektur des europäischen Hochschulraums. In: WEBER, Susanne/MAURER, Susanne (Hg.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft.* Wiesbaden S. 121-138
- LOHMANN, Ingrid/RILLING, Rainer (Hg.)(2002): **Die verkaufte Bildung.** Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen
- LOHMANN, Ingrid (2004): **Tektonische Verschiebungen.** Neue Weltmarktordnungen, Globalisierungspolitik und die Folgen für die nationalen Bildungs- und Sozialsysteme <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/zuerich-sy-19.htm>
- MAY, Michael (2003): **Unternehmer seiner selbst – Die neoliberale Variante von Selbstbildung, Eigenverantwortung und Autonomie.** In: *Widersprüche* 89 (Thema: Zum Umbau von Bildung und Sozialstaat), S. 75-92
- NEGT, Oskar/KLAUSENITZER, Jürgen: **Über den betriebswirtschaftlichen Imperialismus im Bildungswesen** und die Schwierigkeiten, Alternativen zu entwickeln. In: *Widersprüche* 89 (Thema: Zum Umbau von Bildung und Sozialstaat), S. 7 – 18
- PONGRATZ, Ludwig A. (2009): **Bildung im Bermuda-Dreieck:** Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform: Paderborn, München, Wien, Zürich.
- REHEIS, Fritz (2007): **Bildung contra Turboschule.** Ein Plädoyer!. Herder Verlag
- RUHLOFF, Jörg (2002): **Lernfabrik oder Bildungsschule?.** In: Martin HEITGER: *Wozu Schule?.* Innsbruck – Wien: Tyrola-Verlag 2002, S. 44-58
- RUHLOFF, Jörg (2006): **Bildung und Bildungsgerede.** In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82. Jg., H.3/2006: 287-299
- SCHIRLBAUER (2006):
- SÜSSMUTH, Rita (2007): **Dennoch: Der Mensch geht vor,** Gütersloh
- VIESER; Günther: **Auf dem Weg zu einer anderen Bildung in Hessen?** Position der landesweiten Organisationen der Weiterbildung in freier Trägerschaft zur Architektur eines Systems lebensbegleitenden Lernens in Hessen. Diskussionsvorlage, Idstein 2006
- WAGENSCHHEIN, Martin(1983): **Erinnerungen für Morgen. Eine pädagogische Autobiographie.** Weinheim und Basel
- WEIß, Manfred (): Stichwort: **Bildungsökonomie.** In: *Zeitschrift für erziehungswissenschaft.* H“/2002, S. 183-200
- WEINERT, F. E. (Hg.)(2001): **Leistungsmessung in den Schulen.** Weinheim
- ZUDEICK, Peter (2009): **Tschüss, ihr da oben. Vom baldigen Ende des Kapitalismus.** München: Westendverlag Frankfurt/Main
- ZYMEK, Bernd: (2005): **Deutschlands Schulen,** In: *Berliner Debatte INITIAL* 16 (2005) 4, S. 3-13).

Literatur des Referenten:

- EULER, Peter (2009): **Bemerkungen über die Rede von der ‚Ökonomisierung‘ der Bildung – oder: Kapitalverwertung als ‚Fehltritt‘ (Koneffke) bürgerlicher Gesellschaft.** Festschrift für Ludwig A. Pongratz. In: Carsten Büniger//Ralf Mayer/Astrid Messerschmidt/Olga Zitzelsberger (Hg.): *Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen,* Paderborn 2009, S. 97-107
- BÜNGER, Carsten; EULER, Peter; GRUSCHKA, Andreas; PONGRATZ, Ludwig A., (Hg.)(2009): **Heydorn lesen!** Paderborn
- EULER, Peter (2009): **Heinz-Joachim Heydorns Bildungstheorie. Zum notwendigen Zusammenhang von Widerspruchsanalyse und Re-Vision in der Bildungstheorie.** In:

BÜNGER, Carsten; Euler, Peter; GRUSCHKA, Andreas; PONGRATZ, Ludwig A. (Hg): Heydorn lesen!, Paderborn, S. 29-44

- EULER, Peter (2007): **Bildung und Bildungspolitik unter den Bedingungen des Zwangs lebenslangen Lernens.** In: LANDESKURATORIUM für WEITERBILDUNG und LEBENSBEGLEITENDES LERNEN/HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2007: Dokumentation Weiterbildungskonferenz 2007: Vielfalt nutzen - Bildung stärken, S. 36-39
- BIERBAUM, Peter EULER, Harald; FELD, Katrin; MESSERSCHMIDT, Astrid; ZITZELBERGER, Olga (Hg.): **Nachdenken in Widersprüchen.** Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik. Wetzlar 2007
- BIERBAUM, Harald, EULER, Peter, WOLF, Bernhard S. T. (2007): **Naturwissenschaft in der Allgemeinen Weiterbildung: Probleme und Prinzipien der Vermittlung von Wissenschaftsverständigkeit in der Erwachsenenbildung.** Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- EULER, Peter (2004): **Kritik in der Pädagogik:** Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses. In: PONGRATZ/NIEKE/MASSCHELEIN (Hg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen
- EULER, Peter (2003): **Bildung als „kritische“ Kategorie.** In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 413-421
- EULER, Peter (1999): **Technologie und Urteilskraft.** Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, Weinheim 354 S.
- EULER, Peter/ PONGRATZ, Ludwig A. (Hg.): **Kritische Bildungstheorie.** Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns, Weinheim 1995
- EULER, Peter. (1999): **Heinz-Joachim Heydorns kritische Bildungstheorie.** Zum Weiterdenken des Widerspruchs der Bildung und ihrer Neufassung. In: Widersprüche 74, S. 169 – 182