

Ludwig A. Pongratz

# Sich nicht dermaßen regieren lassen

Kritische  
Pädagogik im  
Neoliberalismus



**Ludwig A. Pongratz**

*Sich nicht dermaßen regieren lassen*  
*Kritische Pädagogik im Neoliberalismus*

## **Inhalt**

<b>Vorwort</b> .....	3
<b>I. Kapitel: Kritische Inspirationen - Inspiration der Kritik</b> .....	4
1.1 „Das unzerstörte Gesicht des Menschen freilegen.“ Kritische Einsätze bei Adorno, Heydorn und Foucault.....	5
1.2 Zwischen Reformskeptizismus und Aufklärungsoptimismus. Heinz-Joachim Heydorn als bildungspolitischer und bildungsphilosophischer Grenzgänger (gemeinsam mit C. Büniger).....	13
<b>II. Kapitel: Neoliberale Deformationen: Schule - Weiterbildung - Hochschule</b> .....	25
2.1 Vom Bildungsbürger zum Selbstvermarkter. Anfragen an die Bildungsreform.....	26
2.2 Individualisierung – Normalisierung – Subjektivierung. Die Schule der Kontrollgesellschaft.....	34
2.3 Radikaler Systemumbau. Notizen zur neoliberalen Deformation der Erwachsenenbildung.....	44
2.4 Die Austreibung der Bildung aus den Bildungswissenschaften.....	54
2.5 Selbstvermarktung und Selbstverfügung. Über die Widersprüche der Hochschulreform.....	65
2.6 Uniland ist abgebrannt. Notizen zur Bolognareform.....	72
<b>III. Kapitel: Ideologische Konstruktionen - Konstruktivistische Fiktionen</b> .....	83
3.1 Natur als Vorbild? Zum Kurzschluss von Evolutionstheorie, Konstruktivismus und Schulreform.....	84
3.2 Widersinnig, unnötig, unkritisch. Die ‚konstruktivistische Wende‘ in der Pädagogik.....	94
3.3 Vom Kybernetik-Hype zum Neuro-Hype. Ein Blick zurück nach vorn.....	103
<b>Literatur</b> .....	118
<b>Textnachweise</b> .....	128

## Vorwort

Pädagogische Reformer sind gewöhnlich ‚Überzeugungstäter‘: Sie sind zutiefst davon überzeugt, die von ihnen reklamierten Reformen seien längst überfällig, notwendig und vor allem hilfreich. Denn sie sollen die Welt ‚besser‘ machen. Das lässt sich an der klassischen Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts ebenso ablesen wie an allen Nachfolge-reformen bis hin zu den Umbrüchen vor und nach der Jahrtausendwende. Das zukunftsweisende Motto, dem sich die jugendbewegten Altvorderen verbunden fühlten – ‚mit uns zieht die neue Zeit‘ – könnten genauso gut die neoliberalen Reformer unserer Tage anstimmen.

Doch kann der Optimismus, den pädagogische Reformer verbreiten, nicht die skeptische Rückfrage still stellen, ob die jeweils ‚neueste‘ Zeit nicht Erblasten im Schlepptau führt, die den erhofften Fortschritt konterkarieren oder ins Gegenteil verkehren. Reformprotagonisten lassen sich von solchen Bedenken nicht gern ins Boxhorn jagen. Zweifler und Skeptiker haben bei ihnen zumeist schlechte Karten. Insofern können die hier versammelten Vorträge und Aufsätze nicht auf ungeteilte Zustimmung hoffen. Denn sie wollen aufstören, mit Selbstverständlichkeiten brechen und die eingespielten Überzeugungen der Reformer unserer Tage irritieren. Sie ermuntern dazu, Pädagogik ‚anders‘ – und d.h. vor allem: kritisch – zu denken.

Dabei wird eine Form der Kritik erprobt, die in gewisser Weise ‚ohne Netz und doppelten Boden‘ agiert. Denn der Status des Kritikers wie auch der Kritik ist nicht unveränderlich und sakrosankt. Kritik erweist sich vielmehr als experimentelle Haltung, die in den Auseinandersetzungen und Kämpfen der Gegenwart ihre Position gewinnt und verändert. Kritik braucht, wie Foucault schreibt, zur Begründung ihrer Gültigkeit kein von einer allgemeinen Ordnung ausgestelltes Visum. Er charakterisiert sie als ‚die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden‘. Indem die hier versammelten Texte der ‚Regierungslogik‘ der aktuellen Bildungsreformen nachspüren, legen sie zugleich die Fragilität und Fragwürdigkeit zahlreicher Reformzumutungen offen.

Dieser Sammelband führt Vorträge und Aufsätze zusammen, die mehrheitlich in den letzten fünf Jahren entstanden sind, ergänzt durch einige ausgewählte ältere Texte. Er knüpft an Themen und Problemstellungen an, die unter dem Titel „Unterbrechung. Studien zur kritischen Bildungstheorie“ 2013 publiziert wurden. Die vorliegenden Beiträge wurden zum Teil gekürzt, überarbeitet oder ergänzt. Dennoch ließen sich einige Wiederholungen nicht völlig vermeiden.

Aachen, im September 2017

# 1. Kapitel

## Kritische Inspirationen - Inspiration der Kritik

## 1.1 „Das unzerstörte Gesicht des Menschen freilegen“. Kritische Einsätze bei Adorno, Heydorn und Foucault

### 1.1.1 „Die eigenen Schwächen gestehen“: das neoliberale Qualitätsregime

Die Reformmaßnahmen im Bildungsbereich, die vor und nach der Jahrtausendwende mit Druck und vielen Versprechungen von oben nach unten durchgesetzt wurden, sind neoliberal präformiert. Ihnen ist – mal ausdrücklich, mal unausgesprochen – die Aufforderung beigegeben, an sich selbst zu arbeiten, sich in ein ‚unternehmerisches Selbst‘ zu transformieren. Dass diese Strategien zur Selbsttransformation und Mobilisierung subjektiver Ressourcen den altherwürdigen Bildungsbegriff bemühen, hat – so vermutet Schäfer – damit zu tun, dass der Bildungsbegriff die Aura einer Persönlichkeits- und Selbstbildung mit sich führt, auf die selbst kommerzialisierte, output-orientierte Reformstrategien ungern verzichten (vgl. Schäfer 2009 b, S. 45). „Attraktiv scheint die Bildungskategorie gerade deshalb zu sein, weil sie auch unter trivialisierten Bedingungen die Aura ihres Versprechens verspricht: die Möglichkeit der Überschreitung der Immanenz, der Ordnung des Gegebenen hin auf etwas, das sich aus diesem nicht schon per se ergibt.“ (Schäfer 2011, S. 13) Die neoliberale Bildungsreform übersetzt dabei die Möglichkeit der Überschreitung in die Logik eines endlosen Reformprozesses. Die Reforminstrumentarien setzen also Prozesse in Gang, die – einmal installiert – nie mehr ein Ende finden sollen. Man kann diese infinite Figur am Dispositiv des lebenslangen Lernens ebenso entziffern wie an Rankings, Testverfahren, Evaluationen oder Qualitätsmessungen.

So bedient sich beispielsweise die „Regierung der Qualität“ (vgl. Franz 2004) vor allem indirekter Steuerungsformen. Ihr Herzstück ist die permanente Evaluation. Durch sie wird der ‚Wille zum Wissen‘ (insbesondere in Form differenzierter Dokumentationen von Arbeits- und Organisationsabläufen) in allen Akteuren des Bildungssektors – seien es Einzelakteure oder Kollektivsubjekte wie Bildungseinrichtungen und Verbände – verankert. Diesem ‚Willen zum Wissen‘ kann sich schon deshalb niemand entziehen, weil die Dokumentationspraxis in Form expliziter Versprachlichung und Verschriftlichung eine Art ‚Geständniszwang‘ etabliert. Durch die Offenlegung von Dokumentationen werden alle dazu angehalten, sich gegenseitig zu überwachen und zu ständiger Qualitätsverbesserung anzuspornen. Evaluationsverfahren geben sich so als Praktiken einer Machtform zu erkennen, die Foucault als ‚Pastoralmacht‘ bezeichnet (vgl. Klingovsky 2009, S.108 ff.). Erst wenn sowohl Einzelne wie ganze Einrichtungen „ihre Schwächen gestehen, indem sie die bisherige Intransparenz ihrer Organisationen durch die Dokumentation der Arbeitsabläufe zu beseitigen versuchen“ (Forneck/ Wrana 2005, S. 173), kann die Absolution in Form von Gütesiegeln, Zertifikaten oder Qualitätstestaten erfolgen. Was dabei ‚Qualität‘ heißt, ist nicht mehr inhaltlich bestimmt – etwa an einem anspruchsvollen Begriff von Bildung –, sondern auf einen schwankenden äußeren Maßstab bezogen: die Zufriedenheit von ‚Kunden‘. Um ihr gerecht zu werden, muss Qualität immer wieder nachjustiert und gemanagt werden. Das Qualitätsmanagement setzt also einen infiniten Prozess in Gang. Es eröffnet eine Überschreitungsperspektive; doch handelt es sich dabei um die leere Transzendenz des ‚Willens zur Qualität‘.

Das Qualitätsregime suggeriert, mit jedem Optimierungsschritt dem Ziel ‚totaler Qualität‘ näher zu kommen. Es bleibt mit der Vorstellung verschwistert, die Differenz von Wirklichkeit und (noch unverwirklichter) Möglichkeit lasse sich (wann auch immer) schließen. Diese ‚Schließungsfigur‘ umreißt das Dilemma nicht allein des Qualitätsmanagements, sondern der neoliberalen Reformstrategien insgesamt. Denn sie forciert die Trivialisierung der klassischen Idee der Selbstbildung. Was die neuhumanistische Bildungsidee als (letztlich metaphysische) ‚Möglichkeitsräume der Bildung‘ imaginierte – konzentriert zusammengefasst etwa im Ans-

pruch auf Individualität oder Selbstbestimmung –, wird in den aktuellen Reformen zu ‚einfachen Wirklichkeitsversprechen‘ (vgl. Schäfer 2009 a, S. 52), um die schließlich soziale Kämpfe entbrennen. Die Protagonisten ‚klassischer‘ Bildungstheorie (etwa Rousseau, Schiller, Humboldt oder Schleiermacher) waren sich durchaus darüber im Klaren, dass die Versprechen, die im Zentrum der Bildungsidee standen, ‚unmögliche‘ Möglichkeiten imaginierten. Die Bildungsidee fungierte als Ankerpunkt für ästhetische Vorstellungen von Zielperspektiven (wie Autonomie, Identität, Individualität), die zwar die moderne Pädagogik fundieren, aber in gewisser Weise unerreichbar bleiben. Gleichwohl wurde an ihnen festgehalten, weil sie Bezugspunkte für jede mögliche Rede von Erziehung oder Bildung lieferten. Obgleich ‚unmöglich‘, erwiesen sie sich zugleich als notwendig, „wenn man bildungstheoretische Perspektiven [...] ‚stimmig‘ vorführen will.“ (Schäfer 2012, S. 10)

### *1.1.2 „Leute, die die Kasse reparieren können“: das vereinnahmte Bildungsversprechen*

In dem Moment aber, in dem die ‚Klammer‘ von Wirklichkeit und Möglichkeit aufgelöst wird, indem gleichsam ‚vergessen‘ wird, dass das Bildungsversprechen imaginierte Räume aufspannt, wird das Bildungsproblem entschärft. Das Bildungsbürgertum des 19. Jahrhunderts nahm die Referenzpunkte des Bildungsversprechens (wie etwa Individualität, Freiheit oder Vernunft) für bare Münze und gab sie als bereits erfüllt aus. Am Ende kam dem ‚Bildungsphilister‘ – wie ihn Nietzsche spöttisch nannte – „der Differenzsinn“ (Schäfer 2011, S. 75) pädagogischer Möglichkeitsräume abhandeln. Das klassische Bildungsversprechen lief leer; allerdings trug es zu seiner Entleerung selbst nicht wenig bei, indem es die Möglichkeitsräume der Bildung als ästhetische Entwürfe jenseits von Macht und Herrschaft zu positionieren versuchte. Auf diese Weise verlor Bildung gewissermaßen die Bodenhaftung. „Die imaginäre Welt“, so kommentiert Heydorn den Vorgang, „wird zum Gift, um das (kritische) Bewusstsein loszuwerden.“ (Heydorn 2004, Bd. 4, S. 79)

Das Ansinnen, sich der Verstrickung in gesellschaftliche Machtverhältnisse zu entledigen, löst diese Verstrickung jedoch nicht einfach auf; es machte sie allenfalls schwerer durchschaubar. Die so genannte ‚zweckfreie‘ Bildung diente durchaus ihrem Zweck – und sei es nur als „Einstiegsvoraussetzung für eine preußische Beamtenkarriere“ (Schirlbauer 2005, S. 233). Bildung wurde zum Privileg, das das Bürgertum anfangs hartnäckig gegenüber dem sich im 19. Jahrhundert herausbildenden Proletariat verteidigte. Es begnügte sich damit, ein allgemeines Menschentum zu predigen in der Gewissheit, dass nur wenige Auserwählte an ihm teilhatten. Allerdings konnte der aufstrebende preußische Staat es sich nicht lange leisten, Bildung in elitärer Weise an die Kette zu legen. Spätestens mit dem industriellen Take-off des letzten Drittels des 19. Jahrhunderts mussten sich Bildungsinstitutionen wachsenden Bevölkerungsschichten öffnen. Entsprechend sah sich die anhebende Industriegesellschaft dazu gezwungen, eine immer größere Zahl von Menschen einem institutionalisierten Bildungsprozess zu unterwerfen. Zugleich aber rückte sie ihn tendenziell unter den Begriff der Verwertung.

Der Verwertungscharakter von Bildung verstümmelt ihren Begriff, diesmal nicht durch ideologische Verklärung von Möglichkeitsräumen der Bildung zur privilegierten Fluchtburg, sondern durch Vereinnahmung des Bildungsversprechens zum Zweck ökonomischer Prosperität. In beiden Fällen erscheint das Spannungsverhältnis von Wirklichkeit und ‚unmöglicher‘ Möglichkeit aufgelöst: sei es durch Verkennung des Imaginären (das als Wirklichkeit ausgegeben wird), sei es durch Preisgabe des Imaginären (das funktionalistisch integriert wird). „Der kapitalistische Supermarkt, auf den sich die Bildung hin entwickelt“, heißt es dazu bei Heydorn, „braucht keine Diener des Geistes, sondern Leute, die die Kasse reparieren können.“ (Heydorn 2004, Bd.4, S. 84) Mit fortschreitender Integration in gesellschaftliche

Verwertungsprozesse „erlischt (die) ästhetische Gegen Sonne“ (Ebd., S. 82) Was immer nun als ‚Transzendierendes‘ in Anspruch genommen wird, findet sich in Disziplinierungs- und Verwertungskontexte eingebunden, die auf es zurückwirken. Heydorn, Adorno und Foucault haben je auf ihre Weise die fälligen Konsequenzen gezogen. Von ihren (keineswegs gleichsinnigen) kritischen Einsätzen kann sich eine kritische Bildungstheorie nachhaltig inspirieren lassen.

### *1.1.3 „Ein der Selbstbestimmung entäußertes Bewusstsein“: Adornos Theorie der Halbbildung*

Adorno macht illusionslos klar, dass die großen ‚Gegenhalte‘ der Moderne – Autonomie, Identität, Vernunft – die Katastrophen des 19. und 20. Jahrhunderts nicht schadlos überstanden haben. Denn die historischen Erfahrungen, die sich im kritischen Rückblick auf die bürgerliche Epoche aufdrängen, sind desaströs. Konsequenterweise rückt Adornos Gesellschaftsanalyse die Negativität der Verhältnisse in den Blick: Nicht Freiheit sondern (Selbst-) Beherrschung, nicht Identität sondern Nichtidentität, nicht Vernunft, sondern der gesellschaftliche Verblendungszusammenhang bilden die Negativfolien seiner Kritik.

Entsprechend nehmen auch seine bildungstheoretischen Reflexionen ihren Ausgang zunächst nicht vom klassischen Bildungsverständnis, sondern von dessen Schwundform: nämlich einer um sich greifenden Halbbildung (vgl. Adorno 1975). Halbbildung charakterisiert er dabei als „eine Art negativen objektiven Geistes [...], Inbegriff eines der Selbstbestimmung entäußerten Bewusstseins“ (ebd., S. 66). Offensichtlich löst sich das „Kraftfeld der Bildung“ (ebd., S. 68) – das also, was ehemals als Möglichkeitsraum intendiert war – immer mehr auf. Adornos ‚Theorie der Halbbildung‘ zeichnet nach, wie das klassische Bildungsversprechen im Zuge der sich durchsetzenden Tauschgesellschaft zum Fetisch, zum bloßen Mittel der Daseinsbewältigung degeneriert. Andererseits zeigt sie, wie das gesellschaftliche Reservat der Bildung, der ‚Raum der Geisteskultur‘, gerade aufgrund seiner ‚Reinheit‘ zur schlechten Ideologie verkommt. Woran also könnte die Kritik sozialisierter Halbbildung ihren Maßstab finden? Die Antwort, die wie eine Notlösung klingt (und in der die Not des Bildungskritikers Adorno anklingt), lautet so: Als Antithese zur sozialisierten Halbbildung taugt „kein anderer als der traditionelle Bildungsbegriff, der selber zur Kritik steht [...] (Darin drückt sich) die Not einer Situation aus, die über kein besseres Kriterium verfügt als jenes fragwürdige [...]. Aber was jetzt im Bereich von Bildung sich zuträgt, lässt nirgends anders sich ablesen als an deren wie immer auch ideologischer älterer Gestalt. [...] Maß des neuen Schlechten ist einzig das Frühere“ (ebd., S. 75), von dem Adorno doch weiß, dass es vergangen und verurteilt ist. Die Möglichkeit, an Bildung festzuhalten, erweist sich so zugleich als die Unmöglichkeit. Adorno insistiert auf diese Negativität, nicht um das Denken leerlaufen zu lassen, sondern um dem Einverständnis mit der Welt, wie sie ist, zu trotzen. Adornos ‚Trotz‘, seine unnachgiebige Weigerung, den herrschenden Zuständen die Absolution zu erteilen, darf nicht psychologisierend missverstanden werden. Vielmehr geht es um intellektuellen und politischen Widerstand, um den unmissverständlichen Einspruch gegen den Ausverkauf des Bildungsversprechens.

### *1.1.4 „Das unzerstörte Gesicht des Menschen freilegen“: Heydorns kritische Bildungstheorie*

An Heydorn ist es, diesem Einspruch politische Gestalt zu verleihen. Politischer Appell und bildungsphilosophische Analyse rücken eng zusammen. An die Stelle des ästhetisch-kulturtheoretischen Einspruchs tritt die politisch-pädagogische Kritik gesellschaftlich verfasster Bildung: Insofern moderne Gesellschaften in ihren Bildungsinstitutionen die regenerative Sicherstellung und Expansion ihres jeweiligen Rationalitätsniveaus organisieren, treten sie mit sich



selbst in Widerspruch. Denn die Vernunft, die durch diese Institutionen freigesetzt werden soll, wird in ihnen zugleich zurück gestaut, um sie an die Kette der Herrschaftsgesellschaft zu legen. „Die von der kritischen Bildungstheorie prinzipiell erkannte Beschränktheit bürgerlicher Vernunft [...] enthält implizit die Forderung nach der Entbindung unverkürzter Rationalität.“ (Euler 1999, S. 224) Heydorn begreift diesen Anspruch in Anlehnung an Hegels Bildungsdialektik als vorwärts treibende Kraft, die in den Bildungsinstitutionen unablässig am Werk ist: „Ist Schule Unterwerfung, so ist sie zugleich Teil einer notwendigen Unterwerfung, die Voraussetzung aller Befreiung ist.“ (Heydorn 2004, Bd. 4, S. 153)

Diese Befreiungsperspektive ist für Heydorn der abendländischen Geschichte gleichsam ‚eingeschrieben‘. Sie ist in ihr – sei es auch (anfänglich) unkenntlich oder (nachträglich) verstümmelt – beständig präsent. Sie findet sich von Beginn an verknüpft mit dem Anspruch einer rationalen Einrichtung menschlicher Lebensverhältnisse, denen das (mit dem Übergang zur Industriegesellschaft entstehende) allgemeine Bildungswesen zuarbeitet. „Als allgemeine Schule“, schreibt Heydorn, „liegt der institutionalisierten Bildung der Begriff einer allgemeinen Vernunft zu Grunde, [...] der über die jeweilige Gegenwartigkeit hinausweist in ein noch unbekanntes, ersehntes Land. [...] Das Totum der Vernunft ist zwar immer gegenwärtig, so wie der ganze Mensch stets gegenwärtig ist, aber verhüllt; die Entwicklung der Produktivkräfte lässt neue, große Aussichten zu, aber auch beispiellose Möglichkeiten der Verstümmelung und der Selbstausslöschung.“ (Heydorn 2004, Bd. 2, S. 13) Heydorn macht klar, dass es keine ‚List der Vernunft‘ ist, die die Menschheit ans Ziel bringt; die Menschen sollen ‚ihr eigener Täter‘ werden. Und sie können es werden, weil menschlicher Geschichte ein ‚Versprechen‘ zugesellt ist: dass „die unvollendete Identität des Menschen mit sich selbst“ (ebd., S. 32) sich vollenden wird, dass es möglich ist, „das unzerstörte Gesicht des Menschen frei(zu)legen“ (ebd., Bd. 1, S. 37).

Gleichwohl lässt Heydorn an der Möglichkeit, dass sich die Menschen ‚im Dschungel des Industriekapitalismus‘ verstricken, keinen Zweifel. Mit der „Narkotisierung (des Bewusstseins; L. P.) schwinden die Widersprüche“ (ebd., Bd. 2, S. 35); an die Stelle der „befreienden, menschlichen Vernunft“ (ebd., S. 36) könnte ein „Spinnengewebe“ treten, „eine unsichtbare anonyme Verfügung“ (ebd., S. 36), also etwas, das Adorno als ‚Verblendungszusammenhang‘ kennzeichnet. Trotz dieser Anklänge an Adorno wählt Heydorn für seine bildungstheoretischen Entwürfe einen anderen ‚Anker‘, der seinen Reflexionen Halt geben soll: Es ist nicht „die philosophische Bildungsidee auf ihrer Höhe“ (Adorno 1975, S. 68) – wie es bei Adorno heißt –, sondern die ‚Aussicht‘ auf die Möglichkeit einer befreiten Vernunft. In allen Analysen, in denen Heydorn den Herrschaftsanspruch von Bildungsinstitutionen seziert, bleibt die Aussicht leitend, am Ende freigesetzt zu werden.

Dabei argumentiert Heydorn stets aus einer doppelten Perspektive: aus der empirischen Perspektive derjenigen, die sich in den Widerspruch von Bildung und Herrschaft verstrickt finden – und aus einer Überschreitungsperspektive, die der Widerspruchsdynamik selbst entspringt. Heydorns Kritik erschöpft sich nicht im entlarvenden Gestus, die Funktionalität der bürgerlichen Bildungsinstitutionen für die kapitalistische Vergesellschaftung nachzuweisen. Im Vordergrund steht für Heydorn vielmehr das Problem einer Verstrickung des Pädagogischen in die Reproduktion gesellschaftlicher Herrschaft, weil – und das ist der springende Punkt – die Bemühung um Bildung zugleich den einzigen Weg darstellt, der auf die Möglichkeit der Überwindung von Herrschaft verweist. Die Schule und ihre Reformen stehen für Heydorn gerade deshalb unter Kritik, weil sie der Hebel sein könnten, über die sich die gegenwärtige Gesellschaft verändern ließe. Nicht in dem plumpen Sinn indoktrinierender Politisierung, sondern als Schulung der Abstraktionsfähigkeit, der rationalen Durchdringung der gegebenen Bedingungen. Der Widerspruch, der sich für Heydorn durch die Verfasstheit

der Bildungsinstitutionen zieht, bewegt sich nicht einfach zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Vielmehr handelt es sich um einen Widerspruch, der aus der Schulung der Vernunft selbst resultiert: In zunehmendem Maße, so Heydorns Diagnose, ist die Gesellschaft auf die systematische Förderung von Rationalität und Reflexionsvermögen angewiesen, die in ihr zu Produktions- und Innovationszwecken verwertet werden. Die funktionale Zurichtung der Vernunft entlang kapitalistischer Nützlichkeits- und Investitionserwägungen kann jedoch – so Heydorns optimistische Grundannahme – im Gebrauch der Vernunft selbst auffallen: „Die systematische Vermittlung von gesellschaftlicher Rationalität durch Bildung enthält die Möglichkeit aller Rationalität: das Selbstverständliche zu bezweifeln.“ (Heydorn 2004, Bd. 4, S. 61).

### *1.1.5 „Lebenslängliche Verratlosung“: der Siegeszug des lebenslangen Lernens*

Als Selbstkritik weist der Vernunftgebrauch über seine ihm zuge dachte Funktion hinaus, vermag er diese infrage zu stellen und eine Verständigung über die vernünftigeren Einrichtung des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu suchen. Diese Selbstkritik macht auch vor der Schule nicht halt. Auch für sie gilt, was Heydorn aller Herrschaftsgesellschaft attestiert: Sie soll ein Ende finden – nicht nur individuell, sondern auch institutionell. „Institution ist Herrschaft“, schreibt Heydorn, „Institution wird überflüssig. [...] Die Institution wird gesprengt, ihre eigene Dialektik schleudert sie in die Luft.“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 295) Was aber, wenn kein Ende (des Lernzwangs, der Verschulung, der Institution) mehr in Aussicht steht? Was bedeutet es, wenn das ‚Licht‘ des geglückten Endes verlischt, weil alles endlos so weitergeht und diese Endlosigkeit als das neue Glück des lebenslangen Lernens inszeniert wird? Konnte Heydorn noch davon ausgehen, dass dem institutionalisierten Lernen Grenzen gesetzt waren, – sowohl räumlich (denn man konnte als Dropout aus Institutionen herausfallen oder ihnen entfliehen) wie auch zeitlich – so lässt die Entgrenzung und Entzeitlichung von Lernprozessen keine ‚Absetzbewegung‘ mehr zu. Die Distanz zum Leben wird eingezogen; Leben und Lernen sollen im Begriff der ‚Lernbiographie‘ differenzlos ineinander aufgehen. An der Distanz aber hängt die Möglichkeit von Bildung. Der Widerspruch von Bildung und Herrschaft verdunkelt sich, sobald die Bildungsinstitution sich selbst ins Leben zurück nimmt. Wer immer sich jetzt gegen den Herrschaftscharakter endloser Lernzumutungen wendet, wendet sich zugleich gegen die Grundverfassung des eigenen Lebens als ‚Lernbiographie‘. Mit der Entgrenzung des lebenslangen Lernens verliert der Widerspruch seine Konturen. „Der Aufstand von unten“, schreibt Heydorn, „hatte stets die Forderung nach Leben erhoben im Widerspruch zum denaturierten Wissen der Herrschaft, aber die Herrschaft hat sich längst mit dem Aufstand identifiziert. Sie ist selber das Leben geworden, das sie als Bildung anbietet, in den funktionalisierten Prozessen endet der Widerspruch [...].“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 283)

Dass das totale Lernen als Glücksversprechen daher kommt, bedeutet keineswegs, dass es notwendig auch so verstanden wird. Denn es gibt indirekt zu erkennen, dass die Menschen unter den Bedingungen ausgreifender Kapitalisierung ihre Fähigkeiten zur Selbsterhaltung verlieren und sie gerade deshalb kontinuierlich sicherstellen müssen. So gesehen birgt der hegemoniale Zwang zum lebenslangen Lernen ein immenses Konfliktpotenzial. Doch lässt sich nicht mehr genau ausmachen, wo und wann man der ‚lebenslänglichen Verratlosung‘ – wie Illich diesen Zustand nennt (vgl. Illich 1999, S. 12 ff.) – entronnen ist. Im Voraus lässt sich jedenfalls nur schwer entscheiden, „ob die versuchte Überschreitung, Antithese oder Alternative nur die neue Form des Bestehenden [...] ist.“ (Bünger 2009, S. 188)

Damit ändert sich der Status des Kritikers wie auch der Kritik: Beides bleibt prekär, was Adornos negative Dialektik explizit demonstriert. Seine ‚Kritik der Halbbildung‘ gewinnt

ihren Rückhalt aus der Bildungsidee der Klassik, die ihrerseits unter Kritik steht. Weil diese selbstkritische Denkfigur gleichsam ‚bodenlos‘ bleibt, kann Adornos Reflexion keine konkreten Handlungsanweisungen mehr beibringen, was zu tun sei. Gleichwohl demonstriert der Einsatz kritischer Theorie unablässig, dass es keinen Grund gibt, die Hände in den Schoß zu legen. Man kann also die Negative Dialektik als einladende Geste zu theoretischer Kritik und praktischer Opposition lesen, „als performativen Akt, sich nicht so und auf diese Weise regieren zu lassen“ (Schäfer 2009 c, S. 207), auch wenn man um das ‚Bodenlose‘ dieser Geste weiß. „Die theoretische Arbeit am Begriff“, heißt es dazu bei Schäfer, „stellt sich ihrer Aporie und wird so zugleich zur Geste. Auf diese Weise [...] sollen Brüche in den ‚versteinerten Verhältnissen‘ (Marx) deutlich werden, sollen mögliche Konfliktfelder gezeigt werden – Konfliktfelder, in denen sich ein praktischer Einsatz lohnt.“ (Ebd., S. 208)

### *1.1.6 „Wühlarbeit unter den eigenen Füßen“: Foucaults kritische Ontologie der Gegenwart*

In dieser Intention stimmen Adorno und Foucault zweifellos überein. Beide zielen auf die Eröffnung politischer Auseinandersetzungen und sie zeigen in der Art ihres theoretischen Einsatzes, dass dies nur in einer Geste möglich ist, die keine endgültigen Lösungsvorgaben macht. Solche Gesten verweisen auf unterschiedliche Kampflinien im gesellschaftlichen Raum. Sie eröffnen signifikante ‚Brennpunkte‘, um die „sich dann Subjekte/Subjektgruppen positionieren, die nicht von vornherein schon auf der richtigen, einzig wahren Seite stehen, sondern die in dieser Auseinandersetzungen ihre Position gewinnen und verändern.“ (Ebd., S. 208) Ihr beweglicher Widerstand verzichtet auf feste Bezugsgrößen und fordert dazu heraus, die Referenzen immer wieder neu (und möglicherweise anders) zu bestimmen.

Foucaults ‚kritische Ontologie der Gegenwart‘ konzentriert daher ihre Aufmerksamkeit auf die Spannungen, Inkongruenzen und Brüche der Gegenwartsgesellschaft. Er entwickelt ein eigenes Instrumentarium, um die gesellschaftlichen Verhältnisse als untergründiges, agonales Geflecht von Machtwirkungen aufzuschließen. Seine ‚Analytik der Macht‘ hebt vor allem deren produktive Seite hervor: Die Strategien der Disziplinarmacht sind erfinderisch und produktiv; sie eröffnen stets aufs Neue ein diskursives Feld von Auseinandersetzungen und Kämpfen. Diese Kämpfe werden jedoch nicht von – im traditionellen Sinn – autonomen Subjekten geführt, die als souveräne ‚Herren‘ des Feldes (bildlich gesprochen: als Feldherren) agieren. Ganz im Gegenteil müssen die jeweiligen Subjektpositionen zunächst einmal umgekehrt als Effekte von Machtkonstellationen, von normalisierenden Disziplinarprozeduren verstanden werden.

Die Analytik der Macht begreift die Gegenwartsgesellschaft daher als offenen Kampfplatz, auf dem sich Unterwerfungsmechanismen und Souveränitätszuminungen überkreuzen. Diese Konstellation fordert zur Positionierung heraus; sie ermöglicht ein kritisches Sich-Verhalten im Streit um Macht und Wahrheit. Doch ist zu konzedieren, dass diese kritische Haltung – Foucault bezeichnet sie als ‚Ethos der Moderne‘ (vgl. Foucault 1990) – mit der ‚konstitutiven Grundlosigkeit‘ der Moderne konfrontiert ist. Foucaults „Wühlarbeit unter den eigenen Füßen“ (Foucault 1993, S. 19) löst überkommene Selbstverständlichkeiten und Sicherheiten auf. Daher kommt die Kritik, von der Foucault spricht, auch nicht in der Robe des Richters daher, nicht als richterliche Gewalt, die Wahrheitstribunale abhält, Beweisverfahren prüft und Behauptungen widerlegt, um Erkenntnisansprüche im Namen einer universellen Vernunft durchzusetzen. Denn seine Untersuchungen haben hinreichend deutlich gemacht, wie sehr Wahrheit, Macht und Subjektivität miteinander verfilzt sind. Entsprechend insistiert Foucaults Kritikverständnis nicht auf einen unangreifbaren, utopischen Ort der Wahrheit; vielmehr konzentriert er seine Aufmerksamkeit auf die Brüche und Grenzlinien unserer Gegenwart – und auf die Positionen, die wir darin einnehmen.

### *1.1.7 „Sich nicht dermaßen regieren lassen“: Bildung als Entunterwerfung*

Die Frage nach dem Selbstverständnis von Kritik wandelt sich zur Frage nach der Kritik unseres Selbstverständnisses. Und das heißt auch: nach den Subjektivierungspraktiken und Unterwerfungsweisen, die uns durchdringen. Vor allem aber: nach den Formen der Unterbrechung und Umkehrung, mit denen wir uns diesen Zugriffsweisen (zumindest temporär) entziehen können. Kritik wird so zu einer experimentellen Praxis, die den Raum der Gegenwart nach Möglichkeiten veränderter (und verändernder) Erfahrungen abtastet. „Wie ist es möglich“, fragt Foucault in seinem viel zitierten Vortrag „Was ist Kritik?“, „dass man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird – dass man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird?“ (Foucault 1992, S. 11 f.) Die Antwort auf solche Fragen übersteigt die Grenzen traditioneller Ideologiekritik. Denn sie erfordert die Bereitschaft zu ‚Grenzerfahrungen‘, die Bereitschaft also, bis an die Grenze zu gehen, um aus solchen Erfahrungen verändert hervorzugehen (vgl. Foucault 1996, S. 24). Doch lässt sich diese Selbstveränderung nicht im traditionellen Sinn als progressive Selbstverfügung interpretieren; vielmehr wird sie als „unvorhersehbare Verschiebung, Versetzung und Deplatzierung“ (Thompson 2009, S. 149) fassbar.

Die bildungsphilosophische Idee der Selbst-Findung ist damit verabschiedet; sie wird abgelöst durch eine kritische Praxis der Selbst-Transformation (vgl. Lüders 2007). Ihr korrespondiert eine Grenz-Haltung, „eine Haltung von Rezeptivität und Empfänglichkeit für die Grenzen der Gegenwart.“ (Masschelein u. a. 2004, S. 23) Sich in der Gegenwart zu exponieren bedeutet jedoch mehr, als sich ihr auszusetzen. Es bedeutet für Foucault zugleich: sich ihr zu widersetzen. Der Widerstand kann dabei vielfältige Formen annehmen. Er tritt gewöhnlich nicht als ‚große Weigerung‘ auf den Plan, sondern als Bruch mit gängigen Subjektivierungspraktiken, als alltägliche, stets erneuerte Unterbrechung: als Praxis der „Entunterwerfung“ (Foucault 1992, S. 15). Man kann Bildungsprozesse durchaus im Horizont von ‚Entunterwerfungs‘-Praktiken lesen. Foucault selbst betont ihre politische Qualität: ‚Entunterwerfung‘ bedeutet, sich zugemuteten Subjektivierungsweisen und herrschenden Wahrheitsregimen zu widersetzen, kurzum: ‚sich nicht dermaßen regieren zu lassen‘.

So gesehen ist kritische Bildung ohne Kritik der empirisch vorfindlichen Bildungspraxis bzw. ohne Kritik der vorherrschenden (Bildungs-)Politik nicht zu haben. Kritische Bildungstheorie bleibt auf eine kritisch gewendete empirische Bildungsforschung angewiesen. Gleichwohl geht Bildung als ‚Möglichkeitenkategorie‘ nicht in den Verhältnissen auf, die sie hervor treiben und zugleich begrenzen. Das Verhältnis von Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung erweist sich als Spannungsverhältnis eigener Art; es gewinnt vor allem im Rahmen der aktuellen Bildungsreform an Schärfe.

### *1.1.8 „Empirie als Annäherung an etwas Unzugängliches“: Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*

Einerseits knüpft die empirische Bildungsforschung explizit an den normativ-aufklärerischen Gehalt neuzeitlicher Bildungsreflexion an, indem sie die ungleiche Verteilung von Bildungschancen, die soziale Determination von Bildungsbiografien, beruflichen Positionen und gesellschaftlichem Status nachweist und kritisch in den Blick rückt. Andererseits sollen die mit ihrer Hilfe gewonnenen Daten zur Grundlage einer Orientierungs- oder Maßnahmenforschung werden, die die Absicht verfolgt, „intentional und daher ziel- und zukunftsorientiert“ (vgl. Tippelt 2006, S. 139) in Bildungsprozesse einzugreifen. Genau diese Absicht aber widerspricht der bildungstheoretischen Einsicht, dass Bildung etwas ist, das sich gerade

nicht planmäßig herstellen oder bewirken lässt. Die Lösung dieses Dilemmas wurde und wird noch immer in einer Vor- oder Unterordnung von Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung gesucht: Führten bis in die sechziger Jahre empirisch-pädagogische Forschungen ein Schattendasein unter der Vorherrschaft eines hermeneutischen Theorieverständnisses, so kehrte sich seitdem das Verhältnis geradezu um. Bildungsphilosophie soll sich derzeit mit der Rolle einer ‚Hilfswissenschaft‘ bescheiden, die vornehmlich der Begriffsklärung oder wissenschaftstheoretischen Legitimation von empirischer Bildungsforschung dient.

Beide ‚Lösungsversuche‘ greifen zu kurz: Während die idealistische Tradition des Bildungsdenkens sich allzu oft damit begnügt, die Möglichkeiten gelungener Individuierung jenseits gesellschaftlicher Wissens- und Verhaltensimperative vorzustellen (was einem imaginären Wunschdenken in die Hände arbeitet), operiert die empirische Tradition mit der gewagten Zuschreibung von gewonnenen Daten zu identifizierbaren Ursachen bzw. Urhebern (was allumfassende Messbarkeit imaginiert und das Undurchschaubare personaler Selbstverhältnisse ausblendet). Gerade die Unergründlichkeit individueller Selbstverhältnisse holt die empirische Bildungsforschung – vor allem in Gestalt der Biografieforschung – ein und stellt sie vor eine unlösbare (oder zumindest unabschließbare) Aufgabe: nämlich Empirie als Annäherung an etwas Unzugängliches (vgl. Schäfer 2006) zu konzipieren. Will man nicht hinter die Einsicht zurückfallen, dass Selbstthematizierung und Selbstverfehlung einander bedingen, dann wird Bildungsforschung zum Versuch, etwas zu sagen, was genau genommen alle begrifflichen Möglichkeiten übersteigt. „Qualitative Bildungsforschung kann so als Versuch verstanden werden, das Nichtidentische (im Sinne Adornos), also das Nicht-Identifizierbare und Nicht-Messbare von Bildungsprozessen zur Geltung zu bringen.“ (Koller 2006, S. 118) Anstatt Bildung als standardisierbare Größe schlicht zu behaupten und durch permanente Evaluation à la PISA die Kontrolle zu erhöhen, könnte mit einer so verstandenen Bildungsforschung den Machbarkeitsphantasien und Leistungsimperativen gegenwärtiger Bildungspolitik entgegen getreten werden.

Für das Verhältnis von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung aber bedeutet dies, ein Bewusstsein der unvermeidlichen Grenzen empirischer – quantitativer wie qualitativer – Bildungsforschung wach zu halten, damit die Bildungspraxis nicht unter Vorspiegelung einer unabweislichen Faktizität zum Exerzierplatz politischer Steuerungsimperative verkommt. Nur die offen gehaltene Differenz der unterschiedlichen Forschungs- und Diskursformen könnte dem Anspruch kritischer Bildungsreflexion, sich als Differenzdenken zur Geltung zu bringen, gerecht werden.

## **1.2 Zwischen Reformskeptizismus und Aufklärungsoptimismus. Heinz-Joachim Heydorn als bildungspolitischer und bildungsphilosophischer Grenzgänger<sup>1</sup>**

Wenn die Feier eines 100. Geburtstags ins Haus steht, überkommt mich immer ein schwer fassbarer Schauer: Wie schnell doch die Zeit vergeht! Und wie schnell in Vergessenheit geraten kann, was einmal die pädagogische Debatte umtrieb. Doch wächst mit der historischen Distanz nicht nur die Gefahr des Vergessens, sondern sie verhilft zugleich zu einem abgeklärten Blick auf die geschichtlichen Ereignisse. Erst im Abstand tritt hervor, was einen engagierten Theoretiker wie Heinz-Joachim Heydorn kennzeichnete. (In neoliberalen Jargon würde man vermutlich von ‚Alleinstellungsmerkmalen‘ sprechen.) Zwei Charakteristika sollen hier in den Blick gerückt werden, die in einem eigentümlichen Spannungsverhältnis stehen und Heydorn in gewisser Weise als bildungspolitischen und bildungsphilosophischen ‚Grenzgänger‘ apostrophieren<sup>1</sup>. Das betrifft einerseits seine ‚linke‘ Kritik der Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre und andererseits seinen Aufklärungsoptimismus, der Bildungsinstitutionen langfristig eine Wirkung zutraut, der wir heute eventuell mit größerer Skepsis begegnen. Es lohnt sich, an beide Aspekte anzuknüpfen, um das theoretische Erbe Heydorns weiterzudenken.

Dazu sei in einem ersten Schritt die Reformkritik Heydorns in Erinnerung gerufen, um in dessen kritischem Geist einen kurzen Blick auf die Bildungsreform der Jahrtausendwende zu werfen. In einem zweiten Schritt wird dann für Carsten Bünger die Frage im Vordergrund stehen, auf welche ‚Gegenhalte‘ diese Kritik Bezug nimmt oder anders gesagt: wie Heydorn argumentiert, um neben der scharfen Kritik trotzdem noch an der Möglichkeit des Besseren festhalten zu können.

### *1.2.1 Im Niemandsland: Heydorns linke Reformkritik in den sechziger und siebziger Jahren*

Als ich Ende der 60er Jahre mein Studium begann, kursierte unter (Gymnasial-)Lehrern folgender Witz: Ein Kleinkrimineller ist gestorben und steht voller Bangen vor der Himmelstür. Vorsichtig klopft er an, wohl wissend, dass er wenige Chancen hat, eingelassen zu werden. Dazu hat er einfach zu viel auf dem Kerbholz. Petrus öffnet die Himmelstür, begrüßt in freundlich und sagt: „Kommen Sie rein!“ Der Kleinkriminelle ist einigermaßen erstaunt und murmelt: „Damit hätte ich nicht gerechnet.“ „Ja, wissen Sie denn nicht“, antwortet ihm Petrus, „dass wir hier kürzlich eine himmlische Reform beschlossen haben. Himmel und Hölle gibt es so nicht mehr. Stattdessen haben wir nun den integrierten Gesamthimmel.“

Die Idee eines ‚integrierten Gesamthimmels‘ ist so schön verrückt, dass sich kaum einer das Lachen verkneifen kann. Auf den zweiten Blick aber wird schnell klar, dass der Witz ein konservatives Bild von Schule transportiert. Es muss ein Oben und Unten geben: Volksschule und Gymnasium; es muss unterschiedliche Begabungen geben: handwerklich-praktische, musisch-künstlerische und wissenschaftlich-intellektuelle; und diese Begabungen sind in der Bevölkerung natürlich ungleich verteilt; es muss unterschiedliche Leistungsansprüche und Hürden geben, um im Leben vorwärts zu kommen: niedrige Hürden für die Mehrheit und hochgesteckte Ansprüche für eine Minderheit. Gegen dieses hierarchisch-elitäre Konzept lief die Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre Sturm. Für mich als frisch gebackenen Studiosus war klar, auf welche Seite ich mich schlagen wollte. Ich unterstützte diese

---

<sup>1</sup> Bei diesem Text handelt es sich um einen gemeinsam mit Carsten Bünger gehaltenen Vortrag beim Heydorn-Symposium 2016 der Universität Frankfurt/ Main; der erste Textabschnitt wurde von mir, der zweite von Carsten Bünger verfasst.

Bildungsreform als emanzipatorisches Projekt. Das damalige Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft (herausgegeben von Wolfgang Klafki u. a.), das für uns Pädagogikstudenten zur Basislektüre gehörte, votierte für ein anderes Bildungssystem und eine neue Schulform: die integrierte Gesamtschule (vgl. Klafki u. a. 1970/71).

Es brauchte einige Jahre, bis mir die Schattenseiten dieses Reformvorhabens bewusst wurden. Und wie häufig im Leben kam mir dabei ein Zufall zu Hilfe: nämlich der Hinweis eines Kommilitonen auf ein Buch, das beim größten Buchhändler der Stadt gerade verramscht wurde. Dieses Buch sollte ich mir unbedingt besorgen. Der Tipp kam von Ulrich Nassen und das Buch stammte von Heinz-Joachim Heydorn: „Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs“ (vgl. Heydorn 1972). Das kannte ich noch nicht. Leider kam ich zu spät; alle Exemplare des Buchs, die die Buchhandlung besaß, waren bereits verhökert und ich musste es mir als Kopie besorgen. (Viele Jahre später schenkte mir Gernot Koneffke dann tatsächlich eins der letzten Exemplare der ‚Neufassung‘.) Mit der besorgten Kopie begann ein Leseabenteuer eigener Art; ich musste mich in Heydorn erst einmal ‚einlesen‘. Belohnt wurde die Mühe mit einer Fülle ungewöhnlicher Zugänge zum Problemfeld von Schule und Bildung. Heydorn denkt radikal; da bleibt kein Stein auf dem anderen und alle Selbstverständlichkeiten, die meine ersten Studienjahre begleiteten, kamen ins Rutschen – nicht zuletzt auch meine unkritische Lesart der integrierten Gesamtschule.

Heydorn sieht schon sehr früh mit aller Klarheit, dass – wie er schreibt – im Zuge der Bildungsreform „die Vokabel der Emanzipation [...] zur negativen Utopie“ (Heydorn 2004, Bd. 4, S. 113) verkommt. Statt ins Loblied progressiver Pädagogik über die Gesamtschulreform einzustimmen, stellt er mit ernüchterndem Unterton fest: „Es handelt sich um einen Schultyp des fortgeschrittenen kapitalistischen Marktes; die Terminologie ist international einheitlich und amerikanischen Ursprungs“ (ebd., S. 157). Zwar wird die überkommene, aufklärerische Egalitätsforderung in diesem neuen Schultyp der Form nach energisch weitergetrieben – aber doch nur, um sie dem Inhalt nach zu liquidieren. Die Gesamtschule, so argumentiert Heydorn, trage zwar die Einheitsschule in ihrem Leib, doch könne sie sie „nicht austragen“ (ebd., S. 158). Denn Bildung gerate nun uneingeschränkt unter den Aspekt der Verwertung. Die Bildungsreform folge letztlich einer doppelten Notwendigkeit: Den „Menschen für die Revolutionierung der Produktionskräfte zuzurüsten, um die Revolutionierung seines Bewusstseins zu verhindern“ (ebd., S. 263). Zwar muss die technologische Gesellschaft einerseits partielle, funktionsbezogene Rationalität massenhaft vermitteln; sie kann niemanden davon ausschließen. Doch macht Heydorn auf der anderen Seite klar, dass mit der Egalität des neuen Bildungsverständnisses eine umfassende Funktionalisierung der Menschen einhergeht.

Während die Reform sich selbst als Demokratisierungs- und Emanzipationsunternehmen stilisiert, arbeitet sie zugleich der internationalen Konkurrenzlage zu, die „eine bessere Selektion, veränderte Bildungsmerkmale, die Erschließung unausgeschöpfter Reserven“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 254) verlangt. Die Bildungsreform der 60er und 70er Jahre wird lesbar als Antwort auf eine sozio-ökonomische Umbruchssituation, die wir heute als ‚Krise des Fordismus‘ apostrophieren. Im Mittelpunkt der Reform stehen spezifische Mobilitätsanforderungen. Dazu zählen für Heydorn: „Anpassung, disponibler Intellekt“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 256), „Mobilität des Denkens“ (Heydorn 2004, Bd.1, S. 279), die Beherrschung „sprachlicher und technischer Medien“ (ebd., S. 267), schließlich Produktionsorientierung. Der Bildungsbürger von ehemals wird abgelöst durch einen neuen Idealtyp, dem die Fähigkeit zur flexiblen Anpassung gleichsam auf den Leib geschneidert ist. Er versteht sich als Mitglied einer anpassungs- und lernbereiten, intelligenten Funktionselite. Die aber kann mit althergebrachter altsprachlicher Bildung nichts mehr anfangen. Heydorn kommentiert: „Es ist schwieriger, den Menschen an der langen Leine zu halten, wenn er eine differenzierte

Bewusstseinsbildung durchläuft. Auf dem Markte jedoch hört man das Gegenteil; es geht darum, eine reaktionäre, elitäre Bildung zu liquidieren, um den Volksgeist aus der Asche steigen zu lassen. Hierin eben sind sich, und dies gibt zu denken, pragmatische Großindustrielle und deklamierende Linkspädagogen absolut einig. Sie eint gemeinsame Negation des Geistes. In Wahrheit richtet sich der Angriff auf die altsprachliche Bildung gegen das Instrumentarium der Kritik, das sie vermittelt, gegen die Befähigung zur Theorie, in Wahrheit gegen eine Emanzipation des Menschen, die ihn unfähig macht, sich blinden Funktionsprozessen zu unterwerfen.“ (Ebd., S. 22)

Die Funktionselite, der die Reform der 60er und 70er Jahre zuarbeitet, wird zum Kern einer ‚neuen Mittelklasse‘: Ingenieure, Marketing-Experten, Programmierer oder Wissenschaftler, die – im Unterschied zur traditionellen Mittelklasse – über keine eigenen Produktionsmittel verfügen (vgl. Rolff 1980, S. 40 f.). Ein Angehöriger dieser neuen vermeintlich ‚klassenlosen‘ Klasse begegnete mir Ende der 70er Jahre als Zeltnachbar auf einem französischen Campingplatz. Als ich ihn fragte, was er von Beruf sei, antwortete er knapp: „Ich bin ein Mitsubishi-Mann“. Er sagte nicht: „Ich bin Lackierer“ oder „Ich bin Ingenieur“ oder „Ich bin Informationselektroniker“. Er machte seine berufliche Identität nicht an einer spezifischen Qualifikation oder einem Berufsbild mitsamt dazugehörigem Berufsethos fest. Vielmehr versuchte er seine Identität in einem weltweit operierenden Unternehmen zu verankern. Dass solche Anker jedoch nicht viel hergeben, wurde spätestens in den 80er Jahren flagrant. Sie bescherten einen hohen technologischen Wandel, begleitet von massiven Umbrüchen im Qualifikationssektor und einer hohen Arbeitslosigkeit. Auch ein ‚Mitsubishi-Mann‘ hat keine Garantie, dass seine ‚Company‘ ihn bei Bedarf nicht ‚freisetzt‘ (wie der euphemistische Terminus lautet). Woran aber könnte er sich halten, wenn sich Berufslaufbahnen permanent verflüssigen, wenn nur sicher ist, dass nichts mehr sicher ist? Dann kann man sich eben an nichts mehr halten – außer an sich selbst. Das ist die Geburtsstunde des Selbst-Unternehmers, der in den Wehen der postfordistischen Ära das Licht der Welt erblickt. Dieser neueste Idealtyp, dem die Reform vor und nach der Jahrtausendwende zuarbeitet, ist ganz dem Geist des Neoliberalismus verpflichtet. Den Selbst-Unternehmer ‚gibt‘ es nicht einfach, aber er wird in den Reformprozessen permanent angerufen, um in Erscheinung zu treten. Der Status dieser Figur, schreibt der Soziologe Bröckling, ist prekär: „Ein unternehmerisches Selbst gibt es so wenig wie einen reinen Markt. [...] Das unternehmerische Selbst existiert nur als Realfiktion im Modus des Als-ob – als kontrafaktische Unterstellung mit normativem Anspruch, als Adressierung, als Fluchtpunkt von Selbst- und Sozialtechnologien, als Kraftfeld, als Sog.“ (Bröckling 2007, S. 283) Und in diesen Sog werden heute alle hineingezogen, SchülerInnen wie LehrerInnen.

Wer heute Heydorn liest, dem erschließt sich die Genese dieses Sogs, den alle – noch so gut gemeinten – Reformmaßnahmen mit antreiben. Dabei braucht man die progressiven Seiten der Reform der 70er Jahre keineswegs unter den Teppich kehren: etwa die ‚Modernisierung‘ der Curricula, den Abbau der traditionell-autoritären Lehrerrolle, die Aufgabe eines Bildungskanons zugunsten einer spezialisierten Fächerwahl in der gymnasialen Oberstufe und die Überwindung des Konzepts der volkstümlichen Bildung durch das so genannte ‚wissenschaftsorientierte Lernen‘. Doch zeigte sich schnell, wie sehr das Programm der Wissenschaftsorientierung zu einem disziplinär verengten Konzept fachimmanenter Wissenschaftsunterweisung zusammenschrumpfte. Übrig blieb am Ende eine kaum erträgliche Verödung der Bildungslandschaft, die dem gängigen emanzipatorischen Vokabular Hohn sprach. „Die neue Sprache“, kommentiert Heydorn, „landet sofort in den Ascheimern der Verwertungsprozesse.“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 271). Ihre Kennzeichen sind Fungibilität, Nützlichkeit, Faktengläubigkeit. Dabei wandte bereits Ernst Bloch gegen die Faktengläubigkeit ein, die ‚reine Tatsache‘ sei das Dümme, was es gibt; mit ihr wird der Begriff zum Gespenst.



Heydorns harsche Kritik an der Sprache der damaligen Reformer lässt an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig: „Das progressive Vokabular ist das Vokabular des kommenden Industriefaschismus, der Blut und Boden endgültig hinter sich gelassen hat, das Vokabular einer empirischen Sozialwissenschaft, die sich zu recht als Naturwissenschaft versteht, da sie Ausdruck des Rückfalls aus einer menschlichen Geschichte in die Naturgeschichte des Menschen ist.“ (Ebd., S. 261)

Man könnte einwenden, dass das (neo-)positivistische Wissenschaftsverständnis, gegen das Heydorn Sturm lief, heute selbst zum alten Eisen gehöre. Denn den Ort, den ehemals (Neo-)Positivismus und Behaviorismus als Steuerungswissenschaften einnahmen, halten inzwischen neurowissenschaftlich und konstruktivistisch orientierte Theoriemodelle besetzt. Sie gehen davon aus, dass die Frage nach den Gegenständen der Erkenntnis heute in gewisser Weise überholt – genauer gesagt: sinnlos – sei. „Es gibt keine Gegenstände der Erkenntnis“, belehrt uns Maturana. „Wissen heißt Fähigsein, in einer individuellen oder sozialen Situation adäquat zu operieren.“ (Maturana 1985, S. 76) Auf diese Operationsfähigkeit komme es an; Wissen diene keinem Wahrheitsanspruch, sondern einzig der Pragmatik des (Über-)Lebens. Es soll den Erkennenden handlungsfähig und den Erkenntnisvorgang viabel (d.h. ‚gangbar‘) machen. Solche Bezugnahmen auf ein „adäquates Operieren“ muten eigentümlich technisch an, ihre Stoßrichtung ist aber mit dem Siegeszug der Kompetenzorientierung zu einer pädagogischen Selbstverständlichkeit geworden: Kompetenz ist schließlich die wundersame Fähigkeit, unvorhersehbaren Herausforderungen problemlösend begegnen zu können (vgl. Weinert 2001, S. 27 f.; kritisch hierzu: Höhne 2007, S. 30 ff.).

Die politischen Weichenstellungen gegenwärtiger Bildungsreformen kommen mit den Spielarten konstruktivistischer Reformpädagogik darin überein, dass Lernen ein individueller Prozess ist, der zwar eine günstige Umgebung braucht, aber nur vom Individuum gesteuert und verantwortet werden kann (bzw. werden muss). Doch führen solche nicht selten hirnpfysiologisch unterlegten Annahmen nicht nur auf naturalistische Abwege, vor denen Heydorn – wir hörten es bereits – warnte (denn das Gehirn ist schließlich kein Erkenntnis-subjekt). Zugleich reaktivieren sie auch die altbekannte reformpädagogische Mythologie vom Leben, seiner Dynamik, seiner Ganzheitlichkeit, wie sie zu Beginn des 20. Jahrhunderts en vogue war. Die Verheißung der Systemtheorie, „die verlorene Ganzheit wieder (zu) ersetzen“ (Maturana 1996, S. 238 f.), so wörtlich Maturana, fügt sich bruchlos ins reformpädagogische Programm, das konstruktivistische Didaktiker uns seit den neunziger Jahren offerieren. Der Mythos der Ganzheit, der Begriffe wie ‚Balance‘, ‚Zirkularität‘ oder ‚Kopplung‘ durchweht, gehört zur irrationalen reformpädagogischen Erblast. Weit vorausschauend erfasst Heydorn die neuen Unterwerfungsformen, die die Reformpädagogik verdeckt ins Spiel bringt. „Der Mensch soll sich zur Selbsttätigkeit befreien“, schreibt Heydorn (2004, Bd. 3, S. 209). Doch schon „die Terminologie beweist, dass der Angriff auf die Autoritätsschule ein Täuschungsmanöver ist, dass es darum geht, die [...] Autorität durch eine gänzlich unaufdeckbare, totale abzulösen.“ (Ebd., S. 210) Eine „allgemeine Steuerung wird möglich“, heißt es wenig später, „die ihrem Instrumentarium nach rational, ihrer Prämisse nach aber irrationalistisch, ihrer Tendenz nach totalitär ist [...]“ (Ebd., S. 217)

Einen tendenziell totalitären Zugriff analysiert Heydorn gerade auch dort, wo es – wie heute scheinbar selbstverständlich – den bildungspolitischen und pädagogischen Reformkonzepten ums Individuum geht. In seiner Auseinandersetzung mit den *Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates* von 1971 (im folgenden *kursiv* zitiert) schreibt er: „Die Lernangebote ‚müssen [...] die unterschiedlichen Interessen‘ der Lernenden berücksichtigen; die ‚Berücksichtigung des individuellen Bildungsstrebens macht eine Individualisierung des Lernens und somit eine

*reiche Differenzierung der Bildungswege erforderlich.*“ (Heydorn 2004, Bd. 4, S. 103) Und Heydorn kommentiert: „Es wird eine Theorie des subjektiven Interesses vorgeschoben, um die Erwartung des Individuums mit den Bedürfnissen des Marktes zu vermitteln.“ (Ebd., S. 103) Vom Markt aus gesehen sind aber weder das Individuum noch dessen subjektive Interessen relevant: „Für die Praxis ist die ‚Transferleistung‘ entscheidend, die Übersetzbarkeit curricularer Inhalte auf die Mobilitätsanforderungen der Gesellschaft, die Austauschbarkeit des Individuums. Das Lernen soll sich daher weniger auf den Stoff richten als vielmehr auf die Fähigkeit, ‚Gelerntes auf andere Gebiete zu übertragen‘. Die Zielsetzung richtet sich auf die Methode des Arbeitens, auf Einstellungen und Verhaltensweisen. [...] Da die Schule für das augenblickliche Bedürfnis produziert, tritt der Stoff in seiner Bedeutung weit zurück; es gibt keine bleibenden Inhalte. Das Wissen veraltet so schnell wie die letzte Modehose aus dem Supermarkt. [...] [D]er technische Fortschritt ‚verändert ständig, was für die Einzelnen an Kenntnissen und Fertigkeiten wichtig ist‘. [...] Relativiert sich der Inhalt des Gelernten somit ständig, ist, was heute gültig erscheint, morgen bereits veraltet, so gibt es doch auch in diesem Kontext metaphysische Konstanten. Wissenschaft und Gesellschaft sind mythisch verabsolutiert; ‚Das Leben‘, heißt es des Weiteren, ‚fordert von allen Menschen die jeweils höhere Leistung‘. [...] Sätze wie diese stehen in axiomatischer Einsamkeit inmitten von Kauf und Verkauf.“ (Ebd., S. 104 f.)

Heydorns ‚unzeitgemäße Betrachtungen‘ demonstrieren, wie sehr er seiner Zeit voraus ist. Denn auf dem Hintergrund seiner Reformkritik lassen sich die ‚Krankheiten‘ der neuesten Reform zutreffend diagnostizieren (vgl. Pongratz 2009a). Zugegeben: Die aktuelle Reform bedient sich einer anderen Terminologie und eines anderen Instrumentariums. Gleichwohl steht sie in der Kontinuität der Anpassungsreformen der siebziger Jahre. Die Zielperspektiven der alten Reform, die Heydorn in der Faustformel ‚minimaler Input, maximaler Output, maximale Herrschaft‘ komprimierte, drücken auch der neuesten Reform ihren Stempel auf.

Die erste Einsicht, die uns Heydorn heute mit auf den Weg gibt, lautet also: sich vom Euphemismus der Reform-Protagonisten nicht täuschen zu lassen. Nehmen wir als Beispiel die von Dieter Lenzen redigierte, programmatische Expertise „Bildung neu denken!“, die die Reformvorhaben vor und nach der Jahrtausendwende auf den Punkt zu bringen versucht. Zwar ist in ihr von „alteuropäischen Grundwerten“ (vbw 2003, Bd. 1, S. 20), von einem „proaktiven, positiven Persönlichkeitsbild“ (ebd. S. 27), vom „Menschenbild des weltoffenen Bürgers“ (ebd. S. 136) oder einer „zukunftsorientierten Führungspersönlichkeit“ (ebd., S. 219) die Rede, denen „personale Ganzheit“ (vbw 2004, Bd. 2, S. 96), „emotionale Sicherheit“ (ebd., S. 96) oder „Bindungen an die Region“ (ebd., S. 96) attestiert werden. Doch kommt hinter solchen wertkonservativen Anklängen ein beinhardt Anforderungsprofil zum Zug, das letztendlich auf eine erhöhte Selbstausbeutungsfähigkeit hinausläuft. Einerseits sieht sich das aktuelle Bildungssystem durch demographischen Druck, absehbaren Arbeitskräftemangel, verschärften internationalen Wettbewerb und erhöhte Qualifikationsanforderungen wie ehemals zu einer Öffnung gezwungen. Doch sollen die Fehler von damals nicht wiederholt werden: Weder soll es zu einer Überfüllungskrise weiterführender Bildungseinrichtungen kommen, noch zu einer Entwertung des kulturellen Kapitals, das die höheren Bildungsabschlüsse repräsentieren. Die ‚Quadratur des Kreises‘, die die neueste Bildungsreform zu lösen vorgibt, besteht gerade darin, das Bildungssystem für neue Formen der Aufstiegsqualifizierung zu öffnen, ohne seine Selektionsfunktion in Frage zu stellen. Öffnung und verschärfte Selektivität sollen ebenso ineinander greifen wie erhöhte Flexibilität und Hierarchisierung der Bildungsabschlüsse. Der Status quo der gesellschaftlichen Machtverteilung soll nach Möglichkeit nicht angegriffen werden. Damals wie heute geht es um Funktionalität, nicht um Bildung; es geht um zersplitterte, auswechselbare Bewusstseinsinhalte, nicht um Selbstverständigung. Der ‚neuen Geist‘ des Kapitalismus (vgl. Boltanski/

Chiapello 2003) nimmt alle in die Pflicht. Alle sollen durch größere Lernanstrengungen dazu beitragen, die Verwertungsbedingungen zu erhöhen. Wer immer sich jetzt gegen den Herrschaftscharakter endloser Lernzumutungen wendet, wendet sich zugleich gegen die Grundverfassung des eigenen Lebens als ‚Lernbiographie‘.

„Der Aufstand von unten“, schreibt Heydorn, „hatte stets die Forderung nach Leben erhoben im Widerspruch zum denaturierten Wissen der Herrschaft, aber die Herrschaft hat sich längst mit dem Aufstand identifiziert. Sie ist selber das Leben geworden, das sie als Bildung anbietet, in den funktionalisierten Prozessen endet der Widerspruch [...].“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 283) Vielleicht gehört diese Textpassage zu den ‚schwärzesten‘ Stellen seines Opus magnum „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (vgl. Heydorn 2004, Bd. 3). Heydorn redet sich die Welt nicht schön. Er weiß um die Möglichkeit, dass die Menschen sich ‚im Dschungel des Industriekapitalismus‘ verstricken. An die Stelle der ‚befreienden, menschlichen Vernunft“ (Heydorn 2004, Bd. 2, S. 36) könnte ein ‚Spinnengewebe‘ treten, ‚eine unsichtbare anonyme Verfügung“ (ebd., S. 36), also etwas, das Adorno als ‚Verblendungszusammenhang‘ kennzeichnet.

### 1.2.2 'Unmögliche' Positionen: Heydorn als bildungsphilosophischer Grenzgänger (C. Büniger)

Folgt man Adornos Überlegungen, wird Kritik zu einem paradoxen Unterfangen: Adornos Texte prozessieren das Problem, wie „angesichts objektiver Verblendung“ (vgl. Gamm 1985) eine Position der Kritik eingenommen werden kann, die sich gerade nicht sicher sein kann, dem Kritisierten – also: der Verblendung, der Halbbildung, der Kälte usw. – zu entgehen. Heydorn argumentiert trotz der Nähe zu Adorno in seinen bildungstheoretischen Entwürfen mit einem anderen ‚Anker‘, der seinen Reflexionen Halt geben soll: Es ist nicht „die philosophische Bildungsidee auf ihrer Höhe“ (Adorno 1975, S. 68) – auf die Adorno in gezieltem ‚Anachronismus‘ Bezug nimmt –, sondern die ‚Aussicht‘ auf die Möglichkeit einer befreiten Vernunft.

Genau besehen argumentiert Heydorn mit dem Rückgriff auf eine unverkürzte, humane Vernunft aus einer doppelten Perspektive: zum einen aus der empirischen Perspektive desjenigen, der sich in den Widerspruch von Bildung und Herrschaft verstrickt findet – und zum anderen aus der virtuellen Perspektive von jemandem, der diesen Widerspruch bereits überschritten haben muss, um ihn als solchen wahrnehmen und als historische Überformung der Vernunft auffassen zu können. Es ist diese zwiespältige Position kritischer Erkenntnis, deren Notwendigkeit und gleichzeitige Unmöglichkeit Adorno hervorhebt: „Vom Denkenden heute“, heißt es in den *Minima Moralia*, „wird nicht weniger verlangt, als dass er in jedem Augenblick in den Sachen und außer den Sachen sein soll – der Gestus Münchhausens, der sich an dem Zopf aus dem Sumpf zieht, wird zum Schema einer jeden Erkenntnis, die mehr sein will als entweder Feststellung oder Entwurf.“ (Adorno 1951, S. 91) Wenn kritische Erkenntnis von diesem Dilemma gezeichnet ist, ist nicht die Frage, *ob* Heydorn sich des ‚Gestus Münchhausens‘ bedient, sondern: *welche* Strategien und Argumentationslinien Kritik hier ermöglichen.

Diese Frage ist im Hinblick auf gegenwärtige Einschätzungen von Heydorns kritischer Bildungstheorie wie die Bemühung um ihr Weiterdenken keine Kleinigkeit. Heydorns ‚unmögliche Position‘ wird – aller Sympathie zum Trotz, die er heute unter kritisch gesinnten Bildungstheoretikern genießt – zum Stein des Anstoßes. Können wir in unseren Tagen problemlos an seinen Aufklärungsoptimismus, die Bezugnahme auf eine befreite, ‚unverkürzte‘ Vernunft anknüpfen? Impliziert Heydorns theoretische Erbschaft damit nicht zugleich

die Last einer Teleologie? Heydorns historisch-materialistische Analysen sind, so Alfred Schäfer, „situiert in einer Geschichtsmetaphysik, einer ‚großen Erzählung‘ über die zugleich im Wesen des Menschen vorbestimmte und doch erst und nur von ihm selbst zu leistende Befreiung dieses Menschen zu sich selbst – zur Selbstbestimmung als Einheit von Freiheit und Vernunft.“ (Schäfer 2009c, S. 201) Heydorns Schriften ergeht es damit wie den Denkfiguren der frühen Kritischen Theorie, von denen Axel Honneth schreibt: „Den großen geschichtsphilosophischen Ideen der Kritischen Theorie haftet eine Atmosphäre des Veralteten und Verstaubten, des unrettbar Verlorenen an, für das es im Erfahrungsraum der sich beschleunigenden Gegenwart keinerlei Resonanzboden mehr zu geben scheint.“ (Honneth 2007, S. 28).

Das ist nun aber gegenüber den bisherigen Ausführungen ein doch zumindest irritierender Befund: Sind Heydorns Analysen nun ihrer Zeit voraus gewesen und erscheinen angesichts der gegenwärtigen gesellschaftlichen Zugriffe auf Bildung brandaktuell – oder handelt es sich bei seinen Argumentationsfiguren um eine Theorieform, der wir heute nur noch einen Platz in der Geschichte kritischen Denkens zuweisen können? Einen historischen Ort, von dem wir – noch einmal Honneth – durch einen „Abgrund“ getrennt sind, vergleichbar dem, „der die erste Generation des Telephons und Kinos von den letzten Vertretern des deutschen Idealismus getrennt hat“ (ebd., S. 28)? Und was heißt es für uns im Hinblick auf mögliche Rezeptions- und Aktualisierungsformen der Heydornschen Kritik, wenn *beides* zutrifft?

Festzuhalten ist: Für Heydorn geht es bei der Kritik spezifischer Bildungsreformvorhaben oder reformpädagogischer Ansätze nicht bloß um den Nachweis von naiven, illusorischen Vorstellungen, mit denen sich über die tatsächlichen Schwierigkeiten des pädagogischen Geschäfts hinweggetäuscht würde. Seine Kritik erschöpft sich auch nicht in dem entlarvenden Gestus, die Funktionalität der bürgerlichen Bildungsinstitutionen für die kapitalistische Vergesellschaftung nachzuweisen. Im Vordergrund steht für Heydorn vielmehr das Problem einer Verstrickung des Pädagogischen in die Reproduktion gesellschaftlicher Herrschaft, weil – und das ist der springende Punkt – die Bemühung um Bildung zugleich den einzigen Weg darstellt, der auf die Möglichkeit der Überwindung von Herrschaft verweist. Die Schule und ihre Reform steht für Heydorn unter Kritik, weil sie der Ort sein könnte, über die sich die gegenwärtige Gesellschaft verändern ließe. Nicht in dem plumpen Sinn indoktrinierender Politisierung, sondern als Schulung der Abstraktionsfähigkeit, der rationalen Durchdringung der gegebenen Bedingungen.

Der Widerspruch, der sich für Heydorn durch die Verfasstheit der Bildungsinstitutionen zieht, ist daher auch nicht als einer zu verstehen, der sich zwischen Anspruch und Wirklichkeit bewegt. Stattdessen handelt es sich um einen Widerspruch, der aus der Schulung der Vernunft resultiert: Im zunehmenden Maße, so Heydorns Diagnose, ist die Gesellschaft auf die systematische Förderung von Rationalität und Reflexionsvermögen angewiesen, die in ihr zu Produktions- und Innovationszwecken verwertet werden. Die Vernunft in ihrer unvernünftigen Form, als instrumentelle Vernunft, fungiert – statt als Organ ‚humaner‘, moralisch reflektierter Zweckbestimmung – als Ausdruck kapitalistischer Herrschaft und bürgerlicher Selbstbeherrschung. Zugleich bleibt nichts anderes als Vernunft, um diese auf ihre Engführungen und herrschaftlichen Zurichtungen kritisch zu untersuchen. Die funktionale Zurichtung der Vernunft entlang kapitalistischer Nützlichkeits- und Investitionserwägungen kann jedoch – und die Unterstellung dieses Potentials ist wohl als optimistische Grundannahme in Heydorns Figur kritischer Bildung aufzufassen – im Gebrauch der Vernunft selbst auffallen: „Die systematische Vermittlung von gesellschaftlicher Rationalität durch Bildung enthält die Möglichkeit aller Rationalität: das Selbstverständliche zu bezweifeln.“ (Heydorn 2004, Bd. 4, S. 61). Als Selbstkritik weist der Vernunftgebrauch dann über seine ihm zgedachte Funktion

hinaus, vermag diese infrage zu stellen und die Verständigung über die vernünftigeren Einrichtung des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu suchen. Geht es also um ein Verhältnis zu den gesellschaftlichen Bedingungen der Lebensführung, so ist diese Figur kritischer Wendungen des gesellschaftlich formierten Vernunftgebrauchs für Heydorn nicht nur auf individuelle Bildungsprozesse zu beziehen, sondern verweist auf die Geschichte sozialer Kämpfe, letztlich auf die Frage nach der Realisierung eines vernünftigen Allgemeinen.

Es ist dieser Zusammenhang, in dem das Motiv einer befreiten Vernunft aufs engste mit einer geschichtsphilosophischen Rahmung verbunden ist: Eine Perspektive auf Geschichte, in der die gesellschaftlichen Realisierungsformen wie auch die Vermittlungsformen von Vernunft und Herrschaft reflektiert werden. Allgemein lässt sich festhalten, dass Heydorn die Menschheitsgeschichte – mit Hegel – als Bildungsgeschichte, die Bildungsgeschichte aber – mit Marx – als Geschichte des Widerspruchs von Geist und Produktivkräften interpretiert. Dabei ist die Befreiungsperspektive für Heydorn der Menschheitsgeschichte gleichsam ‚eingeschrieben‘; sie ist in ihr – sei es auch (anfänglich) unkenntlich oder (nachträglich) verstümmelt – beständig präsent. Sie findet sich von Beginn an verknüpft mit dem Anspruch einer rationalen Einrichtung menschlicher Lebensverhältnisse, denen – wie gesagt – auch noch das (mit dem Übergang zur Industriegesellschaft entstehende) allgemeine Bildungswesen zuarbeitet.

„Als allgemeine Schule“, schreibt Heydorn, „liegt der institutionalisierten Bildung der Begriff einer allgemeinen Vernunft zu Grunde, [...] der über die jeweilige Gegenwärtigkeit hinausweist in ein noch unbekanntes, ersehntes Land.“ (Heydorn 2004, Bd. 2, S. 13) Doch sind für Heydorn humane Befreiung und Wirken der Vernunft nicht notwendig eins. „Das Totum der Vernunft ist zwar immer gegenwärtig, so wie der ganze Mensch stets gegenwärtig ist, aber verhüllt; die Entwicklung der Produktivkräfte lässt neue, große Aussichten zu, aber auch beispiellose Möglichkeiten der Verstümmelung und der Selbstauslöschung.“ (Ebd., S. 13) Deutlich wird an dieser Textstelle, dass Heydorns Bildungstheorie keine ‚List der Vernunft‘ (Hegel) unterstellt, die ‚on the long run‘ das Ganze schon richten und das Allgemeine vernünftig werden ließe; Heydorns Teleologie ist keine naive Fortschrittsmetaphysik. Es bleibt vielmehr eine offene Frage, eine Frage gegenwärtiger und zukünftiger Auseinandersetzungen, welche Formen das gesellschaftliche Zusammenleben annehmen wird, sodass Heydorns Aufklärungsoptimismus im oben erwähnte Sinne ihn keineswegs zu der Annahme eines Geschichtsautomatismus verleitet.

Allerdings sind es gerade Formulierungen wie die eben zitierten, die Heydorn für heutige Ohren zu einem zumindest sperrigen Autor werden lassen. Da es uns hier ja nicht nur um die Justierung der Kritik bei Heydorn als solcher geht, sondern auch um die Frage nach gegenwärtigen Resonanzen dieser Kritik, ist diese Erfahrungsebene des Heydorn-Lesens besonders bedeutsam. Man kann sich dem Pathos der Texte, in denen es grundsätzlich ums Ganze geht – um die mögliche Ankunft im ‚ersehten Land‘ oder die ‚Selbstauslöschung‘ der Gattung – nur schwer entziehen. Man kann die Radikalität der Sprache als Ausdruck einer gesellschaftlichen Brisanz, einer Zwangslage verstehen, in der es tatsächlich um ein Entweder-oder geht, und Heydorns Formulierungen zum Anlass konfliktorientierter Politisierung nehmen. Man kann sich vom Pathos aber auch abgestoßen und moralisch erpresst fühlen.

Versteht man demgegenüber Heydorns Schreiben von seinem Bildungsverständnis her, so scheint er seinen Lesern eine disziplinierte Haltung abzuverlangen: Um den Gesamtzusammenhang seiner Argumentation nachvollziehen zu können, ist eine in gewisser Weise ‚nüchterne‘ Haltung gegenüber den Sprachbildern nötig, um sich in den sie begleitenden

Affekten nicht zu verlieren, sondern den mit ihnen verbundenen Anspielungen auf die Spur zu kommen – in diesem Fall: dem historischen Zusammenhang wie der qualitativen Spannbreite der Vernunft zwischen dem alttestamentarischen Motiv der Versöhnung und Befreiung einerseits und einer technologischen Rationalität, die Massenvernichtungswaffen wie Gaskammern und Atombomben hervorgebracht hat, andererseits. Dabei wird deutlich, dass die Affekte zugleich auch ernst zu nehmen sind, sofern sich in ihnen die von Heydorn analysierte Tragik gesellschaftlicher Entwicklungen widerspiegelt. Heydorns Texte, so könnte man mit Verweis auf eine Überlegung von Andreas Gruschka sagen (vgl. Gruschka 2009), suchen durch den gezielten Einsatz einer kraftvollen, pathetischen Sprache jene Bildungsprozesse in Gang zu setzen, für die er inhaltlich streitet, und die auf den Zusammenhang von Empfindsamkeit und rationalem Abstraktionsvermögen zielen.

Unabhängig von solchen immanenten Interpretationen ließe sich Heydorns zugespitzte Sprache auch mit dem bereits skizzierten Problem des Kritikers in Verbindung bringen, der von einer Distanz zum Kritisierten aus sprechen und zugleich die Distanz erst erzeugen muss. Das meint nicht, die einzelnen Sprachbilder als rhetorische Tricks und inhaltlich nicht weiter beachtenswerte Übertreibungen auszublenden, sondern sie als Ausdruck eines Umgangs mit der Dialektik der Aufklärung zu begreifen: als ästhetische Ermöglichung spekulativer Gegenhalte der Kritik.<sup>2</sup> Für Heydorns Bildungstheorie ist schließlich entscheidend, wie die Möglichkeit gesellschaftlicher Emanzipation, des Fortschritts in einem humanistisch qualifizierten Sinne, trotz herrschaftlicher Indienstnahme des Bildungswesens und der Formierungen des Bewusstseins plausibel gemacht werden kann. Und diese Möglichkeit scheint für Heydorn davon abzuhängen, Geschichte nicht als Historie, sondern als unvollendeten Zusammenhang zu begreifen, der als solcher – und sei es unbemerkt – die Gegenwart durchzieht. Das ist der appellative Charakter seiner Analysen: Die Widersprüche der Vernunftgeschichte sind in dieser Bildungsinstitution hier und jetzt anwesend – und es kommt darauf an, sie wahrzunehmen, zu bearbeiten, produktiv zu wenden. Der sprachlich inszenierte Zusammenhang des großen Ganzen, die Verknüpfung menscheitsgeschichtlicher Ereignisse mit der Diagnose der pädagogischen Situation der Gegenwart, als eines zerrissenen und unvollendeten Zusammenhangs der Realisierung der Vernunft, wird auf diese Weise ebenso zum Ermöglichungsgrund wie zum Kriterium der Kritik.

Mit diesen Überlegungen wird erneut deutlich, wie sehr Heydorns Argumentation, ihre Sprache und geschichtsphilosophische Verankerung, ihn zu einem bildungsphilosophischen Grenzgänger macht. Und so schmal die Grenze zwischen einem pädagogischen Optimismus im Horizont einer teleologischen Metaphysik einerseits und einem reflektierten Engagement entlang begründeter Positionierung andererseits verlaufen mag, so leicht scheint es, Heydorn mal mehr auf der einen, mal mehr auf der anderen Seite dieser Grenze zu verorten. Gibt es aber eine Möglichkeit, dieser Einordnung zu entkommen, die es sich entlang der eigentümlichen Alternative zwischen ‚aktuell‘ und ‚überholt‘ auf die eine oder andere Weise gemütlich einrichtet? Könnte man, statt über Heydorn in der Weise zu urteilen, zu welchem der aneinander grenzenden Gebiete er nun ‚wirklich‘ gehört, – Gebiete, zwischen denen sich die Grenze ohnehin nicht unwidersprochen ziehen lässt – sich von seinen Texten nicht weiterhin irritieren lassen? Irritieren davon, wie er *diese* Entwicklungen schon denken konnte – und wie er *so* denken konnte? Um diese doppelte Irritationsfähigkeit zu gewinnen, scheint es lohnend, Heydorns Texte auf solche Ausführungen zu befragen, in denen ein Verhältnis zu dieser ‚unmöglichen Position‘ der Kritik erkennbar wird. Dies kann hier nicht umfassend geleistet werden; eher ist damit ein Forschungsprogramm benannt. Ich will aber wenigstens

---

<sup>2</sup> Ähnliche Überlegungen zum Zusammenhang von Kritik und dem Denken des Pädagogischen finden sich bei Alfred Schäfer (2009)

anhand von drei Stellen verdeutlichen, wie es über die Frage nach der Justierung der Kritik möglich wird, Heydorn aufs Neue zu begegnen.

- Zunächst möchte ich eine Passage aus einem frühen Text heranziehen, in der Heydorns Haltung gegenüber der Möglichkeit kritischer Positionierung zum Ausdruck kommt. Sie ist einem 1951 abgeschlossenen und erst posthum veröffentlichten Manuskript mit dem Titel „Zur politischen Erziehung in Deutschland“ entnommen. Darin heißt es: „Wie niemand [...] regieren kann ohne schuldig zu werden, so kann auch niemand ein Urteil abgeben ohne dem Irrtum [...] unterworfen zu sein. Jede menschliche Handlung und jede menschliche Aussage ist der Fragwürdigkeit ausgeliefert. In diesem Sinne hatte die skeptische Philosophie der Alten in ihrer rein logischen Konsequenz durchaus recht, wenn sie daraus den Schluß zog, es sei für den Menschen besser, sich jeder Handlung und jedes Urteil zu enthalten, da sie alle dem Ungewissen preisgegeben sind. Mensch sein aber heißt, dieses Ungewisse zu ergreifen und es ganz festzuhalten, es zu lieben und nie wieder loszulassen. Das ist das Wagnis des Geistes zu jeder Zeit und zu jeder Stunde; es gibt keine Vergebung, wenn man es unterläßt.“ (Heydorn 2004, Bd. 1, S. 62)

Ein Wagnis, das macht Heydorn hier deutlich, ist nicht etwas, das erst in einer wie auch immer verstandenen pädagogisch-politischen Praxis beginnt. Das Wagnis, trotz Irrtum zu urteilen, durchzieht bereits das engagierte Denken selbst: Es geht um das Wagnis der Spekulation, die sich in jedes Urteil einschleicht. Jede Erkenntnis steht hier unter dem Vorbehalt prinzipieller Ungewissheit; erst vor diesem Hintergrund wird Kritik zu einer Entscheidung, die sich nicht bloß von selbst ergibt und ableiten lässt, sondern ein Ausdruck einer gewagten, nicht-souveränen Freiheit ist: Eine gewagte Parteilichkeit für die hier und jetzt relevante Bemühung um die Verbesserung zwischenmenschlicher und sozialer Bedingungen.

- Dass Erkenntnis nicht alles ist, worin Kritik ihren Halt findet, kommt bei Heydorn noch in anderer Weise zum Ausdruck. Ich greife dazu eine weitere Stelle in seinem Werk auf: Folgt man nämlich der oben bereits eingebrachten Lesart, dass Heydorns Texten ein pädagogisches Moment in dem Sinne eigen ist, dass sie nicht nur über Bildung handeln, sondern auch bilden wollen, dann lassen sich auch Heydorns Überlegungen zum Pädagogischen als eine Auskunft über seine Argumentationsform interpretieren. Kurz gesagt: Was nach Heydorn fürs pädagogische Verhältnis gilt, könnte dann als pädagogisches Programm seiner Bildungstheorie gelten. In einem kleinen Text zum Begriff „Erziehung“ schreibt er: „Erkenntnisvermittlung und glaubhaft gemachte Hoffnung auf Leben machen den Erziehungsvorgang aus.“ (Heydorn 2004, Bd. 2, S. 261) „Erkenntnis allein bewirkt Verzweiflung [...].“ (Ebd., S. 260)

Die ‚Hoffnung‘ auf ein besseres, auf ein qualitativ erfülltes Leben „*glaubhaft zu machen*“ mag zunächst wie ein eigentümlicher Anspruch an wissenschaftliche Theoriebildung klingen. Und doch scheint es mir überzeugend, dass hierin die *differentia specifica* von Kritischer Theorie und Kritischer Bildungstheorie liegt. Kritische Bildungstheorie muss eben beides leisten: Sie muss – als *kritische* – die scheinbaren Selbstverständlichkeiten des Pädagogischen und die eingeübten Selbstführungsformen bürgerlicher Mündigkeit als herrschaftsaffirmativ bzw. Herrschaft reproduzierend problematisieren und somit die Notwendigkeit der Veränderung plausibilisieren. Und sie muss – als *Bildungstheorie* – zeigen können, warum und inwiefern es den sich bildenden Subjekten möglich ist, diese Notwendigkeit einzusehen und für entsprechende Veränderungen einzustehen. Wird die Möglichkeit von

Kritik aufgrund der unsicheren Distanz zum Kritisierten fraglich, dann ist damit nicht nur ein Problem bezeichnet, das die spezifische Justierung von Gesellschaftskritik betrifft, sondern auch diejenigen, die zur Kritik befähigt werden sollen. Bemerkenswert dabei ist, dass Heydorn die Formulierung „glaubhaft gemachte Hoffnung“ – und eben nicht „begründete Hoffnung“ – wählt. Vielleicht gehört dies zu den Konstitutionsmomenten von Hoffnung – im Unterschied zu einer Erwartung: dass sie einem Glauben, einem Versprechen, einer wünschenswerten Möglichkeit folgt. Gehört zum Ermöglichungsgrund der Kritik also weniger ein begründeter Maßstab, sondern eine Hoffnung<sup>3</sup>, die zu teilen sich lohnt, weil sie glaubhaft erscheint?

- Das führt mich zu einer dritten und letzten Passage: zum Ende des Widerspruchsbuches, also dem gemeinhin als Hauptwerk apostrophierten Werk „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“. Dort überlegt Heydorn explizit, ob sich denn die Hoffnung, dass der kapitalistisch überformte Widerspruch von Bildung und Herrschaft für emanzipatorische Umwälzungen zugunsten kollektiver Mündigkeit produktiv werden kann, *begründen* lässt. Er schreibt: „Es gibt Indikatoren, daß es der Menschheit gelingt, zu sich selbst frei zu werden; es gibt den Hinweis auf ihre psychische und physische Liquidation. Es gibt kein Gesetz, nach dem sich Geschichte vollziehen muß, es gibt Tendenzen innerhalb derer wir handeln können. Freiheit über Erkenntnis geht in die objektiven Prozesse ein, in vorgegebene Größen, derer wir mächtig werden sollen. Das verwundete Leben muß dort gesucht werden. [...] Findung ist ungewiß; dies ist mehr als spätbürgerliche Skepsis. Die Gewißheit, daß es gelingen wird, ist letztlich eine Frage des Glaubens, dem der Indikator nicht widerspricht, der durch ihn aber nicht abgedeckt wird. Nur dies ist eine Frage des Glaubens; empirisch Wissen wir nur um das Unaufgelöste. Es ist der Glaube an die Verheißung des Menschen, der die Gewißheit gibt, der Glaube, daß sich alles Zerrissene wiederfindet, das Unzerstörbare dem Zerstörten unterliegt.“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 300f.).

Für den vorliegenden Zusammenhang ist es nun nicht entscheidend, ob es sich bei dem Wort ‚Glauben‘ in Heydorns Argumentationszusammenhang um eine säkulare, eine jüdische oder eine christliche Variante handelt (vgl. Koneffke 2005). – Wichtig ist hier nur, dass sich die Möglichkeit einer befreiten Vernunft, die Heydorn als Gegenhalt der Kritik dient, nicht begründen lässt. Sie zu unterstellen und von ihr her Geschichte zu begreifen folgt dann gerade keiner geschichtlichen Notwendigkeit, sondern einer Einstellung, einer Haltung der Hoffnung, die ein Verhältnis zur Vernunft stiftet und daher nicht schon aus ihr resultiert.

Schlussbemerkung: Die Frage nach der Aktualität Heydorns läuft weniger auf ein Urteil über dessen Schriften hinaus, als auf eine Anfrage an diejenigen, die sich zu einem abschließenden Urteil in der Lage sehen. Ob sich mit Heydorns Kritikfiguren heute noch Funken schlagen lassen, scheint uns jedenfalls nicht zuletzt davon abzuhängen, welche Formen des Umgangs mit der Andersheit Heydorns entwickelt werden (vgl. Bünger/ Schenk 2017). Eventuell wäre gerade eine produktive Unentschlossenheit hinsichtlich der Einordnung Heydorns weiterführend, die beides vermag: sich von den weitsichtigen Analysen im pädagogischen Selbstverständnis irritieren zu lassen, ohne die Argumentationsform – in ihrer irritierenden Eigenwilligkeit – zu übergehen; eine Argumentationsform, deren Voraussetzungen man nicht teilen muss, um sich von ihr ansprechen zu lassen. Würden wir nicht eine Form von Ansprech-

---

<sup>3</sup> Von hier aus ließen sich wiederum Nähen zu Adorno bemerken, sofern dieser im Rahmen der "Negativen Dialektik" seinerseits auf das die Vernunft überschreitende Moment der Hoffnung eingeht (vgl. Adorno 1966, S. 378) und die für die Möglichkeit von Kritik wesentliche Bedeutung eines zur Vernunft 'hinzutretenden Impulses' betont (vgl. ebd. S. 227 f.).



barkeit für diese Texte kultivieren, ginge uns etwas verloren, das für Heydorns Denken von Geschichte wesentlich war und das er als ‚Gespräch mit den Toten‘ bezeichnete. Und wer weiß: Vielleicht sagt uns die Figur eines geschichtlichen Zusammenhangs quer zu historischen Singularitäten und Kontingenzen irgendwann wieder etwas? Vielleicht – und darauf kommt es ja an – können wir irgendwann wieder etwas mit dem Denken der Geschichte ‚anfangen‘? Aber dafür ist nichts voraussetzungsreicher als das von mir so unbedarft eingesetzte ‚wir‘.

## 2. Kapitel

Neoliberale Deformationen: Schule - Weiterbildung - Hochschule

## 2.1 Vom Bildungsbürger zum Selbstvermarkter. Anfragen an die Bildungsreform

### 2.1.1 Götterdämmerung: Visionäre, Strategen, Skeptiker

Inzwischen sind zwei Jahrzehnte ins Land gegangen, seit die bundespräsidiale Botschaft an alle Bürger guten Willens erging, durch Deutschland müsse ‚ein Ruck gehen‘ (vgl. R. Herzog 1997). Das war nicht nur als aufmunternde Ermahnung gedacht, sondern trug auch Züge einer (mehr oder weniger ausgesprochenen) Drohbotschaft. Denn die landauf landab propagierten Zielvorgaben – etwa: ökonomische ‚Standortsicherung‘, beschleunigter technologischer Wandel, effizientere Bildung – führten als Kehrseite ein Katastrophenszenario im Gepäck, das BDI-Präsident Henkel kurz vor der Jahrtausendwende auf einen einfachen Nenner brachte: „Wer sich jetzt nicht bewegt, der wird bald zu den Verlierern gehören.“ (Sudmann 1999, S. 10)

Solche Unkenrufe sollten sich, so scheint es, schneller als erwartet bestätigen. Das Kürzel ‚PISA‘ markierte das befürchtete und angekündigte Desaster. Die Ergebnisse der internationalen Langzeitstudie PISA (Program for International Student Assessment; vgl. Deutsches PISA-Konsortium, (Hrsg.) 2001) waren ohne Zweifel alarmierend. Sie lauteten kurz und knapp: Die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler lagen in den Bereichen Lesen, mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung (wobei hier der schwierigen Terminus ‚literacy‘ mit ‚Grundbildung‘ wiedergeben wird) unterhalb des internationalen Durchschnitts. Darüber hinaus war die Leistungsstreuung besonders groß und der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung überproportional stark ausgeprägt.

Nun war also guter Rat teuer – oder besser: an Ratschlägen herrschte kein Mangel, wohl aber an öffentlich bereitgestellten Mitteln, um dem Missstand aufzuhelfen. Entsprechend verknüpften sich mit den unterschiedlichsten Vorschlägen zur Verbesserung des Bildungssystems ökonomische Interessen ganz eigener Art. Es kann daher kaum verwundern, dass es nicht pädagogische Institutionen waren, sondern (auf nationaler Ebene) politische Instanzen und (auf internationaler Ebene) Organisationen wie die OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), die die PISA-Studie aus der Taufe hoben. In gewisser Weise bilden die Zielvorgaben und Sprachregelungen globaler Institutionen (wie OECD, WTO, Weltbank oder IWF) die Hintergrundmusik für alle aufgeregten PISA-Debatten. Die vorgeschlagenen Lösungen fügen sich in eine globale politische Agenda, deren Kernforderungen lauten: Durchsetzung privatwirtschaftlicher Steuerungsprinzipien im öffentlichen Sektor, betriebswirtschaftliche Umgestaltung von Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen, Einführung von Markt- und Managementelementen auf allen Prozessebenen einschließlich neuer Verwaltungssteuerung, Budgetierung und Sponsoring bis hin zu Zertifizierung, zentralisierter Leistungskontrolle, Credit-Point-System, Total-Quality-Management – und nicht zuletzt: PISA (als fortlaufender internationaler Vergleichstest).

Wer sich auf den steinigen Weg des endlosen Testing, Ranking und Controlling macht (oder machen muss), dem wird die fiktive Stellenausschreibung keineswegs aus der Luft gegriffen erscheinen, die Bernhard Lange (wenngleich mit ironischer Distanz) für den Primarschulbereich entworfen hat (vgl. Lange 1998, S. 172). Es handelt sich dabei um eine Anzeige der (natürlich erfundenen) Firma ‚PrimEduc‘, einer – wie es im Text heißt – ‚führenden Primarschulholding der Rhein-Main-Neckar-Region‘, die in der (ebenfalls erfundenen) Fachzeitschrift ‚EduMarketEurope‘ geschaltet wurde. Der Text lautet so:

***Innovative Konzepte in der Primarbranche - Herausforderung für Spitzenkraft***  
*Als führende Primarschulholding der Rhein-Main-Neckar-Region zeichnen wir uns durch*

*Stabilität und Wachstum in einer stark umkämpften und durch Verdrängungswettbewerb geprägten Bildungslandschaft aus. Durch innovative Strategien und ausgeprägte Kundenorientierung ist es uns gelungen, unsere Marktposition qualitativ und quantitativ auszubauen. Die strategische Weiterentwicklung unserer Position wird die zentrale Herausforderung der nächsten Jahre sein. Mit pädagogischem Elan und zeitgemäßen Managementmethoden soll die Organisation mit etwa 1000 freien Lehrkräften das notwendige Wachstum erreichen und als modernes Dienstleistungsunternehmen den Nutzen für Kinder und Eltern noch deutlicher fokussieren. Für die projektgebundene Besetzung einer unserer Schlüsselfunktionen suchen wir eine überzeugende Führungskraft als*

### ***Leiterin Produktmanagement First Reading & Writing***

*Für diesen Produktbereich suchen wir eine Branchenkennerin mit instruktionstechnischem und betriebswirtschaftlichem Hintergrund, die bereits in vergleichbaren Projekten Erfahrungen sammeln konnte. Sie verbinden pädagogisches Engagement mit marktwirtschaftlicher Orientierung. Innovationskraft, Durchsetzungsvermögen und eine ausgeprägte Persönlichkeit als Führungskraft runden das Bild unserer Wunschkandidatin ab. Der Produktbereich FRnW umfaßt alle M2 einschließlich Printmaterialien. Sie sind verantwortlich für Erwerb bzw. Entwicklung, Evaluation, Adaption von Schriftsprach-Multimedien für den Einsatz sowohl im Offline-Unterricht (Realzeitunterricht) als auch in unserem TeleLernSystem. Sie coachen und supervidieren unsere engagierten Lehrkräfte und Entwickler, und Sie sind überzeugungsstarke Gesprächspartnerin der Landesclearingstelle Schule.*

*Wir bieten eine hochinteressante, unternehmerische und pädagogische Aufgabe in einem außergewöhnlich dynamischen und zukunftssträchtigen Bereich. Weitere Infos für Sie im iNet. Posten Sie Ihre Bewerbungsmail unter W4.PrimEduceur. Halten Sie auf Ihrem Homeaccount Ihren CVLog einschließlich der Links zu Ihren bisherigen Projektträgern für uns bereit.*

Das Irritierende dieser Stellenausschreibung besteht vermutlich darin, dass viele Indikatoren des Reformprozesses nach der Jahrtausendwende dafür sprechen, dass es (der Tendenz nach) so kommen könnte – zugleich jedoch die Zweifel daran wachsen, ob es so kommen sollte. Denn das vorgestellte Berufsbild einer ‚Produktmanagerin im Primarbereich‘ schmückt sich zwar mit innovativem Pathos, unterschlägt jedoch alle Schattenseiten der im Text umrissenen Berufsrolle. Denn der angepriesene ‚außergewöhnlich dynamische und zukunftssträchtige‘ Arbeitsbereich präsentiert nur die Schokoladenseite sich verschärfender Konkurrenzverhältnisse. Die globalen Strategien und ökonomischen Imperative (die nicht zuletzt durch die PISA-Studie zur Wirkung gelangen) werden hinter dem Rücken der ‚Produktmanagerin für Lernprozesse‘ vermutlich in Geltung bleiben. Mehr noch: Es ist zu vermuten, dass sie sich rücksichtsloser denn je bis in die kleinsten pädagogischen Alltagsszenen durchsetzen werden. Angesichts dieser Befürchtung gerät die pädagogische Kritik zwischen alle Stühle: Weder ist von der Rückbesinnung auf die guten alten Tage des humanistischen Gymnasiums Rettung zu erwarten, noch ist den überspannten Verheißungen neoliberaler Reformen zu trauen. In gewissem Sinn bleibt es unerheblich, ob man sich den Protagonisten der aktuellen Reform anschließt (mehr Selektion, mehr Eliteförderung, mehr Leistung, mehr Konkurrenz, mehr Kontrolle) oder ihren philanthropischen Opponenten (mehr Selbstorganisation, mehr individuelle Profilbildung, mehr (Schul-)Autonomie, mehr (Selbst-)Verantwortung, mehr demokratische Teilhabe). Denn alle noch so gut gemeinten Reformvorschläge, die Deutschland wieder ‚nach vorn‘ bringen sollen, akzeptieren unter der Hand die Disziplinarprozeduren und Normalitätsstandards, die durch Rankingverfahren wie PISA in Szene gesetzt werden. Die Befürchtungen sind nicht von der Hand zu weisen, dass das von PISA verfolgte funktionalistische

Grundbildungskonzept „ein internationales Kerncurriculum“ (Brügelmann/ Heymann, S. 10) im Schlepptau führt, vor dessen Inhalt, Reichweite und Legitimität sich am Ende alle – Lehrer wie Schüler – ausweisen müssen (vgl. Benner 2002, S. 88). Die aktuellen Reformen verbleiben im Koordinatensystem eines mit Macht voran getriebenen Normalisierungsprozesses, mit dem die moderne Disziplinargesellschaft ihre Effekte bis in den letzten Winkel des Bildungssystems verlängert.

Allerdings versteht sich der Terminus ‚moderne Disziplinargesellschaft‘ nicht von selbst. Denn die aktuellen Reformvorgaben sind alles andere als (im traditionellen Sinn) disziplinierend: Sie wollen gerade nicht beschränken, sondern frei setzen; sie wollen nicht Handlungsmöglichkeiten unterbinden, sondern Spielräume eröffnen. Offensichtlich gewinnt der Begriff der ‚Disziplinierung‘ in unseren Tagen einen anderen, neuen Sinn, den vor allem der Gesellschaftsanalytiker Foucault herausarbeitet.

### *2.1.2 Gouvernamentalität: Disziplinarprozeduren, (Selbst-)Führungstechniken, Subjektivierungspraktiken*

Foucault versucht, den Blick für diejenigen Prozeduren zu schärfen, mit denen sich – meist unterhalb des Niveaus politischer Programme und pädagogischer Institutionen – neuartige gesellschaftliche Disziplinar- und Kontrollmechanismen ins Spiel bringen. Um allerdings dem Neuartigen auf die Spur zu kommen, sieht sich Foucault veranlasst, den Begriff der ‚Disziplinierung‘ neu zu fassen. Denn die ‚Disziplinierung‘ in ihrer zeitgenössischen Gestalt versucht alle negativen Konnotationen (wie Sanktion, Drohung, Bestrafung etc.) abzuschütteln. Sie bringt sich stattdessen sublim und produktiv ins Spiel. Sie nimmt gesellschaftliche Kräfte unter Kontrolle, indem sie sie steigert und potenziert. Dies geschieht zwar lautloser und bewusstloser als zu Zeiten rigider Straf- und Drillpraktiken, gewiss aber nicht weniger effektiv. Foucaults ‚mikrologischer Blick‘ sucht die unterschwellig wirksame ‚politische Ökonomie der Macht‘ ans Licht zu heben, wie sie vor allem in derzeit propagierten Führungs- und Selbstführungstechniken zum Ausdruck kommt. Dabei zeigt sich ein ganzes Beziehungsnetz von subtilen Zwängen, die sich der Individuen bemächtigen, indem sie sie zu permanenter Selbstprüfung, Selbstartikulation, Selbstdechiffrierung und Selbstoptimierung animieren, mehr noch: geradezu anstacheln.

Diesen Formen der (Selbst-)Führung ist vor allem der späte Foucault (Ende der 70er/ Anfang der 80er Jahre) nachgegangen. Er untersucht, welche Formierungsprozesse in modernen Gesellschaften am Werk sind, um die Gesellschaftsmitglieder (nicht einfach zurecht zu schleifen, sondern sie) produktiv ‚ins Spiel zu bringen‘. Ihn interessiert, mit welchen produktiven Disziplinarstrategien, Wissensapparaten und ‚Regierungsformen‘ Individualitäten und Identitäten regelrecht hervor getrieben werden, kurz: Foucault analysiert die ‚Subjektivierungspraktiken‘ der Gegenwartsgesellschaft (vgl. Pongratz 2005, S.28 ff.). Zu diesem Zweck entwirft er das Konzept der ‚Gouvernamentalität‘, das zu erfassen versucht, wie sich politische Regierungsformen mit spezifischen (Selbst-)Führungstechniken verbinden; oder anders: wie ‚Regierungslogiken‘ und ‚Subjektivierungspraktiken‘ miteinander verknüpft sind.

Allerdings erhält der Begriff ‚Regierung‘ im Kontext dieser Fragestellung seinen alten, weiten Sinn zurück. Während ‚Regierung‘ für uns heute einen ausschließlich politischen Sinn besitzt, zeigt Foucault, „dass sich das Problem der Regierung bis ins 18. Jahrhundert hinein in einen allgemeineren Rahmen stellte. Von Regierung war nicht nur in politischen Texten, sondern auch in philosophischen, religiösen, medizinischen, pädagogischen etc. Arbeiten die Rede. Über die Lenkung des Staates oder der Verwaltung hinaus meinte ‚Regierung‘ auch Probleme der Selbstbeherrschung, der Leitung der Familie und der Kinder, der Steuerung des

Haushalts, die Lenkung der Seele etc. Aus diesem Grund bestimmt Foucault Regierung als Führung, genauer gesagt als ‚Führung der Führungen‘ (Foucault 1987, S. 255), die ein Kontinuum umfasst, das von der ‚Regierung des Selbst‘ bis zur ‚Regierung der anderen‘ reicht.“ (Lemke 2002, S. 46)

Foucaults historiographische Rekonstruktion unterscheidet vor allem drei Führungsformen: die antike ‚Führung von Gemeinwesen‘, die christliche ‚Führung der Seelen‘ und die seit dem 17. Jahrhundert sich ausbildende ‚Führung von Menschen‘ (der sich – nebenbei bemerkt – die moderne Pädagogik verdankt). Diesen Führungsformen entsprechen spezifische Staatskonzeptionen, wobei für unsere Überlegungen vor allem der (sich seit dem 16. und 17. Jahrhundert herausbildende) moderne ‚Regierungsstaat‘ Bedeutung gewinnt. Diese Staatsform ist in erster Linie nicht mehr durch Territorialität bestimmt, sondern durch eine Masse: die Masse der Bevölkerung. Um diese Masse regieren zu können, bedarf es einer spezifischen ‚Regierungstechnologie‘ mit dem Ziel, die Herrschaft abzusichern.

Der Liberalismus als Regierungsform moderner Staaten entwickelt diese Sicherungstechnologie, indem er die Bedingungen organisiert, unter denen die Individuen ‚frei‘ sein können. Man könnte auch sagen: Er ‚fabriziert‘ oder ‚produziert‘ die Freiheit (vgl. Lemke/Krasmann/ Bröckling 2000, S. 14). Foucault rückt also unsere landläufige Auffassung vom Liberalismus zurecht: Der Liberalismus garantiert nicht einfach die rechtliche Freiheit von Individuen, sondern er regiert über sie. Diese Unterscheidung wird wichtig, um die aktuelle Transformation liberaler in neoliberale Strategien verstehen zu können: Während der traditionelle Liberalismus durch die Überwachung und Organisation der ‚Produktionsbedingungen der Freiheit‘ und damit auch des Marktes gekennzeichnet war, wird dieser (der Markt) nun selbst zum organisierenden und regulierenden Prinzip des Staates (vgl. Kessl 2001, S. 6).

Dieser Transformationsprozess ruft neuartige gouvernementale Strategien auf den Plan. Foucault zeigt, wie die neoliberale Restrukturierung von Staat und Gesellschaft mehr denn je darauf abzielen muss, Selbsttechnologien zu erfinden und zu fördern, die an Regierungsziele angekoppelt werden können. Im Rahmen neoliberaler Gouvernementalität signalisieren Selbstbestimmung, Verantwortung und Wahlfreiheit daher nicht die Grenze des Regierungshandelns, sondern sind selbst ein Instrument und Vehikel, um das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst und zu den anderen zu verändern. Der Abbau wohlfahrtsstaatlicher Interventionsformen wird flankiert von Regierungstechniken, die die Führungskapazität von staatlichen Apparaten und Instanzen weg auf ‚verantwortliche‘, ‚umsichtige‘ und ‚rationale‘ Individuen verlegen (vgl. Lemke/ Krasmann/ Bröckling 2000, S. 30).

Sobald wir die aktuellen Reformprozesse durch die ‚gouvernementale Brille‘ betrachten, tritt die Ambivalenz der gehandhabten Verfahren mit aller Deutlichkeit zutage. Gerade die ‚Informalisierung‘ der pädagogischen Verhältnisse – die Auflösung der ehemals monolithisch verfassten Schule mit starrem Selbstverständnis, die Abflachung von Hierarchien, ein neues Bürokratieverständnis, neue Steuerungsmodelle, die Autonomisierung von Teilbereichen, die Einbindung von Betroffenen in Entscheidungsprozesse – all dies führt zu einer neuen ‚Verhandlungskultur‘, die nicht das Verschwinden, sondern eine größere Diffusion von Machtwirkungen zur Folge hat. Was derzeit unter den Stichworten ‚Selbstorganisation‘ bzw. ‚lernende Organisation‘ zur Schulreform diskutiert wird, präsentiert sich einerseits zwar als ‚Flexibilisierung‘, gar ‚Humanisierung‘ schulischer Verhältnisse, doch läuft es andererseits darauf hinaus, die Zumutungen an die in der Institution lebenden und lehrenden Menschen tiefer zu legen. Dafür sprechen eine Reihe von Indizien (vgl. Helsper 1990, S. 31, 85, 186 f.): Partnerschaftliche Ideale und die größere Zuschreibung von Eigenverantwortlichkeit an

Schüler bedeuten, dass das, was ehemals unmittelbarer Fremdzwang oder internalisierte Autorität leisteten, jetzt durch Selbstzwang erreicht werden muss. „Diese Zwangsverhältnisse tarnen sich als egalitäre Kommunikation zwischen Schülern, Lehrern und Schulleitung, wobei häufig verwischt wird, dass den tatsächlichen Entscheidungsspielräumen (noch immer) [...] enge Grenzen gesetzt sind.“ (Boenicke 1998a, S. 178) Zugleich werden die Distanz gegenüber schulischen Prozessen und der Schutz des eigenen Selbst erschwert. Es entsteht eine inkonsistente Nähe, die Schüler wie Lehrer stärker in die Schule einbindet, verletzbarer und schutzloser macht.

### *2.1.3 Bildungsreform: Ökonomisierung, Totalisierung, Selbstvermarktung*

Die Verbindung von politischen Regierungsformen mit neuartigen (Selbst-)Führungs- und Kontrolltechniken, kurz: die ‚freiwillige Selbstkontrolle‘ der Individuen lässt sich auf allen Ebenen des Bildungssystems (also: auf individueller, auf unterrichtlicher wie auch auf institutioneller Ebene) nachzeichnen (vgl. Pongratz 2004, S. 253 ff.):

- So wie aus Lohnempfängern heute ‚Arbeitskraftunternehmer‘ (vgl. Voß/ Pongratz 1998), ‚Ich-AGs‘ oder ‚Intrapreneure‘ werden sollen, so werden Schüler umdefiniert zu Selbstmanagern des Wissens, zu autopoietischen ‚lernenden Systemen‘, denen vor allem dann Erfolg in Aussicht gestellt wird, wenn sie moderne Managementqualitäten an sich selbst entwickeln, also: sich die Produktionsmittel zur Wissensproduktion aneignen (Lernen des Lernens), sich unter den Selbstzwang permanenter Qualitätskontrolle und -optimierung setzen (Motivationsmanagement), sich gleichermaßen als Kunde wie als Privatanbieter auf dem Bildungsmarkt begreifen lernen (Selbstmanagement), sich permanenten Kontrollen, Prüfverfahren und Zertifizierungen aussetzen (Selbstoptimierung) usw. Jeder Schüler und jeder Lehrer wird zu seinem eigenen Kompetenzzentrum; entsprechend rückt der Kompetenzbegriff ins Zentrum pädagogischer Reflexion. Der Kompetenzbegriff kann seine Verwandtschaft mit ‚competition‘, mit Wettbewerb und Konkurrenz, nicht verleugnen. (Verwundert es da noch, dass Kompetenzmessverfahren wie PISA die Bildungskonkurrenz unablässig anstacheln?) Kompetenzen sollen – wie Erpenbeck schreibt – „im Dschungel globalisierter Märkte“ (Erpenbeck 2001, S. 206) die Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen sicherstellen. Selbstgesteuert aber sei das Lernen dann, wenn „die Lernziele und die zu ihnen führenden Operationen und Strategien vom lernenden System selbst bestimmt werden.“ (Ebd. S. 204) Die subtile Transformation von Selbststeuerung in Selbstbestimmung verschleiern jedoch lediglich die sozio-technische Instrumentierung von Lernprozessen, die der Kompetenzdiskurs mittransportiert. Denn Selbststeuerung zielt nur auf ein Segment dessen, was einmal mit Selbstbestimmung gemeint war: auf funktionsgerechtes, effektives Verhalten (vgl. Boenicke 1998 b, 2 f.).
- Unter der Hand macht der Begriff der Selbststeuerung klar, dass es nichts mehr gibt, woran das Selbst sich halten könnte – außer an sich. Angesichts der unkontrollierbaren Verhältnisse, die sich über ihm zusammenziehen, ist das herzlich wenig. Dass im Dschungel der Marktverhältnisse keine Sicherheiten mehr existieren, die garantieren könnten, mit den eigenen Strategien erfolgreich zu sein, findet seinen Widerhall in der konstruktivistischen These von der ‚Nichtplanbarkeit‘ und Kontingenz des Lerngeschehens. Dass dennoch jeder sein Letztes geben muss, um den Anschluss nicht zu verlieren, findet seinen Ausdruck in den Maximen der ‚Viabilität‘ und ‚Anschlussfähigkeit‘, an denen der Erfolg von Lernprozessen gemessen wird. Auf der Ebene des Unterrichtsprozesses wird so ein neues Vokabular in Umlauf gesetzt, dass Unterrichten als eine Art Lernmanagement begriffen, als Arrangement und Steuerung von

Lernsituationen, in denen es letztlich den einzelnen überlassen bleibt, das Beste daraus zu machen (oder zu scheitern). In unmittelbarer Übersetzung von Enabling-Strategien des betriebswirtschaftlichen Managements propagiert die systemtheoretisch-konstruktivistische Pädagogik eine neuartige ‚Ermöglichungsdidaktik‘ (vgl. Arnold/ Siebert 1995). Sie sanktioniert auf didaktisch-methodischer Ebene den ökonomisch fälligen Übergang von fordistischen Formen der Bildungsproduktion (wie ihn die Bildungsreform der 70er Jahre kannte: mit operationalisierten Zielvorgaben, definierten Curriculumelementen und einem entsprechenden Methodenset) zu postfordistischen Steuerungsmodellen, die auf kunden- und subjektorientierte mobile Anpassungsstrategien setzen. Ungewissheit bzw. Kontingenz werden dabei subjektiv umdefiniert: Sie sollen „nicht mehr ausschließlich als Bedrohung (wahrgenommen werden) [...], sondern als Freiheitsspielraum und damit als Ressource, die es zu erschließen gilt.“ (Bröckling 2000, S. 133) Entsprechenden Lernarrangements fällt die Aufgabe zu, die erwünschten Subjektivierungspraktiken zu ermöglichen und zugleich funktional abzusichern. „Alle pädagogischen Elemente, die einmal zur autonomen Subjektbildung gedacht waren, Projektlernen, Situationslernen, komplexe Lernarrangements und vieles mehr tauchen als neue Mittel auf“ (Röder 1989, S. 186), um die Individuen in gouvernementale Strategien einzubinden.

- Dem dient auf institutioneller Ebene die Reorganisation von Schule als markt-orientiertem Service-Center. Ihr Zweck ist nicht mehr ‚Bildung‘, sondern die Privatisierung und Kommerzialisierung von Wissen; Bildungsprozesse werden umgewandelt in Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware. Was ehemals als genuin pädagogische Aufgabe der Institution begriffen wurde (vom Unterrichten und Beurteilen bis hin zur Gewaltprävention oder zum Ausrichten von Schulfeiern), wird nun formal nach dem Muster betrieblicher Projektabwicklung gehandhabt. Schulehalten wird zur Projektmanagementaufgabe, mit dem Ziel, neue Produkte einzuführen und betriebliche Umstrukturierungen anzuleiten. Entsprechend verschwindet der Lehrer, um als Projektberater oder Evaluationsmanager wieder aufzuerstehen (vgl. Schirlbauer 1998, S. 56). Die moderne Unternehmensführung im Unterricht soll eine ‚corporate identity‘ – ein unverwechselbares Schulprofil – entwickeln, dem auf der Handlungsebene ein ‚corporate behavior‘ und auf struktureller Ebene ein ‚corporate design‘ entsprechen. Die Effektivität und Effizienz des gesamten Unternehmens lässt sich allerdings nicht mehr durch isolierte Maßnahmen sicherstellen, sondern erzeugt einen manifesten Bedarf an Organisations- und Personalentwicklung. Es etabliert sich ein ‚permanentes Qualitätstribunal‘ (vgl. Simons 2002, S. 617 ff.), das die gesellschaftlich fabrizierten Gesetze der Ökonomie mit dem Schleier der Unvermeidlichkeit und Natürlichkeit umgibt. Zur Naturalisierung gouvernementaler Strategien gehört auch, die Mechanismen der Disziplinierung schönzureden. „Es gibt ein ganzes Spiel mit den Konnotationen und Assoziationen von Wörtern wie Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Deregulierung, das Glauben macht, die neoliberale Botschaft sei eine der allgemeinen Befreiung.“ (Bourdieu 1998, S. 50) Verschärfte Konkurrenz unter Lehrenden und Lernenden wird als ‚Leistungsgerechtigkeit‘ ausgegeben; die Einführung von Schul- und Studiengeldern wird zur ‚Kostenbeteiligung‘ und das Plädoyer für neue Führungsstrukturen kommt als ‚kooperative Autonomie‘ daher (vgl. Bennhold 2002, S. 293). Dazu passt der zynische Unterton, mit dem die Bertelsmann-AG – geistiger Vater und Promotor des CHE (Centrum für Hochschulentwicklung) – ihr Jahresmotto 1999 präsentierte: „Jeder ist unseres Glückes Schmied.“ Das Motto wirft ein Licht auf die Raffinesse produktiver Disziplinierung. Ihr vorrangiger Effekt besteht darin, das zu erzeugen, was Simons (in Anlehnung an Foucault) den ‚Willen zur Qualität‘ nennt. In ihm schürzt sich der Knoten von „advanced liberalism, the permanent economic tribunal and the



enterprising self“ (Simons 2002, S. 619), kurz: von Neoliberalismus, einem beständigen ökonomischen Tribunal und einem Verständnis des Individuums als Unternehmer seiner selbst bzw. als ‚Selbstvermarkter‘.

- Das totale Qualitätsmanagement, das sich als treibender Motor der Transformation von Unterricht und Schule etabliert, wird seinem totalitären Anspruch durchaus gerecht: Indem es unaufhörlich Individualisierungsprozeduren (von einzelnen wie von Organisationen) einfordert, befördert es zugleich die „Totalisierung durch moderne Machtmechanismen“ (Foucault 1987, S. 250). Die Freiheit der Firma „Ich & Co.“ (vgl. Bridges 1996) besteht in der freiwilligen Selbstkontrolle und Selbstunterwerfung unter ein permanentes und umfassendes ökonomisches Tribunal (als dessen Ausführungsorgane sich Unternehmensberatungen in Szene setzen). Dem korrespondiert eine beständige Selbstprüfung und Evaluation. Die zeitgenössische ‚Mikrophysik der Macht‘ lässt die alten Techniken des Überwachens und Strafens weit hinter sich; stattdessen setzt sie auf Benchmarking, Qualitäts-Audits, Empowerment und Tests (vgl. Bröckling/ Krasmann/ Lemke 2000, S. 35).

Werfen wir auf dem Hintergrund dieser Überlegungen noch einmal einen Blick auf PISA: Die PISA-Tests ziehen ihre Attraktion und ihren Schrecken aus einem Gewaltzusammenhang, in dessen Netz PISA selbst als Schaltstelle fungiert. PISA kann mit Fug und Recht als ‚Machtverstärker‘ interpretiert werden, der Disziplinarprozeduren in einen endlos erscheinenden Zeithorizont verlängert. PISA etabliert nicht einfach eine normierende und normalisierende Praktik, die Standards setzt, die erreicht oder verfehlt werden können. Vielmehr handelt es sich um eine dynamische Form der Qualitätsmessung, die eine Jagd nach immer neuen Rekorden auslöst. Weil die eigene Position im Qualitäts-Ranking immer nur relational zu jener der Mitbewerber bestimmt wird, hört der Zwang zur Leistungssteigerung niemals auf. Jeder rückt gleichzeitig und gleichermaßen in die Rolle des Preisrichters und Wettbewerbers, des Gewinners und Verlierers, des Selbst-Unternehmers und Leibeigenen. Wo die Diktatur des Komparativs herrscht, da wird – in einer Variation Hegels – der Weltmarkt zum Weltgericht (vgl. Bröckling 2000, S. 162).

Vielleicht wird in dieser Perspektive verständlich, was den PISA-Schock wirklich ausgelöst hat: Der Weltmarkt und sein reformpädagogisches Instrumentarium – international implementierte Testbatterien – etablieren sich als Weltgericht und die OECD als ideeller Gesamtmanager wird alles daransetzen, diesen Prozess fortzuführen. Vor uns liegt die leere Transzendenz des ‚Willens zur Qualität‘, dessen Funktionen und Wirkungen die PISA-Tests anschaulich vor Augen führen:

- PISA ist keine traditionelle Ergebnisprüfung; PISA testet auch keine Persönlichkeitsmerkmale von Schülern, sondern deren Performance zur Bewältigung zukünftiger Aufgaben. Daher orientieren sich die Test-Items auch überwiegend nicht an schulischen Curricula, sondern an allgemeinen, für das zukünftige Leben der Schüler als basal unterstellen (in gewissem Sinn könnte man auch sagen: virtuellen) Anforderungsprofilen. Grundlage ist ein enges, psychologisch bestimmtes Verständnis von ‚selbstreguliertem Lernen‘, das vor allem die Fähigkeit zum Aufbau von ‚Lernstrategiewissen‘ bzw. die ‚Strategienutzung‘ betrifft. Auf Grund der zukunfts-orientierten Testkonstruktion lässt sich kein Ende des Testvorgangs mehr angeben; es gibt nur noch ‚Zwischenergebnisse‘, die zur Grundlage des nächsten Testdurchlaufs werden. Die einmal begonnene Erhebung erfordert Folgetests, aus denen jeweils neue Qualifikationsanforderungen erwachsen. Auf diese Weise wird die Biografie zum

Dauertestgelände und geraten Schulen unter permanenten Reformzwang. Lernen ist nur noch als ‚lebenslängliches Lernen‘ zu haben.

- PISA testet keine vorweg definierten Idealnomen, sondern konzentriert sich auf statistische Durchschnittswerte: Zwischen ‚normal‘ und ‚abnormal‘ erstreckt sich ein Kontinuum, in dem sich die Getesteten verorten sollen. „Der statistische Durchschnitt ist nicht der Sollwert, dem sich die Testperson annähern, sondern die Norm, die überschritten werden soll.“ (Lemke 2004, S. 266) Daran zeigt sich, wie der PISA-Test diagnostische Erhebung und normierende Selektion strategisch verkoppelt. Was immer die Testergebnisse repräsentieren: Es wird zum Anlass korrigierender (Selbst-) Praktiken, zur unablässigen ‚Sorge um sich‘, zur fortgesetzten Selbstentzifferung. In diesem Sinn ließe sich auch sagen: PISA ist – wie jeder Test – eine ‚Wahrheitsmaschine‘, die nicht einfach eine bereits untergründig vorliegende, aber noch unerkannte Wahrheit ans Licht bringt, sondern die die ‚Wahrheit‘ der Testpersonen allererst produziert. PISA bringt das Wirklichkeitsfeld hervor, das dann zum Ansatzpunkt neuer Kontrollstrategien wird.
- PISA steht als ‚Wahrheitsmaschine‘ in der Tradition der Aufklärung und teilt deren Dialektik. Dies zeigt sich z. B. am Widerspruch, einerseits Normalitätsstandards ohne Unterlass einzufordern, andererseits jedoch laufend Abweichungen und Differenzen zu identifizieren. Auf diese Weise wird die Einmaligkeit des einzelnen ständig beschworen – zugleich aber systematisch verworfen; so wird die Einmaligkeit von Schule (ihr unverwechselbares Profil, ihre corporate identity) beständig eingefordert – zugleich aber ihre Orientierung an generalisierenden (Bildungs-)Standards zur Pflicht gemacht.
- Dass der PISA-Test die ‚Dialektik der Aufklärung‘ fortschreibt und im Rahmen seiner Normalisierungspraktiken gleichsam auf die Spitze treibt, zeigt sich nicht zuletzt an seinem gebrochenen Verhältnis zur Kritik: Auf der einen Seite fordert PISA zur permanenten Kritik (und Selbstkritik) heraus; PISA hinterfragt die Produktion eigens definierter ‚Kompetenzen‘ und überprüft deren Selbstverständlichkeit. Gleichzeitig aber wird die kritische Selbstreflexion im Rahmen des Untersuchungsverfahrens instrumentalisiert, um sich „gegen Einwände und Vorbehalte zu immunisieren. Kritik darf geübt werden an den konkreten Maßstäben eines Tests, nicht an der Praxis des Testens selbst. Die Ergebnisse mögen provisorisch sein, die Prämissen sind es nicht.“ (Ebd., S. 268)

Gleichwohl lässt sich nicht verhindern, dass genau diese Praxis ins Zentrum pädagogischer Kritik gerät. Martin Wagenscheins autobiografische „Erinnerungen für morgen“ (Wagenschein 1983) liefern dafür ein prägnantes Beispiel. Seine Kritik der Bildungsreform der 70er Jahre bringt er folgendermaßen auf den Punkt: Niemand, so schreibt er, habe damals ahnen können, wie sehr „eine ‚missratene‘ Reform die öffentliche Schule der Zwangsidee ausliefern könnte, Unmessbares als exakt Messbares zu misshandeln. [...] Unaufhörliche Leistungsmessung machte die Leistung zum Phantom.“ (Ebd., S. 69) Morgen wird keiner mehr sagen können, er habe dies nicht gewusst.

## 2.2 Individualisierung – Normalisierung – Subjektivierung. Die Schule der Kontrollgesellschaft

Die nachfolgenden Überlegungen werfen gewissermaßen einen ‚Blick zurück nach vorn‘. Sie nehmen ihren Ausgangspunkt von aktuellen Reformprozessen, wenden sich danach jedoch der Pädagogikgeschichte zu, um sich von dort aus der Gegenwart erneut anzunähern. Nach einigen einführenden Vorüberlegungen, die einen kritischen Blick auf den gegenwärtigen schulpädagogischen Diskurs werfen, werden schulische Normalisierungstechniken thematisiert. Die Untersuchung aktueller Formen der ‚Normalisierung durch Ausschluss‘ wie auch älterer Formen der ‚Normalisierung durch Einschluss‘ ermöglicht schließlich, den Wandel schulischer Straftechniken genauer zu erfassen und im Kontext der Gouvernementalität der Gegenwart zu verorten.

### 2.2.1 Vorüberlegungen

Beginnen wir mit einem kurzen Blick auf die gegenwärtige bildungspolitische bzw. bildungsphilosophische Reformdebatte. Schaut man sich diese Debatte genauer an, dann springen einige Charakteristika ins Auge:

- Es gibt zurzeit eine emphatische Reform-Rhetorik, die gegen Erstarrung und Passivität, gegen Indoktrination und fremdgesteuerten Unterricht zu Felde zieht. Mit der traditionellen Pauk- und Drillpädagogik und ihrem autoritativen Belehrungsanspruch jedenfalls möchte sie nichts mehr zu schaffen haben. Stattdessen komme es heute mehr denn je darauf an, Lernumwelten zu arrangieren und zu inszenieren, Kreativität und Selbstorganisation von einzelnen und Gruppen zu stimulieren, individuelle Lernmilieus und die Perspektivität unterschiedlicher Weltzugänge ernst zu nehmen usw.
- In praktischer Hinsicht knüpfte diese Reform-Rhetorik an vorausgegangene Reformphasen des letzten Jahrhunderts – vor allem an die so genannte ‚Reformpädagogik‘ – an. Die praktischen Empfehlungen sind daher zumeist auch nicht wirklich neu. Neu aber ist der theoretische ‚Begriffskoffer‘, dessen sich die Reform bedient: Während die Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts lebensphilosophisch argumentierte (etwa mit Bezug auf Dilthey und die hermeneutische Tradition) und die Reformphase der sechziger und siebziger Jahre aus einem aufklärerischen, emanzipatorischen Theorieverständnis schöpfte (mit Bezug auf die Kritische Theorie der Frankfurter Schule), nimmt der aktuelle Reformdiskurs vor allem auf konstruktivistische und systemtheoretische Theoriemodelle Bezug. In diesem theoretischen Rahmen erscheint der Schüler als ‚Konstrukteur seiner eigenen Welt‘ oder als ‚autopoietisches, lernendes System‘, von dem es heißt, es operiere ‚struktur determiniert‘ nach seiner eigenen ‚Systemlogik‘. In diese struktur determinierten Prozesse aber könne von außen nicht eingegriffen werden (woraus nicht wenige Pädagogen den Schluss ziehen, autopoietische Systeme seien ‚frei‘). Autopoiesis und Autonomie, Selbstorganisation und Kreativität werden dabei – offensichtlich viel zu schnell – über einen Leisten geschlagen.
- Dieser neue, konstruktivistisch bzw. systemtheoretisch unterlegte Reformdiskurs verbindet sich mit dem neoliberal präformierten Umbau des Bildungssystems. Dass jeder als ‚autopoietisches System‘ zum unverwechselbaren Urheber seines eigenen Lernerfolgs werden kann und muss – das ist gewissermaßen die neoliberale Botschaft des Radikalen Konstruktivismus (der in der Pädagogik jedoch meist in Form einer Light-Version rezipiert wird; vgl. Pongratz 2009b, S. 120 ff.). Dabei sollte man auf subtile

Begriffsverschiebungen achten, um die ganze Botschaft wirklich zu verstehen: Hinter der feinen, aber folgenreichen Transformation vom emanzipatorischen Begriff der ‚Selbstbestimmung‘ hin zum funktionalistisch inspirierten Begriff der ‚Selbststeuerung‘ wird eine neue ‚Regierungstechnik‘ erkennbar (wobei das Wort ‚regieren‘ hier seinen alten, weiten Sinn wiedergewinnt, der sowohl pädagogische wie politische Konnotationen enthält).

- Der systemtheoretisch präformierte Reformdiskurs führt eine weitere Konsequenz im Schlepptau, die der Nestor der neueren soziologischen Systemtheorie, Niklas Luhmann, unmissverständlich offenlegt: Funktional differenzierte Gesellschaftssysteme kennen genau genommen kein Außen mehr, denn sie sind auf Inklusion der Gesamtbevölkerung angelegt. In Luhmanns Diktion klingt das so: „Es gibt keine ersichtlichen Gründe, jemanden von der Verwendung von Geld, von der Rechtsfähigkeit oder einer Staatsangehörigkeit, von Bildung oder vom Heiraten auszuschließen. Bei prinzipieller Vollinklusion aller entscheiden die Funktionssysteme selbst, wie weit es jemand bringt: ob er Recht oder Unrecht bekommt, ob sein Wissen als wahr anerkannt wird oder nicht [...] usw.“ (Luhmann 1996, S. 223) Allerdings weiß Luhmann auch, dass moderne Gesellschaftssysteme – wie er schreibt – „anders als die Selbstbeschreibung der Systeme es behauptet, die postulierte Vollinklusion nicht realisieren“ (ebd., S. 228) können. Dessen ungeachtet aber ist mit der beanspruchten Vollinklusion eine Zielperspektive umrissen, der sich auch das Bildungssystem nicht entziehen kann. Es verwundert daher wenig, dass die aktuelle schulpädagogische Debatte von einem Inklusionsdiskurs bestimmt wird.
- Anstatt jedoch auf den gerade Fahrt aufnehmenden ‚Inklusions-Zug‘ aufzuspringen, scheint es eher angeraten, den Inklusionsprotagonisten mit Skepsis zu begegnen. Denn – so gibt Luhmann zu bedenken – „Funktionssysteme schließen, wenn sie rational operieren, Personen (immer) aus“. (Ebd., S. 228) Luhmanns Skepsis hat prominente Vorläufer, unter denen Foucault zweifellos eine besondere Rolle einnimmt. Bereits dessen frühe wissenschaftsgeschichtlichen Untersuchungen (etwa zur „Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft“; vgl. Foucault 1969) lassen einen „radikalen Skeptizismus“ (Foucault 1976 b, S. 43) erkennen. Foucault will den gängigen forschenden Blick umorientieren: von der Innenperspektive hin zum ‚Außen‘ einer jeweiligen Kultur oder Gesellschaftsformation. „Man könnte,“ so lautet die Leitperspektive Foucaults, „die Geschichte der Grenzen schreiben, [...] mit denen eine Kultur etwas zurückweist, was für sie außerhalb liegt; und während ihrer ganzen Geschichte sagt diese geschaffene ‚Leere‘, dieser freie Raum, durch den sie sich isoliert, ganz genau so viel über sie aus, wie über ihre Werte; denn ihre Werte erhält und wahrt sie in der Kontinuität der Geschichte; aber in dem Gebiet, von dem wir reden wollen, trifft sie ihre entscheidende Wahl.“ (Foucault 1969, S. 9) Diese Wahl lässt die gesellschaftliche Demarkationslinie zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘ hervortreten; sie zieht die Trennlinien zwischen Sinnlichkeit und Verstand, zwischen Unvernunft und Rationalität. Wer also den gesellschaftlichen Innenraum erfassen will, muss sich dem ‚Außen‘ zuwenden.

### 2.2.2 Normalisierung durch Ausschluss

Daher scheint es angeraten, dem aktuellen Inklusions-Diskurs mit einem radikalen Blick- und Themenwechsel zu begegnen. Statt die Inklusions- könnte man die derzeit propagierten Exklusionspraktiken in den Blick rücken. Denn anhand dieser Exklusionspraktiken lässt sich entziffern, welche ‚Logik‘ den Innenraum der Schule in Beschlag nimmt (oder

nehmen soll). Für solche Praktiken sind zurzeit unterschiedliche Begriffe (oder Begriffsungetüme) in Umlauf wie: ‚Eigenverantwortungsraum‘, ‚Betreuungsraum‘ oder ‚Trainingsraum‘.

Um einen kurzen Einblick in die Praxis des Trainingsraum-Konzepts zu geben, kann man recht gut auf die systematische Darstellung von Bründel und Simon (vgl. Bründel/Simon 2003) zurückgreifen. Sie skizzieren die Trainingsraum-Methode mit Hilfe der fiktiven Rede eines Schulleiters, der die Eltern seiner Schüler über die Einführung des Konzepts an seiner Schule folgendermaßen informiert:

„Regeln sind sehr wichtig für das Zusammenleben, das wissen Sie, liebe Eltern, sehr genau. [...] Die Grundregeln unserer Schule lauten:

1. Jeder Schüler, jede Schülerin hat das Recht auf einen guten Unterricht und die Pflicht, diesen störungsfrei zu ermöglichen.
2. Jeder Lehrer, jede Lehrerin hat das Recht auf einen störungsfreien Unterricht und die Pflicht, diesen gut zu gestalten.
3. Rechte und Pflichten von Lehrern und Schülern müssen gewahrt, respektiert und erfüllt werden. [...]

Kinder müssen, um sich wohl fühlen zu können, das Gefühl haben, dass wir Lehrer uns um sie kümmern und ihnen helfen, die Regeln einzuhalten. Im Klassenraum sieht das so aus:

Der Lehrer stellt dem störenden Schüler maximal fünf Fragen. Ganz wichtig bei diesem Vorgehen ist, dass der Schüler die Wahl hat, sich zu entscheiden. Er kann sein Störverhalten ändern, und erst wenn er dies nicht will und/ oder nicht tut, dann kommt sein Verhalten der Entscheidung gleich, den Klassenraum zu verlassen.“ (Ebd., S. 114 ff.)

Schülerinnen und Schüler, die den Klassenraum verlassen müssen, gehen in einen anderen Raum, wo „sie mit Hilfe eines dafür ausgebildeten Lehrers oder einer Lehrerin über ihr Verhalten nachdenken und einen Plan (‚Rückkehr-Plan‘ genannt; L. P.) erstellen können, wie sie es schaffen, nicht mehr zu stören. Dieser Raum wird Trainingsraum genannt. [...]

Es kann vorkommen, dass Kinder sich weigern, in den Trainingsraum zu gehen. In diesem Fall schicken wir das Kind nach Hause und bitten Sie, unmittelbar am nächsten Tag mit Ihrem Kind zu einem Gespräch in die Schule zu kommen. Ihr Kind darf so lange nicht am Schulunterricht teilnehmen, bis wir das Gespräch mit Ihnen geführt haben. [...]“ (Ebd., 115 f.)

So weit die Erläuterungen für betroffene Eltern. Der Grundtenor dieser Rede verspricht eine ‚gute‘ Schule. ‚Gut‘ ist sie dann, wenn in ihr Respekt und Ordnung, Transparenz und Fairness herrschen. Wer wollte das bestreiten? Dennoch bleiben Zweifel, ob das, was gut gemeint ist, auch entsprechend zu Buche schlägt. Denn die hier propagierte Ordnungsvorstellung von Schule führt – mehr oder weniger deutlich – ein Marktmodell des Unterrichtsprozesses mit sich: Lehrer erscheinen als ‚Anbieter‘ von Lerngelegenheiten; Schüler werden entsprechend als ‚Kunden‘ begriffen, die diese Angebote annehmen oder ablehnen können. Unter diesen Voraussetzungen kann kein Lehrer dafür verantwortlich gemacht werden, wenn Schülerinnen oder Schüler sein Lernangebot ablehnen. Dies kann man durchaus als Entlastungsstrategie lesen: „Lehrerinnen und Lehrer“, schreiben Bründel/ Simon, „können [...] nur ihre eigenen Ziele erreichen. Ob die Schüler und Schülerinnen ihren Wünschen entsprechen, was sie vom Lehrerangebot annehmen oder ablehnen, liegt einzig in deren Verantwortung.“ (Ebd., 41) Diesem Entlastungsangebot lässt sich ein ‚Belastungsgebot‘ zur Seite stellen: „Die Verantwortung für das eigene Tun liegt beim Schüler selbst.“ (Ebd., 45) Das gilt auch dann, wenn der Unterricht langweilig und

frustrierend ist, denn auch dann stünden den Schülern immer noch andere Handlungsmöglichkeiten offen. „Sie müssen nicht zwingend stören.“ (Ebd., 47)

Damit ist klar, wo der Hebel anzusetzen ist: bei den Schülern selbst. Sie sollen die Spielregeln eines reibungslosen – man könnte auch sagen: ‚marktkonformen‘ – Verhaltens lernen. Störungen aber bringen die Austauschprozesse im Unterricht durcheinander. Um sie in Ordnung zu bringen, müssen Schüler vor eine Wahl gestellt werden: ob sie den Regeln folgen wollen oder nicht. Der Entscheidungsprozess verläuft mit apodiktischer Strenge an Hand von fünf Fragen, die jede Lehrerin und jeder Lehrer im Fall von Unterrichtsstörungen in ritualisierter Form immer wieder durchgeht:

- „1. Was machst du?
2. Wie lautet die Regel?
3. Was geschieht, wenn du gegen die Regel verstößt?
4. Wofür entscheidest du dich?
5. Wenn du wieder störst, was passiert dann?“ (Ebd., 51)

Mit diesem Frage-Ritual wird das den eigenen Nutzen kalkulierende, rational entscheidende Subjekt angerufen. Wer der ersten Anrufung nicht folgt, ist beim zweiten Mal draußen. Der Ausschluss vom Austausch von Lernangeboten und -nachfragen erfolgt ohne Schimpf und Schande, eher sachlich und cool. Der Störer hat eine Entscheidung gefällt und diese Entscheidung ist zu respektieren. Sie lautet: ‚Ich bin draußen!‘ Er hat sich selbst ausgeschlossen, weil er die Normalitätsstandards seiner Schule bzw. Klasse verletzt hat. Die Normalisierung durch Exklusion (in den ‚Trainingsraum‘) wird als Selbst-Ausschluss inszeniert. Das jedenfalls suggeriert die Logik des Programms. In gewisser Weise setzen alle zeitgenössischen Normalisierungsprozeduren auf diese Bereitschaft zur selbsttätigen, eigenständigen, aktiven Mitwirkung. Der Eindruck fremder Inanspruchnahme hingegen verblasst.

Im Zentrum der ‚Normalisierung durch Exklusion‘ steht stets der vereinzelte Einzelne; er gewinnt Kontur durch die Wahlen, die er trifft. Jede dieser Wahlen ist von einem Investitionskalkül bestimmt; es soll ein Höchstmaß an Zufriedenheit und Nutzen dabei heraus springen. Es ist der Geist der Humankapital-Theorie, der den Trainingsraum beseelt. „Der Mensch der Humankapitaltheorie“, schreibt Bröckling, „ist vor allem ein Mensch, der sich unentwegt entscheidet.“ (Bröckling 2007, 88) Entsprechend stellt die Trainingsraum-Methode die Schüler permanent vor Entscheidungssituationen: in der Klasse bleiben oder aus ihr verwiesen werden, einen Rückkehrplan entwerfen oder die Schule verlassen; mit dem Lehrer über die Rückkehr verhandeln oder draußen bleiben.

In gewisser Weise könnte man den Trainingsraum auch als eine Vorwarnung begreifen. Er simuliert unter abgestuftem Risiko, was die Störer und Lernverweigerer später erwartet: nämlich soziale Exklusion. Dies ist die angeblich freie Wahl, die angeboten wird: drin zu bleiben und sich den Regeln zu fügen – oder ausgeschlossen zu werden und sein Existenzrecht zu verlieren. Das Ausschlussverfahren erscheint einerseits standardisiert: Alle werden mit den gleichen Fragen konfrontiert; alle werden vor die gleichen Entscheidungen gestellt. Doch ist das Procedere andererseits hoch individualisiert: Jede Schülerin, jeder Schüler erhält beim Verlassen der Klasse einen ‚Laufzettel‘, auf dem sein spezifisches Störverhalten vermerkt ist; jeder Schülerin, jedem Schüler wird im Trainingsraum ein individuelles Gesprächsangebot gemacht; jede Schülerin, jeder Schüler soll seinen eigenen ‚Rückkehrplan‘ entwerfen. Die Rückkehr soll selbst gewählt, aus eigenem Antrieb erfolgen, denn fungible Subjektivität manifestiert sich dem Konzept zufolge im

Wunsch nach Anschlussfähigkeit. Normalisierung vollzieht sich also als selbsttätige Anpassung an sich permanent wandelnde gesellschaftliche Verhältnisse. Gleichwohl wird die Exklusionsdrohung explizit aufrechterhalten. Kein abgebrühter Störer soll auf die Idee kommen, sich aus der Klasse in den Trainingsraum ‚verdrücken‘ zu können. In diesem Fall wird der Exklusionsdruck erhöht: Es erfolgt der Ausschluss aus der Schule und der Einbezug der Eltern.

Aufs Ganze gesehen handhabt der Trainingsraum bereits Prozeduren einer ‚postdisziplinären‘ Gesellschaft, d. h. die Ausübung von Kontrolle erfolgt nicht mehr durch Anpassung an eine äußere, fixierte Norm, sondern durch permanentes, selbsttätiges Nachsteuern. Genau dafür steht der so genannte ‚Rückkehrplan‘. Er symbolisiert in gewisser Weise den Umbruch von der früheren Disziplinar- zur heutigen Kontrollgesellschaft, der sich vor unseren Augen vollzieht. In einem kurzen, inzwischen viel zitierten Text mit dem lapidaren Titel „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“ (Deleuze 1993) versuchte der französische (Sozial-)Philosoph Gilles Deleuze (1925 - 1995) den Transformationsprozess auf den Punkt zu bringen. Auf nur wenigen Seiten skizziert Deleuze den vor sich gehenden gesellschaftlichen Wandel. Aus heutiger Perspektive (und mit den Erfahrungen des aktuellen Umbruchs der Bildungslandschaft im Rücken) gewinnt dieser Text etwas Visionäres. „Entscheidend ist“, schreibt Deleuze, „dass wir am Beginn von etwas Neuem stehen.“ (Ebd., S. 261) Aber was ist dieses Neue, dessen inneres Erzittern Deleuze spürt und wie kein anderer zum Ausdruck bringt? Es ist eine insgesamt neue Figur der Vergesellschaftung, die Deleuze am Horizont der Gegenwartsgesellschaft heraufziehen sieht. Er gibt ihr den Namen ‚Kontrollgesellschaft‘: „Die Kontrollgesellschaften sind dabei, die Disziplinalgesellschaften abzulösen“ (ebd., S. 255), so lautet die Deleuze'sche Diagnose.

Nun hilft es bekanntlich wenig, den Inhalt eines (zunächst noch) unbestimmten Begriffs (nämlich: ‚Kontrollgesellschaft‘) durch einen anderen, bisher ebenfalls ungeklärten (nämlich ‚Disziplinalgesellschaft‘) zu erläutern. Es bleibt uns also gar nichts anderes übrig, als einen Umweg über den Terminus der ‚Disziplinalgesellschaft‘ zu nehmen.

### *2.2.3 Normalisierung durch Einschluss*

Der Begriff der ‚Disziplinalgesellschaft‘ steht im Zentrum zahlreicher wissenschaftsgeschichtlicher Arbeiten Michel Foucaults. Um zu verstehen, wie Foucault den Begriff verwendet, sollte man alle gängigen, negativen Konnotationen, die sich mit dem Begriff der Disziplin verbinden (wie: Zwang, Sanktion, Bedrohung, Bestrafung usw.), verabschieden. Zwar lassen sich in der gegenwärtigen Gesellschaftsformation auch solche rigiden Disziplinarformen finden, doch gehören sie nicht zum Kern ihrer Disziplintechnik. Denn die spätestens seit dem 19. Jahrhundert sich durchsetzende Disziplinalgesellschaft findet nicht zu ihrer größten Wirkung, indem sie das Leben beschneidet oder vernichtet, sondern indem sie es organisiert, produktiv macht und zu immer größerer Leistung anstachelt.

Wie dies geschieht, zeigt Foucault in exemplarischer Weise an einem Gefängnismodell: am Entwurf des ‚Panopticon‘ des Juristen und Philosophen Jeremy Bentham (1748 - 1832). Benthams Panopticon ist ein ringförmiger Bau, bei dem die Zellen um einen Turm in der Mitte des Gebäudes angesiedelt sind. Die Zellen selbst sind zur Innen- und Außenseite des Gebäudes hin offen, wodurch die Gefangenen (aus der Perspektive des Wärters, der sich im zentralen Turm der Anlage befindet) in einem Zustand permanenter Sichtbarkeit gehalten werden. Der Wärter selbst aber kann sich hinter Sehschlitzen im

Turm verbergen, so dass kein Gefangener genau wissen kann, wann und ob er sich im Blickfeld des Wärters befindet. Mehr noch: Das Zentrum der Anlage könnte durchaus leer sein – und doch brächte sie ihre disziplinierende Wirkung zur Geltung.

Das ist mehr als ein raffinierter Gefängnisbau: Es liefert für Foucault das verallgemeinerungsfähige Funktionsmodell, an dem sich die Beziehungen der Macht zum Alltagsleben der Menschen in der modernen Welt umreißen lassen. Das Panopticon funktioniert gewissermaßen als ‚Machtverstärker‘, der die Effekte der Disziplinarmacht so weit perfektioniert, dass ihre tatsächliche Ausübung sich einem unteren Grenzwert nähert. Die Macht wird tendenziell unkörperlicher, je beständiger, tiefer, feinmaschiger sie in Individuen eindringt, in ihnen zur Wirkung kommt.

Das Panopticon repräsentiert dabei einen Typus der Disziplinierung, der sich ‚sanfter Disziplinarformen‘ bedient. Sie lösen mit Beginn des 20. Jahrhunderts – nicht allein im Feld der Schule – tendenziell die rigiden, mechanischen Disziplinarformen des 19. Jahrhunderts ab. Die Logik des Panoptismus läuft stets darauf hinaus, ‚Sichtbarkeiten‘ und ‚Sagbarkeiten‘ herzustellen, an die pädagogische Interventionen produktiv anknüpfen können. Man kann diesen Wandel am Verhältnis des Reformpädagogen zur Hosentasche seiner Schüler beispielhaft demonstrieren: Kontrollierte die ‚alte‘ Pädagogik die Hosentaschen nämlich daraufhin, ob sie ein sauberes Taschentuch aufwies, so lässt die ‚neue‘ Pädagogik gerade umgekehrt das darin befindliche Sammelsurium auf den Tisch kehren, um Einblicke ins Schülerleben zu gewinnen und sich die jugendliche Sammelleidenschaft pädagogisch nutzbar zu machen (vgl. Kost 1985, S. 109 f.).

Voraussetzung aller panoptischen Verfahren ist die Etablierungen von ‚Einschließungsmilieus‘ (wie sie sich im 19. und 20. Jahrhundert in vielen gesellschaftlichen Bereichen herausbildeten). Die Ringmauer bzw. der Turm des Benthamschen Panopticons symbolisiert recht anschaulich die institutionellen Voraussetzungen, unter denen die Disziplinarmacht zur Wirkung gelangt. Die disziplinierenden Effekte, hängen ab von überschaubaren ‚Gemeinschaften‘, in denen jeder jeden sehen kann bzw. jeder sich zeigen und beweisen muss. Der Panoptismus braucht einen ‚Rahmen‘, ein spezifisches Milieu (sei es das Mikro-Milieu eines gruppenspezifischen Settings, sei es das Milieu einer Familie oder einer pädagogischen Einrichtung). In gewissem Sinn könnte man sagen: Im Kreis konzentriert sich faktisch wie symbolisch die sanfte Disziplinartechnik: vom Stuhlkreis bis zum 360-Grad-Feedback, von der Morgenrunde bis zum Qualitätszirkel, vom Teamgespräch bis zum runden Tisch.

#### *2.2.4 Wandel schulischer Straftechniken*

Wollte man den Wandel pädagogischer Straftechniken seit dem 18. Jahrhundert in Kürze skizzieren, so ließen sich vier Etappen deutlich unterscheiden. Sie verlaufen vom ‚aufgeklärten Strafen‘ des 18. Jahrhunderts (dem wir hier nicht weiter nachgehen) über das harte, ‚disziplinierende Strafen‘ des 19. Jahrhunderts und das weiche, ‚panoptische Strafen‘ am Beginn des 20. Jahrhunderts (das sich allerdings nicht mehr als Strafform versteht) bis zu ‚gouvernementalen Strafarrangements‘ unserer Tage (für die der ‚Trainingsraum‘ ein Beispiel liefert). An die Stelle moralischer Ermahnung und Demütigung, wie sie die Aufklärungspädagogik des 18. Jahrhunderts handhabte, treten zunächst Formen der rigiden Disziplinierung bzw. des körperlichen Drills. Der Körper wird nicht mehr als Leidens-, sondern vielmehr als Konditionierungsobjekt wahrgenommen. Daher lehnen fortschrittliche Pädagogen des 19. Jahrhunderts die körperliche Züchtigung ab (auch wenn sie de facto bis weit ins 20. Jahrhundert hinein praktiziert



wurde). Für den Schulpädagogen Ziller zum Beispiel ist sie kein Erziehungsmittel und bleibt – wie er schreibt – ‚der Polizei überlassen‘. Die zulässigen Strafformen hingegen bedienen sich bei ihm einer subtilen Differenzierung von Sanktionen:

„Die Strafen während des Lehrens sind in aufsteigender Linie:

- a) Innehalten, missbilligende Mine;
- b) ein Wink mit der Hand, ein Klopfen oder ein Schlag auf den Tisch;
- c) ein warnender Zuruf,
- d) Tadel mit ernster, allgemein gehaltener Drohung;
- e) Heraustretenlassen aus der Bank, zur Seite oder in den Hintergrund Stellenlassen, überhaupt das Isolieren, namentlich auch das abgesonderte Sitzen;
- f) persönliche Meldung des Bestraften beim Oberlehrer,
- g) beim Direktor“ (Ziller, in: Rutschky 1977, S. 213f.).

Dieses Beispiel zeigt deutlich, wie sich bereits das 19. Jahrhundert eines formalisierten Systems von Sanktionen bedient. Allerdings werden sie noch nicht auf einzelne Schüler individuell zugeschnitten. Lediglich die Intensität der Sanktion variiert je nach Störung. Normalisierung bedeutet hier im Wesentlichen: Angleichung an eine allgemeine, allen vorgeschriebene Norm, die erreicht oder verfehlt werden kann. Um sie zu erreichen, rücken noch nicht so sehr die verinnerlichteten Dispositionen von Schülerinnen und Schülern ins Zentrum der Aufmerksamkeit, als vielmehr äußere, zumeist körperorientierte Prozeduren wie: wiederholtes Üben, Einschleifen, Automatisieren usw.

Der strafende Blick des Lehrers (‚Innehalten, missbilligende Mine‘) hat in dieser Strafapparatur einen scheinbar nur beiläufigen Platz, der aber dennoch intensiver wirkt als in allen früheren Straftechniken, weil in ihm die Sanktionsgewalt des ganzen Systems in stummer Form enthalten ist. Gleichwohl repräsentiert die mit offen rigider Disziplinierung operierende Schulanstalt des 19. Jahrhunderts keineswegs den Gipfel effizienter Steuerung und Kontrolle. Denn der Lehrer ist zu permanenter Wachsamkeit verpflichtet und darf die Zügel niemals aus der Hand geben. Viel effektiver wäre es, wenn Strafarrangements eine präventive Wirkung entfaltet, wenn sie gar nicht erst angewandt werden müssten, weil sie unter der Hand schon zur Wirkung gekommen sind. Das jedenfalls ist das Geheimnis der ‚sanften‘ Disziplinierung, die die reformpädagogischen Gegner der Pauk- und Drill-Schule gegen Ende des 19. Jahrhunderts propagieren.

Die Aufmerksamkeitsrichtung der Reformpädagogik wendet sich demonstrativ vom Zwangssystem der Schule ab und auf ‚das Kind‘ zu. Thematisiert werden jetzt weniger äußere Arrangements zur Regulierung gelehriger Körper (raum-zeitliche Fixierung im Schulhaus, Kommandosystem etc.), als vielmehr innere Arrangements (Motivationsstrukturen, psychische Dispositionen, Sozialformen etc.). Das reformpädagogische Programm unterstreicht die ‚Lebensnähe‘: Unterricht wird zum ‚Gemeinschaftsunterricht‘, die Klasse wird eine ‚Lebens- und Arbeitsgemeinschaft‘. Normalisierung bedeutet unter panoptischer Perspektive: Integration in Binnendynamiken. Die Individuen werden eingebunden in den ‚Geist‘ einer ‚Gemeinschaft‘, eines ‚Betriebsklimas‘, einer ‚corporate identity‘ oder eines Milieus. Die dabei eingeforderten Normalitätsstandards bleiben häufig unthematisiert oder vorbewusst; sie werden ‚eingelebt‘ und können je nach Binnendynamik eines Milieus variieren.

Selbstverständlich werden Schüler dabei in ihrer Individualität mehr als früher ernst genommen, aber nicht zuletzt deshalb, um sie in den institutionell vorgegebenen Rahmen der Schule mit geringeren Reibungsverlusten integrieren zu können. Dazu müssen

panoptische Kontrollformen in hohem Maß psychische Dispositionen (Motivlagen, Interessen, Reifegrade etc.) im Blick behalten. Das unterscheidet sie von älteren Disziplinartechniken. Nun soll die Besonderheit jedes Einzelnen eigens erfasst und angesprochen werden. Am besten gelingt dies durch die Schaffung eines bewussten und permanenten Sichtbarkeitszustandes. „Derjenige, welcher der Sichtbarkeit unterworfen ist und dies weiß“, schreibt Foucault, „übernimmt die Zwangsmittel der Macht und spielt sie gegen sich selber aus.“ (Foucault 1976a, S. 260) Diese Inversion oder ‚Verinnerlichung‘ der Macht aber ist zugleich die Voraussetzung, um als unterscheidbares, zurechnungsfähiges Individuum in Erscheinung zu treten. Das bedeutet: Panoptische Kontrollformen haben einen nachhaltig subjektivierenden Effekt. Damit er jedoch zur Wirkung gelangen kann, braucht es spezifische ‚Einschließungsmilieus‘: die Klasse, die Gruppe, das Team usw. Sie fungieren als multiples Auge, das jeden jederzeit sieht und zum Sprechen bewegen kann.

Was aber geschieht, wenn pädagogische bzw. soziale Milieus zerfallen und ihre Kohäsionskraft sich aufzulösen beginnt? Dass sie nämlich (seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts) in einer Krise sind, pfeifen inzwischen die Spatzen von den Dächern. „Wir befinden uns in einer allgemeinen Krise aller Einschließungsmilieus“, notiert Deleuze in seinem bereits erwähnten, weitsichtigen Text aus dem Jahr 1990. „Eine Reform nach der anderen wird von den zuständigen Ministern für notwendig erklärt: Schulreform, Industriereform, Krankenhausreform, Armee reform, Gefängnisreform. Aber jeder weiß, dass diese Institutionen über kurz oder lang am Ende sind. Es handelt sich nur noch darum, ihre Agonie zu verwalten und die Leute zu beschäftigen, bis die neuen Kräfte, die schon an die Tür klopfen, ihren Platz eingenommen haben.“ (Deleuze 1993, S. 255) Und dann folgt der bereits zitierte Satz: „Die Kontrollgesellschaften sind dabei, die Disziplinargesellschaften abzulösen.“ (Ebd., S. 255)

### 2.2.5 Aspekte der Kontrollgesellschaft

Der Begriff der ‚Kontrollgesellschaft‘ versucht, wichtige Aspekte gegenwärtiger gesellschaftlicher Transformationsprozesse zu skizzieren:

- Fanden Disziplinargesellschaften (im 19. und 20. Jahrhundert) ihren genuinen Ausdruck in Akten der Disziplinierung und Normierung, so entwickeln die im Entstehen begriffenen Kontrollgesellschaften demgegenüber ein neues Repertoire von Führungstechniken: ‚Disziplin‘ und ‚Norm‘ garantieren heute längst keine Produktivität mehr; an ihre Stelle treten ‚Flexibilität‘, ‚Motivation‘, ‚Zielvereinbarung‘ oder ‚Selbststeuerung. Deleuze thematisiert diesen Wandel als Übergang von der ‚Fabrik‘ zum ‚Unternehmen‘: „Die Fabrik“, schreibt er, „setzte die Individuen zu einem Körper zusammen. [...] Das Unternehmen jedoch verbreitet ständig eine unhintergehbare Rivalität [...], die die Individuen zueinander in Gegensatz bringt, jedes von ihnen durchläuft und in sich selbst spaltet.“ (Ebd., S. 257) In seiner eigenen, prägnanten Bildsprache tastet sich Deleuze an den Unterschied, um den es ihm geht, heran: „Die Einschließungen sind unterschiedliche Formen, Gussformen“, schreibt er, „Kontrollen jedoch sind eine Modulation, sie gleichen einer sich selbst verformenden Gussform, die sich von einem Moment zum anderen verändert [...]“. (Ebd., S. 256)
- Konnten die Einschließungsmilieus noch Normalitätsstandards setzen (in Form von Normalbiographien, Bildungskanons oder Tariflöhnen), so ersetzen Kontrollgesellschaften diese präskriptive Normierung durch normalisierende Interven-

tionen, die sich an (durchaus schwankenden) Durchschnittswerten ausrichten. Normalisierung bezeichnet nun die Art und Weise, wie Subjekte und Massenprozesse, die sich in empirisch fassbaren Durchschnittswerten manifestieren, in Beziehung gesetzt werden.

- Das verallgemeinerbare Modell der neuen Kontrollformen bezeichnet Deleuze als ‚Unternehmen‘. Es verbindet Freiheit und Kontrolle in der paradoxen Figur ‚freiwilliger Selbstkontrolle‘ (vgl. Pongratz 2004). ‚Familie, Schule, Armee, Fabrik‘, schreibt Deleuze, ‚sind keine unterschiedlichen analogen Milieus mehr, die auf einen Eigentümer konvergieren, Staat oder private Macht, sondern sind chiffrierte, deformierbare und transformierbare Figuren ein und desselben Unternehmens, das nur noch Geschäftsführer kennt.‘ (Deleuze 1993, S. 260) Hätte Deleuze den Terminus der ‚Ich-AG‘ bereits gekannt, an diesem Punkt seiner Überlegungen hätte er fallen müssen. Die Grundfiguren des Transformationsprozesses jedenfalls sind weit vorausgesehen. Deleuze formuliert den vorweggenommenen Kommentar zur aktuellen Bildungsreform. Er schreibt: Wie ‚das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern. In der Disziplinargesellschaft hörte man nie auf anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit irgendetwas fertig wird.‘ (Ebd., S. 257) Das ganze Leben wird zur Vorbereitung aufs Leben. Oder anders: Das ganze Leben erscheint als eine einzige, schwankende Modulation.

Man könnte auch sagen: Die Kontrollgesellschaften setzen nicht mehr auf Individuen – auf lokalisierbare, fixierbare Identitäten –, sondern auf Stichproben, Durchschnittswerte, Wechselkurse oder ‚Banken‘ (von Datenbanken bis zu Genbanken). ‚Die Individuen‘, so kommentiert Deleuze, ‚sind ‚dividuell‘ geworden [...]‘ (Ebd., S. 258) Ihre Signatur, ihr authentischer Schriftzug, verliert zusehends an Wert. Denn die Sprache der Kontrolle besteht aus Nummernkombinationen, Passwörtern, Chiffren. Sie organisieren den Zugang zu oder den Ausschluss von Informationen und Transaktionen. Das Unternehmen bedient sich der numerischen Sprache der Kontrolle (vom Bildungscontrolling bis zur Rankingliste, von der Drittmittelquote bis zum Zitationsindex).

- Die Eroberung der Märkte läuft über die Kontrolle von Datenflüssen – und umgekehrt: Die neuen Kontrollformen bedienen sich des Marketing, um ihren Verwertungsimperativ in allen Bereichen des Bildungssektors durchzusetzen. ‚Man bringt uns bei‘, schreibt Deleuze, ‚dass die Unternehmen eine Seele haben, was wirklich die größte Schreckensmeldung der Welt ist. Marketing heißt jetzt das Instrument der sozialen Kontrolle [...]. Die Kontrolle ist kurzfristig und auf schnellen Umsatz gerichtet, aber auch kontinuierlich und unbegrenzt, während die Disziplin von langer Dauer, unendlich und diskontinuierlich war. Der Mensch ist nicht mehr eingeschlossen [...]‘ (Ebd., S. 260) Vielmehr nehmen die neuen Kontrollformen ein – wie Deleuze schreibt – ‚freiheitliches Aussehen‘ (ebd., S. 255) an. Ihre zentralen strategischen Merkmale lassen sich in Kürze so zusammenfassen:

- Sie setzen auf die intensive Verknüpfung von Marketing und sozialer Kontrolle, wobei

- die (scheinbare) Freiwilligkeit aller Prozessbeteiligten vorausgesetzt wird, wozu schließlich
  - neue Vereinbarungsformen beitragen (,vereinbaren statt verfügen'), die die (vermeintliche) Gleichrangigkeit aller Beteiligten zum Ausdruck bringen sollen. Die neuen Kontrollformen verlagern so Führungskapazitäten von zentralisierenden Instanzen weg auf ,selbstverantwortliche' und ,selbstorganisierende' Einzelne.
- Kennzeichen des aktuellen Umbruchs sind nicht allein ökonomische oder soziale Deregulierungsprozesse; Kennzeichen ist auch eine parallel laufende ,moralische Aufrüstung'. Denn gefordert wird nicht nur ein ökonomisch kalkulierendes Selbstverhältnis, sondern der beständige Ausweis von Eigenverantwortlichkeit, privater Vorsorge und selbsttätiger Prävention. Entsprechend wird den Menschen nahe gelegt, beständig auf sich selbst zu schauen, zum eigenen Spiegel zu werden. Der vervielfachte, permanente, panoptische Blick der anderen wandert gewissermaßen nach innen: Das neue moralische Subjekt wird zu seinem eigenen Beobachter, Kontrolleur, Investor, kurz: zu seinem eigenen Unternehmer. Genau diesen Umbruch von (harten oder sanften) Disziplinarformen hin zu neuen Formen der Selbst-Beobachtung und Selbst-Kontrolle analysiert Foucault mit seinem Konzept der Gouvernamentalität.

Die Überlegungen, mit denen sich der ,späte' Foucault unter diesem Stichwort auseinandersetzt, kreisen um ,Subjektivierungspraktiken' der Gegenwartsgesellschaft. Solche Praktiken können sich durchaus auch neuester Informationstechnologien bedienen. (Man denke nur an aktuelle Apps der Selbstüberwachung; sie reichen von Urinanalysen bis zum Stressmanagement.) Die neuen Normalisierungspraktiken favorisieren das freiwillige, selbsttätige Anschmiegen der Einzelnen an den gesellschaftlichen Status quo. Die propagierten Subjektivierungspraktiken verdichten sich schließlich zu einer spezifischen (Selbst-)Führungsfigur: dem ,unternehmerischen Selbst'. „Die Figur des unternehmerischen Selbst“, so erläutert der Soziologe Bröckling, „bezeichnet einen Modus der Subjektivierung – Subjektivierung verstanden als das Ensemble der Kräfte, die auf die Einzelnen einwirken und ihnen nahe legen, sich in einer spezifischen Weise selbst zu begreifen“ (Bröckling 2012, S. 131) und zu optimieren. „Der Topos beschreibt weniger eine tatsächlich vorfindbarer Entität als ein Kraftfeld: (1.) ein Telos, nach dem die Individuen streben, (2.) einen Maßstab, an dem sie ihr Tun und Lassen beurteilen, (3.) ein tägliches Exerzitium, mit dem sie an sich arbeiten, und schließlich (4.) einen Wahrheitsgenerator, in dem sie sich selbst erkennen sollen.“ (Ebd., S. 131) Genau genommen gibt es das unternehmerische Selbst nur im Gerundivum: Es ist nicht einfach vorfindbarer, sondern muss ständig hervorgebracht werden. Das Paradigma der Selbstorganisation bildet dabei gleichsam das Herzstück der Subjektivierungspraktiken, mit denen das Bildungssystem umfassender als je zuvor ins Netz von Kontrollstrategien eingebunden wird. Gerade diese ,dunkle Seite' der aktuellen Reformprozesse sucht die gängige Reformrhetorik jedoch geflissentlich zu überspielen.

## 2.3 Radikaler Systemumbau. Notizen zur neoliberalen Deformation der Erwachsenenbildung

Dass Pädagogik keine Privatangelegenheit (mehr) ist, dürfte sich seit den Tagen Schleiermachers herumgesprochen haben. Seine bekannte Frage „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher 1966, S. 9) rückt pädagogische Entwicklungen in den Horizont gesellschaftlicher Reproduktionsprozesse. Es kann modernen Gesellschaften nicht gleichgültig sein, wie sie ihren Fortbestand organisieren. Entsprechend verbucht z. B. das Schulsystem seit dem 19. Jahrhundert nicht nur wachsende gesellschaftliche Aufmerksamkeit, sondern es gerät zugleich unter öffentliche Planungsvorgaben. Die Entwicklung der Erwachsenenbildung folgt – wenngleich zeitverschoben – diesem Muster. Aus ‚freien‘ Initiativen und Zusammenschlüssen, die das Gesicht der Erwachsenenbildung anfangs prägten, entstand im Verlauf des 20. Jahrhunderts ein eigens ausdifferenziertes soziales System. Um seine Wirksamkeit zu entfalten, ist es auf Formen der Selbstverständigung angewiesen. In immer neuen Anläufen werden seitdem Versuche unternommen, Ziele und Aufgaben einer zeitgemäßen Erwachsenenbildung zu klären. Sie finden ihren Niederschlag vor allem in Gutachten und Expertisen.

### 2.3.1 Erwachsenenbildung im Spiegel von Gutachten und Expertisen

Seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist die Entwicklung der Erwachsenenbildung begleitet von Gutachten und Stellungnahmen, die in öffentlichem Auftrag erstellt und publiziert werden. Zumindest war dies lange Zeit die Regel. Seit den 90er Jahren aber beginnen privatwirtschaftlich organisierte Expertisen staatlichen Gutachten den Rang abzulaufen. Das ist kein Zufall, sondern Ausdruck gewandelter Ansprüche und Zuschreibungen an die Erwachsenenbildung. Mehr noch: Es ist die Quintessenz einer Entwicklung, die die Wurzeln ‚freier‘ Erwachsenenbildung zusehends in den Hintergrund treten lässt.

In gewisser Weise kann man das Gutachten des ‚Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen‘ von 1960 („Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“) als Weichenstellung betrachten. Je nach Blickwinkel erscheint dieses Dokument – in dem sich „zum ersten Mal in der Geschichte der Erwachsenenbildung ein offiziell bestelltes Beratungsgremium der staatlichen Bildungspolitik mit der Erwachsenenbildung befasst“ (Strunk 1988, S. 105) – als zeitgemäße Reformulierung des Aufklärungsgedankens, der die Erwachsenenbildung in ihren Anfängen bestimmte, oder als frühe Vorwegnahme des Rückbaus kritischer Ambitionen. So unterstreicht etwa Strunk den Mündigkeitsanspruch, der seines Erachtens die theoretische Grundlage des Gutachtens charakterisiert (vgl. ebd., S. 107). Volker Otto hingegen interpretiert die Bildungsformel des Gutachtens (sie lautet: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verstehen gemäß zu handeln.“) als Vorwegnahme aktueller Konzeptionen des selbstgesteuerten und lebenslangen Lernens. Er schreibt: „Die ‚ständige Bemühung‘ (heute: der fortwährende Prozess), der Bezug auf Individuum und Gesellschaft („die Welt und sich selbst zu verstehen“) und die mit Erwachsenenbildung verbundene Handlungskompetenz, die im Zusammenhang mit Bildung steht („und diesem Verständnis gemäß zu handeln“), sind [...] nichts anderes als Erklärungen dessen, was in der Gegenwart lebensbegleitende und selbstgesteuerte Bildung ausmacht.“ (Otto 2007, S. 372)

Der von Otto bemühte Terminus ‚lebensbegleitende Bildung‘ klingt zwar traditionsverbunden, doch kann er nur notdürftig übertünchen, dass aktuelle Theorieentwürfe dem Bildungsbegriff längst den Laufpass gegeben haben (vgl. Forneck 2004, S. 250). Was das Gutachten des

‚Deutschen Ausschusses‘ unter bildungstheoretischem Vorzeichen noch als „Polarität von Anpassung und Widerstand“ (Deutscher Ausschuss 1960, S. 27) umschreibt, neigt sich in der Folgezeit mehr und mehr zur Seite scheinbar unumgänglicher Anpassungsreformen. Bereits der „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1970) des ‚Deutschen Bildungsrats‘ – das Nachfolgegremium des ‚Deutschen Ausschusses‘ – rückt ein Verständnis von Weiterbildung in den Mittelpunkt, das sich im Wesentlichen auf die Sicherung des gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs konzentriert. Pädagogisches Handeln wird als ‚Auftragsbildung‘ verstanden, deren Ziele weniger von pädagogischen Instanzen, als vielmehr von technologischen und ökonomischen Rahmenbedingungen vorgeben werden. Der Terminus ‚Weiterbildung‘ im ‚Strukturplan‘, der den alten Begriff ‚Erwachsenenbildung‘ ersetzen soll, orientiert sich an abstrakten Größen wie ‚technischer Fortschritt‘ oder ‚Wettbewerbsfähigkeit‘. Weiterbildung wird dem Primat beruflicher Qualifizierung unterstellt. Kein Wunder also, dass der neun Jahre später entworfene „Bildungsgesamtplan II“ (1979) der ‚Bund-Länder-Kommission‘ – die den ‚Deutschen Bildungsrat‘ ablöst – „das Konzept einer politischen Allgemeinbildung [...] stillschweigend verabschiedet.“ (Strunk 1988, S. 49) Statt von politischer Teilhabe ist vom Nachholen von Schulabschlüssen und von verbesserten Berufschancen die Rede. Mitte der 80er Jahre wird schließlich die Subordination der Weiterbildung unter Qualifikationsinteressen in den „Thesen zur Weiterbildung“ (vgl. BMBW 1985) der damaligen Bundesregierung endgültig festgeschrieben. Der Akzent liegt seitdem eindeutig auf der beruflichen Weiterbildung, die als „wichtigstes Instrument der Beschäftigungspolitik“ (ebd., S. 11) verstanden wird.

Je mehr jedoch Wettbewerb, Konkurrenz und weitgehende Selbstfinanzierung den institutionellen Rahmen von Weiterbildungsaktivitäten definieren, um so mehr kann sich der Staat aus dem Weiterbildungssektor zurückziehen. Seit den 90er Jahren besetzen neue Akteure – supranationale Organisationen ebenso wie private Unternehmen oder ‚think tanks‘ – das erwachsenenpädagogische Feld. Sie reklamieren seitdem die Zuständigkeit für Expertisen und Programme. Oblag es ehemals dem Staat, Entwicklungsperspektiven des Weiterbildungssektors zu reflektieren und Umstrukturierungen anzuleiten (wozu er Kommissionen und Ausschüsse berief), so wandert diese Aufgabe – zumindest dem Anspruch nach – nun in privatwirtschaftliche Hände. Gutachten zur Transformation des Bildungswesens gibt die Wirtschaft inzwischen konsequenterweise selbst in Auftrag. Ein prägnantes Beispiel liefert die von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft herausgegebene Expertise „Bildung neu denken!“ (Bd. 1, Wiesbaden 2003; Bd. 2, Wiesbaden 2004).

Scheinbar folgen auch die jüngsten Entwicklungen im Weiterbildungsbereich einer Logik, die Strunk bereits Ende der 80er Jahre mit dem Stichwort „Instrumentalisierung“ (vgl. Strunk 1988, S. 28) umriss. Allerdings sind Differenzierungen des theoretischen Blickwinkels angebracht, soll die historische Rekonstruktion nicht auf eine eindimensionale Verfalls- oder Verlustgeschichte hinauslaufen. Wrana, der diesen Einwand erhebt, rückt seine theoriegeschichtliche Analyse in eine machtanalytische Perspektive (vgl. Wrana 2002). Er thematisiert erwachsenenpädagogische Gutachten als ‚Regierungspraktiken‘, deren Diskursinhalte und -formen sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts erkennbar verschieben. Seine ‚Genealogie des lebenslangen Lernens‘ macht deutlich, dass es sich in den unterschiedlichen Gutachten „zwar abstrakt um dieselbe Figur handelt, aber keineswegs um dieselben Gegenstände, auch nicht um dieselben Begriffe und infolgedessen auch nicht um dieselbe strategische thematische Wahl.“ (Ebd., S. 12) Während beispielsweise Otto die Intention und Terminologie des ‚Deutschen Ausschusses‘ mit dem Diskurs zum lebenslangen Lernen übereinander zu blenden versucht, zeigt Wrana, dass es thematisch dabei keineswegs um dasselbe geht: Es „handelt sich um recht unterschiedliche Weisen, in denen dieses Thema lanciert wird. Es sind weder dieselben Gesellschaftskörper, in denen es stattfindet, noch dieselbe Subjektivierung, die es

nahe legt.“ (Ebd., S. 26) Konnte der ‚Deutsche Ausschuss‘ die Nachkriegsgesellschaft noch als ‚Schicksalsgemeinschaft‘ beschwören, zumindest als ‚Einheit‘ thematisieren, erscheint sie gegen Ende der 90er Jahre als „dualer Gesellschaftskörper von wenigen erfolgreichen Selbst-Unternehmern auf der einen und dem erfolglosen Rest auf der anderen Seite [...]“. (Ebd., S. 31)

### 2.3.2 Radikaler Systemumbau: „Bildung neu denken!“

Offensichtlich haben sich die gesellschaftlichen Verhältnisse zu Beginn des 21. Jahrhunderts dermaßen gewandelt, „dass die bürgerliche Strategie, die Spaltung zu leugnen, nicht mehr notwendig zu sein scheint. Alles sieht so aus, als ob es möglich wäre, die Spaltung offen zu benennen und 80 % der Bevölkerung massive Einbußen im Lebensstandard vorherzusagen, von denen nur 20 % der Menschen profitieren.“ (Ebd., S. 32) Ein latenter Zynismus macht sich breit, der sich als überfällige ‚Abrechnung‘ und ‚Wende‘ drapiert. Der Ruf nach ‚radikalen Schnitten‘ wird lauter, vor allem seit die öffentlichen Haushalte immer mehr in Schieflage geraten. In dieser Situation wird es möglich, einen grundlegenden Systemumbau ins Auge zu fassen, der selbst nationalstaatliche Grenzen hinter sich lässt. Das organisierte, lebenslange Lernen soll Teil einer langfristigen europäischen Hegemonialstrategie werden. Es geht also nicht mehr nur um nationale Beschäftigungsprogramme, sondern in einem viel allgemeineren Sinn um die Steigerung von ‚Humankapital‘. Lebenslanges Lernen soll im europäischen Kontext dazu beitragen, „die Anpassungsfähigkeit von Erwerbspersonen und Unternehmen zu steigern sowie die Arbeitsmärkte durch Beseitigung von Mobilitätshindernissen zu flexibilisieren.“ (Nuissl 2007, S. 546)

Sekundiert werden diese Zielvorgaben von privatwirtschaftlichen Initiativen, die sich auf vielfache Weise darum bemühen, das neue Leitbild des ‚untemehmerischen Selbst‘ hoffähig zu machen (vgl. Forneck 2007, S. 28). Dem dient auch die bereits erwähnte Expertise „Bildung neu denken!“, die im Auftrag des Verbands der Bayerischen Wirtschaft von der Baseler Prognos AG erstellt wurde. Sie entwirft einen umfassenden, neoliberal präformierten Zugriff auf den Bildungssektor und bietet sich daher als bevorzugter Gegenstand an, um den intendierten radikalen Systemumbau kritisch in den Blick zu rücken.

#### 2.3.2.1 Krisenszenarien

Zweifellos bedient sich die Expertise eines anderen begrifflichen Instrumentariums als die Gutachten der 60er und 70er Jahre; zudem reagiert sie auf veränderte Problemlagen. Gleichwohl setzt sie die ‚Anpassungsreformen‘ der letzten Jahrzehnte fort, deren Zielperspektiven auch den neuesten Reformvorhaben ihren Stempel aufdrücken. Der gesteigerte Druck, den jeder auf sich selbst ausüben soll, gründet in einem Krisenszenario, das sich durchaus mit der Drohkulisse messen kann, die die ‚Bildungskatastrophe‘ der 60er Jahre an die Wand malte. Natürlich ist von einer ‚Bildungskatastrophe‘ heute nicht mehr die Rede; stattdessen werden so genannte ‚Krisenszenarien‘ generiert, deren Appellcharakter früheren Drohkulissen jedoch in nichts nachsteht. Noch immer geht es um den Ausbildungs- und Wirtschaftsstandort Deutschland, um die Konkurrenzfähigkeit seiner Industrie und um die Bereitschaft jedes einzelnen, den ökonomischen Erfolg zu seiner eigenen Sache zu machen. Allerdings haben sich die nationalen und internationalen Rahmenbedingungen gewandelt, unter denen deutsche Unternehmen um Wettbewerbsvorteile konkurrieren.

Die Expertise listet die entscheidenden Indikatoren des gesellschaftlichen und ökonomischen Wandels unter folgenden Stichpunkten auf: Globalisierung, Europäisierung, demographischer Wandel, Technologisierung, Wandel der Arbeitswelt sowie der Beschäftigungs- und Lebens-

formen. Mit Blick auf den demographischen Wandel etwa werden eindeutige Konsequenzen gezogen: „Wir werden bis 2020 rund 18 Prozent weniger 0- bis 19-Jährige in unserer Bevölkerung haben, 12,4 Prozent weniger 20- bis 34-Jährige und etwas mehr als 50 Prozent über 50-Jährige. Die Zahl der Erwerbstätigen wird im Zeitraum von jetzt bis 2030 von 40 Millionen auf etwa 25 Millionen sinken. Das hat zur Folge, dass wir länger arbeiten müssen – für 2020 gehen wir davon aus, dass wir nicht unter einem Alter von 70 Jahren aus dem Berufsleben ausscheiden können. Das bedeutet aber auch, dass ‚lebenslanges Lernen‘, wie es heute als Schlagwort in aller Munde ist, endlich konkretisiert werden muss.“ (vbw, Bd. 2, S. 54)

Solche Prognosen sollen die angebliche Unausweichlichkeit der Entscheidungen unterstreichen, vor denen Deutschland stehe. Dabei wird die sozioökonomische Entwicklung bis zum Jahr 2020 als „nicht beeinflussbar“, d. h. als „unabhängige Variable“ (vbw, Bd. 1, S. 59) unterstellt. Alle Reformbemühungen sollen dazu dienen, den „erwartbaren dramatischen Nachwuchskräftemangel“ (ebd., S. 51) zu reduzieren. Dazu werden alle in die Pflicht genommen: Die Unternehmen werden zu einer nachhaltigeren Planung der Entwicklung ihres betrieblichen Humankapitals angehalten, die privaten Haushalte sollen einsehen lernen, dass Bildung eine Investition ist, die es nicht zum Nulltarif gibt, und der Staat soll endlich auf Detailsteuerung verzichten und lediglich die Rahmenbedingungen sicherstellen, die dazu beitragen, ausreichendes Humankapital zu akkumulieren.

#### *2.3.2.2 Die Quadratur des Kreises*

Folgt man den neuesten Krisenszenarien, dann steht das Bildungssystem vor ähnlichen Herausforderungen wie in den 60er Jahren: demographischer Druck, absehbarer Arbeitskräftemangel, verschärfter internationaler Wettbewerb und erhöhte Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten zwingen das System zu einer Öffnung. Doch sollen die Fehler von damals nicht wiederholt werden: Weder soll es zu einer Überfüllungskrise weiterführender Bildungseinrichtungen kommen, noch zu einer Entwertung des kulturellen Kapitals, das die höheren Bildungsabschlüsse repräsentieren. Die ‚Quadratur des Kreises‘, die die neueste Bildungsreform zu lösen vorgibt, besteht gerade darin, das Bildungssystem für neue Formen der Aufstiegsqualifizierung zu öffnen, ohne seine Selektionsfunktion in Frage zu stellen. Öffnung und verschärfte Selektivität sollen ebenso ineinander greifen wie erhöhte Flexibilität und Hierarchisierung der Bildungsabschlüsse. Der Status quo der gesellschaftlichen Machtverteilung bleibt unangreifbar – notfalls mit Hilfe der Normalverteilungskurve: „Im Bereich der Sekundarstufe 1 wird unterstellt, dass die Begabung wie die anderen Merkmale der Bevölkerung normal verteilt ist. Jeweils 2 Prozent der Bevölkerung haben einen sehr hohen (über 130) oder einen sehr niedrigen (unter 70) Intelligenzquotienten.“ (vbw, Bd. 2, S. 118)

So wird es leicht, die Bildungsbeteiligung in unteres, mittleres und höheres Leistungsdrittel zu unterteilen und ihr „drei Bildungszüge“ (ebd., S. 127) zuzuweisen. Die gesellschaftlichen Kategorien von ‚oben und unten‘ bleiben erhalten, nur sollen Aufstieg und Absturz rascher aufeinander folgen können. Im Klartext: „Die Voraussetzungen für eine vertikale Durchlässigkeit müssen in jedem Fall überdurchschnittliche Leistungen sein, wobei der Durchschnitt an der Normalverteilung, nicht an der faktischen Verteilung von Leistungspunkten in einer bestimmten Lerngruppe zu orientieren ist.“ (vbw, Bd. 1, S. 193)

Alles soll also anders werden – und alles soll bleiben, wie es ist. Wenn man dieser doppelten Prämisse nachkommen will, reichen einzelne Systemkorrekturen nicht mehr aus. Daher findet die aktuelle Bildungsreform ihren profiliertesten Ausdruck nicht mehr in der Auseinander-



setzung um bestimmte Schultypen (etwa die integrierte Gesamtschule) oder einzelne Systemsegmente (etwa die Weiterbildung), sondern in einer umfassenden Systemrevision.

### *2.3.3 Dimensionen der Systemrevision*

#### *2.3.3.1 Sozioökonomische Herausforderungen*

Wesentliche Eckpunkte des Krisenszenarios, von dem die Reorganisation des Bildungssystems ihren Ausgang nehmen soll, wurden bereits benannt. Dazu gehören ebenso die Stilisierung von Bildung zum „wichtigsten Rohstoff“ (vbw, Bd. 1, S. 97) in einem rohstoffarmen Land wie die laute Klage über seine Verschwendung durch eine ineffiziente, erstarrte Bildungsbürokratie. Angesichts der zu erwartenden Engpässe sei ein „sparsamer Umgang mit Lebenszeit bei gesteigerten Lerneffekten“ (vbw, Bd. 2, S. 35) unumgänglich. Die zentrale Frage, um die die Studie „Bildung neu denken!“ kreist, lautet: Wie lässt sich der 2020 benötigte Humankapitalbedarf bereits heute aufbauen? Und die vielfältig variierte Antwort darauf lautet: durch Intensivierung und Beschleunigung von Bildungsvorgängen, wobei den so genannten ‚Lernfenstern‘ (windows of opportunity) besondere Bedeutung zugemessen wird. Die größten Bildungsreserven werden nicht im mittleren Leistungsspektrum, sondern einerseits bei bildungsfernen Schichten, andererseits bei potentiellen Leistungseliten vermutet. Die Aufmerksamkeit richtet sich daher, auf Teile der weiblichen Bevölkerung, auf Zuwanderer, auf die Gruppe der Lernschwachen, aber auch auf die Gruppe derjenigen, die bisher noch nicht eingeschult wurden oder die vor dem Eintritt ins Rentenalter stehen. Ihnen allen wird auferlegt, „auf einem höheren Leistungsniveau“ (vbw, Bd. 1, S. 29) zu lernen, größere Lernanstrengungen zu erbringen, um die Verwertungsbedingungen von Humankapital zu erhöhen. Die Faustformel für diesen intensivierten Zugriff auf die Lernfähigkeit der Menschen lautet: „Verfrühung, Verdichtung und Verstetigung.“ (vbw, Bd. 1, S. 125)

Damit jedoch die Menschen in die Kommodifizierung ihres eigenen Lebens einwilligen, soll die Deregulierung des Bildungswesens von „einer grundlegenden Bewusstseinsänderung“ (ebd., S. 326) begleitet werden. Die Einsicht, dass unter Marktgesichtspunkten nichts verschenkt werden kann, soll zur selbstverständlichen Maxime des Alltagshandelns werden. Wenn etwa die Expertise den Ausbau von Kindertagesstätten fordert, so geht es nicht darum, das Sozialstaatsmodell wieder aufleben zu lassen, sondern zu verhindern, dass Mütter „von einer Erwerbstätigkeit abgehalten werden, was [...] nicht tolerabel ist.“ (vbw, Bd. 2, S. 27) Auch die Sicherung eines „kostenfreien, bedarfsdeckenden, arbeitsplatznahen Angebots“ (ebd. S.98) kostet ihren Preis; und dieser Preis ist die „Erwerbstätigkeitspflicht für beide Geschlechter [...] zur Deckung des Arbeitskräftebedarfs“ (ebd., S.98). Das gleiche Kosten-Nutzen-Kalkül bestimmt den Ausbau des Weiterbildungssektors: intensivierte berufliche Weiterbildungsangebote erzwingen im Gegenzug eine obligatorische Weiterbildungsteilnahme. Nicht anders stellt sich der Umgang mit Migrantinnen dar: einerseits geht die Expertise davon aus, dass das sinkende Erwerbspotential eine Zuwanderung von Arbeitsmigrantinnen nach Deutschland notwendig macht, doch soll eine „ungesteuerte Zuwanderung“ durch „Angehörige extrem bildungsferner Schichten“ (vbw, Bd. 1, S. 239) unterbunden werden. Neben einer gezielten Bildungswerbung und Bildungsunterstützung sollen deshalb vor allem „Personengruppen zur Zuwanderung motiviert werden, die aufgrund einer entsprechenden Ausbildung in ihrem Herkunftsland oder aufgrund eines entsprechenden sozioökonomischen Hintergrunds in besonderer Weise geeignet erscheinen, auch in Deutschland Führungsfunktionen wahrzunehmen.“ (Ebd., S. 239) Auch hier lautet also der Deal: Anerkennung und Integration gegen Weiterbildungspflicht.

Aus der Fülle der vorgehaltenen Maßnahmen lässt sich eine Doppelstrategie herausdestillieren: Auf der einen Seite werden die Menschen ökonomisch unter Zugzwang gesetzt, ihre Haut intensiver denn je zu Markte zu tragen. Zugleich werden sie moralisch zugeworfen, sich für die Ausschöpfung ihrer Potentiale mitverantwortlich zu fühlen, die Umverteilung der Finanzierungslast mitzutragen und einen „verschwenderischen Umgang mit Lern- und Arbeitszeit“ (vbw, Bd. 2, S. 25) zu bekämpfen. Diese „Strategie der Responsibilisierung“ (vgl. Forneck 2006, S. 223) bedient sich nicht selten pädagogischer Arrangements des 18. Jahrhunderts: Sie arbeitet mit Leitsätzen und Leitbildern (eines unternehmerischen, aktiven Lebens). Sie besetzt die Einbildungskraft, kanalisiert den Willen und vertreibt jede Form von Müßiggang. So sollen etwa der Zeitpunkt der Einschulung (mit vier Jahren), die Verkürzung der Bildungspflicht (auf zehn Jahre) und einer Ausbildungspflicht (auf drei Jahre), die Einführung eines sozialen Pflichtjahres für alle, die Umstellung von Schulen auf Ganztagsbetrieb, die Verkürzung der Schulferien (Schulurlaub) und die Einphasigkeit aller akademischen Ausbildungsgänge gesetzlich geregelt werden. Zusammen mit zusätzlichen Pflichtinstrumenten zur Beratung, Diagnose, Lenkung und Kontrolle von Lernbiografien ergibt sich ein bisher unbekanntes Netz von Zugriffsformen auf die Individuen. Statt von Verfrühung, Verdichtung und Verstetigung des Lernen ließe sich ebenso gut von Integration, Verwertung und Gleichschaltung sprechen. Was immer in den Lernprozess Eingang findet, muss sich bildungsökonomisch ausweisen; es erhält seine Bedeutsamkeit einzig durch „eine konsequente („konsequent“ ist das Lieblingswort der Expertise, L.P.) Arbeits- und Berufsorientierung des Lernens.“ (vbw, Bd. 1, S. 27)

### *2.3.3.2 Lernorganisatorische Konsequenzen*

Die Arbeits- und Berufsorientierung steckt auch den Horizont ab, innerhalb dessen die Organisation von Lehr- und Lernprozessen erfolgt. Es sind vor allem zwei Prinzipien, die dabei zum Tragen kommen: Modularisierung und Individualisierung. Die Lösung, die älteren (Schul-)Reformmodellen vorschwebte, um Konformität und Spezialisierung, gesellschaftliche Integration und individuellen Wettbewerb auszutarieren (nämlich: der Rückgriff auf ein Kern-Kurs-System) reicht nicht aus. Gefragt ist der „flexible Ein-, Auf- und Umstieg im System“ (vbw, Bd. 2, S. 15). Nur den Jüngsten wird noch zugestanden, „in stabilen Stammgruppen zu lernen, die altersheterogen zusammengesetzt sind und Kinder verschiedener Leistungsprofile aufnehmen.“ (ebd., S. 104) Alle anderen sollen von früh an lernen, in projektorientierten Teams ihr unternehmerisches Denken und Handeln zu entwickeln. Lerngruppen sollen daher „konsequent altersheterogen, aber voraussetzungshomogen zusammengesetzt“ (vbw, Bd. 1, S. 33) werden, wobei die gemeinsamen Voraussetzungen vom bisherigen Lernweg und den bereits absolvierten Modulen abhängen. Getreu der konstruktivistischen Überzeugung, letztlich zimmere sich jeder seine Welt nach eigenen Viabilitätsgesichtspunkten zurecht, kann es keinen gemeinsamen Ort kritischer Verständigung mehr geben. Stabile Stammgruppen soll es jenseits der Primarschule nur dann noch geben, „wenn dies über weitestgehend gemeinsame Curricula erforderlich ist.“ (ebd., S. 196) Gemeinsame Curricula aber bilden die Ausnahme, nicht die Regel, denn das Prinzip der Modularisierung soll völlig differente Lernwege eröffnen. Mit ihm soll es sogar möglich werden, „separate Teilqualifikationen zu erwerben, die in einer gegebenen Situation funktional für den Erhalt der Erwerbsfähigkeit bzw. für den Betrieb sind.“ (Ebd., S. 223)

Angesichts sich ausdifferenzierender, auswechselbarer Curricula interessiert natürlich die Frage, was die separaten Teilqualifikationen ‚im Innersten‘ zusammenhält. Der Pragmatismus der Expertise weiß darauf keine bessere Antwort als die Philanthropen des 18. Jahrhunderts: Es ist die Brauchbarkeit für wechselnde Produktionsziele. Zusammen gehalten werden die Teilqualifikationen vom jeweils wechselnden Anspruch eines Betriebs oder einer Projekt-

gruppe, nicht aber vom kritischen Urteilsvermögen der involvierten Subjekte. Die Expertise offenbart an dieser Stelle ihr antiaufklärerisches Motiv: Es geht um Funktionalität, nicht um Bildung; es geht um zersplitterte, auswechselbare Bewusstseinsinhalte, nicht um Selbstverständigung. Angewendet auf die zeitgemäße Idee der Netzwerk-Gesellschaft heißt es im Gutachten: „An die Stelle der Abhängigkeit von einzelnen Arbeitgebern tritt diejenige von Netzwerken mit anderen Kooperationspartnern und Auftrag gebenden Organisationen“ (ebd., S.79).

Diese Abhängigkeit will bedient werden, was jedoch nur möglich ist, wenn die Menschen den ‚neuen Geist‘ des Kapitalismus (vgl. Boltanski/ Chiapello 2003) internalisieren und verkörpern lernen. Dazu gehört vor allem, Fremdkontrolle „durch Prozesse der Selbstkontrolle“ zu ersetzen „und Autonomie und Verantwortungsbewusstsein direkt an die Nachfrage der Kundschaft“ (Boltanski/ Chiapello 2001, S.469) zu binden. Wenn überhaupt noch an einem ‚Kern‘ subjektiver Selbstverständigung, der das gesellschaftliche Bedürfnis nach Integration sicherstellen könnte, festgehalten werden soll, dann sicherlich nicht in Form irgendeiner Allgemeinbildung. Unter Anrufung empirischer Beweiskraft heißt es: „Es gibt keinen empirisch evidenten Zusammenhang zwischen dem Erwerb allgemein bildender klassischer Inhalte und lebensweltlichen Kompetenzen.“ (vbw, Bd. 1, S. 174) Daher gehört das Konzept der Allgemeinbildung ersatzlos gestrichen und durch „wissensbasierte, kompetenzorientierte und wertverpflichtete Lebenslaufqualifikationen“ (ebd., S. 174) ersetzt. Solche Lebenslaufqualifikationen aber erwirbt man durchs Leben, also gleichsam nebenher. Es gibt für sie keinen gesellschaftlichen ausgewiesenen Ort außer der „individuellen Umwelt“ (ebd., S. 175), worunter letztlich alles (Arbeitsplatz, Schule, Familie, Peers etc.) gefasst werden kann. Bildung, so lautet die Konsequenz, wird ans ‚Leben‘ zurück verwiesen; das ‚Leben‘ aber – so verlautete bereits Dilthey – lässt sich nicht vor den Richterstuhl der Vernunft bringen.

### *2.3.3.3 Curriculare Anpassungsprozesse*

Offensichtlich scheut die Expertise den Begriff der Allgemeinbildung wie der Teufel das Weihwasser. Er erscheint ihr gleichsam idealistisch kontaminiert, zu sehr vom Geiste Humboldts durchtränkt und vom Staub der Arbeitswelt gereinigt. Daher sei es an der Zeit, den falschen Gegensatz von beruflicher und allgemeiner Bildung aufzuheben. Die ‚Aufhebung‘ aber vollzieht sich als Liquidation allgemeiner Bildung. Ihr Restbestand firmiert unter dem Stichwort ‚personale Kompetenz‘, die bekanntermaßen ‚lebensbegleitend‘ erworben wird. Entsprechend folgert die Expertise, in der akademischen Ausbildung könne „konsequent auf eine überfachliche Persönlichkeitsausbildung“ (vbw, Bd. 1, S. 216) verzichtet werden. Damit jedoch keiner zu sehr aus der Reihe tanzt, wird zumindest die „Definition und Durchsetzung minimaler moralischer Standards“ (ebd., S. 180) erwartet. Wer diese Standards nicht einhält, disqualifiziert sich selbst. Den Rest besorgt die „konsequente Arbeits- und Berufsorientierung“ (vbw, Bd. 2, S. 46), die als Leitmotiv der gesamten Reform unterliegt.

Was immer den Einzelnen an Selbstständigkeit zugestanden wird, findet sich rückgebunden an den Nutzen und Ertrag für das Unternehmen, das Netzwerk oder das Projekt. Die Wissenschaftsorientierung des Lernens soll daher „nicht die Struktur einer Wissenschaft [...] abbilden“ (vbw, Bd. 1, S. 172), sondern auf „ihre Anwendung bei einer akademischen Tätigkeit“ (ebd., S. 172) vorbereiten. Diese Wissenschaftsorientierung räumt mit der Idee einer Bildung durch Wissenschaft vollständig auf. Die wissenschaftsübergreifende Qualifizierung des Gymnasiums soll in erster Linie alle notwendigen Kompetenzen bereitstellen, um sich in den Verwertungsprozess der Wissenschaften leichter einklinken zu können; sie soll den Einstieg in das Studium bestimmter Fächergruppen erleichtern und Studienabbrüchen vorbeugen. Dabei orientiert sie sich jedoch nicht am Anspruch kritischer Wissenschaft, sondern

„an den Erfordernissen dahinter liegender akademischer Berufe“ (ebd., S. 173). Damit sind sämtliche curricularen Revisionen fest eingenordet; sie sind „praktisch und theoretisch [...] immer auf Arbeit ausgerichtet.“ (vbw, Bd. 2, S. 124)

#### 2.3.3.4 *Wissenschaftstheoretische Grundlagen*

Es versteht sich von selbst, dass angesichts dieses Wissenschaftsverständnisses die neopositivistische Idee wertfreier Wissenschaften „kein erstrebenswertes Ziel von Universitäten und Hochschulen sein“ (vbw, Bd. 1, S. 232) kann. Den Ort, den ehemals Neopositivismus und Behaviorismus als Steuerungswissenschaften einnahmen, halten inzwischen neurowissenschaftlich und konstruktivistisch orientierte Theoriemodelle besetzt. Entsprechend favorisiert die Expertise „Bildung neu denken!“ die „neurowissenschaftliche Erforschung des Lernens“ (ebd., Band 1, S. 38). Allerdings belässt es das Gutachten bei Andeutungen und begnügt sich mit bloßem ‚name-dropping‘: Lernen, heißt es z. B., müsse „konstruktiv sein“ (ebd., S. 19) und mentale Modelle aufbauen. Man kann vermuten, dass das wissenschaftstheoretische Vorverständnis des redigierenden Hochschullehrers (Dieter Lenzen), dem die Aufgabe zufiel, den Text der Expertise zu ‚verdichten‘, sich im Gutachten niedergeschlagen hat. Doch verzichtet der ostentative Pragmatismus des gesamten Vorhabens auf eine differenzierte wissenschaftstheoretische Legitimation. In gewisser Weise braucht er sie auch gar nicht, wenn man einmal – wie bei ‚Luhmannianem‘ üblich – unterstellt, dass Begründungsreflexionen in einem unendlichen Regress enden, der aus praktischen Gründen besser abgebrochen werden sollte.

Systemtheorie und Konstruktivismus nehmen für sich in Anspruch, sich in rekursiven, zirkulären oder ‚autologischen‘ Argumentationsstrukturen zu bewegen. Wer in solche zirkuläre Begründungsmuster einmal eingestiegen ist, dem erscheinen schließlich die paradoxesten ‚Erkenntnisse‘ selbstevident, vor allem das bekannte konstruktivistische Paradox, wir seien in der Lage zu erkennen, dass wir nichts erkennen können. „Die Frage“, so verlautet etwa Maturana, „‚Was ist der Gegenstand der Erkenntnis?‘ wird [...] sinnlos. Es gibt keine Gegenstände der Erkenntnis. Wissen heißt Fähigsein, in einer individuellen oder sozialen Situation adäquat zu operieren.“ (Maturana 1985, S. 76) Auf diese Operationsfähigkeit komme es an; Wissen diene keinem Wahrheitsanspruch, sondern einzig der Pragmatik des (Über-)Lebens. Es solle den Erkennenden handlungsfähig und den Erkenntnisvorgang viabel (d.h. ‚gangbar‘) machen.

Die entsprechenden didaktischen Konsequenzen werden in nahezu allen derzeit gängigen didaktischen Theorien durchdekliniert: Es gelte, reichhaltige ‚Lernumgebungen‘ zur Verfügung zu stellen, die das ‚lernende System‘ hinreichend ‚perturbieren‘ und zur fortgesetzten Ausdifferenzierung seiner ‚Wirklichkeitsfiktionen‘ veranlassen. Auf einen groben Schematismus reduziert, findet sich diese Auffassung auch in der Expertise wieder. Unterstützt von einem rudimentären Diagramm wird dem Leser folgendes gedeutet: „Der Lernende benötigt eine komplexe, differenzierte ‚Lernumgebung‘, die ihn zum Lernen herausfordert. Diese komplexe ‚Irritation‘ führt zu einer kognitiven Ausdifferenzierung des Gehirns.“ (vbw, Bd. 1, S. 88) Solche Formulierungen klingen zunächst eingängig und sind en vogue, doch provozieren sie naturalistische Fehlschlüsse und führen erkenntnistheoretisch auf Abwege. (Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Ansätze in der Pädagogik vgl. Pongratz 2009b)

#### 2.3.4 *Neue Widerspruchslagen*

Nicht nur methodologisch, auch gesellschaftstheoretisch erweisen sich die konstruktivistischen und systemtheoretischen Versatzstücke als fragwürdig. Denn hinter dem ‚unternehmerisch‘ tätigen, sich selbst organisierenden Lerner taucht ein Sozialtypus auf, dessen vorgegeb-

liche Autonomie auf vielfältigen Disziplinar- und Kontrollprozeduren aufruft. Tatsächlich plädiert die Expertise für ein minutiöses Kontrollregime, das in einen eklatanten Widerspruch zur Autonomierhetorik tritt, die unablässig bemüht wird. Im Windschatten des neoliberalen Freiheitspathos kommt eine geradezu realsozialistisch anmutende Staatspädagogik zum Zug: Da ist von einer „(Selbst-)Bildungsverpflichtung für jedes Gesellschaftsmitglied“ (vbw, Bd. 1, S. 100) die Rede, von „Maßnahmen zur Definition und Durchsetzung der Wahrnehmung von Elternpflichten“ (ebd., S. 149), von der verbindlichen Verpflichtung der Eltern „sich zur Bildungsbiographie ihrer Kinder beraten zu lassen“ (ebd., S. 329), von der „gesetzlichen Einführung einer obligatorischen Anamnese und Diagnostik vor Schuleintritt, am Ende der Grundschulzeit und am Ende der Sekundarstufe I“ (ebd., S. 156), von der „Anlage eines Bildungsscheckhefts“ (ebd., S. 269), von der Einführung eines Bildungsgutscheinsystems, das vom Aufbau „personenbezogener Datenbanken“ begleitet werden soll, „die in Analogie zur ‚Patientengeschichte‘ eine ‚Weiterbildungsgeschichte‘ speichern“ (ebd., S. 268) sollen.

Doch damit noch nicht genug: Neben der Einführung eines Dokumentationssystems für individuelle Berufsbiographien wird die „Einrichtung eines obligatorischen Systems der Bildungsbiographieberatung in Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtung, Arbeitsämtern und Betrieben“ (ebd., S. 323) empfohlen. Darüber hinaus soll es eine „Mindestqualifikationspflicht für Zuwanderer sowie Langzeitarbeitslose und Lernschwache“ (ebd., S. 267), eine „Mindestqualifizierungspflicht für jeden Bürger“ (ebd., S. 328), eine „Weiterbildungspflicht in Arbeitsverträgen“ (ebd., S. 267), eine „Weiterbildungspflicht für Arbeitslose und Sozialhilfeempfänger“ (ebd., S. 332) und schließlich sogar „eine (begrenzte) Weiterarbeitsverpflichtung“ (ebd., S. 306) für ältere Arbeitnehmer geben.

Lässt man die gesamte Bandbreite obligatorischer Maßnahmen Revue passieren, dann drängt sich der Eindruck auf, dass ein neuartiges Kontrollregime im Entstehen begriffen ist, das jeden Bürger jederzeit und überall in Beschlag nimmt. Leben und Lernen sollen im Begriff der ‚Lernbiographie‘ differenzlos ineinander aufgehen. An der Distanz aber hängt das Moment bildender Erfahrung. Der ‚Widerspruch von Bildung und Herrschaft‘ (vgl. Heydorn 2004, Bd. 3) verdunkelt sich, sobald die Bildungsinstitution sich dem Anschein nach selbst ins Leben zurück nimmt. Heydorn hat diese Möglichkeit zumindest vorausgesehen. Am Ende seines Widerspruchs-Buches heißt es: „Der Prozess der Aufhebung von Institution als Herrschaft kann nur durch uns selbst eingeleitet werden, die Auflösung der Institution muss das Ergebnis eines bewussten Handelns von unten sein. Löst die bestehende Gesellschaft die Institution selber auf, so nimmt sie dieses Handeln vorweg, eliminiert sie die Möglichkeit eines geschichtlich produktiven Prozesses; sie löst die Institution nur dem Schein nach auf, vernichtet ihre Selbstständigkeit, um sie ihrem eigenen Diktat widerspruchsloser zu unterwerfen.“ (Ebd., Bd. 3, S. 289)

In dieser Situation wird Bildung zur ‚unmöglichen Möglichkeit‘. Denn wer immer sich jetzt gegen den Herrschaftscharakter der Bildung wendet, wendet sich zugleich gegen die Grundverfassung des eigenen Lebens als „Lernbiographie“ (vbw, Bd. 1., S. 81). Mit der Entgrenzung des lebenslangen Lernens wird der Widerspruch nicht nur ubiquitär, sondern zugleich immer tiefer in die Individuen eingesenkt. Noch immer im geht es um ‚Widerspruchslagen‘, um die Widerspruchsdynamik des Bildungssektors wie der Gesellschaft insgesamt – und nicht bloß um ‚Ambivalenzen‘, oder ‚multifunktionelle relationale Abhängigkeiten‘ (vgl. Forneck 2007, S. 23 f.). Daher ist zu erwarten, dass der Widerspruch von Bildung und Herrschaft im Regime des lebenslangen Lernens mit unverminderter Schärfe aufbrechen wird: „Bildung als ‚lebenslanges‘ oder ‚lebensbegleitendes Lernen‘ konzidiert, dass der Mensch unter den Bedingungen ausgreifender Kapitalisierung seine Fähigkeit zur Selbsterhaltung verliert und folglich kontinuierlich sicherzustellen hat. Das System produziert stets aufs Neue Unmündigkeit,

weshalb organisierte Bildungsprozesse lebensumspannend zwingend werden. [...] Andererseits versagt das sozial hoch selektive Bildungssystem systematisch großen Teilen der Bevölkerung den Anspruch auf Bildung, überlässt sie Armut, Dehumanisierung sowie einer Konsum- und Medienverwahrlosung.“ (Euler 2007, S. 142) An diesen Widersprüchen erfährt die Expertise „Bildung neu denken!“ ihre permanente Widerlegung. Zurück bleibt eine anhaltende Beunruhigung, die sich mit gut gemeinten visionären Leitbildern nicht still stellen lässt, sondern dazu herausfordert, den Systemumbau insgesamt unter Kritik zu stellen.

## 2.4 Die Austreibung der Bildung aus den Bildungswissenschaften

Wirft man einen kurzen Blick auf die deutsche Pädagogikgeschichte der letzten 200 Jahre, so könnte man durchaus den Eindruck gewinnen, es handle sich um eine Geschichte unablässiger Reformen – vielleicht auch eine Geschichte gescheiterter Reformen. Denn es sind gewöhnlich die Nachfolgereformen, die ihren Vorläufern attestieren, dass sie zu kurzfristig, zu überschwänglich, zu dogmatisch, zu ideologisch usw. waren. Das jedenfalls sind die Vorwürfe, die den Reformen der 60er und 70er Jahre im Nachhinein gemacht wurden. Vor allem die konservative, von Kanzler Kohl so bezeichnete ‚geistig-moralische Wende‘ gegen Ende der siebziger Jahre brachte gesellschaftskritische Positionierungen in Misskredit. Damit war der Weg von den ‚roaring sixties‘ zu den ‚iron eighties‘ vorgezeichnet.

### 2.4.1 Von den ‚roaring sixties‘ zu den ‚iron eighties‘

#### 2.4.1.1 Theoretische Entlastungsangebote

Tatsächlich waren nicht wenige Erziehungswissenschaftler bereit, die ausgerufene ‚geistig-moralische Wende‘ pädagogisch zu ratifizieren. Zudem wünschte sich eine wachsende Zahl theoriefrustrierter Reform-Praktiker am liebsten eine ‚theorielose Theorie‘ - oder schlicht: pragmatischen Zuspruch, um mit den Verhältnissen, wie sie nun einmal waren, zurecht zu kommen (vgl. Pongratz 2009b, S. 20 f.). In dieser Situation konnten systemtheoretisch und konstruktivistisch orientierte Theoriekonzepte ihren vermeintlichen Vorteil effektiv herauskehren. Sie präsentierten sich als normativ entschlacktes, theoretisches Entlastungsangebot. Mit ihnen ließ sich der Abschied von emanzipatorischen bzw. kritischen Theoriefiguren elegant in Szene setzen, ohne intellektuell anspruchslos daher zu kommen. Rückblickend resümierte Diederichsen diesen Umschwung in der Frankfurter Rundschau im Januar 2001 wie folgt: „Die empirischen 68er sind in Deutschland im Verlaufe der 80er Jahre Luhmannianer geworden. Das hält zwar nicht jung aber cool. [...] Nur Luhmann stellte ein theoretisches Angebot dar, mit 68 zu brechen, ohne sich zu fühlen, als sei man hinter 68 zurückgegangen oder gar vollständig reaktionär geworden.“ (Diederichsen 2000)

So warben führende Erziehungswissenschaftler in den achtziger und neunziger Jahren für eine vertrauensvolle Akzeptanz der von kritischen Pädagogen angeblich verkannten Möglichkeiten moderner (systemtheoretisch gesprochen: funktional ausdifferenzierter) Gesellschaften. Entsprechend propagierte etwa Heinz-Elmar Tenorth einen funktionalistisch vereinnahmten (in seinen Worten: ‚nüchternen‘) Pragmatismus. Denn es sei gerade ein pragmatisches Defizit gewesen, das den Niedergang der Kritischen Erziehungswissenschaft der sechziger und siebziger Jahre besiegelte. So zumindest sieht es rückblickend auch Dieter Lenzen. Für ihn sind die großen ‚theoretischen Meta-Erzählungen‘ über Aufklärung, Subjekt, Emanzipation und Bildung definitiv am Ende. Sie hätten schlicht ihre Überzeugungskraft und Bedeutung verloren. Dieser „unübersehbare Referenzverlust“ (Lenzen 1995, S. 158), schreibt er, kennzeichne den post-modernen Zustand, in den wir inzwischen eingetreten seien. „Der Bezug auf Emanzipation“, folgert zustimmend etwa Jochen Kade, „kann somit irreversibel nicht mehr die theoretische Einheit“ (Kade 1999, S 534) der Erziehungswissenschaft stiften.

Zweifellos gibt die von Kade und anderen (vgl. etwa Lenzen, 1994, S 29 ff.) vorgetragene Kritik ‚emanzipatorischer (Erwachsenen-)Bildung‘ Anlass zur kritischen Selbstbefragung, selbst wenn der notorisch vorgetragene Einwand, Kritische Theorie sei nicht funktional und pragmatisch genug, nicht gerade neu ist. Vielleicht scheiterte die ‚emanzipatorische Erwachsenenbildung‘ weniger an ihrem pragmatischen Defizit, als an ihrem unreflektierten Idea-

lismus. Zumindest hätte sie diesbezüglich einige Basislektion in Kritischer Theorie zu rekapitulieren.

Die Kritik Kades aber geht weiter: Sie erklärt Kritische Theorie bzw. eine sich kritische verstehende Bildungstheorie insgesamt zum Auslaufmodell – und genau darin geht sie fehl. Denn die Reflexion gesellschaftlicher Widerspruchslagen, die die Kritische Theorie ins Zentrum ihrer Gesellschaftsanalyse setzt, ist keineswegs überholt. Die gesellschaftlichen Verwerfungen seit der Jahrtausendwende führen nachdrücklich vor Augen, wie sehr die gesellschaftliche Widerspruchsdynamik Produktions- und Reproduktionsprozesse weiterhin bestimmt. Die verschärften Krisen lassen sich nur dann zum ‚business as usual‘ herabstufen, solange darauf vertraut werden kann, dass die moderne, ‚funktional differenzierte Gesellschaft‘ genügend Problemlösungskapazitäten bereithält. Dies jedenfalls ist die Botschaft, die Systemtheoretiker wie Luhmann während der achtziger Jahre unermüdlich verkündeten.

#### *2.4.1.2 Kritik und Krise*

Solange es den Anschein hat, als gehe die Reproduktion des Systems trotz aller Krisen ‚autopoietisch‘ weiter, mag das angehen. Sobald jedoch die Selbstwidersprüche und Folgekosten der Systemreproduktion die Schmerzgrenze und Bewusstseinsschwelle erreichen, geht das Systemvertrauen in die Brüche. Der ‚späte‘ Luhmann hat sich in den 1990er Jahren dieser Irritation, die die Systemtheorie als ganze betrifft, auf eigene Weise gestellt: Unter der Chiffre ‚Inklusion/ Exklusion‘ dekliniert er die Widersprüche der modernen Gesellschaft noch einmal durch. Genau genommen, so führt Luhmann in seinem lesenswerten Artikel „Jenseits von Barbarei“ (Luhmann 1996) aus, kennen funktional differenzierte Gesellschaftssysteme kein Außen mehr, denn sie sind auf Inklusion der Gesamtbevölkerung angelegt. Nur will die gesellschaftliche Realität partout den theoretischen Prämissen nicht nachkommen. Dies weckt auch bei Systemtheoretikern Skepsis. Ernüchternd muss Luhmann feststellen: „Funktionssysteme schließen, wenn sie rational operieren, Personen aus oder marginalisieren sie so stark, dass dies Konsequenzen hat für den Zugang zu anderen Funktionssystemen“ (ebd., S. 228). Im Klarerxt: Bei der Analyse von Exklusionsprozessen zeigt sich immer wieder, dass es viele Fälle gibt, in denen Personen aufgrund ihres Ausschlusses aus einem bestimmten (Teil-) System zugleich auch aus anderen Funktionssystemen herausfallen. Luhmann notiert: „Keine Ausbildung, keine Arbeit, kein Einkommen, keine regulären Ehen, Kinder ohne registrierte Geburt, ohne Ausweis, ohne Zugang zu an sich vorgesehenen Anspruchsberechtigungen, keine Beteiligung an Politik, kein Zugang zu Rechtsberatung, zur Polizei oder zu Gerichten – die Liste ließe sich verlängern.“ (Ebd., S. 228)

Für systemtheoretische Ohren mag das überraschend und irritierend klingen, doch ist der dargestellte gesellschaftliche Widerspruch keineswegs neu. Wenn es tatsächlich so ist, dass die auf Inklusion gerichteten Funktionssysteme entgegen ihrer Absicht massenhaft Exklusionsprozesse hervorbringen, dann ist genau genommen von einer spezifischen Ausprägung der ‚Dialektik der Aufklärung‘ (vgl. Horkheimer/Adorno 1969) die Rede. Dass diese Widerspruchsdynamik der gegenwärtigen Gesellschaft noch immer ihren Stempel aufdrückt, macht Luhmann auf eigene Weise klar: „Wenn man das, was man so sieht, hochrechnet, könnte man auf die Idee kommen, dass dies die Leitdifferenz des nächsten Jahrhunderts sein könnte: Inklusion und Exklusion“ (Luhmann 1996, S. 228). In diesem Jahrhundert leben wir inzwischen.

Weil der Anspruch auf Vollinklusion seinen eigenen Widerpart produziert, muss sich die systemtheoretische Reflexion notwendig der Kritik bedienen bzw. sucht der Systemtheoretiker Luhmann nach einer spezifischen Systemkomponente, die einen kritischen Bezug auf



das Ganze der Gesellschaft ermöglicht. Diese paradoxe Aufgabe mutet Luhmann den Protestbewegungen zu. Protestbewegungen werden von Luhmann als ein spezifisches Selbstverhältnis der modernen Gesellschaft interpretiert. Genau genommen bürdet Luhmann den Protestbewegungen damit eine Vermittlungsleistung auf, die verhindern soll, dass das Auseinanderfallen von Inklusions- und Exklusionsprozessen die Systemreproduktion bzw. den Bestand des Systems insgesamt gefährdet. Kritik gewinnt in dieser Überlegung zwar ein eigenes Gewicht, allerdings nur um den Preis, dass sie in den Horizont der Systemevolution eingeschmolzen wird. Kritik zu üben, ließe so gesehen stets darauf hinaus, der Gesellschaft zu ermöglichen, „noch die stärksten Einwände gegen ihre Reproduktion in den Dienst ihrer Reproduktion zu stellen“ (Baecker 1999, S. 40). Doch gibt es dafür keine endgültigen Sicherheiten. Denn in einer dynamischen Gesellschaft lässt sich Kritik nicht einfach an die Kandare nehmen. „Stillstand ist ihr Ruin. D.h. die Kritik ist Mittel der Anpassung und kann dennoch nie in Anpassung beruhigt aufgehen. Pädagogisch ist das objektiviert im Begriff der Mündigkeit“ (Euler, 1999, S. 11 f.). Es geht also nach wie vor um Mündigkeit.

Damit sind wir wieder dort angekommen, wo die 80er Jahre ihre Kehrtwendung begannen: beim Anspruch emanzipatorischer Pädagogik, die vorgefundenen gesellschaftlichen und pädagogischen Verhältnisse gegen den Strich zu bürsten. Eine Pädagogik, die auf der Höhe der Zeit sein will, kann sich nicht damit begnügen, ständig ihre Nützlichkeit für die einmal eingeleiteten Reformen unter Beweis zu stellen, ohne sich in gleicher Weise der Herausforderung zu stellen, die Relevanz dieser Reformmaßnahmen bildungstheoretisch auszuweisen (wobei das Nützlichkeitskriterium dabei selbst noch unter Kritik steht).

#### *2.4.2 Reformmythen: die Bildungsreform vor und nach der Jahrtausendwende*

Nimmt man die Reformmaßnahmen unter bildungstheoretischen Prämissen ins Visier, wird schnell deutlich, wie fadenscheinig ihre Legitimation ausfällt: Als die Hochschulrektorenkonferenz 1996 die Inkompatibilität der deutschen Studienstrukturen zu ‚dem weltweit dominierenden Modell anglo-amerikanischen Typs‘ anmahnte, befand sie sich bereits ganz im Fahrwasser des Weißbuchs der Europäischen Kommission ‚Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft‘ (Luxemburg 1996). Dieses Weißbuch versuchte, die Zielmarken des europäischen Transformationsprozesses zu umreißen, indem es ‚drei große Umwälzungen‘ (ebd., S. 10) prognostizierte: die Globalisierung der Wirtschaft, die Herausbildung einer wissenschaftlich-technischen Zivilisation und die Umwandlung Europas in eine Informationsgesellschaft. Hinter diesen plakativen Zielmarken lugten bereits bare ökonomische Interessen hervor. Denn es ging in erster Linie und Standortsicherung, internationale Wettbewerbsfähigkeit und globale Dominanz. Sollte Bildung im ‚Europa der Bürger‘ ehemals eine primär partizipatorische Rolle spielen, so wurde sie jetzt vor allem als ökonomisch motivierte Zukunftsinvestition begriffen.

Der Bologna-Prozess, der schließlich ins Rollen kam, resultierte also aus einem ökonomischen und technologischen Anpassungsdruck, der den Mitgliedstaaten der Europäischen Union im Nacken saß. Der unbedingte Wille, mit diesem Reformprogramm erfolgreich zu sein, lässt Anfragen kaum noch zu, ob die Reform-Logik mitsamt ihren Voraussetzungen, Annahmen und Folgen überhaupt einer kritischen Prüfung standhält. Es etablieren sich Reform-Mythen, die ähnlich den Alltagsmythen funktionieren, wie sie etwa (der französische Literaturwissenschaftler und Philosoph) Roland Barthes (vgl. Barthes 1964) analysierte. Solche Reform-Mythen beziehen ihre Überzeugungskraft nicht aus einer kritischen Reflexion der jeweiligen Verhältnisse, sondern aus gemeinsam geteilten, letztlich irrationalen Schemata zur Bewältigung der Realität. Sie stellen Pseudo-Orientierung her, indem sie das Unbekannte auf vermeintlich Bekanntes reduzieren (vgl. Pongratz 1988a, S. 300 ff.).

#### 2.4.2.1 Der Mythos vom Normal- bzw. Normstudenten

Den ersten Mythos, der den Bologna-Prozess begleitet, könnte man den ‚Normalitäts-Mythos‘ nennen. Oder genauer: Es handelt sich um den ‚Mythos vom Normal- bzw. Normstudenten‘. Schaut man sich die Berechnungsgrundlagen von Bachelor-Studiengängen an, dann tritt uns die Figur eines studentischen Vollzeit-Arbeiters entgegen. Der Mythos des Norm-Studenten verwandelt Studierende in Lohnarbeiter im Hochschulbetrieb, die in einer 40-Stunden-Woche unter einem engmaschigen Kontrollnetz vorab definierte Arbeitspensen absolvieren sollen (vgl. Ruhloff 2006, S. 31 f.). Dass sich spätestens seit den 80er Jahren die Arbeitsgesellschaft in einer tief greifenden Krise befindet, dass der immer wieder proklamierten Vollbeschäftigung die Realität längst davon gelaufen ist, dass Vollzeit-Beschäftigungen inzwischen mehr zum Glücks- als zum Normalfall zu werden scheinen – all dies tangiert den Mythos von Norm-Studenten nicht. Studierende werden darauf verpflichtet, ihr Leben an einer arbeitsgesellschaftlichen Fiktion auszurichten.

Dabei ist die Krise der Arbeitsgesellschaft längst nicht mehr eine Frage konjunktureller Auf- und Abschwünge. Konnte man in den siebziger Jahren Arbeitslosigkeit noch im Rahmen von Wachstumsdefiziten diskutieren, so hat sich die Auffassung, Wachstum garantiere Arbeitsplätze, längst als Mythos enttarnt. ‚Jobless Growth‘ ist das Stichwort, das eine neue historische Qualität in der kapitalistischen Entwicklung markiert.“ (Weiß 2007, S. 93) Es wird offenkundig, dass Erwerbsarbeit in zunehmendem Maße überflüssig wird. Jeremy Rifkin verweist auf Schätzungen, dass von 3 Milliarden arbeitsfähigen Menschen weltweit ein Drittel arbeitslos ist oder kurzarbeitet (vgl. Rifkin 2005, S. 246). Entsprechend konstatiert auch Ulrich Beck eine „Ausbreitung des Prekären, Diskontinuierlichen, Flockigen, Informellen hinter den Fassaden der immer gespenstischer werdenden offiziellen Beschäftigungsstatistik.“ (Beck 2005, S. 33f.) Es entsteht die Figur des Arbeits-Nomaden, der zwischen verschiedenen Tätigkeiten, Beschäftigungsformen und Ausbildungen hin- und herpendelt.

Wo Unsicherheit zum Normalfall wird, wird die geradlinige Studienkarriere mit erfolgreichem Ausgang tendenziell zur Ausnahme. An die Stelle der Normalbiografie tritt der Zwang, das eigene Leben auf vielfache, immer wieder neue Weise zu organisieren. Der Einzelne wird, wie Beck formuliert, „zum biografischen Planungsbüro seiner selbst. [...] Es kann aber auch sein, dass er ein dilettantischer Situationsbastler bleibt. Oder er scheitert. Oder alles zugleich und nacheinander der Fall ist.“ (Beck 1996, S. 42)

In dieser Situation kann sich die Universität nicht mehr sicher sein, ob bzw. welche Bedeutung ihrem Studienangebot im ‚biografischen Planungsbüro‘ der Studierenden zukommt. Die Rolle der Universität changiert zwischen ‚Geisterbahnhof‘, ‚Aktivitätszentrum‘ und ‚Rückzugsraum‘ für sinnstiftende Reflexionen. Die Relevanz eines Studiums bemisst sich mehr als früher an unüberschaubaren Lebensentwürfen, weniger hingegen am rational kalkulierten Output für wechselnde Marktinteressen. Es kann daher durchaus Sinn machen, ein Studium aufzunehmen, auch wenn die Arbeitsmarktlage aussichtslos erscheint; und es kann ebenso Sinn machen, ein Studium abzubrechen, obwohl die Arbeitsmarktlage Perspektiven bieten könnte.

Der Mythos des Norm-Studenten hingegen führt stets die gleichen Fragen und Behauptungen im Schlepptau: „So viele Pädagoginnen und Pädagogen“, bekam ich bei Gelegenheit zu hören, „braucht man gar nicht. Warum ergreifen diese jungen Leute überhaupt solch ein Studium? Müssten sie nicht wissen, dass die Berufsaussichten unsicher sind und die gesellschaftliche Reputation lädiert ist?“ Schließlich hagelt es dann Unterstellungen: „Die

Studierenden studieren ja gar nicht, die wollen nur die Vorteile des Studentenstatus genießen.“ Oder: „Die wissen gar nicht, was sie wollen, und bummeln so vor sich hin.“ Besonders fragwürdig sind in diesem Zusammenhang Behauptungen, die sich im Kielwasser des alltäglichen Rassismus bewegen: So wie von Asylbewerbern behauptet wird, sie nähmen anderen die Arbeitsplätze fort, wird dann Langzeitstudierenden vorgeworfen, sie nähmen anderen die Studienplätze weg.

Der Mythos des Norm-Studenten ist so gesehen nicht nur wirklichkeitsfremd, sondern auch elitär. Er fungiert als Selektionsinstrument. Alle, die nicht der ‚Norm‘ entsprechen – und deren Zahl wächst – werden unter Kuratel gestellt oder abgeschrieben. Dabei wissen wir über den Verbleib ehemaliger Studierender de facto relativ wenig und kaum etwas über die Bedeutung, die das Studium in ihrem Leben hatte. Wie schwierig es ist, ein Urteil über abgebrochene Studienverläufe zu fällen, führen mir immer wieder Anfragen ehemaliger Studierender vor Augen. Was würden Sie zu einer Studentin sagen, die von 1989 bis 1999 (also insgesamt 10 Jahre!) an der TU Darmstadt Pädagogik studierte und dann die Hochschule ohne Abschluss verließ? War sie eine Bummelantin? Oder unbegabt? Oder nur an den Vorteilen des Studierendenstatus interessiert? Hier kommt ein Auszug einer Mail, die mich am 06. Juni 2009 erreichte (und es ist nicht die einzige dieser Art während meiner Berufstätigkeit als Hochschullehrer):

*„Lieber Herr Professor Pongratz,  
mein Name ist XY und ich habe von 1989 bis 1999 an der TH Darmstadt Pädagogik auf Magister studiert, Nebenfächer waren Psychologie und Soziologie. Das Studium hat mich sehr interessiert und ich habe neben allen Wochenstunden 17 Scheine absolviert (2 bei Ihnen) und Fachschaftsarbeit gemacht.  
Wie das so ist, tickte die innere Uhr und so habe ich im Juni 1992 meine Tochter bekommen und danach weniger intensiv mein Ziel des Abschlusses verfolgt. 1994 war ich zwar noch immatrikuliert, habe aber in meinem Beruf als Erzieherin wieder angefangen zu arbeiten, da mein Anspruch auf elternunabhängige Förderung ausgelaufen war. Danach habe ich immer weniger Lehrveranstaltungen besucht und auch keine Scheine mehr gemacht.  
Inzwischen habe ich in verschiedenen Bereichen gearbeitet und bin seit zwei Jahren hier in xy-Stadt für das Diakonische Werk als Leitung Fachberatung angestellt, d.h. für die Beratung, Fort- und Weiterbildung von 80 Kindertagesstätten und deren Träger zuständig. Ebenso gehört zu meinem Aufgabenbereich Personalentwicklung, Ausschusssitzungen mit der xy-Stadt und deren Dachverbänden. Mich interessieren die Themen ‚Bildung von Anfang an‘, ‚Bildung im Kontext von Stadtentwicklung‘, ‚gesellschaftliche Veränderung‘, ‚Kinderarmut‘, ‚Qualitätsmanagement in Kitas‘ und vieles mehr.  
Ich habe viel erreicht und doch fehlt mir dieser Abschluss. Meine Frage an Sie wäre, gibt es eine Möglichkeit ...“*

Natürlich liegt meine Antwort auf der Hand: Wir sollten diese Möglichkeit selbstverständlich eröffnen. Nun könnte es durchaus sein, dass mir reformgesinnte Kolleginnen und Kollegen dabei freundlich auf die Schulter klopfen und erklären: ‚Willkommen im Club der Reformer! Genau das ist ja unser Ziel: vielfältige (Wieder-)Einstiegsluken ins Bildungssystem zu eröffnen.‘ Statt alles auf wenige Abschlussprüfungen zu konzentrieren, sollen die neuen Studienstrukturen zu einer Verteilung von Prüfungsleistungen über die Studiendauer führen. Dies ist eine der gut gemeinten Absichten, die hinter der Einführung von Creditpunkten stand: nichts geht verloren, jeder folgt seinem Lerntempo und jeder kommt – früher oder später – zum Ziel. De facto aber bleibt der Mythos des Norm-Studenten in Geltung. Wer aus der vorgesehenen Zeitstruktur heraus fällt, bekommt eine Zwangsberatung verpasst. Wer sich mehr Zeit als vorgesehen nimmt, gerät in Misskredit (zumindest bei späteren Arbeitgebern).

Denn das Studium soll sich rechnen: schnell, effizient, pragmatisch. Damit die Kalkulation nicht aus dem Ruder läuft, muss bei Zeitverlust gegengesteuert werden. Und damit sind wir beim zweiten Reform-Mythos angekommen: dem ‚Mythos der Steuerbarkeit‘ von Bildungsprozessen.

#### *2.4.2.2 Der Mythos der Steuerbarkeit von Bildungsprozessen*

Genau genommen begleitet der ‚Steuerungsmythos‘ nicht nur die jüngste Reformphase, sondern er prägte bereits die Vorgängerreform (auch wenn die damalige Reform sich anderer Steuerungsmechanismen bediente). Egon Becker und Gerd Jungbluth haben bereits 1972 die damaligen Reformmaßnahmen als ‚technologische Wendung‘ beschrieben. Ihr Kern bestand – mit ihren Worten – in der „systemorientierten Konstruktion qualifikationserzeugender Lernprozesse“ (Becker/Jungbluth 1972, S. 208). Inzwischen hat sich eingebürgert, diese Vorgehensweise als ‚inputorientiert‘ zu kennzeichnen, während die derzeitigen Reformmaßnahmen ‚outputorientiert‘ ansetzen. Die inputorientierte Reform folgte – nicht anders als zentrale Sektoren der Industrie – der Idee der ‚Taylorisierung‘: Lernprozesse sollten wie in der industriellen Fertigung in Teilschritte zerlegt und in bestimmten Verlaufsfiguren wieder zusammengesetzt werden. In Frage stand dabei, wie sich die jeweiligen Inhalte auswählen und begründen lassen. Der heftig geführte Streit um Curricula ließ fast in Vergessenheit geraten, was aus den empirischen Ansätzen zur Curriculumreform wurde. Sie versandeten, noch ehe sie recht begonnen hatten: „Das von der Volkswagen-Stiftung hoch dotierte Projekt einer Gesamtrevision des Curriculums endete nach wenigen Jahren, ohne dass ein einziger Lernplan entwickelt, geschweige denn diskutiert und erprobt worden wäre.“ (Benner 2002, S. 72)

Doch noch in anderer Hinsicht blieb diese Reform hinter ihren hochgesteckten Erwartungen zurück: Die Taylorisierung von Lernprozessen, mit denen ein optimiertes Planungskalkül in den Schulen Einzug halten sollte, folgte ausgesprochen oder unausgesprochen der Vorstellung, Bildungssystem und Produktionssektor ließen sich flexibel aufeinander abstimmen. Diese Abstimmung aber gelingt bis heute nicht - auch wenn die aktuelle Reform den Berufsfeld- bzw. Praxisbezug zur ultima ratio stilisiert. Zugleich propagiert sie eine Gewichtsverlagerung der Steuerungsmedien von staatlichen und normativ-rechtlichen Modellen hin zu pekuniären, entparlamentarisierten und kontraktualen Steuerungsformen. Im Klartext: Bildungseinrichtungen sollen wie Wirtschaftsunternehmen agieren, gegeneinander in Konkurrenz treten, möglichst effektiv produzieren, Profit erwirtschaften und eine marktdominante Stellung erringen. Dazu aber scheinen traditionell bürokratische Steuerungsmittel (Gesetze, Erlasse oder Vorschriften) wenig hilfreich; Geld, Erfolg oder ‚weiche Führungsformen‘ besorgen das weitaus besser. So entsteht ein manifester Bedarf an Organisations- und Personalentwicklung, der den Steuerungs-Mythos stets aufs Neue antreibt.

Dabei wandert der Angriffspunkt der Interventionen gleichsam von außen nach innen. Die neueste Reform treibt den Steuerungsimpuls gerade dadurch auf die Spitze, dass sie die Autonomie der Subjekte nicht als Grenze des Zugriffs begreift, sondern ‚Autonomie‘ selbst noch als Steuerungsmittel einzusetzen versucht. Daher rührt der inflationäre Gebrauch des Begriffs ‚Autonomie‘. Die Anrufung der Autonomie wird zum integrativen Bestandteil des Steuerungsmythos.

De facto geht es aber gar nicht um Autonomie in einem aufgeklärten Sinn, sondern um eine spezifische neoliberale Regierungstechnik, deren Sinn v. a. darin besteht, Bildungsinstitutionen für ökonomische Interessen besser zugänglich zu machen. Die Anrufung der ‚Autonomie‘ gewinnt unter diesen Umständen den Charakter einer Erpressung: wer sie verwirft,

verliert sein Existenzrecht in der Tauschgesellschaft. Wer sie annimmt, muss sich verkaufen. Die viel gepriesene Autonomie ist stets die Autonomie des Selbst-Vermarkters oder Selbst-Unternehmers. Sie dient dazu, eine spezifische Haltung aufzurufen, eine kalkulierende Denkungsart, die dem Habitus der Selbstvermarktung entspringt. Studierende sollen sich als ‚unternehmerische Subjekte‘ verstehen lernen, die mit jedem Lernschritt in sich selbst investieren. Um Fehlinvestitionen zu vermeiden, sind sie aufgerufen, die eigenen Bedürfnisse aufzuspüren, ihr eigenes Lernvermögen zu entdecken und sich um sich selbst zu sorgen. Diese „Sorge um sich“ - wie Foucault es nennt (vgl. Foucault 1989) – läuft darauf hinaus, das gesamte eigene Leben als eine Art ‚Unternehmung‘ zu betrachten; es geht um „die Kapitalisierung des Lebens“ (Masschelein/ Simons 2005, S. 26) durch Selbstkontrolle, Selbstvermarktung und Selbststeigerung.

#### 2.4.2.3 *Der Mythos der Selbsterschaffung des Systems*

Die Aufforderung zu permanenter Selbststeigerung vernebelt die schlichte Tatsache, dass der angestrebte Erfolg weniger denn je gewiss ist. Denn die Steuerungslogik der aktuellen Reformmaßnahmen stößt auf prinzipielle Grenzen. Doch bereiten sie überzeugten Reformern offensichtlich so lange kein Kopfzerbrechen, wie sie glauben, sie könnten jederzeit auf eine Art Kontrastprogramm zurückgreifen: auf den ‚Selbsterschaffungs- bzw. Selbstschöpfungsmythos‘. Er fungiert gewissermaßen als Kehrseite des ‚Mythos der Steuerbarkeit‘. Während das eine Mal ‚Autonomie‘ als Steuerungselement innerhalb einer subtilen Regierungstechnik verstanden wird, wird sie das andere Mal als unvermittelte, ursprüngliche Eigenschaft des Subjekts (oder genauer: eines lernenden ‚autopoietischen Systems‘) begriffen. Welches Autonomieverständnis jeweils die Führung übernimmt, ist nach konstruktivistischer Auffassung abhängig vom Beobachterstandpunkt. Er erlaube, zwischen Innen- und Außenperspektive des lernenden Systems zu changieren, mehr noch: beides zugleich zu behaupten: unverfügbare Autonomie und permanente Beeinflussbarkeit. „Die Sichtweise der Beschreibung“, so versichern systemische Pädagogen, „legt fest, ob [...] ein System als autonom oder als kontextabhängig (zu betrachten ist). Beides ist im Sinne eines Sowohl-als-Auch richtig.“ (Barthelmess 2002, S. 67) Während also auf der einen Seite versichert wird, ‚lernende Systeme‘ seien strukturdeterminiert, d. h. für gezielte äußere Steuerungsimpulse unerreichbar, wird auf der anderen Seite ein subtiles Netz indirekter Steuerungsformen erprobt und empfohlen. Der Grundtenor lautet: Interventionen ‚von außen‘ sind fragwürdig, ineffektiv und illegitim; Transformationen ‚von innen‘ sind angemessen, Erfolg versprechend und wünschenswert.

Die Urszene dieser indirekten Interventionsformen ist keine pädagogische, sondern eine kriegerische: Es ist der Fall Trojas mit Hilfe der bekannten List, die Gegner unerkannt (im Bauch des trojanischen Pferdes) in die Stadt zu schleusen. Ganz ungeniert plaudert Willke das Geheimnis systemischer Interventionen aus: „Im Kern geht es darum, eine für das System externe Intervention so anzusetzen, dass sie sich in das interne Operationsgeflecht des Systems einschleust und innerhalb seiner Operationsweise Veränderungen bewirkt, obwohl das System einer von außen kommenden Intervention Widerstand entgegen setzen würde.“ (Willke 1999, S. 122) Im Klartext: Das ‚lernende System‘ wird ausgetrickst. Damit die Finte glückt, darf sie jedoch nicht als Finte daher kommen. Daher umhüllt sie sich mit dem Sprachnebel der Autonomierhetorik.

Der Selbstschöpfungsmythos wird vor allem dann bemüht, wenn eine ‚Chakka-Mentalität‘ erzeugt werden soll. Sie attestiert jedem Individuum vorbehaltlos, es fände in sich alle Bedingungen vor, aus denen es seine Freiheit schöpfe. So wird das Urgestein liberaler Ideologie im aktuellen, neoliberalen Reformprozess wieder aufpoliert. Offensichtlich beerbt die Konzep-

tion des ‚autopoietischen Systems‘ den liberalen Mythos der Selbsterschaffung und -erhaltung. Doch entpuppt sich der Selbstschöpfungsmythos – damals wie heute – als Schein. Er ist Teil des gesellschaftlichen Verblendungszusammenhangs, an dem die Vernunft insgesamt krankt. „Einstweilen ist Vernunft pathisch“, heißt es bei Adorno; „Vernunft wäre erst, davon sich zu kurieren“ (Adorno 1966, S. 174)

Dass solche Heilung gelinge, ist der innerste Impuls kritischer Bildung. Ihr Sinn bestünde darin, das Falsche des gesellschaftlichen Zustands mitsamt seinen mythischen Verklärungen zu Bewusstsein zu bringen. Bildung setzt auf Selbstbesinnung: auf Urteilskraft, Einbildungskraft und Widerstandskraft. Die Reformmythen aber haben damit nichts zu schaffen. Sie besiegeln die Austreibung der Bildung aus den Bildungswissenschaften.

Indes: Diese Austreibung will nicht so recht gelingen. Oder anders: Sie führt zu Risiken und Nebenwirkungen (über die man nicht Ärzte oder Apotheker befragen sollte, sondern Bildungstheoretiker und -soziologen).

### *2.4.3 Ausblick: Zwischen Selbstblockade und Widerstand*

Es wird immer offensichtlicher, dass angesichts der Widersprüche, mit denen sich die Reform herumschlägt, die Reformmaßnahmen inzwischen zur Disposition stehen. Die ‚Reform der Reform‘ ist längst angesagt. Das Wehklagen über fehlgeleitete Reformmaßnahmen hat die Tagespresse längst erreicht. Ein Blick z. B. in die Aachener Zeitung (die Zeitung meines Wohnorts also) kehrt die nostalgischen Anklänge der gängigen Reformkritik hervor: „Für nichts und wieder nichts“, heißt es da, „sei die Marke Diplom-Ingenieur gekillt worden, um die Deutschland die halbe Welt beneidet habe. [...] Eine Berufsbefähigung [...] kann in sechs Semestern nicht annähernd erreicht werden.“ (AZ vom 15.07.2009) Daher solle nachgebessert werden, schreibt die Zeitung weiter, „was bei der Hochschulreform um Bachelor und Master verpfuscht wurde. Weniger Stoff, weniger Prüfungsstress, mehr Mobilität und mehr Freiraum soll es künftig geben.“ (ebd., S. 7) Solche kritischen Kommentare sind getragen von der Sorge um die zukünftige Funktionselite. Letztlich geht es darum, doch noch wahr werden zu lassen, was eins der Bologna-Handbücher im Titel verspricht: „Making Bologna work“ (Froment u. a. 2006).

Im Unterschied dazu finden sich im Chor der Kritiker aber auch Stimmen, die die Reformlogik grundsätzlich in Zweifel ziehen. Liessmann etwa listet eine ganze Reihe von Ungereimtheiten auf, an denen die Universitätsreform laboriert: „Einerseits soll die Akademikerrate signifikant erhöht werden, andererseits sollen Studienplätze kontingentiert werden; einerseits soll die Qualität der Studiengänge steigen, andererseits sollen sie kostengünstiger werden; einerseits sollen die Universitäten autonom agieren, andererseits müssen sich alle den gleichen Standards beugen; einerseits sollen die Anforderungen erhöht werden, andererseits soll es mehr Absolventen geben; einerseits soll die Mobilität zunehmen, andererseits soll in Mindestzeit studiert werden; einerseits sollen die Grundstudien berufsqualifizierend sein, andererseits sollen sie die Grundlagen für eine weitere wissenschaftliche Ausbildung liefern. Die Liste ließe sich fortsetzen.“ (Liessmann 2009, S. 9)

Solche Widerspruchslagen halten die Reform in Bewegung. Doch ist kaum zu erwarten, dass die Richtung, die der Reformprozess eingeschlagen hat, sich leicht korrigieren ließe. Folgende drei Tendenzen werden sich vermutlich vertiefen und ausprägen: die Etablierung einer Zweiklassen-Hochschule; die funktionale Zurichtung des Lehrbetriebs unter der Chiffre ‚Berufsorientierung‘; und die Entdemokratisierung von Entscheidungsprozessen.

#### 2.4.3.1 Die Zwei-Klassen-Hochschule

Zum ersten Punkt: Die Hierarchisierung der Hochschullandschaft wurde in den letzten Jahren systematisch vorangetrieben. Rankings und Wettbewerbe um künstlich verknappte Gratifikationen haben die Polarisierung verschärft. Die Ausschreibung von Preisen grassiert. Es gibt gute Gründe, nicht mitzuspielen. Die ‚Exzellenz-Initiative‘ war ein weiterer Schritt auf dem Weg, die Hochschullandschaft in wenige reiche ‚Klein-Harvards‘ und viele Arme zu unterteilen. „Mit den ‚Exzellenz-Clustern‘ wurde auch innerhalb der einzelnen Unis die Möglichkeit einer Polarisierung in einige wenige prominente Forschungsprofessuren (‚Leuchttürme‘) mit reduziertem Lehrdeputat und ein Mittelfeld von gewöhnlichen Lehr-Professuren geschaffen, dazu ein Unterbau von Hochdeputats-Lehrenden, die weder forschen können noch sollen.“ (Steinert 2009, S. 192)

Selbst wenn man in Rechnung stellt, dass die nächste Reform kommt (weil sie kommen muss), wird sich an der Zwei-Klassen-Universität vermutlich nicht viel ändern. Steinert entwirft dazu folgendes Szenario: Er geht davon aus, dass die Einführung des Bachelor-Abschlusses eh eine „Mogelpackung“ (ebd., S. 192) war: „Was bisher Vordiplom oder Studienabbruch gewesen war“, schreibt er, „sollte damit zum ersten akademischen Abschluss gemacht werden.“ (ebd., S. 192) Die Verschulung des Studiums „wird gemeinsam mit der Unbrauchbarkeit des BA-Abschlusses dazu führen, dass die ersten Jahre des Studiums als Verlängerung des Gymnasiums und Nachholen dessen, was dort nicht erreicht wurde, fungieren werden. [...] Es wird sich also ein Zustand einspielen, in dem der BA ein Verbindungsglied zwischen Gymnasium und Universität, tatsächlich eine Verlängerung des Gymnasiums ist. Man wird damit auch der Tatsache gerecht, dass man selbst mit dem abgeschlossenen BA auf dem Arbeitsmarkt nicht mehr erreichen können wird als bis vor kurzem mit dem Abitur. Aufgabe der nächsten Reform wird es wahrscheinlich sein, den BA auf zwei (statt jetzt gewöhnlich drei) Jahre zu reduzieren. [...] Damit bekommen wir Luft für einen mindestens 3jährigen MA, der wieder zum ersten und eigentlichen Universitätsabschluss wird. Möglicherweise wird die nächste Reform ihn wieder auf vier Jahre verlängern, zumindest faktisch, später dann auch geplant. Damit wäre dann einigermaßen wieder der Zustand hergestellt, den wir mit dem gut funktionierenden und jetzt mutwillig zerschlagenen Diplom und Magister schon hatten“ (ebd., S. 200). Soweit die Überlegungen Steinerts.

#### 2.4.3.2 Die Zurichtung des Lehrbetriebs

Nun der zweite Punkt: Selbst wenn man den eventuell wachsenden Spielraum des Master-Studiums als Gewinn verbucht, ist damit noch nichts darüber ausgesagt, wie dieser Spielraum inhaltlich gestaltet wird. Es wäre zumindest wünschenswert, wenn an die Stelle feinmaschig reglementierter Studienbedingungen vielfältige informelle Lernkontexte träten, Möglichkeiten, „einfach drauflos zu lesen und zu diskutieren“ (Demirovic 2004, S. 505), in kleinen Arbeitsgruppen und Tutorien zu lernen, um eine problemorientierte Studienhaltung aufzubauen. Dazu sind dialogische, prozessorientierte Lernformen in Gruppen, die eine unmittelbare, direkte Begegnung und Auseinandersetzung fördern, unabdingbar.

Das derzeit favorisierte E-Learning wird ihnen – allein unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten – nicht den Rang ablaufen. „Die hohen Investitionskosten für eine anspruchsvolle multimediale, netzbasierte Selbstlernumgebung“, resümiert Forneck, „amortisieren sich in einer pluralen und sich andauernd wandelnden Wissensgesellschaft nur in wenigen Feldern [...]“ (Forneck 2001, S. 160). Die Aura des Innovativen, die die Technologisierung von Lernprozessen heute wie früher (man denke nur an den Kybernetik-Hype der sechziger und

siebziger Jahre; vgl. Pongratz 1978) umgibt, ist nicht weniger fragwürdig, wie die allerorts proklamierte Berufsorientierung. „Als Praxis ist das, was im BA in der Regel angeboten wird, Fassadenkunst und sogar Betrug,“ schreibt Knobloch, „weil es sowohl den Studierenden als auch den (neuerdings Abnehmer geheißenen) Arbeitgebern etwas suggeriert, das nicht der Fall ist. [...] Wer ein paar ‚berufsbezogene‘ Kurse an einer Universität absolviert hat, der ist damit keineswegs auf das berühmte Berufsleben vorbereitet. Paradoxerweise wäre eine fachlich und methodisch vertiefte, forschungsnahe Auseinandersetzung mit modellbildenden Gegenständen (in den Philologien, in der Linguistik, in den Sozialwissenschaften etc.) viel praktischer als der populistische Praktizismus der Hochschulen. Nichts ist so praktisch wie eine gute Theorie. Und um zu verstehen, dass gerade das vermeintlich Konkrete im schlimmsten Sinne abstrakt, das Abstrakte an einer methodisch-wissenschaftlichen Hochschulbildung hingegen in der Wirklichkeit sehr konkret ist, muss man ein bisschen Hegel verstehen. Und der wird in den ‚berufsbezogenen Studien‘ nicht gelehrt.“ (Knobloch 2009, S. 108 f.)

#### *2.4.3.3 Die Entdemokratisierung von Entscheidungsprozessen*

Ob allerdings – und damit sind wir beim dritten Punkt – solche theoriegesättigten, kritischen Bildungsprozesse von den Hochschulleitungen und -verwaltungen flankiert werden, lässt sich mit guten Gründen bezweifeln. Denn Hochschulverwaltungen vertreten (inzwischen ausgestattet mit Instrumenten des ‚Qualitätsmanagements‘) „nicht mehr die Interessen einer selbstbewussten Universität gegenüber Erwartungen von außen, sondern (übersetzen) solche Erwartungen in interne Ziele.“ (Radtke 2008, S. 124) Der hochschulinterne Umbau der letzten Jahre hat einen Rückbau demokratischer Strukturen in Gang gesetzt. Die allseits propagierte ‚Abflachung von Hierarchien‘ hat ihre Kehrseite: eine unverhältnismäßige Ausweitung der Verwaltung (einschließlich externer Akkreditierungs- und Evaluationsagenturen). Der Prozess, so die Einschätzung Steinerts, läuft auf „Präsidialdiktaturen“ (Steinert 2009, S. 193) zu. In der Selbstverwaltung von ehemals konnte niemand autoritär auftreten (zumindest nicht auf Dauer). „Präsidenten tun das heute durchaus. Manche pflegen neben einem Mikromanagement durch jetzt mögliche Dauereingriffe in die Entscheidungen der Fachbereiche eine byzantinische Hofhaltung, einen Politikstil des eingeforderten Wohlverhaltens und der demonstrativen Ehrerbietung [...]“ (ebd., S. 199), resümiert Steinert.

Es wird schwer werden, innerhalb der Hochschule genügend Kräfte zu mobilisieren, um sich der Privatisierung und Entdemokratisierung zu widersetzen. Die Studierenden entfalten zumindest gegenwärtig nicht mehr den Druck, mit dem vor mehr als vierzig Jahren die Drittelparität erstritten wurde. Und sie können es vermutlich auch nicht, so lange die engen Studienstrukturen sie an die Kandare nehmen. Die Professoren wiederum haben sich angesichts des Umbaus der Hochschullandschaft als „umfassend anpassungs- und hinnahmefähig erwiesen.“ (ebd., S. 199) Das mag daran liegen, dass Professoren, wie Steinert schreibt, sich als einzelkämpferische, hochkonkurrenztüchtige und narzisstische Persönlichkeiten erweisen müssen, um in ihrem Feld zu reüssieren (ebd., S. 199). Der Politikwissenschaftler Bodo Zeuner erklärte diesen Sachverhalt in seiner Abschiedsvorlesung an der FU Berlin so: „In der Wissenschaft aufgestiegene Menschen, vor allem die Professoren sind [...] im Allgemeinen sozial sehr viel dümmer als etwa Fabrikarbeiter, die ziemlich früh durch Erfahrung lernen, dass es ihnen schlechter geht, wenn sie nur für sich ihr Glück versuchen, statt sich zusammen zu schließen: allein machen sie dich ein, lautet die Formel für diese Solidarität. Der Normal-Wissenschaftler macht in seiner Karriere vielleicht noch die Erfahrung, dass er ‚allein eingemacht‘ wird, aber nicht die Gegenerfahrung, dass sich dagegen Solidarität organisieren lässt.“ (Zeuner 2007, S. 20 f.)



Es ist also einige Skepsis hinsichtlich der Frage angeraten, ob die Hochschule aus ihren eigenen Reihen genügend Widerstand gegen die neoliberale Zurichtung aufbieten kann. Daher gewinnen langfristige, gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen an Gewicht. So wie die aktuelle Reform der Hochschulen nicht über Nacht über uns hereinbrach und von einem langfristigen neoliberalen Systemumbau getragen war, so wird sich ein demokratischer, kritischer Aufbruch zukünftig auf gesamtgesellschaftliche Transformationen stützen können müssen. Dafür gibt es keinen verbürgten Masterplan - aber es gibt auch keinen Grund, die Hände in den Schoss zu legen.

## 2.5 Selbstvermarktung und Selbstverfügung. Über die Widersprüche der Hochschulreform

### 2.5.1 Im Rückspiegel: Die Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre

Kaum ein gesellschaftliches System steht dermaßen unter Reform- und Erwartungsdruck wie das Bildungssystem. Denn moderne Gesellschaften können ihre Reproduktion nicht dem Zufall überlassen. Vielmehr begleitet jeden neuen Reformschub im Bildungssystem das Versprechen, zukünftige Entwicklungen voraussagbar und vernünftiger Planung zugänglich zu machen. Zugleich aber muss jede Reform mit unkalkulierbaren Effekten rechnen, die die intendierten Wirkungen durchkreuzen und neue Widerspruchslagen produzieren. Man kann dieses Dilemma nicht nur an den jüngsten Reformmaßnahmen, sondern ebenso an Vorgängerreformen studieren. Bereits Ende der sechziger Jahre legte Koneffke dazu eine aufschlussreiche Analyse vor (vgl. Koneffke 1969).

Koneffkes Untersuchung stellt die damaligen Reformmaßnahmen in einen weiten theoriegeschichtlichen und gesellschaftstheoretischen Horizont. Ansatzpunkt seiner Überlegungen ist die These, dass die bürgerliche Herrschaftsgesellschaft im Bildungswesen einen ihrer „verwundbarsten Punkte“ (ebd., S. 391) habe. In ihm komme ein Widerspruch zum Zug, der als ‚Widerspruch von Integration und Subversion‘ gefasst werden könne. Koneffke kommt zu dem Ergebnis, der Zweck der damaligen Reformmaßnahmen bestehe vor allem darin „die wirtschaftliche Effizienz der Bildung“ (ebd., S. 407) zu steigern. Dem diene z. B. die „Pragmatisierung“ (ebd., S. 408) von Bildungsinhalten, die „Nivellierung und zugleich [...] funktionelle Steigerung“ (ebd., S. 408) von Schulleistungen, die Produktion einer „spezialisierten Intelligenz“ (ebd., S. 408) in Abhängigkeit vom jeweiligen Bedarf des Arbeitsmarktes. Gleichwohl insistiert Koneffke darauf, dass sich neben der ökonomischen Überformung ein anderer, gegenläufiger Impuls durchsetze: ein subversives, kritisches Moment, das der Bildung in der Moderne gleichsam eingeschrieben sei. Koneffkes Analyse versucht zu zeigen, wie dieser kritische Impetus zwar verdrängt oder verschoben, nicht jedoch still gestellt werden kann. Dies betrifft vor allem die institutionelle Seite des Reformprozesses. Während die Bildungsinhalte funktionalistisch zurechtgeschnitten und ihres kritischen Gehalts beraubt werden, kommt das Bildungswesen seiner institutionellen Form nach dem Anspruch umfassender Bildung immer näher: Eine ständig wachsende Zahl von Menschen wird einem organisierten Bildungsprozess unterworfen. „Die Gegensätze in der Reform“, schreibt Koneffke, „stellen sich dann so dar, dass die einstweilen perfektteste Entleerung des Bildungsprozesses in Formen sich vollziehen muss, die sich mit dem alten Gedanken einer erzieherischen Ermächtigung aller Menschen zur Freiheit verbinden“ (ebd., S. 412).

Die Reformprozesse der sechziger Jahre gewinnen so gesehen ihren markantesten Ausdruck in der Zerrissenheit, mit der Form und Inhalt der Bildung historisch auseinander treten. Reichte zu Beginn der Neuzeit die beschränkte Form nicht zu, um dem universellen Bildungsanspruch Raum zu schaffen, so stornieren spätere Reformen die Möglichkeit umfassender Bildung über die Ausdünnung der Inhalte. Die entsprechenden Konsequenzen liegen auf der Hand: Mehr denn je geht es für Koneffke darum, die inhaltliche Seite des Bildungsprozesses aus ihrer Erstarrung zu lösen, Bildung in unverkrüppelter Gestalt zur Wirkung kommen zu lassen, indem den Menschen „ein Licht aufgesteckt wird“ (ebd., S. 419).

Die Bedingungen scheinen Koneffke Ende der sechziger Jahre dafür durchaus günstig, denn die von der damaligen Reform eingeforderte Mobilität und Beweglichkeit von Arbeitskräften führe zu einer „Aufwertung des potentiell selbständigen Faktors“ (ebd., S. 421). Das gleiche System, das die Gefahr eines „postliterarischen Analphabetentums“ (ebd., S. 420) herauf

beschwöre, kultiviere andererseits die „unerlässlichen Voraussetzungen einer reflektierten Distanzierung vom System“ (ebd., S. 423). Daraus folge zwar keine historische Notwendigkeit, mit dem System zu brechen, doch dränge sich zumindest eine historische Möglichkeit auf, die ergriffen sein will. Und nur wenn sie ergriffen wird, könnte das zum Zuge kommen, worum sich Koneffkes Analyse im Kern dreht: die „Wiederherstellung der subversiven Funktion, die das Bildungswesen als bürgerliches von Anfang an hatte“ (ebd., S. 414).

### *2.5.2 Schöne Aussichten: Reformperspektiven nach der Jahrtausendwende*

Blickt man im Kontext der aktuellen Reformdebatten auf diese inzwischen fast vierzig Jahre alte Analyse zurück, so fällt zunächst die Kontinuität der Begründungsmuster in den Blick, auf die die (ansonsten differenten) Reformprozesse Bezug nehmen: Da findet sich die bereits erwähnte und immer wieder beschworene ‚Mobilität‘, die erhöht werden müsse; da taucht ein funktionalistischer Begabungsbegriff auf (ebd., S. 405), der damals Begabungsreserven ‚mobilisieren‘ sollte, während er heute dazu dient, ‚Eliten‘ zu selektieren; da findet sich der Verweis auf transnationale Rahmenbedingungen, der damals den europäischen Integrationsprozess in den Blick rückte und heute globale Ausmaße angenommen hat; und schließlich fällt die „offene ökonomische Argumentation“ (ebd., S. 401) ins Auge, die heute offensichtlich bereits so weit ins Alltagsbewusstsein eingewandert ist, dass Begriffe wie ‚Lehrimport und -export‘ oder ‚Credit-points‘ niemanden mehr zu irritieren scheinen.

Damals wie heute ging es um die effiziente Produktion „von Wissen und wirtschaftlich verfügbarer Intelligenz“ (ebd., S. 393), auch wenn der Begriff der ‚Wissensgesellschaft‘ damals noch nicht erfunden war. Und damals wie heute diente das amerikanische Modell als Kopiervorlage, um die Reformmaßnahmen einzunorden. Seine zentralen Elemente umreißt Koneffke wie folgt: „Bezeichnend [...] ist [...] die Orientierung des Lehrplans an den individuellen Neigungen und Fähigkeiten der Schüler sowie der pragmatische Habitus der Unterrichtsarbeit. Die Schullaufbahn ist gekennzeichnet durch eine von Stufe zu Stufe zunehmende Wahlfreiheit von Fächern, Kursen und Schwierigkeitsgraden. Damit verliert die in Europa geläufige Klassengemeinschaft der Schüler ihre Funktion; die individuellen Lehr- und Stundenpläne und die Kursgruppen treten an ihre Stelle. Der Bezugspunkt der Leistungsbewertung ist nicht die Klasse, in der man ‚sitzen bleibt‘ oder mit der man aufsteigt, sondern der Fachkursus, den man erfolgreich absolviert oder wiederholt. Die Leistungsmessung tendiert zu nationaler Vereinheitlichung durch Einführung objektiver Maßstäbe. Die Unterrichtsinhalte orientieren sich weitgehend am unmittelbaren gesellschaftlichen Bedürfnis“ (ebd., S. 399).

Gleichwohl zeigen sich im historischen Vergleich auch gravierende Unterschiede. Sie kommen in der grundlegenden Umstellung der Steuerungslogik von Bildungsprozessen zum Ausdruck, die sich nicht mehr an den Ressourcen orientiert, die dem System zur Verfügung gestellt werden, sondern an seinen vorzeigbaren Leistungen. Mit dem Übergang von der Input- zur Outputsteuerung verschiebt sich die Konzentrationsrichtung: von staatlichen Interventionen zu Bildungsmärkten, vom Gleichheitspostulat zu Exzellenzgesichtspunkten, von der Quantität von Bildungsabschlüssen zum Qualitätsmanagement, von der Expansion des Bildungssektors zur Verknappung von Ressourcen.

Vor allem aber zeigt sich der Unterschied in einem gewandelten Verhältnis von Form und Inhalt des Bildungsprozesses. Die von Koneffke diagnostizierte Bruchlinie zwischen dem „progressiven Gehalt organisatorischer Formen“ (ebd., S. 417) und der inhaltlichen „Verkehrung der Bildung in Unbildung“ (ebd., S. 409) gewinnt an Komplexität, erscheint gleichsam in sich selbst gebrochen. Einerseits kündigen die aktuellen Reformmaßnahmen das einheits-

stiftende Moment der Vorgängerreform auf: Statt eines Einheitsschulsystems werden nun vielfältige Spezialeinrichtungen – von Eliteuniversitäten bis zu privaten Schulgründungen – propagiert. Andererseits aber findet sich diese Vielfalt von Formen zusammengeschlossen in einem neuen, umfassenden Kontrollregime, das das gesamte Leben der Menschen ergreift: im System des lebenslangen Lernens (vgl. Pongratz 2007).

Das Grundmuster dieses Kontrollregimes findet sich anschaulich dargestellt in der programmatischen Expertise „Bildung neu denken!“ der Vereinigung der bayerischen Wirtschaft (vbw 2003/ 2004)). Es sind vor allem zwei Prinzipien, die in ihr zum Tragen kommen: Modularisierung und Individualisierung. Die Lösung, die älteren Reformmodellen vorschwebte, um Konformität und Spezialisierung, gesellschaftliche Integration und individuellen Wettbewerb auszutarieren – nämlich der Rückgriff auf ein Kern-Kurs-System – reicht längst nicht mehr aus. Gefragt ist der „flexible Ein-, Auf- und Umstieg im System“ (vbw 2004, S. 15). Nur den Jüngsten wird noch zugestanden, „in stabilen Stammgruppen zu lernen“ (vbw 2004, S. 104). Alle anderen sollen von früh an lernen, in projektorientierten Teams ihr unternehmerisches Denken und Handeln zu entwickeln. Lerngruppen werden daher entsprechend altersheterogen, aber voraussetzungshomogen zusammengesetzt. Stabile Stammgruppen soll es jenseits der Primarstufe nur dann noch geben, „wenn dies über weitestgehend gemeinsame Curricula erforderlich ist“ (vbw 2003, S. 196). Gemeinsame Curricula aber bilden die Ausnahme, nicht die Regel, denn das Prinzip der Modularisierung soll völlig differente Lernwege eröffnen. Mit ihm soll es möglich werden, auch „separate Teilqualifikationen zu erwerben, die in einer gegebenen Situation funktional für den Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit bzw. für den Betrieb sind“ (ebd., S. 223).

### 2.5.3 Selbstvermarktung: Bildung als Ware

Damit ist der Rahmen abgesteckt, in dem das Verhältnis von Schul- bzw. Hochschulsystem und Wirtschaftssystem neu justiert werden soll. Die ‚Ökonomisierung‘ der Bildung zielt nicht einfach auf eine Auflösung der Systemgrenzen, sondern auf die Übertragung betriebswirtschaftlicher Organisations- und Steuerungsformen in systemfremde Bereiche. Dass das öffentliche Bildungswesen immer der Reproduktion der Gesellschaft diene und insofern im Rahmen eines ökonomischen Kalküls operierte, ist nicht neu. Neu aber ist, dass die Eigenlogik von Bildungsprozessen dem betriebswirtschaftlichen Kalkül nun unmittelbar unterstellt werden soll. Schulen und Hochschulen sollen wie Service-Agenturen agieren, die unterschiedliche Märkte mit unterschiedlichen Kundenstämmen bedienen. Dies setzt natürlich voraus, dass die Kunden sich als Kunden und die Anbieter sich als Anbieter begreifen lernen. Dem dienen besondere Lehrangebote, die praktisch alle Schulen und Hochschulen in ihr Standardprogramm integrieren: Rhetorik- und Selbstdarstellungskurse, Präsentations- und Moderationsverfahren, Soft-Skill-Techniken und Bewerbungstrainings. Am intensivsten aber wirkt der stumme Zwang der Verhältnisse selbst: durch die Verkürzung und Straffung von Studienzeiten, durch die Vervielfachung und Verstetigung von Prüfungen, durch die Einführung von Studiengebühren oder das Ausloben von Studienpreisen.

Der Umbau von Hochschulen zu Service-Agenturen mit einem qualifizierten Warenangebot findet vor allem in der Modularisierung von Studiengängen seinen Niederschlag. An die Stelle von Studiengängen, die sich an der Struktur einer Disziplin orientieren, treten nun Studienprogramme, die den Anspruch erheben, Studienzzeit und Studienbelastung objektivieren zu können. Module fungieren demnach als Tauschobjekte bzw. käufliche (Bildungs-)Waren, die von Kunden geordert werden können. Modularisierte Studiengänge (oder Lehrgänge) entsprechen einem bestimmten Waren-Sortiment, wobei den Käufern bestimmte Wahlmöglichkeiten eingeräumt werden (z. B. wann sie welche Module erwerben wollen). Die Flexibi-

lität des ‚Einkaufs‘ von Modulen hält sich dabei in (von Studienordnungen) abgesteckten Grenzen. Die Module selbst gewinnen den Charakter präparierter Warenpakete, die unterschiedliche Ingredienzien enthalten können (Fertiggerichten vergleichbar, die unterschiedliche Nahrungsmittel zu einem Standardgericht kombinieren). „So kann ein Modul als eine Einheit aus Lehrstoff, Unterrichtsmethoden und Evaluationsmethoden aufgefasst werden, die gemeinsam zu einem bestimmten Set von Wissen, Fertigkeiten und Haltungen beitragen müssen. Diese ‚Pakete‘ lassen sich miteinander verkoppeln und können dem Studenten als Bausteine angeboten werden, so dass dieser [...] in sich selbst investieren kann.“ (Masschelein/ Simons 2005, S. 75 f.)

Allerdings teilen die Anbieter solcher Module (also Schulen und Hochschulen) die Grundsituation aller Konkurrenten des Bildungsmarkts: nämlich das Risiko, auf ihren Modulen als ‚Ladenhütern‘ möglicherweise sitzen zu bleiben, wenn sich nicht genügend Käufer finden. Andererseits treibt sie die Aussicht auf Gewinn (denn Module sind ihrer eigenen Logik nach privatwirtschaftlich produzierte, vermarktbar Bildungsgüter). Entsprechend müssen sich Bildungseinrichtungen auf dem Markt positionieren, ein Werbe-Image entwickeln (am besten mit eigenem, geschütztem Warenzeichen).

Dabei könnte es Bildungseinrichtungen als Anbietern von Bildungsgütern im Prinzip gleichgültig sein, was ihre ‚Kunden‘ damit anfangen – Hauptsache, sie zahlen pünktlich den geforderten Preis (etwa in Form von Schulgeldern oder Studiengebühren). Doch machen Bildungsinstitutionen gewöhnlich ein doppeltes Angebot: Sie stellen nicht nur Bildungsgüter zur Verfügung, sondern arrangieren auch Lernumgebungen für deren individuelle Aneignung. Bildungseinrichtungen sind unter unternehmerischen Gesichtspunkten also nicht nur Verkaufs-Agenturen von ‚Bildung‘, sondern zugleich auch Produktionsstätten von Kompetenzen. Schüler und Studierende kommen in dieser Perspektive nicht allein als Konsumenten von Bildungsangeboten, sondern zugleich als ‚Markenartikel‘ von Bildungsunternehmungen in den Blick. Sie besetzen als Kunden und High-End-Produkte ein und derselben Einrichtung eine Doppelposition, die sich nicht bruchlos ineinander fügt. Während Hochschulen als Bildungs-Discounter an einem langfristigen Kunden-Verhältnis interessiert sein müssten, erscheinen ihnen als Produktionsstätten von Kompetenzen lange Studienzeiten von Übel. Je kürzer der Produktionsprozess (unter Wahrung festgelegter Standards) organisiert werden kann, umso besser. In gewissem Sinn, so Lutz Koch, werden unter Rationalisierungsgesichtspunkten Studierende zu personae non gratae, „die um so lieber gesehen werden, je schneller sie wieder verschwinden. Am liebsten sähe man diejenigen, die mit der Immatrikulationsurkunde zugleich ihre Examensurkunde in Empfang nehmen. Das ist bekanntlich nicht möglich, stellt aber den Limes dar, dem sich der Prozess anzunähern strebt.“ (Koch 2004, S. 41)

Dies setzt natürlich voraus, dass Bildung produziert werden kann; und zwar nach einer Logik und mit Steuerungsinstrumenten, die sich an betriebswirtschaftlichen Prozessverläufen orientieren. Die Optimierung der Bildungsproduktion bedient sich aller im Unternehmensbereich üblichen Rationalisierungs- und Kontrollverfahren (Eingangskontrollen, Indikatoren- bzw. Kennziffernsysteme, permanente Fertigungskontrollen, Endabnahme und anschließende Vermarktung). Es versteht sich von selbst, dass Bildungseinrichtungen die Selektion der ‚Rohprodukte‘, die Eingang in ihren Produktionsprozess finden sollen, nun in die eigene Hand nehmen müssen. Auswahlgespräche und Assessments werden ebenso zur Regel wie so genannte ‚Portfolios‘, die einen Gesamtüberblick über alles Wissen, alle Kompetenzen und Einstellungen anstreben, an denen sich die ‚Qualität‘ des Produkts bemessen lassen soll.

Das heimliche Ideal, das durch alle Modularisierungs-, Qualitäts- und Kompetenztheoreme hindurch scheint, ist der sich selbst organisierende, hochflexible Robinson, der gelernt hat, auf dem stürmischen Ozean der Weltmärkte seinen eigenen Untergang zu überstehen. Ob als Selbst-Unternehmer oder Ich-AG: Der zeitgenössische Robinson lässt ein altes Leitmotiv bürgerlicher Existenz wieder anklingen: die Idee der Selbsterhaltung bzw. Selbststeigerung. Doch ist der Erfolg weniger denn je gewiss. Seine Unvorhersagbarkeit kompensieren Bildungsinstitutionen gemeinhin mit einem Glücksversprechen: ‚Wir bringen dich nach vorne! Wir gehören zur Spitze! Wir sind die beste Versicherung gegen das Risiko des Scheiterns!‘

#### *2.5.4 Selbstverfügung: Bildung als Unterbrechung*

Das Versprechen der Bildungsreform lautet: kostengünstige, qualitativ hochwertige Produktion von Bildung. Dennoch steckt ein Fehler in der Rechnung. Denn die Gewissheit, mit der Schüler und Studierende zu High-End-Produkten entwickelt werden sollen, existiert nicht. Bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts wissen wir aus empirischen Untersuchungen, dass die bildende Wirkung von Institutionen in erster Linie nicht in den organisatorischen Bedingungen - noch nicht einmal im Wissen von Lehrern - zu suchen ist, sondern dass die ‚nature of teaching‘ den entscheidenden Unterschied macht. (vgl. Gonon 2003, S. 294; Wayne/Youngs 2006). Offensichtlich bleibt Bildung an face-to-face-Interaktionen und singuläre, situative Kontexte gebunden. Dies macht es unmöglich, die Ressourcenwirksamkeit von Bildungsinvestitionen hinreichend zu bestimmen. Eine Meta-Analyse von 377 Studien zur ‚Produktions-Funktions-Schätzung‘, die Hanushek 1997 vorlegte (vgl. Hanushek 1997; Radtke 2003, S. 298), führte zu dem ernüchternden Ergebnis, dass sich eine konsistente Beziehung zwischen ‚variations in school resources and student performance‘ nicht finden ließ. Die irritierten Forscher schlossen messerscharf, dass nicht sein kann, was nicht sein darf – und kamen zur Vermutung, irgendwelche Variablen oder Variablen-Konstellationen übersehen zu haben. Viel näher aber liegt der Schluss, dass das, was übersehen wurde, nicht zu sehen ist: nämlich das unveräußerliche Moment subjektiver Selbstkonstitution, die Reflexivität des Subjekts.

In klassischer Terminologie ließe sich auch sagen: Jeder Bildungsprozess bedarf der reflektierenden Urteilskraft, einer spekulativen Leistung von Subjekten also, die selbst nicht wieder funktionalisierbar ist (vgl. Fuchs/ Schönher 2007). Bildungsprozesse, die ihren Umweg über die reflektierende Urteilskraft von Subjekten nehmen, gelten zu Recht als langwierig, instabil und unsicher. Gleichwohl kommen Schulen und Hochschulen um diese Klippe nicht herum. Es ist so gesehen das sich bildende Subjekt selbst, das den Bildungsökonomien und Reformstrategen in die Quere kommt. Damit es sich dennoch in die Rolle fügt, die ihm zugeordnet ist, muss es gefügig gemacht werden. Dies geschieht mal mit sanfter Überredung, freundlichem Zuspruch oder Versprechungen, mal mit Zwang. Die Überredung bedient sich des tradierten Vokabulars pädagogischer Reformen: Die alten rhetorischen Figuren der Wende zum 20. Jahrhundert werden neu aufpoliert und als ‚neue Lernkultur‘ oder ‚humanes Lernen‘ noch einmal unter Volk gebracht (vgl. Schirlbauer 1996, S. 11 ff.; 105 ff.). Zwar erweist sich der humanistische Flair bei genauerem Hinsehen als Mogelpackung, doch entfaltet er damals wie heute eine suggestive Wirkung. Wer dennoch zweifelt, den bestraft das Leben. Denn die aktuelle Reform entfaltet einen unnachgiebigen Druck, um Theorie und Praxis an die Kette zu legen. Bildungstheorie soll sich als Kompetenztheorie bescheiden, Pädagogik soll sich auf empirische Bildungsforschung fixieren und Selbstvermarktung soll sich als zeitgemäße, alternativlose Form der Selbstverfügung erweisen. Doch will es nicht gelingen, Selbstvermarktung und Selbstverfügung über einen Leisten zu schlagen. Die immer neu aufbrechenden Differenzen widersetzen sich gängigen Vereinnahmungsstrategien. Kritische Bildung setzt auf

Reflexivität und Spontaneität, auf Einbildungs- und Widerstandskraft; ihr kürzeste Name lautet: Unterbrechung (vgl. Pongratz 2013).

### 2.5.5 Sackgasse: Die Digitalisierung der Bildung

Dies hält die Marktführer und Strategen im Bildungssektor allerdings nicht davon ab, unbeirrbar ihr Programm der Kommerzialisierung von Bildung in Form eines kontrollierbaren, geschlossenen Systems von Lernschritten mit Rückkopplungsschleifen zu propagieren. ‚Big data‘ – komplexe Technologien zum Sammeln und Auswerten riesiger Datenmengen – veranlassen Protagonisten des Bertelsmann-Konzerns, eine „digitale Bildungsrevolution“ (vgl. Dräger/ Müller-Eiselt 2015) auszurufen. Die neueste Version der ‚brave new digital world‘ geht davon aus, dass alle Schulkinder in absehbarer Zeit „nicht nur Smartphones haben, sondern regelmäßig verschiedene Lese- und Überwachungsgeräte nutzen, die mit Such-, Lokalisierungs- und Aufzeichnungsfunktionen etc. ausgerüstet sind und komplette Verhaltensprofile in und außerhalb des Unterrichts liefern können. Diese Gerätschaften und Programme können dann von klein auf zur Verhaltenssteuerung eingesetzt werden.“ (Radtke 2015, S. 622)

Komplexe Algorithmen sollen es möglich machen, individuelle Lernpakete, deren Inhalt und Tempo sich fortlaufend anpassen lässt, für jeden Schüler zu schnüren. Man kann dies durchaus als „Revival des Skinnerschen Behaviorismus und des programmierten Lernens“ (Lankau 2015, S. 1) lesen, allerdings auf technologisch fortgeschrittenem Niveau. Doch sollte man den Fehlschluss vermeiden, es ginge dabei lediglich ums Lernen. Ähnlich wie bereits Skinners Programm sich als umfassende Kontroll-Technik präsentierte, erweisen sich eLearning oder Mobile Learning als ‚Tracking‘-Strategien, die alle Aktivitäten im Netz als ‚Spuren‘ registrieren und speichern, um sie zu einem ‚digitalen Ich‘ zu verdichten. Dieses ‚digitale Ich‘ ist gewissermaßen die Öse, in die sich Vermarktungsinteressen einklinken können. „Es geht in erster Linie nicht darum, dass irgendjemand irgendetwas lernt, sondern es geht um den Aufbau von Märkten für die Digitalisierung, Privatisierung und Kommerzialisierung von Schulungs- und Lehrangeboten. Nicht Bildung ist das Ziel, sondern die Etablierung von Bildungsmärkten für private, digitale Angebote.“ (Ebd., S. 9)

Um den Widerstand gegen diese neueste Variante einer ‚Technology of Human Behavior‘ möglichst gering zu halten, kommt ihr eine spezifische Regierungstechnik zu Hilfe, die als ‚Strategic Policy-Design‘ (vgl. Radtke 2015, S. 621) bezeichnet wird. Sie soll Menschen einen ‚Nudge‘ – also einen ‚Schubs‘ – geben, das zu wollen, was sie sollen. Man kann das zum Beispiel durch eine bestimmte ‚choice architecture‘ erreichen, indem man Klienten oder Konsumenten Fragen so stellt, „dass diese die von der Regierung bzw. den Anbietern von Waren gewünschten Antworten geben.“ (Ebd., S. 619) Man kann dies aber auch durch ‚peer pressure‘ erreichen, indem man ‚Rankings‘ vom Organisationen oder ganzen Ländern erstellt, die dann als „Suboptimalitätsdiagnosen“ (ebd., S. 620) gelesen werden. In dieser Weise fungieren etwa die PISA-Tests, die vom neu entstandenen, weltweit operierenden Unternehmen Pearson Education inzwischen in 60 Ländern durchgeführt werden.

Unternehmen wie Pearson Education rechnen mit großen Gewinnen, doch rechnen sie scheinbar nicht mit den Grenzen der Digitalisierung von Bildung. Denn „kein Mensch lernt digital“ (Lankau 2015, S. 9) Oder genauer: Man kann beim Lernen zwar digitale Medien zu Hilfe nehmen, der Bildungsprozess selbst aber bleibt ein selbstreflexives Geschehen, das sich technologischer Steuerung entzieht. Gerade deshalb gewinnt das ‚Strategic Policy-Design‘ zunehmend an Gewicht. Es trägt dazu bei, mit Hilfe manipulativer Techniken genau die Momente im Bildungsprozess stillzustellen, die der Steuerungsabsicht widerstreiten.

### 2.5.6 Kritische Bildung: Urteilskraft – Einbildungskraft – Widerstandskraft

So gesehen kann man an den aktuellen ‚Technologien der Menschenführung‘ gewissermaßen ex negativo ablesen, worum es im Bildungsprozess geht. Bildung gewinnt ihre inspirierende Kraft nicht aus irgendwelchen überzeitlichen Bildungsidealen, sondern aus den dynamischen Widerspruchslagen der jeweiligen gesellschaftlichen Situation. Bildung wird produktiv, indem sie den Widerspruch von zugemuteter Selbstvermarktung und eingeforderter Selbstverfügung aufnimmt und auszutragen versucht. Es sind vor allem drei Dimensionen, die kritischer Bildung Kontur verleihen.

- Zum einen: Kritische Bildung lebt aus der Kraft zur Unterscheidung, aus der Fähigkeit, Differenzen und Risse sichtbar zu machen, aus dem Vermögen, an Phänomenen mehr wahrzunehmen als die pure Identität von Begriff und Sache.
- Zum zweiten: Kritische Bildung folgt einer öffnenden Suchbewegung, die ohne soziale Imagination, ohne ästhetische Sensibilität und Einbildungskraft nicht zu haben ist. Kritische Bildung macht ‚sehend‘; sie ist „Schlüssel zu einem Tor, das sonst in der Einförmigkeit der Mauer nicht einmal sichtbar wäre“ (Koneffke 1981, S. 180).
- Zum dritten: Kritische Bildung lebt aus einer differenzierten, reichhaltigen Erfahrung. Sie erschöpft sich nicht in der ehrsigen Registratur so genannter Fakten oder Daten, sondern gibt den Blick frei. Sie vermittelt Erfahrung und Reflexion in einer transzendierenden Bewegung. In dieser Bewegung treibt sie das Denken über sich hinaus (vgl. Pongratz 2010, S. 130).



## 2.6 Uniland ist abgebrannt. Notizen zur Bolognareform<sup>1</sup>

Wenn ein unbedarfter, wenig informierter Zeitgenosse das Wort ‚Bolognaprozess‘ hört, stellt er sich womöglich als erstes ein Gerichtsverfahren vor. Auf den zweiten Blick erst wird ersichtlich, dass damit ein absichtsvoll angestoßener und strategisch geplanter bildungspolitischer Prozess gemeint ist. Wer sich daraufhin mit den Instrumenten und Wirkungen dieses Prozesses kritisch befasst, der könnte allerdings – gewissermaßen auf den ‚dritten Blick‘ – zur Auffassung gelangen, dass es eben doch um Urteile und Schuldsprüche geht, dass nämlich der überkommenen Hochschulbildung die Leviten gelesen werden sollen. Das Urteil lautet: intransparent, unkontrolliert, selektiv, nationalstaatlich begrenzt, kurz: angesichts einer sich dynamisch entwickelnden EU schlicht antiquiert.

Was also will der ‚Bolognaprozess‘ erreichen? Seine Ziele und Instrumente finden sich auf einschlägigen Internetseiten<sup>2</sup> knapp zusammengefasst: Durch den so genannten Bolognaprozess sollte ein einheitlicher europäischer Bildungsraum geschaffen werden mit dem Ziel, die in diesem Raum erworbenen Studienabschlüsse zu vereinheitlichen. Etabliert wurde ein dreigliedriges System aus Bachelor, Master und Promotion. Dabei verfolgt der Bolognaprozess vor allem drei Leitziele: die Förderung der Mobilität innerhalb dieses Bildungsraums sowie die Steigerung der internationalen Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit (‚employability‘ genannt) Dazu werden sämtliche Studiengänge modularisiert und mit einem Leistungspunktesystem strukturiert. Auf die gesamte Studienzeit verteilt erwerben Studierende festgelegte Leistungspunkte, so genannte Credit Points. Ausgegangen wird dabei von einer 40-Stunden-Woche. Bei 30 Leistungspunkten pro Semester (also: pro Halbjahr) entspricht 1 Punkt exakt 30 Arbeitsstunden. Es gibt verbindliche Regelstudienzeiten sowohl für Bachelor- als auch für Masterstudiengänge. Nicht-staatliche Agenturen (wie z. B. ACQUIN) akkreditieren die Studiengänge und überprüfen die Studierbarkeit im Auftrag eines Akkreditierungsrates.

Das alles ist inzwischen bereits so selbstverständlich geworden, dass die zugrunde liegenden Strategien kaum noch ins Auge fallen: Gefordert wird die Etablierung eines umfassenden Raums für Austausch und Wettbewerb, die Herstellung von Transparenz durch gemeinsame Standards und Formen der Verrechnung und die Kontrolle durch private Schiedsgerichte und Agenturen. Das sind doch genau die Streitpunkte, die auch die TTIPP-Verhandlungen bestimmen. ‚TTIPP‘ folgt offensichtlich der gleichen Logik wie ‚Bologna‘. Beide Mal sind die gleichen Versprechungen und die gleichen Instrumente im Spiel. Und beide Mal rufen die gleichen Befürchtungen Kritiker auf den Plan. Sie befürchten: die Nivellierung von Qualitätsansprüchen, billige Massenproduktion, das Durchsetzen von Profitinteressen, die Verwandlung von allem und jedem in Waren. Kein Wunder, dass sich dagegen Protest erhebt – zumindest was ‚TTIPP‘ betrifft. Aber ‚Bologna‘? ‚Bologna‘ kam auf eher leisen Sohlen daher als ‚Reform von oben‘ und wurde von den meisten ‚geschluckt‘, wenn nicht gar befürwortet. Das muss verwundern. Versuchen wir daher, die Hintergründe, Rahmenbedingungen und Fallstricke des ‚Bolognaprozesses‘ ein wenig aufzuhellen.

Ohne einen kurzen Rückblick auf die Geschichte von Universitätsreformen ist das jedoch nicht zu machen. Vielleicht mag es auf den ersten Blick zufällig erscheinen, dass der Bolognaprozess gerade in Bologna seinen Anfang nahm – oder genauer: dass er auf zwei symbolische Ausgangspunkte Bezug nahm: nämlich die Pariser Universität Sorbonne (die so genannte Sorbonne-Erklärung der ‚großen Vier‘ – Frankreich, Deutschland, Italien und Großbritannien – erfolgte 1998) und die Universität von Bologna (die Bologna-Erklärung ein

---

<sup>1</sup> Der Titel verdankt sich dem lesenswerten Sammelband von Christof/ Ribolits (2010)

<sup>2</sup> <http://www.bachelor-studium.net/bologna-prozess.php>

Jahr später unterzeichneten bereits 29 europäische Bildungsminister). Der Ort Bologna war von den Strategen zweifellos als historische Markierung gedacht, als Wendemarke der europäischen Bildungsgeschichte. Der alte Streit jedenfalls, welche der beiden Universitäten – die Sorbonne in Paris oder die Universität von Bologna – für sich in Anspruch nehmen darf, die älteste Universitätsgründung Europas zu sein, kann ad acta gelegt werden. Denn nun können sie für sich reklamieren, die Geburtsorte eines neuartigen ‚europäischen Hochschulraums‘ zu sein.

### *2.6.1 Universitätsreformen: historische Schlaglichter*

Die Gründung der Universität von Bologna lässt sich nicht exakt datieren; man geht heute davon aus, ihren Beginn zwischen 1130 und 1140 anzusetzen. Die Ursprünge der Universität von Bologna datieren also ins (frühe) Mittelalter, in eine Zeit also, in der sich der Wissenskosmos am überkommenen System der ‚septem artes liberales‘ (also: der ‚sieben freien Künste‘) orientierte. Sie wurden unterteilt in Trivium (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) und Quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie). An dieser Unterteilung hielt man bis in die Renaissance-Zeit fest, auch wenn sich die Gewichtungen mit der Zeit verschoben: von der Grammatik über die entscheidende Bedeutung der Dialektik für die mittelalterliche Theologie bis hin zur Hochachtung, die der Renaissance-Humanismus der Rhetorik des ‚perfectus orator‘ (des ausdrucksstarken, überzeugenden Redners) zollte.

Vielleicht lässt sich der Wandel universitärer Bildung in einer Abfolge von impliziten, idealisierten Menschenbildern skizzieren, die die jeweiligen Reformen inspirierten. Für das Mittelalter und die beginnende Neuzeit ist es also der ‚perfectus orator‘, auf den die Studienbemühungen abzielten. Doch verliert dieses Bildungsideal mit den Umbrüchen zur Neuzeit mehr und mehr an Boden. Vorangetrieben wird dieser Wandel durch die Herausbildung einer städtischen Handelsbourgeoisie. Es ist die Zeit eines mächtigen wirtschaftlichen Aufschwungs, in dessen Zentrum Kaufleute stehen. Sie intensivieren in bisher nicht gekannter Weise den innereuropäischen Warenverkehr. Seit Beginn des 12. Jahrhunderts erscheinen z. B. lombardische und venezianische Kaufleute regelmäßig in Paris und Flandern. In Florenz blüht die Tuchweberei, die französische und englische Wolle verarbeitet und ihre Produkte auf allen Märkten Europas verkauft (vgl. Pongratz 1986, S. 116 f.).

Das alles führt – wie Politiker heute sagen würden – zur Etablierung eines weiten, dynamischen ‚Raums‘ für den Waren- und Geldverkehr und zieht nicht zuletzt auch den Umbruch universitärer Bildungsprozesse nach sich. War ehemals die äußere Darstellungsform – sei es die Kenntnis klassischer Autoren, sei es die sprachliche Präsentation – das zentrale Feld universitärer Bildung, so zielen die neuen Formierungstechniken des 17. und 18. Jahrhunderts auf einen Innenraum, heiße er nun Ingenium, Einbildungskraft, Bewusstsein oder Vernunft (vgl. Pongratz 1989, S. 163). Nicht auf den ausdrucksstarken, überzeugenden Redner kommt es mehr an, sondern auf die Kenntnis und Kontrolle von Herstellungsprozessen. Die Wende vom Humanismus zum Realismus bereitet sich vor. Und mit ihr besetzt eine neue Idealfigur das Feld universitärer Bildung: der disziplinierte, emsige Manufakturist.

Er übt sich in Verzicht und (Selbst-)Beherrschung, denn das sind entscheidende Voraussetzungen im Aufstiegskampf der Manufaktur-Bourgeoisie. Das so genannte ‚pädagogische‘ Jahrhundert (also: das 18. Jahrhundert) lehrt die entsagungsvolle Akkumulation von Kapital. Fleiß, Arbeitsdisziplin und unermüdliche Geschäftigkeit gehören zu den Grundhaltungen dieses neuen Idealtyps. Sie bringen ihm nicht nur finanzielle Vorteile, sondern verleihen ihm auch immer mehr politisches Gewicht. Noch führt der Adel das Zepter, aber der Zeitpunkt ist abzusehen, an dem das Bürgertum die Macht übernehmen wird. Im Zuge dieser

Machtübernahme (gegen Ende des 18. und zu Beginn der 19. Jahrhunderts) aber stößt die Idealfigur der Manufaktur-Bourgeoisie an ihre Grenzen. Die Zeit scheint reif für den Übergang von der Manufakturrepoche zur so genannten ‚großen Industrie‘ (die dann das 19. Jahrhundert bestimmen sollte). Die Ausbildung von Bürgerkindern zu einer vorbestimmten Profession wird ökonomisch immer fragwürdiger. Denn das expandierende Kapital verlangt nach einer Flexibilität, die die berufsständischen Grenzen sprengt. Der Manufakturist war noch auf seine praktisch-produktive Tüchtigkeit verpflichtet. Er sollte selbst beherrschen, wozu er seine Arbeiter in Dienst nahm. Mit dem Eintritt in die ‚große Industrie‘ aber trennt sich die Kontrollfunktion über das Kapital allmählich von der produktiven Praxis. Das Bürgertum entwickelt daher neue Qualifikationserfordernisse, die sich im neuhumanistischen Bildungsbegriff niederschlagen. Er nimmt – anders als der Bildungsrealismus des 18. Jahrhunderts – überwiegend abstrakt-theoretische, disponierende Momente in sich auf. Bildung wird formal, also inhaltlich variabel, für eine offene Geschichte konzipiert. Das Bürgertum setzt sich als zukünftige Menschheit. Im neuhumanistischen Bildungsbegriff konzentriert sich dieser utopische Überschuss, den das ökonomische Kalkül alleine nicht deckt. Er knüpft an die Renaissance-Idee des uomo universale ausdrücklich an und findet seinen Ausdruck im Ideal des allseits gebildeten Menschen. (Nebenbei: Es liegt auf der Hand, wie der Ort für dieses neue Verständnis von Hochschulbildung heißen soll: nämlich Universität.)

Humboldt, der diese Zielperspektive der von ihm initiierten preußischen Universitätsreform zugrunde legt, unterscheidet sehr genau zwischen ‚Bürger‘ und ‚Mensch‘. Denn er weigert sich, den Menschen dem Staatsbürger aufzuopfern. Die Menschen sollen nicht vor der Allmacht des Staates zu Knechten zu kriechen. Es müsste vielmehr, so schreibt er, „die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen überall vorangehen. Der gebildete Mensch müsste dann in den Staat treten und die Verfassung des Staates sich gleichsam an ihm prüfen.“ (Humboldt o. J., S. 316) Humboldt kehrt also die Maßstäbe um, nimmt Distanz zur Gesellschaft, damit der Mensch ihr nicht ausgeliefert werde. Doch kann der Neuhumanismus Humboldtscher Prägung nicht verhindern, dass der Industrialisierungsschub im 19. Jahrhundert am Ende ganz andere Wirkungen hervorruft. Er zerreißt die Gesellschaft und zieht eine Spur der Verelendung nach sich. Die romantische Literatur des 19. Jahrhunderts ahnte bereits voraus, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse das Bürgertum am Ende überrollen werden. Von E. T. A. Hoffmanns ‚Sandmann‘ bis hin zu Mary Shelleys Horrroman ‚Frankenstein oder der moderne Prometheus‘ variiert die romantische Literatur das gleiche Thema: die Verdinglichung des bürgerlichen Subjekts (vgl. Völker 1976).

Die Aussichten versprechen nichts Gutes: Dr. Frankenstein packt das Grauen, als er das Monstrum aus seiner Hand entlässt. Doch das Bürgertum verschließt davor die Augen. Es sucht und findet Fluchtwege, die entgegen aller Absicht ins nationale Beinhaus führen. Das eine Mal schwingt sich die Bildungstheorie hinauf in die höchsten Höhen. Gespeist von einer Lebensphilosophie will sie dem Leben nachspüren als dem geistigen Band, das alle Kulturen durchwebt – und verkümmert schließlich in zu dünner Luft. Das andere Mal steigt sie hinab in die Tiefe, zur triebhaften Vitalität, der sie sich blindlings glaubt anvertrauen zu dürfen. Beide Pfade münden, vielfach verschlungen, in die Reformpädagogik (am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts) und beladen sie mit einem ideologischen Ballast, der ihre Kraft zum Widerstand bricht. Zwar dominierte die Reformpädagogik den Bildungsdiskurs im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, doch hatte sie der faschistischen Machtergreifung wenig entgegenzusetzen.

Der Weg in die demokratisch verfasste Nachkriegsgesellschaft war kein wirklicher Neuanfang, denn die bundesrepublikanische Restauration nahm nach dem Zusammenbruch des

Nationalsozialismus die Reformpädagogik bzw. den tradierten Bildungsidealismus noch einmal Dienst. Mit zunehmendem Mobilitätswang, wirtschaftlicher Rezession und erneut aufbrechenden Widersprüchen im gesellschaftlichen System jedoch wurde die Idee des allseits gebildeten Menschen alsbald ausrangiert. Die Reformen, die Ende der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts in Gang kamen, setzten stattdessen auf spezifische Mobilitätsanforderungen. In den Mittelpunkt rückten „Anpassung, disponibler Intellekt“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 256), „Mobilität des Denkens“ (Heydorn 2004, Bd.1, S. 279), die Beherrschung „sprachlicher und technischer Medien“ (ebd., S. 267), schließlich Produktionsorientierung. Der Bildungsbürger von ehemals wurde abgelöst durch einen neuen Idealtyp. Er versteht sich als Mitglied einer anpassungs- und lernbereiten, intelligenten Funktionselite. Kennzeichen dieser Funktionselite ist die Bereitschaft, den technologischen Wandel immer weiter anzutreiben, sich selbst immer wieder neu zu erfinden.

Woran aber könnte man sich halten, wenn sich Berufslaufbahnen permanent verflüssigen, wenn nur sicher ist, dass nichts mehr sicher ist? Dann kann man sich eben an nichts mehr halten – außer an sich selbst. Das ist die Geburtsstunde des Selbst-Unternehmers, der der Bologna-reform seinen Stempel aufdrückt. Der Bologna-reformprozess führt einen neuen Idealtypus im Schlepptau, der ganz dem Geist des Neoliberalismus verpflichtet ist, dem sich die Europäische Union verschrieben hat. Den Selbst-Unternehmer gibt es nicht einfach, aber er wird in der Bologna-reform permanent angerufen, um in Erscheinung zu treten. Der Status dieser Figur, schreibt der Soziologe Bröckling, ist prekär: „Ein unternehmerisches Selbst gibt es so wenig wie einen reinen Markt. [...] Das unternehmerische Selbst existiert nur als Realfiktion im Modus des Als-ob – als kontrafaktische Unterstellung mit normativem Anspruch, als Adressierung, als Fluchtpunkt von Selbst- und Sozialtechnologien, als Kraftfeld, als Sog.“ (Bröckling 2007, S. 283) Und in diesen Sog werden heute alle hineingezogen, Studierende wie Lehrende.

Bevor wir die Konsequenzen dieser neuesten Hochschulreform weiter ausloten, seien die bisherigen Überlegungen kurz resümiert: Im Gang mit Siebenmeilenstiefeln durch die Geschichte von Universitätsreformen wurden unterschiedlich stilisierte Figuren herauspräpariert: der ausdrucksstarke, überzeugende Redner, der disziplinierte, emsige Manufakturist, der allseits gebildete Mensch, der Teilhaber einer anpassungs- und lernbereiten Funktionselite und schließlich der Selbst-Unternehmer. Zugegeben: Über die Periodisierung von ‚Modernisierungsschüben‘ herrscht in der pädagogischen Geschichtsschreibung kein Einvernehmen. Historische Rekonstruktionen bleiben stets unterschiedlichen methodischen und normativen Horizonten verhaftet. So glaubt beispielsweise Tenorth in der Analyse historischer Bildungskonjunkturen „nahezu verschwörungstheoretische Erklärungsmuster“ (Tenorth 2003a, S. 330) ausmachen zu können. Dagegen setzt er eine ostentative Coolness, die sozialen Systemen per se die Kraft zum Versachlichen und Ausbalancieren zuschreibt. Soviel Systemvertrauen aber erweist sich in Anbetracht der Widerspruchsdynamik der Moderne und angesichts aktuell sich zuspitzender Krisen als höchst zweifelhaft.

Die Deklamationen von Selbständigkeit und Autonomie enden nicht selten in faktischer Einschnürung, damals wie heute. Die von Humboldt inspirierte preußische Gymnasialreform zum Beispiel beförderte zu guter Letzt eine didaktisch-methodische Strukturierung, die statt allumfassender Bildung eher eine allumfassende Kontrolle des Unterrichtsprozesses ermöglichte. Das war zwar nicht Humboldts Absicht. Doch es war durchaus denkbar, dass der Direktor eines preußischen Gymnasiums (im 19. Jahrhundert) mit einem einzigen Blick auf Lektionsplan, Stundentabelle und Lehrertabelle ermitteln konnte, welcher Lehrer mit welchen Schülern in welchem Raum gerade welchen Inhalt erarbeitet. Das erstaunt nicht weniger wie die Geschichte, die mir eine Kollegin der Universität Göteborg erzählte: In ihrem Institut wird

nach der Bolognareformen praktisch alles unter Kontrolle genommen, gemessen und bewertet: Die Module liegen fest, die dazugehörigen Lehrveranstaltungen ebenfalls; auch die in jeder einzelnen Seminarsitzung zu erarbeitenden Texte liegen unverrückbar fest. (Vermutlich könnte ein Institutsdirektor also den gleichen Kontrollblick walten lassen wie ehemals ein preußischer Gymnasialdirektor; angepriesen wird das Ganze unter dem Stichwort ‚Transparenz‘) Übrigens: Für die Hochschullehrer ist exakt vorbestimmt, wie viel Vorbereitungszeit sie für jede Seminarsitzung bzw. jeden Text einkalkulieren dürfen; publizierte Aufsätze werden mit einem bestimmten Zeitbudget gutgeschrieben; wer also viel publiziert, kann sich gewissermaßen ‚Überstunden‘ anrechnen lassen. Man könnte meinen, die Organisatoren hätten noch nie darüber nachgedacht, dass geistige Prozesse anderen Regeln folgen als Stechuhr. Die zugrunde liegende Arithmetik ist genauso unrealistisch wie der Mythos der 40-Stunden-Woche im Bachelor- oder Masterstudiengang. Es ist also Skepsis angebracht, wenn uns Bolognareformer Schlüsselbegriffe präsentieren, die sich am Ende als ‚Plastikwörter‘ entpuppen.

### *2.6.2 Plastikwörter: Die Anrufung der ‚Autonomie‘*

Der Begriff ‚Plastikwörter‘ stammt von dem Literaturwissenschaftler Uwe Pörksen. „Plastikwörter“, so erläutert er, „sind der elementare Baustein des Industriestaats. Diese Chiffren bahnen den Weg in die großräumige Geometrie: hindernislos, unbeengt ist alles auf reibungslose Durchfahrt eingestellt, wo sie in Gebrauch sind.“ (Pörksen 1988, S. 19) Pörksen führt ein ganzes Arsenal solcher Plastikwörter vor: ‚Entwicklung‘, ‚Beziehung‘, ‚Fortschritt‘, ‚Modell‘, ‚System‘, ‚Information‘ etc. In der Liste fehlen verständlicherweise die Chiffren, die uns die neueste Bildungsreform beschert. Nachzutragen wären daher (alphabetisch sortiert) z. B.: ‚Controlling‘, ‚employability‘, ‚lebenslanges Lernen‘, ‚Modularisierung‘, ‚Monitoring‘, ‚Profilbildung‘, ‚Qualitätsmanagement‘, ‚self-commodification‘ (was im Deutschen vielleicht mit ‚Selbst-Verwertungsfähigkeit oder -bereitschaft‘ übersetzt werden könnte), ‚Standardisierung‘ oder ‚Zertifizierung‘. Die Liste ließe sich verlängern.

Ein entscheidender Begriff fehlt noch: ‚Autonomie‘. Er ist es, mit dem uns die neueste Reform schmackhaft gemacht werden soll. Er ist es auch, mit dem die Brücke zu den neohumanistischen Reformern geschlagen werden soll. Doch gibt es nicht den geringsten Grund anzunehmen, dass die nationalen und internationalen Agenturen, die die aktuelle Reform voran treiben, bei Humboldt in die Lehre gegangen sein könnten. Wenn die OECD von ‚Autonomie‘ spricht, dann handelt es sich dabei um ein Steuerungselement innerhalb einer spezifischen Regierungstechnik, deren Sinn vor allem darin besteht, das Erziehungssystem für ökonomische Interessen besser zugänglich zu machen. Die Anrufung der ‚Autonomie‘ gewinnt unter diesen Umständen den Charakter einer Erpressung: Wer sie verwirft, verliert sein Existenzrecht in der Tauschgesellschaft. Wer sie annimmt, muss sich verkaufen. Autonomie heißt bestenfalls: Wahlfreiheit als Kunde oder Konsument eines Bildungsmarkts, der – widersprüchlich genug – um der ‚Autonomie‘ willen politisch oktroyiert wird.

Der Kurs folgt dabei neoliberalen Prämissen. Er favorisiert eine Neudefinition staatlicher Aufgaben bei gleichzeitiger Verknappung öffentlicher Mittel. Zu seinen Leitideen zählen: Privatisierung, Wettbewerb und Dezentralisierung im öffentlichen Sektor, die Ersetzung bürokratischer Regulation soweit wie möglich durch Marktmechanismen und die Einführung neuer Kontrolltechniken in Form von zentralen Prüfungen, Tests und Evaluationen. (vgl. Klausenitzer 2001, S. 243) Unter diesen Voraussetzungen hat Humboldts Bildungsidee, die ihren Maßstab an der „inneren Verbesserung und Veredelung“ (Humboldt 1968, S. 57) der Menschen gewinnen sollte, schlicht ausgedient. Stattdessen sind die verwertungs- und zweckorientierten Anklänge der aktuellen Reform unüberhörbar. Plädiert wird u. a. für: eine

größere Praktikabilität und ‚Anschlussfähigkeit‘ der Ausbildung, einen verschärften Wettbewerb um knappe (oder künstlich verknappte) Ressourcen, effizientere und schnellere Ausbildungsgänge und – soweit durchsetzbar – eine (Teil-)Privatisierung des Bildungswesens. Die Folgen dieses Systemumbaus liegen auf der Hand: Es kommt zu deutlichen Exklusions-, Auslagerungs- bzw. Outsourcing-Prozessen. Dem korrespondiert ein schleichender oder offener Verlust bisheriger Funktionen des staatlichen Bildungssystems: etwa der Selektionsfunktion (die nun teilweise von profitorientierten Unternehmen oder privaten Testagenturen übernommen wird) oder der Qualifizierungs- und Vermittlungsfunktion (für die private Bildungsanbieter, Personalberatungsfirmen und Vermittlungsagenturen aller Art in steigendem Maß bereitstehen).

Der radikale Umbruch erzeugt Druck und Angst. Versüßt werden die Verunsicherungen jedoch mit dem Versprechen, am Ende winke ein Bildungseldorado, das die Bildungsbedürfnisse von mehr Menschen als je zuvor zufrieden stellen könne. Leider sprechen die bisherigen Erfahrungen dagegen. Eher bestätigt sich der bekannte Slogan: ‚Services for the poor are poor services.‘ Die soziale Spaltung der Gesellschaft wächst, soziale Konfliktlagen verschärfen sich und das Bildungseldorado existiert eher für eine zahlungskräftige Mittel- und Oberschicht. Am Ende werden die Krisen und Widersprüche der Weltwirtschaft (Wachstumskrisen, Währungskrisen, Verschuldungskrisen; vgl. Sablofski 2004, S. 27 ff.) mit Hilfe von internationalen und nationalen Bildungsagenturen durchgereicht bis auf die Ebene einzelner Hochschulen, lokaler Bildungseinrichtungen und individueller Lernbiographien. Die negativen Konsequenzen verschwinden jedoch hinter einem euphemistischen Sprachnebel, mit dem die Reform schön geredet wird. Wir können unsere Liste von Plastikwörtern also verlängern. Neben der bereits erwähnten ‚Autonomie‘ wären z. B. zu ergänzen: ‚Kompetenz‘, ‚Exzellenz‘, ‚Internationalität‘, ‚Wissen‘, ‚Qualität‘, ‚Flexibilität‘ oder ‚Lernen des Lernens‘ (vgl. Christof/ Ribolits/ Zuber 2010). Drei davon nehmen wir im Folgenden gesondert ins Visier.

### *2.6.3 Das neoliberale Dreigestirn: ‚Kompetenz‘, ‚Wissen‘, ‚Lernen des Lernens‘*

Wenn man den Sinn solcher Wörter verstehen will, sollte man tunlichst nicht an den gängigen Begriffsgebrauch anknüpfen. ‚Autonomie‘ – dies dürfte inzwischen deutlich geworden sein – muss als ‚freiwillige Selbstkontrolle‘ (vgl. Pongratz 2004) gelesen werden, als Internalisierung eines flexiblen, sevilen und selbstorganisierenden Habitus. ‚Qualität‘ bzw. ‚Total Quality Management‘ entziffert Bröckling als ‚totale Mobilmachung‘ (vgl. Bröckling 2000). Und ‚Kompetenz‘ lässt sich als allgegenwärtige Bereitschaft und Fähigkeit zur Indienstnahme für Verwertungsprozesse dechiffrieren. Dies setzt voraus, dass der Begriffsinhalt vielgestaltig, auswechselbar und diffus bleibt, denn nur als Wechselbalg kann er stets neu gefüllt werden. ‚Kompetenz‘ ist gewissermaßen das Plastikwort par excellence. Denn das Plastik – schreibt Roland Barthes, auf den Pörksen explizit verweist – ‚ist weniger eine Substanz als vielmehr die Idee ihrer endlosen Umwandlung.‘ (Barthes 1964, zitiert nach Pörksen 1988, S. 21) Genau dies erhebt der Kompetenzbegriff zum Programm.

Seinen Aufstieg verdankt er vor allem den PISA-Tests. „Der durchschlagende Erfolg von PISA beruht auf einer einfachen, aber genialen Idee“ (Radtke 2016, S. 77), die einer durch und durch ökonomischen Logik folgt. „Für Zwecke der Steuerung ist eine dem BIP (also dem Bruttoinlandsprodukt; L. P.) nachgebildete pädagogische Gesamtrechnung eingeführt worden. In der Wirtschaft dient Geld als das Medium, in dem die Leistung eines Systems als Verhältnis von Kosten und Nutzen numerisch abgebildet werden kann. Um das ‚Bruttoinlandsprodukt‘ des Bildungssystems darstellen zu können, brauchte man ein Medium, in dem die Leistungen der Schulen gemessen, quantifiziert und verglichen werden können. Es musste gleichsam eine pädagogische Währung erfunden werden. Die OECD-Gesamtrechnung be-

nutzt an seiner Stelle Kompetenz. Es sind Skalierungen und Vergleiche in diesem Medium, die Auskunft über die Leistungsfähigkeit des Systems geben sollen.“ (Ebd., S. 77)

Die Einstimmung in den Kompetenzdiskurs fängt zunächst ganz brav und praxisbezogen an: etwa wenn Tenorth seine Kompetenzmodelle präsentiert (vgl. Tenorth 2003b S. 159 ff.) und dabei seinen Kompetenzbegriff (nicht statt, sondern) als Bildung auszugeben versucht: Die „Kompetenz zur Selbstregulation des Wissens“, heißt es da, „das erinnert an Humboldt [...].“ (ebd., S. 162). Noch mehr aber erinnert es an Theorien der Selbstorganisation, denen Humboldt ein wenig reflexionsphilosophische Aura verleihen soll. Sprachbildung kommt als ‚kommunikative Kompetenz‘ daher und Selbstbildung wandelt sich zum ‚durch Lernen gesteuerten Lebenslauf‘.

Dass hinter der Verbreitung der neuesten Schlüsselbegriffe eine langfristige politische Strategie stehen könnte, macht der entpolitisierte Begriffsgebrauch unkenntlich. Stattdessen umgeben sich kompetenzorientierte Tests mit der Aura des Objektiven und Wertneutralen. Nur hin und wieder lassen Testkonstrukteure die Katze aus dem Sack und bekennen, dass ihre Konzeptionen normativ sind. (vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001, S. 19; S. 30) Die Normen aber fallen nicht vom Himmel; sie stammen „aus zentralen Positionen der OECD und der in ihr wirkenden relevanten Akteure“. (Fuchs 2003, S. 168) Die Entpolitisierung des Kompetenz-Konzepts geht mit seiner Dekontextualisierung Hand in Hand. Kompetenzen orientieren sich nicht an spezifischen Curricula oder an Schul- und Unterrichtssituationen, sondern an einer von der OECD zusammengebrachten Vorstellung davon, was „in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“ (Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001, S. 16) notwendig sei. (Man fragt sich, woher die OECD und ihre deutschen Zuarbeiter das wissen.) Um das ganze überhaupt testen zu können, werden Kompetenzen ‚gestuft‘ gedacht und ‚domänenspezifisch‘ zurechtgeschnitten. Kompetenzmodelle erinnern daher nicht zufällig an gut sortierte Apothekerschränke, wobei – je nach Bedarf – hin und wieder umsortiert werden muss.

Im Zuge solcher abstrakter Modelle kommt ein Wissensbegriff in Umlauf, dem zufolge Wissen wie ein Transportgut behandelt werden kann. Wissen, so die Unterstellung, sei eine konservierbare, transportable und verwertbare Ware. Man kann sie angeblich speichern, managen, ins Unermessliche steigern oder entsorgen. So kommt es dann zum Mythos von der ‚Halbwertszeit‘ des Wissens und dem „Kalauer von der Wissensexplosion“ (Schirlbauer 2005, S. 191). Das Wort ‚Wissensexplosion‘, so kommentiert Schirlbauer ironisch, „ist geschickt gewählt. Vor Explosionen sollte man sich in der Tat in Sicherheit bringen. Nur: In Wahrheit explodiert ja gar nichts. Viele der so genannten neuen Erkenntnisse sind durchaus strittig. Nicht alles, was in neuen Publikationen steht, ist eine Erkenntnis, schon gar nicht eine bahnbrechende. Explodieren tut nicht das Wissen. Was hier explodiert, ist die Zahl der Publikationen [...]. Wissen kann man überhaupt nicht zählen. Zählen kann man nur Stückzahlen, und die haben wir hier nicht.“ (ebd., S. 191)

Doch kann sich das epidemisch gewordene Verwertungsinteresse mit dieser Auskunft nicht beruhigen. Also wird versucht, das Nichtzählbare zählbar zu machen: durch Dekontextualisierung. (Man könnte auch sagen: durch warenförmige Zurichtung.) Sie unterschlägt, dass innovatives Wissen immer situatives (Polany nennt es „implizites“; vgl. Polanyi 1985) Wissen ist, eingelagert in konkrete Prozesse der Produktion und Kommunikation. Sie unterschlägt auch, dass „Wissen immer Wissen von Subjekten ist, ohne andere Subjekte von der Teilhabe auszuschließen, und dass ein wahrer Sachverhalt erst Wissen wird, wenn subjektive

Gewissheit und rationale Rechtfertigung in einem Bewusstsein zusammentreffen, das [...] ohne gesellschaftlichen Austausch nicht denkbar ist.“ (Fischbach 2002, S. 12)

Schlagwörter wie ‚Halbwertzeit des Wissens‘ oder ‚Wissensexplosion‘ bleiben demgegenüber nicht nur ahnungslos und naiv, sondern erzeugen zugleich einen irritierenden Effekt: Sie legen Relevanzverlust und Bedeutungssteigerung des Wissens gleichermaßen nahe. Ob ich nichts mehr lerne, weil Übermorgen eh alles überholt ist, oder ständig lerne – das läuft im Endeffekt auf dasselbe hinaus. In dieser Situation werfen die Bildungsstrategen der EU einen Rettungsanker aus. Die Lösung der Quadratur des Kreises heißt: ‚lebenslanges Lernen‘ (und eng damit verbunden ‚Lernen des Lernens‘). Lebenslanges Lernen bedeutet immer beides zugleich: Ballast abwerfen (z. B. Erstausbildungsphasen kürzen) und neue Rationen aktuell erforderlicher ‚Kompetenzen‘ in stets wiederkehrenden Phasen an Bord nehmen. Lebenslanges Lernen, heißt es im entsprechenden Memorandum der EU, müsse zum „Grundprinzip“ werden, denn alle Europäer sollen „ohne Ausnahme [...] gleiche Chancen haben, um sich an die Anforderungen des sozialen und wirtschaftlichen Wandels anzupassen [...].“ (Europäische Kommission 2000, S. 3) Dass diese ausnahmslose Chance sich zum ausnahmslosen Zwang auswächst, steht auf einem anderen Blatt. Die alte Idee des ‚Aufstiegs durch Bildung‘ verkehrt sich in die lebenslange Pflicht zur marktkonformen Selbstoptimierung.

Der Zauber, den die Leerformel vom ‚Lernen des Lernens‘ verbreitet, lässt jedem die Möglichkeit, beliebige Vorstellungen hineinzupacken. Nur eine entscheidende Einsicht findet kein Gehör: dass man das Lernen womöglich gar nicht lernen kann. „Man kann zwar vieles lernen“, schreibt der Wiener Erziehungswissenschaftler Schirlbauer, „man kann dividieren lernen, die richtige Übersetzung des Ablativus absolutus im Lateinischen, man kann Rückenschwimmen lernen [...], nur das Lernen kann man nicht lernen, weil das Lernen kein Inhalt ist, sondern sich auf Inhalte richtet, genau genommen eine Tätigkeit ist, welche sich nach Inhalten richtet, welche als solche primär eine Eigenschaft haben, nämlich heterogen zu sein.“ (Schirlbauer 2005, S. 192) Hinter dem Plastikwort ‚Lernen des Lernens‘ lugt die abstrakte Trennung von Form und Inhalt hervor. In ihr kommt ein verdinglichter, entfremdeter Bewusstseinszustand zum Ausdruck – Adorno hätte vermutlich von Halbbildung gesprochen –, dem die Transformation von Schulen und Hochschulen zu Bildungs-Discountern zuarbeitet.

#### *2.6.4 Bildungs-Discounter: Hochschulen im Verwertungsprozess*

Discountläden sind für Käufer durchaus attraktiv. Nicht zufällig warb die Edeka-Gruppe eine Zeit lang mit dem Slogan: „Wir wollen für Sie besser sein!“ Dies ist gleichsam der kategorische Imperativ des Qualitätsmanagements, den sich selbstverständlich auch Hochschulen zueigen machen sollen. Der Slogan ist zustimmungsfähig – solange die Frage unterbleibt, woran sich denn das Bessere bemessen lässt. Wird sie gestellt, kommt ein ökonomisches Kalkül zum Vorschein. Die ‚bessere Bildung‘, heißt es dann, müsse sich gegenüber dem verknöcherten, bürokratischen, alten staatlichen Bildungssystem als die effizientere und effektivere, flexiblere und innovativere erweisen. Dies aber gehe nur, wenn sich Bildung endlich dem Wettbewerb aussetze, damit die ‚invisible hand‘ des Marktes ihre heilsame Wirkung entfalten kann. Der Genauigkeit halber müsste man von Quasi-Märkten sprechen, die die neuen Bildungsreformer propagieren. Denn gewisse hoheitliche Funktionen sollen partout zentralisiert in der Hand des Staates bleiben. Dazu zählen vor allem die Formulierung rechtlicher Rahmenbedingungen und die Zielkontrolle: „Die Geschäftsgrundlagen müssen klar sein“, heißt es bei Oelkers/ Mangold, „ebenso die Ziele, die erreicht werden sollen. Mehr wird jedoch nicht festgelegt.“ (Oelkers/ Mangold 2003, S. 10)



Das ist auf den ersten Blick herzlich wenig. Die Humboldtsche Vision vom Staat als ‚selbstlosem Treuhänder der Bildung des Volkes‘ jedenfalls hat sich in Luft aufgelöst. Statt dessen kommen nun zentralisierte Steuerungsinstrumente durch die Hintertüre der Bildungsinstitutionen hereinspaziert: Standardisierung, Leistungsstandserhebungen, permanente Evaluationen und Qualitätskontrollen, neue Verwaltungssteuerung, Nutzer- bzw. Studiengebühren (sofern politisch durchsetzbar) usw. Dies alles wird implementiert, obwohl der Erfolgswachweis der neuen Managementtechniken weiterhin aussteht: „Die Behauptung, dass Wettbewerb Schulen verbessere, lässt sich empirisch nicht bestätigen.“ (Levacic/ Hardman/ Woods 1998; zitiert nach: Weiß 2003, S.219; vgl. auch: Klausenitzer 2004, S. 151) Nachweisbar aber ist, welche Rolle der Nimbus einer Bildungseinrichtung – ob berechtigt oder nicht – spielt. Er gilt als eigener, wenngleich diffuser Qualitätsausweis und überlagert, was immer als faktische Qualität bestimmt werden könnte. Jede Bildungseinrichtung sieht sich veranlasst, Imagepflege zu betreiben und die eigene Reputation hoch zu reden. Noch immer folgt die Selektion von ‚Eliten‘ sozialen Kriterien und nicht objektivierten Qualitätsstandards (vgl. Hartmann 2002). Die zugrunde gelegten Bewertungskennzahlen (z. B. Credit-Points) erzeugen nur den Schein der Vergleichbarkeit von Studienleistungen. Letztlich sind sie nicht minder fiktiv wie die proklamierte Einheit des ‚Europäischen Hochschulraums‘, in dem diese Leistungspunkte die Anschlussfähigkeit von Studienmodulen sichern sollen.

Die ‚Einheit‘ des Systems dürfte eher in Machtkonfigurationen zu suchen sein als im viel beschworenen ‚europäischen Geist‘. Doch kommen die neuen Machtverhältnisse ohne Mystifikationen ebenso wenig aus wie die alten. Ohne ‚Vision‘, so versichern Organisationsentwickler, geht heute eben nichts. „Keine Universität, kein Institut, keine Schule, keine Firma ohne Firmenphilosophie, ohne ‚mission statement‘, ohne Leitbild.“ (Schirlbauer 2004, S. 62) Im Zentrum aller ‚Visionen‘ aber steht die Anrufung des unternehmerischen Selbst. Sie stellt Kants ‚sapere aude‘ (zu deutsch: ‚Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!‘) geradezu auf den Kopf. Zur Erinnerung: Kants Devise lautete: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (Kant 1784, S. 481).

Die Anrufung des Selbst-Unternehmers hingegen, die in allen Reformaßnahmen nach Bologna mitschwingt, formulieren Masschelein/ Simons so: „Unternehmerisch sein ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unproduktivität. Unproduktivität ist das Unvermögen, sich seines menschlichen Kapitals ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unproduktivität, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel an Humankapital, sondern am Mangel an Entschlossenheit und Mut liegt, sich seines Humankapitals ohne Leitung eines anderen zu bedienen. ‚Wage es, das Selbst zu mobilisieren!‘ ‚Habe den Mut, dich deines eigenen Kapitals zu bedienen!‘ ist also der Wahlspruch des Unternehmertums.“ (Masschelein/Simons 2005, S. 84 f.)

Es ist klar, dass Erfolglosigkeit damit immer auf den Einzelnen zurückfällt, der nicht genug Entschlossenheit und Mut gezeigt hat. Aus dem Blick gerät, dass die Logik der Bildungsreform insgesamt in die Irre führen könnte. Denn das Versprechen von Autonomie und Selbstverfügung geht angesichts der widersprüchlichen Resultate des immer weiter getriebenen Reformprozesses zu Protest. Der ‚Bolognaprozess‘ zeigt höchst widersprüchliche Effekte: Als Befreiung von Kultusbürokratie und staatlicher Bevormundung ausgerufen, etabliert er zugleich ein neuartiges Kontrollregime; im Windschatten eingeforderter Leistungs-

gerechtigkeit und Transparenz wachsen Leistungsdruck und Uniformierung an; mit der zunehmenden Verschulung von Studium und Lehre bleiben Neugier, Widerspruchsgeist und Kritik auf der Strecke; die Möglichkeit zu lebendiger, bildender Begegnung wird am Ende von Tausch- und Marketingsinteressen überformt.

### *Epilog*

Dieser ernüchternde Befund könnte dazu veranlassen, die Segel zu streichen. Zumindest rückt er die Frage erneut in den Vordergrund, woran sich die Kritik der misslungenen Reformen denn orientieren könnte. Adorno hat diese Frage auf paradoxe Weise beantwortet: Was „jetzt im Bereich von Bildung sich zuträgt, lässt nirgends anders sich ablesen als an deren wie immer auch ideologischer älterer Gestalt. [...] Maß des neuen Schlechten ist einzig das Frühere“ (Adorno 1975, S. 75) An diese Überlegung fühlte ich mich erinnert, als ich vor einigen Jahren eher zufällig auf Jacques Lusseyrans Autobiographie „Das wiedergefundene Licht“ (München 1989) stieß. Lusseyran beschreibt dort u. a. seine Gymnasialzeit an einem Pariser Gymnasium der 30er Jahre des letzten Jahrhunderts. In seiner Erinnerung entsteht ein Bild, das mit staubtrockener Humanistengelehrsamkeit oder skurriler Feuerzangenbowlenromantik ebenso wenig zu tun hat wie mit den Effizienzmythen unserer Tage. Er schreibt:

„Es wäre sehr wohl möglich, dass die Zeit, wo das humanistische Gymnasium verschwindet, nicht mehr fern ist. 1935, an einem Pariser Gymnasium, war es jedoch noch fest fundiert. Unsere Arbeit war in zwei fast gleiche Teile geteilt: die Welt von heute und die Welt von einst, die Träume der Antike und die Träume der Neuzeit. Es will mir scheinen, als sei das nicht schlecht gewesen. [...]

Ganze Stunden lang hatten wir mit außerordentlichen Persönlichkeiten oder vielmehr Wesenheiten Umgang zu pflegen: mit Zeus und Aphrodite, den Nixen und Elfen, dann wieder mit Zeus, Prometheus, Hephaistos und Apollon. Das war, wirtschaftlich gesehen, eine Zeitverschwendung, geradezu ein Blutsturz des Wissens, vom Gesichtspunkt der praktischen Vernunft eine Verrücktheit. Vielleicht war es eine Verrücktheit, doch wer kann das schon beweisen, und für mich, so kann ich versichern, war es eine glückbringende Verrücktheit.

Auf alle Fälle war es von 1934 bis 1939 meine Aufgabe als Schüler, gleichzeitig Leute so verschiedener Kategorien wie Newton und Athene, Franklin D. Roosevelt, Leon Blum, Adolf Hitler, Herakles und Poseidon bei mir zu empfangen und mit Ihnen in harmonischer Gemeinschaft zu leben. Das Erstaunliche dabei war, dass gerade diese seltsame Mischung besonderes Licht hervorrief.

Ja, ich konnte in dieser Atmosphäre klarer sehen. Ich lernte mich besser kennen. Denn auch in mir war das Universum nicht zwei-, sondern dreidimensional. Es bewegte sich in der Gegenwart ebenso wie in der Vergangenheit. Es offenbarte sich im Sichtbaren wie im Unsichtbaren, in dem, was sich wägen lässt, und in dem, was nicht gewogen werden kann, in Dingen, die einen Namen tragen, die man in ihren Elementen erforschen oder die man schaffen kann, doch nicht minder in der Metamorphose.

In meinem Kopf herrschte ein ungeheurer Aufruhr, eine unaufhörliche Gärung, als ob man mehrere Flüssigkeiten in dasselbe Gefäß gegossen und durcheinander geschüttelt hätte; doch diese setzten sich mühelos, in sauberen Schichten, voneinander ab: Adolf Hitler sank zu Boden, während Apollon wieder an die Oberfläche kam.

Alles, was ich von der griechischen Mythologie und, durch ihr weitreichendes Vermächtnis, von Homer über Racine bis Giraudoux hörte, schien mir klar. Es war indes eine Klarheit, von der ich nur mit größter Mühe Rechenschaft ablegen konnte, besonders wenn ich es schriftlich zu fixieren hatte.“ (Lusseyran 1989, S. 59 f.)

## 3. Kapitel

### Ideologische Konstruktionen - Konstruktivistische Fiktionen

### **3.1 Natur als Vorbild? Zum Kurzschluss von Evolutionstheorie, Konstruktivismus und Schulreform**

#### *3.1.1 Allgemeine Evolutionstheorie: eine zeitgenössische ‚große Erzählung‘*

Pädagogische Anthropologie hat wieder Konjunktur. Das war nicht immer so. Zu Zeiten gesellschaftskritischer Revisionen der Pädagogik schien an anthropologischer Selbstvergewisserung wenig Bedarf. Zumindest stieß die Inthronisation einer (wie immer gearteten) ‚Natur‘ als Lehrmeisterin der Pädagogik auf erhebliche Skepsis. In unseren Tagen hingegen räumt solche Skepsis einer theoretischen Neuorientierung das Feld, die wieder die ‚Natur als Vorbild‘ (vgl. Zwierlein 1993) rehabilitieren möchte. Zweifellos hat diese neuerliche ‚Wende zur Natur‘ prominente Vorläufer: Vor allem das frühe Bürgertum paktierte mit einer Natur-philosophie, die seine liberalen politischen Interessen legitimieren sollte. Am Beispiel der klassischen Mechanik und ihrem Prinzip der ‚conservatio sui‘, der Selbsterhaltung, macht Horkheimer diesen Vorgang durchsichtig.

Den Umbruch naturwissenschaftlicher und anthropologischer Reflexion im 17. und 18. Jahrhundert kommentiert er folgendermaßen: „Die Erkenntnis des Menschen wird zu einem Spezialproblem der Naturwissenschaften. Soweit in den grundlegenden naturwissenschaftlichen Kategorien eine durchgehende Wertung enthalten ist, gründet sie darin, dass für jedes Ding in der Natur und somit auch für den Körper und die ihm einwohnende Seele der Untergang das größte Übel und Selbsterhaltung so wie die ihr entsprechende Tätigkeit das höchste Gut sei. [...] Der scheinbar vorurteilslose, in Wirklichkeit individualistische Naturbegriff, nach dem die Selbsterhaltung jedes Dings sein Gesetz und Maßstab ist, entspricht der Lage des bürgerlichen Menschen in seiner gesellschaftlichen Wirklichkeit und ist von der Interpretation der außermenschlichen Natur [...] auf den Menschen zurück projiziert.“ (Horkheimer 1968, S. 96)

Mit dem Übergang zur nachklassischen Physik und dem Entwurf eines Naturverständnisses, in dem Begriffe wie ‚Autopoiese‘, ‚Selbstorganisation‘, ‚dissipative Strukturen‘, ‚Synergetik‘ oder ‚Selbstreferenz‘ eine zentrale Rolle übernehmen, sind solche Projektionen keineswegs überholt. Im Zugeständnis, dass die klassischen Idealisierungen der Stabilität (des Planetensystems), der Ordnung (des politischen Gemeinwesens) und des Gleichgewichts (des Marktes) nicht mehr tragen, spiegelt sich die Erfahrung mit einer gesellschaftlichen Wirklichkeit, deren Prozessdynamik von Instabilitäten, Symmetriebrüchen und Irregularitäten gekennzeichnet ist. „Die wissenschaftliche Eroberung des Komplexen hat ihren Preis. Chaostheorie und Selbstorganisationstheorie treffen sich in dem Zugeständnis, dass die klassisch unterstellte Äquivalenz von empirischer Gesetzmäßigkeit und Vorhersagbarkeit ungültig ist“ (Krohn/ Küppers 1992, S. 28) Diese Unbestimmtheit bzw. Unbestimmbarkeit von Systemverläufen mag den einen als Inbegriff einer neuen Freiheit erscheinen (die nun nicht mehr jenseits der Natur oder gegen sie gewonnen werden muss, sondern „schon in der Natur vorkommt“ (Miller-Kipp 1995, S. 148). Sie ließe sich aber ebenso gut als Ausdruck eines Übergangs- und Auflösungsprozesses einer historischen Epoche interpretieren.

Dieser Epochenbruch findet in der Allgemeinen Evolutionstheorie seinen Ausdruck. Allerdings gibt er sich nur in verwandelter Gestalt zu erkennen: nämlich bar aller historischen Qualitäten. Die evolutionstheoretischen Grundbegriffe treten jenseits aller historischen Vermittlung als quasi-ontologische Kategorien zutage – und erscheinen gerade deshalb auf die unterschiedlichsten Wissenschaftsbereiche problemlos anwendbar. Damit zieht am Horizont der zeitgenössischen Gesellschaft eine neue Super-Theorie herauf, die sich zutraut, eine tragfähige Brücke zwischen Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften zu schlagen. Die Allgemeine Evolutionstheorie präsentiert sich als zeitgemäße ‚große Erzählung‘ über Entstehung

und Prozessverlauf natürlicher wie auch sozialer Systeme (vgl. Scheunpflug 1999a, S. 69). Der Rückgriff auf aktuelle naturwissenschaftliche Denkmodelle steigert ihren Nimbus so sehr, dass (vor allem konstruktivistisch und systemtheoretisch inspirierte) Pädagogen einer evolutionstheoretisch gedeuteten Natur erneut eine Vorbildfunktion für pädagogische Prozesse zusprechen (vgl. Arnold 1993).

Der Versuch, Pädagogik in ‚der Natur‘ zu verankern, hat eine lange, wechselvolle Geschichte. Vor allem wechselte dabei die gesellschaftspolitische Konnotation: Während etwa Rousseaus Postulat naturgemäßer Erziehung einen utopisch aufgeladenen, herrschaftskritischen Naturbegriff beansprucht, gilt dies für seine reformpädagogischen Nachfolger nur noch mit Maßen. Auch in der evolutionären Erziehungswissenschaft bzw. Didaktik überlagern letztendlich selektions- und anpassungsorientierte Aspekte die herrschaftskritischen Untertöne, die ihr Arnold (vgl. ebd., S.94) gern verleihen möchte. Ihm zufolge korrespondiert das Weltbild der klassischen Naturwissenschaften mit dem ‚toten Lernen‘ der ‚Instruktions-didaktik‘, während die Selbstorganisationsforschung bzw. die Theorie komplexer Systeme ein ‚lebendiges Lernen‘ favorisiere, dem die Selbständigkeit und Autonomie ihrer Adressaten ein notwendiges Anliegen sei. Doch weckt die vorschnelle Ineinssetzung von ‚Selbstorganisation‘ und ‚Selbstbestimmung‘ Zweifel daran, ob selbstorganisierte Prozesse per se schon als realisierte Freiheit zu Buche schlagen.

Nicht minder irritiert die unter der Hand eingeführte Maschinen-Metaphorik die Absicht, „Bildung und Erziehung im Licht der Wirkprinzipien der Natur“ (ebd., S. 83) zu beschreiben. Individuen wie auch soziale Systeme sollen sich als ‚komplexe, nicht-triviale Maschinen‘ entziffern lassen. Das kybernetische Begriffsbesteck, das sich vor allem von Foersters Lesart des Radikalen Konstruktivismus verdankt (vgl. von Foerster 1985), wird mit dem Vokabular der Selbstorganisation (als ‚Inbegriff des Lebendigen‘) derart verschränkt, dass sich traditionelle anthropologische Grenzziehungen verwischen. Im Zentrum anthropologischer Reflexion taucht nun nicht mehr das vernunftbegabte Tier, das ‚animal rationale‘, auf, sondern die ‚sich selbst organisierende Maschine‘: „Anstelle der Grenze zum Tier scheint der Übergang zur Maschine das Problem der gegenwärtigen Anthropologie zu sein.“ (Kamper 1997, S. 86)

Gleichgültig jedoch, ob der Horizont anthropologischer Reflexion maschinal vorstrukturiert (vgl. Pongratz 1978, S. 161 ff.) oder von einem nichtdeterministischen Naturverständnis geprägt ist: Im einen wie im anderen Fall tauchen hinter der Freiheits-Rhetorik Kontrollstrategien und wertkonservative Grundmuster auf, die die allenthalben proklamierte Selbstbestimmung hintertreiben. Der ‚naturalistic turn‘ der neueren Anthropologie fördert weniger Mündigkeitsperspektiven, als vielmehr „organismische Notwendigkeiten“ (Promp 1995, S. 111) zutage, die aller Vernunftbestimmtheit des ‚animal rationale‘ angeblich vorausliegen. Rationalität, heißt es dazu bei Liedtke, könne immer nur in Gang kommen, „wenn sie selbst wiederum schon durch jeweils vorausgesetzte elementare Wertungen, die als die Voraussetzungen von Rationalität [...] diskursiv nicht überprüfbar sind, angestoßen [...] wird.“ (Liedtke 1995, S. 84) Hinter aller Vernunft verortet die evolutionstheoretisch fundierte Anthropologie eine ‚phylogenetische Vorstruktur‘, die dem Autonomiepostulat der Moderne ihre Grenzen setzt. In diesem Sinn bestätigt gerade der ‚naturalistic turn‘, was Odo Marquard schon vor Jahrzehnten anthropologischer Reflexion ins Stammbuch schrieb: „Anthropologie“, so formulierte er, „ist und nennt sich nicht jede, sondern allein diejenige philosophische Theorie des Menschen, die durch ‚Wende zur Lebenswelt‘ möglich und durch ‚Wende zur Natur‘ fundamental wird.“ (Marquard 1965, S. 211) Dabei ging Marquard davon aus, dass diese ‚Wende zur Natur‘ sich als Absetzbewegung von der Geschichtsphilosophie nachzeichnen lässt. Oder anders: In Zeiten fundamentaler Verunsicherungen erscheint Geschichte derart

aussichtslos, „dass einzig noch die radikale Nichtgeschichte als Täter der Menschlichkeit zu gelten vermag – die Natur.“ (Ebd., S. 214)

### *3.1.2 Pädagogische Anthropologie: zwei differente Entwicklungslinien*

Im Hinblick auf die aktuelle Lage pädagogischer Anthropologie bleibt Marquardts griffige These, die auf eine Logik der Ausschließung von historischer und anthropologischer Reflexion hinausläuft, allerdings zu unspezifisch. Vielleicht wäre es im pädagogischen Feld eher angebracht, von zwei Entwicklungslinien zu sprechen, die der zeitgenössischen pädagogischen Anthropologie eine gänzlich unterschiedliche Gestalt verleihen.

Die eine Linie reflektiert auf die Verhältnisbestimmung von menschlicher Natur und Geschichte in einem spekulativen, zumal historisch fundierten Sinn. Sie nimmt Impulse post-moderner Zeitdiagnose, der französischen Sozialphilosophie, das wiedererwachte Interesse an Phänomenologie, Ästhetik, Kulturkritik in sich auf – und antwortet darauf mit einem facettenreichen Muster ‚transdisziplinärer‘ Entwürfe. Deren gemeinsame Überzeugung besteht, paradox formuliert, am ehesten noch darin, dass es angesichts der Frage nach dem Menschen keine gemeinsamen Überzeugungen mehr gibt und geben kann. Jeder substantielle, identifizierende Begriff vom Menschen hat gleichsam den Boden unter den Füßen verloren. Anthropologische Reflexion stößt, wo sie sich ihres Grundes zu vergewissern versucht, stattdessen auf eine Differenz: eine ‚anthropologische Differenz‘, die sich querstellt zu allen Bestimmungen einer konsistenten Menschennatur.

Die zentrale Problemstellung eines solchen Differenzdenkens brachte Dietmar Kamper bereits in den 70er Jahren auf den Punkt. Sie besteht, kurz gesagt, „im begrifflichen Nachweis eines mit Blick auf den Menschen begrifflich nicht Fassbaren.“ (Kamper 1973, S. 21) In zuge-spitzter Formulierung umreißt Kamper den Sachverhalt so: „Ein ‚Begriff‘ vom Menschen, der die Unmöglichkeit eines Begriffs vom Menschen begrifflich nachweist, steht noch aus. Dies genau wäre der Inhalt der ‚anthropologischen Differenz‘.“ (Ebd., S. 26) Zahlreiche Entwürfe der Folgezeit (insbesondere das von Kamper, Wulf u. a. verfolgte Projekt zur ‚Historischen Anthropologie‘) versuchten dieses anthropologische Differenzdenken zu entfalten (vgl. Forschungszentrum für Historische Anthropologie der FU Berlin (Hrsg.): Reihe historische Anthropologie, Berlin 1988 ff.).

Daneben aber entwickelte sich schon seit den 70er Jahren (vgl. Liedtke 1972) eine ganz anders geartete Linie anthropologischer Reflexion: Sie versteht sich nicht spekulativ-kritisch, sondern dezidiert empirisch-objektivistisch. Ihr Problem besteht nicht in der Entfaltung eines Differenzdenkens, sondern im Ausweis einer evolutionsbiologisch bzw. stammesgeschichtlich sedimentierten, positiv bestimmbaren Menschennatur. Ihre Bezugswissenschaften sind in erster Linie nicht Geschichte oder Sozial- und Geisteswissenschaften, sondern naturwissenschaftliche Disziplinen wie Evolutionsbiologie, Ethologie, Verhaltensgenetik oder Neurobiologie. Und ihr Anspruch im Feld der Pädagogik ist nicht unbescheiden: Die evolutionsbiologisch gedeutete pädagogische Anthropologie will Normen und Erziehungsziele auf ein objektives, gattungsgeschichtliches Fundament stellen. Apodiktisch heißt es dazu etwa bei Liedtke: „Wertbegründung ist nur unter Anerkennung faktisch gegebener Werte möglich.“ (Liedtke 1995, S. 88) Vorausgesetzt wird dabei ein ‚genetisch vorgegebener Normenrahmen‘, über den „hinauszufragen sinnlos ist“ (ebd., S. 88) Solche Sätze, die aus der behaupteten Objektivität von Evolutionsprozessen ein pädagogisches Moralprogramm destillieren möchten, finden in unsicheren Zeiten zunehmend Akzeptanz.

### *3.1.3 Evolutionsbiologische Vorläufer: Darwin und die Folgen*

Zugegeben: Nicht alle evolutionstheoretischen Forschungsansätze kommen so ungeniert normativ daher. (Zur Differenzierung und Kritik unterschiedlicher Ansätze vgl. Miller-Kipp 1992, S. 48 ff.) Gleichwohl lässt sich ein gemeinsam geteilter kategorialer Rahmen ausweisen. Sein historischer Bezugspunkt findet sich in der Selektionstheorie Darwins, genauer: in einem ganzen Bündel theoretischer Grundannahmen, die in der Folgezeit fortentwickelt und generalisiert wurden. Darwins Evolutionstheorie markiert insofern einen Wendepunkt, als sie „erstmals für die grundlegende Frage des Zusammenspiels von Kontingenz und Kausalität ein neues Denkmuster an(bot): Mit dem Umstellen auf Differenzen durch die Beobachtung von Variationen und Selektionen wird es zwingend, Veränderungen als Funktionslösung in einem komplexen Rahmengeflecht zu interpretieren.“ (Scheunpflug 1999a, S. 62) Es ist dieser funktionalistische Kern des Darwinschen Theorieansatzes, der dazu einlädt, ihn auf natürliche und gesellschaftliche Phänomene gleichermaßen anzuwenden. Dies verleitet Pädagogen immer wieder dazu, pädagogische Prozesse (auf dem Hintergrund eines ursprünglich biologischen Theorieentwurfs) in organologischen Metaphern zu reformulieren: Von sozialen Systemen oder Gruppen heißt es dann, sie ‚wachsen‘ – wie natürliche Organismen auch – durch innere Differenzierung und Komplexitätssteigerung (vgl. Arnold 1993, S. 88). Die ‚Prinzipien der Evolution‘ lägen dem ‚persönlichen Wachstum‘ ebenso zugrunde wie modernen, stratifizierten Gesellschaften. Die Grundbegriffe der Allgemeinen Evolutionstheorie gewinnen auf diese Weise den Charakter eines Generalschlüssels, der qualitativ höchst unterschiedliche Zusammenhänge aufzuschließen verspricht.

Um die Grenzen der Generalisierung evolutionstheoretischer Vorgaben kritisch zu bestimmen, seien die Irritationen der so genannten ‚Darwinschen Wende‘ noch einmal ins Gedächtnis gerufen (vgl. im Folgenden Weber 1996, S.12 ff.): Darwin treibt die Dezentrierung des vormodernen Weltbildes, wie sie Nikolaus Kopernikus im 16. Jahrhundert einleitete und Johannes Kepler und Galileo Galilei weiterführten, in gewissem Sinn auf die Spitze. Zwar liegen in Darwins Evolutionslehre die ersten Ursprünge des Lebens weiterhin im Dunkeln. Aber der Mensch erscheint nun als Schlussglied einer allmählichen Entwicklung, als Aufsteiger aus dem niederen Tierreich und Abkömmling äffischer Vorfahren. Eine Irritation, die sich fortschreibt in Bildern wie: der Mensch sei fassbar als mögliche ‚Entartung‘ der Natur, als ‚Irrläufer‘ der Evolution, der gleichsam erst seit einem Augenblick existiere und sich dennoch schon anschicke, seine eigenen Lebensgrundlagen zu zerstören. Und die Erde erscheint als verlorenes Staubkörnchen in den unermesslichen kosmischen Dimensionen von Raum und Zeit. Diese Irritation begründet nicht zuletzt das moderne Motiv der Ohnmacht des Menschen.

Darwins Hauptwerk (dessen vollständiger Titel lautet: „Über die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl oder die Erhaltung der begünstigten Rassen im Kampf ums Dasein“) entwickelt evolutionstheoretische Grundannahmen, die bis in zeitgenössische Theorieentwürfe nachwirken. Darwins Argumentationskette geht von der Grundthese aus, dass sich das Prinzip der ‚künstlichen Zuchtwahl‘ (also die vom Menschen bewusst betriebene Züchtung immer brauchbarer Rassen und Varietäten) auf die Gegebenheiten in der ‚unbewussten‘ Natur übertragen lasse. Daraus ergibt sich für ihn der paradoxe Schlüsselbegriff der ‚natürlichen Zuchtwahl‘. In der Natur werden von einem Elternpaar in der Regel mehr als zwei Nachkommen hervorgebracht (wie sie zur Konstanterhaltung der Individuenzahl erforderlich wären). Die derselben Art angehörenden Individuen weisen nun durchweg minimale Unterschiede hinsichtlich ihrer erblichen Eigenschaften auf. Im allgemeinen Konkurrenzkampf, im Kampf ums Dasein, haben diejenigen die größeren Überlebenschancen, die ihren jeweiligen Umweltbedingungen am besten angepasst sind. Diesen Prozess bezeichnet Darwin mit der Formel ‚Überleben des Passendsten oder Bestangepassten‘ (survival of the fittest). Die



in der Tradition Darwins operierende Theorie autopoietischer Systeme korrigiert diese Überlegungen lediglich in dem Punkt, dass sie das Ausleseprinzip nicht positiv, sondern negativ fasst. Insofern nämlich die Angepasstheit an das Medium zur Grundvoraussetzung autopoietischer Systeme gehört, kann es „keinen einzigen Organismus geben, der zugleich existiert und nicht angepasst ist. Deshalb kann auch die so genannte positive Auslese (survival of the fittest) kein Prinzip der biologischen Evolution sein; es muss vielmehr ein Prinzip negativer Auslese (death of the unfit) angenommen werden.“ (Rusch 1986, S. 47)

Noch einen weiteren Aspekt bringen neuere evolutionsbiologische Theorien abweichend von Darwin ins Spiel: Darwins theoretisches Konstrukt kombinierte im Wesentlichen zwei Entwicklungsfaktoren, nämlich ‚Natur‘ und ‚Zufall‘. Die daraus resultierenden geringfügigen Änderungen sollten in ihrer allmählichen Summierung eine Erklärungsgrundlage für die stetige Weiter- und Höherentwicklung der Lebensformen liefern (wie sie sich z.B. an der Aufeinanderfolge von fossilen Funden aus einer langen erdgeschichtlichen Vergangenheit ablesen lässt). Die aktuelle Theorie autopoietischer Systeme zieht jedoch noch weitere Faktoren in Betracht, die der prinzipiellen Unvorhersagbarkeit von Systementwicklungen Rechnung tragen sollen: etwa Systemsprünge, kritische Fluktuationen, genetisches Driften, Strukturkoppungen usw. (vgl. Miller-Kipp 1992, S. 82).

Als Charles Darwin seine Theorie einer natürlichen Evolution der Organismen ausarbeitete, musste er weitgehend offen lassen, wie soziale Gesellschaften entstehen. Da es aber letztlich um den Menschen ging und die Gesellschaft offenkundig seine angemessene Lebensform ist, wurde im Anschluss an Darwin dieses Forschungsfeld zu einer eigenen Spezialdisziplin. Es entstand die soziokulturelle Evolutionstheorie, die wiederum die Ethologie, insbesondere die vergleichende Verhaltensforschung, hervorbrachte. Diese untersucht Phänomene des Sozialverhaltens bzw. dessen psychische Mechanismen und interpretiert sie nach Maßgabe ihrer biologischen Angepasstheit an sozio-ökologische Umwelten. Die Weise, wie sie menschliches Verhalten bis in die Gefühlswelt und die sozialen Beziehungen hinein aus der Evolution heraus zu erklären versucht, provozierte (und provoziert noch immer) heftige Kontroversen, die einen gewissen Höhepunkt erreichten, als Konrad Lorenz, einer der Begründer dieser Disziplin, 1963 sein populärwissenschaftliches Buch „Das sogenannte Böse“ (vgl. Lorenz 1963) veröffentlichte. In einem solchermaßen vorbereiteten Umfeld entstanden dann seit den 70er Jahren evolutionsbiologische Entwürfe zur Anthropologie und Pädagogik.

### *3.1.4 Erkenntnistheoretischer Kurzschluss: Leben ist Erkennen*

Welche Konsequenzen, so wäre nun zu fragen, zieht die Integration phylogenetischer bzw. evolutionsbiologischer Aspekte im Feld der pädagogischen Anthropologie nach sich? Halten wir zunächst fest: Das evolutionsbiologisch orientierte Modell versteht sich als Kritik am „lange vorherrschenden Alleinvertretungsanspruch von Sozialisationskonzepten“ (Ewert 1994, S. 383). Es will den Blick auf „universale Regelhaftigkeiten der intra- und interindividuellen Entwicklung des Menschen“ (ebd., S. 383) richten. Und dabei geben die so genannten ‚Gesetze der Evolution‘ den Rahmen ab, in dem die Menschheitsgeschichte verlaufen sei. Es kann, so lässt uns etwa Liedtke wissen, keinen Zweifel geben, dass „der Mensch seinen Entwicklungsweg in mikroevolutiven Schritten unter den allgemeinen Gesetzen der Evolution gemacht hat.“ (Liedtke 1972, S. 47) Erziehung, so lautet entsprechend seine Konsequenz, ist „hinsichtlich ihrer Möglichkeit (Zunahme der Lernfähigkeit, Zunahme an Freiheitsgraden), hinsichtlich ihrer Motivation (Brutpflgetrieb, Rangordnungsstreben usw.) und hinsichtlich ihrer Intention (Dressur, Manipulation, Wachsenlassen, geistige Erweckung usw.) selbst auch der Evolution unterworfen.“ (Ebd., S. 63) Kurz: Der Mensch

schrumpft der Tendenz nach auf seine eruierbare empirische Faktizität zusammen. Er ist, was die ‚Gesetze der Evolution‘ aus ihm machten.

Dies gilt sowohl gesellschafts- wie erkenntnistheoretisch. Die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit menschlicher Erkenntnis erfährt dabei eine folgenreiche Transformation: Schon Uexküll, so führt z.B. Oeser aus, habe nachgewiesen, dass das Kantische Subjekt sich evolutionär herausgebildet habe. (vgl. Oeser 1987, S. 117) Letztlich resultiere das menschliche Erkenntnisvermögen aus einem „schrittweisen Aufbau von Bedingungen der Möglichkeit von Erfahrung aus dem Zusammenwirken von evolutionär erworbenen Verhaltensmustern und deren Akkomodation an neue Umweltkonstellationen.“ (Ewert 1994, S. 387) Die transzendente Verfassung des Erkenntnissubjekts erfährt unter diesem Blickwinkel allerdings eine entscheidende Einschränkung: Der transzendente Erfahrungsbegriff wird seines spekulativen Moments beraubt und stillgestellt. An dessen systematische Stelle tritt der Begriff der Akkomodation. Denn die Grundlage, um einen vernunftbegabten Phänotyp hervorzubringen, so lautet die evolutionstheoretische Grundüberzeugung, findet sich in stammesgeschichtlichen Anpassungsmechanismen. Die Vernunft habe „sich notwendig im Zusammenhang mit der Vertretung individuell fortpflanzungsfördernder Interessen entwickelt.“ (Promp 1995, S. 102 f.)

Was immer also der Vernunft a priori voranzugehen scheint, soll sich als a posteriori-Lernprodukt aus phylogenetischer Erfahrung ergeben (vgl. Riedl 1995, S. 13). Der transzendentalphilosophische Einwand, den auch Miller-Kipp ins Feld führt (vgl. Miller-Kipp 1992, S. 69), liegt jedoch auf der Hand: Das Subjekt der Erkenntnis, das sich in Differenz zu den Gegenständen konstituiert, kann nicht zugleich differenzlos in dieser Gegenständlichkeit aufgehen und liegt so gesehen jeglicher Evolutionstheorie voraus. Die einzige Möglichkeit, diesem Dilemma auszuweichen, besteht für die Erkenntnisbiologie darin, sich in einen tautologischen Zirkel zu retten. Entsprechend beharren Maturana/ Varela unermüdlich darauf, dass Leben immer schon Erkennen und Erkennen immer schon Leben sei. In evolutionsbiologischer Diktion lautet dieser Zirkel: Die ‚Erfahrung‘ vor jeder Erfahrung ist ‚phylogenetische Erfahrung‘.

### *3.1.5 Evolutionsbiologische Implikationen: Pädagogik der Anpassung*

Es ist diese phylogenetische Betrachtungsweise, die für Evolutionsbiologen den zentralen Schlüssel zum Verständnis des Menschen liefert. Dies gilt für seine biologische Abkunft ebenso wie für seine kulturelle Zukunft. Das bedeutet natürlich nicht, soziokulturelle Entwicklungstendenzen ließen sich umstandslos aus genetischen Voraussetzungen ableiten. Im Gegenteil insistiert Promp darauf, dass die kulturelle Evolution „auf gar keinen Fall einen wie auch immer zu denkenden ‚Ersatz‘ oder auch nur die ‚Verlängerung‘ der biologischen“ (Promp 1995, S. 109) Evolution darstelle. Gleichzeitig aber lässt Voland keinen Zweifel daran, dass, was immer sich kulturell entwickle, sich als „biologisch funktionale Verhaltensstrategie“ (Voland 2000, S. 78) ausweisen müsse. Während also die evolutiven Steuerungsmechanismen – Variation, Selektion und Stabilisierung – in Geltung bleiben, können sich nach dieser Lesart die „kulturabhängigen Selektionsbedingungen“ (Promp 1995, S. 106) ändern. Zwar mag die Umsetzung dieser ‚Umgebungsvariationen‘ in Verhaltensvariationen sich unterschiedlicher Prozesse bedienen (Voland erwähnt z.B. die kontextabhängige Aktivierung spezifischer Gene, den Einfluss von Umweltparametern auf physiologische Prozesse oder auch die kognitive Bewertung von Lebenssituationen), entscheidend bleibt, „ob die evolvierten Mechanismen gewissermaßen im richtigen Moment das richtige Verhalten hervorbringen. Und dass sie das im Durchschnitt auch tatsächlich bewerkstelligen, liegt an der langen, optimierenden evolutiven Geschichte, die alle Arten durchlaufen haben.“ (Voland

2000, S. 78) Auf diese Weise werden soziokulturelle Entwicklungen (zwar nicht unmittelbar, jedoch vermittelt über den evolutiven Gesamtprozess) rückgebunden an ihre phylogenetischen Voraussetzungen. „Das grundlegende Lebensprinzip von Organismen“, so fasst Voland kurz und knapp zusammen, „lautet mithin: Maximierung der reproduktiven Gesamtfitness.“ (Ebd., S. 76)

Das besondere Interesse der evolutionsbiologisch gedeuteten pädagogischen Anthropologie besteht nun darin, Normen und Erziehungsziele aus der Natur der menschlichen Entwicklung zu begründen. Dazu aber ist es notwendig, der Entstehung von Verhaltensweisen im Laufe der menschlichen Stammesgeschichte nachzugehen. Pädagogische Evolutionsforschung versteht sich in diesem Sinn als die „Suche nach Vorformen von Verhalten, deren funktionaler Sinn in Anpassungsleistungen an spezifische Umwelten liegt.“ (Ewert 1994, S. 387) Da aber genetisches wie empirisches Material über das menschliche Verhalten in der Frühzeit nicht ausreichend zur Verfügung steht, bezieht sich dieser Ansatz vor allem auf Ergebnisse der Ethologie.

Vergleiche der menschlichen Entwicklung mit dem Lernverhalten rezenter tierischer Organismen sind daher in der einschlägigen Literatur gängig. Erziehung wird in evolutionsbiologischen Ansätzen kurzgeschlossen mit einem Arterhaltungs- oder auch Brutpflegetrieb. So führt etwa Max Liedtke aus, Erziehung sei „im Sinne intentionaler, aktiver Zuwendung nur möglich, zugleich aber auch gewährleistet, weil sie auf phylogenetisch entstandene Verhaltensformen des Brutpflegekreises zurückgeführt werden kann und weil sie deshalb mit Antrieben besetzt sein muss, die stark genug waren, das Überleben der Organismen durch alle phylogenetischen Stadien hindurch bis zum rezenten Menschen zu sichern.“ (Liedtke 1972, S. 169) Auf diesem Hintergrund lassen sich dann Spekulationen anstellen über das genetisch unvermeidbare Dilemma von Eltern-Kind-Konflikten, über Mutterliebe als ‚gen-egoistische Strategie‘, über soziale Konkurrenz und Kooperation als Angriffsflächen der natürlichen Selektion bis hin zum biogenetischen ‚Prinzip Eigennutz‘. Die Essenz soziobiologischer Anthropologie fasst Voland schließlich folgendermaßen zusammen: „Alles, was wir sind, auch das spezifisch Humane, hat sich unter den Bedingungen der natürlichen Selektion entwickelt, ist also Produkt von Konkurrenz und Verdrängung.“ (Voland 2000, S. 81)

Zur instinktmäßigen Basis von Erziehung aber tritt schließlich ein kulturell provoziertes Selektionsdruck hinzu, der den gesamten Erziehungsprozess einspannt in die Grundintentionen von Arterhaltung, Selektion und Konkurrenz. „Der wachsende Druck, den die kulturelle Evolution auf die erzieherischen Aktivitäten der Gesellschaft ausübt“, heißt es entsprechend bei Liedtke, „ist der Maßstab für die Notwendigkeit von Erziehung.“ (Liedtke 1972, S. 178) Die gigantische Drohung, die den Hintergrund dieser evolutionsbiologischen Interpretation von Erziehung ausmacht, besteht im möglichen Untergang der menschlichen Art. Eben deshalb, so wird weiter gefolgert, lässt sich die Selbstdomestikation, die Erziehungsprozesse bewirken sollen, nicht nur als Chance, sondern als Gefährdungspotential der Menschheit begreifen. Denn „durch den Domestikationsschutz werden auch die Mutanten erhalten, die unter dem stärkeren Selektionsdruck von Wildpopulationen ausgelesen würden.“ (Ebd., S. 185) Und ohne den leisesten Anflug von Selbstzweifel fügt Liedtke hinzu: „Die Nachteile einer Anhäufung pathologischer Gene für die Erhaltung der Menschheit liegen auf der Hand. Die drohende weitere Verschlechterung des Genbestandes macht eugenische Maßnahmen auf die Dauer unumgänglich.“ (Ebd., S. 185)

Die Logik dieser Argumentation ist ebenso rigide wie fragwürdig, ihre Konsequenzen sind folgenreich: Das Produkt der Erziehung, das Subjekt, ist ebenso wie die Erziehung selbst Folge evolutionärer Entwicklungen, die sich an den grundlegenden Maßnahmen der Evolution

orientieren müssen. Menschheitsgeschichte erscheint auf diese Weise als Evolutionsgeschichte, die mit Variationen und Mutationen dem genetischen Programm zu seiner Durchsetzung verhilft. „Die Kulturgeschichte des Menschen“, folgert Liedtke, „ist [...] offensichtlich nur eine Spezifikation der umfassenderen [...] Geschichte der Natur.“ (Liedtke 1995, S. 80)

Zwar sind Veränderungen und ‚erweiterte Freiheitsgrade‘ im Rahmen der evolutiven Mechanismen möglich; sie lassen sich als Auswirkungen des evolutionären Selektionsdrucks beschreiben. Doch tritt dabei ein typischer Widerspruch in den Blick, den der evolutionäre Ansatz mit sich schleppt: Zum einen werden die Menschen für ihre hausgemachten Probleme zur Verantwortung gezogen, zum anderen wird aber gerade darin eine Selbständigkeit vorausgesetzt, die der Menschheit im Kontext einer evolutionstheoretisch begriffenen Geschichte gar nicht zusteht (vgl. Weber 1996, S. 18). Diese paradoxe Konstellation ist gerade dann von Vorteil, wenn es darum geht, einerseits die Ohnmacht des Menschen gegenüber der Evolution zu unterstreichen, andererseits aber die vermeintliche Überheblichkeit kritischer Bildungsvorstellungen abzuweisen. Angesichts drohender ökologischer Katastrophen erhält das Bedürfnis nach naturwissenschaftlich gesicherten, ‚genkonformen‘ Erziehungsprogrammen schließlich seinen alternativlosen Impuls. Der forcierte kulturelle Selektionsdruck lässt für prinzipielle Kritik keinen Raum: Pädagogik etabliert sich im Kern als ‚Pädagogik der Anpassung‘.

### *3.1.6 Evolutionstheoretische Konsequenzen: Schule als ‚evolutiver Probelauf‘*

In Anbetracht der normativen Implikationen, die die evolutionsbiologisch inspirierte Pädagogik im Schlepptau führt, bleibt der Rückzug aufs Wertfreiheitspostulat eine angenehme Selbsttäuschung. Dies gilt auch für Scheunpflugs Versuch, die Allgemeine Evolutionstheorie gegen ihre Kritiker in Schutz zu nehmen. Sie möchte die messerscharfe Trennung zwischen Faktizität und Normativität gern restaurieren. Evolutionstheorien, heißt es da, konzentrierten sich auf die „Beschreibung komplexer Zusammenhänge“ (Scheunpflug 1999b, S. 175), enthielten sich jedoch jeglichen normativen Forderungen. „Aus einer Beschreibung“, so lautet Scheunpflugs lapidare Konsequenz, „lässt sich keine normative Folgerung ableiten.“ (Ebd., S. 175) Dass sich die Beschreibungen jedoch in einem normativen Horizont konstituieren, dass sie sich einer spezifischen gesellschaftlichen, historischen und diskursiven Formation verdanken, kommt in dieser Argumentation erst gar nicht zum Zug. Statt den „Missbrauch der Evolutionstheorie“ (ebd., S. 175) oder ihre Missinterpretation als „biologischen Determinismus“ (ebd., S. 175) zu beklagen, wäre die Evolutionstheorie vielmehr als historisches Konstrukt, als Teil eines disziplinierenden Dispositivs, in Augenschein zu nehmen. Denn der Aufstieg der Evolutionstheorie seit dem 19. Jahrhundert erfolgte im Kontext einer Machtstrategie, die darauf abzweckte, Individuen wie auch ganze Bevölkerungsschichten erfolgreich in einen neuen, modernen Machttyp einzubinden, den Foucault als ‚Bio-Macht‘ bezeichnet (vgl. Foucault 1983, S. 161 ff.; Dreyfus/ Rabinow 1987, S. 199 ff.).

Von solchen diskurs- und machttheoretischen Überlegungen aber ist Scheunpflug himmelsweit entfernt, wenn sie mit sympathischer Geste der Evolutionstheorie ‚Zukunftsoffenheit‘ oder eine ‚elegante Theoriebildung‘ attestiert. Dabei gäbe allein schon ein kritischer Blick auf die evolutionstheoretischen Basiskategorien – Variation, Selektion und Stabilisierung – hinreichend Anlass, das Wertfreiheitspostulat in Zweifel zu ziehen. Denn die Übertragung dieser Basiskategorien auf Unterrichtsprozesse läuft darauf hinaus, Anpassungsleistungen ein eigenes Gewicht zu verleihen. Schule wird zum ‚evolutiven Probelauf‘, mit dem die Überlebensfähigkeit des Systems verbessert werden soll. Gerade weil die Systemevolution „durch das Nadelöhr jeder individuellen Entwicklung hindurch muss“ (Scheunpflug 1999b, S. 176),

muss der Zugriff auf die einzelnen nachhaltig und umfassend organisiert werden. Die Schule erscheint unter dieser Perspektive geradezu prädestiniert für die Aufgabe, Selektions- und Anpassungsprozeduren in jedem einzelnen zu verankern. Eben deshalb raten evolutions-theoretisch inspirierte Schultheorien zur „unverkrampfte(n) Praktizierung von Selektion, gegen deren gesellschaftliche Notwendigkeit keine Reformpädagogik schützt.“ (Rustemeyer 1999, S. 477)

Am Ende werden stammesgeschichtliche und gesellschaftliche, biologische und kulturelle Kategorien im dubiosen (und missbräuchlichen) Begriff des ‚Lebens‘ über einen Leisten geschlagen: „Leben ist ein ständiges Spiel zwischen Variation, Selektion und Stabilisierung, und in dieses wird durch Schule eingeübt. Schule ist simuliertes Leben unter herabgesetztem Risiko des Scheiterns. [...] Die ‚Kulturschule‘ trägt durch diese Form der Einübung in das Leben zur Erhaltung von Leben bei.“ (Scheunpflug 1999a, S. 66) Die Zuspitzung der Problemstellung auf den Anpassungswert und Selektionsvorteil, den die Etablierung von Unterricht mit sich bringe, suggeriert, dass sich in gesellschaftlichen Systemen wie der Schule die gleichen Mechanismen reproduzierten, die auch in der stammesgeschichtlichen Evolution der Menschen am Werk seien. Schule werde gleichsam zur Fortsetzung dieser Evolution mit anderen Mitteln, indem sie lehrt, „mit Variationsangeboten, Selektionsstrukturen und Stabilisierungen umzugehen sowie diese z.T. auch selbst zu erzeugen.“ (Scheunpflug 1999b, S. 177)

### *3.1.7 Neoliberale Verheißung: Fortschritt durch Selektion*

Scheunpflugs evolutionstheoretische Interpretation von Schule unterstellt, dass die organische und die gesellschaftliche Evolution mit den gleichen Mechanismen operiere: nämlich mit einer bestimmten Form von variiertes und selektierter Information. Unterschiede bestünden also nicht in der Veränderungslogik, sondern allenfalls in der ‚evolutionären Einheit‘, auf die Bezug genommen wird. Sozialen Systemen – wie etwa dem Schulsystem oder dem Klassenverband – liege als Bezugseinheit nicht ein Genotypus, sondern die „Kommunikation und deren Resonanzbildung“ (Scheunpflug 1999a, S. 67) zugrunde. Die Generalformel, um natürliche und gesellschaftliche Selektionsprozesse auf diese Weise zusammenzubinden, liefert das ‚Leben‘: Schule organisiere die „Vorbereitung auf das spätere Leben“ (Scheunpflug 1999b, S. 176) durch das Wechselspiel von Kooperation und Wettbewerb. Sie simuliere auf eigene Weise ein evolutives Grundprinzip, denn der Umgang mit knappen Ressourcen erfordere „Leistungsanstrengungen und Wettbewerb.“ (Ebd., S. 178) Bei genauerem Hinsehen taucht hinter den Chiffren von ‚Leben‘, ‚Selektion‘ und ‚Anpassung‘ schließlich der Marktmechanismus moderner Konkurrenzgesellschaften auf.

Die unspezifische Bestimmung des Lebendigen gestattet, zwischen seinen (historisch durchaus wandelbaren) gesellschaftlichen Ausdrucksformen und seiner (gleichsam überhistorisch unterstellten) Prozessform subtil zu changieren. Dadurch erhält die marktformige Transformation des Schulsystems, die Scheunpflug propagiert, ihre stammesgeschichtliche Legitimation – bis hin zum Ausschluss von ‚Trittbrettfahrern‘ aus dem Unterricht, die dessen Selektionsvorteile verspielen (vgl. Scheunpflug 1999b, S. 178 f.). Vielleicht würde Scheunpflug nicht so weit vorpreschen wie Riedl, der umstandslos erklärt, „das Naturgesetz, dass die Großen die Kleinen fressen“ (Riedl 1995, S. 27), gelte auch „auf der Ebene von Wirtschaft und Industrie“ (ebd., S. 27). Doch wiederholt sie die schon von der frühen bürgerlichen Gesellschafts- und Staatsphilosophie vorexerzierte Anthropologisierung historischer Verhältnisse: Die jeweils vorherrschenden gesellschaftlichen Verkehrsformen, die ökonomische Verfassung einer historischen Epoche werden rückgespiegelt in die anthropologische Konstitution des Menschen bzw. in ‚die Natur‘, in der die Legitimation des gesellschaftlichen Status quo dann umgekehrt ihren Anker finden soll. Auf diese Weise verschwistert sich die evolutionstheoretische

Deutung von Pädagogik in unseren Tagen mit der neoliberalen Zurichtung des Bildungssystems. Der evolutionstheoretische Begriffskoffer liefert wesentliche Versatzstücke, um neue, gouvernementale Kontrollstrategien (vgl. Pongratz 2004) im Bildungssektor hoffähig zu machen. Kein Zweifel: Dieser Zuschnitt pädagogischer Anthropologie hat Konjunktur.

### 3.2 Widersinnig, unnötig, unkritisch: Die ‚konstruktivistische Wende‘ in der Pädagogik

Pädagogische Reformprozesse haben gewöhnlich eine Eigendynamik, die nicht nur die Reformpraxis, sondern auch ihre theoretischen Grundbegriffe betrifft. Die theoretischen Orientierungen, die dazu beitragen, eine veränderte Praxis zu etablieren, werden im Verlaufe von Reformprozessen popularisiert, häufig auch psychologisiert und banalisiert. Man kann das an der lebensphilosophischen Grundlegung der ‚alten‘ Reformpädagogik (zu Beginn des 20. Jahrhunderts) genauso ablesen wie am Begriffsgebrauch der Reformer der 60er und 70er Jahre. Diese reklamierten ihr ‚Interesse an Emanzipation‘ und scherten sich am Ende wenig darum, woher der Begriff des ‚emanzipatorischen Erkenntnisinteresses‘ stammte und was ihn begründete.

Nicht anders ergeht es dem begrifflichen Inventar, das aktuelle Reformansätze für sich in Anspruch nehmen. Es sind vor allem systemische und konstruktivistische Referenztheorien, die den Rahmen der derzeit laufenden Reformen abstecken. Doch holt Begriffe wie ‚selbstreferentielle Geschlossenheit‘, ‚Autopoiesis‘ oder ‚Beobachtung‘ offensichtlich das gleiche Schicksal ein, das bereits den Leitkategorien der Vorgängerreform widerfuhr: Die Begriffe werden – losgelöst von ihrem theoretischen Kontext – zu Allerweltsfloskeln, bis sie am Ende synonym werden mit reformadäquaten Haltungen. Flagrant wird dieser Vorgang etwa am Gebrauch des Begriffs ‚konstruktivistisch‘ in Fends ausladender Monografie „Schule gestalten“ (Fend 2008). „Lehrpersonen mit konstruktivistischen Haltungen“, heißt es da, schaffen „häufiger Lerngelegenheiten, die auf größeres begriffliches Verständnis ausgerichtet (sind)“ (ebd., S. 296). Die simple Gegenüberstellung von „Lehrpersonen mit konstruktivistischer oder traditioneller Didaktik“ (ebd., S. 296) lässt für Pädagogen, die etwas auf sich halten, eigentlich nur einen Schluss zu: sich eine ‚konstruktivistische Haltung‘ anzueignen. Die Rückfrage, was denn unter dem Begriff ‚konstruktivistisch‘ zu verstehen sei, welche ‚theoretischen Hypothesen‘ er gewissermaßen mitschleppt, unterbleibt nicht nur – sie ist geradezu unschicklich. Wer sich als Kritiker des Konstruktivismus outet, muss damit rechnen, als traditionell oder renitent abgeschrieben zu werden. Protagonisten der konstruktivistisch-systemtheoretischen Wende, etwa Rolf Arnold, legen diesen Schluss durchaus nahe. Gerade deshalb eignet sich Arnold als bevorzugter Bezugspunkt, um die Kritik der ‚konstruktivistischen Wende‘ in der Pädagogik zu entfalten. In seinen Schriften geht es vor allem um drei Problembereiche: „die Ebene der Erkenntnistheorie, die Ebene der Normativität und die Ebene der Intervention“ (Arnold/ Gomez Tutor 2007, S. 108). Beginnen wir mit der ‚Ebene der Erkenntnistheorie‘, mit Fragen also, die Praktikern oftmals weit hergeholt scheinen, die für die Konzeption von Praxis aber dennoch folgenreich sein können.

#### 3.2.1 Widersinnig: erkenntnistheoretische Fallstricke

Arnold kommt in seinen Publikationen immer wieder auf einen theoretischen Paradigmenwechsel zu sprechen – den Übergang vom „cartesianischen Denken“ (Arnold 2007, S. 80) zum Konstruktivismus –, der schließlich den pädagogischen Wechsel von der Instruktions- oder auch ‚Erzeugungsdidaktik‘ zur ‚Ermöglichungsdidaktik‘ notwendig und möglich mache. So, wie Arnold diese Positionen gegeneinander setzt, sind die Rollen klar verteilt: Charakteristisch für die Erkenntnistheorie alten Schlags sei ein (letztlich illusionärer) Verfügungswillen über die zu erkennenden Objekte – gerade so, wie die ‚Instruktionsdidaktik‘ der falschen Vorstellung anhängt, im Rahmen von Lehrveranstaltungen könne ein Lehrender über die Lernenden verfügen. So gesehen erscheint es erhellend und befreiend zugleich, wenn radikale Konstruktivisten die Auffassung vertreten, es gebe keinen erkenntnismäßigen Zugang zur Wirklichkeit. Diese Auffassung findet ihren un-

mittelbaren pädagogischen Niederschlag in der These, Lerner seien zwar ‚lernfähig, aber unbelehrbar‘. Die Unbelehrbarkeit erscheint dabei als notwendiges Resultat der ‚selbstreferentiellen Geschlossenheit‘ des ‚lernenden Systems‘, dem ein Zugang zu seiner Umwelt verwehrt sei.

Nun ist die Erfahrung, dass es keinen direkten Zu- und Durchgriff auf ‚Zöglinge‘ – wie der traditionelle Terminus lautet – gibt, so alt wie die Pädagogik selbst. Gleichwohl versuchten Pädagogen immer wieder, den ihnen Anbefohlenen ihren Willen aufzuzwingen. Solchen Bemächtigungsversuchen folgten berechnete Einwände pädagogischer Kritiker jedoch gewöhnlich auf dem Fuße. Entsprechend durchzieht die Pädagogik eine lange Streitgeschichte, von der Konstruktivisten allerdings glauben, sie könne nun endgültig ad acta gelegt werden. Denn der Radikale Konstruktivismus habe ein für allemal klar gestellt, dass es keine ‚Durchgriffsmöglichkeiten‘ gebe. Ihre erkenntnistheoretische Grundlage finde diese grundsätzliche Kritik pädagogischer Allmachtsphantasien im Radikalen Konstruktivismus. Seine zentrale These fasst Arnold so zusammen: „Der ‚Radikale Konstruktivismus‘ leugnet [...] die Möglichkeit, Wirklichkeit als solche zu erkennen [...]“ (Arnold 2005, S. 166).

So, wie diese These daherkommt, könnte man allerdings die berechnete Gegenfrage stellen: Was ist daran radikal? Dass es keinen ‚direkten Zugang‘ zur Wirklichkeit gibt, wissen wir spätestens seit Kant. Indem Kant den Versuch unternimmt, die Grenzen der Erkenntnis vom Subjekt her in den Blick zu rücken, wird deutlich, wie sehr das Subjekt an der Konstitution der Gegenstände beteiligt ist. Insofern haben Formulierungen der Art, der Mensch habe „keinen unmittelbaren erkenntnismäßigen Zugang zur Wirklichkeit, sondern (vermag) lediglich das zu erkennen, [...] was er mit seinen Sinnen realisieren und mit seinen kognitiven und emotionalen Ressourcen verarbeiten kann“ (ebd., S. 32), nichts Überraschendes oder Aufregendes. Alle Objektivität erweist sich als subjektiv vermittelt und diesem Vermittlungsprozess gehen die unterschiedlichsten Erkenntnistheoretiker der Moderne nach.

Hellhörig wird man erst dann, wenn radikale Konstruktivisten ihre Thesen zuspitzen derart, es gebe überhaupt keinen Zugang zur Wirklichkeit. Was immer über die Welt auszumachen sei, seien ‚Erfindungen‘ des Subjekts; Wirklichkeit entpuppe sich als ‚Wirklichkeitsfiktion‘. Wissenschaftler wie Maturana – so lässt uns Arnold wissen – hätten „unabweisbar belegt, dass der Mensch keinen Zugang zur Wirklichkeit erhalten kann.“ (Arnold 2007, S. 57) Solche Thesen haben nicht nur unter Erkenntnistheoretikern, sondern auch unter Erziehungswissenschaftlern erhebliche Zweifel hervorgerufen. Denn sogleich drängt sich die Frage auf, wie diese Behauptungen eigentlich unter Beweis gebracht werden können. Nicht ohne Erstaunen erfährt man dann, dass es empirische (genauer: erkenntnisbiologische) Fakten seien, die die radikal-konstruktivistische Position untermauerten. Diese Auskunft zieht sogleich die Frage nach sich, wie es eigentlich möglich sein soll, mit Hilfe empirischer Untersuchungen eines Objekts (hier: des Gehirns) die Objektivität aller Erkenntnis zu bestreiten. Die logische Antwort darauf lautet: gar nicht – zumindest so lange man Zirkelschlüsse vermeiden will. Sobald jedoch Zirkelschlüsse und Tautologien gleichsam zum Markenzeichen eines neuen Denkansatzes stilisiert werden (der Systemtheoretiker Luhmann etwa spricht von einer ‚autologischen‘ Selbstbegründung seiner Theorie), kann man Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge hintan stellen und erklären, erkennendes Subjekt und erkannter Gegenstand verwiesen zirkulär aufeinander. Mehr noch: im Falle lebender, sich selbst reproduzierender Systeme kämen sie miteinander zur Deckung.



Wir haben es hier mit einer fragwürdigen Identitätsbehauptung zu tun: Das erkennende Subjekt wird mit einem spezifischen Gegenstand, nämlich dem Gehirn, gleichgesetzt. Radikale KonstruktivistInnen können also nicht mehr sagen, ein Subjekt denke (unter Zuhilfenahme seines Gehirns), sondern sie bedienen sich Formulierungen der Art: das Gehirn denke, interpretiere, erinnere, fühle usw. Arnold zitiert immer wieder zustimmend Neurobiologen, die erklären, im Gehirn ‚entstünden Bedeutungen‘ (vgl. Arnold 2005, S. 49), es ‚formuliere Hypothesen‘ (ebd., S. 171), es ‚interpretiere und bewerte‘ (vgl. Arnold/ Gomez Tutor 2007, S. 96) usw. Die Identifikation von Erkenntnissubjekt und Gehirn führt schließlich zu seltsamen Stilblüten der Art, es gebe eine ‚elementare Freude unseres Gehirns, Welten zu erzeugen‘ (vgl. Roth, zitiert nach Pfützte 1998, S. 378).

Mit dem Verschwinden des Subjekts im Objekt schicken Systemtheoretiker wie Luhmann den Subjektbegriff konsequent aufs Altenteil. Man braucht ihn nicht mehr und ersetzt ihn durch die Kategorie des ‚Beobachters‘. ‚Beobachter‘ und ‚Subjekt‘ gehören also in völlig unterschiedliche Theoriekontexte und bedeuten nicht das Gleiche (wiewohl die Begriffe bei Arnold immer wieder durcheinander gehen). ‚Beobachten‘ heißt auch nicht ‚reflektieren‘ und eine ‚Beobachtung zweiten Grades‘ ist keine ‚Selbstreflexion‘. Wohin man gerät, wenn man erkenntnistheoretische Kategorien umstandslos in pädagogische Begriffe übersetzt, wird bei Arnold immer wieder flagrant. Er ‚psychologisiert‘ die konstruktivistische Terminologie: Die ‚selbstreferentielle Geschlossenheit‘ von ‚Systemen‘ wird zur persönlichen Charakteristik oder Haltung von Individuen umgedeutet. Dabei läge es nahe, das systemtheoretische Dogma der ‚selbstreferentiellen Geschlossenheit‘ in Frage zu stellen. Denn so lange man dieser Hypothese folgt, handelt man sich all die erkenntnistheoretischen Paradoxien ein, die Nüse ausführlich darlegt, etwa: „Wenn man keinen Zugang zur Umgebung hat, dann kann man auch nicht feststellen, dass man ihn nicht hat.“ (Nüse 1995, S. 251) Oder aber: „Wenn alles nur Konstrukte sind, dann gibt es keine Grundlage, dies zu behaupten.“ (Ebd., S. 256). Dies führt schließlich zur paradoxen Konsequenz: „Wenn der Radikale Konstruktivismus wahr wäre, dann wäre er widersprüchlich, also falsch.“ (Ebd., S. 262) Die Selbstbegründungen des Radikalen Konstruktivismus laufen also offensichtlich leer.

### 3.2.2 Unnötig: didaktische Banalitäten

Nun könnte der wissenschaftstheoretische Streit, der Erkenntnistheoretiker in Aufregung versetzt, pädagogischen Praktikern relativ gleichgültig sein. Denn durch die Etikettierung als ‚Konstruktivist‘ oder ‚Realist‘ wird die eigene Praxis nicht unmittelbar gehaltvoller. Gleichwohl machen konstruktivistische Pädagogen aus der theoretischen Positionszuschreibung auch für Praktiker eine Kardinalfrage. Das liegt vor allem daran, dass sie erkenntnistheoretische Positionen mit didaktischen Konzeptionen und praktischen Haltungen kurzschließen: Wer die Strukturdeterminiertheit und ‚selbstreferentielle Geschlossenheit‘ des ‚lernenden Systems‘ verstanden habe und akzeptiere, der müsse dessen ‚Eigensinn‘ Respekt zollen und ein anderes Repertoire von achtsamen Zugangsformen zum Anderen entwickeln. Damit verschiebt sich das Feld der Auseinandersetzung. Mit Arnolds Worten: Wir wechseln von der ‚Ebene der Erkenntnistheorie‘ zur ‚Ebene der Intervention‘ (vgl. Arnold/ Gomez Tutor 2007, S. 108). Mit seinem Plädoyer für eine ‚Lehre vom Anderen her‘ schließt Arnold an eine lange reformpädagogische Tradition an. Dies geht jedoch nicht ohne ein ‚reframing‘ reformpädagogischer Theoriekonzepte. Was einstmals unter der Chiffre des ‚pädagogischen Bezugs‘ firmierte, kehrt nun als strukturelle bzw. ‚didaktische Kopplung‘ von Systemen zurück, denen auf Grund ihrer ‚selbstreferentiellen Geschlossenheit‘ ‚Autonomie‘ zugesprochen wird. Denn „Autonomie ist etwas, das [...] –

in seiner autopoietischen Geschlossenheit – schon seit jeher die Aneignungsleistung der Subjekte (bestimmt).“ (Ebd., S. 112)

Wer jedoch nicht bereit ist, die Verklammerung von Autonomie und Autopoiesis rundweg zu unterschreiben, gerät leicht in den Verdacht, im instruktionsdidaktischen Fahrwasser zu treiben. Unversehens wird man zum stillen (oder ignoranten) Teilhaber einer Indoktrinations- und Belehrungspädagogik – immer vorausgesetzt, man akzeptiert die Aufteilung der Welt in naive Realisten und Konstruktivisten, in Instruktionsdidaktiker und Ermöglichungsdidaktiker, in Zeigefingerpädagogik und ‚Lehren vom Anderen her‘. Die Klarheit, die mit dieser zweigeteilten Welt entsteht, ist Schein. Man kann dies an der zwiespältigen Konsequenz ablesen, die Arnold aus dem Grundsatz der ‚selbstreferentiellen Geschlossenheit‘ von Systemen ableitet. Auf der einen Seite wird sie präsentiert als Schutzwall gegen Fremdeingriffe. Denn es ist „allein die Selbststeuerung [...], in welcher sich die Logik des Lebendigen entfaltet.“ (Arnold 2007, S. 31) Auf der anderen Seite aber ist es die gleiche Geschlossenheit, die Menschen dazu verhält, angeblich immer nur das zu sehen, was sie sehen, da „wir niemals wirklich aus unseren früh eingespurten Formen der emotional-kognitiven Weltaufordnung auszusteigen vermögen“ (Arnold/ Siebert 2006, S. 45).

Diese „systemische Blindheit“ (Arnold/Gomez Tutor 2007, S. 185) wird Arnold zum Problem. Wie jeder Pädagoge, der etwas auf sich hält, möchte er zur Aufklärung seiner Adressaten etwas beitragen. Dass sie nur als Selbst-Transformation ins Werk gesetzt werden kann, liegt auf der Hand. Doch muss sie aufgrund tief sitzender, früh ausgeprägter Muster mit Widerständen rechnen. Dies führt Arnold zu dem Schluss, der „einzig denkbare Weg einer Fortsetzung der Aufklärung (bestehe darin), den – inneren – Weg einer emotionalen Selbstreflexion“ (Arnold 2005, S. 45) zu gehen. Diese Konsequenz kommt mit zahlreichen therapeutischen Ansätzen überein, die auf die transformierende Kraft der Selbstreflexion setzen. Nur reicht das Begriffsbesteck, das Systemtheorie und Konstruktivismus bereithalten, nicht zu, um selbstreflexive Prozesse adäquat zu beschreiben. Von Selbstreflexion kann so lange nicht die Rede sein, wie – im systemtheoretischen Verständnis – jede ‚Beobachtung‘ prinzipiell mit einem ‚blinden Fleck‘ behaftet ist. Eine ‚Beobachtung‘ kann sich Luhmann zufolge nicht selbst beobachten, und die ‚Beobachtung einer Beobachtung‘ vermag diese fundamentale Selbstbeschränkung auch nicht aufzuheben. Wer sich wie Luhmann von subjekt- und bewusstseinsphilosophischen Kategorien verabschiedet, der muss letztlich auch die ‚alteuropäische‘ Idee aufgeklärter Subjektivität hinter sich lassen. Arnold aber möchte beides: einerseits plädiert er für einen ‚Abschied‘ von der Aufklärung (Arnold 2005, S. 62), andererseits möchte er dazu beitragen, dass „die Subjekte sich aus ihren inneren Gefängnissen befreien können“ (Arnold/ Siebert 2006, S. 98).

Dieses Befreiungsmotiv rechnet mit irgendeiner Form von ‚Einflussnahme‘ – auch wenn die Idee der ‚autopoietischen Geschlossenheit‘ dem widerstreitet. Um der Paradoxie zwischen Autopoiesis und Intervention bzw. zwischen Selbst- und Fremdsteuerung beizukommen, plädieren konstruktivistische Didaktiker gewöhnlich für eine ‚Kontextsteuerung‘. Wenn es schon keinen direkten Zugriff auf Lernende gibt, dann bleibt zumindest die Möglichkeit, die Rahmenbedingungen des Lernprozesses so lange zu (re-)arrangieren, bis der gewünschte Erfolg sich zeigt. Der „didaktische Trick, nicht mehr durch Interventionen zu steuern, sondern durch die Manipulation der Umwelt“ (Arnold 2007, S. 122) löst jedoch nicht das grundsätzliche Problem, wie denn die ‚Nichterreichbarkeit‘ bzw. Geschlossenheit des Lernenden in didaktischen Entwürfen überwunden werden kann. Dass in Lernsituationen etwas gelernt werden soll, dass didaktische Entwürfe auch Wirkung zeigen sollen,

steht außer Frage. Doch verfängt sich die konstruktivistische Theorie stets von neuem im Dilemma der ‚Steuerung der Nichtsteuerung‘. Daher setzt die konstruktivistische Didaktik alles daran, ein Verständnis der ‚Eigen-Logik‘ der Lerner zu entwickeln. Es soll dazu beitragen, durch vielfältige ‚Anschlussoperationen‘ praktisch möglich zu machen, was theoretisch ungelöst bleibt. Diese Vielfalt wissen Praktiker zu schätzen. Sie begünstigt den Trend zum kontext- und lernerorientierten Unterricht. Auf diese Weise trägt die konstruktivistische Didaktik zum praktischen Gelingen dessen bei, was ihr theoretisch die Sprache verschlägt. Denn ein denkbarer Weg, das Problem der ‚didaktischen Kopplung‘ von ‚lehrendem System‘ und ‚lernendem System‘ zureichend zu konzeptualisieren, findet sich unter konstruktivistischem Vorzeichen – wie Arnold zugesteht – bislang nicht. So belässt er es bei der vagen Auskunft, konstruktivistische Pädagogen hätten „sich in die Planungsbüros zurückgezogen und (arbeiteten) an ihren Begriffen“ (Arnold/ Gomez Tutor 2007, S. 114).

Man mag gespannt sein, was dabei herauskommt. Einstweilen führt das Festhalten am konstruktivistischen Paradigma zu Fragestellungen, die Konstruktivisten zwar einleuchten mögen, über die sich Praktiker jedoch nur wundern können. Es sei, schreibt Arnold, „weitgehend ungeklärt, wie der Sachverhalt zu erklären ist, dass Menschen trotzdem in der Lage sind, ‚erwartete‘ bzw. ‚angeeignete‘ Wissensbestände in einer erwarteten Form wiederzugeben, wenn sie diese doch letztlich nur selbst – ihrer eigenen Systemdynamik folgend – konstruieren können.“ (Arnold 2005, S. 69) Ungeklärt erscheint dies nur deshalb, weil Konstruktivisten an ihren „unnötigen, widersinnigen und destruktiven“ (Groeben 1998, S. 149 ff.) Prämissen festhalten.

Ungeachtet dessen können Praktiker von den vielfältigen Impulsen konstruktivistischer Didaktik durchaus profitieren, ohne das mitgelieferte konstruktivistische Korsett übernehmen zu müssen. Denn man braucht den Radikalen Konstruktivismus nicht; er ist unnötig, um Bildungsprozesse erfolgreich begleiten und fördern zu können. In praktischer Perspektive knüpft die konstruktivistische Didaktik an überlieferte Modelle subjektorientierter Bildungsarbeit an (auch wenn sie die theoretischen Brücken abbricht). Diese Perspektive findet bei reformorientierten Praktikern verständlicherweise Resonanz. Sicher: manche Ratschläge, die die konstruktivistische Didaktik präsentiert, sind schlicht banal (etwa der Hinweis, es komme in Zukunft verstärkt darauf an, „seelische Bedürfnislagen“ (Arnold/ Gomez Tutor 2007, S. 122) zu entdecken). Viele Anregungen sind auch nicht neu, sondern gehören zum traditionellen Fundus der Pädagogik (etwa die Wiederentdeckung der ‚pädagogischen Atmosphäre‘; vgl. Arnold/ Siebert 2006, S. 251). Gleichwohl ist das Insistieren auf unterstützende Lernkontexte, auf vielfältige Anregungen zur Subjektentwicklung, auf ‚Hingabezeit‘ (vgl. Arnold 2007, S. 22; 32) und ein ‚Unterrichten mit Gespür‘ richtig und wichtig.

### *3.2.3 Unkritisch: neoliberale Reformen*

Allerdings bleibt das Plädoyer für eine sensible, achtsame, zugewandte Pädagogik nichts als ein wohlmeinender (und selbstberuhigender) Appell, so lange die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen außer Acht gelassen werden. Problematisch wird die Aufforderung zu Stimmigkeit und Gespür in dem Moment, wo sie sich zu einem philanthropischen ‚Gutmenschentum‘ aufschwingt. Das Bekenntnis zu „Liebe und Zugewandtheit im Modus der Anerkennung des Anderen“ (Arnold 2005, S. 235) vergisst zu leicht, dass gute Absichten sich häufig unter der Hand ins Gegenteil verkehren. Am Ende verschaffen sie den sich verschärfenden Konkurrenzverhältnissen (ungewollt) ein gutes Gewissen. Wir

betreten mit diesen Überlegungen ein weiteres Problemfeld. Arnold nennt es: die ‚Ebene der Normativität‘ (Arnold/ Gomez Tutor 2007, S. 108).

Es lohnt sich, in diesem Zusammenhang noch einmal eine Einsicht in Erinnerung zu rufen, die Adorno der Pädagogik seiner Zeit ins Stammbuch schrieb. Adorno hegte begründete Zweifel an der in der Pädagogik üblichen Reklamation von ‚Liebe und Zugewandtheit‘. Der Aufruf zur ‚Liebe‘ unter den Menschen erschien Adorno vor allem deshalb suspekt, weil er die Ursachen der zwischenmenschlichen ‚Kälte‘ gemeinhin überspielt. So lange die Kälte der bürgerlichen Welt – die für Adorno vor allem aus der Entgegensetzung „isolierter Konkurrenten“ (Adorno 1970, S. 101) resultiert – weiterhin fortbesteht, bewirkt die bloße Anrufung der Liebesfähigkeit kaum mehr als „ein Sich-Zusammenrotten von Erkalten, die die eigene Kälte nicht ertragen, aber auch nicht sie ändern können“ (ebd., S. 101).

Zugegeben: nimmt man Arnolds subjektive Intention beim Wort, so begnügt er sich nicht mit philanthropischem Zuspruch. Seinem eigenen Verständnis nach bringt er sich als Kritiker aktueller Reformmaßnahmen ins Spiel: „Viele dieser Neuerungen“, schreibt er, „verängstigen, lösen Frustrationen und Distanzierungen aus und verlaufen im Sande“ (Arnold 2007, S. 11). Diese Einschätzung ist zutreffend und vielfach belegt. Doch hindert sie Arnold nicht daran, der impliziten Logik aktueller Reformmaßnahmen beizupflichten. Letztlich tragen gerade konstruktivistische Theorieansätze dazu bei, die aktuellen neoliberalen Reformmaßnahmen zu flankieren und abzusichern.

Man kann dies z. B. an der Bedeutung ablesen, die Arnold einem aktivierenden, ‚selbst-unternehmerischen‘ Habitus zuschreibt: Die Menschen sollen „ihr Leben als eigenes biografisches Projekt“ (Arnold/ Gomez Tutor, S. 16) verstehen lernen; sie sollen eine emotionale Disposition entwickeln, die sie mit „innerer Kraft und Zuversicht“ (Arnold 2007, S. 183) ausstattet; sie sollen ihr individuelles Leben nicht als Schicksal, sondern als Chance begreifen lernen; kurz: sie sollen eine ‚Ownership-Mentalität‘ entwickeln und „sich als selbstwirksam, selbsttätig und selbstgesteuert erleben“ (Arnold 2007, S. 151). Dass genau dieses Selbsterleben dem wachsenden Zwang zur (Selbst-)Verwertung und (Selbst-)Ausbeutung in die Hände arbeitet, steht auf einem anderen Blatt. Denn die heraufziehende Kontrollgesellschaft operiert mit Kontrollformen, deren Hauptmerkmal, wie Deleuze schreibt, darin besteht, von „freiheitlichem Aussehen“ (Deleuze 1993, S. 255) zu sein. Sie verlagern Führungskapazitäten von zentralisierenden Instanzen weg auf ‚selbstverantwortliche‘ und ‚selbstorganisierende‘ Einzelne. Darin kündigt sich ein grundlegender Wandel gesellschaftlicher Reproduktionsprozesse an: der Umbruch von der ‚Disziplinargesellschaft‘ alten Stils hin zu neuen Formen der ‚Gouvernementalität‘. Im Rahmen neoliberaler Gouvernementalität werden politische Regierungsformen mit spezifischen (Selbst-)Führungstechniken verbunden. Das neoliberale Projekt favorisiert die „Führung der Führungen“ (Foucault 1987, S. 255). Nichts anderes propagiert auch Arnold: Der Slogan „durch Führung zur Selbstführung“ (Arnold 2007, S. 138) findet sich bei ihm ebenso, wie die Faustformel aus Selbstmanagement-Trainings, unser Leben sei, wozu unser Denken es mache. Die Kunst neoliberaler Regierung besteht gerade darin, die Grenzen zwischen Selbst- und Fremdregulierung aufzuheben, um die vorherrschenden gesellschaftlichen Imperative in die Selbstreflexion der Subjekte einzuschleusen.

Der Radikale Konstruktivismus befördert überall dort, wo er praktisch wird, einen psychologischen Kurzschluss, der die Anrufung des unternehmerischen Selbst auf Schritt und Tritt begleitet: Man muss nur die richtige ‚Brille‘ aufsetzen, damit die Kräfte wachsen. Unzählige Selbstmanagementprogramme beschwören die Macht dieser (Auto-)Suggestion

und liefern das Methodenset, um ‚negative‘ Denk- und Verhaltensmuster ‚umzuprogrammieren‘ und das „Gehirn bedarfsgerechter zu benutzen“ (Bandler 1987, S. 21). Dass die Entfaltung subjektiver Potentiale strategischen Interessen dient, deren Funktionsprinzipien den Einzelnen verborgen bleiben, findet in der Ermöglichungs- und Befreiungsrhetorik konstruktivistischer Pädagogik keine Resonanz. Ihr Begriffsbesteck reicht nicht zu, um gesellschaftliche Transformationsprozesse kritisch zu fassen. Formulierungen der Art, ein ‚lernendes System müsse „als Element übergreifender Systemkontexte, die es durchwirken und bestimmen“ (Arnold 2007, S. 124) betrachtet werden, unterbieten das gängige Niveau soziologischer Theoriebildung. Sie bestätigen lediglich die bereitwillige Funktionalisierung der Pädagogik für ‚übergreifende‘ Interessen.

Diese Indienstnahme findet derzeit ihr scheinbar ‚natürliches‘ Gravitationszentrum im Gehirn als Ankerpunkt zahlreicher aktueller pädagogischer Diskurse und Interventionen. Dabei wird die vorschnelle Gleichsetzung neuronaler Aktivitäten mit Bewusstseinsprozessen durch so genannten ‚bildgebende Verfahren‘ befördert, die suggerieren, mittels neuer Technologien sei es möglich, dem Gehirn ‚beim Denken zuzuschauen‘. Was wir jedoch tatsächlich sehen, sind in spezifischer Weise bearbeitete Artefakte, die Natur simulieren. Meyer-Drawe nennt solche Bilder ‚empirische Illusionen‘: „Weder sieht man unmittelbar neuronale Aktivitäten noch gar einen intentionalen Akt wie Lernen oder Erinnern oder Wahrnehmen. Ein Schnittbild veranschaulicht Stoffwechselprozesse im Gehirn, von denen auf spezifische Aktivitäten geschlossen wird“ (Meyer-Drawe 2008, S. 95). Dieser Schluss aber ist höchst ungesichert, denn das bewusste Erleben bleibt so rätselhaft wie eh und je. Was wir denken, bleibt auch für bildgebende Verfahren nach wie vor unsichtbar. Daher finden sich Versuchsleiter bei der Suche nach einem neuronalen Korrelat von bewusstem Erleben oder Erfahrung auf die Antworten von Probanden zurückverwiesen, „also letztlich auf Introspektion und Glaubwürdigkeit [...]“ (ebd., S. 77). Mit ‚harten Fakten‘, auf die sich Neurobiologen etwas zugute halten, hat das wenig zu tun.

Das Überblenden und Vermischen unterschiedlicher Erklärungsebenen aber führt zu emphatischen Kurzschlüssen. So kann man bei Margret Arnold lesen: „Die Forschungen über neuronale Plastizität stellen fest, dass Körper und Geist eine vollkommene Einheit bilden. Wenn jemand eine komplexe Erfahrung macht, dann arbeiten viele Systeme des Körpers und des Geistes (Gehirn) integriert zusammen“ (Arnold 2006, S. 153). Bei so viel Zusammenspiel ergeben sich die weiteren Überlegungen fast von selbst: „Körper, Gehirn und Geist bilden eine dynamische Einheit. [...] Das Ich ist als ein Ganzes zu verstehen. [...] Menschen, die danach streben, komplexere Strukturen auszubilden, tun dies als Antwort auf die innere Suche nach Sinn“ (ebd., S. 157 f.). Man mag das alles zwar glauben, doch lässt es sich neurophysiologisch nicht unter Beweis bringen.

Plausibel erscheinen solche Ganzheits-Postulate allenfalls im Kontext traditioneller reformpädagogischer Theorieentwürfe. Daher verwundert es auch nicht, dass Neurodidaktiker bevorzugt auf reformpädagogische Modelle und Verfahren zurückgreifen. Fächerverbindender und Projekt-Unterricht, Frei- und Stillarbeit, alle Formen der selbstorganisierten Arbeit von Schülern firmieren nun unter der Überschrift ‚gehirngerechtes Lehren und Lernen‘. Umgekehrt wird verworfen, was ‚dem Gehirn‘ nicht gerecht wird: „Die problematischste Lehr- und Lernmethode“, schreibt Roth, „ist das Pauken, d.h. das simple Auswendiglernen“ (Roth 2004, S. 504). Diese Einsicht war zwar bereits den Aufklärungspädagogen des 18. Jahrhunderts vertraut, doch kommt sie nun im Verein mit vielen anderen Selbstverständlichkeiten subjektorientierter Bildungsarbeit – etwa der Forderung nach einer anregenden und angstfreien Lernumgebung, nach der Vermeidung von Langleweiligkeit und Überforderung, nach einem Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Ler-

nenden (vgl. Sachser 2004; Hüther 2004) – zu neuen Ehren. Wo das Gehirn mit dem lernenden Subjekt in eins gesetzt wird, ist die ganze Palette subjektivitätsfördernder Lernarrangements wieder im Spiel. Für Praktiker reicht es völlig aus, sich mit diesen Lernarrangements auseinanderzusetzen. Denn das bloße „Wissen über Neurotransmitter oder die Rolle von Hypocampus und Mandelkern bei der Informationsverarbeitung“ (Stern 2004, S. 535) hilft ihnen nicht weiter. Überhaupt zeigt sich, dass neurophysiologische Beschreibungen des Gehirns „aus prinzipiellen Gründen unterbestimmt“ (Schumacher 2006, S. 20) bleiben. Konkrete Anleitungen für verbesserte Unterrichtsprozesse lassen sich aus ihnen allein nicht destillieren. Erfolgreiche Lernprozesse sind nämlich in entscheidendem Maße von kulturellen und gesellschaftlichen Faktoren beeinflusst, über die uns neurophysiologische Theorien wenig sagen. Insofern verwundert das Aufsehen, das neurobiologische Erkenntnisse in der Pädagogik derzeit verursachen.

Fragt man Neurodidaktiker, worin der Erkenntnisfortschritt einer ‚gehirngerechten‘ Pädagogik liege, so bekommt man sinngemäß folgende Antwort: Eigentlich habe die aktuelle Gehirnforschung nichts vorzubringen, was für einen guten Pädagogen inhaltlich neu wäre. Aber mit ihr könne man endlich begründen, warum das funktioniert, was ein guter Pädagoge eh schon tue (vgl. Herrmann 2006 a, S. 90). Im Klartext heißt das: Laborierte die Pädagogik bisher an einem Legitimationsdefizit, so kann sie nun endlich ‚niet- und nagelfest‘ begründen, wann und warum sie ihre Sache richtig macht. Oder noch kürzer: ‚Richtige‘ Pädagogik ist (neuro-)biologisch fundiert. Auf diese Weise reaktiviert die aktuelle Pädagogik reformpädagogische Legitimationsmuster mitsamt deren biopolitischer Verankerung. Wie damals, so geht es auch heute um die Regulierung, Optimierung und Steigerung des Lebens (bzw. der Lernleistung). Und wie damals soll dies alles selbstverständlich dem Lernenden zugute kommen. Denn „jedes Gehirn ist einzigartig und besitzt daher unterschiedliche Talente [...] (die) es optimal zu nutzen gilt“ (Roth 2004, S. 518). Der optimale Nutzen aber ist abhängig von so genannten ‚windows of opportunity‘, von Entwicklungszeitfenstern, die einen schlichten Grundsatz nahe legen: ‚Use it or lose it‘. Weil dem so ist, geben Gehirnprozesse die Regeln vor. Sie finden in zentralen Forderungen der aktuellen Bildungsreform ihren Niederschlag: etwa dass die Menschen ihr Leben als unbeendbaren Lernprozess begreifen sollen, dass sie jederzeit zu neuen Lernleistungen herausgefordert sind, dass der Zeitspanne zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr (also der frühkindlichen und vorschulischen Bildung) besondere Bedeutung zukommt, dass aber auch ‚ältere Gehirne‘ über eine besondere Art und Weise verfügen, ‚neuronale Netzwerke‘ zu knüpfen usw. Auf diese Weise tragen neurobiologische Argumentationsmuster dazu bei, politische Strategien hoffähig zu machen und durchzusetzen.

Das Gehirn wird zum Politikum. Es verleiht den zeitgenössischen Formen der Bemächtigung des Lebens die Aura der ‚Natürlichkeit‘ und forciert neuartige Machtstrategien, die Foucault als gouvernementale Strategien dechiffriert. Dem Gehirn kommt dabei insofern eine besondere Rolle zu, als es zum unüberbietbaren, quasi-natürlichen Muster der Selbststeuerung und -optimierung avanciert. Das Gehirn, so versichern Neurobiologen und -didaktiker, „arbeitet immer, [...] ist immer auf der Suche nach Erfahrungen [...]“ (Roth 2004b, S. 514); es ist „äußerst lernfähig“ (Kraus 2006, S. 142) und kann „kaum überfordert werden, die Gefahr liegt eher in einer Unterforderung“ (Roth 2004b, S. 515); es arbeitet völlig selbstorganisiert, ist auf Selbsterhaltung bedacht und zudem „auf Sozialverhalten hin ausgerichtet“ (Herrmann 2006 b, S. 125). Kurz und gut: Das Gehirn liefert das Paradebeispiel für das unermüdlich aktive, vernetzte, unternehmerische Selbst (vgl. Bröckling 2007).

Überspitzt formuliert: Am Gehirn könnten sich alle ein Beispiel nehmen – hätten sie nicht bereits eins. Umso wichtiger wird es, dieses Humanvermögen zu entwickeln und ‚am Laufen‘ zu halten. Damit gewinnt der Rekurs aufs Gehirn etwas Verpflichtendes und Unausweichliches. Man darf das vorhandene Potential nicht verschenken bzw. muss ein ‚gehirngerechtes‘ Verhalten einfordern. „Wir können es uns einfach nicht länger leisten“, schreibt Spitzer, „die wichtigste Ressource, über die wir ökonomisch verfügen: die Gehirne der Menschen, so zu behandeln, als wüssten wir nichts über deren Funktion!“ (Spitzer 2006, S. 33) Der apodiktische Ton verrät die Kehrseite der reformpädagogischen Befreiungsrhetorik. Sie führt ein allgemeines Mobilisierungsprogramm im Gepäck, dem sich keiner entziehen soll. Wer es dennoch versucht, muss scheitern, denn niemand kann die natürlichen Bedingungen seiner gesellschaftlichen Existenz unterlaufen.

Natürlich könnten Neurobiologen und –didaktiker einwenden, ein Bildungs-Kontrollregime liege nicht in ihrer Absicht. Ihnen gehe es um die Zurückweisung einer rigiden, langweiligen und kontraproduktiven ‚Instruktionsdidaktik‘. Ganz ähnlich argumentierten bereits Reformpädagogen alten Schlags, die behaupteten, ihnen ginge es einzig um die ‚Befreiung‘ des Kindes. Gerade so aber, wie die alte Reformpädagogik überwiegend ohne kritische Einsicht in ihre gesellschaftlichen Bedingungen operierte, hat es auch die Neurodidaktik bisher versäumt, den gesellschaftlichen Ort ihrer theoretischen und praktischen Entwürfe einzuholen. Wer die aktuelle Konjunktur neurodidaktischer oder konstruktivistischer Konzeptionen lediglich als Ausdruck ihrer guten Absichten liest, greift offensichtlich zu kurz. Denn in der Bedeutung, die neuronalen Netzwerken derzeit zugeschrieben wird, spiegelt sich der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Die positive Konnotation, die die Netzwerk-Metapher umgibt – der Flair von Kommunikation und Verständigung – lässt in den Hintergrund treten, dass Vernetzung immer auf Selektion angewiesen ist. Unter neurobiologischem Vorzeichen heißt Lernen, bestimmte „Synapsenkombinationen zu stabilisieren und die anderen auszusondern“ (Changeux 1984, S. 310). Unter gesellschaftstheoretischem Vorzeichen wird der heraufziehende ‚Konnexions-Kapitalismus‘ (vgl. Boltanski/Chiapello 2003) nicht anders verfahren. Selektion und Segregation begleiten Vernetzungsprozesse als permanenter Schatten. Die Befürchtung liegt nahe, dass diese Schattenseite der neusten Reform ihren Stempel aufdrücken wird.

Das einzige probate Mittel gegen fremde Indienstnahme ist eine gesellschaftstheoretisch fundierte Kritik. Ihr fiele die Aufgabe zu, das zu differenzieren, was die aktuelle Reform unterschiedslos zusammenspannt. In der theoretischen Gleichschaltung von Natur und Geist, Gehirn und Bewusstsein, Erkennen und Leben, Leben und Lernen kündigt sich zugleich ein Wandel der Vergesellschaftungspraxis an: die umfassende Integration der Menschen in eine äußerst flexible Kontrollgesellschaft (vgl. Deleuze 1993). Nichts ist vorentschieden. Doch könnte sich die ‚gehirngerechte Gesellschaft‘ - wie einstmals die Vokabel der Emanzipation - als negative Utopie der Reform erweisen. Angesichts der fragwürdigen Aussichten wäre einer ambitionierten Pädagogik heute anzuraten, statt einer ‚gehirngerechten‘ einer gerechten Gesellschaft zuzuarbeiten. Das wäre mehr als genug.

### 3.3 Vom Kybernetik-Hype zum Neuro-Hype. Ein Blick zurück nach vorn

Es kommt vermutlich nicht so häufig vor, dass man in einem aktuellen Diskussionszusammenhang (vgl. Karcher 2015a) Überlegungen wieder begegnet, die man vor rund vierzig Jahren zu Papier gebracht hat. Das aktuelle Problemfeld, von dem hier die Rede ist, kreist um Fragen der so genannten ‚Neuen Steuerung‘ im Bildungswesen und die Überlegungen, auf die zu meiner Überraschung Bezug genommen wird, finden sich in meiner Dissertation „Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik“ (Pongratz 1978). Der Rückblick, den Karcher auf die kurze, ambitionierte Phase der kybernetischen Pädagogik der sechziger und siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts wirft, kommt je nach gewählten Blickwinkel zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen: Einerseits stellt er fest, bei der kybernetischen Pädagogik handelte es sich um ein „Technik-euphorisches Strohfeuer“ (Karcher 2015b, S. 101), das Ende der siebziger Jahre schnell verglühte. Andererseits aber zeigen seine Überlegungen, dass die kybernetische Pädagogik auch als Teil eines „kybernetischen Wurzelwerks“ (Karcher 2015c, S. 91) dechiffriert werden kann, das zwar meist „unterhalb der Schwelle expliziter Verweise“ (Gugerli 2008, S. 415) blieb, gleichwohl jedoch bis in aktuelle Kompetenzdiskurse weiterwirkt.

Offensichtlich gibt es einen sublimen Zusammenhang zwischen der heute fast vergessenen Hochphase kybernetischer Pädagogik – erinnert sei an die westdeutschen Pädagogen Helmar Frank und Felix von Cube, an den westdeutschen Informatiker Karl Steinbuch (der sich medienwirksam auch zu pädagogischen Fragen äußerte) oder an den ostdeutschen Philosophen Georg Klaus – und aktuellen, neoliberal ausgerichteten Reformmaßnahmen im Bildungsbereich. Gleichwohl haben sich im Laufe der Jahre unübersehbare Akzentverschiebungen ergeben, die die Thematisierung von Bildungs- und Lernprozessen mit unterschiedlichen Vorzeichen versehen. Die kybernetischen Pädagogen der sechziger und siebziger Jahre bedienten sich vor allem objektivierender, technizistischer Konzepte, um pädagogische Problemstellungen zu bearbeiten (und scheiterten daran), während aktuelle pädagogische Theorieentwürfe häufig auf subjektivierende, nicht selten neurobiologisch unterlegte Modelle zurückgreifen (und den Mainstream anführen). Auf einen kurzen Nenner gebracht ließe sich sagen: Die pädagogische Diskussion bewegte sich vom Kybernetik-Hype der sechziger und siebziger Jahre zum Neuro-Hype vor und nach der Jahrtausendwende. Dabei lässt sich der Wechsel des ‚Theorie-Designs‘ auf unterschiedlichen Ebenen verfolgen: etwa im wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis, in den jeweils präferierten Steuerungsmodellen, in den implizit oder explizit vorausgesetzten Menschenbildern oder in der gesellschaftstheoretischen und politischen Rahmung.

#### 3.3.1 Zweifel an der Wirklichkeit: Vom (Neo-)Positivismus zum Konstruktivismus

Werfen wir zunächst einen Blick auf den Wandel der wissenschaftstheoretischen Grundlagen: Erklärtes Ziel der Kybernetik ist die Objektivierung geistiger Prozesse mithilfe informationsverarbeitender Maschinen. Dabei sucht sie unterschiedliche Forschungsansätze – etwa Informationstheorie, Theorie der Nachrichtenverarbeitung, Systemtheorie, Automatentheorie, Algorithmentheorie oder Modelltheorie – in einer Art Meta-Theorie zusammenzuführen. Ihnen gemeinsam ist der Bezug auf formalisierende (zumeist mathematische und physikalische) Modellbildungen. In der Abstraktion vom Inhalt, in der absichtsvollen Loslösung der Denkfunktionen vom Subjekt und ihrer Übertragung auf künstliche Konstrukte erfährt nach Einschätzung kybernetischer Pädagogen „die Technik insofern ihre Vollendung, als der Mensch – wenigstens im Prinzip – vollständig aus dem Bereich der Mittel ausgeschieden ist, die zur Erreichung eines gesetzten Ziels notwendig sind“ (Frank/ Meder 1971, S. 19).



Die angestrebte Objektivierung bewegt sich dabei ganz im Fahrwasser des traditionellen Positivismus, der die Wertproblematik aus dem Bereich wissenschaftlicher Fragestellungen auszuklammern versucht. Mit der Abstraktion vom Inhalt scheint sich die Wertproblematik gewissermaßen von selbst zu erledigen, denn wer auf radikal formalisierte Modelle setzt, dem eröffnet sich ein Refugium hypothetischer Wertfreiheit. Die erkenntnistheoretische Anstrengung konzentriert sich nicht mehr aufs Subjekt und seine Rolle im Erkenntnisprozess, sondern „richtet sich direkt auf die Wissenschaften, die als Systeme von Sätzen und Verfahrensweisen [...] gegeben sind. Die Subjekte, die nach diesen Regeln verfahren, verlieren für eine auf Methodologie eingeschränkte Erkenntnistheorie ihre Bedeutung“ (Habermas 1968, S. 89 f.). Es verwundert so gesehen nicht, wenn von Cube den Erkenntnisprozess selbst noch vorkritisch – als *adaequatio intellectus ad rem* – zu fassen versucht: Erkenntnis werde fassbar als informationelle Approximation bzw. Akkomodation. Erkenntnis sei letztlich, so seine Überlegung, die Angleichung der Wahrscheinlichkeiten eines Empfängers an die Wahrscheinlichkeitsverteilung des Senders (also: der Objektwelt). Die dabei erhoffte „völlige Übereinstimmung mit dem objektiven Schema“ (Cube 1965, S. 64) fällt noch hinter Positionen des so genannten ‚Kritischen Rationalismus‘ zurück.

Die kybernetischen Pädagogen der sechziger und siebziger Jahre verschrieben sich also einem informationstheoretischen Positivismus. Ihr Wissenschaftsverständnis blieb dem alten positivistischen Traum der ‚Einheitswissenschaft‘ verhaftet, die alle Erscheinungen mithilfe einer logischen Wissenschaftssprache erfassen sollte. In gewisser Weise nahm der Positivismus also die Gestalt von Maschinen an, lange bevor ‚Denkmaschinen‘ entwickelt wurden. Horkheimer und Adorno kommentieren den Vorgang so: „Denken verdinglicht sich zu einem selbsttätig ablaufenden, automatischen Prozess, der Maschine nacheifernd, die er selber hervorbringt, damit sie ihn schließlich ersetzen kann. [...] Die mathematische Verfahrensweise wurde gleichsam zum Ritual des Gedankens. [...] Was als Triumph subjektiver Rationalität erscheint, die Unterwerfung alles Seienden unter den logischen Formalismus, wird mit der gehorsamen Unterordnung der Vernunft unters unmittelbar Vorfindliche erkaufte. [...] Der mathematische Formalismus aber, dessen Medium die Zahl, die abstrakteste Gestalt des Unmittelbaren ist, hält stattdessen den Gedanken bei der bloßen Unmittelbarkeit fest. Das Tatsächliche behält Recht, die Erkenntnis beschränkt sich auf seine Wiederholung, der Gedanke macht sich zur bloßen Tautologie. [...] Damit schlägt Aufklärung in Mythologie zurück, der sie nie zu entrinnen wusste“ (Horkheimer/ Adorno 1969, S. 26 ff.).

Im Windschatten des kybernetischen Positivismus, der sich als Motor zur ‚Entideologisierung der Wissenschaften‘ missversteht, kommt eine eigene Normativität zum Zug, die dem Postulat wertfreier Wissenschaft widerstreitet. Denn die kybernetische Pädagogik liefert die pädagogische Praxis den impliziten Normen ökonomischer Rationalität aus: Wirtschaftlichkeit, Störunanfälligkeit, Funktionalität, Effektivität sind die heimlichen Götter des zweckrationalen Unterrichtskonzepts, dem kybernetische Pädagogen zuarbeiten. Diese Zielperspektiven erscheinen ihnen jedoch so selbstverständlich, dass sich jede weitere Begründungsreflexion erübrigt. Ein Kybernetiker wie Steinbuch ist überzeugt, es gebe „keine wissenschaftliche Methode, um die Überlegenheit der einen Bewertung über die andere zu begründen“ (Steinbuch 1971, S. 338). Er gesteht lediglich zu, einen „Minimalkonsens akzeptierter Bewertungen, Ziele, Verhaltensnormen“ (ebd.) ausmachen zu können: das Überleben der Art. Wertentscheidungen werden auf das Prokrustesbett biologischer Evolution gespannt, bis die Fragen nach Freiheit, Verantwortung und Schuld aufgehen im pragmatischen Interesse am Verhaltenseffekt für das postulierte Hauptmotiv des Überlebens der Art.

Es ist dieser Pragmatismus, an den in den folgenden Jahrzehnten konstruktivistisch ausgerichtete Erziehungswissenschaftler anknüpfen. Der (Radikale) Konstruktivismus, der in den neun-

ziger Jahren das pädagogisch-didaktische Terrain erobert, bedient sich ähnlicher Argumentationsfiguren, wie sie bereits Steinbuch publikumswirksam unter Volk brachte. Den Ausgangspunkt bildet dabei die (durchaus bestreitbare) Prämisse des Radikalen Konstruktivismus, der menschliche Erkenntnisapparat sei operational und informationell geschlossen. Er könne genau genommen gar keine Erfahrungen machen, denn im Rahmen seiner neuronalen Prozesse ‚konstruiere‘ er lediglich ‚Wirklichkeitsfiktionen‘, die ihm dazu verhelfen, sich in seiner kontingenten Umwelt zu erhalten bzw. sein Überleben zu sichern. Hinsichtlich dieser Selbsterhaltungsleistungen können unterschiedliche Wirklichkeitsentwürfe funktional durchaus äquivalent sein: Die Weltbilder eines Psychotikers, eines Literaten oder eines Bildzeitungslesers sind gleich gültig (und insofern gleichgültig), solange sie das leisten, was sie leisten sollen: den ‚Beobachter‘ in seiner Welt hinreichend zu orientieren. Was bei Steinbuch als ‚Überleben der Art‘ firmiert, kommt in konstruktivistisch-systemtheoretischen Ansätzen als ‚Selbsterhaltungstendenz des Systems‘ zum Tragen. Entscheidend ist, die Anschlussfähigkeit von Prozessverläufen zu sichern; die Hauptsache ist, das System ‚läuft weiter‘.

Und noch eine weitere Parallele springt ins Auge: Kybernetiker wie Konstruktivisten operieren mit wechselnden Perspektiven, die ein System mal aus der Binnenperspektive, mal aus der Perspektive eines externen, objektivierenden Beobachters in den Blick nehmen – mit paradoxen Konsequenzen. Der kybernetische Pädagoge Frank argumentiert zumeist aus der objektivierenden Beobachterperspektive, d.h. er versucht, über Reflexivität in nicht-reflexiver Begrifflichkeit zu sprechen: Denken (verstanden als Prozess der Informationsverarbeitung im Menschen) soll sich als kalkulierbarer, beherrschbarer Funktionsablauf entschlüsseln lassen. Entsprechend votiert Frank für einen wissenschaftstheoretischen Determinismus, d.h. menschliche Freiheit erweist sich letztlich als Illusion. Frank bestreitet zwar nicht „das Faktum des subjektiven Freiheitsbewusstseins“ (Frank 1962, S. 102; vgl. auch: Frank 1969, S. 136 ff.), doch hält er es für einen notwendigen Irrtum, der aus der Binnenperspektive resultiert: „Der Mensch ist so beschaffen, dass er davon ausgehen muss, dass er sich frei entscheidet und nicht etwa wehrlos seinen sich ihm aufdrängenden Entscheidungen ausgeliefert ist; vermutlich ist der Mensch so beschaffen, dass er sich existenznotwendig über seine Beschaffenheit irren muss. Dann aber kann er bedenkenlos auch eine sein Verhalten mit bestimmende Philosophie auf diesem Irrtum aufbauen.“ (Frank 1962, S. 103)

Franks These der illusionären Freiheit des Bewusstseins resultiert aus seinem undifferenzierten positivistischen Wissenschaftsverständnis. Konstruktivisten unserer Tage bedienen sich komplexerer Modelle, um zu ähnlichen Resultaten zu gelangen: Statt sich auf die Perspektive des externen Beobachters festzulegen und die Binnenperspektive abzuwerten, wechseln sie unter der Hand von der einen in die andere Position oder blenden sie – ungeachtet der zu erwartenden Ungereimtheiten – übereinander, auch wenn dieses Übereinanderblenden offiziell verworfen wird. Erkenntnisbiologen wie Maturana und Varela z.B. halten es für ein prinzipiell inadäquates Verfahren, durch funktionale Beschreibung (also durch einen Blick von außen) die Strukturveränderungen eines dynamischen Systems (also die Binnenprozesse im System selbst) abbilden zu wollen. Sobald man aber einmal den Standpunkt des Systems (für Erkenntnisbiologen heißt das gewöhnlich: des Gehirns) eingenommen hat, bleiben die Zwecke des Gesamtorganismus per definitionem ausgeklammert, während die im Inneren eines Systems kausal wirkenden Mechanismen hervortreten. So gesehen ist es durchaus konsequent, wenn Maturana schreibt: „Vom Standpunkt des Gehirns gibt es kein Innen und Außen.“ (Maturana 1985, S. 142) Erst der Blickwinkel ‚vom Standpunkt des Gehirns‘ aus macht es möglich, das Nervensystem als operational geschlossen zu beschreiben. Auf dem Hintergrund der so verstandenen operationalen Geschlossenheit kann man nun die These verfechten, dass keine bedeutungstragende Information von außen ins System eindringe. Von diesen Überlegungen ausgehend kommen radikale Konstruktivisten schließlich zu ihren

auführerischen Thesen, alle vermeintlichen Erkenntnisse über die Welt seien nichts als ‚Wirklichkeitsfiktionen‘, die das Subjekt mit Hilfe seines Erkenntnisapparats aufgrund eigenständiger, autopoietischer Operationen aus sich hervorbringe.

Wenn es aber tatsächlich so sein sollte, dass lebende Systeme lediglich Wirklichkeitsfiktionen produzieren, ist nicht nachvollziehbar, wie sie ein hinreichend angepasstes Verhalten hinsichtlich ihrer Umwelt entwickeln können. Daher müssen Konstruktivisten einen Mechanismus finden, der die Quadratur des Kreises erlaubt: Nämlich in eine Interaktion mit anderen Systemen bzw. der Umwelt zu treten, ohne mit ihnen ‚in Wirklichkeit‘ zu interagieren (denn aus der Systemperspektive interagiert das System nur mit seinen eigenen Zuständen.) Der Terminus *technicus*, der diese paradoxe Leistung sicherstellen soll, lautet ‚strukturelle Kopplung‘. Der Begriff der strukturellen Kopplung blendet also implizit die Innen- und Außenperspektive gerade so ineinander, wie es der eigene theoretische Anspruch verbietet. Die reine Immanenz der Binnenperspektive des Gehirns wird aufgebrochen; dies geschieht dadurch, dass es im Innern des erkennenden Organismus möglich sein soll, einen Außenstandpunkt einzunehmen. Anders wäre der Begriff der Selbstbeschreibung – der ja den klassischen Begriff des Selbstbewusstseins ersetzen soll – auch nicht verständlich. Erst die Vorstellung eines externen Beobachters, der gleichzeitig weiß bzw. in Erinnerung behält, dass er ‚eigentlich‘ ein operational und semantisch geschlossenes System ist, lässt all die Paradoxien entstehen, mit denen Konstruktivisten ihre Leserinnen und Leser überraschen – besonders jene berühmte ‚Entdeckung‘, mit der der Radikale Konstruktivismus sich effektiv in Szene setzt: ‚Wir erkennen, dass wir nichts erkennen‘ (vgl. Pongratz 2009b, S. 61 ff.).

Dass das erkennende System erkennt, dass es nichts erkennt, dass es also ‚blind‘ und von außen unerreichbar ist, müsste konstruktivistisch inspirierten Didaktikern oder Lernpsychologen eigentlich Tränen in die Augen treiben. Stattdessen nehmen pädagogische Konstruktivisten die behauptete ‚Blindheit‘ des Systems, seine ‚operative und semantische Geschlossenheit‘, jedoch zum Anlass, das Ende aller pädagogischen Manipulationen zu verkünden: Weil niemand in autopoietische Systeme eingreifen könne, deshalb seien sie frei. Mit dieser Autonomie brauchen Didaktiker dann nur noch umgehen – denn sie ist bereits da wie die unbefleckte Empfängnis. Pädagogik soll und kann den Umgang mit dieser unhintergehbaren Autonomie lediglich organisieren: Sie wird zur ‚Angebotsinstanz‘ gegenüber einem ‚lernenden System‘, das nimmt, was es nimmt, verweigert, was es verweigert, und aus alledem macht, was es macht. „Autopoietische Systeme können von außen nicht ‚instruiert‘ werden“, schreibt etwa Siebert (1999a, S. 36) Im Klartext heißt das: Der systematische Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen ist aufgelöst. Lernprozesse erscheinen unter konstruktivistischer Perspektive letztlich unkalkulierbar. Siebert charakterisiert sie als „eigensinnig, eigenwillig, sprunghaft, unberechenbar“ (vgl. Siebert 1997, S. 10). Dem korrespondiert eine Vorstellung von Lehre, die Konstruktivisten gern als „Gespür, Ahnung, auch als Fingerspitzengefühl“ (Siebert 1999b, S. 15) umschreiben. Daran ist eigentlich nichts neu. Die Einsicht, dass jede gelungene Lehre ‚pädagogischen Takt‘ erfordert, zählt zum bewährten Fundus pädagogischer Tradition. Klar ist aber auch: Die zweckrationalen Unterrichtskonzeptionen, die kybernetische Pädagogen für das Nonplusultra zeitgemäßer Pädagogik hielten, sind damit vom Tisch.

### *3.3.2 Zweifel am Steuerungsmonopol: Von der Skinner-Box zur Lernumwelt*

Die konstruktivistische Pädagogik spielt mit dem Flair des ‚Ganzheitlichen‘ und ‚Systemischen‘, während kybernetische Pädagogen sich eines eher technizistischen Vokabulars bedienen. Man kann das anschaulich an der Art und Weise studieren, wie sich von Cube didaktische Problemstellungen zurechtlegt. Den Bereich herkömmlicher Didaktik segmentiert er in vier Teile – Lernziele, Lernorganisation, Lernsystem und Lernkontrolle –, um dann

mit leichter Hand drei davon aus seiner ‚wissenschaftlichen‘ Didaktik auszuschließen: Lernziele fallen in den Bereich normativer Postulate und sind damit per definitionem kein Gegenstand seiner positivistisch ausgerichteten Didaktik; die Untersuchung des Lernsystems und der Lernkontrolle (von Cube spricht vom ‚Informationsumsatz‘ im Menschen) gehört in den Bereich einer behavioristisch verstandenen Psychologie. Es verbleibt also einzig die Lernorganisation als Aufgabenfeld kybernetischer Didaktik. O-Ton von Cube: „Die Lernorganisation untersucht, wie [...] Ziele erreicht werden können. [...] Soll es sich hierbei nicht um blindes ‚trial and error‘ handeln, muss das Lernsystem genau untersucht und eine Wissenschaft der optimalen Verfahren aufgestellt werden.“ (Cube 1970, S. 224) Von Cubes Optimierungsstrategien laufen auf einen kybernetisch umgemünzten Taylorismus hinaus. Lehr- und Lernprozesse sollen bis in ihre kleinsten Einheiten zerlegt werden, um sie einer effektiven Steuerung zugänglich zu machen. Den passenden theoretischen Hintergrund liefert ein von Skinner inspirierter Behaviorismus, der in so genannten Lehrautomaten seine praktisch-kybernetische Realisation finden soll. Man kann solche Lehrautomaten durchaus als Modellvarianten der Skinner-Box begreifen. Mit ihrer Hilfe soll es möglich werden, „die große Aufgabe unserer Zeit“ (Frank, in: Pongratz 1978, S. 257) zu bewältigen: nämlich zu einem beschleunigten Lernen und Umlernen beizutragen. Das Mantra vom lebenslangen – besser: lebenslänglichen – Lernen begleitet seitdem pädagogische Deklamationen bis in unsere Tage (vgl. Pongratz 2007).

Lehren ist im kybernetischen Verständnis also eine steuerbare, zielorientierte Verhaltensbeeinflussung. Schüler erscheinen in dieser Perspektive gleichsam als überdimensionale Ratten in der gesellschaftlichen Skinner-Box. Um ihr Verhalten zu optimieren, entwerfen kybernetische Pädagogen ein informationspsychologisches Adressatenmodell, d.h. ein Modell der informationsverarbeitenden Prozesse im Menschen. Mit ihm soll es möglich werden, unterschiedliche Funktionen des schulischen Lernens (z.B. Aufnahmegeschwindigkeit oder Speicherkapazität) zu simulieren, um so Berechnungen zur optimalen Konstruktion von Lehrprogrammen anzustellen (etwa hinsichtlich der Zeit, die ein Schüler unbedingt braucht, um die Information eines bestimmten Lehrstoffs abzuspeichern, oder der Häufigkeit, mit der ein bestimmtes Wort in einem Lehrprogramm wiederholt werden muss). Vorausgesetzt wird dabei, dass der Lehrer als Steuerungsinstanz jederzeit über den Ist-Zustand des Schülers und seine Transformationen informiert ist. Er braucht also permanente Rückkopplungen, um das ‚Lernen im Regelkreis‘ zielführend zu optimieren. Im Lernen mit Lehrautomaten bzw. in der programmierten Unterweisung werden zu diesem Zweck gewöhnlich kleinschrittige Frage-Antwort-Raster entworfen. Angesichts der vorgängigen Definition des Lehrers als ‚Regler‘ verharren die Schüler als ‚Regelgröße‘ in passiver Abhängigkeit. Rumpf hat bereits Anfang der siebziger Jahre die banale Logik instrumenteller Unterrichtskonzepte desavouiert. Er schreibt: „Unterricht in dieser Perspektive ist die Summe von gezielten Beeinflussungen, die einen Lernenden vom Lernzustand A in den Lernzustand B versetzen. Die den Lernenden beeinflussenden Zugriffe sind ihrerseits auf ihre Wirksamkeit so zu überprüfen, dass das Lernergebnis prognostizierbar, um nicht zu sagen garantierbar, wird. Alles Interesse am Unterricht geht auf die effiziente und ökonomische Produktion des Lernzustands B – ähnlich wie alles Interesse bei der Konstruktion einer neuen Flaschenabfüllmaschine darauf gerichtet ist, dass sie möglichst schnell, möglichst zuverlässig, möglichst ökonomisch arbeitet: Nach dieser Produktionsleistung wird sie ausgesucht, beurteilt, verbessert oder aus dem Betrieb gezogen.“ (Rumpf 1971, S. 397) Dass solche instrumentellen Unterrichtskonzepte am Ende ihren eigenen Absichten zuwider laufen, zeigte Bussmann anhand einfacher, spielerischer ‚Streichholz-Aufgaben‘ (bei denen durch Auswechseln oder Umlegen eines Streichholzes eine bestimmte neue Figur entstehen soll). Natürlich lassen sich Algorithmen entwerfen, mit denen solche Aufgaben sicher gelöst werden können. Doch erweisen sie sich angesichts der kreativen Psycho-Logik, mit der Menschen gewöhnlich solche Probleme angehen, als höchst

umständlich. Die Psychologie des Problemlösens entspricht hier gerade nicht der formalen Logik von Suchalgorithmen (vgl. Bussmann 1971).

Die kybernetischen Unterrichtskonzepte orientierten sich an fordistischen Formen der Bildungsproduktion (mit operationalisierten Zielvorgaben, definierten Curriculumelementen und einem entsprechenden Methodenset). Spätestens mit dem Übergang zu postfordistischen Steuerungsmodellen aber (die auf kunden- und subjektorientierte, mobile Anpassungsstrategien setzen) verliert die kybernetische Pädagogik den Boden unter den Füßen. Nachdem etwa seit Mitte der siebziger Jahre in bestimmten Produktionssektoren die Effekte der Taylorisierung endgültig ausgereizt waren, sollten Produktivitätssteigerungen nicht mehr durch Zerlegung, sondern durch synergetische Kopplung und produktive Resynthesierungen erfolgen. Die konstruktivistische Pädagogik nimmt diesen Gedanken auf. Beim Versuch der didaktischen Umsetzung aber stößt sie auf die bereits erläuterte Paradoxie, die dem Theorem der ‚operationalen und semantischen Geschlossenheit‘ des Lernsystems entspringt: Da das System geschlossen ist, gibt es auch keine direkten Interventionsmöglichkeiten – und somit keine Erfolgsgarantie. So gesehen nimmt jede Didaktik (bzw. die Pädagogik generell) ein Können in Anspruch, das sie nicht können kann. Das wiederum hat durchaus praktische Konsequenzen: In immer neuen Anläufen nämlich sieht sich die konstruktivistische Pädagogik genötigt, ihr didaktisch-methodisches Instrumentarium zu verfeinern, um Lernende in einem ‚mehrdimensionalen Annäherungsprozess‘ dennoch zu erreichen. (Luhmann hält für diese Quadratur des Kreises bekanntermaßen den Terminus ‚Technologieersatztechnologie‘ bereit.)

Auf der Ebene von Unterrichtsprozessen kommt ein neues Vokabular in Umlauf, das Unterrichten als eine Art Lernmanagement begreift, als Arrangement von Lernsituationen, ‚Driftzonen‘ oder ‚Lernumwelten‘. In unmittelbarer Übersetzung von Enabling-Strategien des betriebswirtschaftlichen Managements propagiert die systemtheoretisch-konstruktivistische Pädagogik eine neuartige ‚Ermöglichungsdidaktik‘ (vgl. Arnold/ Siebert 1995). Sie soll dazu beitragen, Subjektivierungspraktiken zu ermöglichen und zugleich funktional abzusichern. „Alle pädagogischen Elemente, die einmal zur autonomen Subjektbildung gedacht waren, Projektlernen, Situationslernen, komplexe Lernarrangements und vieles mehr tauchen als neue Mittel auf“ (Röder 1989, S. 186), um die Individuen in gouvernementale Strategien einzubinden. Diese Strategien suchen sich der Einzelnen zu bemächtigen, indem sie sie zu permanenter Selbstprüfung, Selbstartikulation, Selbstdechiffrierung und Selbstoptimierung anstacheln (vgl. Pongratz 2005, S. 28 ff.). Das alte Regelkreismodell, das Schüler in den passiven Status einer ‚Regelgröße‘ versetzte, verliert damit an Bedeutung – aber nur, um in neuer Form wieder aufzuerstehen: als „Ich-Maschine“ (vgl. Karcher 2015d).

Ihr markantes Kennzeichen ist die aktive Selbststeuerung. Alle Tätigkeiten sowie deren Kontrolle und Bestimmung fallen nun in den Aufgabenbereich des ‚Selbst‘ (ebd., S. 90). Die ‚Neue Steuerung‘ ist in ihrem Kern Selbst-Steuerung, d.h. das Selbst wird zugleich zur steuernden wie gesteuerten Instanz. Das Leitbild des zurzeit dominanten Diskurses bildet ein ‚kybernetisches Selbst‘, „welches sich selbst durch reflexive Beobachtungen normalisiert“ (ebd., S. 92). Die kybernetische Pädagogik alten Schlags wirkt fort in Form von Normalisierungsprozeduren, die sich permanenter, gleichsam automatisierter Rückkopplungsschleifen bedienen: „Normalistische Subjektivität“, schreibt Link, „beruht auf der Fähigkeit zur Selbst-Normalisierung – und sie erfolgt nach dem Modell phantasierter, homöostatischer Maschinen und kybernetischer Vehikel. Kein Normalismus also ohne Subjekte, die sich selbst bis zu einem gewissen Grade in orientierungsfähige Homöostaten und steuerbare Techno-Vehikel verwandelt haben.“ (Link 1997, S. 25) In dieser Verwandlung kommt die Kehrseite der ‚ursprünglichen Autonomie‘, die konstruktivistische Pädagogen autopoietischen, selbstorganisierten Systemen per se zusprechen möchten, zum Vorschein. Autonomie bedeutet unter

konstruktivistischen Prämissen keineswegs Mündigkeit, sondern den Zwang, fremden Steuervorgaben ‚freiwillig‘ zu folgen. Die so genannte ‚Neue Steuerung‘ im Bildungsbereich setzt auf automatisierte, potenziell entdemokratisierte Handlungslogiken (vgl. Karcher 2015a). Die Rückkopplungssysteme, die zum Markenzeichen des neoliberalen Umbruchs der neunziger Jahre avancieren, zehren allesamt vom Homöostase-Prinzip, das gleichsam zum Urgestein des Liberalismus zählt. Der Neoliberalismus transformiert und radikalisiert diese Figur selbsttätiger Ausdifferenzierung und Höherentwicklung, um daraus ein globales politisches Programm zu schmieden.

### *3.3.3 Zweifel am Sozialstaat: Vom Liberalismus zum Neoliberalismus*

Der kybernetische Glaube an die Homöostase, ans sich ausbalancierende System, ist ein Produkt des neuzeitlichen Rationalismus. Leibniz hat ihn metaphysisch zu begründen versucht: Die einzelnen Individuen sind in sich zentrierte Monaden, die durch Gott zu einer prästabilierten Harmonie zusammengeschlossen werden. Diese Leibnizsche Konzeption, die Gott als harmonisierenden Mittler einschaltete, wurde im englischen und französischen Aufklärungsliberalismus jedoch aufgegeben. An seine Stelle trat ein ‚natürlicher‘ Gesetzeszusammenhang, der dafür sorgen soll, dass die Individuen zusammen bestehen können. Beibehalten aber wurde eine Konzeption vom Menschen, der als in sich selbst ruhende, auf sich selbst bezogene Monade verstanden wird. Deren Hauptaufgabe besteht darin, innerhalb ihrer selbst einen bestimmten Zustand aufrechtzuerhalten.

Dieses homöostatische Modell, dem sich die kybernetische Pädagogik verpflichtet weiß, ist aufs engste verkoppelt mit dem Prinzip der Selbsterhaltung bzw. Selbststeigerung. Im Grunde ist die neuzeitliche Idee der Rationalität ohne das Prinzip der Selbsterhaltung nicht zu denken. Wo immer nämlich die Menschen ihr Leben der Gewalt blinder Natur abtrotzen müssen, gibt ihnen Rationalität die Mittel an die Hand, ihr Leben systematisch zu reproduzieren. Der Wille zur Erhaltung des identischen Selbst manifestiert sich daher in maßgeblicher Weise als Wille zur Herrschaft, als Übergriff über das fremde Andere. Das identische Selbst, schreibt Guzzoni, existiert „nur als sich identifizierendes Selbst – als Selbst, das sich, d.h. seine Identität erhält. Selbsterhaltung ist die dem Selbst als solchem eigentümliche, also sein Selbstsein ausmachende Bewegung, weshalb es auch wesentlich so lange kein Ans-Ziel-Kommen der Bemühung um Selbsterhaltung gibt, als das Subjekt sich eine Objektivität gegenüberstehen hat.“ (Guzzoni 1976, S. 320) Daher schließt Selbsterhaltung, das Prinzip der *conservatio sui* – das Blumenbergs Analysen zur „Legitimität der Neuzeit“ (vgl. Blumenberg 1966) nicht bloß als neues rationales Prinzip unter anderen, sondern als „das Prinzip der neuen Rationalität selbst“ (Blumenberg 1976, S. 146) dechiffrieren – rastlose Selbststeigerung in sich ein. In Wirklichkeit, so differenziert Buck Blumenbergs Untersuchungen (vgl. Buck 1976, S. 217), ist Selbsterhaltung synonym mit Selbststeigerung. Ihr Ende findet solche Selbststeigerung letztlich nur in einem Zustand, in dem das Subjekt alles Bedrohliche und Fremde in sich aufgelöst hat.

Freiheit und Herrschaft bleiben daher im Prozess der Moderne von Beginn an schicksalhaft aneinander gekettet. Die Steigerung des Eigenen bedarf der Herrschaft über das Fremde, d.h. der begrifflichen oder konkret-körperlichen Aneignung. Die Gefahr nimmt zu, dass der radikalisierte Aneignungsprozess, den die Moderne in Gang setzt, am Ende die Freiheit selbst liquidiert. Doch sprengt diese Möglichkeit den Erwartungshorizont der Aufklärer des 17. und 18. Jahrhunderts. Vielmehr teilen sie die große Aspiration der Moderne, der Kant die Richtung weist: Die Menschen sollen „der Idee der Menschheit, und deren Bestimmung angemessen, erzogen werden.“ (Kant 1964a, S.704) Der Aufstieg der Menschheit bedient sich dabei Kant zufolge des Konkurrenzmechanismus des Liberalismus. Der „Mechanism der Antago-

nismen“ soll den Widerspruch von Herrschaft und Freiheit produktiv auflösen. Gleich Adam Smith setzt Kant auf ein soziales System, in dem die ihren Nutzen verfolgenden Einzelnen einander so weit einschränken, dass daraus „selbst für ein Volk von Teufeln (wenn sie nur Verstand haben)“ (Kant 1964b, S. 224) ein vernünftiges Ganzes entsteht. Man kann diese geschichtstheoretische Konstruktion liberaler Aufklärungsphilosophie durchaus als Fortschritt im Bemühen um einen teleologischen Begriff von Menschheit betrachten. An die Stelle des Souveräns, der bei Hobbes noch den Egoismus der Eigentümer in Schach halten sollte, tritt ein die Gesellschaft steuerndes und austarierendes Konkurrenzprinzip. Mit ihm verschafft sich, so hofft Kant, das „Prinzip des Guten, wengleich durch langsame Fortschritte, Platz“ (ebd., S.242). Kant vertraut dem geschichtlichen Progress, doch recurriert er dabei – in Übereinstimmung mit den Grundsätzen des Liberalismus – auf den individuellen Egoismus als verlässliche Triebkraft. Das individuelle Kalkulationsvermögen soll im Rahmen der Konkurrenz die Freiheit aller hervorbringen, so wie die Konkurrenz der Staaten untereinander deren Fortentwicklung schließlich zur höchsten Blüte treibe.

Die Hoffnungen der Aufklärer, dass der Liberalismus dem ‚Prinzip des Guten‘ zum Durchbruch ver helfe, erfüllten sich in der Folgezeit nicht. Im Prozess rastlos gesteigerter Selbsterhaltung beginnt sich die Gesellschaft gegenüber den Einzelnen zu verselbstständigen. Zwar reproduziert sich die moderne Gesellschaft durch die Individuen hindurch, sind diese partizipierende Momente des gesellschaftlichen Subjekts der Selbsterhaltung, doch sind sie es nur kraft ihrer gesellschaftlichen Funktion, der sie sich unterwerfen. Ihre Selbstständigkeit ist darum immer weniger ihre eigene, sondern die der sich durchrationalisierenden Gesellschaft. Je weiter der Prozess der Selbsterhaltung durch Arbeitsteilung voranschreitet, umso mehr erzwingt er die Selbstentäußerung der Individuen, die sich an Leib und Seele nach der technischen Apparatur zu formen haben. Die Menschen des Industriekapitalismus führen weniger denn je ihr eigenes Leben. Dieselbe Epoche, die das sich selbst erhaltende und sich selbst steigernde Subjekt auf ihre Fahnen schreibt, konfrontiert die Menschen zugleich mit ihrer wachsenden Ohnmacht. „Wenn die kennzeichnende Philosophie des Zeitalters“, so kommentiert Horkheimer, „den Menschen als in sich geschlossene Monade in transzendentaler Einsamkeit begreift, die mit jeder anderen Monade nur durch komplizierte, ihrem Willen entzogene Mechanismen in Verbindung steht, so erscheint hier die Existenz des bürgerlichen Menschen in den Begriffen der Metaphysik. Jeder bildet für sich selbst den Mittelpunkt der Welt und jeder andere ist ‚draußen‘.“ (Horkheimer 1968, S. 146) Zurück bleibt eine unstillbare Sehnsucht und das Gefühl der Einsamkeit, Spiegelbild der Ohnmacht des bürgerlichen Menschen, der auszog, eine Welt zu gewinnen, und sich dabei verliert.

Angesichts der desaströsen Effekte des ökonomischen Liberalismus wurden schon früh korrigierende sozialpolitische Maßnahmen notwendig, um seine verheerenden sozialen Konsequenzen abzumildern und einzuhegen. Die ursprüngliche Idee, den Staat gleichsam als neutralen ‚Schiedsrichter‘ über das freie Spiel der Kräfte des Marktes einzusetzen – Lassalle prägte dafür den spöttischen Begriff des ‚Nachtwächterstaats‘ –, wurde niemals vollständig umgesetzt. Die ‚Nachtwächterstaaten‘ des 19. Jahrhunderts beschränkten sich nämlich keineswegs auf die Sicherung von Freiheit und Eigentum, sondern betrieben Interessenpolitik. So setzte das sich industrialisierende England z.B. auf eigene Arbeitsmarktgesetze und eine restriktive Zollpolitik. Und auch die preußisch dominierte deutsche Reichsgründung war von einer pragmatischen Machtpolitik bestimmt, in der nur begrenzt liberale Überzeugungen zum Tragen kamen. Bereits die einschneidende Depression von 1873 machte deutlich, dass der Liberalismus nicht über die nötige Integrationskraft verfügte, um ökonomische und soziale Krisen politisch zu meistern. Mithilfe sozialstaatlicher Maßnahmen wurde versucht, das revoltierende Industrieproletariat gesellschaftlich zu integrieren. Vorangetrieben von tief greifenden Krisen – erinnert sei an die frühe Weltwirtschaftskrise 1857, die bereits erwähnte

Gründerkrise 1873, den Ersten Weltkrieg 1914-1918 und die Weltwirtschaftskrise 1929 – formierte sich im 19. und 20. Jahrhundert unter dem Stichwort ‚soziale Marktwirtschaft‘ ein fragiler Komplex aus marktliberalen und sozialstaatlichen Elementen, der die fortlaufende Krisendynamik austarieren sollte. Die Krisen selbst aber nahmen kein Ende: Die ‚Wirtschaftswunder‘-Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg flauten schon in den sechziger Jahren ab. Es folgten die erste (1973) und zweite Ölkrise (1979/80); letztere war einer der Hauptgründe für die schwerste Rezession seit Bestehen der Bundesrepublik in den Jahren 1981/82.

Die Krisengeschichte des Nachkriegskapitalismus ließe sich weiter fortschreiben. Dabei kann man durchaus den Eindruck gewinnen, dass Krisen den Normalzustand kennzeichnen, während längere Prosperitätsphasen eher die Ausnahme bilden. Doch ist hier ein anderer Aspekt von Belang: das Sicherheitsbedürfnis, das im Windschatten der Krisendynamik anwächst. Es liegt auf der Hand, dass angesichts der unkalkulierbaren Abfolge von Krisen das Bedürfnis zunimmt, auf gesicherte Prognosen zurückgreifen zu können. Bereits nach der großen Depression Ende der zwanziger Jahre machten sich daher Wirtschaftswissenschaftler daran, ‚die Wirtschaft‘ mithilfe naturwissenschaftlicher und statistischer Modelle zu analysieren. Sie verhalfen schließlich ökonomischen Verfahren zum Durchbruch, „die numerische Indikatoren für wirtschaftliche Entwicklungen benutzen und solche Konstrukte wie das [...] Brutto-Sozial- bzw. später Brutto-Inlandsprodukt (BIP) hervorbrachten.“ (Radtke 2016, S. 71) Die Ökonometrie hätte ihren umfassenden Einfluss auf die Wirtschafts- und Finanzpolitik allerdings nicht gewinnen können, „wäre ihr Aufstieg nicht mit einer weitgehenden Digitalisierung der Wirtschaftswissenschaften einhergegangen. Das mit der Datenverarbeitung verbundene Versprechen ist die Berechenbarkeit auch chaotischer sozialer Systeme einschließlich eben der Märkte. Mithilfe moderner Informationstechniken und gigantischer Datenverarbeitungskapazitäten sollen [...] Risiken mit Wahrscheinlichkeitskalkülen [...] unter Kontrolle gebracht werden können.“ (Ebd., S. 72)

Offensichtlich begleitet den Aufstieg datenbasierter Wirtschaftswissenschaften das Sicherheitsversprechen, auch unter unkalkulierbaren Bedingungen noch kalkulieren zu können. Vor allem nach dem Ende des kalten Krieges bzw. nach der Wiedervereinigung 1990 wurde „der Glaube an die Allmacht der Algorithmen“ (ebd., S. 71) politisch wirksam. Es entstand eine Form des (keineswegs neutralen, sondern) interessegeleiteten ökonomischen Wissens, „das die soziale Realität (mit)erzeugt, die es beschreibt“ (ebd., S. 73). Die Rede von ‚der Ökonomie‘ bezeichnet seitdem längst nicht mehr nur eine wissenschaftliche Disziplin, d.h. einen Korpus an gesichertem Wissen über wirtschaftliche Vorgänge. Vielmehr ist damit eine Art Gesinnungs- oder ‚Glaubensgemeinschaft‘ angesprochen, besser noch: „eine Denkweise, eine Weltanschauung, die tendenziell auf alle Sachverhalte in der Welt angewendet werden kann, überall. Davon jedenfalls scheinen die Ökonomen selbstbewusst überzeugt.“ (Ebd., S. 74 f.)

Diese ‚Glaubensgemeinschaft‘ verbindet eine ernüchternde Einsicht (nämlich: Die kapitalistische Krisendynamik ist und bleibt fragil und instabil...) mit einer aufmunternden Perspektive (... aber wir können das Unkalkulierbare kalkulierbar machen...) und einem nachdrücklichen Appell (... wenn uns regelmäßig und zeitnah alle verfügbaren ökonomischen Daten zur Verfügung stehen). Das Generieren der Daten aber setzt permanente Rückkopplungsschleifen voraus, die idealerweise selbsttätig operieren. Es ist diese Denkweise, die schließlich dem Neoliberalismus zum Durchbruch verhalf. Ab Mitte der 1990er Jahre beschleunigte sich der in den 1980er Jahren zaghaft begonnene Prozess der Privatisierung, Deregulierung und Entstaatlichung erheblich. ‚Entstaatlichung‘ meint hier jedoch nicht einfach, sozialstaatliche Maßnahmen zurückzunehmen, sondern das Verhältnis von Staat und Markt insgesamt neu zu justieren. Im Zuge dieser Neujustierung gewinnt Pädagogik zunehmend an Bedeutung, sofern



es gelingt, pädagogische Prozesse ‚in Form‘ zu bringen und nach Maßgabe der neuen Ökonomie umzugestalten.

Der Erfolg pädagogischer Maßnahmen soll durch eine dem Bruttoinlandsprodukt (BIP) nachgebildete pädagogische Gesamtrechnung ausgewiesen werden; genau dafür steht das Kürzel PISA. Es kann nicht verwundern, dass die PISA-Tests von der gleichen Organisation (nämlich der OECD) initiiert wurden, die auch das BIP-Ranking seiner Mitgliedsstaaten erstellt. Nur geht es im Bildungssektor nicht um ein Bruttoinlandsprodukt, sondern um die Erhebung eines neuartigen ‚Bruttobildungsprodukts‘, das in regelmäßigen Abständen gemessen werden soll. „Um das ‚Bruttoinlandsprodukt‘ des Bildungssystems darstellen zu können“, erläutert Radtke, „brauchte man ein Medium, in dem die Leistungen der Schulen gemessen, quantifiziert und verglichen werden können. Es musste gleichsam eine pädagogische Währung erfunden werden. Die OECD-Gesamtrechnung benutzt an seiner Stelle *Kompetenz*. Es sind Skalierungen und Vergleiche in diesem Medium, die Auskunft über die Leistungsfähigkeit des Systems geben sollen.“ (Radtke 2016, S. 77)

‚Kompetenz‘ fungiert seit Einführung der PISA-Tests gewissermaßen als das ‚Geld‘ des Bildungssektors. Kein Wunder, dass seitdem im Bildungsbereich alles auf Kompetenzgewinn angelegt ist. Übersetzt man den Kompetenzbegriff entsprechend einer griffigen Kurzformel als ‚Selbstorganisationsdisposition‘ (vgl. Erpenbeck 2001), dann avanciert das Paradigma der Selbstorganisation gleichsam zum Herzstück des Macht-Wissens-Komplexes, der Neoliberalismus und die Ökonomisierung der Bildung mit systemtheoretischen und konstruktivistischen Theoriemodellen verknüpft. Die Subjekte werden umfassender als je zuvor in zirkuläre Zwänge eingebunden, die sich als ‚freiwillige Selbstkontrolle‘ drapieren. „Feedback-Systeme“, gibt Bröckling zu bedenken, „bilden die Schnittstelle zwischen Sozial- und Selbsttechnologien“ (Bröckling 2000, S. 153). Sie können als permanente Aufforderung an Subjekte gelesen werden, auf sich selbst zuzugreifen, um sich durch laufende Selbstkorrektur zu ‚optimieren‘. „Verdate mich sanft“ (Karcher 2015d, S. 92) lautet der unausgesprochene Imperativ, dem die ‚Neue Steuerung‘ im Bildungssystem zuarbeitet. Der Kompetenzdiskurs, gleichsam die Kennmarke neoliberaler Bildungsreform, kann seine Nähe zu kybernetischen Denkfiguren nicht verleugnen: „Das Leitbild des lernenden Subjekts des Kompetenzdiskurses“, schreibt Karcher, „ist das kybernetische Selbst, welches sich selbst durch reflexive Beobachtungen normalisiert“ (ebd., S. 92).

Der Kompetenzdiskurs bietet ganz neue Ansatzpunkte, um die Selbststeigerungsprämisse im Kontext einer höchst flexiblen Kontrollgesellschaft (vgl. Deleuze 1993) zu verankern. Ihre theoretische Inspiration beziehen die gewandelten gesellschaftlichen Verhältnisse allerdings in erster Linie nicht mehr aus der klassischen Mechanik und es reicht auch nicht mehr aus, sich an (in den sechziger und siebziger Jahren gängigen) mechanistischen Rückkopplungsmodellen zu orientieren. Favorisiert werden stattdessen biochemische und neurologische Modelle, die dem Gehirn einen besonderen, paradigmatischen Platz einräumen. Der zentrale Terminus, um den sich gegenwärtig zahlreiche pädagogische Diskurse drehen, lautet entsprechend: ‚Netzwerk‘.

### 3.3.4 Zweifel am ‚homme machine‘: Von der trivialen Maschine zum neuronalen Netzwerk

Die kybernetische Pädagogik der sechziger und siebziger Jahre ließ sich noch relativ leicht in die (die Moderne seit ihren Anfängen begleitende) Figur eines Denkens ‚sub specie machinae‘ (vgl. Pongratz 1978, S. 161 ff.) einordnen. Was Menschen denkend zu sein vermögen, ist dieser Figur zufolge funktional definiert „analog einer Maschine“ (Baruzzi 1973, S. 58). Dabei geht es kybernetischen Pädagogen jedoch nicht um irgendwelche, sondern um

informationsverarbeitende Maschinen. Diese sollen die Hintergrundfolie zum Verständnis des Menschen liefern. Was ‚der Mensch‘ sei, verlautet entsprechend der Kybernetiker Steinbuch, lasse sich rational aufklären, wobei er davon ausgeht, dass das „endgültige Kennzeichen des Begriffs ‚rational‘“ darin bestehe, „dass sich der betrachtete Denkprozess in Computern nachvollziehen lässt“ (Steinbuch 1968, S. 44). Nun sind Computer jedoch – in der Lesart des Konstruktivisten Heinz von Foerster – ein typisches Beispiel so genannter ‚trivialer Maschinen‘, die im Grunde nichts anderes tun, als Eingangssignale gemäß bestimmbarer Funktionen in Ausgangssignale zu verwandeln. Es gibt gute Gründe zu bezweifeln, dass man auf diese Weise menschlichen Lern- und Bildungsprozessen hinreichend gerecht werden kann. Doch bleibt Steinbuch gegenüber der Einsicht, Menschen seien keine ‚trivialen‘, sondern ‚nicht-triviale Systeme‘, erstaunlich resistent. „Für den übergeordneten, alles wahrnehmenden Beobachter“, schreibt er, „sind die psychischen Vorgänge im Gehirn und damit auch die psychischen Vorgänge im Subjekt so bestimmt oder unbestimmt wie jeder andere physikalische Vorgang vergleichbarer Komplexität. Für ihn ist die Frage nach der ‚Freiheit‘ sinnlos, er kann höchstens Indeterminiertheiten registrieren. [...] Die Fiktion ‚Freiheit‘ beruht auf dem Fehlen von Wahrnehmungsstrukturen, welche die Vorbestimmung zu erkennen gestatten.“ (Steinbuch 1973, S. 66)

Steinbuchs kruder Physikalismus gewinnt im Umfeld gegenwärtiger Reformmaßnahmen antiquierte Züge (auch wenn sich Neurobiologen hin und wieder in ähnliche Niederungen verirren). Die aktuellen Reformen nehmen Abschied von den vergeblichen Versuchen einer externen Steuerung von Lernprozessen (durch operationalisierte Schrittfolgen) und propagieren stattdessen neue Strategien eines ‚ganzheitlichen‘ Umgangs mit vernetzter Komplexität. Wie die pädagogischen Vorgängerreformen auch, bedienen sie sich dabei einer Befreiungs-Rhetorik. Diesmal soll es um die Befreiung von ‚interventionistischen‘ und unproduktiven Denk- und Praxisformen gehen, in denen Menschen wie ‚triviale Maschinen‘ behandelt und manipuliert werden. Als Gegenentwurf reklamiert die systemtheoretisch-konstruktivistische Pädagogik ein neues Menschenbild, das die Eigendynamik, Selbstorganisationsfähigkeit und Kompetenz ‚lernender Systeme‘ unterstreicht. Es findet sein scheinbar ‚natürliches‘ Gravitationszentrum im Gehirn, das den aktuellen Angelpunkt pädagogischer Diskurse und Interventionen bildet.

Wirft man einen kritischen Blick auf dieses Diskursfeld, wird schnell deutlich, dass das Gehirn als eine Art ‚Erkenntnisapparat‘ thematisiert wird, der an die Stelle rückt, die ehemals dem ‚erkennenden Subjekt‘ zukam. Dieser Wechsel – die Objektdefinition des erkennenden Subjekts – wird von Neurobiologen kaum problematisiert und eher überspielt. Sie sprechen von ‚neuronalen Repräsentationen‘ häufig so, als handle es sich dabei um Bewusstseinsinhalte (wie Begriffe, Kategorien oder Regeln). „Eine Repräsentation“, schreibt z.B. Spitzer, „ist ein Neuron mit ganz bestimmten Synapsenstärken der eingehenden Verbindungen. Diese sorgen dafür, dass das Neuron nur dann aktiv wird, wenn ein ganz bestimmtes Muster als Input vorliegt. Unser Gehirn steckt voller solcher Repräsentationen“ (Spitzer 2007, S. 79). Und weiter führt er aus: „An der Repräsentation eines Faktums, einer Eigenschaft, einer Regel oder einer Handlung sind viele Neuronen beteiligt, je mehr, desto besser“ (ebd., S. 81). Doch sind durchaus Zweifel angebracht, ob sich Bewusstseinsinhalte und neuronale Repräsentationen so einfach über einen Leisten schlagen lassen. Wenn von einer ‚Repräsentation in Neuronenpopulationen‘ oder von ‚kortikalen Karten‘ die Rede ist, verbleibt die Begriffsbildung ganz im Feld der Biochemie oder Neurobiologie. Bewusstsein erscheint in dieser Perspektive lediglich als Epiphänomen biochemischer Prozesse. „Die Maschinerie der im Gehirn ablaufenden Informationsverarbeitung“, so Spitzer, „ist uns ebenso wenig direkt zugänglich wie die Maschinerie der Informationsverarbeitung im Computer auf unserem Schreibtisch. Wir blicken auf den Farbbildschirm, sehen Symbole und hantieren mit ihnen, obwohl tief im

Inneren des Computers ‚nur‘ Nullen und Einsen nach wenigen logischen Regeln miteinander verknüpft werden. Wenn wir die Augen schließen, um in uns hinein zu hören und unserem Geist bei der Arbeit zuschauen wollen, so geht es uns dennoch nicht viel anders als vor dem Computerbildschirm: Wir blicken keineswegs auf Neuronen und Synapsen, sondern auf das im Laufe der Evolution entstandene überwiegend grafische User-Interface unseres Gehirns in Form innerer Bilder, Töne sowie zuweilen Sprachbruchstücken.“ (ebd., S. 63)

Wenn man einmal von der technizistischen Analogiebildung absieht, die Gehirn und Computer in ein fragwürdiges Verhältnis zueinander setzt, fällt auf, dass zwei Erklärungsebenen im Spiel sind: die ‚Maschinerie der im Gehirn ablaufenden Informationsverarbeitung‘ (wie sich Spitzer ausdrückt) und ‚unser Geist‘. Die Differenzierung zwischen empirischer Gegenstandsbeschreibung und phänomenologischem Bewusstsein wird dabei von einer verführerischen Analogie unterlaufen: Das Bewusstsein, so suggerieren diese Überlegungen, fungiere als eine Art ‚Bildschirm‘. Das Bewusstsein erscheint also als Funktion und Folge einer spezifischen neuronalen Organisation. Bei dem Neurobiologen Roth klingt das dann so: Unter „bestimmten physikalisch-chemisch-physiologischen Bedingungen tritt Geist und Bewusstsein notwendig auf“ (Roth 2004a). Dies erinnert an Steinbuchs Physikalismus. Roths forsche These unterschlägt die Nicht-Reduzierbarkeit unterschiedlicher (physikalischer, funktionaler, intentionaler) Erklärungsebenen. Geist und Bewusstsein lassen sich gerade nicht auf biochemische Inputübertragungen an Synapsen reduzieren.

Tragfähige Erklärungsfiguren können immer nur „von oben nach unten“ (Schumacher 2006, S. 14) und nicht umgekehrt aufgebaut werden. D.h. wir müssen stets mit den Begriffen der jeweils höheren Ebene beginnen, um Prozesse der niedrigeren Ebene zu beschreiben. Neurobiologen hingegen schlagen gewöhnlich den umgekehrten Weg ein. Ausgehend von einfachen Modellen des Aufbaus ‚neuronaler Repräsentationen‘, die durch Wiederholung und Verstärkung bestimmte adaptive Muster ausbilden, wird versucht, eine aufsteigende Linie mit immer komplexeren Architekturen nachzuzeichnen, die schließlich zu „kortikalen Karten“ bzw. „Netzwerken“ führen, bei denen kortikale Areale „ihren Input von anderen kortikalen Arealen“ (Spitzer 2007, S. 104) erhalten. Dabei wechselt unter der Hand die Erklärungsebene: anstatt von „kortikalen Karten“ ist unversehens von „geistigen Leistungen“ die Rede. Gehirnaktivitäten werden dann so beschrieben, „als ob“ das Gehirn ‚Subjekt seiner Vollzüge‘ sei: Das Gehirn „delegiert“, „analysiert“, „strukturiert“, „interpretiert“, „bildet Muster und Regeln“, so dass der Eindruck entsteht, Gehirn und Subjekt seien identisch.

### 3.3.5 Exkurs: Hüthers Welt

Man kann dieses Theorie-Potpourri bei dem bekannten Neurobiologen Gerald Hüther, der in reformorientierten Pädagogenkreisen besondere Anerkennung genießt, anschaulich studieren. Schaut man sich seine beliebten Youtube-Videos an, wird schnell deutlich, wie wahllos er zwischen unterschiedlichen Erklärungsebenen hin und her springt: vom ‚Gehirn‘ redet und ‚intentionales Bewusstsein‘ meint, von ‚kortikalen Landkarten‘ spricht und ‚subjektiv vermittelte Erfahrung‘ meint, den Aufbau von ‚neuronalen Repräsentationen‘ als Adaptionprozess umreißt, um solche Anpassungsleistungen schließlich als individuelle ‚Sinn-Suche‘ auszugeben usw. Nehmen wir als Beispiel das Hüther-Interview „Bewusstsein schafft Lebenssinn“<sup>1</sup>, das seit Anfang 2017 mehr als eine Viertelmillion mal herunter geladen wurde: Anderthalb Stunden lang erläutert Hüther Gehirnaktivitäten, als ob es sich dabei um ein eigenständiges – und zudem recht eigenwilliges – Subjekt handelte. Gleich zu Beginn führt er aus: „Das Gehirn ist nicht unbedingt darauf aus, sich weiter zu entwickeln. Die

---

<sup>1</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=\\_DLc\\_wBsSaQ](https://www.youtube.com/watch?v=_DLc_wBsSaQ); letzter Zugriff: 20.11.2017; alle nachfolgenden Hüther-Zitate entstammen diesem Interview

Lieblingsbeschäftigung des Gehirns ist – wenn ich es jetzt einmal so ganz allgemein sage – Energie sparen. Also, es richtet sich immer so ein, dass wenig Energie verbraucht wird. Das ist ein Grundgesetz der Natur, kommt aus dem zweiten Hauptsatz der Thermodynamik: Alles was miteinander agiert, organisiert diese Beziehungen, die da untereinander geknüpft werden, so, dass am Ende ein Ding rauskommt, dass wenig Energie verbraucht, um diese Struktur aufrecht zu erhalten. Das gilt für eine Familie, das gilt für ein Unternehmen, das gilt für eine ganze Gesellschaft – und das gilt auch fürs Hirn.“ Der Interviewer nimmt diesen Faden gern auf und fragt, ob das Gehirn denn von Natur aus ‚faul‘ sei. Hüthers Antwort: „Alle Systeme sind faul und sie bewegen sich nur, wenn sie müssen. [...] Das Liebste, was ich mache, ist das, [...] was man sich so als das Schlaraffenlandleben vorstellt. Damit wäre das Gehirn ganz zufrieden. Das Dumme ist nur, dass die Welt sich ständig verändert. [...] Und deshalb funktioniert das am Ende doch nicht so gut mit dem Hirn, dass es den Idealzustand erreicht [...] und dann kaum noch Energie verbraucht wird.“ Man reibt sich bei diesem Versuch, die Entwicklung des Lebens aus dem zweiten Hauptsatz der Thermodynamik abzuleiten, verwundert die Augen. Normalerweise argumentieren Systemtheoretiker gerade umgekehrt: Lebende Systeme sind gekennzeichnet durch die Zunahme von Komplexität, also durch die Zunahme von Ordnung und Information, kurz: durch Negentropie. So erstaunt es nicht, dass andere Neurobiologen das Gehirn als unablässiges Aktivitätszentrum beschreiben; in ihren Augen ist es nicht ‚faul‘, sondern gewissermaßen ‚hyperaktiv‘. Wie immer jedoch Gehirnaktivitäten umrissen werden: Die subjektivierende Sprache verwischt alle Differenzen zwischen empirischer Gegenstandsbeschreibung und phänomenologischem Bewusstsein.

Nur zweimal während des langen Interviews fällt sich Hüther selbst ins Wort: Wenn ein Mensch seinem Lebenssinn nahegehe, erklärt er, dann sei „das Gehirn auch bereit, seinen Energiesparmodus zu ändern [...]. Das Hirn ist dann bereit, vorübergehend auch mehr rein zu stecken.“ Und plötzlich bekennt Hüther an dieser Stelle: „Also, wir reden so blöd, als ob es das Hirn alleine gäbe. *Ich* bin bereit, Energie und Aufwand zu investieren, wenn *ich* weiß, dass hinten was rauskommt, wo es mir dann besser geht.“ Und kurze Zeit später korrigiert er sich im gleichen Zusammenhang erneut: „Dann freut sich das Hirn, wenn man sozusagen immer wieder im Einklang mit seiner eigenen Würde gewesen ist. Und da braucht es dann wenig Energie. Und deshalb ist das Hirn dann – das ist eine alberne Sprache, die wir angenommen haben; deshalb lieber richtig rum: deshalb ist ein Mensch auch bereit, etwas Unbill in Kauf zu nehmen [...].“ Trotz dieser kurz aufleuchtenden Selbstkritik belässt es Hüther im unausgesprochenen Einklang mit seiner Fangemeinde bei seiner ‚albernen Sprache‘. Sein Plädoyer für ein Leben ‚im Einklang mit seiner Würde‘ kommt – mit Luhmann zu reden – ‚alteuropäisch‘ daher, speist sich jedoch letztlich aus einem Selbstorganisationsdiskurs, in dessen Zentrum kein Subjekt, sondern eine subjektlose Systemdynamik dominiert. Gegen Ende des Interviews bekennt er: „Dass die Dinge auf der Welt und im Kosmos miteinander verbunden sind, das will ich gerne glauben. Und dass es da Prinzipien gibt, die sich verwirklichen, davon bin ich fest überzeugt. Und dass ich diese Prinzipien in allem wieder finde, was ich mir anschau, solange es lebendig ist, davon bin ich auch überzeugt.“ Zu diesen Prinzipien zählt Hüther vor allem die Selbstorganisation des Lebendigen. Voller Begeisterung erläutert er: „Es ist keiner da, der es macht. Das ist das Spannende: Es organisiert sich von allein.“

Dass sich dieser Blickwinkel im gesellschaftlichen Kontext als hochproblematisch erweisen kann, weil er vor lauter Euphorie für die Selbstentfaltung von Systemen deren Machtkonfigurationen unter den Teppich kehrt, bleibt bei Hüther ohne Resonanz. Unthematisiert bleibt auch, dass das Paradigma der Selbstorganisation im Zentrum all der Subjektivierungspraktiken steht, mit denen das Bildungssystem umfassender als je zuvor ins Netz von Kontrollstrategien eingebunden werden soll. Die von Hüther immer wieder proklamierte ‚Würde des

Menschen‘ – selbst ein Resultat historischer Kämpfe – kommt bei ihm seltsam ungeschichtlich daher. Der Satz: „Das ist mit meiner Würde nicht vereinbar“, gewinnt Hüther zufolge sein Gewicht durch „sehr viel Kohärenz im Hirn [...]“. Wer jedoch die menschliche Würde dermaßen unpolitisch versteht, der kann schließlich Räume zur ‚Potentialentfaltung‘ propagieren, in denen Gemeinschaften entstehen sollen, „in denen kein Mitglied dieser Gemeinschaft ein anderes Mitglied dieser Gemeinschaft zum Objekt macht.“ Das lässt Pädagogenherzen zweifellos höher schlagen. Und so sind nicht wenige am Ende bereit, nicht nur Hüthers undifferenzierte Schulkritik zu unterschreiben („Da muss doch etwas an unserem Schulensystem nicht stimmen, wenn da hinten solche Verbrecher rauskommen.“), sondern sich seinem naiven Idealismus anzuvertrauen, der noch plumper daher kommt, als es sich Reformpädagogen alten Schlags leisten konnten. Damit das Leben in neue Bahnen gerät, braucht es Hüther zufolge keine Bewusstseinsveränderung: „Du musst nicht Bewusstsein ändern – du kannst einfach lächeln.“ Das reiche womöglich, um zu entdecken: „Ich bin ja doch ein Gestalter. Ich gehe zwar jeden Tag zur Arbeit, weil ich muss, und ich gehe jeden Tag zur Schule, weil ich muss, aber ich habe innerhalb dieses Zwangs etwas gefunden, wo ich als Mensch sein kann, wo ich Subjekt sein kann. Sollen sie mich doch alle zum Objekt machen: Ich suche mir mein eigenes Leben selber aus, ich lächle einen anderen an und wenn der zurück lächelt, gehe ich mit ihm Kaffee trinken. Super! Und dann überlegen wir gemeinsam, wie wir die Welt verändern können.“

Bei der freundlichen Einladung, sich und die Welt zu verändern, lässt es Hüther jedoch nicht bewenden. Denn Kaffee trinken wäre ihm am Ende doch zu wenig. Er möchte ein aktivierendes Potential freisetzen, er möchte, dass die Menschen „nicht nur Händchen haltend auf dem Sofa sitzen, sondern dass sie sich gegenseitig in den Hintern treten, damit sie vorankommen.“ Auch Hüther propagiert letztendlich Subjektivierungspraktiken, die sich zu einer spezifischen (Selbst-)Führungsfigur verdichten: dem ‚unternehmerischen Selbst‘. Nur redet er darüber gern in einer ‚alteuropäischen‘ Terminologie, die verdeckt, wie sehr die aktuellen Reformansätze als strategische Einsatzorte einer Bio-Macht fungieren (vgl. Gehring 2006; Lemke 2007). In der Bedeutung, die neuronalen Netzwerken derzeit zugeschrieben wird, spiegelt sich der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Die Befürchtung ist nicht von der Hand zu weisen, dass der herausziehende ‚Konnexions-Kapitalismus‘ (vgl. Boltanski/ Chiapello 2003) den neuesten Reformen seinen Stempel aufdrücken wird. ‚Vernetzt‘ zu sein ist mehr als eine Frage des technischen Equipments; es wird zu einer Lebensfigur. Doch wächst mit dem ‚Leben im Netz‘ auch die Skepsis gegenüber den neuen Kontrollregimes. ‚Vernetzt‘ zu sein reaktiviert „die Gefangenen-Metaphorik von ‚fesseln‘ und ‚einfangen‘“ (Karcher 2015b, S. 115). Sie provoziert Widerstand; unklar aber ist, welche Chancen Versuche zum Aus- und Unterbrechen tatsächlich haben.

### *3.3.6 Zweifel am Optimierungskalkül: Von der Wiederholungsschleife zur Unterbrechung*

Wer den Zweifel am ‚vernetzten Leben‘ wach halten will, braucht eine gesellschaftstheoretisch fundierte Kritik. Ihr fiel die Aufgabe zu, das zu differenzieren, was aktuelle Reformen unterschiedslos zusammenspannen. In der theoretischen Gleichschaltung von Natur und Geist, Gehirn und Bewusstsein kündigt sich ein Wandel der Vergesellschaftungspraxis an: die umfassende Integration der Menschen in permanente Kontrollprozeduren und Rückkopplungsschleifen. Ein gradueller Ausstieg aus den einmal eingefädelten Wiederholungsschleifen ist weder vorgesehen noch denkbar. Denn sie funktionieren nach einem ‚Alles-oder-nichts-Prinzip‘. Als die deutschen Kultusminister Mitte der 90er Jahre das Bildungssystem einem (von der OECD angeführten) internationalen Bildungsregime überantworteten, setzten sie alles auf eine Karte. Vermutlich müsste ein Bruch mit den Methoden dieses ‚New Public Management‘ ähnlich radikal verfahren. Doch ist kaum eine der etablierten Parteien bereit,

diesen Bruch zu vollziehen: „Widerstand würde als Leistungsversagen oder -verweigerung ausgelegt.“ (Radtke 2016, S. 68) Die Vorwürfe, mit denen Ausstiegsaspiranten rechnen müssen, sind leicht absehbar: In einer globalisierten Welt kann sich niemand mehr nationale Alleingänge leisten; wer den Wettbewerb à la PISA scheut, steht in Gefahr, die Mängel im eigenen Bildungssystem schönzureden; internationale Konkurrenz ist ein notwendiger Anreiz zur Qualitätssteigerung usw. Gerade die EU ist darauf bedacht, ihren Bürgern die Vorteile grenzüberschreitender Märkte schmackhaft zu machen. Alles soll billiger werden: das Telefonieren im Ausland oder der Einkauf von Medikamenten. Aber leider werden auch Schul- und Hochschulabschlüsse ‚billiger‘: „In der flexibilisierten Bildungswelt“, schreibt Türcke, „ist das Abitur ein Auslaufmodell. Noch ist es zu früh, es einfach abzuschaffen. Zu heftig wäre der Protest von Gymnasiallehrern und ehrgeizigen Eltern, zu wenig entwickelt sind die Alternativen. Aber inflationieren kann man das Abitur jetzt schon. [...] Inflationierung bedeutet ja immer auch Entwertung. Das ist bei der Bildung nicht anders als beim Geld. Wenn sechzig, siebzig oder achtzig Prozent eines Jahrgangs Abitur machen (Frankreich ist bereits bei achtzig), ist es nichts Besonderes mehr. Umgekehrt: Es nicht zu haben, wird zu etwas Besonderem, zu einem Merkmal der Aussonderung, zum Stigma.“ (Türcke 2016, S. 47 f.; vgl. auch das interessante SZ-Interview mit Koppetsch<sup>1</sup>)

Einen Ausstieg aus den Endlosschleifen des Testing, Ranking und Controlling werten neoliberale Ökonomen als Sakrileg. Nichts könnte sie besser als ‚Glaubensgemeinschaft‘ charakterisieren als die Dogmen und Ewigkeitspostulate, die den einmal eingeschlagenen Weg unumkehrbar machen sollen: einmal PISA, immer PISA; einmal TiSA, immer TiSA (Trade in Services Agreement). Man braucht nur einen Blick auf die TiSA-Verhandlungen zu werfen, die – im Gegensatz zu TTIP und CETA – zwar nicht in aller Munde sind, für den Bildungssektor aber ungleich bedeutender, weil hier neben z.B. der Wasser- und Energiewirtschaft oder dem Gesundheitssystem auch über Bildungsangebote verhandelt wird. Die Diplomaten tagen als ‚Geheimgesellschaft‘ hinter verschlossenen Türen (zumeist in der abgeschotteten Vertretung Australiens in Genf). Was immer sie austüfteln ist hochproblematisch: etwa die Standstill-Klausel, die vorsieht, dass soziale, gesundheitliche oder ökologische Standards nach Abschluss von TiSA nicht mehr verschärft werden können; oder die Ratchet-Klausel, die zusätzlich verhindern soll, dass einmal privatisierte Dienstleistungen wieder rekommunalisiert werden können.

Keine Frage: Wer sich solchen Regimes widersetzen will, braucht Mut – einen Mut, der sich nicht allein mit Kants „sapere aude“ begnügt, sondern eine experimentelle Praxis inspiriert, die den Raum der Gegenwart nach Möglichkeiten veränderter (und verändernder) Erfahrungen abtastet. Gerade Grenzerfahrungen erweisen sich als Movers der Kritik, denn Kritik erfordert „eine Grenz-Haltung, eine Haltung von Rezeptivität und Empfänglichkeit für die Grenzen der Gegenwart“ (Masschelein u. a. 2004, S. 23). Sie macht erkennbar, was gegenwärtig auf dem Spiel steht: dass der Ausverkauf von Gemeingütern (vom Wasser bis zur Alterssicherung, vom Gesundheitswesen bis zur Bildung) mit massiven gesellschaftlichen Verwerfungen erkaufte wird. Die ersten Revolten um Grundgüter des Lebens haben in den ärmsten Ländern der Welt bereits stattgefunden. Gut möglich, dass die Dauerkrise des Systems zur Dauerkrise all derjenigen wird, die davon einstmals profitierten. Doch ist es ebenso gut möglich, dass aus diesem Krisenszenario eine neue Kraft entspringt: die Kraft, an die Grenze zu gehen, an den Grenzen zu sein, dort also, wo die Einbrüche bedrohlich, die Aufbrüche möglich und die Einsichten nötig sind. Der Widerstand gegen die Zwangsprivatisierung der Welt formiert sich grenzübergreifend: Education is not for sale!

---

<sup>1</sup> Koppetsch, Cornelia: "Freiheit ist kapitalistischer Mainstream", in: SZ-Magazin 32/ 2015

## Literatur

- Adorno, Theodor W.: *Minima Moralia*, Frankfurt/ Main 1951
- Adorno, Th. W.: *Negative Dialektik*, Frankfurt/Main 1966
- Adorno, Th. W.: *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt/ Main 1970
- Adorno, Theodor W.: *Theorie der Halbbildung*, in: ders.: *Gesellschaftstheorie und Kulturkritik*, Frankfurt/ Main 1975, S. 66 - 94
- Arnold, Margret: *Brain-Based Learning and Teaching – Prinzipien und Elemente*, in: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für ein gehirngerechtes Lehren und Lernen*, Weinheim/ Basel 2006, S. 145 - 158
- Arnold, Rolf: ‚Selbstorganisation‘ als Modell der Pädagogik, in: Zwierlein, Eduard (Hrsg.): *Natur als Vorbild*, Idstein 1993, S. 79 - 114
- Arnold, Rolf: *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit*, Baltmannsweiler 2005
- Arnold, Rolf: *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*, Heidelberg 2007
- Arnold, Rolf/ Siebert, Horst: *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*, Hohengehren 1995
- Arnold, Rolf/ Siebert, Horst: *Die Verschränkung der Blicke*, Hohengehren 2006
- Arnold, Rolf/ Gómez Tutor, Claudia: *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik*, Augsburg 2007
- Baecker, Dirk: *Wenn etwas der Fall ist, steckt auch etwas dahinter*, in: Stichweh, Rudolf (Hrsg.): *Niklas Luhmann. Wirkungen eines Theoretikers*, Bielefeld 1999, S. 35 - 48
- Bandler, R.: *Veränderung des subjektiven Erlebens*, Paderborn 1987
- Barthelmeß, Manuel: *Pädagogische Beeinflussung als Fremdorganisation*, Weinheim 2002
- Barthes, Roland: *Mythen des Alltags*, Frankfurt/ Main 1964
- Baruzzi, Arno: *Mensch und Maschine. Das Denken sub specie machinae*, München 1973
- Beck, Ulrich: *Das ‚eigene Leben‘ in die eigene Hand nehmen*, in: *Pädagogik*, H. 7-8/ 1996, S. 41 - 47
- Beck, Ulrich: *Was zur Wahl steht*, Frankfurt/ Main 2005
- Becker, Egon/ Jungbluth, Gerd: *Strategien der Bildungsproduktion*, Frankfurt/ Main 1972
- Benner, Dietrich: *Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1/ 2002, S. 68 - 90
- Bennhold, Martin: *Die Bertelsmann Stiftung, das CHE und die Hochschulreform: Politik der ‚Reformen‘ als Politik der Unterwerfung*, in: Lohmann, Ingrid/ Rilling, Rainer (Hrsg.): *Die verkaufte Bildung*, Opladen 2002, S. 279 - 299
- Blumenberg, Hans: *Die Legitimität der Neuzeit*, Frankfurt/ Main 1966
- BMBW: *Thesen zur Weiterbildung* (verf. von Dorothee Wilms), in: *Volkshochschule im Westen* 3/ 1985, S. 148 - 150
- Boenicke, Rose: *Bildung, absoluter Durchgangspunkt. H.-J. Heydorns Begründung einer kritischen Bildungstheorie*, Habilitationsschrift TU Darmstadt, Darmstadt 1988a
- Boenicke, Rose: *Autopoiesis im Klassenraum? Begründungsprobleme von Konzepten selbstgesteuerten Lernens*, Habil.-Vortrag, TU Darmstadt, 1988b, S.1 - 20
- Boltanski, Luc/ Chiapello, Eve: *Die Rolle der Kritik in der Dynamik des Kapitalismus und der normative Wandel*, in: *Berliner Journal der Soziologie*, H. 4/ 2001, S. 459 - 477
- Boltanski, Luc/ Chiapello, Eve: *Der neue Geist des Kapitalismus*, Konstanz 2003
- Bourdieu, Pierre: *Gegenfeuer*, Konstanz 1998
- Bridges, William: *Ich & Co. Wie man sich auf dem neuen Arbeitsmarkt behauptet*, Hamburg 1996
- Broekmann, Jan M.: *Strukturalismus*, Freiburg/ München 1971
- Bröckling, Ulrich: *Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement*, in: Bröckling, U./ Krasmann, S./ Lemke, T. (Hg.): *Gouvernementalität der Gegenwart*, Frankfurt/M.: Suhrkamp 2000, S. 131 - 165

- Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst, Frankfurt/ Main 2007
- Bröckling, Ulrich: Der Ruf des Polizisten. Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände, in: Keller, Reiner/ Schneider, Werner/ Viehöver, Willy (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt, Wiesbaden 2012, S. 131 - 144
- Brügelmann, Hans/ Heymann, Hans Werner: PISA 2000: Befunde, Deutungen, Folgerungen, in: Pädagogik 3/ 2002, S. 40 - 43
- Bründel, Heidrun/ Simon, Erika: Die Trainingsraum-Methode, Weinheim/ Basel 2003
- Buck, Günther: Selbsterhaltung und Historizität, in: Ebeling, Hans (Hrsg.): Subjektivität und Selbsterhaltung. Beiträge zur Diagnose der Moderne, Frankfurt/ Main 1976, S. 208 - 302
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Fortschreibung des Bildungsgesamtplans (Bildungsgesamtplan II), Ms. Bonn 1979
- Bünger, Carsten: Emanzipation im Widerspruch. Notizen zur Dialektik von Verstrickung und Überschreitung, in: Bünger, Carsten u. a. (Hrsg.): Heydorn lesen!, Paderborn 2009, S. 171 - 190
- Bünger, Carsten/ Schenk, Sabrina: „Belehrung“ und „Neufassung“ – Tradieren als Übersetzen. Überlegungen zum Anschluss an Günther Buck und Heinz-Joachim Heydorn, in: Amos, Karin/ Rieger-Ladich, Markus/ Rohstock, Anne (Hrsg.): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis, Weilerswist 2017 (i.E.)
- Bussmann, Hans: Zur Kybernetik des Lernprozesses, Düsseldorf 1971
- Changeux, J.: Der neuronale Mensch, Reinbek 1984
- Christof, Eveline/ Ribolits, Erich/ Zuber, Johannes (Hrsg.): Uniland ist abgebrannt. Zur Kontroverse um Bildung und Ausbildung an Universitäten, Innsbruck 2010
- Cube, Felix von: Kybernetische Grundlagen des Lehrens und Lernens, Stuttgart 1965
- Cube, Felix von: Der kybernetische Ansatz in der Didaktik, in: Dohmen, Günther/ Maurer, Friedemann/ Popp, Walter (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, München 1970, S. 219 - 242
- Deleuze, G.: Postskriptum über die Kontrollgesellschaften, in: ders.: Unterhandlungen 1972 - 1990, Frankfurt/ Main 1993, S. 254 - 262
- Demirovic, Alexander: Wissenschaft oder Dummheit, in: PROKLA 137/ 2004, S. 497-514
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Stuttgart 1960
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001
- Diederichsen, Diedrich: Luhmann mit langem U, in: Frankfurter Rundschau, 17.1.2000
- Dräger, Jörg/ Müller-Eiselt, Ralph: Die digitale Bildungsrevolution, München 2015
- Dreyfus, Hubert L./ Rabinow, Paul: Michel Foucault – Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Frankfurt/ Main 1987
- Erpenbeck, John: Selbstorganisiertes Lernen – Ausdruck des Zeitgeistes oder Ausdruck der Zeit?, in: Hoffmann, Dietrich/ Maack-Rheinländer, Kathrin (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung, Weinheim 2001, S. 199 - 214
- Euler, Peter: Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, Weinheim 1999
- Euler, Peter: Politische Verantwortung für die Allgemeine Weiterbildung in Konzepten des so genannten „lebenslangen Lernens“: Widersprüche und Neuvermessungen, in: Bierbaum, Harald/ Euler, Peter/ Wolf, Bernhard S. T. (Hrsg.): Naturwissenschaft in der Allgemeinen Weiterbildung, Bielefeld 2007, S. 131 - 49
- Europäische Kommission: Weißbuch ‚Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft‘, Luxemburg 1996
- Europäische Kommission: Memorandum über Lebenslanges Lernen, Brüssel 2000



- Ewert, Otto: Menschliche Entwicklung als Wiederholung der Stammesgeschichte?, in: Bildung und Erziehung 4/ 1994, S. 383 - 396
- Fend, Helmut: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, Wiesbaden 2008
- Fischbach, Rainer: Die Wissensgesellschaft. Maßstab oder Phantom der Bildungsdebatte?, in: Widersprüche, 83/ 2002, S. 9 - 22
- Foerster, Heinz von: Sicht und Einsicht, Braunschweig/ Wiesbaden 1985
- Forneck, Hermann J.: Die große Aspiration, in: Erwachsenenbildung, 4/ 2001, S. 158 - 163
- Forneck, Hermann J.: Randgänge des Lernens. Eine Lerntheorie jenseits des Subjekts?, in: Faulstich, Peter/ Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen, Baltmannsweiler 2004, S. 246 - 255
- Forneck, Hermann J.: Von der pastoralen zur strategischen Beziehung in der Weiterbildung. Gouvernamentalitätstheoretische Überlegungen zu einer sich verändernden Relation, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/ 2007, S. 19 - 30
- Forneck, Hermann J./ Wrana, Daniel: Ein parzelliertes Feld, Bielefeld 2005
- Forneck, Hermann J./ Franz, Julia: Der marginalisierte Diskurs – Qualitätssicherung in der Weiterbildung, in: Weber, Susanne/ Maurer, Susanne (Hrsg.): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft, Wiesbaden 2006, S. 219 - 232
- Forschungszentrum für Historische Anthropologie der FU Berlin (Hrsg.): Reihe historische Anthropologie, Berlin 1988 ff.
- Foucault, Michel: Wahnsinn und Gesellschaft, Frankfurt/ Main 1969
- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen, Frankfurt/ Main 1976a
- Foucault, Michel: Mikrophysik der Macht, Berlin 1976 b
- Foucault, Michel: Sexualität und Wahrheit, Bd. 1: Der Wille zum Wissen, Frankfurt/ Main 1983
- Foucault, Michel: Das Subjekt und die Macht, in: Dreyfus, Hubert L./ Rabinow, Paul: Michel Foucault – Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Frankfurt/ Main 1987, S. 243 - 264
- Foucault, Michel: Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori, Frankfurt/ Main 1996
- Foucault, Michel: Die Sorge um sich, Frankfurt/ Main 1989
- Foucault, Michel: Was ist Aufklärung?, in: Eva Erdmann u. a. (Hrsg.): Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung, Frankfurt/ Main 1990, S. 35 - 54
- Foucault, Michel: Was ist Kritik? Berlin 1992
- Foucault; Michel: Von der Subversion des Wissens, Frankfurt/ Main 1993
- Frank, Helmar: Über die wissenschaftliche und ideologische Komponente im Maß der Freiheit, in: Zeitschrift für philosophische Forschung, Bd. XVI, H. 1/ 1962, S. 99 - 117
- Frank, Helmar: Kybernetik und Philosophie, Berlin 1969
- Frank, Helmar/ Meder, Brigitte: Einführung in die kybernetische Pädagogik, München 1971
- [Franz, Julia: Die Regierung der Qualität. Eine Rekonstruktion neoliberaler Gouvernamentalität am Beispiel von Qualitätsmanagement in der Erwachsenen- und Weiterbildung, 2004; <http://twoday.net/static/blog/files/julia%20franz%20-%20die%20regierung%20der%20qualitaet.pdf> \(letzter Zugriff: 2.8.2016\)](#)
- Froment, Eric u. a.: EUA Bologna Handbook: Making Bologna work, Berlin 2006
- Fuchs, Brigitta/ Schönherr, Christian (Hrsg.): Pädagogische Urteilskraft, Würzburg 2007
- Gamm, Gerhard: Angesichts objektiver Verblendung. Über die Paradoxien kritischer Theorie, Tübingen 1985
- Gehring, Petra: Was ist Biomacht? Vom zweifelhaften Mehrwert des Lebens, Frankfurt/ Main 2006

- Gonon, Philipp: Erziehung als Managementproblem: Bildungsinstitutionen zwischen Charisma und Taylorismus, in: Mangold, Max/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt, Bern 2003, S. 281 - 301
- Groebe, Norbert: Zur Kritik einer unnötigen, widersinnigen und destruktiven Radikalität, in: Fischer, Hans Rudi (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus, Heidelberg 1998, S. 149 - 160
- Gruschka, Andreas: Die Sache der Bildung vertreten durch die Sprache. In: Bünger, Carsten/ Euler, Peter/ Gruschka, Andreas/ Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie, Paderborn 2009, S. 55 - 78
- Gugerli, David: Kybernetisierung der Hochschule, in: Hagner, Michael/ Hörl, Erich (Hrsg.): Die Transformation des Humanen. Beiträge zur Kulturgeschichte der Kybernetik, Frankfurt/ Main, S. 414 - 439
- Guzzoni, Ute: Selbsterhaltung und Anderssein, in Ebeling, Hans (Hrsg.): Subjektivität und Selbsterhaltung. Beiträge zur Diagnose der Moderne, Frankfurt/ Main 1976, S. 314 - 345
- Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/ Main 1968
- Hanushek, Eric A.: Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update, in: Educational Evaluation and Policy Analysis 1997, S. 141 - 164
- Hartmann, Michael: Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt /Main 2002
- Helsper, Werner: Schule in den Antinomien der Moderne, in: Krüger, Hans-Hermann (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft, Opladen 1990, S. 175 - 194
- Herrmann, Ulrich: Lernen findet im Gehirn statt. Die Herausforderungen der Pädagogik durch die Gehirnforschung, in: Caspary, R. (Hg.): Lernen und Gehirn, Freiburg 2006a, S. 85 - 98
- Herrmann, Ulrich: Gehirnforschung und die neurodidaktische Revision des schulisch organisierten Lehrens und Lernens, in: ders. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für ein gehirngerechtes Lehren und Lernen, Weinheim 2006b, S. 111 - 144
- Herzog, Roman: Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit, in: Frankfurter Rundschau, 6.11.1997
- H.-J. Heydorn: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt/ Main 1972
- Heydorn, Heinz-Joachim: Werke; 9 Bde. (Bildungstheoretische Schriften: Bde. 1 - 4) Wetzlar 2004
- Höhne, Thomas: Der Leitbegriff 'Kompetenz' als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit, in: Pongratz, Ludwig A./ Reichenbach, Roland/ Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz, Bielefeld 2007, S. 30 - 44
- Honneth, Axel: Eine soziale Pathologie der Vernunft. Zur intellektuellen Erbschaft der Kritischen Theorie, in: ders.: Pathologien der Vernunft. Geschichte und Gegenwart der Kritischen Theorie, Frankfurt/ Main 2007, S. 28 - 56
- Horkheimer, Max: Egoismus und Freiheitsbewegung, in: ders.: Traditionelle und kritische Theorie, Frankfurt/ Main 1968, S. 95 - 161
- Horkheimer, Max/ Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/ Main 1969
- Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen, in: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Bildungsphilosophie, Bd. 2. Frankfurt/ Main 1968, S. 56 - 60
- Humboldt, Wilhelm von: Ausgewählte Schriften, hrsg. von Th. Kappstein. Berlin o. J
- Hüther, Gerald: Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns, in: Zeitschrift für Pädagogik 4/ 2004, S. 487 - 495
- Illich, Ivan: Lebenslängliche Verratlosung, Vortrag in Rahmen der Europäischen Konferenz ‚Lifelong Learning – Inside and Outside Schools‘, Ms., Bremen 1999, S. 12 - 13
- Kade, Jochen: System, Protest und Reflexion, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4/ 1999, S. 527 - 544

- Kamper, Dietmar: Geschichte und menschliche Natur, München 1973
- Kamper, Dietmar: Stichwort ‚Mensch‘, in: Wulf, Christoph (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim/ Basel 1997, S. 85 - 91
- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Berlinische Monatsschrift, Berlin 12/ 1784, S. 481 - 494
- Kant, Immanuel: Über Pädagogik, Werke, Bd. VI, hrsg. von Weischedel, Wilhelm, Frankfurt/ Main 1964a
- Kant, Immanuel: Zum ewigen Frieden, Werke, Bd. VI, hrsg. von Weischedel, Wilhelm, Frankfurt/ Main 1964b
- Karcher, Martin: Automatisch, kybernetisch und ent-demokratisiert, in: Krause, Sabine/ Breinbauer, Ines (Hrsg.): Im Raum der Gründe. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft IV, Würzburg 2015a, S. 267 - 281
- Karcher, Martin: SchülerIn als Trivialmaschine, in: Jahrbuch für historische Bildungsforschung, 20, 2015b, S. 99 - 122
- Karcher, Martin: Ein ultrastabiles Gehäuse – Normalisierung als Selbst-Steuerung in zirkulären Zwängen, in: Bühler, Patrick/ Forster, Edgar/ Neumann, Sascha/ Schröder, Sabrina/ Wrana, Daniel (Hrsg.): [Normalisierungen](#): Wittenberger Gespräche III, Halle-Wittenberg 2015c, S. 77 - 93
- Karcher, Martin: Ich-Maschine – Das ‚kybernetische Selbst‘ im Kompetenzdiskurs, in: Christof, Eveline/ Ribolits, Erich (Hrsg.): [Bildung und Macht](#). Eine kritische Bestandsaufnahme, Wien 2015d, S. 81 - 100
- Kessl, Fabian: Von Fremd- und Selbsttechnologien – Mögliche Perspektiven einer Gouvernementalität der Gegenwart, in: Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau, 43/ 2001, S. 5 - 13
- Klafki, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden, Frankfurt/ Main 1970/71
- Klausenitzer, Jürgen: Bildung und globaler Paradigmenwechsel, in: Die deutsche Schule, 2/ 2001, S. 242 - 245
- Klausenitzer, Jürgen: Thesen zur Rationalisierung und Privatisierung im Bildungsbereich, in: Huffschild, Jörg/ Attac (Hrsg.): Die Privatisierung der Welt, Hamburg 2004, S. 140 - 157
- Klingovsky, Ulla: Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse, Bielefeld 2009
- Knobloch, Clemens: Berufsfassaden – der BA als ‚berufsqualifizierender Abschluss‘, in: Liesner, Andrea/ Lohmann, Ingrid (Hrsg.): Bachelor bolognese, Opladen 2009 , S. 95 -110
- Koch, Lutz: Normative Empirie, in: Heitger, Marian u. a.: Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten, Würzburg 2004, S. 39 - 55
- Koller, Hans-Christoph: Das Mögliche identifizieren?, in: Pongratz, Ludwig A. /Wimmer, Michael /Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, Bielefeld 2006, S. 108 - 124
- Koneffke, Gernot: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft, in: Das Argument, 54/ 1969, S. 389 - 430
- Koneffke, Gernot: Überleben durch Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs bei H.-J. Heydorn, in: Das Argument, Sonderband 58/ 1981, S. 163 - 194
- Koneffke, Gernot: Der Grund für die mögliche Befreiung von Herrschaft liegt im Diesseits – gegen die Theologisierung der Kritischen Bildungstheorie, in: Pädagogische Korrespondenz, 33/ 2005, S. 15 - 41
- Koppetsch, Cornelia: "Freiheit ist kapitalistischer Mainstream", in SZ-Magazin 32/ 2015, URL: <http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/43404/2/1> (letzter Aufruf: 29.5.2017)
- Kost, Fritz: Volksschule und Disziplin, Zürich 1985

- Kraus, Josef: Was hat Bildung mit Gehirnforschung zu tun?, in: Caspary, Ralf (Hrsg.): Lernen und Gehirn, Freiburg 2006, S. 142 - 156
- Kron, Wolfgang/ Küppers, Günter: Selbstorganisation, in: Information Philosophie 3/ 1992, S. 22 - 30
- Lange, Bernward: Produktmanager für Erziehung und Bildung? Was erwartet unsere Studentinnen und Studenten im Berufsleben?, in: Strittmatter-Haubold, Veronika/ Häcker, Thomas (Hrsg.): Das Ende der Erziehung? Lehren und Lernen für das nächste Jahrtausend, Weinheim 1998, S. 161 - 175
- Lankau, Ralf: Gegen die Ökonomisierung des Bildungswesens. Digitalisierung als De-Humanisierung, URL: [http://futur-iii.de/wp-content/uploads/sites/6/2015/11/lankau\\_digitaldehuman.pdf](http://futur-iii.de/wp-content/uploads/sites/6/2015/11/lankau_digitaldehuman.pdf) (letzter Aufruf: 5.1.2016)
- Lemke, Thomas: Stichwort: Gouvernementalität, in: Information Philosophie, 3/ 2002, S. 46 - 48
- Lemke, Thomas: Stichwort ‚Test‘, in: Bröckling, Ulrich/ Krasmann, Susanne/ Lemke, Thomas (Hrsg.): Glossar der Gegenwart, Frankfurt/ Main 2004, S. 263 - 270
- Lemke, Thomas: Biopolitik zur Einführung, Hamburg 2007
- Lemke, Thomas/ Krasmann, Susanne/ Bröckling, Ulrich: Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung, in: Bröckling, Ulrich/ Krasmann, Susanne/ Lemke, Thomas (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart, Frankfurt/ Main 2000, S. 7 - 40
- Lenzen, Dieter: Erziehungswissenschaft – Pädagogik, in: ders. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek 1994, S. 11 - 41
- Lenzen, Dieter: Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts, in: Dürr, Walter (Hrsg.): Selbstorganisation verstehen lernen, Frankfurt/ Main 1995, S. 151 - 175
- Levacic, Rosalind/ Hardman, Jason / Woods, Phil A.: Relating competition to school performance, Ljubljana 1998
- Liedtke, Max: Evolution und Erziehung, Göttingen 1972
- Liedtke, Max: Pädagogische Anthropologie als anthropologische Fundierung der Erziehung, in: Uher, Johanna (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie und Evolution, Erlangen 1995, S. 73 - 96
- Liesmann, Konrad Paul: Vorwort, in: Liesner, Andrea/ Lohmann, Ingrid (Hrsg.): Bachelor bolognese, Opladen 2009, S. 7 - 10
- Link, Jürgen: Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird, Opladen 1997
- Lorenz, Konrad: Das sogenannte Böse, Wien 1963
- Lüders, Jenny: Ambivalente Selbstpraktiken, Bielefeld 2007
- Luhmann, Niklas: Jenseits von Barbarei, in: Miller, Max/ Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Modernität und Barbarei, Frankfurt/ Main 1996, S. 219 - 230
- Lusseyran, Jacques: Das wiedergefundene Licht, München 1989
- Marquard, Odo: Zur Geschichte des philosophischen Begriffs ‚Anthropologie‘ seit dem 18. Jahrhundert, in: Collegium Philosophicum 1965, S. 209 - 238
- Masschelein, Jan u. a.: Das Ethos kritischer Forschung, in: Pongratz, Ludwig A. u. a. (Hrsg.): Nach Foucault, Wiesbaden 2004, S. 9 - 29
- Masschelein, Jan/ Simons, Maarten: Globale Immunität – oder: Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums, Zürich/ Berlin 2005
- Maturana, Humberto R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit, Braunschweig/ Wiesbaden 1985
- Maturana, Humberto R.: Was ist Erkennen?, Zürich 1996
- Meyer-Drawe, Käte: Diskurse des Lernens, München 2008
- Miller-Kipp, Gisela: Wie ist Bildung möglich?, Weinheim 1992

- Nuissl, Ekkehard: Das „Memorandum über lebenslanges Lernen“ (2000) der Europäischen Kommission, in: Koerrenz, Ralf u. a. (Hrsg.): Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung, Jena 2007, S. 545 - 556
- Nüse, Ralf: Über die Erfindung/en des Radikalen Konstruktivismus, Weinheim 1995 (2. Aufl.)
- Oelkers, Jürgen/ Mangold, Max (2003): Einleitung, in: Mangold, Max/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt. Bern 2003, S. 7 - 24
- Oeser, Erhard: Psychozoikum, Berlin/ Hamburg 1987
- Otto, Volker: „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ (1960): Das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Koerrenz, Ralf/ Meilhammer, Elisabeth/ Schneider, Käthe (Hrsg.): Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung, Jena 2007, S. 365 - 378
- Pfütze, Hermann: Kunst und Wirklichkeit, in: Fischer Hans R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus, Heidelberg 1998, S. 377 - 398
- Polanyi, Michael: Implizites Wissen. Frankfurt/ Main 1985
- Pongratz, Ludwig A.: Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik, Frankfurt/ Main /Bern 1978
- Pongratz, Ludwig A.: Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung, Weinheim 1986
- Pongratz, Ludwig A.: Bildung und Alltagserfahrung – Zur Dialektik des Bildungsprozesses als Erfahrungsprozess, in: Hansmann, Otto/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I, Weinheim 1988a, S. 293 - 310
- Pongratz, Ludwig A.: Foucault. Seine Bedeutung für die historische Bildungsforschung, in: Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung, 32/ 1988b, S. 155 - 168
- Pongratz, Ludwig A.: Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule, Weinheim 1989
- Pongratz, Ludwig A.: Freiwillige Selbstkontrolle, in: Ricken, Norbert/ Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004, S. 243 - 259
- Pongratz, Ludwig A.: Subjektivität und Gouvernementalität, in: Benno Hafenegger (Hrsg.): Subjektdiagnosen, Schwalbach/ Ts. 2005, S. 25 - 38
- Pongratz, Ludwig A.: Voluntary Self-Control – Education reform as a governmental strategy, in: Educational Philosophy and Theory, Oxford 4/ 2006, S. 471 - 482
- Pongratz, Ludwig A.: Sammeln Sie Punkte? Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/2007, S. 5 - 18
- Pongratz, Ludwig A.: Bildung im Bermuda-Dreieck. Bologna-Lissabon-Berlin, Paderborn 2009a
- Pongratz, Ludwig A.: Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik, Paderborn 2009b (2. überarb. Aufl.)
- Pongratz, Ludwig A.: Heydorn reloaded. Einsprüche gegen die Bildungsreform, in: Bünger, Carsten/ Euler, Peter/ Gruschka, Andreas/ Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie, Paderborn 2009c, S. 99 - 120
- Pongratz, Ludwig A.: Pädagogische Gouvernementalität und neoliberale Regierungsweise – Gewinn und Grenze pädagogischer Gouvernementalitäts-Studien, in: Bernhard, Armin u. a. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik, Frankfurt/ Main 2009d, S. 187 - 199
- Pongratz, Ludwig A.: Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Paderborn 2010
- Pongratz, Ludwig A.: Unterbrechung. Studien zur kritischen Bildungstheorie. Opladen 2013
- Pörksen, Uwe: Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. Stuttgart 1988
- Promp, D.: Die Reichweite der evolutionären Betrachtungsweise in der Erziehungswissenschaft, in: Uher, Johanna (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie und Evolution, Erlangen 1995, S. 97 - 132

- Radtke, Frank-Olaf: Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In: Nittel, Dieter/ Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld 2003, S. 277 - 304
- Radtke, Frank-Olaf: Die außengeleitete Universität, in: WestEnd, 1/ 2008, S.117-133
- Radtke, Frank-Olaf: Erziehungsmacht Ökonomik, in: Pädagogische Rundschau 6/ 2015, S. 611 - 628
- Radtke, Frank-Olaf : Das Bruttobildungsprodukt. Politische Arithmetik im Erziehungssystem, in: Casale, Rita/ Koller, Hans-Christoph/ Ricken, Norbert (Hrsg.): Das Pädagogische und das Politische, Paderborn 2016, S. 61 - 86
- Riedl, Rupert: Anpassungsmängel der menschlichen Vernunft, in: Uher, Johanna (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie und Evolution, Erlangen 1995, S. 11 - 31
- Rifkin, Jeremy: Die H2-Revolution, Frankfurt/ Main 2005
- Roeder, Rupert: Funktionalisierung von Bildung im Bereich informations- und kommunikationstechnischen Lernens, in: Gieseke, Wiltrud/ Meueler, Erhard/ Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung, Mainz 1989, S. 157 - 190
- Rolff, Hans-Günter: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1980
- Roth, Gerhard: Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?, in: Zeitschrift für Pädagogik H. 4/ 2004, S. 496 - 519
- Ruhloff, Jörg: Die Universität ist kein Wirtschaftsbetrieb, in: Frost, Ursula (Hrsg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform, Sonderheft der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Paderborn 2006, S. 31 - 37
- Rumpf, Horst: Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts, in: Neue Sammlung 1971, S. 393- 411
- Rusch, Gebhard: Verstehen – Ein Versuch aus konstruktivistischer Sicht, in: Luhmann, Niklas/ Schorr, Karl E. (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen, Frankfurt/ Main 1986, S. 40 - 71
- Rustemeyer, Dirk: Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/ 1999, S. 467 - 484
- Rutschky, Katharina: (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, Frankfurt/ Main 1977
- Sablofski, Thomas: Privatisierung und Kapitalakkumulation, in: Huffs Schmid, Jörg/ Attac (Hrsg.): Die Privatisierung der Welt. Hamburg 2004, S. 27 - 33
- Sachser, Norbert: Neugier, Spiel und Lernen: Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit, in: Zeitschrift für Pädagogik 4/ 2004, S. 475 - 486
- Schäfer, Alfred: Bildungsforschung: Annäherungen an eine Empirie des Unzugänglichen, in: Pongratz, Ludwig A. /Wimmer, Michael /Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, Bielefeld 2006, S. 86 - 107
- Schäfer, Alfred: Die Erfindung des Pädagogischen, Paderborn 2009 a
- Schäfer, Alfred: Stichwort: ‚Bildung‘, in: Günther Opp/ Georg Theunissen (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn 2009 b, S. 44 - 53
- Schäfer, Alfred: Hegemoniale Einsätze. Überlegungen zum Ort der Kritik, in: Bünger, Carsten/ Euler, Peter/ Gruschka, Andreas/ Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie, Paderborn 2009c, S. 193 - 214
- Schäfer, Alfred: Das Versprechen der Bildung, Paderborn 2011
- Schäfer, Alfred: Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz, Paderborn 2012
- Scheunpflug, Annette: Evolutionäres Denken als Angebot für die Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/ 1999a, S. 59 - 71
- Scheunpflug, Annette: Evolutionäre Didaktik, in: Die Deutsche Schule, 5. Beiheft, 1999b, S. 169 - 185

- Schirlbauer, Alfred: Im Schatten des pädagogischen Eros, Wien 1996
- Schirlbauer, Alfred: Vom Verschwinden des Lehrers in der ‚Neuen Lernkultur‘, in: Giesecke, Hermann u. a. (Hrsg.): Der Lehrer - Hoffnungsträger oder Prügelknabe der Gesellschaft, Innsbruck 1998, S. 54 - 69
- Schirlbauer, Alfred: Menschenführung durch Evaluation und Qualitätsmanagement, in: Heitger, Marian u. a.: Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Würzburg 2004, S. 57 - 67
- Schirlbauer, Alfred: Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zu Pädagogik und Bildungspolitik, Wien 2005
- Schleiermacher, Friedrich D. E.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, in: Pädagogische Schriften, Bd. 1, Düsseldorf/ München 1966
- Schumacher, Ralph: Wie viel Gehirnforschung verträgt die Pädagogik? in: Caspary, Ralf (Hrsg.): Lernen und Gehirn, Freiburg 2006, S. 12 - 22
- Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus, Neuwied 1999a
- Siebert, Horst: Driftzonen – Elemente einer mikrodidaktischen Lernkultur, in: Nuissel, Ekkehard/ Schiersmann, Christiane/ Weinberg, Johannes (Hrsg.): Neue Lernkultur (Report 44), Frankfurt/ Main 1999b , S. 10 - 17
- Siebert, Horst: Sind wir lernfähig, aber unbelehrbar? Die Lernfähigkeit der Lehrenden, in: Zeitschrift für berufliche Umweltbildung, 3/4/ 1997, S. 10 - 12
- Simons, Maarten: Governmentality, Education and Quality Management, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4/ 2002, S. 617 - 633
- Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Berlin/ Heidelberg 2007
- Spitzer, Manfred: Medizin für die Schule, in: Caspary, Ralf (Hrsg.): Lernen und Gehirn, Freiburg 2006, S. 23 - 35
- Steinbuch, Karl: Falsch programmiert, Stuttgart 1968
- Steinbuch, Karl: Mensch, Technik, Zukunft, Stuttgart 1971
- Steinbuch, Karl: Kurskorrektur, Stuttgart 1973
- Steinert, Heinz: Die nächste Universitäts-Reform kommt bestimmt, in: Liesner, Andrea/ Lohmann, Ingrid (Hrsg.): Bachelor bolognese, Opladen 2009, S. 191 - 202
- Steinmetz, Ralf: Deutschlands Rückstand war absehbar, in: TUD intern 7/ 2000, S. 4
- Stern, Elsbeth: Wie viel Hirn braucht die Schule?, in: Zeitschrift für Pädagogik 4/ 2004, S. 531 - 538
- Strunk, Gerhard: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung, Bad Heilbrunn 1988
- Sudmann, Julia: Auf in den Wettkampf, in: DUZ 21/ 1999, S. 8 - 10
- Tenorth, Heinz-Elmar: Bildungssystem im Wandel – Zwischen Eigendynamik, Politik und Pädagogik, in: Gogolin, Ingrid/ Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der DGfE, Opladen 2003a, S. 325 - 332
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – Kritik und Begründungsversuche, in: RdJB, H.2/ 2003b, 156 - 164
- Thompson, Christiane: Bildung und die Grenzen der Erfahrung, Paderborn 2009
- Tippelt, Rudolf: Bildung und Handeln – Möglichkeiten empirischer Bildungsforschung, in: Pongratz, Ludwig A. /Wimmer, Michael /Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, Bielefeld 2006, S. 138 - 155
- Türcke, Christoph: Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet, München 2016
- vbw (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft) (Hrsg.): Bildung neu denken!, Bd. 1 (Das Zukunftsprojekt), Opladen 2003; Bd. 2 (Das Finanzkonzept), Opladen 2004
- Völker, Klaus: Künstliche Menschen. München 1976
- Voland, Eckard: Kalkül der Elternliebe – Ein soziobiologischer Musterfall, in: Spektrum der Wissenschaft (Hrsg.): Digest: Gene und Verhalten, Heidelberg 2000, S. 74 - 82

- Voß, G. Günter/ Pongratz, Hans J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1998, S. 131 - 158
- Wagenschein, Martin.: Erinnerungen für morgen, Weinheim 1983
- Wayne, Andrew J./ Youngs, Peter: Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne der Schüler. Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, Weinheim/ Basel 2006, S. 71 - 96
- Weber, Dietmar: Zum systemtheoretischen Verständnis von Erziehung und Bildung, unveröff. Magisterarbeit, Darmstadt 1996
- Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/ Basel 2001
- Weiß, Edgar: Die Zukunft der Arbeit und die pädagogische Perspektive auf Arbeitslosigkeit, in: Kirchhöfer, Dieter/ Weiß, Edgar (Hrsg.): Jahrbuch Pädagogik 2007, S. 87 - 116
- Weiß, Manfred: Bildungsökonomie in den 90er Jahren. In: Mangold, Max/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt. Bern 2003, S. 209 - 230
- Willke, Helmut: Systemtheorie II: Interventionstheorie, Stuttgart 1999
- Wrana, Daniel: Lernen lebenslanglich. Die Karriere lebenslangen Lernens. Eine gouvernementalitätstheoretische Studie zum Weiterbildungssystem, Frankfurt 2002; <http://www.copyriot.com/gouvernementalitaet/pdf/wrana.pdf> (zuletzt aufgerufen: 19.12.2017)
- Zeuner, Bodo: Die Freie Universität Berlin vor dem Börsengang? Bemerkungen zur Ökonomisierung der Wissenschaft; <http://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/dokumentation/aktdok/Zeuner-FreieUniversitaetBerlin-AbschVorl-3a.pdf> (zuletzt aufgerufen am 19.12.2017)
- Zwierlein, Eduard (Hrsg.): Natur als Vorbild, Idstein 1993



## Textnachweise

Die nachfolgend aufgelisteten Quellen wurden für diesen Sammelband überarbeitet, teilweise auch gekürzt oder ergänzt:

„Das unzerstörte Gesicht des Menschen freilegen“. *Kritische Einsätze bei Adorno, Heydorn und Foucault*: erschienen in: Rühle, Manuel/ Kunert, Simon/ Hellinger, Alf/ Rießland, Matthias (Hrsg.): *Pädagogik als praktische Gesellschaftskritik*, Baltmannsweiler 2017, S. 151 - 163

*Zwischen Reformskeptizismus und Aufklärungsoptimismus. Heinz-Joachim Heydorn als bildungspolitischer und bildungsphilosophischer Grenzgänger*: gemeinsam mit C. Bünger gehaltener Vortrag beim Heydorn-Symposium 2016 der Universität Frankfurt/ Main; erschienen in: *Pädagogische Korrespondenz* 55/ 2017, S. 30 - 45

*Vom Bildungsbürger zum Selbstvermarkter. Anfragen an die Bildungsreform*: Vortrag am Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik der Universität Karlsruhe 2004

*Individualisierung – Normalisierung – Subjektivierung. Die Schule der Kontrollgesellschaft*: Vortrag am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg 2015

*Radikaler Systemumbau. Notizen zur neoliberalen Deformation der Erwachsenenbildung*: erschienen in: Klingovsky, Ulla/ Kossack, Peter/ Wrana, Daniel (Hrsg.): *Die Sorge um das Lernen*, Bern 2010, S. 61 - 71

*Die Austreibung der Bildung aus den Bildungswissenschaften*: Vortrag am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen 2010

*Selbstvermarktung und Selbstverfügung. Über die Widersprüche der Hochschulreform*: erschienen in: Miller, Tilly/ Ostertag, Margit (Hrsg.): *Hochschulbildung. Wiederaneignung eines existenziell bedeutsamen Begriffs*, Berlin 2016, S. 5 - 15

*Uniland ist abgebrannt. Notizen zur Bolognareform*: Vortrag am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Frankfurt/ Main 2016

*Natur als Vorbild? Zum Kurzschluss von Evolutionstheorie, Konstruktivismus und Schulreform*: zuerst erschienen unter dem Titel: *Natur als Vorbild? Kritische Notizen zur evolutionstheoretischen Deutung pädagogischer Anthropologie*, in: *Lehren und Lernen* 2/ 2004, S.17 - 25

*Widersinnig, unnötig, unkritisch. Die ‚konstruktivistische Wende‘ in der Pädagogik*: Beitrag für das Onlineportal der Gesellschaft für Bildung und Wissen, Nov. 2014 (<http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/11/Pongratz-Konstruktivismus.pdf>)

*Vom Kybernetik-Hype zum Neuro-Hype. Ein Blick zurück nach vorn*: erschienen in: Karcher, Martin/ Schenk, Sabrina (Hrsg.): *Überschreitungslogiken und die Grenzen des Humanen: Neuroenhancement – Kybernetik – Transhumanismus*, Uni Halle 2017 (i.V.)