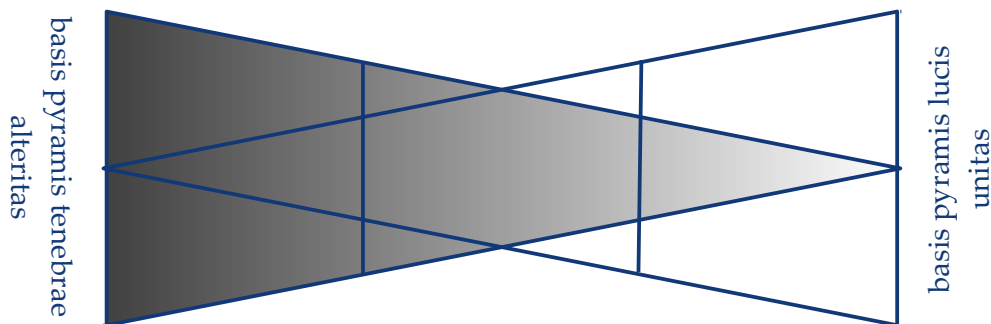


COINCIDENTIA

Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte



Beiheft 5

Bildung gestalten

Akademische Aufgaben der Gegenwart

herausgegeben von Silja Graupe und Harald Schwaetzer

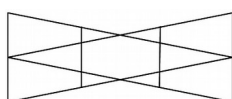
zur Eröffnung der Cusanus Hochschule

COINCIDENTIA

Beiheft 5

Bildung gestalten
Akademische Aufgaben der Gegenwart

herausgegeben von Silja Graupe und Harald Schwaetzer
zur Eröffnung der Cusanus Hochschule



Kueser Akademie
Bernkastel-Kues 2015

 **Aschendorff**
Verlag

„Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte“ ist eine interdisziplinäre wissenschaftliche Zeitschrift. Sie hat sich das Ziel gesetzt, im Sinne des Denkens des Nikolaus von Kues das kulturelle und spirituelle Erbe Europas zu klären, weiterzugeben und für die Gegenwart mit dem Bemühen fruchtbar zu machen, Fragestellungen von übergeordneter Bedeutung für Kultur, Wissenschaft, Kunst, Wirtschaft, Politik und Gesellschaft zu erarbeiten und Ideen für Handlungsperspektiven zu entwickeln.

Die Grafik auf dem Umschlag geht zurück auf die Figura Paradigmatica des Nikolaus von Kues im Codex Cusanus 218 (fol. 58 recto) des St. Nikolaus-Hospitals/Cusanusstifts, Bernkastel-Kues.

Zeitschrift der Kueser Akademie für Europäische Geistesgeschichte

Unter Mitwirkung von Gianluca Cuzzo (Turin), Claudia D'Amico (Buenos Aires), Mechthild Dreyer (Mainz), Agnieszka Kijewska (Lublin), Johann Kreuzer (Oldenburg), Armin Owzar (Paris), Klaus Reinhardt † (Trier), Claus-Artur Scheier (Braunschweig), Guy van Kerckhoven (Brüssel), Marie-Anne Vannier (Metz), Iris Wikström (Turku/Åbo), Kazuhiko Yamaki (Tokyo), Paul Ziche (Utrecht)

herausgegeben von Wolfgang Christian Schneider (Geschäftsführung),
mit Inigo Bocken, Harald Schwaetzer, Henrieke Stahl, Martin Thomé

Redaktion: Kirstin Zeyer

redaktion@coincidentia.de • www.coincidentia.de

Verlag: Aschendorff GmbH & Co.KG.

ISSN 2194-542X



© Kueser Akademie für Europäische Geistesgeschichte e.V.

Gestade 6 • 54470 Bernkastel-Kues

info@kueser-akademie.de • www.kueser-akademie.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
Vorwort	7
<i>Silja Graupe / Harald Schwaetzer</i>	
Bildung gestalten. Akademische Aufgaben der Gegenwart	9
<i>Silja Graupe / Harald Schwaetzer</i>	
„Bildung“ – was ist das?	15
<i>Martin Thomé</i>	
„Bildung“ – Bemerkungen zu Geschichte und Aufgabe einer Idee	27
<i>Tilman Borsche</i>	
Besonnene Freiheit	39
<i>Harald Schwaetzer</i>	
Kreativität und Bildung	53
<i>Karl-Heinz Brodbeck</i>	
Die Erwägung des Entschlusses. Fragendes Denken – Fragendes Handeln	75
<i>Harald Schwaetzer</i>	
Zersetzung von Bildung: Ökonomismus als Entwurzelung und Steuerung. Ein Essay	101
<i>Jochen Krautz</i>	

Mathematik und Bildung – Randnotizen zu einem klassischen Thema	139
<i>Gregor Nickel</i>	
Mensch und Natur in der Antike	163
<i>Wolfgang Christian Schneider</i>	
Nachhaltigkeit, Bildung und Philosophie: eine obligatorische Trias im cusanischen Geist	183
<i>Jürgen H. Franz</i>	
Verantwortungsbewusstes Unternehmertum und die Aufgaben der Bildung Das Beispiel der Cusanus Hochschule.....	205
<i>Silja Graupe</i>	
Freie Bildung und ihre Ermöglichung – Das Beispiel der Cusanus Hochschule	225
<i>Silja Graupe</i>	

ZERSETZUNG VON BILDUNG: ÖKONOMISMUS ALS ENTWURZELUNG UND STEUERUNG

EIN ESSAY

Jochen Krautz

„Die Verwurzelung ist wohl das wichtigste und am meisten verkannte Bedürfnis der menschlichen Seele.“
Simone Weil¹

Ein Essay ist ein Versuch. Hier der Versuch, die dominanten Entwicklungen beim Umbau des Bildungswesens im deutschsprachigen Raum der letzten 20 Jahre in einem großen Zug zusammenzudenken.² Ausgangspunkt ist dabei die These, dass der überall sichtbare Bildungsabbau durch bekannte Phänomene wie PISA-Test und Bologna-Reform nicht „perverser Effekt“ an sich gut gemeinter Reformen ist, sondern deren eigentliche Intention. Diese Intention zeigt sich nicht offen; sie ist nur durch politisches Denken zu erschließen. Diesen Schlussfolgerungen haftet insofern etwas Thesenhaftes an, da sie nicht in jedem Detail belegbar sind. Gleichwohl erscheint dieses thesenhafte Durchdenken notwendig, um die Positionierung gegenüber den zu beschreibenden Entwicklungen zu klären. Diese erscheinen als so gravierend, dass den Ausführungen letztlich das Anliegen zugrundliegt, anzuregen, woran Marcus Tullius Cicero am Ausgang der Römischen Republik scheiterte: eine *concordia bonorum omnium* – das Zusammenwirken all derjenigen, die an Bildung und Demokratie auf der Grundlage der europäischen Tradition noch interessiert sind – und dies vor und jenseits aller Differenzen in diesen Traditionen. Denn in zentralen Punkten

¹ Simone Weil: Die Verwurzelung. Vorspiel zu einer Erklärung der Pflichten dem Menschen gegenüber (1943). Zürich 2011, 43.

² Der Text übernimmt daher in den ersten beiden Abschnitten Teile meiner Darstellung von 2013 (Krautz: Bildungsreform und Propaganda).

stimmen sowohl Christentum wie Humanismus und Aufklärung überein: Der Mensch ist Person, als solche zu Freiheit und Verantwortung fähig, weshalb die Staatsform der Demokratie dem Leben von Freiheit in Gemeinschaft besonders entspricht. Bildung hat in diesem Zusammenhang die zentrale Aufgabe, den Menschen als Person zur verantwortlichen Ausgestaltung dieser Freiheit in Gemeinschaft zu bilden. Von dieser Bildung hängen zudem eine menschengerechte Gestaltung des Kultur- und Wirtschaftslebens ab.

1. Grundlage: Bildung in der res publica

In diesem Sinne ruft der Richter am Bundesverfassungsgericht, Johannes Masing, in Erinnerung, dass „keine politische Ordnung so eng verwoben (ist) mit Vertrauen in Bildung wie die Demokratie.“ Diese Vorstellung gehe davon aus, dass „alle Bürger substantiell gleich sind“ und baue auf „das Vertrauen in Urteilsfähigkeit, die es erlaubt, politische Fragen als Sachfragen auszutragen.“ Bildung in der Demokratie hat demnach diese Urteilsfähigkeit zu entwickeln und zu fördern, um der demokratischen Selbstbestimmung willen und die im Sinne des Allgemeinwohls angemessene Klärung der Sachfragen. Der Sinn des demokratischen Zusammenlebens kongruiert somit mit dem Sinnhorizont des individuellen Lebens:

„Indem die Demokratie das öffentliche Ringen um die richtige Entscheidung und die gemeinsame Sorge um das Wohl aller zum Ausgang nimmt, bezieht sie die Sinnfrage des Einzelnen auf das gesellschaftliche Ganze.“³

Gleichheit, Selbstbestimmung, Gemeinschaftlichkeit und gemeinsame Klärung der Sachfragen in bestmöglicher Annäherung an das Richtige sind somit wesentliche Kennzeichen von Demokratie und markieren gleichzeitig die Aufgabe von Bildung und Bildungswesen in einem solchen Staat. Die Gestaltung dieses Bildungswesens kann zudem ebenfalls nur demokratisch verantwortet werden.

In einem Staat, der sich „Republik“ nennt und als Demokratie definiert,⁴ spielen also Bildung und Bildungswesen eine fundamentale

³ Masing: Wissen und Verstehen.

⁴ Vgl. Art. 20 Abs. 1 GG.

Rolle für die Möglichkeit der Selbstbestimmung der Bürger. Denn in der Republik gilt gemäß der kürzest möglichen Definition von Cicero: „res publica res populi.“⁵ Das heißt: Die öffentlichen Angelegenheiten sind Sache des Volkes. Oder: Alle Staatsgewalt geht vom Volk aus.⁶ Oder: Wir sind das Volk!⁷ Demnach ist die Republik „die (verfasste) Bürgerschaft selbst, die ihr Recht in der Erkenntnis des Richtigen für das gute Leben aller in allgemeiner Freiheit auf der Grundlage der Wahrheit sucht.“⁸

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

In einem republikanisch verstandenen Freiheitsbegriff sind dabei individuelle Selbstbestimmung und Gemeinwohl kein Gegensatz, sondern bedingen einander: Freiheit, Vernunft, Gemeinschaftlichkeit und Verantwortung sind untrennbar verbunden. Dies kennzeichnet den Menschen als Person.

„Dem republikanischen Liberalismus liegt also zunächst ein völlig anderes *Konzept der Person* als dem Wirtschaftsliberalismus und dem diesbezüglich ambivalenten politischen Liberalismus [...] zugrunde: Der Mensch wird von Grund auf als *soziales Wesen* begriffen, für dessen gelingende Identitätsentwicklung und Lebensqualität den sozialen Beziehungen in Gemeinschaft und Gesellschaft eine konstitutive Funktion zukommt: Nicht gegen

⁵ Cic. rep., I, 39.

⁶ Art. 20 Abs. 2 GG.

⁷ Vgl. Schachtschneider: Res publica, res populi, 1.

⁸ Schachtschneider: Vom liberalistischen zum republikanischen Freiheitsbegriff, 75.

die soziale Gemeinschaft, sondern *in* ihr ist wohlverstandene Freiheit als allgemeine Freiheit (d.h. gleiche Freiheit aller) zu denken.“⁹

Eben ein solches personales Menschenbild prägt auch das Grundgesetz, so das Bundesverfassungsgericht:

„Das Menschenbild des Grundgesetzes ist nicht das eines isolierten souveränen Individuums; das Grundgesetz hat vielmehr die Spannung Individuum – Gemeinschaft im Sinne der Gemeinschaftsbezogenheit und Gemeinschaftsgebundenheit der Person entschieden, ohne dabei deren Eigenwert anzutasten.“¹⁰

Demnach formulieren etwa die Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen als Leitziel schulischer Bildung, dass „Selbstverwirklichung *in* sozialer Verantwortung“¹¹ zu realisieren ist: Nur in Verantwortlichkeit für den anderen und das gemeinschaftliche Ganze also realisiert der Mensch seine Menschlichkeit und seine Freiheit als „republikanisch gesinnte[r] freie Bürger“, der „*Mitverantwortung* für die gute Ordnung der *Res publica*“ trägt.¹² Bildung ist somit ein interpersonales Geschehen, das Selbstbildung in und zur Verantwortung ermöglichen soll: „Verantwortung ist der Sinn von Bildung.“¹³ Daher beinhalten die Länderverfassungen auch einen umfassenden personal verstandenen Bildungsauftrag, wie hier in Nordrhein-Westfalen, so auch in allen anderen Bundesländern:

„Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.“¹⁴

Bildung an öffentlichen Schulen dient demnach der Personwerdung des Einzelnen im Horizont des Gemeinwohls, also in der Orientie-

⁹ Ulrich: *Zivilisierte Marktwirtschaft*, 75f.

¹⁰ Bundesverfassungsgericht 4, 7, S. 15f.

¹¹ Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, 12.

¹² Ulrich: *Zivilisierte Marktwirtschaft*, 76.

¹³ Danner: *Kunstpädagogik in existenzieller Verantwortung*, 45.

¹⁴ Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen, Art. 7 (2).

rung auf Friede, Freiheit und Gerechtigkeit.¹⁵ Dem widerspricht schon grundsätzlich jede Verkürzung von aufklärerischer Bildung auf das Training vordergründig anwendungsorientierter, funktionaler Kompetenzen. Und dem widerspricht ebenso grundsätzlich eine rein wirtschaftsliberale Auffassung, der zufolge Bildung den Menschen „lebensfähig für den Markt“ zu machen habe.¹⁶ Demokratische Selbstbestimmung würde sich dann auf das Treffen von Konsumententscheidungen am Markt reduzieren. Die deutsche Verfassung aber sieht „den Menschen und die ihn repräsentierende gewählte Staatsgewalt als Gestalter des Marktes, nicht den Markt als Gestalter des Menschen.“¹⁷

Somit gilt: Nicht die Wirtschaft als gesellschaftliches Subsystem kann definieren, was an Bildung nötig und wie sie auszugestaltet sei. Vielmehr ist die Frage nach dem Beitrag von Bildung zum Wirtschaftsleben nur bestimmbar in einer gemeinwohlorientierten Wirtschaft, in der die Wirtschaft dem Menschen als *Person*, nicht der Mensch *als Funktion* der Wirtschaft dient. Jede Forderung der Wirtschaft an Bildung muss daher notwendig zu der Rückfrage führen, von *welcher Form von Wirtschaft* diese Forderung ausgeht: Eine Form, die vom egoistischen Interesse ausgeht, oder eine solche, die am Gemeinwohl orientiert ist?

Bildung dient also nicht funktional der Wirtschaft. Gleichwohl kann und muss sie einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, jungen Menschen ein Wissen und Können zu vermitteln, das sie auch befähigt, am Wirtschaftsleben verantwortlich teilzunehmen und dieses mitzugestalten. Allgemeine Bildung und berufliche Qualifikation sind also *kein* Gegensatz, wie mit einem falschen Verweis auf Wilhelm von Humboldt gerne unterstellt wird. Aber: Bildung verwirklicht ihren Beitrag zur Berufsfähigkeit gerade dann am besten, wenn sie *nicht* vordergründig auf solche außerpädagogischen Ziele

¹⁵ Vgl. Sutor: Kleine politische Ethik, 38 und 56ff.

¹⁶ So etwa der ehemalige FDP-Generalsekretär Christian Lindner, vgl. General Anzeiger Bonn, 14.10.2010.

¹⁷ Stürner: Markt und Wettbewerb über alles, 172.

ausgerichtet wird, so treffend schon der Kunstpädagoge Ernst Weber vor 100 Jahren:

„Außerpädagogische Nebenziele finden ihre Verwirklichung da am besten, wo die Hauptkraft den innerpädagogischen, den Bildungs- und Erziehungsfragen zugewandt wird.“¹⁸

Der Sinn personaler Bildung ist also an grundsätzliche Wert- und Sinnfragen des Zusammenlebens gebunden: „Wer über Bildung nachdenkt, muss Fragen zum guten Leben beantworten“, so etwa die Bildungsphilosophin Kirsten Meyer treffend.¹⁹ Die Frage nach Bildung ist somit nicht zu trennen von der Frage nach der „immateriellen Sinngebung menschlicher Existenz.“²⁰

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

Man kann diese Tradition selbstverständlich hinterfragen oder auch aufgeben zugunsten anderer Modelle des Zusammenlebens. Traditionen sind nicht unverrückbar, sondern gestaltbar. Doch wäre dies in sehr fundamentaler Weise offen und öffentlich zu diskutieren – vor allem von denjenigen, die davon betroffen sind, also den Bürgern. Denn mit dem Anspruch auf demokratische Selbstbestimmung ist das Herrschaftsprinzip unvereinbar: Demokratie bedeutet nicht, dass das Volk über sich selbst herrscht oder dass einige alle paar Jahre gewählten Vertreter über es herrschen.²¹ Selbstbestimmung meint nicht „Mitbestimmung“ oder „Partizipation“, sondern eben die Gestaltung des Gemeinwesens durch den Souverän selbst. (Wie weit die politische Realität hiervon entfernt ist, muss zunächst nicht erörtert werden.) Damit ist ebenfalls unvereinbar, dass Cliques von Politikern oder Interessenvertretern mittels Tech-

¹⁸ Weber: *Der Weg zur Zeichenkunst*, 1.

¹⁹ Meyer: *Bildung*, Klappentext.

²⁰ Stürmer: *Markt und Wettbewerb über alles*, 305.

²¹ Vgl. Schachtschneider: *Res publica, res populi*, 14ff. und 92ff.

niken der Beeinflussung den Volkswillen in ihrem Sinne steuern: Expertokratien sind wie andere Oligarchien demokratiewidrig.

2. Problemlage: Ökonomischer Imperialismus im Bildungswesen

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

Dies geschah trotz und entgegen zahlreicher, grundlegender und massiver Kritik aus Wissenschaft und Pädagogik, von Lehrern und Hochschullehrern, von Verbänden, Studierenden und Schülern und zunehmend auch aus der Wirtschaft. Zahllose Analysen und Publikationen haben längst deutlich gemacht, dass das Grundmotiv des größten Teils jüngerer Bildungsreformen ein bildungsfremdes ist, nämlich die Übertragung eines ökonomistischen Denkens²² auf

²² Ökonomismus fordert auch dort eine ökonomische Legitimation ein, „wo die Meßverfahren der Ökonomie keine sachgerechte Antwort bereithalten“. (Bank: Vom Wert der Bildung, 21) Daher wird unter Ökonomismus hier und im weiteren „wie bei allen *-ismen* eine Weltanschauung“ verstanden: „in diesem Fall eine, die sich hinter dem Jargon wertfreier Sachrationalität versteckt, dabei aber die ökonomische Rationalität (Effizienz) zum obersten Wertgesichtspunkt verabsolutiert und einer nahezu grenzenlosen Ökonomisierung unserer Lebensformen, der Gesellschaft und der Politik das Wort redet“ (Ulrich: Zivilisierte Marktwirtschaft, 34).

Schule und Hochschule, das deren Auftrag im Kern verfehlt.²³ Obwohl also bildungsökonomische Analysen die Wirklichkeit von Bildung, Erziehung und Wissenschaft einseitig verzerren und damit in ihrer Komplexität verfehlen und obwohl sie nach Aussage prominenter Autoren selbst nichts darüber aussagen können, wie festgestellte Bildungsdefizite zu beseitigen sind,²⁴ wurden und werden dennoch allerorten Reformen unter den Prämissen neoliberal inspirierter Bildungsökonomie umgesetzt. Deren Kernprämissen seien hier kurz zusammengefasst.

Die v.a. von Ökonomen der „Chicago School of Economics“ entwickelte Ausbreitung einer verengten ökonomistischen Sicht auf alle menschlichen Lebensbereiche reduziert menschliches Verhalten auf das rationale Abwägen von Vorteilen. Der Nobelpreisträger Gary S. Becker entwirft in seinem Buch *The Economic Approach to Human Behavior* die These, dass alles menschliche Leben mit einem ökonomischen Modell menschlichen Verhaltens erklärbar sei. Hierzu gehören Familie, Religion, Kunst, Strafwesen, Rechtswesen und eben auch Bildung und Bildungswesen:

²³ Vgl. die Literaturhinweise in Krautz: Bildungsreform und Propaganda, 152, Anmerkung 2; vgl. seitdem u.a. Ball: Global Education Inc.; Maset: Wörterbuch des technokratischen Unmenschen; Meyer / Benavot (Hgg.): PISA, Power, and Policy; Graupe / Krautz: Die Macht der Messung; Liessmann: Geisterstunde; Nida-Rümelin: Der Akademisierungswahn; Schwaetzer / Hueck / Vollet (Hgg.): Der andere Blick; Dammer: Vermessene Bildungsforschung; Demirović: Wissenschaft oder Dummheit; Spring: Economization of Education; Bernhard et al. (Hgg.): Neutralisierung der Pädagogik; Krautz: Kompetenzen machen unmündig.

²⁴ Vgl. etwa Wößmann / Piopiunik, 49: „Die berichteten Projektionen sagen nichts darüber aus, wie eine Beseitigung der unzureichenden Bildung erreicht werden sollte. Auch lösen sie nicht das politische Problem, wie entsprechende Reformen politisch erreicht werden können.“ So – in kritischer Wendung – auch Bank (Hg.): Vom Wert der Bildung, 161: „Obschon man weithin wie selbstverständlich von einem positiven Zusammenhang ausgeht, erweist sich insgesamt der Zusammenhang von Bildungskosten und Bildungsleistungen als im Wesentlichen unbestimmt. Darüber hinaus wird der Zusammenhang empirisch aufgrund der Unzahl von intervenierenden Variablen wohl auch nie in der gewünschten Genauigkeit bestimmbar sein.“

„Indeed, I have come to the position that the economic approach is a comprehensive one that is applicable to all human behavior, be it behavior involving money prices or imputed shadow prices, repeated or infrequent decisions, large or minor decisions, emotional or mechanical ends, rich or poor persons, men or women, adults or children, brilliant or stupid persons, patients or therapists, businessmen or politicians, teachers or students.“²⁵

Bröckling fasst diese ökonomistische Logik treffend zusammen:

„Nach dem gleichen Muster deutet Becker die Entscheidung für oder gegen eine Ehe, für oder gegen Kinder oder für eine bestimmte Zahl von Kindern: Männer oder Frauen heiraten demnach, ‚wenn sie erwarten, dass sie dadurch besser gestellt sind, als wenn sie ledig bleiben; sie lassen sich scheiden, wenn sie sich davon eine Steigerung ihrer Wohlfahrt versprechen.‘ Kinder wiederum werden entweder ‚als eine Quelle psychischen Einkommens oder psychischer Befriedigung‘, d.h. ökonomisch gesprochen als ein langlebiges Konsumgut betrachtet, oder sie funktionieren als Produktionsgut, das selbst monetäres Einkommen erwirtschaften und beispielsweise die Versorgung im Alter sichern wird.“²⁶

Das zugrunde gelegte Menschbild des *homo oeconomicus*, eines Menschen also, der „rational“ seinen Nutzen bzw. Vorteil maximiert, verletzt damit „unmittelbar und frontal das Moralprinzip, das heißt das Prinzip der *Achtung* unserer Mitmenschen in ihrer *Würde*. Statt sie als *Subjekte*, die einen eigenen Kopf haben, anzuerkennen, behandelt er sie als bloße *Objekte* seines Vorteilsstrebens.“²⁷ Somit bleibt dieses Menschenbild nicht abstraktes wissenschaftliches Modell, wie von Wirtschaftswissenschaftlern behauptet wird, sondern es wird als handlungsleitende Vorstellung sehr wohl praktisch:

„Es geht um das praktische Ziel, die Individuen möglichst restlos von moralischen Ansprüchen zu entlasten, damit sie ihr unterstelltes Bedürfnis nach strikter Eigennutzenmaximierung [...] ausleben dürfen.“²⁸

Dass dieses Menschenbild unmittelbare *praktische* Auswirkungen hat, belegt inzwischen die moralpsychologische Forschung, die die

²⁵ Becker: *The Economic Approach to Human Behavior*, 8.

²⁶ Bröckling: *Das unternehmerische Selbst*, 91.

²⁷ Thielemann: *System Error*, 68.

²⁸ Ulrich: *Integrative Wirtschaftsethik*, 202.

sinkende moralische Motivation heutiger Jugendlicher kausal auf das längst zum Allgemeingut gewordene ökonomistische Menschenbild zurückführen kann:

„Es findet sich ein deutlicher und hoch signifikanter Zusammenhang zwischen der Präferenz eines solch ökonomistisch verkürzten Menschenbildes und einer niedrigen moralischen Motivation. [...] Befunde aus anderen Untersuchungen legen die Deutung nahe, dass sich dieser korrelative Befund kausal interpretieren lässt: Das in klassischen Rational-Choice Ansätzen propagierte Menschenbild kann durchaus eigenständig zu einem Abbau der Bindung an Moral beitragen.“²⁹

Imaginationstheoretisch ist dies naheliegend:³⁰ Denn Menschenbilder sind innere Bilder, also Vorstellungen vom Menschen, die unsere Wahrnehmung und unsere reales Handeln prägen. Eben dies hatte schon Plessner festgestellt:

„Für jede theoretische Bestimmung unseres Wesens haben wir zu zahlen, sie ist ein Vorgriff auf die Praxis, von ihr hängt ab, was aus uns wird. So wie der Mensch sich sieht, so wird er [...]“³¹

Der Preis, den wir für das theoretische Modell des *homo oeconomicus* zahlen, ist horrend: Er zerstört Sozialität und Moralität in der Wirklichkeit.

Gary Becker selbst räumte ein, dass die Wirtschaftswissenschaft mit diesem Ansatz hegemoniale Erkenntnisansprüche formuliert: Mit seinem Theorieansatz könne die ganze Wirklichkeit erklärt werden. So aber passt sich nicht mehr die Theorie der Realität an, sondern die Realität wird der Theorie gefügig gemacht. Insofern ist der *homo oeconomicus* gar keine Theorie, denn Theorien kennzeichnet das Bemühen, Wirklichkeit zu beschreiben. Er ist vielmehr ein Modell, nach dem Wirklichkeit *gestaltet* werden soll, erhebt also einen verdeckt normativen Anspruch: Der Mensch *ist* nicht so, sondern so soll er *werden*. Daher nennt Becker seine Methode auch treffend „ökonomischen Imperialismus“: „I am an economic imperialist.“³² Die ökonomistische „Monokultur des Denkens,“³³ die andere

²⁹ Nunner-Winkler: Anerkennung moralischer Normen, 445.

³⁰ Vgl. Sowa: Gemeinsam vorstellen lernen.

³¹ Plessner: Über Menschenverachtung, 116.

³² Becker: ‚Economic Imperialism‘.

Wirklichkeitszugänge bewusst ausblendet, wird also systematisch und hegemonial auf alle Lebensbereiche ausgedehnt: Die Marktlogik wird zu Logik des Lebens. Der Markt ist nicht mehr Teil der Gesellschaft, sondern alles Gesellschaftliche und Soziale ist nun Teil des Marktes.³⁴

Die durchschlagende Wirkung der Theorie in die Wirklichkeit wird auch in ihrer Anwendung auf das Bildungswesen deutlich. So wird in Bezug auf den für eine bildungsökonomische Argumentation zentralen Begriff des „Humankapitals“ gerne behauptet, dies sei allein ein theoretisches Modell, um abschätzen zu können, welche Bildungsinvestitionen welchen individuellen und volkswirtschaftlichen Nutzen ergäben:

„Mit guter Bildung wird sich mikro- wie makroökonomisch viel Geld verdienen lassen. Es ist nicht unanständig, sondern schlicht notwendig, ‚Humankapital‘ als Produktionsfaktor zu sehen, in den umso mehr investiert wird, je höher die erwarteten Renditen sind.“³⁵

Faktisch wird hier jedoch Bildung von ihrem möglichen Renditevolumen abhängig gemacht: Denn was geschieht, wenn Bildung nicht mehr hinreichend Gewinn abwirft? Wird dann nicht mehr in sie investiert? Hier wird deutlich, welche Folgen es hat, wenn Bildung nicht als Menschenrecht gefasst wird, sondern als Investitionsgut: Bildung wird dann als eine Form des Kapitals verstanden, also wie ein „Produktionsfaktor, der wie ein Spinnrad oder eine Getreidemühle, einen Ertrag bringen“ kann, wie ein Vertreter der OECD formuliert.³⁶

In die Wirklichkeit des Bildungswesens wurde diese Theorie in den letzten 20 Jahren mittels einer bekannten Kette von Schlagworten und Managementmodellen (Wissensgesellschaft, Akademisierung, Autonomie, Wettbewerb, Outputorientierung, Bildungsstandards, Qualitätsmanagements etc.) implantiert, die hier nicht noch

³³ Vgl. Graupe: Ökonomische Bildung.

³⁴ Vgl. Ötsch: Mythos MARKT.

³⁵ Straubhaar: Humankapital, 29.

³⁶ Keeley: Humankapital, 31-32.

einmal erörtert werden müssen.³⁷ Die eigentliche Zielrichtung dieses Prozesses kristallisiert sich im Konzept der „Kompetenz“ heraus, auf das Bildung in Schulen und Hochschule inzwischen umgestellt wurde: Kompetenz ist nach gleichlautender Auffassung der für PISA zuständigen OECD wie der für die Bologna-Reform verantwortlichen EU die „Fähigkeit zur Anpassung,“³⁸ fordert also die unhinterfragte Adaption an das, was EU und OECD zur Wirklichkeit erklären.

3. Durchsetzung: Feindliche Übernahme des Bildungswesens

Könnte man den Vorgang der Ökonomisierung von Bildung bis hierin für eine schlicht fehlgeleitete Theorie halten, die in irgendeiner Weise Eingang in das allgemeine Bewusstsein fand, so machen Blicke auf die historischen Prozesse dieses „Eingangnehmens“ deutlich, dass es sich hierbei offenbar um gezielt gesteuerte Vorgänge handelt. Zu analysieren sind also nicht allein „Diskurse“, sondern diejenigen *Akteure*, die diese Diskurse produzieren und in die Diskussion induzieren. Erst unter Einbezug der Akteursperspektive kann verständlich werden, wozu eine offensichtlich falsche ökonomische Theorie und ihr absurdes Menschenbild dienen.³⁹

Den Auftakt hierzu bildete eine bildungsökonomische Konferenz der OECD 1961 in Washington, an dem die Vertreter der Chicago

³⁷ Vgl. Krautz: *Ware Bildung*; Krautz: *Bildungsreform und Propaganda*.

³⁸ Vgl. Krautz: *Bildung als Anpassung*, 93.

³⁹ Die Absurdität des *homo oeconomicus* ist keine polemische Abwertung, sondern zeigt sich in Bezug auf die humanwissenschaftliche Forschung: Legt man etwa Michael Tomasellos evolutionsbiologische Untersuchungen zur Entstehung der menschlichen Sozialität zugrunde, entspräche der *homo oeconomicus* in etwa dem Sozialverhalten von höheren Primaten. Diese verhalten sich in der Tat als „rationale Egoisten“, die nur zu eigener Vorteilsnahme Kooperationen mit anderen eingehen und ansonsten daran kein Interesse haben. Den Menschen zeichnet dagegen eine primäre Sozialität aus, die sich schon bei Kleinkindern als veranlagte Kooperationsbereitschaft und natürliches Gerechtigkeitsempfinden zeigt. (Vgl. Tomasello: *Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens*.)

School als Stichwortgeber teilnahmen.⁴⁰ Die auf Betreiben der USA als transatlantisches Nachfolgemodell der OEEC gegründete „Organisation for Economic Cooperation and Development“⁴¹ erweist sich seitdem als zentraler Akteur in der Durchsetzung bildungsökonomischer Konzepte in die nationalen Bildungssysteme. Dabei wurden an der Konferenz „Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education“ die Grundlagen und Ziele dieses Prozesses deutlich benannt, wie insbesondere die vom Europarat herausgegebene deutsche Zusammenfassung deutlich macht.

So heißt es zum Selbstverständnis bildungsökonomischen Denkens etwa:

„Heute versteht es sich von selbst, dass auch das Erziehungswesen in den Komplex der Wirtschaft gehört, dass es genauso notwendig ist, Menschen für die Wirtschaft vorzubereiten wie Sachgüter und Maschinen. Das Erziehungswesen steht nun gleichwertig neben Autobahnen, Stahlwerken und Kunstdüngerfabriken.“⁴²

Demnach sei Erziehung „wirtschaftliche Investition“⁴³ in den Menschen, und man spricht dementsprechend vom „Produktionsfaktor Lehrer“⁴⁴ und vom „Rohmaterial Schüler.“⁴⁵ Allgemeinbildung sei „die Befähigung zu immer neuer Anpassung“; sie solle „befähigen zum Denken, also zum Umdenken und zum Verarbeiten fremder und neuer Ideen.“⁴⁶ Die Idee des heutigen Kompetenzkonzepts, das Bildung vor allem als Anpassungsleistung und „Denken“ nur als Nachvollzug der Ideen anderer versteht,⁴⁷ ist damals also bereits ausgearbeitet gewesen.

⁴⁰ Vgl. OECD: *Bildung auf einen Blick*, 13; Graupe / Krautz: *Macht der Messung*.

⁴¹ Vgl. Kim: *Bildungsökonomie und Bildungsreform*, 16ff.

⁴² *Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand*, 40.

⁴³ Ebd.

⁴⁴ Ebd., 44.

⁴⁵ Ebd., 45.

⁴⁶ Ebd., 37.

⁴⁷ Vgl. Krautz: *Kompetenzen machen unmündig*.

Entscheidend ist aber dann die Formulierung des eigentlichen Ziels der bildungsökonomischen Operation, das man gemäß folgender Aussage als kulturelle Entwurzelung beschreiben kann:

„In der Schule soll jener Grundsatz von Einstellungen, von Wünschen und von Erwartungen geschaffen werden, der eine Nation dazu bringt, sich um den Fortschritt zu bemühen, wirtschaftlich zu denken und zu handeln. Das bedeutet nicht weniger, als dass Millionen Menschen von einer Lebensweise losgerissen werden sollen, die seit Jahrhunderten und Jahrtausenden das Lebensmilieu ausmachte. Alles, was bisher an Schule und in der Erziehung in diesen Ländern geleistet wurde, verfolgte soziale und religiöse Ziele, die vorwiegend [...] Resignation und spirituelle Tröstung gewährten; Dinge, die jedem wirtschaftlichen Fortschrittsdenken glatt zuwiderlaufen. Diese jahrhundertealten Einstellungen zu verändern, ist vielleicht die schwerste, aber auch die vordringlichste Aufgabe der Erziehung in den Entwicklungsländern.“⁴⁸

Was hier zunächst auf „Entwicklungsländer“ beschränkt zu sein scheint, wird jedoch im Bericht wenige Seiten später auch für Deutschland gültig, denn dieses sei, „was die Erziehungsplanung angeht, auch als ein etwas unterentwickeltes Land“ zu betrachten.⁴⁹

Die OECD formuliert hier also in aller Deutlichkeit ein kulturimperiales Projekt: Sie will den gezielten Bruch mit nationalen kulturellen Traditionen betreiben, um Menschen geistig und emotional bereit für die Ansprüche der globalisierten Ökonomie zu machen, die sie als „Fortschritt“ definiert. Der Nukleus von Tradition und Kultur gezielt auslöschenden Bildungsreformen ist hier angelegt, der sich in Europa und speziell im deutschsprachigen Raum bis heute etwa in den Folgen der PISA-Studien zeigt, denn PISA bricht systematisch mit den europäischen Traditionen von Christentum, Humanismus und Aufklärung. Insofern ist etwa die Einschätzung von Eva Borst treffend, was den Kern des neoliberalen Übergriffs ausmacht:

„Die Provokation, die von der neoliberalen Ideologie [...] ausgeht, ist der forcierte Bruch mit denjenigen europäischen Traditionen, die ihrer Idee nach Menschenwürde im Geiste der Menschenrechte bewahren und das

⁴⁸ Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand, 38.

⁴⁹ Ebd., 78.

Recht auf Selbstbestimmung des einzelnen im Kontext der Gerechtigkeit betonen.“⁵⁰

Diese traditionellen Überzeugen werden nicht im offenen Diskurs hinterfragt, sondern sollen in einer Art „social engineering“ weitgehend unbewusst verändert werden. Das Vorgehen der OECD erscheint damit als eine Form imperialistischer, kulturell-ökonomischer Kriegsführung mit Mitteln der Propaganda.

Wie die OECD diese Absicht unter dem Deckmantel von „Entwicklung“ seitdem weiter verfolgt hat, hat etwa Daniel Tröhler anhand von Originalquellen für die Frühphase genauer herausgearbeitet. Dabei wird deutlich, dass die OECD den Führungsanspruch der USA exekutierte, der „im Westen – genauso wie die Sowjetunion im Osten – auf eine homogene Welt unter ihrer Führung“ zielte.⁵¹ Hierbei wurde „development“ „nicht einfach als Weiterentwicklung von Bestehendem gedacht [...], sondern als Anpassung an *ein* Modell, dem gefolgt werden sollte.“⁵² Eben das ökonomistische Modell, das eingangs in seinem imperialen Anspruch erörtert wurde. Dieser Umgestaltungsanspruch wurde schon damals mit einer „verschleiende Rhetorik“ kaschiert, die darauf zielte, die OECD-Strategie im Unklaren zu lassen und stattdessen die steuernden Eingriffe der OECD als Wunsch der einzelnen Nationalstaaten erscheinen zu lassen. Die „relativierende Rhetorik“ war dabei jedoch eng mit „der dominanten ökonomischen Theorie der OECD, der Humankapitaltheorie, verlinkt“,⁵³ unterschob also den Nationalstaaten schleichend neue Parameter von Bildung. Hierzu bildete die OECD bildungsökonomisch geschulte Berater aus, die den Ländern angedient wurden.⁵⁴ Solche Bildungsplaner sollten die Standardisierung der nationalen Bildungswesen gemäß OECD-

⁵⁰ Borst: Kritische Bildungstheorie, 63.

⁵¹ Tröhler: Standardisierung nationaler Bildungspolitiken, 62. Nichts spricht dafür, dass sich dieser hegemoniale Anspruch der inzwischen „einzigen Weltmacht“ bis heute geändert hätte.

⁵² Ebd., 64.

⁵³ Ebd., 67.

⁵⁴ Vgl. ebd., 69ff.

Ideologie vorantreiben, wobei dies als Hilfs- und Entwicklungsmaßnahme erscheinen sollte:

„In der Logik der OECD-Strategen stellte aber die Ausbildung nationaler Bildungsplaner und deren Erfolg bei der Implementation der Strategien auf nationaler Ebene den entscheidenden Punkt dar. Da die OECD über keine Sanktionsgewalt verfügte, das heißt die nationale Souveränität nicht umgehen konnte, war sie auf kooperationswillige Ministerien und andere entsprechende nationale Organisationen angewiesen. Mit den Ausbildungsprogrammen wurde demnach ein doppeltes Ziel verfolgt: Einerseits sollten die Teilnehmer mit den generellen Theorien und Strategien der Bildungsplanung vertraut gemacht werden und andererseits zielte die Ausbildung auf eine Konformität der Teilnehmer mit den Ideologien hinter diesen Theorien: Der Prozess der Standardisierung der Bildungspolitik setzte konforme nationale Akteure voraus, die es zuerst auszubilden galt.“⁵⁵

Hier also „wurde die Idee der zentralen Steuerung durch quantifizierte Standards geboren, die Vorstellung also, dass zentral quantifizierbare Standards vorgegeben werden, die in teilautonomen Einheiten umgesetzt werden sollen. Zunächst sollte die Idee auf der Ebene der OECD-Einzelstaaten spielen, später auf der Ebene Einzelstaat-Region bzw. einzelnen Schule. Dieses Konzept verlangte explizit nach der Entmachtung der untersten Einheiten [...] in den einzelnen Ländern – oder eben der Mitgliedsstaaten im Rahmen der OECD. Was die OECD mit ihren Experten vorgibt, sollte in den Bildungsministerien von den unter anderem durch sie ausgebildeten Bildungsplanern national formuliert und in der Folge von den Einzelschulen umgesetzt werden.“⁵⁶

In den einzelnen Ländern wurden entsprechende Institutionen aufgebaut, wie etwa in Deutschland 1963/64 das „Max-Planck-Institut für Bildungsforschung“,⁵⁷ das auch heute mit dem Nimbus unbestechlicher Wissenschaftlichkeit versehen die OECD-Politik durchsetzt. Die bis heute reichenden Folgen fasst Tröhler treffend zusammen:

„Die Mitgliedsstaaten schienen nun – in Übereinstimmung mit der OECD – klare Vorstellungen hinsichtlich Bildungsplanung entwickelt zu haben, die sie später, trotz ersten Widerständen, sowohl am OECD-Projekt *Edu-*

⁵⁵ Ebd., 70.

⁵⁶ Ebd., 73.

⁵⁷ Vgl. ebd., 74.

tion at a Glance als auch an PISA (Programme for International Student Assessment) teilnehmen ließen.“⁵⁸

Parallel wurden begonnen, mittels alarmistischer Rhetorik die Paradigmen der OECD-Bildungsökonomie in Öffentlichkeit und Politik zu verankern. So wird Georg Pichts berühmte Artikelserie in der Zeitung *Christ und Welt* von 1964 über die deutsche „Bildungskatastrophe“ meist als vom Sputnik-Schock inspiriert beschrieben. Tatsächlich wurde Picht vom deutschen Vertreter an der o.g. Washingtoner OECD-Konferenz, dem Bildungsökonom Friedrich Edding, informiert,⁵⁹ und eben diese Handschrift der Humankapitaltheorie trägt sein Plädoyer für die „Bildungsexpansion“, also die Ausweitung des Zugangs zu höherer Bildung.

Zugleich entstand dabei ein bis heute andauerndes Missverständnis der emanzipatorischen Linken: Diese identifizierte die von der OECD und ihren lokalen Adepten postulierte „Bildungsgerechtigkeit“ durch Ausweitung höherer Bildungsabschlüsse mit ihrem eigenen Anliegen nach gleichen Bildungschancen für alle Menschen unabhängig von Herkunft und Einkommen. Was bei der Linken emanzipatorisch gemeint war, verstand die OECD jedoch schlicht als bildungsökonomischen Störfaktor, denn „soziale Ungleichheit“ stört „den vollen Talentfluss.“⁶⁰ Dieses Missverständnis führt allerdings bis heute zu einer unscharfen Haltung und oftmals engen Kooperation zwischen vermeintlich „linker“ oder „grüner“ und neoliberaler Bildungspolitik. Dabei verkennt sie, dass das Konzept der Bildungsökonomie auch dem emanzipatorischen Bildungsverständnis diametral entgegenläuft, ja dieses gerade negiert.

Dabei hatten frühe Kritiker der Bildungsökonomie deren Potenzial zur tiefgreifenden Umwälzung des europäischen Bildungsverständnisses bereits sehr scharf und weitsichtig herausgearbeitet. So bemerkte etwa 1964 der Pädagoge Leonhard Froese in einer Rezension zur ersten maßgeblichen bildungsökonomischen Publikation eben jenes Friedrich Edding:

⁵⁸ Ebd., 74.

⁵⁹ Vgl. Bölling: 50 Jahre „Bildungskatastrophe“.

⁶⁰ Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand, 59.

„Die spezifisch pädagogische Fragestellung, die nie nach dem für die Gesellschaft noch so bedeutsamen Nutzwert, sondern zuerst und vor allem nach dem Selbstwert der Bildung um der werdenden Person willen fragt, ist der ‚Ökonomie des Bildungswesens‘ ebenso fern wie fremd.“⁶¹

Tatsächlich aber sei Bildung „eine unteilbare Größe und als solche weder ökonomisch berechenbar noch politisch manipulierbar.“⁶² Und resümierend hält er fest:

„Es ist häufig gesagt worden, die Reeducation-Bestrebungen der Siegermächte seien auf völlig unfruchtbaren Boden gefallen. Hier liegt eine, wenn auch verspätete Frucht dieser Bemühungen vor. Wissenschaftsgeschichtlich und -theoretisch betrachtet muss man festhalten, dass die Folgen dieses Rezeptionsvorgangs noch nicht abzusehen sind und zu einer grundlegenden Umwandlung unseres Wissenschaftsverständnisses führen können.“⁶³

An der weiteren „Umwandlung“ des Bildungsverständnisses war nach dieser ersten Welle weiterhin die OECD maßgeblich beteiligt, die immer nach ähnlichem Muster arbeitete. So hat etwa Volker Ladenthin unlängst auf eine Studie der OECD von 1973 hingewiesen, die unter dem ebenfalls alarmistischen Titel *Bildungswesen mangelhaft: BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen* dieselben Diagnosen stellte und Empfehlungen gab wie heute mit PISA.⁶⁴ Diese merkwürdige Übereinstimmung nach 40 Jahren (!) zeigt, dass es sich bei den Arbeiten der OECD eben nicht um „empirische Forschung“, sondern um Propaganda handelt: Auch die PISA-Studien sind v.a. auf ein Schock-Moment ausgerichtet, in dem das Denken aussetzt und eine „zügig [...] nach vorn gerichtete Reaktion“⁶⁵ erfolgen soll – selbstverständlich in die von der OECD vorgespurte Richtung. Dieser Vorgang ist deshalb als Propaganda zu charakterisie-

⁶¹ Froese: Rezension, 955.

⁶² Ebd., 957.

⁶³ Ebd., 955.

⁶⁴ Vgl. Ladenthin: Zur Praxis pädagogischer empirischer Forschung, 98ff.

⁶⁵ Gurría: Editorial – 50 Jahre Bildung im Wandel, 19. Diese „Schock-Strategie“, die die OECD selbst als zentral für ihr Vorgehen anführt, analysiert Klein: Die Schock-Strategie, als kennzeichnend für den aggressiven neoliberalen Kapitalismus.

ren, weil Propaganda eben nicht offen für etwas Werbung macht, denn dann wären Intention und Absender der Kommunikation erkennbar. Vielmehr wird eine Scheinwelt inszeniert. Es werden Scheinereignisse wie die PISA-Studien produziert, auf die Öffentlichkeit und Medien erst reagieren sollen: „Man fügt eine Scheinwelt zwischen den Menschen und seine Umwelt ein. Sein Verhalten ist eine Reaktion auf diese Scheinwelt. Aber weil es Verhalten *ist*, operieren die Konsequenzen [...] nicht in der Scheinwelt [...], sondern in der tatsächlichen Umwelt [...]“,⁶⁶ so einer der Urväter der Propaganda, Walter Lippmann ganz dezidiert.

Insofern kann auch die seit der ersten PISA-Studie massiv vorangetriebene „wissenschaftspolitische Machtergreifung“⁶⁷ der sogenannten „empirischen“ bzw. „evidenzbasierten Bildungsforschung“ als Ausdruck dieser hegemonialen Bestrebung verstanden werden, die Personalität und Wertorientierung, kulturelle Tradierung und Aufklärungsanspruch aus dem Bildungswesen zu eliminieren versucht. Denn von all dem kann diese Forschung aus systematischen Gründen nichts wissen, und nach all dem wird auch nicht gefragt. Sie fragt nach technologischem „Steuerungswissen“, das Schulen, Lehrer und Schüler wie Maschinen lenken könne. So formuliert schon die erste PISA-Studie als ihr „Hauptziel“ „die Gewinnung von empirisch gesicherten Informationen, die als Grundlage von schulpolitischen Entscheidungen dienen können. [...] Die Befunde werden außerdem neue Anstöße für Bildungsreformen und für die Qualitätssicherung in Schulen geben.“⁶⁸ Da aber aus „Informationen“ grundsätzlich keine normativen Entscheidungen und Handlungsempfehlungen abgeleitet werden können,⁶⁹ werden

⁶⁶ Lippmann: *Public opinion*, ch. I, 3 (Übersetzung J.K.).

⁶⁷ Ruhloff: „Einmaligkeit“ oder Kritik einer wissenschaftspolitischen Machtergreifung, 37.

⁶⁸ Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): *Schülerleistungen im internationalen Vergleich*, 9.

⁶⁹ „Forschung, auch evidenzbasierte, generiert nämlich – grundsätzlich – keine Informationen, die ein quasi technologisches Modell der Anwendung begrün-

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

Für unseren Zusammenhang ist bemerkenswert, dass das Programm „evidenzbasierter Bildungsforschung“ direkt auf den US-

den können“. (Tenorth: Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft, 12).

⁷⁰ Prenzel: Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung, 18.

⁷¹ Ebd., 19.

⁷² Vgl. Bernhard et al. (Hgg.): Neutralisierung der Pädagogik.

⁷³ Bernhard: Wie man eine Wissenschaft ruinieren kann, 26.

⁷⁴ Prenzel: Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung, 19.

⁷⁵ Tröhler: Was ist gute empirische Unterrichtsforschung, 45.

amerikanischen „No Child Left Behind“-Act unter George Bush jun. von 2001 rückführbar ist. Hier wird das neue Paradigma zum allein gültigen erklärt, wie Tenorth ausführt:

„Mit diesen Kriterien der Wissenschaftlichkeit werden zugleich politische Rahmenbedingungen gesetzt, denn nur noch solche pädagogischen und bildungspolitischen Programme sollen gefördert werden, die auf evidenzbasierter Forschung beruhen, und die Evaluation von Programmen soll ebenfalls diesem Forschungstypus entsprechen. Für andere Forschungen und Programme soll es deshalb weder Geld noch Realisierungschancen oder politische Anerkennung geben. Politische Bedeutung und theoretische Geltung werden also zugleich über die Losung der Evidenzbasierung – der Forschung oder der Bildungspolitik – bestimmt.“⁷⁶

Die internationale Durchsetzung des Programms wurde wiederum von Weltbank, OECD und EU forciert.⁷⁷ Tenorth trägt die offensichtlich wiederum strategisch geplanten Stationen der entsprechenden OECD-Konferenzen von der Planung und wissenschaftlichen Umsetzung bis zur politischen Durchsetzung des neuen Paradigma zusammen.⁷⁸

Die OECD formuliert das Ziel der nun analysierten Formen indirekter Steuerung von Bildungspolitik durch Standards, Vergleichstests, Rankings und die entsprechende Forschung sehr offen:

„In einer Welt globaler Interdependenzen ist diese Vorgehensweise wohl der effizienteste Weg, Einfluss auf das Verhalten souveräner Staaten auszuüben.“⁷⁹

Sie unterläuft also bewusst die Selbstbestimmung der Bürger in diesen Staaten und setzt auf diese Weise bis heute jenes Programm kultureller Entwurzelung durch, das sie 1961 konzipierte.

Die durchschlagenden Wirkungen sind nicht nur im Alltag von Schule und Hochschule längst sichtbar, sondern auch empirisch be-

⁷⁶ Tenorth: Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft, 8.

⁷⁷ Vgl. ebd., 9; zur Rolle dieser Institutionen vgl. Krautz: *Ware Bildung und Spring: Economization of Education*.

⁷⁸ Vgl. Tenorth: Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft, 9.

⁷⁹ OECD: *Die Globalisierung in den Griff bekommen*, 23.

legt. Der Sonderforschungsbereich 597 der Universität Bremen widmet sich den Formen von „soft governance“ seitens der internationalen Organisationen wie OECD und EU im Bildungswesen seit längerem und fasst in einer Teilstudie für Deutschland zusammen:

„Der zu beobachtende Reformprozess ist maßgeblich von Initiativen auf internationaler Ebene angestoßen und beeinflusst worden – namentlich durch die PISA-Studie der OECD und den Bologna-Prozess, welcher mehr und mehr mit der EU zu assoziieren ist. In beiden Fällen wurde durch die Anwendung vornehmlich weicher Steuerungsmechanismen maßgeblich Einfluss auf die Reformprozesse genommen. Obwohl in Deutschland zahlreiche institutionelle Vetopunkte im Bereich der Bildungspolitik existieren und die traditionellen Prinzipien des deutschen Bildungsverständnisses den von der internationalen Ebene beförderten Idealen teilweise diametral gegenüberstanden, gelang es beiden internationalen Organisationen bzw. Initiativen diese blockierenden Effekte zu umgehen bzw. zu neutralisieren.“⁸⁰

Auf die Rolle nationaler Transmissionsagenturen in diesem Prozess, in Deutschland etwa die Bertelsmann-Stiftung, kann hier nicht mehr näher eingegangen werden. Solche Stiftungen und Lobby-Gruppen sind jedoch bedeutsam als Bindeglied zwischen den internationalen Akteuren und nationaler Politik.⁸¹

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

„Zersetzung“ deutet, anders als „Zerstörung“, einen gezielten, operativen Prozess mit klandestinem Charakter an, der Parallelen zu dem bei den Geheimdiensten dieser Welt vorhandenen Wissen um die manipulative Steuerung sozialer Prozesse aufweist.⁸² Diese Deutung als operativer Prozess liegt auch deshalb nahe, weil die Dokumente der OECD eben seit ihrer Frühzeit den Anspruch einer ge-

⁸⁰ Niemann: Changing Patterns in German Education Policy Making (Zusammenfassung).

⁸¹ Vgl. Krautz: Bildungsreform und Propaganda.

⁸² Zugänglich ist dieses etwa *ex post* in den vom Staatssicherheitsdienst der ehemaligen DDR erstellten Richtlinien zur Zersetzung oppositioneller Bewegungen; vgl. Geheime Verschlusssache.

zielten verdeckten Steuerung nachweisen, die sich solcher Mittel bedienen muss. Somit bestimmen also nicht anonyme „Diskurse“ diesen Prozess, sondern konkrete Interessengruppen und Eliten, die Diskurse setzen und steuern.

Selbstverständlich kommen solchen Propaganda-Impulsen Begehrlichkeiten und Wünsche beteiligter Akteure entgegen. Propaganda rechnet gerade mit diesen Interessen und instrumentalisiert sie gezielt. So spiegelt etwa das zitierte Begehren der empirischen Bildungsforschung nach Professorenstellen und Forschungsmitteln selbstverständlich schlicht deren Interesse wider. Doch ist entscheidend, dass und wie eben diese Begehrlichkeiten gezielt angesprochen und orchestriert werden. Anhand der Bologna-Reform etwa lässt sich sehr genau zeigen, wie mit in Aussicht gestellten Vorteilen und dem bewussten Ansprechen politischer Vorlieben Akteure gegeneinander ausgespielt wurden.⁸³ Dies funktionierte dabei offenbar so gut, dass Detlef Müller-Böling, damals Chef des „Centrums für Hochschulentwicklung“, einem Ableger der Bertelsmann Stiftung, im Rückblick in dreister Offenheit formulieren kann:

„Man darf Frösche nicht fragen, wenn man ihren Teich trockenlegen will. [...] Ich habe nie gedacht, dass man mit dreißig Leuten Dinge direkt durchsetzen kann. [...] Im CHE standen dreißig Leute 36.000 Professoren und zwei Millionen Studenten an achtzig bis hundert Universitäten und rund 260 Fachhochschulen gegenüber, außerdem 16 Landesministerien mit jeweils 300 Mitarbeitern.“⁸⁴

Sicherlich muss man hier das erneute historische Versagen der Universitäten thematisieren, die das Feld diesen 30 Agenten überließen. Doch darf andererseits die Perfidie der sozialpsychologischen Manipulationstechniken, die hier zur Anwendung kamen, nicht unterschätzt werden: Diese gilt es schlicht zu kennen und ernst zu nehmen. Sie liegen offen, wie etwa in einem Strategie-Papier der Bertelsmann Stiftung zur *Die Kunst des Reformierens*.⁸⁵ Damit ist die

⁸³ Vgl. Krautz: Bildungsreform und Propaganda.

⁸⁴ Detlef Müller-Böling, zit. n. Schuler: Bertelsmann-Republik Deutschland, 150.

⁸⁵ Bertelsmann Stiftung (Hg.): Die Kunst des Reformierens. Vgl. Krautz: Bildungsreform und Propaganda.

„Kunst“ gemeint, mittels manipulativer Sozialtechnik ausdrücklich gegen den Volkswillen zu regieren.

Zu resümieren ist zudem, dass die Ökonomisierung von Bildung missverstanden wäre, wenn man sie vorrangig als Vermarktlichung auffassen würde: Denn Ökonomismus ist im Kern keine Wirtschaftstheorie, sondern eine Steuerungstechnik. Das neoliberale Modell erweist sich vor allem als Herrschaftsmittel. Tatsächlich zeigen die letzten zehn Jahre, dass die äußere Ökonomisierung von Bildungseinrichtungen und -dienstleistungen, also deren Privatisierung und Vermarktlichung zwecks Profiterwirtschaftung, weniger zentral zu sein scheint, als vom Autor zuvor selbst angenommen.⁸⁶ Privatisierung betrifft zwar einige profitable Teile des Bildungswesens (Eliteschulen, Internate, Business Schools sowie Profitinteressen der Testindustrie und Medienwirtschaft etc.), jedoch erweist sich dies nicht als dominanter Effekt für den überwiegenden Teil der immer noch staatlichen Bildungseinrichtungen. Entscheidender als diese „exogene Privatisierung“ ist die *innere* Ökonomisierung von Bildung („endogene Privatisierung“),⁸⁷ und dies meint v.a. die Veränderung von Denken und Empfinden, von Überzeugungen und Einstellungen, auf denen Bildungsarbeit in Schule wie Hochschule beruht. Dieser Vorgang scheint derzeit im Bildungswesen im deutschsprachigen Raum der tiefer gehende und eigentlich zerstörerische zu sein:⁸⁸ Er höhlt Geist und Kultur aus. Und eben dies war und ist erklärtes Ziel der dominanten Akteure.

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

Abbau von Wissen und Können:

Merkwürdigerweise führen gerade die im Namen „der Wirtschaft“ durch OECD und EU konzipierten und national von großen Wirt-

⁸⁶ Vgl. Krautz: *Ware Bildung*.

⁸⁷ Vgl. Ball: *Global Education Inc.*, 29.

⁸⁸ Für das Gesundheitswesen etwa stellt sich dies anders dar, vgl. Maio: *Geschäftsmodell Gesundheit*.

schaftsverbänden und Stiftungen forcierten Bildungsreformen zu einem rapiden Verfall von realem Können und Wissen von Schülern und Studierenden. Dies wird mittlerweile gerade aus der Wirtschaft selbst beklagt. Die „kompetenzorientiert“ trainierten Absolventen können schlicht nicht mehr hinreichend lesen, schreiben und rechnen, geschweige denn organisieren und unter Belastung den Überblick behalten. Der Inflation von Abschlüssen entspricht ein Absinken des realen Bildungsniveaus.

Man mag dies als „perversen Effekt“ der eigenen Ideologie ansehen. Doch greift dies zu kurz, wenn man einbezieht, dass die neoliberale Theorie von Beginn an ein Propagandakonstrukt war, das sich dezidiert nicht um die Realität scherte.

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

Kulturelle Entwurzelung:

Das Programm kultureller Entwurzelung und geistiger Neuformierung wurde von der OECD dezidiert beschrieben und zeigt ebenfalls seine Wirkung als Folge des oben beschriebenen Bildungsabbaus. Über die Wirkung der Entwurzelung aber hat niemand luzider nachgedacht als Simone Weil:

„Auch ohne militärische Eroberung können die Macht des Geldes und wirtschaftliche Übermacht den Zwang eines ausländischen Einflusses so stark werden lassen, dass er die Krankheit der Entwurzelung verursacht. [...] Das eine ist das Geld. Das Geld zerstört die Wurzeln überall, wo es eindringt, indem es alle Triebfedern durch das Gewinnstreben ersetzt. [...] Die zweite Ursache der Entwurzelung ist der heutige Begriff von Bildung. [...] eine Bildung, die sich in hohem Maße an der Technik orientiert und von dieser beeinflusst wird [...].“⁸⁹

Nun ist es heute nicht das Geld selbst, sondern die Logik des Geldes, die Humankapital-Logik, die Entwurzelung verursacht. Gleichwohl verweist Weils Überlegung darauf, dass dies eine Form indirekter Kriegsführung ohne direkte militärische Eroberung sein kann. Zu ihr gehört ein technoider Bildungsbegriff, der Menschen als Nicht-Menschen behandelt und sie so entwurzelt und vereinzelt. Entwurzelung aber „ist mit Abstand die gefährlichste Krankheit der

⁸⁹ Weil: Die Verwurzelung, 44f.

menschlichen Gesellschaften, denn sie vervielfacht sich selbst,“ so Weil weiter: „Wer entwurzelt ist, entwurzelt auch andere. Wer verwurzelt ist, entwurzelt nicht.“⁹⁰

Wem nutzen entwurzelte, bindingslose, vereinzelter Menschen?

Unmündigkeit und Steuerbarkeit:

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

Wem dienen unmündige und durch fehlende Bildung und soziale Vereinzelung steuerbare Menschen?

Die Fragen nach dem Warum und Wozu können rückbezogen werden auf die obigen Ausführungen: Letztlich fragen sie nach den Zielen jener „kulturell-ökonomischen Kriegsführung“, die etwa die OECD vertritt. Diese lässt sich als Versuch des Dominanzgewinns mittels ökonomischer und demokratischer Destabilisierung sowie als Steuerungsanspruch durch kulturelle Entwurzelung und provozierte Unmündigkeit verstehen. Mitglieder neokonservativer Think-Tanks in den USA beschreiben dieses strategische Vorgehen, das sich hier abzeichnet, dezidiert:

„Schöpferische Zerstörung ist unser zweiter Name, sowohl nach innen in unserer eigenen Gesellschaft als auch nach außen. Wir reißen die alte Ordnung jeden Tag ein, vom Business zur Wissenschaft, Literatur, Kunst, Architektur und Film zu Politik und Recht. Unsere Feinde haben den Wirbelwind von Energie und Kreativität immer gehasst, der ihre Traditionen bedroht. Wenn sie sehen, wie Amerika traditionelle Gesellschaften demontiert, fürchten sie uns, weil sie nicht demontiert werden wollen.“⁹¹

⁹⁰ Ebd., 46f.

⁹¹ Michael Ledeen, Neocon, Mitglied des „American Enterprise Institute“, zit. n. Hartmann / Geppert, 96.

Der Ausblick für „die nächsten hundert Jahre“ klingt nicht anders:

„Die Vereinigten Staaten müssen keine Kriege gewinnen. Es reicht aus, wenn sie die andere Seite aus dem Gleichgewicht bringen und daran hindern, so stark zu werden, dass sie eine Gefahr darstellen.“ „Zu Beginn des Amerikanischen Zeitalters haben die Vereinigten Staaten großes Interesse daran, traditionelle Gesellschaftsmuster aufzubrechen. Dies erzeugt einen Grad an Instabilität, der ihnen den größtmöglichen Spielraum verschafft.“⁹²

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

Der Soziologe Hans Jürgen Krysmanski, der diesen Machtverflechtungen mittels eines „Power Structure Reserach“ nachgeht, beschreibt die scheinbaren „perversen Effekte“ – wie etwa die faktische Schwächung von Volkswirtschaften durch neoliberal inspirierte Bildungsreformen – als „transkapitalistische Formen der ‚Kapitalvernichtung‘ zwecks Verhinderung von Machtkonkurrenz,“⁹³ also als bewusste Zerstörungsleistung der Superreichen, die auch eigenes Kapital nicht schont, um andere gleichwohl mehr zu schwächen. Einfacher drückt dies der US-Historiker Eric Zuesse aus:

„Es gibt zwei Wege, um in jedem Spiel zu gewinnen: Ein Weg ist, die eigene Leistung zu verbessern. Der andere ist, die Leistung all seiner Konkurrenten zu schwächen. Die USA verlassen sich zurzeit fast ausschließlich auf die zweite Strategie.“⁹⁴

Auch hier gilt: Gemeint sind die oft in den USA ansässigen, aber global operierenden Macht- und Finanzeliten, die sich dabei deren staatlicher Strukturen und militärischer Mittel bedienen.

⁹² Friedman: Die nächsten hundert Jahre, 15; 78.

⁹³ Vgl. Krysmanski: Hirten & Wölfe, 159.

⁹⁴ Zuesse: Die USA zerstören Europa.

Erst in dieser Perspektive lösen sich die scheinbaren Widersprüche der Bildungsreformen auf: Der forcierte Abbau von Bildung wäre dann nicht unbeabsichtigter Nebeneffekt, sondern kalkuliertes Ziel, das ökonomische Schwächung von Kapital-Konkurrenz nach sich zieht und die politische Mündigkeit der Bürger behindert, um Menschen durch Entwurzelung steuerbar zu machen. Krysmanskis Modell der voneinander abhängigen Finanzeliten, politischen Eliten und Funktions- und Wissensebenen⁹⁵ wäre damit zugleich eine Folie, vor der die scheinbar kontingente Verflechtung von wechselseitigen Interessen in den beschriebenen Prozessen einen kohärenten strukturellen Zusammenhang erhielte.

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

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

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

Doch unabhängig davon, ob jedem der Teilakteure in diesem Prozess bewusst ist, was geschieht; unabhängig davon, ob man irgendjemandem Absicht nachweisen kann; unabhängig davon, ob und wie sich die heutigen Vorgänge auf die frühen Konzepte zurückführen lassen: Das reale Problem bleibt bestehen. Denn, wie Simone Weil bemerkte, wer selbst entwurzelt ist, entwurzelt andere, auch

⁹⁵ Vgl. Krysmanski: *Hirten & Wölfe*, 161.

ohne dies zu bemerken. Kulturelle Entwurzelung braucht keinen bewussten Träger mehr, das angestoßene Programm läuft selbstständig weiter.

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

In dieser politischen Perspektive steht an erster Stelle die Rückforderung politischer Souveränität: Politische Steuerungsvorgänge durch internationale Organisationen sind demokratiewidrig, das dabei durchgesetzte Menschenbild und Bildungsziel verfassungswidrig. Öffentliche Aufklärung, Engagement für eine Bildung, die Demokratie und Grundgesetz gerecht wird, ist somit Pflicht von Wissenschaft sowie aller Lehrenden an Schulen und Hochschulen, soll die Grundlage der eigenen Arbeit und der gemeinsamen Kultur und Demokratie nicht aufgegeben werden.

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

- Die *Neugewichtung von Wissen und Können als Grundvoraussetzung von Bildung* sowohl jenseits der nivellierenden „Kompetenzorientierung“ wie auch jenseits der oft als ökonomisierungskritisch verstandenen bildungsromantischen Vorstellung vom sich selbst entfaltenden Kind und selbststeuernden Lerner. Denn: „Bildung ist ohne Wissen und Können nicht zu haben. Wer nichts weiß oder kann, verfügt auch nicht über Bildung.“⁹⁶ Bildung hat in dieser Perspektive mit Anstrengung zu tun, die man aufwenden muss, um Können und Wissen zu erwerben. Diese Bewährung an der Sache stärkt und bildet die Persönlichkeit. Insofern stellt sich auch wohlgemeinte „Bildungsgerechtigkeit“ nicht ein, wenn man das Anspruchsniveau für alle senkt. Zudem haben Gesellschaft wie Wirtschaft zwar nicht als Definitionsmächte, doch als Teil der gemeinsa-

⁹⁶ Kretz: Wissen, Können, Bildung – ein analytischer Versuch, 98.

men Welt den berechtigten Anspruch, dass Schul- und Universitätsabsolventen tatsächlich etwas können und wissen, das sie befähigt, Beruf und demokratisches Zusammenleben zu bewältigen.

- Die *Neuakzentuierung von kultureller und historischer Tradierung und Verwurzelung sowie von sozialer Verbundenheit*. Dies hängt mit dem ersten Punkt zusammen, denn Tradierung beruht auf der Weitergabe von Wissen und Können. Bildend wirkt dieser Tradierungsprozess bekanntermaßen, wenn er auf der „individuellen Reformulierung von Kultur“ beruht.⁹⁷ Dann ist Tradierung nicht einfach ein konservierendes, rückwärtsgewandtes Moment, sondern die Grundlage, um Neues ohne entwurzelnde „kreative Zerstörung“ aus dem Bestehenden heraus weiter zu entwickeln. Die dabei anzustrebende Verwurzelung aber „ist wohl das wichtigste und am meisten verkannte Bedürfnis der menschlichen Seele“, so erneut Simone Weil.⁹⁸ Verwurzelung bezieht sich ebenso auf die Neugewichtung zwischenmenschlicher Beziehungen und sozialer Verbundenheit als eigentlich tragendem Grund – innerhalb des Bildungsgeschehens wie im ganzen gesellschaftlichen Leben. Pierre Bourdieu macht darauf aufmerksam, dass diese Form von „Bewahrung“ damit zugleich eine Form „des Widerstandes gegen die Macht der neuen Ordnung“ ist, die in bezeichnender Überstimmung zwischen neoliberalen und marxistischen Traditionslinien als „schöpferische Zerstörung“ oder „permanente Revolution bzw. Reform“ auftritt. Solche „Bewahrung“ dürfe daher nicht als „konservativ“ missverstanden werden, so Bourdieu.⁹⁹ Dies wäre, so der englische Schriftsteller, Kunsttheoretiker und Maler John Berger, also „ein Konservativismus nicht der Macht, sondern der Sinnggebung. Er stellt eine Vorratskammer der Sinnggebung dar, die von gelebtem Leben

⁹⁷ Vgl. Schwaetzer / Vollet (Hgg.): Werte-Bildung in Europa, 82ff.

⁹⁸ Weil: Die Verwurzelung, 43.

⁹⁹ Bourdieu: Der Neoliberalismus, 128.

und von Generationen bewahrt wurde, die von beständiger und unerbittlicher Veränderung bedroht waren.“¹⁰⁰

- Und schließlich die *Widergewinnung der aufklärerischen und kritischen Dimension von Bildung*. Wenn Bildung sich vom Anspruch der Aufklärung verabschiedet, selbstständiges und kritisches Denken anzuregen und anzuleiten, hat sie ihre Rolle in der Moderne verspielt. Sie wird zur Anpassungsleistung. Dass sie als kritische Instanz immer im Konflikt mit institutionellen Gegebenheiten und Zeitumständen steht, macht ihr Potenzial wie ihre Aufgabe aus. Doch muss eben dies von Lehrenden in Schulen und Hochschulen selbst gelebt werden: Die Weigerung sich anzupassen, wird daher zur Bedingung der Möglichkeit der Bildung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Was sollte man ihnen sonst vorleben?

Insofern bleibt die Aufgabe derjenigen, die mit der Bildung der Jugend befasst sind, auch heute eine so große wie großartige, wie Matthias Burchardt für die schulische Bildung festhält: Denn „idealerweise schreibt jede Lehrerin, jeder Lehrer in persönlicher, sozialer und fachlicher Hinsicht an der Geschichte des Mensch-Seins mit, legt jede Schule – im Guten wie im Bösen – Zeugnis davon ab, was es heißt, ein Mensch zu sein.“¹⁰¹

Die politische Verantwortung von Lehrern wie Wissenschaftlern liegt darin, diesen Anspruch gegen die erörterten Bestrebungen auch öffentlich zu verteidigen, also gegen die Versuche technologischer Steuerung und die Zersetzung von Bildung, Können, Wissen, Tradierung und Verwurzelung in Schule und Hochschule einzutreten:

„Das Prinzip des Pädagogischen aufzuweisen und in die öffentlichen Räume hinein zu kommunizieren heißt auch, sich in den Kampf gegen die kulturelle Hegemonie zu begeben, in der die Leitvorstellung einer sozialtechnologischen Steuerung psychischer und geistiger Strukturen Heranwachsender in einem ungesteuerten Wirtschaftssystem vorherrscht.“¹⁰²

¹⁰⁰ Berger: Historisches Nachwort, 286.

¹⁰¹ Burchardt: Grundriss einer humanen Schule, 97.

¹⁰² Bernhard: Die Austreibung des Pädagogischen, 19f.

Literaturverzeichnis

- Ball, Stephen J.: Global Education Inc. New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary. London 2012.
- Bank, Volker (Hg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern, Stuttgart, Wien 2005.
- Becker, Gary S.: The Economic Approach to Human Behavior. Chicago 1978.
- Becker, Gary. S.: ‚Economic Imperialism‘. In: Religion&Liberty, Vol. 3, Nr. 2, 1993. (<http://www.acton.org/pub/religion-liberty/volume-3-number-2/economic-imperialism>, 27.09.2015)
- Berger, John: Historisches Nachwort. In: Berger, John: Sau-Erde. Geschichten vom Lande. München, Wien 1982.
- Bernhard, Armin: Die Austreibung des Pädagogischen aus Kultur und Gesellschaft. In: Matthias Rießland / Eva Borst / Armin Bernhard (Hgg.): Die Wiedergewinnung des Pädagogischen. Baltmannsweiler 2010. 8-21.
- Bernhard, Armin et al. (Hgg.): Neutralisierung der Pädagogik. Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven. Heft 1. Baltmannsweiler 2015.
- Bernhard, Armin: Wie man eine Wissenschaft ruinieren kann. Zur feindlichen Übernahme und Selbstenteignung der Erziehungswissenschaft. In: Bernhard, Armin et al. (Hgg.): Neutralisierung der Pädagogik. Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven. Heft 1. Baltmannsweiler 2015. 13-37.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.): Die Kunst des Reformierens. Konzeptionelle Überlegungen zu einer erfolgreichen Regierungsstrategie. Zukunft Regieren. Beiträge für eine gestaltungsfähige Politik. Gütersloh 3/2009.
- Bölling, Rainer: 50 Jahre „Bildungskatastrophe“. Studium für alle ist ein Holzweg. In: Wirtschaftswoche online, 13.02.2104 (<http://www.wiwo.de/erfolg/campus-mba/50-jahre-bildungskatastrophe-studium-fuer-alle-ist-ein-holzweg/9475458.html>, 27.09.2015)
- Borst, Eva: Kritische Bildungstheorie und die kulturelle Evolution als Paradigma der Gegenaufklärung im Neoliberalismus. In: Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt/M. 2009. 61-78.
- Bourdieu, Pierre: Der Neoliberalismus. Eine Utopie grenzenloser Ausbeutung wird Realität. In: ders.: Gegenfeuer. Konstanz 2004.
- Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/M. 2007.

- Burchardt, Matthias: Grundriss einer humanen Schule. In: GEW Lüneburg (Hg.): Wenn Schule krank macht – dann stimmt was nicht! Plädoyer für eine humane Schule. Dokumentation der 69. Pädagogischen Woche des Bezirksverbandes Lüneburg der GEW in Cuxhaven-Duhnen vom 4.–8.11.2013. Moisburg 2014.
- Dammer, Karl-Heinz: Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument. Baltmannsweiler 2015.
- Danner, Helmut: Kunstpädagogik in existenzieller Verantwortung. In: Krautz, Jochen (Hg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen 2010. 39-52.
- Demirović, Alex: Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen. Hamburg 2015.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten. Berlin 2000.
- Friedman, George: Die nächsten hundert Jahre. Die Weltordnung der Zukunft. Frankfurt, New York 2009.
- Froese, Leonhard: [Rezension zu Friedrich Edding: Ökonomie des Bildungswesens und Hellmut Becker: Quantität und Qualität]. In: Pädagogische Rundschau 1964. 954-957.
- Geheime Verschlussache, GVS MfS 008-100/76: Richtlinie Nr. 1/76 zur Entwicklung und Bearbeitung Operativer Vorgänge. (http://www.bstu.bund.de/DE/Wissen/MfS-Dokumente/Downloads/Grundsatzdokumente/richtlinie-1-76_ov.pdf?__blob=publicationFile, 27.09.2015)
- Graupe, Silja: Ökonomische Bildung. Die geistige Monokultur der Wirtschaftswissenschaften und ihre Alternativen. In: Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 2: Bildung und fragendes Denken (herausgegeben von Harald Schwaetzer). 139-165.
- Graupe, Silja / Krautz, Jochen: Die Macht der Messung. Wie die OECD mit PISA ein neues Bildungskonzept durchsetzt. In: Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 4: Der andere Blick: Fragendes Denken zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung. Hrsg. v. Harald Schwaetzer, Johanna Hueck, Matthias Vollet. Kueser Akademie, Bernkastel Kues 2014. 139-146.
- Gurría, Angel: Editorial – 50 Jahre Bildung im Wandel. In: OECD: Bildung auf einen Blick 2011. 13-24.
- Hartmann, Detlef / Gerald Geppert: Cluster. Die neue Etappe des Kapitalismus. Berlin 2008.

- Keeley, Brian: Humankapital. Wie Wissen unser Leben bestimmt. OECD Insights 2007.
- Kim, Myung-Shin: Bildungsökonomie und Bildungsreform. Der Beitrag der OECD in den 60er und 70er-Jahren. Würzburg 1994.
- Klein, Naomi: Die Schock-Strategie. Der Aufstieg des Katastrophen-Kapitalismus. Frankfurt am Main 2007.
- Krautz, Jochen: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen, München 2007.
- Krautz, Jochen: Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. In: Fromm Forum 13/2009. 87-100.
- Krautz, Jochen: Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. In: Frost, Ursula/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Demokratie setzt aus: Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik - Sonderheft 2013. 86-128.
- Krautz, Jochen: Kompetenzen machen unmündig. Eine zusammenfassende Kritik zuhanden der demokratischen Öffentlichkeit. Streitschriften zur Bildung, Heft 1. Hrsg. v. d. Fachgruppe Grundschulen der GEW Berlin. Berlin 2015.
- Kreitz, Robert: Wissen, Können, Bildung – ein analytischer Versuch. In: Pongratz, Ludwig A. / Reichenbach, Roland / Wimmer, Michael (Hgg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld 2007. 98-135.
- Krysmanski, Hans Jürgen: Hirten & Wölfe. Wie Geld- und Machteliten sich die Welt aneignen. 3. Aufl. Münster 2011.
- Ladenthin, Volker: Zur Praxis pädagogischer empirischer Forschung. Eine Studie. In: Coincidentia- Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte, Beiheft 4: Der andere Blick: Fragendes Denken zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung. Kueser Akademie Bernkastel Kues 2014. 77-126.
- Liessmann, Konrad Paul: Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien 2014.
- Lippmann, Walter: Public opinion. Wading River, Long Island 1921 (<http://www.gutenberg.org/cache/epub/6456/pg6456.html>, 27.09.2015).
- Maio, Giovanni: Geschäftsmodell Gesundheit. Wie der Markt die Heilkunst abschafft. Berlin 2014.
- Maset, Pierangelo: Wörterbuch des technokratischen Unmenschen. Stuttgart 2013.
- Masing, Johannes: Wissen und Verstehen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 29.12.2011, 7.

- Meyer, Kirsten: *Bildung*. Göttingen 2009.
- Meyer, Hans-Dieter / Benavot, Aaron (Hgg.): *PISA , Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance*. Oxford 2013.
- Nida-Rümelin, Julian: *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Hamburg 2014.
- Niemann, Dennis: *Changing Patterns in German Education Policy Making – The Impact of International Organizations*. TranState Working Papers No. 99. Sfb597 „Staatlichkeit im Wandel“ – „Transformations of the State“. Bremen 2010. (Zusammenfassung: <http://www.sfb597.uni-bremen.de/pages/pubApBeschreibung.php?SPRACHE=de&ID=139,27.09.2015>)
- Nunner-Winkler, Gertrud: *Anerkennung moralischer Normen. Forschungsverbund Desintegrationsprozesse – Stärkung von Integrationspotenzialen einer modernen Gesellschaft. Projekt 16. Abschlussbericht*. (http://www.unibielefeld.de/ikg/wissensaustausch/pdf/Abschlussberichte/Projekt16_Endbericht_Nunner-Winkler.pdf, 27.09.2015).
- OECD: *Die Globalisierung in den Griff bekommen. Die Rolle der OECD in einer sich wandelnden Welt*. 2004.
- OECD: *Bildung auf einen Blick*. 2011
- Ötsch, Walter Otto: *Mythos MARKT. Marktradikale Propaganda und ökonomische Theorie*. Marburg 2009.
- Plessner, Helmuth: *Über Menschenverachtung*. In: ders.: *Gesammelte Schriften*. Bd. VIII. Frankfurt/M. 1953. 105-116.
- Prenzel, Manfred: *Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung*. In: Mandl, Heinz / Brigitta Kopp (Hgg.), *Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs*. Deutsche Forschungsgemeinschaft. Berlin 2005. 7-22.
- Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – die Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen – Kunst*. Hrsg. vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder. Frechen 1993.
- Ruhloff, Jörg: *„Einmaligkeit“ oder Kritik einer wissenschaftspolitischen Machtergreifung*. In: *Einmaligkeit, Selbigkeit, Individualität. Zur Problematik pädagogischer Leitbegriffe*. Für Marian Heitger zum 80. Geburtstag. 2. Aufl. Wien: Universität Wien 2007. 37-49.
- Schachtschneider, Karl Albrecht: *Res publica, res populi. Grundlegung einer Allgemeinen Republiklehre. Ein Beitrag zur Freiheits-, Rechts- und Staatslehre*. Berlin 1994.
- Schachtschneider, Karl Albrecht: *Vom liberalistischen zum republikanischen Freiheitsbegriff*. In: ders.: *Freiheit – Recht – Staat*. Berlin 2005. 67-89.

- Schuler, Thomas: Bertelsmann-Republik Deutschland. Eine Stiftung macht Politik. Frankfurt/M. 2010.
- Schwaetzer, Harald / Matthias Vollet (Hgg.): Werte-Bildung in Europa. *Coincidentia*. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 1. Bernkastel-Kues 2012.
- Schwaetzer, Harald / Johanna Hueck / Matthias Vollet: Der andere Blick: Fragendes Denken zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung. *Coincidentia*. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 4. Bernkastel Kues 2014.
- Sowa, Hubert: Gemeinsam vorstellen lernen. Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung. *Kunst.Pädagogik.Didaktik*. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 2. München 2015.
- Spring, Joel: *Economization of Education. Human Capital, Global Corporations, Skills-Based Schooling*. New York 2015.
- Straubhaar, Thomas: Humankapital. Devisenquelle der Zukunft. In: Dettling, Daniel / Christoph Prechtel (Hgg.): *Weißbuch Bildung. Für ein dynamisches Deutschland*. Wiesbaden 2004.
- Stürner, Rolf: *Markt und Wettbewerb über alles? Gesellschaft und Recht im Fokus neoliberaler Marktideologie*. München 2007.
- Sutor, Bernhard: *Kleine politische Ethik*. Bonn 1997.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft. Über einen neuerlichen Paradigmenstreit in der wissenschaftlichen Pädagogik. *Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció*. 3/2014. 5-21.
(http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_3_5-21.pdf, 27.09.2015)
- Thielemann, Ulrich: *System Error. Warum der freie Markt zu Unfreiheit führt*. Bonn 2010.
- Tomasello, Michael: *Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens*. Frankfurt/M. 2014.
- Tröhler, Daniel: Was ist gute empirische Unterrichtsforschung? Ein Plädoyer für die vergessene reflexive Qualität von Wissenschaft. In: Doff, Sabine (Hg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen 2012. 34-47.
- Tröhler, Daniel: Standardisierung nationaler Bildungspolitiken: Die Erschaffung internationaler Experten, Planern und Statistiken in der Frühphase der OECD. In: *IJHE Bildungsgeschichte* 3/2013. 60-77.
- Ulrich, Peter: *Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie*. Bern 4. Aufl. 2008.

- Ulrich, Peter: Zivilisierte Marktwirtschaft. Eine wirtschaftsethische Orientierung. Aktualisierte und erweiterte Neuausgabe. Bern 2010.
- Weber, Ernst: Der Weg zur Zeichenkunst. Leipzig, Berlin 2. Aufl. 1918.
- Weil, Simone: Die Verwurzelung. Vorspiel zu einer Erklärung der Pflichten dem Menschen gegenüber (1943). Zürich 2011.
- Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Europäische Kulturpolitik, Bd. 2. Hg. i.A. der Kulturkommission des Europarates. [Bericht über d. OECD-Konferenz in Washington 1961. Bearb.: Ernst Gehmacher] Wien, Frankfurt, München 1966.
- Wößmann, Ludger / Marc Piopiunik im Auftrag der Bertelsmann Stiftung: Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Gütersloh 2009.
- Zuesse, Eric: Die USA zerstören Europa. In: Deutsche Wirtschafts-Nachrichten, 13.08.2015. (<http://deutsche-wirtschafts-nachrichten.de/2015/08/13/us-historiker-die-usa-zerstoeren-europa-2/>, 27.09.2015)