

Vermessene Bildung.

Betrachtungen zur Schule in der postmodernen Gesellschaft

(Vortrag beim Religionslehrertag 2012)

Von Prof. Dr. Wolfgang Schönig, KU Eichstätt

Vom neuen „Unbehagen in der Kultur“ und dem wachsenden Sinnbedarf in der Gesellschaft

Wenn wir von der Schule als einer zentralen Bildungsinstitution Zukunftstauglichkeit erwarten, dann stellen sich Fragen nach ihren Funktionen, Aufgaben und ihrer inneren Verfassung im gesellschaftlichen Kontext. Die Schule ist losgelöst von ihren konkreten ‚Produktionsbedingungen‘ im Rahmen gesellschaftlicher Erwartungen, Aufgabenzuschreibungen und Problemkonstellationen nicht denkbar. Sie bildet immer auch die Konflikte derjenigen Gesellschaft ab, deren Teil sie ist. Deshalb fragt sich, inwieweit sie bereits in den Strudel gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse und Problemlagen hineingerissen worden ist. Um dies zu klären, wähle ich zunächst einen gesellschaftskritisch-psychoanalytischen Zugriff.

„Ferne Zeiten werden neue, wahrscheinlich unvorstellbar große Fortschritte auf diesem Gebiete der Kultur mit sich bringen, die Gottähnlichkeit noch weiter steigern. Im Interesse unserer Untersuchung wollen wir aber auch nicht daran vergessen, daß der heutige Mensch sich in seiner Gottähnlichkeit nicht glücklich fühlt.“ (Freud 2000a, 22) Als Freud seine Studie über „Das Unbehagen in der Kultur“ im Jahr 1930 veröffentlichte, sah er sich einer autoritären, unterdrückenden und feindseligen Gesellschaft gegenüber, die den

Menschen die Triebeinschränkung als Preis für den Erhalt ihrer Kultur abverlangte. Das „arme Ich“, wie Freud es z. B. in seiner 1932 verfassten 31. Vorlesung kennzeichnet, sieht sich strukturell eingengt von libidinösen und aggressiven Triebbedürfnissen einerseits und den bedrohlichen Verboten des Über-Ichs andererseits, stets damit befasst, eine innere Balance herzustellen (vgl. Freud 2000b, 510ff.).

Freud hatte hellsichtig bemerkt, wie der moderne Mensch mit seinem „Triebchicksal“ haderte und sein Unglücklichsein durch Surrogate, durch jene „Prothesen“, auszugleichen versuchte, die ihn näher an einen gottähnlichen Zustand heranzuführen sollten (der Mensch als „Prothesengott“; vgl. Richter 1980). Was Freud nicht vorhersehen konnte, wohl aber erahnte, war, dass das Subjekt in der Spätmoderne den Schritt zu einer „permissiven Gesellschaft“ (Reimann 2011) gehen würde. Damit ist eine Gesellschaft gemeint, deren Merkmale ein Maximum an Liberalisierung und Entgrenzung des Triebhaften bei gleichzeitiger Verkümmern der inneren Ordnung sind. Das Freudsche Ideal einer Sublimierung des Archaisch-Triebhaften, d. h. einer Umwandlung in sozial anerkannte Leistung, scheint sich zum Gegenteil, nämlich einer „repressiven Entsublimierung“ (Reimann 2011, 125ff.) verkehrt zu haben. Der Trieb (hier verstanden als erotische Begierde) wird nicht mehr nur freigesetzt, sondern industriell erzeugt und durch immer neue Angebote überboten. Er wird „wie eine dehnbare, steigerbare Größe „aufgepumpt“, über bisherige Grenzen

der Absättigung hinausgetrieben. Nun wird industriell nicht ein Mangel, sondern ein Hunger erzeugt, der nicht mehr gestillt werden kann“. (ebd., 143)

Imperative der „permissiven Gesellschaft“

Mit der Vermarktung von Sexualität sind *allgemeine Signaturen der Postmoderne* angesprochen: die Expansion, das ‚Immermehr‘ und das (vermeintliche) Verschieben von Grenzen – unendliches Wachstum, um dem Allmachtstreben des Subjekts nachzukommen. Die Konsumgüterindustrie setzt darauf, dass permanent neue Kaufbedürfnisse *erzeugt* werden und Konsum weiteren Konsum nach sich zieht, bis das Konsumieren zu einer zwanghaften Lebensform wird. Im Rausch des Konsumierens spielt das Produkt zuletzt nur noch eine untergeordnete Rolle, wenn es denn emotionale Bedürfnisse befriedigt – der Besitz eines HUV (high utility van) ist auch dann subjektiv ‚sinnvoll‘, wenn es keine Gelegenheit gibt, mit dem Fahrzeug ins Gelände zu fahren, für das es ursprünglich gedacht war (vgl. Dieckhoff 2009). Anders als zu Zeiten Freuds, als die Kollision zwischen gesellschaftlicher Moral und Triebwünschen unausweichlich war, haben wir es heute mit einer Normenstruktur zu tun, die uns eine fortwährende Expansion unserer Bedürfnisse *abverlangt*. Die Verbotstruktur hat sich in eine Gebotsstruktur verwandelt: „Hatte der innengeleitete Mensch einen inneren Kompaß, dem er folgte, so besitzt der außengeleitete eine Antenne, mit der er die Normen und Werte seiner Bezugsgruppe (Freunde, Kollegen, Nachbarn, schließlich die Medien) auffängt, an denen er sich orientiert... In diesem Psychotypus hat das Über-Ich nicht mehr den Charakter einer inneren fordernden Stimme, sondern es ist externalisiert, folgt dem ‚so tun es die anderen‘ und ist damit auch abgeflacht, weniger stabil und hartnäckig“ (Reimann 2011, 147).

Revolution der Bildmedien: trügerische Befreiung des Menschen

In diesem Rahmen der ‚Befreiung‘ des Menschen erfüllen die elektronischen Bildmedien und neuen Kommunikationstechnologien eine Schlüsselfunktion. Die Revolution der Bilder sorgt unentwegt dafür, dass wir unseren Spaß haben. Die Enttabuisierung der Bilder hat ein Ausmaß erreicht, wie es vor der Einführung des Privatfernsehens im Jahr 1984 undenkbar war. Kaum mehr ein Krimi, der ohne Szenen in den Obduktionsräumen der Gerichtsmedizin auskommen würde: Das Grauen des Todes wird dem Zuschauer mit dem Fokus auf geschundene Leichen hautnah vor Augen gestellt. Seine Angstlust wird auf Kosten der

Herabsetzung des inneren Widerstands auf moralisch fragwürdige Weise provoziert. Dem Wunsch nach Intimität, sexueller Erfüllung und Nähe wird in zahlreichen Fernsehserien, Doku-Soaps und Castingshows nachgekommen. Die Helden der Shows bieten sich als Projektionsflächen für unerfüllte Wünsche und Sehnsüchte an, bieten für geraume Zeit das Gefühl dabei zu sein. Es geht um die imaginierte emotionale Zuflucht zu idealisierten Figuren und damit zugleich auch um die Auflösung konventioneller gesellschaftlicher Tabus. Das Problem für das gesellschaftliche Subjekt ist ebenso greifbar: Die totale Freiheit der Bilderwelt ist trügerisch, sie ist lediglich eine virtuelle Freiheit. Alles erscheint greifbar nahe, bleibt aber auf der Stufe des „imaginary enjoyment“ stehen (Reimann 2011, 139). Der Enttäuschung kann nur durch hopping zum nächsten Event auf dem anderen Kanal begegnet werden, aber auch dort kommt keine wirkliche Begegnung mit der Identifikationsfigur zu Stande: „Das ‚imaginary enjoyment‘ ist ein einsames, narzißtisches Erlebnis, in dem der Andere nicht wirklich vorkommt.“ (ebd.) Zurück bleibt ein entfremdetes, *auf sich selbst zurückgeworfenes Subjekt*, dem die *personale Begegnung* nicht mehr gelingt.

Keine andere Kommunikationstechnologie macht den Spagat zwischen dem raschen Herstellen persönlicher Kontakte und der Beziehungslosigkeit augenfälliger als das Internet, vor allem der Bereich der *interaktiven sozialen Netzwerke*. Diese Online-Netze kommen der Bereitschaft einer beträchtlichen Zahl junger Menschen entgegen, *rasch* mit fremden Personen Kontakte herzustellen und „die persönlichsten und intimsten Gedanken und Gefühle zu äußern und ‚ins Netz zu stellen““ (Lempp 2012, 138). Etwa Dreiviertel der 12- bis 19-Jährigen machen öfter in der Woche von dieser Möglichkeit Gebrauch. Bemerkenswert ist, dass es unter Jugendlichen üblich ist, stolz auf die hohe Anzahl solcher ‚Freundschaften‘ aufmerksam zu machen – man sammelt gewissermaßen ‚Freundschaften‘. Und ohne dass man einer dieser Personen leibhaftig begegnet ist, weiß man ‚alles‘ über sie – eine neue Form des Beziehungsmanagements, mit dem der Andere nicht wirklich erreicht wird.

Selbstzwang, Selbstpräsentation und Flexibilität als Selbstentwurf

Diese wenigen Skizzen lassen erkennen, dass von einem „Unbehagen in der Kultur“, wie Freud es diagnostizierte, heute nicht mehr die Rede sein kann. Dieser Freudsche Topos wird heute vielmehr auf der Folie neoliberaler Herrschaftsformen neu interpretiert

(Würker 2009, Busch 2009, Reimann 2011). Eine zentrale Argumentationslinie ist, dass die permissive Gesellschaft zugleich auch ihre Kehrseite hervorbringt. Aus der einstmaligen Lust auf die Selbstverwirklichung ist der *Zwang* zur Selbstverwirklichung und damit eine neue Last geworden. Mit ‚Selbstverwirklichung‘ ist freilich nicht ein Zu-sich-selbst-Kommen im Sinne von Mündigkeit durch Bildung gemeint, sondern eine marktconforme Anpassung an das Leitbild des flexiblen Unternehmertums. Junge Menschen haben demnach früh zu lernen, die Unternehmer ihres eigenen Selbst zu werden, um sich in wechselnden Situationen flexibel an den jeweils vorherrschenden Bedarf an Verhaltensweisen anpassen zu können – Ludwig Pongratz spricht vom „Arbeitskraftunternehmer“ (Pongratz 2009). Unsere Bildungsinstitutionen scheinen mehr und mehr eine Aufgabe darin zu sehen, die Selbst-Entwürfe der Heranwachsenden in die Richtung des Marketings zu lenken, wenn sie ihnen beizubringen versuchen, wie sie die volle Verantwortung für sich und ihre Selbst-Präsentation übernehmen können. In diesem Sinne hält Ludwig Pongratz fest, dass der ‚Zwangscharakter‘ der modernen Industriestaaten zu einem Marketing der eigenen Person und zur Verdinglichung des Menschen führe. Junge Menschen hätten zu lernen, „erfolgreiche, flexible, mobile, gut ankommende Selbst-Verkäufer“ zu werden (Pongratz 2000, 179). Sie würden zu lebenslangen ‚Lern-Nomaden‘ erzogen und müssten sich immer wieder neu inszenieren.

Die Preise jedoch, die wir für den „flexiblen Menschen“ (Sennett 2000) zu zahlen haben, sind hoch. Bereits Freud erwartete, dass jene „fernen Zeiten“ zu anderen gesundheitlichen Belastungen bzw. neuen Neurosen und zu empfindlichen Störungen der sozialen Balance in der Gesellschaft führen würden.

Preise: Depression und innere Verarmung

Hinzuweisen ist zunächst auf die weit verbreitete depressive Symptomatik, die geradezu ein Markenzeichen der spätmodernen Gesellschaft geworden zu sein scheint (Dieckhoff 2009, 12ff.). Der Einzelne sieht sich in einen verschärften Kampf um Anerkennung seines Selbst gestellt. Der Zwang zum Selbstzwang, der soziale Druck zur ständigen Selbstinszenierung und Selbstpräsentation und die ‚Beweislast‘, in rasch wechselnden Anforderungssituationen des beruflichen und privaten Alltags zu funktionieren, laugen aus und sorgen für Erschöpfung (Busch 2009). Weil diese Erscheinungsformen jedoch nicht zum gesellschaftlich erwarteten Bild von ‚Coolness‘ passen, muss das Subjekt die entsprechenden Emotionen bewältigen

durch Verdrängung, Abspaltung, Verschiebung und Projektion. Die mit den Gefühlen der Unzulänglichkeit, Insuffizienz und Enttäuschung einhergehende Aggression findet aufgrund der *Anonymität moderner Autoritätsstrukturen* keinen Widerpart, an dem sie sich abarbeiten könnte. Die Umwandlung der nach innen gerichteten Aggression in Depression nimmt ihren Lauf. Aggressive Bedürfnisse finden dort ein legitimates Ventil, wo sie durch die projektiv-identifikatorische Macht der bewegten Bilder gebunden werden – durch den Fernseher.¹ Zu den depressiven Verarbeitungsformen steht keinesfalls im Widerspruch, dass die Gesellschaftsmitglieder permanent zu *Genuss* und *Spaß* aufgefordert werden. Mit dem Appell „Genieße dein Leben!“ werden sie dazu angehalten, die Illusion der leichtlebigen ‚Spaßgesellschaft‘ zu bewahren, um die alltäglichen Belastungen, Entbehrungen und Enttäuschungen hinter einer Nebelwand der Selbsttäuschungen verschwinden zu lassen.

Preise: Neue Morbidität bei Kindern

Des Weiteren macht ein Blick auf den bundesweit repräsentativen Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) auf eine „neue Morbidität“ aufmerksam (Kurth/Hölling/Schlack 2008). Damit ist eine Verlagerung von den akuten zu den chronischen Krankheiten und von den somatischen zu den psychischen gesundheitlichen Störungen gemeint. Herausgegriffen sei das Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätssyndrom (ADHS), da diese psychische Auffälligkeit bzw. Entwicklungsstörung stark zugenommen hat. Zwar werden immer wieder genetische und hirnorganische Erklärungsansätze ins Feld geführt, auffallend ist aber, dass die Zunahme von ADHS in den letzten Jahren wiederum mit der *Dauer* und *Häufigkeit* des Fernsehkonsums zusammenhängt (Spitzer 2005).² Reinhart Lempp hält dazu fest: „Ständig wechselnde optische Informationen können von einem Kind nicht

1 Man muss dabei nicht unbedingt an die o. g. Gewaltdarstellungen in Krimiserien denken. Die Sendung „Upps! Die Pannenshow“ (SRTL) zeigt reale Missgeschicke im Alltagsleben wie Stürze, Zusammenstöße oder Streiche anderer, die die Schadenfreude der Zuschauer vortrefflich zu befriedigen vermögen. Hier findet der gestresste Zeitgenosse allerlei Entschädigung für selbst erlittene Demütigung, für Kränkung und Unterdrückung.

2 Es sei angemerkt, dass eine Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen mit 2600 Neuntklässlern den Befund erbracht hat, dass Jungen durchschnittlich sieben, Mädchen sechseinhalb Stunden vor dem Fernseher verbringen (Lempp 2012, 130ff.). Das bedeutet: Der Fernseher nimmt mehr Lebenszeit dieser Fünfzehnjährigen in Anspruch als die Schule.

zu einer sicheren Erfahrung verarbeitet werden.“ (ebd., 121) Und selbst der Hirnforscher Gerald Hüther distanziert sich von den konventionellen Erklärungsansätzen und macht das fehlende Gefühl von Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen, sog. „shared attention“, für ADHS verantwortlich. Gleichwohl wird ADHS hauptsächlich pharmakologisch behandelt mit dem Wirkstoff Methylphenidat, der tief in den Hirnstoffwechsel eingreift und nicht zu unterschätzende Nebenwirkungen hat (z. B. das Präparat mit dem Handelsnamen Ritalin). Es passt in das Bild einer steuerungswütigen Gesellschaft (s. u.), dass pädagogische Probleme psychiatrisch bzw. psychopharmakologisch wegtherapiert werden. Für den Erhalt einer demokratisch verfassten Gesellschaft haben die ‚sozialen Kosten‘ neben den ‚persönlichen Kosten‘ eines jeden Einzelnen einen besonderen Stellenwert. Das einzelne Subjekt der Spätmoderne soll sich offen halten für zukünftige Optionen und sich deshalb nicht festlegen. Flexibilität und Mobilität stehen allerdings im Kontrast zu Sesshaftigkeit, Tradition und Bindung. Beharrungsvermögen, Routine und Erfahrungswissen gelten als Ballast, der auf dem Weg zur freien Disponibilität abgeworfen werden muss. Dadurch werden der Gesellschaft aber wichtige Eigenschaften entzogen, die für funktionierendes Gemeinwesen und Bürgerdemokratie essentiell sind. Die *Auflösung von Bindung* zerstört die Basis für ein stabiles Selbstwertgefühl, für Solidarität, Fürsorglichkeit und Gemeinsinn (Sennett 2000). Sie festigt zudem die Trennungslinien im *intergenerativen Verhältnis* und forciert die Entwicklung von Gleichgültigkeit. Je mehr der Einzelne freigesetzt wird für die Rennbahnen des flexiblen Kapitalismus und den hemmungslosen Wettbewerb, desto größer wird der Sinnbedarf der Gesellschaft.

Junge Menschen – kompetent und nützlich

Neue Steuerungsoptionen für die Schule

THIMSS (schon fast vergessen) und PISA sind das Synonym für eine neue Steuerungsphilosophie des Staates. Zum ersten Mal in der Geschichte des deutschen Schulwesens wird die Überprüfungsdimension mit der Entwicklungsdimension systematisch verknüpft. Die alten Steuerungsinstrumente der Input-Kontrolle bzw. *Regelsteuerung* über Lehrpläne, Verwaltungsvorschriften, Erlasse und Rechtsvorschriften haben sich für eine großräumige und gleichmäßige Qualitätssteigerung im Schulwesen als weitgehend untauglich erwiesen. Der Weg aus der Steuerungskrise wird nun international mit Hilfe der *Outputorientierung* bzw. *Zielsteuerung* gesucht. Es sind im Wesentlichen drei miteinander verzahnte

und auf verschiedenen Ebenen des Schulwesens angesiedelte Steuerungsstrategien: der Qualitätsvergleich auf *internationaler* Ebene (PISA), die *Evaluation* auf der Ebene der *einzelnen Schule* und die *nationalen*, an Kompetenzen ausgerichteten *Bildungsstandards*.³ Es täuscht sich, wer da meint, der neue Steuerungsgeist sei einer pädagogischen Wunderflasche entsprungen. Dies könnte man meinen, wenn man den Begriff ‚Bildungsstandard‘ hört. Allein schon dieser Begriff, so sagt es Alois Regenbrecht in Anlehnung an Heike Schmoll, sei eine „sprachliche Missgeburt nach PISA“, eine Art Etikettenschwindel (Regenbrecht 2005). Er gehört zum Handwerkszeug neoliberaler *Reformrhetorik*, mit der die tatsächlichen Steuerungsziele verschleiert werden sollen. Bereits in der ersten PISA-Veröffentlichung (Baumert u. a. 2001) wird unmissverständlich klargemacht, worum es tatsächlich geht: Mit PISA ist ein internationaler Bildungswettbewerb entfacht worden, der dazu (ver)führen soll, dass sich Europa zu einem weltweit konkurrenzfähigen *Wirtschaftsraum* entwickelt! Die Outputsteuerung ist also ein *funktionalistisches Konzept*, das auf die *rasche* Anpassung der Schulsysteme an den Bedarf des Arbeitsmarktes abgestellt ist: „Die Botschaft der Vergleiche lautet, bessere Resultate sind nicht nur möglich, sondern werden auch als ökonomisch lebensnotwendig gedeutet.“ (Künzli 2011, 17) Innovation, Beschleunigung des Lernens, Kompression der Inhalte und Stärkung der *Qualifikationsfunktion* der Schule für den Arbeitsmarkt werfen die Frage auf, wie sie ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag künftig einlösen will.

Die Logik von Bildungsstandards und Kompetenzen

In dieser Reformlogik haben nationale Bildungsstandards eine besondere Bedeutung, weil sie die Unterrichtswirklichkeit unmittelbar betreffen. Auffallend ist, dass es sich bei Bildungsstandards nicht mehr um die uns geläufigen *Leistungen* handelt. Der Leistungsbegriff wird vom *Kompetenzbegriff* abgelöst. Dies ist folgenreich, denn der Kompetenzbegriff ist vielschichtig und offen für viele Dimensionen des Lernens (s. u.). Wichtig ist auch, dass von punktuellen Prüfungen zumindest sukzessiv Abstand genommen werden soll. Geprüft werden soll das, was sich im Laufe der *Lerngeschichte* des Einzelnen an Lernerträgen angesammelt hat (Kumulativität). ‚Kompetenz‘

³ Ich vernachlässige aus analytischen Gründen die Evaluation auf der Ebene des jeweiligen Bundeslandes zum Zwecke des regionalen Bildungsmonitorings. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass diese Evaluation die Evaluation der Einzelschulen zur Voraussetzung hat.

kennzeichnet also eine *subjektorientierte Disposition*, die an den Gelenkstellen des Schulsystems, also primär am Ende der Schulzeit in einer bestimmten Schulart überprüft werden soll.⁴ Kompetenzen sind hauptsächlich an Fächern ausgerichtet. Die deutschen Bischöfe haben im Jahr 2004 sogar Bildungsstandards für den Religionsunterricht herausgegeben (Sekretariat 2004). Standards sind also primär *Fachkompetenzen*, die i.d.R. mit sog. Vergleichsarbeiten überprüft werden. Dies dient nicht nur der individuellen Beurteilung, sondern auch der flächendeckenden, jahrgangsbasierten Evaluation der einzelnen Schulen und Schulklassen zu deren Standortbestimmung im bundesweiten Bildungsgeschehen.

Einige Problemanzeigen bleiben uns nicht erspart: Als Regelstandards sind Bildungsstandards *durchschnittsorientiert* und *selektionsorientiert*, denn es steht von vornherein fest, dass es Bildungsgewinner und Bildungsverlierer geben wird. Es werden also Gerechtigkeitsprobleme aufgeworfen, die einer jeden marktliberalen Gesellschaft immanent sind. Der bereits angesprochene ‚flexible Mensch‘ begegnet uns im Kompetenzbegriff wieder: Mit subjektorientierten Dispositionen erwirbt ein jeder „die Bereitschaft und Fähigkeit, sich unter schwierigen, wechselhaften Bedingungen immer wieder neu zu ‚organisieren‘. Der Kompetenzbegriff ist also eng verschwistert mit dem Selbstorganisations-Konzept“ (Pongratz 2010, 104). Der Heranwachsende hat durch die Schule eine *lebenslange* Anpassungsfähigkeit an instabile Lebenslagen und schwankende Anforderungen des Arbeitsmarktes zu vollziehen – soll er nicht ins gesellschaftliche Abseits abgleiten. Er soll rastlos lernen, ohne an ein Ende zu gelangen: „In Kompetenzsteigerungsgesellschaften sind Früchte erwünscht, die immer weiterreifen.“ (Reichenbach 2010, 5)

Allgemeinbildung – unterlaufen durch Bildungsstandards

Auf diese Weise wird aber das Bildungsverständnis des Neuhumanismus, auf das sich die Schule immer noch beruft, unterlaufen. Es geht nicht mehr darum, den jungen Menschen zu sich selbst zu führen und all seine

⁴ Bis zum Schuljahr 2010/11 sind auf folgenden Ebenen Bildungsstandards in allen Bundesländern verbindlich eingeführt worden: Deutsch, Mathematik für den Primarbereich (4. Kl.); Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache (E/F) für den Hauptschulabschluss (9. Kl.); Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache (E/F), Biologie, Chemie, Physik für den Mittleren Abschluss (10. Kl.). Für das Gymnasium existieren noch keine Bildungsstandards. Sie sind aber vorgesehen.

positiven Kräfte zu stärken, und nicht mehr um sein Vermögen, Abstand zu nehmen, inne zu halten und die Phänomene kritisch zu reflektieren. Ein Merkmal von Bildung, nämlich ein in sich selbst Ruhendes und eine dauerhafte Form des Bezogenseins, wird auf diese Weise aufgegeben. Der Bildungsbegriff wird auf dem Altar der Kapitalinteressen geopfert. Pongratz fasst zusammen: Kompetenzen hätten insofern einen *affirmativen Charakter*, als sie jederzeit und überall abrufbare Verhaltensweisen meinten. Sie hätten keinen Eigenwert, sondern lediglich einen Nutzwert, denn sie seien *substanzlos* bzw. inhaltsleer und daran zu messen, dass sich das Subjekt unter Wettbewerbsbedingungen in einem Netz flexibler anonymer Funktionsprozesse bewegen können müsse.

Es kommt nicht von ungefähr, dass der Sprachgebrauch gleichwohl am Bildungsbegriff festhält (s. o.), auch wenn ihm vorgeworfen wird, er sei ein leerer ‚Container-Begriff‘, der den Europäern im internationalen Wettbewerb ohnehin keinen Vorteil bringe (Lenzen 2005). Alois Regenbrecht meint dazu, es müsse semantisch überspielt werden, dass es sich bei Bildungsstandards nicht um Bildung, sondern um überprüfbare Schülerleistungen handle (Regenbrecht 2005). Die tatsächlichen Verwertungsinteressen müssten hinter einem Schleier neoliberaler Wunschvorstellungen verborgen und dem Bewusstsein der Bevölkerung entzogen werden.

Gegenüber ‚Bildung‘ lässt sich allerdings fragen, ob das Konzept ‚Kompetenzen‘ das inhaltlich reichhaltigere und präzisere ist. Denn bis jetzt ist es noch nicht gelungen zu zeigen, wie der Brückenschlag zwischen abstrakten Kompetenzen und ihren *situationspezifischen Anwendungen* gelingen könnte. Stabile Kompetenzniveaus und Kompetenzerwerbsschemata konnten bis jetzt nicht gefunden werden. Bis heute ist der Kompetenzbegriff „unaufgeklärt und diffus“ (Pongratz 2010, 109), auch wenn wir täglich und völlig selbstverständlich mit ihm hantieren. Blickt man auf die Kompetenzbeschreibungen und -typologien, so wird sehr schnell deutlich, dass der Kompetenzbegriff „so ziemlich alles abdecken soll: sensomotorische Fähigkeiten und Technikverständnis, Selbstmanagement und Umgang mit Gefühlen, Teamfähigkeit und persönliches Erfahrungswissen. ‚Kompetenz‘ kann scheinbar alles sein, solange sie die Anpassung an die jeweiligen Bedürfnisse der Gesellschaft und des Marktes sicherstellt“ (ebd.). Es ist mit Karlheinz A. Geißler und Frank Michael Orthey festzuhalten, dass ‚Kompetenz‘ nach wie vor eine Bezeichnung für das „wertbare Ungefähre“ ist (Geißler/Orthey 2002).

Lehrpläne

Aus dem Blickwinkel der Demokratie sowohl als Staatsform als auch Lebensform ist eine zentrale Aufgabe von Erziehung und Bildung, die *kulturellen Güter* einer Gesellschaft an die nachwachsende Generation zu vermitteln. Der Lehrplan ist dazu da, die kulturellen Traditionen und Errungenschaften als Gerüst für die Vermittlung zu fixieren. Er konkretisiert den „inhalten Leistungsauftrag der Gesellschaft“ (Künzli 2011, 21) und ist somit ein *politisches Instrument*. Mit der bereits begonnenen Umschreibung der Lehrpläne zu sog. kompetenzorientierten *Kerncurricula* wird er mehr und mehr zu einem Steuerungsinstrument umfunktioniert und „eine Domäne für fachdidaktische Experten in Wissenschaft und Schulverwaltung“ (ebd.). Damit findet der Kehraus von Allgemeinbildung seine Fortsetzung. Die Entpolitisierung des Lehrplans, die Traditionsbrüche und die De-Professionalisierung der Lehrkräfte sind vorgezeichnet. Roland Reichenbach meint: „...der Kompetenzdiskurs hilft, so gut er kann, die Lächer des Sinns und Zwecks von Schule zu kaschieren, die durch fehlendes Nachdenken entstanden sind“ (Reichenbach 2010, 12).

Evaluative Steuerung der Schule oder: Von der Etablierung neuer Führungskonzepte

Zur Logik der Zielsteuerung gehört die Evaluation. Was in Wirtschaftsunternehmen längst geläufig ist, wird auch für die Schule unausweichlich und bald eine Selbstverständlichkeit sein – einschließlich der in Unternehmen gebräuchlichen Konzepte wie TQM oder EFQM. Soweit ich sehe, ist inzwischen in allen Bundesländern der BRD eine *zyklisch* operierende Evaluation auf der Ebene der einzelnen Schule staatlich angeordnet, d. h. auch, in den Schulgesetzen verankert worden. In den meisten Bundesländern folgt einer internen Evaluation bzw. *Selbstevaluation* der Schule eine *externe Evaluation* bzw. Fremdevaluation durch vom Staat eingesetzte Expertenteams.⁵ Das neue Medikament Evaluation hat auch einen Beipackzettel, mitgeliefert von den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Er wird von der Bildungspolitik leider nicht gelesen. Vor allem von Pädagogen wird bezweifelt, ob Pädagogik und verordnete externe Evaluation überhaupt zueinander

⁵ Beispielsweise sind im Freistaat Bayern bis einschließlich Schuljahr 2009/10 2.842 von 3.867 staatlichen Schulen extern evaluiert worden. (www.isb.bayern.de/isb/indexasp; aufgerufen am 05.09.2012)

passen (Schönig/Batruschat/Klenk 2010). Nur einige Aspekte seien angesprochen.

Schule wird durch Evaluation ‚gemacht‘!

Jede externe, staatlich angeordnete Evaluation hat ein *vorgängiges* Verständnis von Schule. Das Problem ist, dass dieses Verständnis nicht offengelegt wird, mehr noch, dass es mit dem Deckmantel einer Reformsemantik und des modernen Governance-Vokabulars verschleiert wird (Koch 2010, Schönig 2010). Die öffentliche Rede von der Bildung als einem Wettbewerbs- und Standortfaktor deutet an, dass es mit der Evaluation nicht primär um die Verbesserung der pädagogischen Verhältnisse in unseren Schulen geht, sondern um die Mehrung des ‚Humankapitals‘. Die Normen der institutionellen Zurichtung der Schule sind der externen Evaluation immanent. Sie sind gleichbedeutend mit Vorentscheidungen, so sagt es Koch, die „schulprägenden Charakter“ haben: „Durch die Evaluation wird Schule nicht nur bewertet, sondern gemacht...“ (Koch 2010, 45). An dieser Stelle ist zu sehen, wie dringlich ein pädagogisch bestimmter Diskurs über die Theorie der Schule angesichts eines fortschreitenden Steuerungswahns ist.

Daraus folgt, dass der Bildungsanspruch der Schule, alle natürlichen Kräfte des Menschen in ein „wohl proportionierliches Verhältnis“ (von Humboldt) zu stellen, unterlaufen wird. Die ganzheitliche Sicht auf den Menschen ist dort aufgegeben, wo die Schule auf die objektive Feststellung von Leistungen bzw. Kompetenzen geeicht wird. Bildung hingegen lässt sich nicht eichen und messen! Je mehr aber die Schulevaluation auf das Messen objektivierbarer Dimensionen setzt, desto stärker werden die ‚weichen‘ Qualitätsdimensionen der Bildung ausgegrenzt. Generell werden die unterschiedlichen Charaktere von gängigen Evaluationsverfahren und Pädagogik augenfällig. Der Evaluation geht es um einen aussagekräftigen Ausschnitt aus der Komplexität der Schule zu einem bestimmten Zeitpunkt – um eine Momentaufnahme. Sie ist also *statisch*. Pädagogik dagegen hat es immer mit Prozessen zu tun. Sie ist dynamisch, ergebnisoffen und an den *Entwicklungsverläufen* interessiert. So gesehen kann das, was heute ‚gemessen‘ wird, morgen schon ganz anders sein (Rauschenberger 2010). Eine standardisierte Evaluation dokumentiert allenfalls eine weitgehend abstrahierte Handlung – das vorläufige Ende einer Lernspur. Und sie fragt nicht nach Hilfsbereitschaft, solidarischem Handeln und Mündigkeit, nicht nach dem vertieften Nachdenken, dem Ringen um Erkenntnis, der Suche nach Lebenssinn, den Umwegen eines probierenden, entdeckenden und

praktischen Lernens oder dem demokratischen Handeln und der religiösen Erfahrung.

Rudern im Boot des Staates

Bedenkenswert sind die Konsequenzen der Evaluationsarchitektur auch für die Lehrkräfte. Es passt zur neoliberalen Gesellschaftsreform im Sinne eines ‚Governance‘, dass der Staat mit der Implementierung von Fremdevaluation zugleich auch ein neues *Kontrollregime* installiert. Dieses Regime ist ebenso ‚hybride‘ wie feinmaschig, denn es überantwortet die Führung zu einem erheblichen Teil an das Schulpersonal. Lehrerkollegien sollen nun ‚Selbstführungsgemeinschaften‘ werden. Der alte Mythos vom hierarchischen Durchregieren, von der Weisungsmacht und dem Eingreifen der Schulaufsicht scheint verfliegen: „Die Steuerungsarbeit wird damit zumindest teilweise vom Steuermann an die Ruderer abgegeben, die im Zuge der Autonomisierung jetzt nicht mehr nur rudern, sondern selbst auch steuern dürfen, selbstredend nur, wenn sie das im Sinne des Steuermanns und Kapitäns (bzw. des Schiffseigentümers) tun.“ (Schirlbauer 2005, 79) Das „Rudern“ und „Steuern“ erfolgt nun unauffällig, ohne dass irgendwelche Machtinstanzen auf den Plan treten. Das einigende Band der „Ruderer“ sind die Qualitätskriterien der Evaluation in Einheit mit nationalen Bildungsstandards. Das jeweilige Kollegium führt sich selbst am Leitseil der managerialen Schule entlang. Ein jeder ist angehalten zu prüfen, ob die Qualitätsmarken erreicht werden. Damit wird allerdings der Kontext der Zusammenarbeit neu markiert: Die Kontrolle wird eine *in die Fläche* gehende kollegiale Kontrolle. Es entsteht ein Szenario der Beobachtung, in dem jeder jeden beobachtet. Sprachlich kaschiert wird dieser Zwang zur reziproken Kontrolle mit Begriffen wie ‚Qualitätszirkel‘, ‚Steuerungsgruppe‘ oder Arbeit im ‚Netzwerk‘.

Plädoyer für Bildung und die ‚Einmischung‘ der Kirche

An dieser Stelle schließt sich der Kreis zu den Ausgangsüberlegungen, die gezeigt haben, wie die Sinnstrukturen in der Spätmoderne brüchig geworden sind – das gesellschaftliche Subjekt bleibt in einem sinnentleerten Feld zurück. Die Modernisierungsschübe berauben es der Bildung. Die Schule ist nicht etwa ein Widerlager der ubiquitären Entwicklungstrends geworden, sondern ist ihnen mühelos gefolgt, ja, ein Abbild der *Aushöhlung von Tradition, Reflexivität* und *sozialer Wertschätzung*. Offenbar hat die Schule große Mühe damit, anders

zu sein als die Gesellschaft, deren Teil sie ist (Brenner 2010). Paradoxe Weise scheint es ausgerechnet unserer ‚Wissensgesellschaft‘ zu genügen, wenn die Schule ein „flüchtiges Stückwerkswissen“ erzeugt, „das gerade reicht, um die Menschen für den Arbeitsprozess flexibel und für die Unterhaltungsindustrie disponibel zu halten“ (Liessmann 2006, 53).

Angesichts der diagnostizierten Problemlage hat die Vermittlung bloßen Wissens ausgedient. Die Schule ist zu teuer, als dass Staat und Gesellschaft sie dafür unterhalten müssten – zumal die systematische Wissensvermittlung interessanter, preisgünstiger und vor allem unterhaltsamer durch die elektronischen Medien geschehen könnte. Sie ist zugleich zu schade, als dass sie zu einer *berufsvorbereitenden Institution* des Arbeitsmarktes degeneriert. Die Schule ist vielmehr dazu da, die jungen Menschen zu stärken, sie in ihrer Identitätsentwicklung zu begleiten und auf ihre Beiträge für den Zusammenhalt (in) der Gesellschaft vorzubereiten. Die Kunst der Schule muss darin bestehen, Bildungsräume in einer Weise zu öffnen, dass Heranwachsende *sich mit den Inhalten verbinden* können. Wenn es gelingt, das Lernen so zu arrangieren, dass Menschen und Sachen zusammenkommen, wird es persönlich bedeutsam, weckt die Motivation und erzeugt *Interesse* (Rauschenberger 2008). Dann besteht die Chance, dass das partikularisierte Wissen zusammengefügt wird und einen bildungsbedeutsamen Sinn ergibt. Dazu benötigt jeder Lernende den anderen – Sinn kann nicht individuell erzeugt werden, sondern entsteht nur im gemeinsamen Ringen um Erkenntnis. Dies ist vielleicht die schwierigste Übung der Schule: die Vorbereitung auf den Gemeinsinn. Er, so Roland Reichenbach, „entwickelt sich in einer Kultur der Nachdenklichkeit, des Fragens und des Zweifels und gerade *nicht* in der Übernahme bloßer Meinungen und Einstellungen, mögen diese noch so nützlich und angepasst sein. Gute Schule fördert den Gemeinsinn“ (Reichenbach 2010, 11). Diese Aufgabe ist der Schule nur selten gelungen, aber ihre Erfüllung erscheint heute umso dringlicher.

Bildungstheoretisch gesehen finden sich in der dargelegten Bildungsauffassung unübersehbare Parallelen mit derjenigen der katholischen Kirche. Unter Rückgriff auf die Texte „*Gravissimum educationis*“ und „*Gaudium et spes*“ des Zweiten Vatikanum hat Erzbischof Dr. Robert Zollitsch auf dem 6. Bundeskongress Katholische Schulen am 13. Mai 2011 in München die christliche Bildungsvorstellung unterstrichen und zugleich auf die Ziele kirchlichen Engagements im Bereich von Bildung und Erziehung hingewiesen. Er betont

das „vorbehaltlose Angenommensein [des jungen Menschen, W. Sch.] als Person vor jeder Leistung“ (S. 4) und die „Förderung des von Gott um seiner selbst willen geschaffenen Menschen in seinen persönlichen menschlichen Anlagen“ (S. 3).⁶ Die „Befreiung des Menschen“ zu „personaler Freiheit“ wird dabei nicht allein als spezifische Aufgabe der Katholischen Schule, sondern als „zentrale Botschaft des christlichen Erlösungsglaubens“ (ebd.) schlechthin gesehen. Ohne ein „Bezogenheit auf den Mitmenschen“ und eine Erziehung zur „Verantwortung in der Gemeinschaft“ (S. 5) könne ein solcher Anspruch nicht eingelöst werden. Bildung in dieser Perspektive ist der selbstlose Dienst der Kirche am Menschen. Er gilt der Sorge um die vollständige Entfaltung des Menschen zu sich selbst. Mit dieser Position wird nicht nur der Verzweckung des Menschen (durch die Schule) widersprochen, sondern zugleich auch das kirchliche Engagement in der Schule über den Religionsunterricht hinaus begründet, z. B. für die Schulpastoral⁷. Die Kirche sieht sich vor allem dort in der Pflicht, wo die Würde des Menschen nicht respektiert wird und die Humanisierung der Lebensverhältnisse Not tut. So heißt es in der Erklärung der deutschen Bischöfe zur Schulpastoral: „Schulpastoral ist ein Dienst, den Christen aus ihrer Glaubensüberzeugung heraus für das Schulleben leisten mit der Absicht, so zu einer Humanisierung der Schule beizutragen.“ (Sekretariat 1996) Mir scheint, dass das kirchliche Engagement angesichts der prekären Gesamtlage der weltanschaulich-religiös neutralen Staatsschule heute besonders herausgefordert ist. Gleichwohl ist die Kooperation zwischen Staat und Kirche eine Gratwanderung. Wie weit der Staat die Türen seiner Schule öffnet, ist ein eigenes Kapitel, das im einen oder anderen Workshop aufgeschlagen werden muss.

Zum Autor:

Professor Dr. Wolfgang Schönig ist Inhaber des Lehrstuhls Schulpädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

⁶ www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/presse/2011-067a-Bundekongress_Katholische_Schule (aufgerufen am 16.04.2012)

⁷ Die immense Bedeutung der Schulpastoral für eine humane Schule hat Kristina Roth unlängst mit ihrer Dissertationsschrift überzeugend herausgearbeitet: Roth, K.: Sinnhorizonte christlich gestalteter Schule. Eine schulpädagogische Begründung der Schulpastoral an staatlichen Schulen. 2012 (im Druck bei Kovac)

Literatur:

Baumert, J. u. a. (2001) (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich

Böttcher, W./Kotthoff, H.-W. (2007) (Hrsg.): Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung. Münster u. a.: Waxmann

Brenner, P.J. (2010): Bildungsgerechtigkeit. Stuttgart: Kohlhammer

Busch, H.-J. (2009): Das Unbehagen in der Spätmoderne. In: Dörr, M./Aigner, J.Ch. (2009), a. a. O., 33-53

Dieckhoff, K.-H. (2009): Sinnbedarf als Ressource für gesellschaftliche Erneuerung oder Selbstverwirklichung lässt sich nicht konsumieren. In: Dieckhoff, K.-H. (2009) (Hrsg.): Sinnbedarf als Ressource für gesellschaftliche Erneuerung. München: oekom: 8-27

Dörr, M./Aigner, J.Ch. (2009) (Hrsg.): Das neue Unbehagen in der Kultur und seine Folgen für die psychoanalytische Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Fausser, P. (1996) (Hrsg.): Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift. Seelze: Friedrich Verlag

Freud, S. (2000a): Das Unbehagen in der Kultur. Studienausgabe, Bd. IX. Frankfurt a. M.: Fischer: 197-270

Freud, S. (2000b): 31. Vorlesung: Die Zerlegung der psychischen Persönlichkeit. Aus: Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse (1932). Studienausgabe, Bd. I. Frankfurt: Fischer: 496-516

Geißler, K.A./Orthey, F.M. (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Literatur- und Forschungsreport 49.2002. 69-79

Klieme, E. (2003): Bildungsstandards. Ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulwesen. In: Die Deutsche Schule 01.2003, 10-16

Koch, L. (2010): Evaluation und Pädagogik: ein Widerspruch. In: Schönig, W. u. a. (Hrsg.), a. a. O., 37-47

Künzli, R. (2011): Lehrpläne und Bildungsstandards – Wirksamkeitserwartungen und Innovationskraft. In: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.): Einblicke – Ausblicke. Jahrbuch 2010. München: 14-32

Kurth, B.-M./Hölling, H./Schlack, R. (2008): Wie geht es unseren Kindern? Ergebnisse aus dem bundesweit repräsentativen Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). In: Bertram, H. (2008) (Hrsg.): Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland. München: C.H. Beck: 104-126

Lempp, R. (2012): Generation 2.0 und die Kinder von morgen. Stuttgart: Schattauer

Lenzen, D. (2005): Vom Ideal der Allgemeinbildung zur Basiskompetenz. In: Bucher, A./Lauermann, K./Walcher, E. (2005) (Hrsg.): ...wessen der Mensch Bedarf. Bildungsideale im Wettstreit. Wien: 15-31

Liessmann, K. P. (2006): Theorie der Unbildung. Wien: Zsolnay

Pongratz, L.A. (2000): Bildung als Ware? Zur Kritik neoliberaler Strategien im Bildungssektor. In: Engagement 03.2000: 176-180

Pongratz, L.A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn u. a.: Schöningh

Pongratz, L.A. (2010): Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Paderborn u. a.: Schöningh

Rauschenberger, H. (2008): Kompetenzerwerb als individuelle Bildung. In: Röhner, Ch./Rauschenberger, H. (2008) (Hrsg.): Kompetentes Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 30-55

Rauschenberger, H. (2010): Schulevaluation als Herausforderung der Pädagogik. In Schönig, W. u. a. (Hrsg.), a. a. O., 23-35

Regenbrecht, A. (2005): Sichern Bildungsstandards die Bildungsaufgabe der Schule? Leistungen, Mängel, Defizite. In: PÄD Forum: unterrichten erziehen 01.2005. 16-22

Reichenbach, R. (2010): Die Effizienz der Bildungssysteme und die Sinnkrise des schulischen Lernens. In: Warwas, J./Sembill, D. (2010) (Hrsg.): Schule zwischen Effizienzkriterien und Sinnfragen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 1-16

Reimann, B.W. (2011): Einführung in den psychoanalytischen Diskurs der Gesellschaft. Darmstadt: WBG

Richter, H.E. (1980): Der Gotteskomplex. 5. Aufl., Reinbek b. Hamburg: Rowohlt

Rolff, H.-G. (2001): Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische Arbeit in Schulen? In: Weinert, F.E. (Hrsg.), a. a. O., 337-352

Roth, K.: Sinnhorizonte christlich gestalteter Schule. Eine schulpädagogische Begründung der Schulpastoral an staatlichen Schulen. 2012 (im Druck bei Kovac)

Schirlbauer, A. (2005): Menschenführung durch Evaluation und Qualitätsmanagement. In: schulheft, 118.2005: Kontrollgesellschaft und Schule. Innsbruck, Wien, Bozen, 72-85

Schönig, W. (2010): Glaubwürdigkeitstests oder: Schultheoretische und bildungstheoretische Überlegungen zum pädagogischen Reduktionismus der Schulevaluation. In: Schönig, W. u. a. (Hrsg.), a. a. O., 61-84

Schönig, W./Baltruschat, A./Klenk, G. (Hrsg.) (2010):

Dimensionen pädagogisch akzentuierter Schulevaluation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (1996): Die deutschen Bischöfe. Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule. Kommission für Erziehung und Schule. Band 16. Bonn

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2004): Die deutschen Bischöfe. Kirchliche Richtlinien zu den Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Abschluss). Bonn

Sennett, R. (2000). Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Siedler

Spitzer, M. (2005): Vorsicht Bildschirm! Stuttgart: Klett

Weinert, F.E. (2001) (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz

Weinert, F.E. (2001): Perspektiven der Schulleistungsmessung – mehrperspektivisch betrachtet. In: Weinert, F.E. (2001) (Hrsg.), a. a. O., 354-365

Weiß, M. (2009): Schule und Wettbewerb (Teil 1 und 2). In: SchVw HE/RP, 02.2009. 34-36 und 03.2009. 69-71

Würker, A. (2009): Das Unbehagen in der Kontrollkultur. In: Dörr, M./Aigner, J.Ch. (2009), a. a. O., 33-53.



Prof. Wolfgang Schönig bei seinem Vortrag