

Michael Pleister

Ausgemacht und weitgehend akzeptiert: Bildung und Lernsubjekt als bloße Effekte marktliberaler Anpassungspostulate

-Umriss einer Bestandsaufnahme; Skizzen zu Kritik, Alternativen und Perspektive-

Bestandsaufnahme

Die in vielen Diskursen politischer wie auch wissenschaftlicher Art zu beobachtende Fokussierung auf ökonomische Kategorien als Gradmesser für Mitteleinsatz und Erfolg insbesondere auch in jenen Bezugsfeldern, die sich bis vor ungefähr zehn Jahren der machtvollen Infiltration durch betriebswirtschaftliches Gedankengut im Großen und Ganzen noch durchaus erfolgreich haben entwinden können, beruht nicht nur auf Systemgesetzmäßigkeiten und Prozessstrukturen, die – wenngleich von Menschenhand ins Werk gesetzt – aufgrund wachsender Eigendynamik und größtenteils unüberschaubarer Komplexität, zudem in der Konsequenz ihres ebenso anonymen wie abstrakten Charakters der unmittelbaren Einflussnahme durch den Menschen z.T. völlig entzogen bleiben. Jene fortschreitende, zumeist ungenierte Vereinnahmung zentraler gesellschafts- bzw. kultureller Bereiche wie z.B. des Schul- und Bildungswesens durch ökonomisch geprägte Prinzipien, Ansprüche und auch Begrifflichkeiten ist auf ebenso bewusstes wie zielgerichtetes Handeln insbesondere von Personen an Schaltstellen des Gemeinwesens zurückzuführen, hat also doch zu wesentlichen Teilen gesellschaftspolitische Ursachen. Diese wirken in absehbarer Zukunft nicht nur weiter fort, sondern dürften sich sogar noch verschärfen, und zwar in Anbetracht der gegenwärtig, d.h. in den Jahren 2009/10, zu verzeichnenden überaus problematischen Entwicklung globalen Ausmaßes in puncto Wirtschaft und Finanzen. Sollte sich der jetzige ökonomische Trend gemäß der Prognose zwar nicht aller, aber doch mancher Experten zunächst auf der bereits eingeschlagenen abschüssigen Bahn fortsetzen, wird über kurz oder lang evident, was allein schon in spekulativer Hinsicht, aber auch aus der Erfahrung heraus auf der Hand liegt: Ökonomische Turbulenzen, gar Stillstand oder Rückläufigkeit geben sozialpolitischen Restriktionen und „obrigkeitlichen“ Disziplinierungsversuchen Raum, d.h. sie mobilisieren ein Instrumentarium, das im Dienst der Krisenbewältigung, der beabsichtigten Kon-

solidierung und Stabilisierung ein für viele nicht immer rational zu begreifendes, wohl aber spürbares System von Herrschaft und Unterordnung errichtet. Hierfür liefert das derzeit in Griechenland auf den Weg gebrachte Sparprogramm, das der Bevölkerung nicht unerhebliche Einbußen und Beschränkungen oktroyiert, ein unmissverständliches Beispiel. Davon abgesehen ist überhaupt ein an ökonomischen Maßstäben orientiertes Denken – so oder so, möchte man salopp hinzufügen - in Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften tief verankert und damit für die Zukunft vorprogrammiert. Es wird aller Voraussicht nach seinen „flächendeckenden“ Einfluss auch weiterhin, zumindest in absehbarer Zeit, zur Geltung bringen.

Schon seit vielen Jahren gibt es in Deutschland, aber natürlich nicht nur dort neben dem öffentlichen Schulwesen kommerziell ausgerichtete Unterrichtsangebote. Die Forderung nach Öffnung des Bildungssektors für private Träger ist ein wesentliches Element jener „gesellschaftspolitischen Ursachen“, von denen oben die Rede ist. Sie erhielt Prominenz durch den rhetorischen Flankenschutz des damaligen Bundespräsidenten Roman Herzog, und zwar in dessen berühmt gewordener Rede auf dem Berliner Bildungsforum von 1997. Dort war Folgendes zu hören:

6. Es ist falsch zu glauben, daß alle Bildungsinhalte durch bürokratische Vorgaben festgelegt und möglichst einheitlich geregelt sein müßten.

7. Es ist ebenso falsch anzunehmen, das beste Bildungsangebot könne nur vom Staat kommen. Gerade in einem guten öffentlichen Bildungssystem brauchen private Initiativen Ermutigung.

(...) Wir haben noch kaum eine Vorstellung von dem künftigen multikulturellen Kosmos, in dem man in einer vernetzten Welt auf globalen Märkten jederzeit Wissen und Dienstleistungen abrufen kann.¹⁾

An späterer Stelle formuliert der Redner dann ganz unverhohlen:

Geben wir vor allem auch privaten Bildungseinrichtungen ihre Chancen.²⁾

Und nach Ablauf einiger Jahre, nämlich 2003, heißt es an anderer Stelle, hier in der Literatur zur Mediendidaktik:

Denn das Bildungssystem ist heute nur *ein* Anbieter von Wissen, es gibt viele andere. Nicht nur die omnipräsenten Medien sind da zu nennen, es gibt heute parallel zum staatlichen Bildungssystem auch einen privaten Bildungsmarkt, auf dem Seminaranbieter und Institute absolut nachfrageorientiert und flexibel gezielte Wissensvermittlung feilhalten. (...) Die Viabilität konkreten Wissens wird im freien Spiel der Kräfte durch die Anwender selbst erprobt, eine ordnende Instanz wird nicht mehr anerkannt. (Hervorhebung im Original)³⁾

Was die Überführung gesellschaftlicher Subsysteme, die bislang kaum, zumindest nicht vorwiegend am Prinzip ökonomischer Rationalität orientiert waren, wie z.B. der Bildungssektor, in Bereiche der Marktförmigkeit anbelangt, so spielt in internationaler Hinsicht das GATS eine herausragende Rolle. Ingrid Lohmann, die

schon vor mehreren Jahren ihr Forschungsinteresse u.a. auf diese Zusammenhänge ausrichtete, trifft dazu folgende Feststellung:

Das GATS ist eines von mehr als zwanzig Handelsabkommen, die von der World Trade Organisation (WTO) organisiert werden. Vereinbart wurde es 1994, und zwar als Ergebnis der sogenannten Uruguay-Runde des GATT, des *General Agreement on Tariffs and Trade*; die Uruguay-Runde führte zur Gründung der WTO und zum Geltungsbeginn des GATS. Niedergelegt sind darin - ergänzend zu den älteren Handelsvereinbarungen für Waren - die Bedingungen für den internationalen Handel eben mit Dienstleistungen. Ziel ist die fortschreitende Liberalisierung des gesamten Dienstleistungshandels, weltweit. (Hervorhebungen im Original)⁴⁾

Weiter heißt es:

Das GATS ist somit auch Motor der Verbetriebswirtschaftlichung und Vermarktförmigung dieser Dienstleistungen selbst; denn nicht nur der Handel mit ihnen wird unter die Kriterien kapitalistischer ökonomischer Rationalität gebracht, sprich: vor allem Profitabilitäts Gesichtspunkten unterworfen, sondern Warenförmigkeit - der Tauschwert anstelle des Gebrauchswerts - wird zum inhaltlich bestimmenden Wesensmerkmal aller Prozesse und Tätigkeiten, die sich als Dienstleistungen definieren lassen.⁵⁾

Und schließlich:

Unter dem GATS-Regime stehen die Einrichtungen des Bildungs- und Erziehungsbereichs, wie alle anderen Dienstleistungen auch, prinzipiell im Zugriff der Profitwirtschaft. Denn überall da, wo Kindergärten, Schulen und Hochschulen oder soziale Dienste nicht ausschließlich als hoheitliche Aufgaben wahrgenommen, sondern daneben auch von privaten oder kommerziellen Trägern angeboten werden, greifen prinzipiell die Regelungen des GATS (s.o. Art. I, 3).⁶⁾

Dass die Einflussnahme ökonomischer Gesetzmäßigkeiten auf das Bildungswesen nicht nur in der Gründung von Privatschulen ihren Ausdruck findet, sondern auch im staatlichen Schulwesen spürbar wird, ist nicht zuletzt aufgrund der in dieser Hinsicht nun schon seit Längerem mit kritischer Blickrichtung geführten Diskussionen, u.a. in den Medien, kaum mehr von der Hand zu weisen. Dabei vollzieht sich die allmähliche Inbesitznahme des öffentlichen Bildungssektors durch ökonomische Denkkategorien und Handlungsmaximen über z.T. subtile Infiltrationsmechanismen; verständlicherweise nicht offenkundig für jedermann a prima vista. Wie u.a. die oben angeführten Zitate nahelegen, ist das Wahrnehmungsinteresse auf den internationalen Handel, hier insbesondere mit Dienstleistungen, generell auf die globalen Prozesse einer durch die Errungenschaften moderner Informationstechnologie enorm akzelerierten Profitwirtschaft zu richten, um tiefere Einsicht in die relevanten, sich mit dem Begriff der Ökonomisierung verbindenden vielschichtigen Zusammenhän-

ge, vor allem eben auch in die Auswirkungen kommerzieller „Hegemonialbestrebungen“ zu gewinnen. „Vermarktförmigung“, wie es in der Terminologie Lohmanns gelegentlich heißt, hat in der Kontinuität ihres Zugriffs auf den Dienstleistungssektor den Bildungsbereich in einer Weise erfasst, dass hier zuweilen schon nicht mehr nur von einer Umwälzung des Schulwesens, sondern sinngemäß von einer Überwindung herkömmlicher Schulstrukturen durch deren Transformation in elektronische Systeme gesprochen wird. Lohmann referiert die Zukunftsvisionen medieneuphorischer Experten:

Vor wenigen Jahren notierte ein Beobachter der E-Learning-Szene in den USA, am zielstrebigsten unter den zahlreichen neu entstehenden Bildungsdienstleistern seien jene Firmen, "die mit Hilfe des Internet eine Lernumgebung erzeugen wollen, die vielleicht sogar den Lehrer abschafft – jedenfalls den des konventionellen Klassenzimmers" (Barker 2000, 107). Die Bildungsindustrie sei das perfekte Beispiel dafür, wie das Internet die US-Ökonomie transformiert, indem es Unternehmen hervorbringt, die es anders gar nicht gäbe. Noch stelle sich niemand eine Welt vor, in der Lernende ihren Unterricht tatsächlich durch intelligente Maschinen erhielten; aber leicht könne man sich ausmalen, wie Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK) und das Internet eines Tages den Unterricht verändern werden.

Kennzeichnend für die Aufbruchseuphorie der späten 1990er Jahre war eine Äußerung von John Chambers, dem leitenden Manager von *Cisco Systems*, einem US-Hersteller für Netzwerktechnologie und *Internet2*-Mitbegründer, die seinerzeit durch die Medien ging: "Die nächste große Killeranwendung für das Internet wird Bildung sein. Bildung über das Internet wird so groß werden, daß Email gemessen daran wie ein Irrtum hinterm Komma erscheint" (zit. n. Barker 2000, S. 108). (Hervorhebungen im Original)⁷⁾

Mit Bezug auf die Wogen der Technologie- und Medienbegeisterung, die sich ein wenig geglättet haben, unter Hinweis aber auf eine realistische Perspektive für absehbare Zeiten, in denen marktwirtschaftliche Handlungsimperative ihren Anspruch emphatisch werden behaupten können, fährt Lohmann fort:

Inzwischen ist die Euphorie jener Jahre zwar etwas verpufft, aber vom Abflauen der Produktentwicklungen im E-Learning- und Online-Content-Bereich oder gar vom Ende der Transformationen, die die Privatisierung und Kommerzialisierung des Bildungs- und Wissenschaftssektors weltweit vorantreiben, sind wir gleichwohl denkbar weit entfernt. Aus den verwarenförmigten Neuen Medien lassen sich im Bildungs- und Wissenschaftssektor enorme Profite ziehen. Dieser Sachverhalt ist zwar keineswegs die Ursache der weltweiten Privatisierung öffentlicher Bildungs- und Wissenschaftssysteme; wohl aber ist die Profitträchtigkeit der – entsprechend zugestellten - Neuen Medien ein Faktor, der diese Transformationen extrem beschleunigt.⁸⁾

Der komplexe Zusammenhang einer Kommerzialisierung, die sich über den Dienstleistungssektor mächtig auszubreiten im Begriffe ist, dabei mittlerweile Herrschaft und Zwang (Wettbewerb!) ausübt, dieser Zusammenhang kann im Ge-

flecht seiner vielfältigen Bezugspunkte und Details im globalen Maßstab hier analytisch nicht weiter entfaltet werden. Hingewiesen sei lediglich auf die einschlägigen Veröffentlichungen Lohmanns

(vgl.online: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/>).

Eine kurze, treffende und insofern für den weiteren Verlauf der vorliegenden Ausführungen durchaus brauchbare Erläuterung dessen, was unter Ökonomisierung im Bildungssystem zu verstehen ist, findet sich im Habilitationsvortrag mit dem Titel „Ökonomisierung von Bildung und Privatisierung von Bildungspolitik – Pädagogische An- und Einsprüche“ von Monika Witsch:

Habe ich zuvor von Ökonomisierung gesprochen, so mit der Intention, deutlich zu machen, dass der Markt als Ordnungsmoment zentraler Bezugspunkt von Handeln im Bildungssektor geworden ist. Ökonomisierung also verstanden als eine Universalisierung der Marktmechanismen, in dem – wie es Foucault beschreibt – der Fremdzwang zum Selbstzwang wird.⁹⁾

Ingrid Lohmann, um noch einmal auf sie im Zusammenhang der von ihr maßgeblich bestimmten gesellschaftskritischen Positionen zurückzukommen, benennt in einem jüngst geführten Interview die mittlerweile weitgehend bekannten reformideologischen Begriffe, deren zunächst intuitiv positiv besetzten Konnotationen den Prozess der Privatisierung geistig vorbereiten¹⁰⁾ bzw. vorantreiben, wenn er sich bereits etabliert hat.

„Autonome Schule“, „lernende Institution“ und „Eigenverantwortlichkeit“ sind hier entscheidende Schlagworte, die in der Tat auf den ersten Blick demokratisch bzw. fortschrittlich-modern anmuten, deren Allerweltscharakter aber für Instrumentalisierung durch eine auf ökonomischen Nutzen sowie – damit sinnvollerweise verknüpft – auf Systemstabilisierung abzielende Interessenkonstellation wie geschaffen erscheint. Gerade die „autonome Schule“ offeriert zumindest theoretisch einerseits Möglichkeiten für Strukturveränderungen beispielsweise im Sinne erweiterter Mitbestimmung und Teilhabe, fördert andererseits jedoch das Konkurrenzdenken unter den Lehranstalten selbst und schafft sich über Profilbildung sowie Abgrenzung nach außen im Lichte prävalierenden wirtschaftslogischen Rasonnements ein dem direktorialen Management zugeordnetes „Betriebssystem“. Dies wiederum wird im Verlauf seiner mit Sicherheit im Zuge allgemeiner Reformeuphorie jeweils hausintern angestrebten Effizienzoptimierung die Entscheidungskompetenzen von Schulleitung sowie Funktionsträgern auf Kosten kollegialer Selbstverwaltung weiter stärken.¹¹⁾

Ähnlich semantisch zweiseitig wie insbesondere der Begriff „autonome Schule“ sind auch Ausdrücke wie „Selbststeuerung“ und – das Wort wurde oben schon erwähnt – „Eigenverantwortlichkeit“. Sie scheinen ebenfalls zunächst gemäß ihrer Denotation einen Zuwachs an individuellen Handlungsoptionen und damit einen Freiheitsgewinn zu versprechen. Aufgrund der sich mit ihnen verbindenden positiven Einschätzungen und Vorstellungen, die einem eher intuitiven, vielleicht

sogar naiven, jedenfalls unreflektierten Begriffsverständnis geschuldet sind, bleiben semantische Implikationen, die sich in Zielrichtung auf lebenspraktische Realität als problematisch erweisen, verschleiert. So bedeutet „Selbstverantwortung“ eben auch, dass Schuldzuweisungen ausdrücklich an das Individuum im Falle seines Scheiterns, insbesondere in beruflicher Hinsicht, erheblich leichter und ohne nennenswerten Widerspruch werden erfolgen können. Der Einzelne ist – so wird es die Bevölkerung vermutlich mehrheitlich sehen - eben auch für seine Niederlagen selbst verantwortlich:

Man wird sich dann mit dem Vorwurf konfrontiert sehen, entweder das Falsche gelernt, die notwendigen Zertifikate nicht zu haben oder aber den Zwang zur Selbstökonomisierung nicht kompetent umzusetzen. Teilhabechancen am Arbeitsmarkt werden so in erster Linie zu einem Effekt individueller Leistung und nicht mehr struktureller Prozesse.¹²⁾

Dies alles vollzieht sich unter der Voraussetzung einer bereits vonstatten-gegangenen ideologischen „Umschulung“ gesellschaftlicher Meinungsbildung, jener auf Individualisierung setzenden allgemeinen Bewusstseinsänderung mithin, wie sie seit geraumer Zeit zu beobachten ist. Nicht ohne Überlegung ist oben mit Bezugnahme auf das zuletzt angeführte Zitat von der „mehrheitlichen“ Sichtweise der Bevölkerung, nicht etwa nur der Wirtschaftsliberalen die Rede. Einer solchen Entwicklung zur kategorischen „Individualverantwortung“ gerade in den Bereichen, wo sich aufgrund starker Prägungen des Handlungssubjekts durch Bezugsfelder und direkte Einflussnahme der Gemeinschaft individuelle „Rechenschaftspflicht“ als fragwürdig erweist, - diesem Prozess zur Individualisierung „auf der ganzen Linie“ kann auch die bereits erwähnte „autonome Schule“ nicht ausweichen, - im Gegenteil: Schon aufgrund ihrer Bezeichnung („autonome Schule“!) ist sie selbst Bestandteil der skizzierten Entwicklung. Sie wird durch die partielle Freilassung aus bürokratischen Fesseln erneut einem nicht unerheblichen Druck ausgesetzt, nämlich dem der Konkurrenz auf dem Bildungsmarkt. Auch hier wird man für Probleme und Schwierigkeiten, für das mögliche Scheitern einzelner Vorhaben und Projekte die jeweilige Unterrichtsstätte in ihrer Autonomie und Individualität haftbar machen, dagegen Strukturen und objektive Gegebenheiten, wie z.B. Auswirkungen von Situierung in sozial schwacher Gegend, restriktive Haushaltspolitik, disziplinierende Handlungsvorgaben durch die Schulaufsicht u.ä., vor Forderungen und Ansprüchen sowie Kritik abschirmen.

Allgemein gesprochen ist Folgendes zu konstatieren: Die Individualität von Person und Institution wird voraussichtlich gestärkt, Strukturen und Mechanismen werden auf Marktgängigkeit ausgerichtet. Diese wiederum konstituiert den Rahmen für persönliche oder auch kollektive Entscheidungen und sanktioniert Fehl-kalkulationen nach den Gesetzen der Profit- und Renditebildung mit umgekehrtem Vorzeichen: eine Freiheit, die sich paradoxerweise der Bevormundung ausgesetzt sieht, über der vielleicht sogar das Damoklesschwert der Repression schwebt!

Die Termini „Selbststeuerung“ und „Selbstverantwortung“ sind überdies im Kontext des „Lebenslangen Lernens“ verortet. So heißt es in einer von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) herausgegebenen Studie mit dem Titel „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“:

„Lebenslanges Lernen ist weitgehend vom Einzelnen selbst verantwortetes Lernen, d.h. Lernen, bei dem der Lernende durch ein vielfältiges Netzwerk von Lernangeboten und Lernmöglichkeiten steuert“ (BLK 2004, S. 12).¹³⁾

„Lebenslanges Lernen“ wiederum zielt auf Konformität der Menschen, d.h. auf deren Bereitschaft, sich den vermeintlich unausweichlichen Systemzwängen anzupassen. Ein entsprechendes Memorandum der EU aus dem Jahr 2000 gibt darüber Aufschluss:

„Lebenslanges Lernen ist nicht mehr bloß ein Aspekt von Bildung und Berufsbildung, vielmehr muss es zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten. Im kommenden Jahrzehnt müssen wir diese Vision verwirklichen. Alle in Europa lebenden Menschen – ohne Ausnahme – sollten gleiche Chancen haben, um sich an die Anforderungen des sozialen und wirtschaftlichen Wandels anzupassen und aktiv an der Gestaltung von Europas Zukunft mitzuwirken“ (Hervorhebungen im Original, EU 2000, S. 3).¹⁴⁾

Das „Anpassungspostulat“ wird von Monika Witsch in ihrem Vortrag mit weiteren Erläuterungen und Textbelegen versehen:

Im EU-Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (EU 1995) heißt es: „Die Internationalisierung des Wirtschaftsaustausches, die Globalisierung der Technologien und insbesondere die Herausbildung der Informationsgesellschaft haben die Möglichkeiten des Zugriffs zur Information und zum Wissen für den einzelnen verbessert. Gleichzeitig verlangen all diese Faktoren auch eine Veränderung der erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten und der Arbeitssysteme... Es liegt auf der Hand, dass die allen gebotenen neuen Möglichkeiten jedem einzelnen ein Bemühen um Anpassung abverlangen“ (S. 6). Hier wird bereits einleitend herausgestellt, dass mit den wirtschaftlichen und globalen Veränderungen vor allem eines unerlässlich ist: nämlich Anpassung. So wird dann auch im Text weiter konsequent von „Anpassung an die Entwicklung der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes“ (S. 16), von einer „optimalen Anpassung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“ (S. 38) oder von Schule, die „sich anpassen muss“ (S. 41) gesprochen, denn – so die Argumentation – „der größte Trumpf der Union [sind] die Humanressourcen“ (S. 40).¹⁵⁾

„Lebenslanges Lernen“ als Methodik der Wissensaneignung mit spezifischer, nämlich in der Regel zumindest implizit auf Markttauglichkeit ausgerichteter Be-

gründung liefert im Umkehrschluss die Voraussetzungen nicht nur für eine Assimilation des Individuums an die Gesetze von Angebot und Nachfrage, sondern darüber hinausgehend für die Verinnerlichung von Verwertungslogik und wirtschaftsideologischer Rationalität durch den Einzelnen im Sinne von Bewusstseinsbildung und steht damit – ohne dass dies dem Begriff spontan zu entnehmen wäre – im Bannkreis ökonomischer Herrschaftsausübung.

Kaum verwunderlich, dass es im öffentlichen Schulwesen in erster Linie die knappen Haushalte sind, die die Unterrichtsstätten dazu zwingen, jenem von Konsum und Marktrendite subtil reklamierten Herrschaftsanspruch Tür und Tor zu öffnen. Über das Einwerben von Spenden sowie über die Suche nach privaten Geldgebern¹⁶⁾ schafft sich das Bildungswesen ein Forum, das dem an ökonomischen Kriterien ausgerichteten, damit zuvörderst gewinnorientierten Denken und Handeln Optionen der Entfaltung bietet, d.h., konkret gesprochen, Firmen und sonstigen Einrichtungen Aktionsmöglichkeiten gemäß ihrer eigenen Interessenslage offeriert und sie bei erfolgreicher Kooperation in der Konsequenz Einfluss und damit Macht gewinnen lässt¹⁷⁾ - wenn vielleicht auch nur in begrenztem Umfang. Dies alles in einem Segment der Gesellschaft, das sich aufgrund jahrzehntelanger Unterfinanzierung¹⁸⁾ als zu schwach erweisen wird, zum Schutze seiner eigenen Interessen und Ziele den notwendigen Widerstand gegenüber fremdgesteuerter Herrschaft zu organisieren. In Übereinstimmung mit Lohmann ist wohl davon auszugehen, dass Werbung im Bildungssystem den Charakter eines im Kontext pädagogisch-didaktischer Zielsetzungen eher ungewöhnlichen, vor allem umstrittenen Elements konsumversessener Alltagspraxis allmählich verliert. Vermutlich werden auch sogenannte private public partnerships¹⁹⁾, also längerfristige Allianzen zwischen Schulen und Betrieben, an Boden gewinnen. Auf die Frage, wer die Privatisierung in der Bildung forcieren und um welche Akteure es sich handle, antwortet Lohmann:

In Deutschland steht an erster Stelle die Bertelsmann-Stiftung, die Mehrheits-eigentümerin der Bertelsmann AG ist, aber natürlich auch andere große Konzerne und Arbeitgeberverbände. International ist es die OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), eine internationale Organisation der Wirtschaft mit Sitz in Paris und die WTO (World Trade Organization), die sich mit der Regelung von Handels- und Wirtschaftsbeziehungen beschäftigt und ihren Sitz in Genf hat. In der Dritten Welt treiben IWF (Internationaler Währungsfond), eine Schwesterorganisation der Weltbank-Gruppe in Washington D.C., und die Weltbank die Privatisierung von Bildung und anderen öffentlichen Bereichen voran.²⁰⁾

Die auf die so genannte „neue Steuerung“, auf „Qualitätsmanagement“ und „Evaluation“ in Schule und Universität Zielrichtung nehmende intellektuelle Energie und Aufmerksamkeit bildungspolitischer Reformapologeten ist als Faktor einer Entwicklung zu begreifen, die sich seit Jahren vollzieht, spätestens seit 1995, als Bildungsdienstleistungen handelbare Ware wurden²¹⁾. Damit die unter dem Einfluss marktideologischer Positionen sich auf Effizienz, Rationalisierung und Kosten-

dämpfung kaprizierenden Veränderungen in Schule und Universität vonstattengehen können, muss aus Sicht von Reformbefürwortern und -profiteuren das Bildungssystem insgesamt transformiert werden. Dies wiederum setzt jene Bereitschaft der Menschen zur Anpassung an Zwänge wirklicher oder auch nur vorgetäuschter Art voraus, an „Imperative“, die in entsprechenden Diskursen von wirtschaftsliberal eingestellten Funktionseliten mit zumeist nicht unerheblichem Überzeugungs- bzw. Überredungsaufwand in der Regel erfolgreich beschönigt werden. Es geht also um die Konformität des Individuums in Bezug auf reale oder vermeintliche Erfordernisse, die aus den von vielen Menschen als überaus rabiät empfundenen insbesondere ökonomischen Strukturwandlungen resultieren. So wird auch im Unterrichtswesen über Veränderungen im Bereich von Curricula, Stoff- und Lehrplänen, z.T. durch die Wiedereinführung so genannter Kopfnote und nicht zuletzt über die Schaffung von Bildungsstandards, die zu einer Vergleichbarkeit von Fachinhalten und Leistungen führen sollen, damit aber auch Kontrolle und Gleichschaltung ermöglichen, Anpassungsdruck erzeugt²²⁾ und den Schulbesuchern Wohlverhalten abgefordert. Denn – wie gesagt - nur eine gewisse Eindimensionalität im Habitus von Lehrenden und Lernenden kann den Erfolg einer „Verbetriebswirtschaftlichung“ des Bildungswesens verbürgen. Tests, Vergleichsarbeiten und Lernstandserhebungen sowie Straffung und Verschulung universitärer Studiengänge im Zusammenhang der Bachelor- und Master-Abschlüsse, letztlich auch eine Denkweise in Kategorien von Kosten und Nutzen, die mit der Einführung von Studiengebühren unweigerlich zusätzliche Legitimationskraft erfährt, all diese Elemente tragen ebenfalls entscheidend zum Uniformismus des Bildungswesens bei und unterlaufen die gerade in politisch engagierten Kreisen erhobene Forderung nach Selbstbestimmung, Vielfalt und Heterogenität als Ausdrucksformen einer Gesellschaft, die auf Weiterentwicklung ihrer demokratischen sowie liberalen Substanz bedacht ist. Auch die Instrumente und Techniken zur Selbstevaluation von Schulen und akademischen Einrichtungen - SEIS (Selbstevaluation in Schulen) wurde bezeichnenderweise von der Bertelsmann-Stiftung entwickelt²³⁾ – stehen ganz im Dienst der auf Wirtschaftslogik basierenden Neuausrichtung von Kultus und Bildung mit Unterrichtsstätten, die nach Leitlinien, wie sie auch für Firmen und Betriebe gelten, geführt werden. Die in Schule und Universität gleichermaßen festzustellende Subordination von Inhalt, Didaktik und Methodik unter die Gebote technokratischer Strukturtransformationen im Sinne ökonomischer Rationalität und Rentabilität zeitigt Entfremdungspotenziale, dürfte über die Entwicklung spezifischer Bewusstseinsformen und mentaler Prägungen in längerfristiger Konsequenz zur Segregation gesellschaftlicher Gruppen und Schichten beitragen und auch politische Apathie forcieren, wie sie in der Gesellschaft – gerade unter jungen Menschen - zumindest in Deutschland seit Jahren zu konstatieren ist. Zu den Auswirkungen eines Unterrichtswesens, das sich auf betriebswirtschaftliche Kalkulation einstellt, äußert sich Lohmann folgendermaßen:

Schüler, Lehrer, Studierende und Professoren werden durch diese Ausrichtung des Bildungswesens entfremdenden und krankmachenden Zwängen unterworfen. Man

wird genötigt, sein Hauptaugenmerk auf äußerliche Merkmale zu legen, die mit dem Inhalt des Lehrens und Lernens nichts zu tun haben, auch nicht mit der Motivation und dem Interesse an einem Wissensgebiet. Im Unterricht findet dann etwa nur noch „Lernen für den Test“ statt. Man kann sich nicht mehr in Ruhe in ein Thema der eigenen Wahl vertiefen. Wissen verengt sich für Schüler und Lehrer auf Abfragbarkeit. Wenn jeder Handschlag unter finanziellen Verwertungsgesichtspunkten gesehen wird, dann macht man nur noch das, was sich in barer Münze auszahlt.²⁴⁾

Und in Bezug auf die betroffenen Eltern heißt es:

Hier sind sozialpsychologische Effekte wirksam, welche die Eltern maßlos unter Druck setzen. Angst vor Arbeitslosigkeit, Berufsunfähigkeit und Verarmung ist vorherrschend. Und so macht sich ein regelrechter Förderwahn bemerkbar. Eltern haben Angst davor, dass ihre Kinder eines Tages unter der Brücke schlafen müssen. Bildung, so hoffen die verzweifelten Eltern, soll das gesellschaftliche Abrutschen verhindern. Die Schülerzahl an den deutschen Privatschulen steigt deshalb an. Aber auch am Gymnasium – man denke nur an G8 – wird auf Kinder und Jugendliche jetzt ein enormer Leistungsdruck ausgeübt. In dieser bewusst erzeugten Paniksituation gelingt es kaum, Eltern, Schülern und Lehrern klarzumachen, dass ein finanziell gut ausgestattetes öffentliches Schulsystem für alle Beteiligten anstrebens- und erhaltenswert ist.²⁵⁾

Wenngleich die Folgen einer Kommerzialisierung von Bildung und Kultur im Einzelnen ihrer Schritte wie auch in vollem Umfang ihrer Ausbreitung und Wirkungsweise zugegebenermaßen abschließend wohl noch nicht beurteilt werden können, so ist doch die längerfristige Perspektive der sich derzeit und absehbar vollziehenden Entwicklung unter dem Akzent einer Wertekonstellation jenseits von Ökonomie, von Kosten, Nutzen und Profit, also vorrangig unter dem Gesichtspunkt so genannter menschlicher Ideale, eher düster und pessimistisch stimmend, was insbesondere auch die oben zitierten Textpassagen von Lohmann anklingen lassen. Die fragwürdige Seite jenes Prozesses, der darin besteht, dass eben auch Bereiche wie Schule und Unterricht erheblich stärker als bisher in die Einflussosphäre einer Ware-Geld-Beziehung geraten, wird sich letztlich in der Verdinglichung des überaus sensiblen Schüler-Lehrer-Verhältnisses manifestieren. So gilt doch fortan der eine von beiden gewissermaßen als Verkäufer mit einer daraus resultierenden spezifischen Interessenlage und der andere als Kunde mit entsprechender Erwartungshaltung. Analoges wird z.B. angesichts von Studiengebühren auch zunehmend die Entwicklung auf Hochschulebene bestimmen, wenn sich das Gemeinwesen über seine Verantwortungs- und Entscheidungsträger aufgrund geistig-intellektueller Defizite, die im Bereich allgemeiner Diskurse und Willensbildungsprozesse offenkundig werden, den angedeuteten Trend aufzuhalten, zumindest einzuschränken als weitgehend unfähig erweisen sollte. Auf die warnende Stimme eines Universitätsangehörigen, der für sich die Konsequenzen gezogen hat, sei an dieser Stelle auf-

merksam gemacht: [Marius Reiser, Professor für Theologie in Mainz](#) (letzter Abruf: Mai 2010).

Die derzeitige „Hochschulreform“ hat den Wissenschaftsbetrieb keinesfalls von heute auf morgen erfasst, sondern ist durch eine langfristig angelegte, überaus problematisch zu nennende Finanzpolitik mitverursacht. Dies belegen Zahlen, über die der folgende Text Auskunft gibt:

Auf dem Feld der Hochschulpolitik wurde die Phase des Hochschulausbaus durch eine rigide Sparpolitik gestoppt. Schon 1977 hatten die Länder den sogenannten Öffnungsbeschluss gefasst: Die Hochschulen sollten etwa ein Jahrzehnt lang eine „Überlast“ an Studierenden bei etwa gleich bleibendem Budget und stagnierendem Lehrpersonal akzeptieren, anstatt entsprechend den Notwendigkeiten steigender Studierendenzahlen ausgebaut und finanziert zu werden. Als Konsequenz daraus ist über die ganze Spanne von 1972 bis 2005 betrachtet die Studierendenzahl um fast das Dreifache, die Zahl der Professorinnen und Professoren dagegen nur um das 1,8fache angestiegen⁶. Kamen 1972/73 an den Universitäten knapp 40 Studierende und weit unter 20 Studierende an den Fachhochschulen auf einen hauptberuflichen Professor, so waren es 2005/2006 über 60 an den Unis und knapp 40 an den FHs. In den Wirtschaftswissenschaften sind es derzeit 93 Studierende, in den Sozialwissenschaften gar 104 Studierende pro hauptberuflichem Professor⁷. Die Betreuungsrelationen liegen damit weit unter dem internationalen Standard. Diese bereits in den ausgehenden 70er Jahren begonnene Sparpolitik dauert bis heute an: Laut „Bildungsbericht 2008“ ging der Anteil der Bildungsausgaben am BIP von 6,9 Prozent im Jahr 1995 auf 6,3 Prozent im Jahr 2005 und auf 6,2 Prozent im Jahr 2006 zurück⁸. Insofern könnte es ein erfreuliches Signal sein, dass Ende 2008 auf dem „Bildungsgipfel“ in Dresden von der Regierung Merkel eine Anhebung der Bildungsausgaben bis 2015 auf zehn Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP) zum Ziel erklärt wurde. Leider gab es jedoch keinerlei Beschlüsse oder gar verbindliche Zusagen, wie viel der Bund, die Länder, die Kommunen und – nicht zu vergessen - wie viel die Wirtschaft beitragen sollen und wollen⁹.²⁶⁾

Dass der vielerorts, in falsch verstandener Zeitgeistloyalität erhobene Anspruch auf mehr Autonomie – hier im Bereich des Hochschulwesens – wegen mangelnder Widerstandsfähigkeit gegenüber zumeist gesellschaftspolitischen Manipulationsversuchen letztlich entgegengesetzte Entwicklungen wie Kontrolle und Entmündigung nicht nur kaschiert, sondern möglicherweise sogar massiv erleichtert und er sich selbst damit ad absurdum führt, - dieser Sachverhalt findet in der Realität gewisse Anhaltspunkte und Belege. Dazu das folgende Zitat:

Am Beginn der aktuellen Versuche, die Universitäten umzusteuern, (...), steht der nur auf den ersten Blick paradoxe, aber geniale Entschluß, die immer weiter forcierte bürokratische Außensteuerung aufzugeben und die Hochschulen in die „Autonomie“ zu entlassen. Medial geschickt begleitet, wurde das glitzernde Autonomieversprechen wie eine Leimrute ausgelegt, die bürokratieverdrossene Hochschullehrer anlocken und ihnen die Zustimmung zur Neuordnung der Uni-

versitätslandschaft erleichtern sollte. Am schönsten wird dieser Vorgang mit dem Titel des nordrhein-westfälischen „Hochschulfreiheitsgesetzes“ beschrieben.

(...)

Mit der Stufung und Modularisierung von Lehrangeboten wird von Studium auf Unterricht umgestellt und die Verbindung von Forschung und Lehre selbst dem Anspruch nach aufgelöst. Das ist gleichbedeutend mit einem Wechsel von Bildung zu *Erziehung*, mit der man sich alle Probleme ins Haus holt, die aus der Schule bekannt sind. Erziehung arbeitet mit Zwang, Kontrolle, Standardisierung und kurzfristiger Überprüfung und Bewertung und zielt auf Selektion. Die Mündigkeitsunterstellung, die bisher die Studierenden vor Orientierungsprobleme stellte und in manchen Fächern angesichts unzureichender Betreuung zu hohen Abbrecher-Quoten führte, die aber gerade durch die Irritation scheinbarer Selbstverständlichkeiten Bildungsprozesse auslösen konnte, wird durch eine schlechte Pädagogisierung zurückgenommen. (Hervorhebungen im Original)²⁷⁾

Evaluation und Qualitätsmanagement, zwei Begriffe, die den auf Konkurrenz und Effizienz gestimmten Zeitgeist letztlich widerspiegeln, erweisen sich auch im schulischen Bereich als Elemente einer Außensteuerung:

Im Bericht zur „Qualitätsanalyse an den Schulen in Nordrhein-Westfalen“ heißt es: „Ziel der Qualitätsanalyse ist es, die Qualität von Schulen zu sichern und nachhaltige Impulse für deren Weiterentwicklung zu geben. Dies geschieht dadurch, dass erfahrene Qualitätsprüferinnen und -prüfer einen Blick von außen auf interne Schulprozesse werfen und den Schulen eine Rückmeldung über ihre Qualitäten und Verbesserungsbereiche geben. Damit ist ihre Funktion vergleichbar mit der von Unternehmensberaterinnen und -beratern“(...). Qualitätsprüfer erfüllen die Funktion von Unternehmensberatern, und Schulen sind demnach Unternehmen – mit dieser explizit so formulierten Deutung einer Schulministerin gewinnt mein Ansinnen – die Erbringung des Nachweises einer zunehmenden Ökonomisierung von Bildungseinrichtungen – nahezu nachgetragene Züge.²⁸⁾

Und mit Hinweis auf die Bertelsmann-Stiftung heißt es an anderer Stelle:

Die in Kooperation mit Ministerien ermöglichte Implementierung und Institutionalisierung von Steuerungs- und Evaluierungsinstrumenten in Schulen und Hochschulen ebnet den Weg, dass der öffentliche Bildungsbereich zunehmend unter der Lenkung der Bertelsmann-Stiftung steht.²⁹⁾

Dass die beschriebenen Entwicklungen nicht ohne Auswirkungen auf den Bildungsgedanken bleiben, liegt nahe:

Die hier genannten Beispiele zeigen, dass mit der Bertelsmann-Stiftung ein neuer Akteur in den edukativen Raum getreten ist, der über Autonomie- und Selbststeuerungsversprechen ökonomische Prinzipien der Effizienz und des Wettbewerbs etabliert und dem damit eine fortschreitende Umdeutung der Bildung in Ware gelingt.³⁰⁾

Eine Kommerzialisierung, wie sie sich im Sinne der hier dargestellten Aspekte und Zusammenhänge in die gesellschaftlichen Segmente Bildung, Wissenschaft und Kultur mit Macht einzuschreiben anschickt, deren Systemkonformität außer Frage steht und die insofern begreiflicher Weise von Nutznießern des Systems vorangetrieben wird, verdichtet die Mentalität vieler Menschen, deren verständlicherweise gewöhnlich an ökonomischen Denkkategorien und den entsprechenden Sprachcapricen orientierte Haltung ohnehin im Trend der Zeit liegt, zu einer sich weitgehend den Begriffen von Handel, Geschäftsverkehr und Konsum verschreibenden Lebenseinstellung, letztlich zu einer Art (Mono-)manie, die auf merkantile Tauschprozesse und die an sie geknüpften Begehrlichkeiten fixiert ist. Diese Entwicklung bleibt voraussichtlich von der weltweiten Finanz- und Wirtschaftskrise 2009/10 grundsätzlich unberührt, da die Maßnahmen zur Überwindung der überaus problematischen Gesamtlage auf Schadensbegrenzung *im* System und damit bewusst auf *dessen* Stabilisierung ausgerichtet sind. Gewachsene Strukturen und systemimmanente Mechanismen harren der Verbesserung oder „Optimierung“, man will Rechtsgrundlagen zur Bekämpfung von Auswüchsen und Fehlentwicklungen insbesondere im Finanzwesen schaffen oder dort, wo es sie bereits gibt, gezielter zur Anwendung bringen. Insofern erweisen sich Vorstellungen von Wandlungen systemtranszendierender, gar systemsprengender Art im Wesentlichen als unrealistisch und illusionär. Vielmehr sollen die auf politischer Ebene angekündigten, mehr oder weniger konkret ausfallenden ökonomisch sowie finanztechnisch zu verstehenden Maßnahmen bzw. Veränderungen (z.B. verschärfte Kontrolle der Finanzmärkte) nach dem Willen einer Majorität politisch-gesellschaftlicher Verantwortungsträger innerhalb der vorhandenen, wie immer auch zu definierenden Systemgrenzen ihre Remedur schaffende Wirkung entfalten. Fast überflüssig, hier noch einmal zu konstatieren, weil von der Sache her so gut wie selbstverständlich, dass jene Maßnahmen den kapitalistisch-marktwirtschaftlich, teilweise marktradikal organisierten Strukturen internationaler Geld- und Handelsbeziehungen, überhaupt den in dieser Hinsicht traditionellen Verhältnissen von Staat, freier Wirtschaft und Gesellschaft westlicher Provenienz keinesfalls den Boden entziehen. Die den Bürgern mehr oder weniger explizit avisierten, auf ökonomische Schadensbegrenzung zielenden Wandlungsnotwendigkeiten des globalisierten Gemeinwesens werden allerdings, nicht zuletzt da solche Veränderungen zu spät kommen, die materiellen Verluste, von denen ein Teil der Bevölkerung direkt oder indirekt betroffen ist, kaum zu kompensieren imstande sein. Einbußen sind nicht nur bereits jetzt zu beklagen, sondern auch in die weitere Entwicklung gewissermaßen schon „eingearbeitet“: „die Kleinen zahlen die Zeche“.

Gleichwohl wird eine Fixierung, gar Versessenheit auf Konsum und Profit aufgrund des zu erwartenden Systemerhalts auch in Zukunft vom Prinzip her nichts Ungewöhnliches sein – möglicherweise steht sie im Horizont veränderter Bedingungen. Eine solche in erster Linie materiell ausgerichtete Haltung, die für viele längst zur Selbstverständlichkeit avanciert ist, dürfte dafür geschaffen sein, einen

Teufelskreis ebenso zu kreieren wie zu konservieren, - jenen Circulus vitiosus von einseitiger ökonomischer Beherrschung vieler Lebensbereiche mit Konsequenzen für die Geisteshaltung der Gesellschaftsmitglieder und von entsprechenden Rückwirkungen wiederum auf die enge Verzahnung von Ökonomie und menschlicher Gemeinschaft einschließlich der mit solchen Rückkopplungen verbundenen Verstärkungs- und Beschleunigungseffekte. Diese wirken dann im Umkehrschluss wieder in Richtung der von den Menschen forcierten utilitaristisch-marketing-bezogenen „Hegemonialbestrebungen“.

Auf jeden Fall wird ökonomische „Apologetik“ trotz, vielleicht auch *wegen* der Finanzkrise 2009/10 angesichts einer sich ubiquitär auf Kommerz und merkantiles Denken kaprizierenden Gesellschaft weiterhin die „notwendige“ Breitenwirkung entfalten, und zwar verständlicherweise gerade dort, wo das bislang noch nicht hinreichend geschehen ist. In diesem Kontext ist die Anspruchshaltung des Einzelnen verortet, Bildung ebenso legitim wie völlig fraglos als volkswirtschaftliches Gut zu erwerben, über das zu verfügen es angeblich kaum einer Anstrengung bedarf. So sind doch aus Sicht vieler Gesellschaftsmitglieder, die vermutlich im Interesse von Herrschaftsträgern und systemkonformen Nutznießern bewusst ihrem Zustand von Desinformation sowie mangelnder Aufklärung und damit letztlich weitgehend sich selbst überlassen bleiben, die Zugriffsmöglichkeiten auf Bildung und Ansätze zu deren Verinnerlichung mit dem „Kaufakt“ bereits verbürgt: Bildung als Ware, deren Disponibilität so gut wie außer Frage steht, deren Nutzbarmachung für Interessen, Ziele und Ausdrucksformen des Individuums demzufolge vermeintlich kaum eigens reflektiert zu werden braucht, insbesondere gerade dann auch gar nicht reflektiert werden kann, wenn Anregungen durch vorgängiges Bildungsgut, durch Wissen sowie Diskurse und deren Vermittlungsinstanzen, beispielsweise Schule und Universität, desiderabel bleiben.

Die so gut wie ausschließlich von den systemimmanenten Erfordernissen des Marktes beherrschte Mentalität, von der sich also weite Kreise der Bevölkerung u.a. aufgrund von Aufklärungsdefiziten längst haben erfassen lassen, ist - was den Bildungssektor anbelangt - nicht nur dabei, das Privatschulwesen zu okkupieren, sondern auch die staatlichen Schulen über das in dieser Hinsicht bereits Gesagte hinausgehend auf eine spezifische Weise in den Bannkreis ihres Plausibilitätsdogmas zu schlagen: Man zahlt schließlich Steuern – so scheinen die Eltern der Schüler zu kalkulieren - und erwartet, dass die jeweilige Bildungseinrichtung ein dem „Kaufpreis“ angemessenes „Produkt“ abgeliefert. Nun sieht sich der Lernende vor die Aufgabe gestellt, das erforderliche Instrumentarium, das ihm aus seiner Sicht die Verfügungsgewalt über das „Wirtschaftsgut“ Bildung sichern sollte, zu mobilisieren. Da er in der Regel durch die Prinzipien und Maßstäbe des gängigen Konsums geprägt ist und insofern ein begrifflicherweise naives Verständnis von Kaufvorgängen entwickelt hat, wird er – vermutlich zunächst unbedarft selbstsicher - nach „Instruktionen“ suchen, mit deren Hilfe er die käuflich erworbene Bildung der eigenen Persönlichkeitsstruktur „einzuverleiben“ verstünde. Unweigerlich wird er

allerdings schließlich feststellen müssen, dass seine Suche vergeblich ist. Ein Bildungsbegriff, der dem ökonomischen Kalkül und dem zumeist mit ihm verbundenen Denken in technokratischen Kategorien ausgeliefert ist, suggeriert fälschlicherweise die Existenz eines Rüstzeuges, das stets verfügbar und anwendungsbereit ist und mit dessen Hilfe sich Wissen, das als Ware verstanden werden will, in etwas Prozesshaftes, Verwertbares, d.h. Praktikables umsetzen ließe. Dabei besteht die Vorstellung, dass Kenntnisreichtum und Bildung sowohl für kurzfristige - insbesondere schulische - Erfolgsbestrebungen wie auch für die Bewältigung längerfristiger Anforderungen, mit denen sich das Individuum konfrontiert sieht, überhaupt für die Lebensführung schlechthin fruchtbar zu machen wären, selbstverständlich zu Recht; hier existiert weitgehend Einhelligkeit. Allerdings wird der Lernende einen Bestand an Regularien festgefügtter Art, gleichsam eine Rezeptur, unter deren Inanspruchnahme er „gekaufte“ Bildungsgüter sich anverwandeln könnte, kaum finden, weil es ein in dieser Hinsicht praktisch zu handhabendes Anwendungsinstrumentarium so gut wie überhaupt nicht gibt und letztlich auch nicht geben sollte. Vielmehr stellt jenes Rüstzeug, von dem oben die Rede ist, selbst schon so etwas wie Bildung dar und muss je nach Situation immer wieder in Eigenaktivität rekonstruiert werden. Der Einzelne, der auf solche Überlegungen nicht vorbereitet ist, wird in Ratlosigkeit verharren, und vermutlich gilt dies für die große Mehrheit all derjenigen Schüler, Seminaristen bzw. Lehrgangsteilnehmer, die für den Erwerb von Bildung einen Preis in Form von Heller und Pfennig zu zahlen sich verpflichtet haben.

Kritik/ Alternativen

Bildung ist nicht greifbar, sie ist geistig, aber auch emotional verankert, zeigt sich in verschiedenen Ausdrucksformen des Menschen, bleibt in ihrer Substanz aber im Wesentlichen abstrakt sowie – zumindest bei wissenschaftlicher Fokussierung - theorieorientiert und wäre insofern von „bloßem“ Kenntnisreichtum, selbst im Bezugsfeld klassischer Bildungsgüter, zu unterscheiden. Wenn der Bildungsbegriff, insbesondere das Verhältnis des Einzelnen zur Bildung, nicht hinreichend reflektiert wird, weil Schule und Universität – und auch hier spielen gesellschaftlich bedingte Restriktionen wie Zeit- und Ressourcenknappheit eine Rolle – nicht die notwendigen Anhaltspunkte zur Theoretisierung von Strukturen und Prozessen sowie zur Selbstreflexion liefern, überrascht es kaum, wenn viele Lernende im Zeichen ihrer Ratlosigkeit auf gängige Denk- und Deutungsschemata zurückgreifen. So ist es im Sinne von Diskurs- und Interpretationsmustern „alltagskulturellen“ Charakters, überhaupt nach einer weitverbreiteten, zudem unter den gegebenen Verhältnissen durchaus nachvollziehbaren Einstellung schlechterdings selbstverständlich, für einen zuvor entrichteten Preis ein angemessenes Produkt erwarten zu dürfen. Wenn Letzteres nicht die Qualität aufweist, die man sich wünscht, werden die „Hersteller“, hier Schule und Universität, dafür verantwortlich gemacht.

Damit deutet sich an, dass ein falsch verstandener Bildungsbegriff oder – anders ausgedrückt – die mit zunehmender Ökonomisierung verbundenen Degenerations- und Deklassierungstendenzen dessen, was als Bildung zu gelten hätte, jene Entfremdungspotentiale, die in einer von Spaltung und Zerklüftung bedrohten Gesellschaft ohnehin vorhanden sind, noch verstärken: Bildung wird aufgrund ihres Warencharakters als etwas Äußerliches begriffen, dem bestenfalls Nützlichkeit eignet. Desintegration und Devianz mit steigender Tendenz erweisen sich als Auswirkungen einer gesellschafts- sowie kulturpolitischen Entwicklung, in der Bildung ihren Anspruch auf humanisierende, ausgleichende Wirkung einbüßt, - sie sind damit Konsequenzen einer Zeitströmung, die manche Gesellschaftskritiker bereits seit geraumer Zeit nicht ohne warnenden Unterton analysieren.

Wenn verschärftes Konkurrenzdenken so etwas wie Gemeinschaftsbindungen und solidarische Umgangsformen in den Hintergrund treten lässt, dann sind im Bildungswesen von den Begleit- und Folgeerscheinungen, nämlich von der Verstärkung gesellschaftlicher Anpassungszwänge und der wiederum damit verbundenen zumindest partiellen Ausgrenzung individueller Bedürfnisse, Interessen und subjektiver Identitätsanteile³¹⁾ auch Schüler aus Mittelschichtsfamilien betroffen. Damit rückt eine gesellschaftliche „Klasse“ ins Visier, der man im Allgemeinen das Privileg einer das Gemeinschaftswesen stabilisierenden Funktion zuspricht, deren Träger jedoch der durchaus konkreten Gefahr, sozialen Abstieg und Statusverluste zu erleiden, ausgesetzt sind und in der man sich zukünftig vermutlich erheblich mehr Mühe wird geben müssen, genau dies abzuwenden.³²⁾

Die Schmälerung von Zugangschancen zu einem hoch gesetzten Schulerfolgsziel durch Selektion wird allerdings – so jedenfalls in der Literatur Holtappels/Hornberg – besonders die unteren sozialen Schichten, zudem ethnische Minoritäten vor Probleme stellen. Denn für sie dürften die Konsequenzen der gegenwärtigen ökonomischen Krise, vor allem die Auswirkungen wirtschaftlicher Maßnahmen, die zur Überwindung einer solchen Krise vermeintlich beitragen sollen und die mit zum Teil erheblichen finanzpolitischen Restriktionen (Stichwort: Haushaltskonsolidierung) verbunden sind, wesentlich stärker spürbar werden.³³⁾ Dies wiederum hat zur Folge, dass die Chancen der Betroffenen, im schulischen wie letztlich auch gesellschaftlichen Wettbewerb mithalten zu können, eher sinken, zumal die auf rasche Einkommenserzielung der nachwachsenden Generation ausgerichtete ökonomische Gesamtlage im Bereich der sozialen Unterschicht generell zunehmend fragile Züge aufweist, um es vorsichtig auszudrücken. Weiter heißt es bei Holtappels/Hornberg:

In diesen Gruppen der Verlierer und Chancenlosen wird einerseits das Selbstwertgefühl am massivsten in Frage gestellt, so daß eine Verteidigung der bedrohten Identität mit normkonformen, aber auch mit devianten Mitteln notwendig erscheint. Andererseits geraten diese Gruppen bereits in der Schule am stärksten unter Druck, spätere gesellschaftliche Ausgrenzung abzuwehren.³⁴⁾

Die Zuspitzung der Sozialproblematik wiederum vollzieht sich auf dem Boden einer Entwicklung, die mit den Begriffen „Unübersichtlichkeit, Desorientierung und Desorganisation sozialer Ordnung“³⁵⁾ – Holtappels/Hornberg stellen die drei Bezeichnungen in einen etwas anderen Kontext - angemessen zu charakterisieren ist. Zum Verhältnis von anomischen Ursachen und devianten Reaktionen noch einmal die beiden genannten Autoren selbst:

Vor diesem Hintergrund sprechen Demonstrationen von Stärke sowie Strategien, mit denen Individuen sich wehren, durchsetzen oder mit unlauteren Mitteln arbeiten, insbesondere solche Kinder und Jugendliche an, die im Alltag – und damit auch in der Schule – Ungerechtigkeit, Konformitätszwänge, Ausgrenzung und Identitätsbedrohung durch Leistungsversagen und soziale Zurückweisung erfahren. Auf ihre Gefühle der Ausweglosigkeit, Ohnmacht und Resignation bieten deviante Reaktionsmuster der Auflehnung, des Widerstands oder der Rebellion Orientierungs- und Identifikationsmuster. Um Stärke und Ich-Balance wenigstens scheinbar zurückzugewinnen, wenden die Opfer struktureller Gewalt nicht selten ihrerseits Gewalt gegen Schwächere oder gegen Sachen an oder lehnen sich mit anderen illegitimen Mitteln gegen die – zumindest aus ihrer Sicht – anomischen Verhältnisse auf.³⁶⁾

Wenn die Bildungs- und Leistungselite bei zunehmender Wettbewerbsverschärfung schrumpfen wird, dann führt eine solche Entwicklung in der Folgerichtigkeit zu einem relativen Bedeutungszuwachs der gesellschaftlichen Unterschichten und damit auch des sogenannten Prekariats. Dies nicht nur in quantitativer, sondern auch qualitativer Hinsicht, gewinnen doch die Interessen derjenigen, die in unsicheren bzw. einfachen, zumeist mit niedrigen Löhnen ausgestatteten Beschäftigungsverhältnissen tätig sind, sowie die Bedürfnisse der aus dem Arbeitsprozess Ausgegrenzten, insgesamt also die Strategien der weitgehend Entmündigten und Beherrschten zur Durchsetzung ihrer Interessen und Belange durchaus an Gewicht, letztlich auch auf der Ebene politischer Gesetzgebung. Insofern sollte der Aspekt, dass in Zukunft Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten wie gehabt auf Lehr-/Lernprozesse in der Schule allein aus existenziellen Gründen ganz besonders angewiesen sind, verstärkt in den Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit rücken. Das Bildungswesen wird weiterhin eine in gesellschaftlicher sowie kultureller Hinsicht ausbalancierende Funktion wahrnehmen müssen, da Chancungleichheit, die schon in der Asymmetrie zwischen ökonomisch Privilegierten und sozial Benachteiligten ihren Niederschlag findet und deren Brisanz sich voraussichtlich verschärft, wiewohl sie bislang von vielen als etwas kaum Spektakuläres wahrgenommen wird, aus verschiedenen Gründen dauerhaft nicht akzeptabel ist.

Die Frage nach Sinn und Qualität von Bildung ist zugegebenermaßen alles andere als originell. Sie wird allerorten gestellt, gleichwohl, wenn nicht im wissenschaftlichen, so doch im schulpolitischen Kontext eher technokratisch und zumeist ohne gehobene Ansprüche an intellektuelle Diskurstauglichkeit beantwortet. Bei allen Divergenzen in der geistigen Auseinandersetzung zum Thema Bildung dürfte

zumindest unter Experten Konsens erwartungsgemäß darüber bestehen, dass sich das Bildungssubjekt nicht ohne eigene Leistung allein auf Beschulungs-, Lehrgangs- oder Seminarangebote von außen beschränken kann und es schon gar nicht mit dem „Konsumsubjekt“, um hier in Analogien zu sprechen, verwechselt werden darf. Bilden kann sich der Einzelne nur selbst und dazu bedarf es vonseiten des Unterrichtswesens vielfältiger Anregungen und Anleitungen. Bildung als solche sowie das Wissen über Bildung - Kenntnisse also auf der Meta-Ebene - all dies kann nur vom Subjekt sui generis erzeugt werden. Bildung stellt demzufolge keine Kompetenz dar, die womöglich käuflich zu erwerben wäre, sondern muss vom Individuum mit Hilfe von Wahrnehmung, Wissen, Erkenntnis, Einsicht, Kreativität und Phantasie immer wieder neu entwickelt werden. Dem Bildungssubjekt ist dieser Zusammenhang keinesfalls selbstverständlich, und so wäre es Aufgabe von Schule und Universität, hier die notwendige Bewusstseins sensibilisierung anzuregen. Eine Voraussetzung dafür wäre die von allen am Bildungssystem Beteiligten zu leistende permanente Reflexion nicht nur über die gängige Praxis von Unterricht und Lehrveranstaltungen, so beliebt dies sein mag, sondern auch – möglicherweise wichtiger noch – über zeitgenössische, vielleicht sogar modische, jedenfalls gelegentlich zu unkritische fachdidaktische Vorstellungen, Entwürfe und Theorien sowie über konsensheischende „Methodenrituale“ einer Mehrheit des pädagogischen Personals und schließlich über Umsetzung fordernde Vorgaben in Rahmenrichtlinien sowie Bildungs- bzw. Lehrplänen.

Im Folgenden sollten ein paar Skizzen zu Literaturdidaktik und Deutschunterricht - beide traditionell durch Schulkritik und Bildungsdiskurs besonders herausgefordert - genügen, um zumindest anzudeuten, worum es dem kritischen Beobachter zu tun ist: Es geht darum, auf die Diskrepanz zwischen dem, was sich als didaktisch gängig präsentiert, und dem, was aus der Perspektive zunehmender soziokultureller Defizite und Verwerfungen als wünschenswert bezeichnet werden könnte, hinzuweisen, um letztlich den Selbstbehauptungsanspruch einer auf „Kritik und Mündigkeit“ setzenden Pädagogik in Anschlag zu bringen, und dies angesichts einer mittlerweile alle Prärogativen für sich reklamierenden, vor allem auf „Methodenreduzierung, Anpassung und Ranking“ ausgerichteten Bildungspolitik im Allgemeinen.

In der Tat wäre – wie oben angedeutet – mit Bezug auf Literaturdidaktik und Deutschunterricht zu prüfen, ob die von manchem Fachexperten ohnehin mit einiger Skepsis betrachtete Handlungseuphorie in jenem heutzutage dementsprechend viel gepriesenen handlungsorientierten (Deutsch-)unterricht nicht vielleicht zu einem bloßen Aktionismus degeneriert. Jedenfalls könnte dies genau dann passieren, wenn die mit dem Einsatz handlungsorientierter Methodik herausgeforderte Notwendigkeit, in Lehr-/ Lernsituationen das sensible Verhältnis von Praxistauglichkeit und theoretischer Reflexion, also das Äquilibrium von Können und Wissen, hinreichend zu beachten, von den für Unterricht verantwortlich Zeichnenden vernachlässigt wird.³⁷⁾

Und außerdem: Die Funktionalisierung eines an sich durchaus legitimen, vor allem inhaltlich begründeten Unterrichtsschrittes zum bloßen „Erfüllungsgehilfen“ des üblichen, im pädagogischen Alltagsgeschäft für sich Selbstverständlichkeit beanspruchenden Methodenwechsels – und eine solche Funktionalisierung kommt in der Unterrichtspraxis allzu häufig vor - sollte von der Lehrkraft, welche die Fragilität einzelner pädagogischer Optionen immer wieder zu erwägen hat, zunächst einmal als eine solche erkannt und kritisch reflektiert werden. Instrumentalisierungen lassen sich in einer Perspektive, die einem nicht ausschließlich pragmatisch orientierten Bildungsverständnis entspringt, als Elemente identifizieren, die dem, was literarische Bildung ausmacht oder, um es ins Allgemeine zu wenden, was Bildung in einem emanzipatorischen Sinne abzugewinnen wäre, entgegenstehen.

In der Literaturdidaktik selbst wird mit Recht zumindest gelegentlich die Frage aufgeworfen, ob nicht bestimmte Funktionen und Fähigkeiten, die zuvörderst auf Literatur und Lesen bezogen sind, vernachlässigt werden.³⁸⁾ Sie haben erstaunlicherweise aber auch in den sich mittlerweile mit mächtiger Schubkraft im öffentlichen Raum Geltung verschaffenden Diskussionen über Schule, Universität und Bildung nicht *den* Stellenwert oder Bedeutungsrang gewinnen können, wie es nach Maßstäben eines Bildungsverständnisses, das die schlichte Fixierung auf Praktikabilität und Wettbewerb weit hinter sich lässt, wünschenswert gewesen wäre.

„Konzentration, Reflexion, Meditation, Aufklärung, Erkenntnisgewinn, Horizont- und Bewusstseinerweiterung“³⁹⁾ bezeichnen Vorgänge bzw. - wie oben gesagt – Funktionen und Fähigkeiten, die vermutlich intuitiv zunächst gern und durchaus zu Recht mit Inhalten geisteswissenschaftlicher Provenienz in Verbindung gebracht werden. Denn ein Teil der genannten Begrifflichkeit – Meditation, Aufklärung, Horizont- und Bewusstseinerweiterung – taucht traditionellerweise in mündlichen wie schriftlichen Reflexionszusammenhängen zu Unterrichtsfächern wie Deutsch oder auch Geschichte und Philosophie, eben zu historisch-philologischen sowie sozialwissenschaftlich-philosophischen Fachdisziplinen auf. Die genannten Termini sind in sinngemäßer Übertragung selbstredend aber auch in die Lehr-/ Lernprozesse zu allen anderen Fächern, also auch zu den naturwissenschaftlichen, einzurücken. Sie weisen damit auf ein Kulturverständnis, das die gegenwärtig hoch im Kurs stehende, aber nicht jedermann ins Bewusstsein gelangende Reduzierung von Bildung auf Sprachenlernen (insbesondere Englisch), Methodentraining und Kompetenzerwerb transzendiert. Um bei Letzterem mit einer kritischen Bemerkung kurz zu verweilen: Der allseits hochgelobte Kompetenzbegriff, der seiner inhaltlichen Bezüge zum Teil weitgehend entkleidet ist bzw. dessen inhaltliche Einbettung, wie sie den Stoff-, Bildungs- bzw. Lehrplänen gelegentlich zu entnehmen ist, nicht hinreichend beachtet oder diskutiert wird, - der zeitgenössische Kompetenzbegriff mithin, der sich seiner Substantialität, seiner Implementierungen und Konnotationen, schließlich seiner gesellschaftspolitischen Verortung nicht vergewissert, der zu einem Allerweltsbegriff verkommt und die Diskussion nur noch als rhetorisches Blendwerk beherrscht, hat kaum Legitimation, die Basisqualität einer Bildung ab-

zugeben, die sich auf Persönlichkeitsentfaltung und Zukunftsbewältigung gleichermaßen versteht. Für den Literaturdidaktiker Bodo Lecke dürfte es wohl gar keine Frage mehr sein, ob die kritische Einschätzung dessen, was sich im Deutschunterricht unter Einschluss des Kompetenzbegriffes entwickelt hat, nicht auf den Bildungsbereich generell zu beziehen wäre:

So haben eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber den Inhalten und eine Überschätzung angeblich direkt vermittelbarer „Fertigkeiten“ oder „Fähigkeiten“ zweifellos zu „technokratischen“ und „formalistischen“ Tendenzen/Auswüchsen im Literaturunterricht geführt. Die Tendenz zum Pragmatisch-Technokratischen ist offensichtlich: dies gilt für Eltern, Lehrpläne, aber auch für manche fachdidaktischen Konzeptionen. Kaum gesehen wird, dass es die technokratische, lerntheoretische Reform versäumt hat, den Erwartungen der Öffentlichkeit ein eigenes „Bildungsideal“ entgegenzusetzen. Zu fragen ist heute nun, ob durch die „curriculare Wende“ der (Fach-)Didaktik nicht etwa der (traditionelle oder universale?) Bildungsbegriff – durchaus im Kontext der moralisch wie politisch und kulturell „unbewältigten Vergangenheit“ - zu schnell verdrängt, als „Bildungsballast“ über Bord geworfen und zu unvermittelt durch ein anderes Paradigma – eben das technokratisch-lerntheoretische – ersetzt wurde.⁴⁰⁾

Nicht selten artikuliert sich in Diskussionsrunden, Gesprächskreisen und medialen Präsentationen der Wunsch nach Wertevermittlung gerade im Bildungssystem. Werteorientierung, die wiederum unreflektiert bleibt, läuft Gefahr, von politischen oder ökonomischen Interessen zumeist auf geschickte Art und Weise in den Dienst genommen zu werden, letztlich also den Manipulationsversuchen gesellschaftlicher Machtzentren und Herrschaftsträger in die Hände zu spielen. Unter den ökonomischen sowie insbesondere soziokulturellen Bedingungen der Gegenwart droht eine dem Geist von Kritik und Skepsis nicht hinreichend zugänglich gemachte „Werte- und Normen-Pädagogik“ vor allem in neokonservatives Fahrwasser zu geraten⁴¹⁾, geht doch einem nicht unbeträchtlichen Teil der intellektuellen Elite ein emanzipatorisch-kritisches Bewusstsein gänzlich ab, vermutlich als Folge jener bildungspolitisch vermittelten Akzentuierung eher pragmatischer Fähigkeiten, die auf Methodik und jenes anpassungsorientierte so genannte lebenslange Lernen zielen. Dies macht den Bevölkerungsteil, der hier gemeint ist, konsequenterweise für die Wahrnehmung kritischer Positionen in dem durch mächtige Fremdinteressen beherrschten Bildungsdiskurs weitgehend „unbrauchbar“.

Die zumeist ein wenig naiv anmutende Absicht, schon aus Trotz oder Protest gegen vielfältige, als misslich oder gar bedrohlich empfundene Zeiterscheinungen in einer Art Werteuphorie Tradiertes und vermeintlich zu Bewahrendes in normgebender Funktion zu reaktivieren, d.h. über die schulischen Lehr-/Lernprozesse im Sinne leitender Prinzipien verbindlich zu machen, wird sich in einer Realität behaupten müssen, die zum ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhundert trotz mancher auch aus der Mitte der Bevölkerung kommender, auf Gegenläufigkeit setzender Postulate durch ein erhebliches Maß an Heterogenität, Pluralisierung und

Komplexitätssteigerung gekennzeichnet ist. In einer Wirklichkeit der hier bezeichneten Art würde ein allgemeinverbindlicher kultureller Wertekonsens, der auf einer Ebene unterhalb universeller Normen angesiedelt ist und den es vor einigen Jahrzehnten vielleicht noch gegeben haben mag, unweigerlich einem nicht unerheblichen Relativierungsanspruch ausgesetzt, wenn nicht überhaupt unmöglich gemacht. In diesem Zusammenhang ist auch der im Hinblick auf den Deutschunterricht früherer Zeiten vielbeschworene Kanon obligatorischer Inhalte und Bildungsvorstellungen⁴²⁾ ebenfalls problematisch geworden, und zwar schon aus theoretischer Perspektive, ganz abgesehen von den Schwierigkeiten seiner praktischen Umsetzung im Unterricht. Der neokonservative Rückbezug auf „ewige Werte“ hat aber nicht nur im gesellschaftstheoretischen und politischen Diskurs mit Einwänden und Widerspruch zu rechnen, sondern wird sich auch in der Realität mit Entwicklungen auseinandersetzen müssen, die in ihren gelegentlich sehr eigenwilligen Ausrichtungen, ihren kulturellen bzw. subkulturellen Extravaganzen, in ihren zum Teil auf Protest oder alternative Lebensentwürfe hin orientierten Verästelungen einem in traditioneller Hinsicht eher eindimensionalen Verständnis bestimmter Werte und Normen entgegenstehen. Die Gefahr, dass ein Wertekonservatismus angesichts einer zwangsläufig an Heterogenität und Dispersion gewinnenden, von Ausdifferenzierung und Vielschichtigkeit aber auch beherrschten Gesellschaft scheitert, liegt auf der Hand, muss sich aber nicht zwangsläufig einstellen. Denn eine Gesellschaft, die den Eindruck vermittelt, auf Grund ihrer Verflochtenheit und Undurchschaubarkeit in der Tat unregierbar, durch Selbstorganisation, d.h. durch ihre eigenen politischen Prozesse und Steuerungsmechanismen letztlich kaum beherrschbar zu sein, kann bei ihren Mitgliedern, in der Bevölkerung also - wie bei politischen Wahlen schon manches Mal sichtbar geworden - den Wunsch nach überschaubaren, erfahrungsgemäß zwar nicht ausschließlich, aber häufig doch eher konservativen Lösungen einschließlich vermeintlich handlungsfähigeren politischen Personals verstärken. Dabei wird jedoch in der Regel nicht einkalkuliert, dass Individuum und Gemeinschaft bei Konsolidierung politisch tendenziell autoritärer, Disziplin einfordernder Elemente dann selbst nur wieder zum Objekt von Heteronomie und Fremdregulierung degradiert zu werden durchaus Gefahr laufen.

Die neokonservative Wertedynamik übersieht eine Erkenntnis, wie sie den theoretischen Einlassungen der kritischen Theorie, spätestens seit Jürgen Habermas⁴³⁾, zu entnehmen ist, dass nämlich in einer Demokratie der offene Diskurs über Werte und Normen und im Übrigen auch über kulturelle Inhalte, die sich z.B. in den Lehrplanvorgaben für Schule und Unterricht niederschlagen, einer viel breiteren Öffentlichkeit Chancen der Mitbestimmung darüber einräumt, was in einer Gesellschaft die kultur- und bildungsrelevanten Grundlagen ausmachen könnte.

Die gegenwärtig zu konstatierende Vernachlässigung von Fragen, Reflexionen und Perspektiven, wie sie gerade durch die kritische Theorie in den gesellschaftlichen Diskurs eingebracht und zu intellektuellen Standards hohen Niveaus entwickelt wurden, ist kein Zufall, sondern entspringt dem zeitgenössischen Verständ-

nis von Bildung, deren Sinn- und Bedeutungsdimension gerade auch in den von Intellektuellen und Akademikern, insbesondere aber in den von wissenschaftlich vorgebildeten Systemträgern beherrschten Diskursen, überdies an systemrelevanten Schaltstellen – wie gesagt - auf ihre Kapitalisierbarkeit, ihre Verwertbarkeit im Wirkungsbereich des von Angebot und Nachfrage bestimmten Marktes reduziert wird. Eine Philosophie, die auf Einwand, Kritik oder Widerspruch zielt, die auf die Antagonismen des spätkapitalistischen und damit implizit des gegenwärtigen sozio-ökonomischen Systems hindeutet, hätte einen zu subversiven Anstrich, als dass es aus Sicht von Systemexponenten opportun wäre, im Zeitalter vielfältig globalisierter Vorgänge und Abläufe bei weitgehend neoliberalen Rahmenbedingungen sowohl Handlungsempfehlungen für den Menschen wie auch Leitlinien und Anhaltspunkte für Bildung und Kultur an einer emanzipatorischen und damit das derzeitige System keinesfalls stabilisierenden Theorie auszurichten.

Gleichwohl wird es ein dauerhaftes Zurück zur kanonischen Fixierung von kulturellen Zeugnissen und Dokumenten vermutlich nicht geben, aber eine Art von Bewusstsein über das, was als literarische Bildung oder auch Allgemeinwissen zu gelten hätte, wäre ebenso wünschenswert wie notwendig. Denn auch ein permanenter Diskurs über Kulturkritik setzt Lektüreerfahrung, Denken, Kenntnis, letztlich Bildung voraus, jedenfalls dann, wenn es zu einem anspruchsvoll-differenzierten Aus-handlungsprozess kommen soll. In ihm haben die unterschiedlichen Positionen nur Bestand, wenn sie substanziell hinreichend fundiert und die notwendige Überzeugungskraft zu entwickeln in der Lage sind. Diskursfähige humanistische Bildungsideale sind den ahistorisch-technokratischen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen wie Disponibilität, Flexibilität, Bereitschaft zur permanenten Weiterbildung, „Lernen lernen“⁴⁴ entgegenzuhalten.

Eine in der gesellschaftlichen Diskussionskultur weiterentwickelte Vorstellung von Bildung und eben nicht ein unreflektierter Rückgriff auf das ehemals kanonisch Fixierte würde einerseits in die Aufgaben und Erfordernisse der Unterrichtspraxis einfließen, ließe sich andererseits aber auch für eine Meta-Kommunikation über Bildung selbst nutzbar machen, vor allem für die stets notwendige Auseinandersetzung darüber, welches Grundverständnis von Bildung in den Vorgaben für Unterricht und Schule, also in den Bildungs- und Lehrplänen, gewissermaßen als Angebot für eine auf offener Demokratie und freier Meinungsbildung gründende Gesellschaft zu verankern wäre. Zu den Möglichkeiten, den Bildungsbegriff weiterzuentwickeln, heißt es bei Lecke:

Der Bildungsbegriff könnte mithin modernisiert werden durch „Äquivalente“ wie: Identitätsfindung, Sozialisation, Enkulturation, Emanzipation etc., die erstmals in der sog. „realistischen Wende“ der Didaktik Anfang der 1960er Jahre aufkamen und sich in der sog. „emanzipativen Wende“ der 1970er und 1980er Jahre – entgegen allen restaurativen Tendenzen – fortsetzen sollten, seinerzeit etwa im Sinne von Hans Thiersch und der „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“. Damit wäre den dynamischen, bewegungsoffenen, diskurs-, lern-

ziel- und projektorientierten Komponenten des Begriffs „Bildung“ ebenso Genüge getan wie dessen dialektischem Pendant: dem „exemplarischen“ und „kategorialen“ oder „elementaren“ Prinzip der Allgemeinbildung.⁴⁵⁾

Angesichts einer sich im Strom des Zeitgeistes bewegenden, gewöhnlich Zustimmung hervorrufenden Praxisorientierung, Praxisversessenheit, so möchte man gelegentlich polemisch zugespitzt formulieren – Praxisversessenheit, verbunden in der Regel mit Verbalattacken gegen angeblich ungerechtfertigte Theorieüberfrachtung – angesichts eines solchermaßen zeitgenössischen Selbstverständnisses wird es sich nicht immer als ganz einfach erweisen, die im Zitat von Lecke erhobenen Ansprüche an „Bildung“ (z.B. Identitätsfindung, Emanzipation) umzusetzen und – in Fortführung dieses Gedankens - Schüler für Inhalte und geistige Zusammenhänge zu gewinnen, die ihnen zunächst fremd und fern sind, ihnen aber Perspektiven aufzeigen und eigene Transformationsprozesse ermöglichen.

Denn von einem gebildeten Individuum wird man wohl erst dann sprechen, wenn es seine Stellung in der Gesellschaft nicht nur unter dem Akzent von „Affirmation und Negation“, sondern vielmehr unter dem „Dach“ mannigfaltiger Möglichkeiten der Positionierung zwischen diesen beiden Extremen, ggf. unter bewusstseinsscharfer Güterabwägung in Einzelsituationen, immer wieder neu – und hierbei handelt es sich um Transformationsprozesse - zu bestimmen versteht. Wenngleich Bildung sich kontinuierlich dem gesellschaftlichen Aushandlungsprozess stellen muss und dabei relative Wandlungsfähigkeit zu erkennen gibt, so existieren doch Aspekte und Elemente, die über alle Varianten des Bildungsbegriffes hinweg im Sinne humaner Ausgestaltung von Lebenswelt und Gesellschaft als bildungs- und kulturrelevante Konstanten zu erhalten, ggf. weiterzuentwickeln und ausdifferenzieren wären. Bildung sollte den Einzelnen davor bewahren, der auch in liberalen Gemeinschaften in vielfältigen Formen auftauchenden Forderung nach Unterwerfung allzu willfährig Genüge zu leisten, andererseits das Individuum davor warnen, sich in einer Art Dauerprotest oder in einer den Argumenten der Vernunft nicht zugänglichen, von Verblendung gezeichneten Opposition zu isolieren, sich damit als „Stachel im Fleisch“ unschädlich zu machen und denjenigen Systemen, Personen oder Strukturen, die zu kritisieren es durchaus wert und lohnend wäre, unbeabsichtigt ohne Not generell oder auch nur über das notwendige Maß hinausgehend zuzuarbeiten. Bildung, das heißt Fähigkeit zur Selbstreflexion, Selbstthematisierung und Theoretisierung des eigenen Handelns, erlaubt es dem Einzelnen – dies sei hier noch einmal wiederholt -, im Wechselspiel von Zustimmung und Ablehnung, im Spannungsfeld von Anpassung und Widerstand bei Zuhilfenahme von Allgemein- bzw. Fachwissen, vor allem aber unter Entfaltung von Transformationsprozessen den ihm angemessenen Standort in jeweils wechselnden Situationen zu finden, einzunehmen und ggf. gegenüber Widerständen auch zu behaupten.

Und was bedeutet dies alles für die Schule? Den Schülern wenigstens implizit zu vermitteln, dass Bildung ebenso hochkomplex wie subtil ist, dass sie in Lebens-

prozesse einfließt, ihre Bewährungsprobe häufig in existentiellen Situationen findet, sie sich nicht wie ein Produkt mit festen Konturen präsentiert, sie nicht per se zu begrenzen, darüber hinaus nicht mess- oder evaluierbar ist, dürfte an sich schon Aufgabe genug sein, an der alle Bildungsträger, selbstverständlich auch die privaten, mitzuarbeiten sich aufgefordert fühlen sollten. Solange aber im derzeitigen Schulsystem die Instrumentalisierung von Bildung bereits angelegt, ihre fast eindimensionale Ausrichtung auf Vergleichsarbeiten, Tests und Prüfungen in den geistigen Horizont der für Schule und Universität Verantwortlichen fest eingeschrieben ist, wird sich auch im Bewusstsein der Schüler nichts anderes etablieren als ein rein funktionales Verständnis von Unterrichtsinhalten und Bildung: Wie eigne ich mir die Wissens Elemente, deren Sinn und Bedeutung für mich in der Regel zweitrangig sind – jedenfalls wenn es um den Erwerb von Zertifikaten geht -, bei möglichst geringem Arbeitsaufwand so geschickt an, dass ich die bevorstehende Prüfung optimal bestehe? Selbst diese Vereinseitigung zu erkennen, setzt ein Mindestmaß an Reflexionsvermögen voraus, dessen Förderung zwar nicht ausschließlich, aber doch zu wesentlichen Teilen Sache der Schule ist.

Dass Bildung zwei Komponenten enthält, nämlich eine, die der vollen Entfaltung der Persönlichkeit dient, und eine andere, die im Dienst jener notwendigen Vorbereitung auf berufliche Anforderungen steht, dass diese beiden Seiten zudem sinnvollerweise in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden sollten, damit ungerechtfertigten „Hegemonialbestrebungen“ nicht etwa Vorschub geleistet wird, sind Sachverhalte, deren Verständnis vor allem den Lehrkräften Wirklichkeitssinn und Theoriebewusstsein zugleich abverlangt. Dies deutet zudem erneut darauf hin, dass Bildung in ihren Facetten eben nicht als Ware „eingekauft“ werden kann, sondern vom Individuum in z.T. mühevoller Kleinarbeit über einen längeren Zeitraum hinweg, letztlich lebenslang zu realisieren ist. Ein kulturell relevanter Gegenstand erweist sich erst dann als Bildungsgut, wenn das Lernsubjekt besagten Gegenstand dem eigenen Ich anzuverwandeln die erforderliche Mühe aufwendet.

Sogar bezogen auf den etwas schlichteren Begriff „Wissen“ und die mittlerweile inflationär gebrauchte Vokabel „Wissensgesellschaft“ heißt es in der Literatur:

In keiner Datenbank, in keinem Medium, das unstrukturiert Daten akkumuliert, finden wir deshalb Wissen. Wissen bedeutet immer, eine Antwort auf die Frage geben zu können, was und warum etwas ist. Wissen kann deshalb nicht konsumiert werden, Bildungsstätten können keine Dienstleistungsunternehmen sein, und die Aneignung von Wissen kann nicht spielerisch erfolgen, weil es ohne die Mühe des Denkens schlicht und einfach nicht geht. Aus diesem Grund kann Wissen auch nicht gemanagt werden.⁴⁶⁾

Und um auf Bildung zurückzukommen: Durchaus notwendig zu erwähnen, weil gesellschaftlicher Vergesslichkeit ausgesetzt, dass Bewusstseins scharfe auf jeden Fall ein wesentliches Element von Bildung bleibt, sie geht damit bekanntermaßen über das oben erwähnte „Wissen“ hinaus – Bewusstseins sensibilität, auf deren Ent-

wicklung und Förderung jede Schule im Rahmen ihrer pädagogisch-didaktischen Ausrichtung Obacht zu geben sich in der Pflicht sehen sollte. Denn es werden dem Individuum im täglichen Leben mit Hilfe zumeist verschleiender Sprachusancen Freiheit und Autonomie vorgespiegelt – so sind die in diesem Zusammenhang ihre fragwürdige Wirkung entfaltenden modischen Anglizismen im Problemfeld von Täuschung und Verlogenheit anzusiedeln -, dem Einzelnen in der Realität der Arbeitswelt aber über Kompetenzen wie Selbstverantwortung und so genannte Teamfähigkeit gleichermaßen Einordnung in vorgegebene Organisationsgefüge und Prozessstrukturen sowie Subordination unter Direktiven von Management und Verwaltung abverlangt. Die Fähigkeit des Menschen, den Anforderungen der Arbeitswelt im Grundsatz zu entsprechen, ist in ihrer Notwendigkeit für Gesellschaft und Individuum keineswegs in Zweifel zu ziehen. Sie muss aber für das Handlungssubjekt um die Kompetenz erweitert werden, sich selbst sowie die Qualität der beruflichen Tätigkeit zu reflektieren und schließlich die eigene Person in ein Verhältnis zur täglichen Arbeit mit ihren Rahmenbedingungen zu setzen – dies alles, um Aufschluss über Strukturen, Personen, Veränderungsmöglichkeiten sowie über Zukunftsperspektiven zu gewinnen.

Neben dem notwendigen Maß an Anpassungsbereitschaft, das für das Überleben des Menschen in hochkomplexen Sozialstrukturen notwendig ist, bedarf die Entwicklungsfähigkeit gesellschaftlicher Gesamtgefüge und Subsysteme gerade unter wertebezogenen Aspekten, was wiederum ein gewisses Maß an Diskursfähigkeit des Einzelnen und an Konsensbildung in der Gemeinschaft von vielen voraussetzt, eines kritischen Bewusstseins, das in möglichst großen Bevölkerungsanteilen verankert ist. Denn die häufig einseitige Ausrichtung menschlicher Geistestätigkeit auf die Gewährleistung bloßer Funktionstüchtigkeit von Mechanismen und Steuerungsprinzipien, die nicht nur berufs- und arbeitsweltrelevant, sondern in einem abstrakten Sinne auch in die Gesellschaft selbst einprogrammiert sind, läuft in ihrem systemstabilisierenden Charakter auf die Konsolidierung von ohnehin seit langem unverändert gebliebenen gesellschaftlichen Verhältnissen hinaus. Dies bedeutet dann eben auch eine Perpetuierung von sozialen Antagonismen, Divergenzen und Desintegrationstendenzen, die sich zumeist im Laufe vieler Jahre in die Schemata und Funktionsabläufe der Gesellschaft eingeschlichen und dort festgesetzt haben.

Eine kritische Sichtweise impliziert in der Regel Problembewusstsein, und insofern stellt sich unter pädagogisch-didaktischem Aspekt die Frage, mit welchen Kenntnissen und Fähigkeiten Schüler ausgestattet sein müssen, um Spannungen, Widersprüche und Aporien sowohl in ihrem Lebensalltag wie auch in eher abstrakten Zusammenhängen, so z.B. in kulturellen Darbietungsformen, als solche wahrnehmen zu können. Die verallgemeinerungsfähigen Elemente von Unterrichtskonstellationen und -prozessen, die auf Erzeugung und Intensivierung von Problembewusstsein zielen, wären noch wesentlich stärker in den Blick zu nehmen, als das derzeit der Fall ist. Die Ausbildung von Problembewusstsein wiederum stellt für Möglichkeiten, sich an gesellschaftlichen Diskursen zu beteiligen, die notwendige Grundlage dar.

Dabei dürfte zukünftig mehr denn je die Fähigkeit gefordert sein, sich mit Diskursen auseinanderzusetzen, die über entsprechende in sich schlüssige Argumentationsketten hermetische „Abriegelung“ und Plausibilität suggerieren, gegen die Ein- oder Widerspruch zu erheben von vornherein aussichtslos erscheint. Als besonders evident wird sich dies im Kontext von EDV erweisen, könnte doch hier das Postulat einer rückhaltlosen Unterwerfung unter die Programmsystematik computergenerierter Funktionsabläufe im Hinblick auf die Konsequenzen für den Einzelnen – Konsequenzen insbesondere sozialer sowie politischer Art - besondere Schärfe annehmen: Wer sich im technologischen Bereich mit der Plausibilität von Organisationsschemata und Prozessstrukturen allzu schnell identifiziert, wird möglicherweise aufgrund verinnerlichter „Subordinationsrituale“ auch in gesellschaftlichen, kulturellen oder politischen Zusammenhängen einen höheren Grad an Anpassungsfähigkeit zeigen. Hier stellt sich ganz besonders die Frage, wie Problembewusstsein und Kritikfähigkeit zu entwickeln und vor allem an apodiktisch-apologetisch „auftretende“ Diskurse anzukoppeln wären. Die Darlegungen machen deutlich, dass es insgesamt um die Aufgabe geht, die Autonomie des Bildungssubjekts gegenüber der Objektseite, die u.a. durch vielfältige bildungspolitische Maßnahmen zu ihrer Stärkung längst Dominanz und damit Herrschaft über das Bildungssubjekt gewonnen hat, wiederherzustellen, zumindest zu stärken. In der Schule legen vielfältige Tests, Assessmentprozeduren, Vergleichsarbeiten und Formen der Evaluation Zeugnis vom Verbindlichkeitsanspruch der unterrichtsbezogenen Sachgebiete, Betrachtungs- und Untersuchungsgegenstände ab, ohne dass die Lernenden zumindest in der Regel an der Konstituierung jener Objektrepräsentationen, d.h. der Wissens- und Bildungselemente, hinreichend beteiligt gewesen wären. Erst die sinnvolle Verknüpfung von Individual- und Sachbezug gibt die Grundlage ab, auf der Bildung gedeihen kann und das Lernsubjekt die Rolle eines Vollzugsorgans von „Handlungsbefehlen“, die von der Objektseite im Zusammenwirken mit Kultusbürokratie und Unterrichtspraxis ausgehen, abstreifen kann. Max Horkheimers sinngemäße Zusammenfassung einer Synthese von Subjekt und Objekt ist prägnant und soll nicht unerwähnt bleiben:

Wer nicht aus sich herausgehen, sich an ein Anderes, Objektives ganz und gar verlieren und arbeitend doch darin sich erhalten kann, ist nicht gebildet (...).⁴⁷⁾

Ausblick

Damit der Einzelne Möglichkeiten erhält, für sich selbst die oben skizzierten sowie ähnliche oder auch ganz andere Sachverhalte, Fragen und Probleme bildungstheoretischer resp. gesellschaftspolitischer Art unter Bezugnahme auf seine eigene Interessenlage zu entwickeln bzw. zu formulieren, damit er Chancen der Selbstverwirklichung zu nutzen versteht, darüber hinaus ein Gleichgewicht von Autonomie und Solidarität herzustellen imstande ist, bedarf es bekanntlich einer

Reihe von Fähigkeiten, deren Vermittlung die Schule sich auch zukünftig angelegen sein lassen sollte. In Anlehnung an Oskar Negt⁴⁸⁾ sind hier drei Kompetenzen – der Leser verzeihe die Übernahme des zuvor kritisierten Begriffes - besonders hervorzuheben: jeweils die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen, Kritik zu artikulieren und für die bestehende Wirklichkeit eine Perspektive zu entwerfen. Dabei sei auf die erstgenannte Zielbestimmung, die nach „neomodischer“ Auffassung zukunftsweisend immer wieder mit der Kompetenz, so genannte Vernetzungen herzustellen, in Verbindung gebracht wird, die gleichwohl möglicherweise ein wenig den Eindruck des Selbstverständlichen vermittelt, hier noch einmal besonders hingewiesen – aus guten Gründen, wie sich zeigen wird.

Über die Kompetenz nämlich, Einzeltatbestände, isolierte Wissens Elemente, Rudimentäres und Fragmentiertes in Zusammenhänge einzuordnen, auch Kontexte überhaupt erst einmal zu erzeugen, sollten in optimistischer Wunschkonzeption alle Gesellschaftsmitglieder verfügen. Jene Fähigkeit wird sich voraussichtlich angesichts verbreiteter Orientierungslosigkeit und Sinn-Agnosie als geradezu lebensnotwendig erweisen, wenn es um Selbstfindung, Positionierung oder Wahrnehmung legitimer eigener Interessen und Bedürfnisse geht. Die Fragmentierung von Wissen, das sich einer Unmenge an Daten verdankt, bei gleichzeitiger enormer Expansion von Informationsbeständen im Allgemeinen und Spezialkenntnissen im Besonderen hat sich längst zu einem Charakteristikum gegenwärtiger Lebensbedingungen entwickelt. Sie findet ihren beispielhaften konkret-praktischen Ausdruck in den medientechnologischen Errungenschaften, die auf Ausdifferenzierung und Integration gleichermaßen setzen, durch einen hohen Komplexitätsgrad gekennzeichnet sind und vielfältige Präsentationsformen bieten. Natürlich stellt Dissoziation der genannten Art eine Herausforderung für Individuum und Gesellschaft, insbesondere für das gesamte Bildungswesen, dar. Einheit und Konsistenz menschlichen Bewusstseins, überhaupt die Identität des Einzelnen werden durch Fragmentierungsgewalt in vielen Bereichen der Gesellschaft in Frage gestellt. Wenn davon auszugehen ist, dass durch Destruktion von Sinnbezügen - ein Sachverhalt, dem von Anfang an vermutlich eigendynamische Kraft innewohnt und der sich quasi automatisch, aber unter stillschweigender Zustimmung von Herrschaftseliten vollzieht - die Menschen auf Bereiche abgelenkt werden, in denen sie sich insbesondere mit Hilfe von Unterhaltungselektronik ruhig stellen, über gesellschaftliche Spannungen und Verwerfungen sowie deren Ursachen hinwegtäuschen und sich ihren Partizipationschancen entfremden lassen, genau dann ist hier ein gesellschaftspolitischer Prozess zu vermuten, dem diffuse Intentionalität zugrunde liegt und der durch subtile Steuerungsmechanismen geprägt ist. Oskar Negt spricht davon, „(...) daß Zerstörung der zusammenhängenden Weltauffassung zu einem wesentlichen Herrschaftsmittel geworden ist.“⁴⁹⁾

Negt liefert für den von ihm mit Akzentsetzung versehenen Aspekt einer Zersplitterung von Wissen und Bewusstsein ein alltägliches Beispiel aus der Welt der Medien; in jeder Weise bezeichnend - wenngleich in Anbetracht von Computer und

Internet eher harmlos - für das mit dem Etikett „Medienzivilisation“ zu versehende Stadium gesellschaftlicher Entwicklung:

Man sehe sich nur einmal die Tagesschau unter dem Gesichtspunkt dieser Fragmentierungsstrategie an. Ohne erkennbare Struktur, ohne geschichtliche Hintergründe, ohne Rückverweise auf vergleichbare Ereignisse werden Informationen aneinandergereiht, die nichts erklären und Zusammenhänge zwischen der Situation des Fernsehzuschauers und der übrigen Welt buchstäblich auseinanderreißen.⁵⁰⁾

Wenn als Reaktion auf die oben angedeutete Segregation und Dissoziation gerade auch auf dem Gebiet von Wissen und Wahrnehmung jetzt vorwiegend im theoretischen, vor allem gesellschaftskritischen Diskurs darauf hinzuwirken wäre, dass im Kontext der insbesondere von Schule und Unterricht anzustoßenden Bildungsprozesse Alltagserfahrung und individuelle Lebensgeschichte in allgemeinere Zusammenhänge eingebracht und mit situationsunabhängigem Wissen, das durch Begriffsstrukturen gekennzeichnet ist, verknüpft werden sollten⁵¹⁾, wenn darüber hinaus von eher kritischen Zeitbeobachtern die Vermittlung eines Denkens in Kategorien der Widersprüche, d.h. eines dialektischen Denkens, angemahnt und mit dem Akzent besonderer Aktualität versehen wird⁵²⁾, dann gewinnt hier eine Vorstellung deutlich an Konturen, die der Theorie der „kategorialen Bildung“ in manchem nahesteht.

In diesem Zusammenhang dürfte es geboten sein, den Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki „ins Spiel zu bringen“. In seiner frühen Schrift „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ entfaltet er Überlegungen, die darauf zielen, gerade im Bereich professioneller Beschäftigung mit Bildung einen Zustand zu überwinden, der durch die Tendenz der Verabsolutierung von Richtungen und Auffassungen gekennzeichnet ist. Ausgangspunkt für Klafki sind zwei Konstrukte, die im Laufe der Zeit herausgearbeitet wurden und den Bezug zueinander zum Teil verloren haben, nämlich die „materiale“ und die „formale“ Bildungstheorie. Ihnen ist die Objekt- bzw. Subjektseite des Bildungsgeschehens jeweils zuzuordnen, jedenfalls was die Schwerpunktsetzung der beiden „Systeme“ anbelangt. Während sich also die materiale Richtung auf die quasi-objektiven Inhalte kapriziert, die die Schule zu vermitteln hat, steht im Zentrum der formalen Theorie das Subjekt, mithin der Lernende, um dessen Bildung und Identitätsgewinnung es geht. Materiale Bildung ist dadurch gekennzeichnet, dass die Komplexität der Wirklichkeit nach Maßgabe vorgegebener Kategorien oder Kriterien strukturiert und analysiert wird, wobei die Realität tatsächlich für den Menschen ein höheres Maß an Durchschaubarkeit und Verständlichkeit gewinnt. Gleichwohl hat ein Verfahren, mit dem Ganzheitliches in atomistische Bestandteile zerlegt wird, vielfach zur Folge, dass sich das Einzelne in einer Fülle von Partikularelementen verliert. Die Frage nach der Integration von Details findet gerade in didaktischen Konzepten zu wenig Berücksichtigung. Ihre Beantwortung bleibt im Wesentlichen den Lernenden selbst überlassen:

(...) Vertraut wird auf einen intuitiven Holismus, der alles mit allem irgendwie zusammenbringt.⁵³⁾

„Vorherrschaft“ des Inhalts, Isolierung des Einzelements, atomistische Verfahren sowie additives Wissen sind die entscheidenden Merkmale materialer Bildung, und ein Unterricht, der sich ihr verschreibt, hat ausgesprochen disziplinierenden Charakter. Die Objektwissenschaften, die im Mittelpunkt der Lehr-/Lernprozesse stehen und deren Dominanz nicht zu leugnen ist, erzeugen einen didaktischen Objektivismus, dem sich Lehrer, Schüler und schließlich die Pädagogik überhaupt zu beugen haben⁵⁴⁾. Dazu heißt es in der Literatur:

Wissen ist nicht Mittel der Selbsttätigkeit, sondern Selbstzweck bzw. Machtmittel anderer. Lernende haben das fertige Wissen zu reproduzieren und kommen höchstens indirekt, über quasi naturwüchsige Effekte im Umgang mit dem aufgezwungenen Wissen zur Entwicklung ihrer eigenen Persönlichkeit.⁵⁵⁾

Während materiale Bildung durch ein Übergewicht des Inhaltlichen gekennzeichnet ist, geht es der formalen Bildung in erster Linie um die Entwicklung von methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Subjekts. Die inhaltliche Komponente wird jetzt auf eine untergeordnete Funktion reduziert, denn die Prinzipien und Kategorien, die sich aus der Theorie der formalen Bildung gewinnen lassen, erlauben zumeist eine Verknüpfung mit relativ beliebigen Sachfragen, sind letztlich also in gewissen Grenzen inhaltsneutral.⁵⁶⁾ Eine Didaktik, die sich in einseitiger Beschränkung auf die abstrakt-formalistischen Strukturen des Bildungsprozesses festlegt, erweist sich letztlich als genauso autoritär wie eine Lehr-/Lerntheorie, die im Zeichen der materialen Bildung steht. Methoden, Prozessschemata und Organisationsmodelle werden den Schülern nämlich auch hier nicht als Mittel der Selbsttätigkeit zur Verfügung gestellt⁵⁷⁾, sondern den am Lehr-/Lernprozess Beteiligten mehr oder weniger aufgezwungen.

Entwicklungen auf gesellschaftlicher Ebene, nämlich Abkopplungs- und Vereinzelungstendenzen, lassen sich in sinngemäßer Abwandlung, wie die Ausführungen gezeigt haben, auf dem Gebiet der Theoriekonstruktion, hier insbesondere bezogen auf den Phänomenbereich „Bildung“, beobachten. Dabei drängt sich die Frage geradezu auf, wie die unterschiedlichen Richtungen, denen eine Neigung zur Verabsolutierung innewohnt, sinnvoll einander zuzuordnen wären. Die Trennung in „materiale“ und „formale“ Bildung ist auf die Dauer nicht akzeptabel, lässt sich aber – so jedenfalls Klafki, und ihm ist zuzustimmen – nicht durch einfache Formeln überwinden wie: „Sowohl formale als auch materiale Bildung“ oder „Nicht nur formale, sondern auch materiale Bildung“. Zur Begründung noch einmal Klafki selbst:

„Bildung“ ist immer ein Ganzes, nicht die Zusammenfügung von „Teilbildungen“, besser Bildungsteilen, Faktoren, Bausteinen einerseits materialer, andererseits formaler Art; (...).⁵⁸⁾

Klafki plädiert für die so genannte kategoriale Bildung, mit der in der Tat das Auseinanderfallen in Einzelrichtungen mindestens aus theoretischer Perspektive zu verhindern wäre. Er selbst hat diesen Ansatz in späteren Schriften jedoch nicht konsequent weiterverfolgt. Auch die Praxis sieht in der Regel anders aus, wie Reduktions-, Vereinseitigungs- und Applikationstendenzen einer handlungsorientierten Didaktik, die sich in pädagogischen Kreisen großen Zuspruchs erfreut, zu erkennen geben. Die bildungstheoretische Position des „frühen Klafki“ ist dagegen eine ganzheitliche:

Nur eine Bildungsauffassung, die von Anfang an jene in den besprochenen Theorien isolierten und verabsolutierten Ansätze als „Momente“ im Sinne dialektischen Denkens begreift, d.h. als Bestimmungen, die nur im Ganzen und vom Ganzen aller auftretenden Bestimmungen her ihre Wahrheit offenbaren und die zugleich selbst dieses Ganze mitbedingen und erhellen – nur eine solche Bildungsauffassung, so scheint es uns, hat beim gegenwärtigen Stande der wissenschaftlichen pädagogischen Forschung Aussicht, das „Wesen der Bildung“ zu reichend zu deuten und damit zugleich der Bildungspraxis, vor allem hinsichtlich der Auswahl und Bewertung der Bildungsinhalte und der ihnen adäquaten pädagogischen Methoden, zum rechten Selbstverständnis zu verhelfen.⁵⁹⁾

Hinzuweisen ist hier noch einmal auf das Moment des dialektischen Denkens, von dem in der angeführten Textstelle die Rede ist und das der Gefahr vorbeugt, den Inhalts- oder Subjektbezug, materiale oder formale Seite jeweils zu verabsolutieren. Beide Komponenten sind vielmehr – selbstverständlich, möchte man sagen – unlöslich miteinander verknüpft⁶⁰⁾. Ein tieferes Verständnis für Bildungsgegenstände ist erst zu gewinnen, wenn auch die Vorgehensweise, d.h. der vom Individuum zu beschreitende Weg, über den sich Einsichten und Erkenntnisse konstituieren, als Korrelat zum Inhalt mit bedacht wird.

Fragerichtung, Verfahren und methodische Schritte präjudizieren wiederum die Perspektive, durch die verhindert wird, dass der Inhalt in je spezifischen Zusammenhängen als etwas Zufälliges oder Beliebiges in Erscheinung tritt. Klafki hält einen Bildungsprozess für gelungen, wenn sich der Einzelne ein Stück der dinglichen und geistigen Wirklichkeit anverwandelt hat und durch diese Leistung selbst für den entsprechenden Teil der Realität erschlossen ist, im „funktionalen“ wie im „methodischen“ Sinne.

Allgemeine Inhalte, die auf der „Seite des Objekts“ Gestalt gewinnen, sind bereits als Kernbestand in einer Kategorie angelegt, die auch den Keim für das Aufgehen von Einsichten, für weitere Erlebnisse und Erfahrungen auf der Subjektseite enthält. Innerhalb der Didaktik wird sich – so Klafki – eine Forschungsrichtung etablieren, die es sich zur Aufgabe macht, „die Kategorien und Strukturen jener geistigen Grundrichtungen zu ermitteln, in denen dem jungen Menschen heute sein Leben als verpflichtende Aufgabe oder als freie geistige Möglichkeit gegeben ist.“⁶¹⁾ Damit aktiviert Klafki die an Kant gemahnenden Begriffe „Pflicht“ und „Freiheit“, wobei sich allerdings die Frage stellt, wie „Leben als verpflichtende Aufgabe oder

als freie geistige Möglichkeit⁶²⁾ heute zu verstehen ist. Die Antwort auf ideelle Forderungen, wie sie sich in philosophischen Positionen dieser Art artikulieren, scheint eher materiell auszufallen: Unterwerfung unter ökonomische Gegebenheiten und Zwänge - dies gewissermaßen als Verirrung der Pflicht -, materielles Streben und Konsum als inhaltliche, absurd anmutende Füllung von Freiheit – beides zusammen eine enorme Herausforderung für Bildung und Schule. Die notwendige Balance zwischen den disparaten, teilweise widerstrebenden Elementen in Gesellschaft und Lebenswelt wird auf spezifische Weise auch von Georg Simmel, auf den wiederum Monika Witsch in ihrem Habilitationsvortrag mit Nachdruck hinweist, eingefordert:

„Die zeitgeschichtliche Auflösung alles Substantiellen, Absoluten, Ewigen in den Fluss der Dinge, in die historische Wandelbarkeit, in die nur psychologische Wirklichkeit scheint mir nur dann vor einem haltlosen Subjektivismus und Skeptizismus gesichert, wenn man an die Stelle jener substantiell festen Werte die lebendige Wechselwirkung von Elementen setzt, welche der gleichen Auflösung ins Unendliche hin unterliegen“ (Simmel, zitiert nach Rammstedt 1994, S. 19).⁶³⁾

Monika Witsch greift Simmels Gedanken auf, führt ihn weiter aus und gelangt zu folgenden Differenzierungen:

Die korrelative Grundstruktur, wie sie Simmel hier grundlegt, heißt also, dass Wirklichkeit nicht evident gegeben, sondern funktional erzeugt ist. Der Erkenntnisgegenstand ist immer ein dem Denken „aufgebener“ als Funktion der den Gegenständen immanenten Sinnstruktur. (...) Dergestalt geht es hier nicht um das Einzelphänomen in seiner empirischen Qualität, sondern um den korrelativen Zusammenhang, dessen Ausdruck der Gegenstand ist. Was heißt dies nun für die Bestimmung von Bildung? Es kann nur heißen, dass sich ein Bildungsideal weder allein am Subjekt als normativer Theorieentwurf („So sollst Du sein“) noch allein am Objekt als sachorientierter Theorieentwurf („Das musst Du wissen“) bestimmt. In beiden Bildungsentwürfen bleibt der korrelative Zusammenhang ausgeblendet, weil (...) nicht (...) am Relationsgeflecht von Gegenstandserkenntnis und Selbsterleben, d.h. am Prinzip des Wechselverhältnisses angesetzt wird. Darin liegt nun genau die Brisanz von Bildung, dass sie nämlich bilden muss für das Wechselverhältnis, für den Zusammenhang des Einzelnen zum Anderen, des Einzelnen zum Gegenstand und des Einzelnen zur (Welt-)Gesellschaft. Bildung ist in dieser Grundlegung ein Spannungsbegriff, der den Menschen begreift als ein sich selbst bildendes und gebildet werdendes Wesen. Der Mensch steht inmitten der Wechselwirkung von Freiheit und Bindung, von Selbst-Bestimmung und Bestimmt-Sein, von Ich und Anderem, und Bildung muss diese Doppelstellung des Menschen in sich aufnehmen, weil es ihr um den ganzen Menschen geht.⁶⁴⁾

Die balancierte Verknüpfung von „normativem“ und „sachorientiertem Theorieentwurf“, wie es in dem oben aufgeführten Zitat heißt, von Subjekt und Objekt, von

gegensätzlichen Positionen oder auch – um noch einmal Klafki zu bemühen - das durch die Theorie der kategorialen Bildung herzustellende Gleichgewicht zwischen materialer und formaler Seite des Bildungsprozesses, - all dies ist derzeit in der Unterrichtswirklichkeit kaum anzutreffen, wird allein in seinem Anspruch durch Vorgaben und Entwicklungen in der Bildungslandschaft konterkariert. Wer sich daran erinnert, wie noch vor einigen Jahren die öffentliche Diskussion über Wandlungen und Reformnotwendigkeiten im Schulwesen vom Thema „Computer und Internet“ beherrscht wurde, und aufmerksam beobachtet, wie der entsprechende Diskurs z.T. auch weiterhin von marktrelevanten Aspekten bestimmt wird, vermag abzuschätzen, mit welchen Dimensionen eines Denkens in ökonomisch-technologischen Kategorien mittelfristig zu rechnen ist. Gegenwärtig schlägt das Pendel mächtig zur „Objektseite“ hin aus, und auch das „Erschlossensein des Menschen für seine Wirklichkeit“, was laut Klafki zu einem gelungenen Bildungsakt gehört, wird zukünftig vermutlich anders als gerade emanzipatorisch ausfallen.

Angesichts der sich abzeichnenden größeren Fremdbestimmung des Individuums und einer sich eher verschleiert autoritär verstehenden Bildung ist es zu begrüßen, dass Klafkis ursprünglicher Ansatz von der jüngeren Forschung beachtet und wieder aufgenommen wird. Walgenbach, der hier bereits zitiert wurde, macht ihn beispielsweise für seine Theorie der „Interdisziplinären System-Bildung“ fruchtbar. Er entwickelt das Prinzip der „kategorialen Bildung“ weiter und geht dabei von folgender pädagogischer Grundsatzfrage aus:

Wie kann man von außen auf sich in Freiheit bestimmende Subjekte einwirken?⁶⁵⁾

„Kategoriale Bildung“ zielt Walgenbach zufolge auf die Gewinnung elementarer Mittel, „die *Objektiv-Materiales und Subjektiv-Formales zugleich* keimhaft enthalten und sich im Prozeß der Selbsttätigkeit entfalten lassen (...).“ (Hervorhebungen im Original)⁶⁶⁾ Es überrascht kaum, dass die Forschungsansätze und Grundsatze positionen Walgenbachs, der als Wissenschaftler zwischenzeitlich auch in Brasilien tätig war, und Paulo Freires, des bedeutenden, aus Brasilien stammenden Vertreters der so genannten Befreiungspädagogik, inhaltliche Affinitäten zu erkennen geben. So heißt es bei Letzterem:

Echte Bildungsarbeit wird nicht von A *für* B oder von A *über* B vollzogen, sondern vielmehr von A *mit* B, vermittelt durch die Welt - eine Welt, die beide Seiten beeindruckt und herausfordert und Ansichten oder Meinungen darüber hervorruft. (Hervorhebungen im Original)⁶⁷⁾

Walgenbach und Freire haben darüber hinaus bei aller Unterschiedlichkeit in der Schwerpunktsetzung ihrer pädagogisch-wissenschaftlichen Tätigkeit noch etwas Weiteres, das von zentraler Bedeutung ist, gemeinsam: Sie wollen die Welt- und Lebenskomplexität nicht in der alleinigen Verfügungsgewalt von Experten belassen. Natürlich ist die Gesellschaft bekanntermaßen schon lange dabei, sich einer weitge-

hend unkontrollierten, vielleicht sogar unkontrollierbaren Macht der so genannten Expertokratie auszuliefern; diese Entwicklung hat in der jüngeren Vergangenheit unbestreitbar an Brisanz zugenommen. Für den Systemforscher Walgenbach ist es unverzichtbar, dass den Menschen ganz allgemein, insbesondere aber von der offiziellen Bildungspolitik über die entsprechenden Instanzen und Institutionen wesentlich mehr Chancen, an der Wissenskonstruktion zu partizipieren, eingeräumt werden. Seine Argumentation ist in Anbetracht der sich abzeichnenden relativen Verfestigung neoliberaler Herrschaftsausübung auf den verschiedensten Bezugsefeldern in ihrer Bedeutung gar nicht hoch genug einzuschätzen. Schon Freire kleidet entsprechende pädagogische Postulate in seiner berühmten Studie „Pädagogik der Unterdrückten“ folgendermaßen in Worte:

Wer nach dem generativen Thema sucht, fragt nach dem Denken des Menschen über die Wirklichkeit und nach seinem Handeln an der Wirklichkeit, worin seine Praxis beruht. Genau aus diesem Grund verlangt die vorgeschlagene Methode, daß Forscher und Volk (normalerweise als Objekt dieser Untersuchung betrachtet) gemeinsam als Forscher handeln müssen. Je aktiver die Menschen im Blick auf die Untersuchung ihrer Themen eingestellt sind, um so mehr vertiefen sie ihre kritische Wahrnehmung der Wirklichkeit und nehmen sie von ihrer Wirklichkeit Besitz, während sie diese Thematik formulieren.⁶⁸⁾

An anderer Stelle:

Jede thematische Untersuchung, die historische Wahrnehmung vertieft, ist darum wirklich erzieherisch, während alle echte Erziehung das Denken erforscht. Je mehr Erzieher und Volk das allgemeine Denken erforschen und so miteinander gebildet werden, um so mehr treiben sie die Forschung voran. Bildung und thematische Untersuchung sind im problemformulierenden Konzept der Erziehung nichts als verschiedene Momente desselben Prozesses.⁶⁹⁾

Eine Erziehung, die darauf setzt, dass Menschen an der Konstituierung von Wissen teilhaben, und zwar über den Weg der Selbsttätigkeit, steht in einem eklatanten Widerspruch zum so genannten „Bankierskonzept“, wie es von Freire als abschreckendes Beispiel pädagogisch-didaktischen Wirkens beschrieben wird und das auf Grund seines autoritär-bevormundenden Charakters die Partizipationschancen vieler Menschen behindert, wenn nicht sogar unterbindet. Es fördert jedoch – dies sei auf jeden Fall ergänzt - eine potenzielle spätere Herrschaftselite, die gesellschaftspolitisch konformes Verhalten verinnerlicht.

Der bei Freire in Abgrenzung vom „Bankierskonzept“ Gestalt gewinnende Gedanke einer echten Kooperation von Schülern und Lehrern, der gegenseitigen Ergänzung, letztlich der Einheit auf der Basis von Gleichberechtigung kann natürlich auch ins Allgemeine gehoben, gewissermaßen transzendiert werden. Er gerinnt dann zu einem Prinzip, das sich auf das Verhältnis von Mensch und Welt schlechthin übertragen lässt: Beide stehen – genauso wie Schüler und Lehrer - nicht in einer Beziehung der Kausalität zueinander, sondern der Korrelation. Vielleicht sollte an

dieser Stelle noch einmal erwähnt werden, dass Freires Pädagogik ohne eine dialektische „Wesensbestimmung“ von Mensch und Welt, Subjekt und Objekt, Subjektivität und Objektivität, wie er selbst schreibt, gar nicht vorstellbar ist; an sich völlig fraglos für einen Denker wie Freire, und so ist die relevante Textstelle in ihrer Gesamtanlage dementsprechend unmissverständlich:

Man kann im Gegenteil keine Objektivität ohne Subjektivität feststellen. Keines kann ohne das andere existieren, und sie können auch niemals getrennt werden. Die Loslösung der Objektivität von der Subjektivität, die Leugnung der letzteren in einer Analyse der Wirklichkeit oder bei einem Handeln an ihr wäre Objektivismus. Andererseits wäre die Leugnung der Objektivität bei Analyse oder Aktion im Ergebnis ein Subjektivismus, der zu solipsistischen Positionen führt und die Aktion selbst leugnet, indem er die objektive Wirklichkeit leugnet. Weder Objektivismus, auch nicht Psychologismus wird hier propagiert, sondern vielmehr die ständige dialektische Beziehung zwischen Subjektivität und Objektivität.⁷⁰⁾

Freires Denkansatz lässt sich – wie bereits angedeutet – wiedererkennen in Walgenbachs „Interdisziplinärer System-Bildung“, die zu vielschichtig ist, um in der vorliegenden Arbeit argumentativ entfaltet zu werden. Nur so viel sei gesagt, und damit lässt sich auch der Bogen zu den mit Freiheitsdezinierung verbundenen Instrumentalisierungs- und Reduzierungstendenzen im Bereich von Bildung und Kultur schlagen: Walgenbachs Forschungsansatz, der auf „Selbsttätigkeit des Subjekts“ und auf die „Dialektik von Individuum und Gesellschaft“ setzt, bietet emanzipatorische Impulse für erziehungswissenschaftliche Theorie sowie pädagogisches Handeln, eröffnet überhaupt eine kritische Perspektive in einem „Weltzustand“, der sich bislang auf die Dominanz ökonomischer Angebotsorientierung und die damit in letzter Konsequenz verbundene Stabilisierung restriktiver Strukturen ausrichtet.

Die eingangs skizzierte Übertragung ökonomischer Prinzipien und Sichtweisen auf den Schul-, Hochschul- und Kulturbereich wird von einem Bildungsdiskurs begleitet, dessen zum Teil völlig verfehlte Prämissen und Bestandteile offensichtlich weitgehend nicht als solche erkannt werden und der in seiner insbesondere von praxisorientierten Teilhabern für notwendig gehaltenen utilitaristischen Fixierung auf Effizienz und Markttauglichkeit die Skelettierung von Bildung, wie sie derzeit beobachtet werden kann, vor allem deren Degeneration zu einer Art Ware, in unverantwortlicher Weise hinzunehmen bereit ist. Die Welt des Konsums suggeriert in Sonderheit über ihren machtvollen Reklameapparat Freiheit und Autonomie – ein Versprechen gewissermaßen, das von der Wirklichkeit für den größten Teil der Bevölkerung nicht eingelöst wird. Der Bildungsgedanke sollte hierauf Bezug nehmen, denn schließlich dürfte es im Sinne gesellschaftlicher Aufklärung geboten sein, die Menschen für vielfältiges Blendwerk eines auf „Kaufrausch“ fixierten „Weltzustandes“ zu sensibilisieren. Erst ein Bewusstsein für Enteignungserfahrungen in materieller wie ideeller Hinsicht und ein sowohl aus solchen Erfahrungen als auch aus theoretischen Erwägungen allein resultierender Anreiz, durch konzeptionelles Han-

deln im Bereich von Gesellschaft, Politik und Staat gestaltend sowie verändernd auf Strukturen und Systemimperative einzuwirken, - erst diese beiden Faktoren schaffen Voraussetzungen für Autonomie und Freiheit mit Partizipationschancen für Beherrschte und sozialökonomisch Benachteiligte. Oskar Negt bezieht in seine Überlegungen zu Schlüsselqualifikationen für die Zukunft auch Erfordernisse, die sich auf die Konstituierung von Theorien beziehen, mit ein:

Die Spannung zwischen dem lernenden Ich und dem Überhang der Objektwelt hat sich in gleichem Maße verschärft, wie das Subjekt den Traum von Autonomie und Freiheit verwirklicht glaubt. Diese Scheinautonomie und die entsprechenden Freiheitsillusionen durchschaubar zu machen und am Ende aufzuheben, ist deshalb der erste und wesentliche Akt eines Lernprozesses, der wirkliche Autonomie und Freiheit begründet. Nicht nur die Erosion der objektiven Verhältnisse macht es unmöglich, daß Zusammenhang ohne aktive Beteiligung der Lernsubjekte zustande kommt; auch die zersprungene Einheit der großen Theorien legt uns nahe, über neue Verbindlichkeiten in der Herstellung von Zusammenhang nachzudenken.⁷¹⁾

Anmerkungen

¹⁾ Herzog, Roman: Aufbruch in der Bildungspolitik. (Rede des Bundespräsidenten am 5. November 1997 in Berlin). In: Rutz, Michael (Hrsg.) (1997): Aufbruch in der Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. München: Goldmann, S. 16.

²⁾ Ebd., S. 31.

³⁾ Boeckmann, Klaus: Wissen und Bildung in der Informationsgesellschaft. In: Deubel, Volker/ Kiefer, Klaus H. (Hrsg.) (2003): Medienbildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien. Bielefeld: Aisthesis, S. 35. - (= Schrift und Bild in Bewegung; Bd. 6)

⁴⁾ Lohmann, Ingrid (2004): Tektonische Verschiebungen. Neue Weltmarktordnungen, Globalisierungspolitik und die Folgen für die nationalen Bildungs- und Sozialsysteme. Online: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/zuerich-sy-19.htm> (letzter Abruf: Mai 2010).

⁵⁾ Ebd.

⁶⁾ Ebd.

⁷⁾ Lohmann (2003/2007): Universität, Neue Medien und der globale Bildungsmarkt. Wie Bildungsprozesse in Eigentumsoperationen mit Wissen transformiert werden. Online: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/edu-market.htm> (letzter Abruf: Mai 2010). Langfassung des Artikels in: Jahrbuch für Pädagogik (2004), S. 191 – 213.

⁸⁾ Ebd.

⁹⁾ Witsch, Monika (2008): Ökonomisierung von Bildung und Privatisierung von Bildungspolitik – Pädagogische An- und Einsprüche. In: Forum Kritische Pädagogik. Online: <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/download.php?view.463> (letzter Abruf: Mai 2010). In: Spektrum Freizeit – Forum für Wissenschaft, Politik und Praxis I/II (2007), S. 101 - 117.

¹⁰⁾ Lohmann (2009): Bei der Privatisierung der Bildung ist kein Ende in Sicht. In: Forum Kritische Pädagogik. Online: <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/download.php?view.576> (letzter Abruf: Mai 2010). Interview mit Christine Born-Edenhofen, zuerst in: Die Tagespost vom 5.3.2009.

¹¹⁾ Vgl. ebd.

¹²⁾ Witsch (2008) Online

¹³⁾ Ebd.

¹⁴⁾ Ebd.

¹⁵⁾ Ebd.

¹⁶⁾ Vgl. auch: Böttcher, Jens-Uwe (Hrsg.) (1999): Sponsoring und Fundraising für die Schule. Ein Leitfaden zur alternativen Mittelbeschaffung. Neuwied; Kriftel: Luchterhand. - (= Praxishilfen Schule: Pädagogik)

¹⁷⁾ Vgl. Lohmann (2009) Online

¹⁸⁾ Ebd.

¹⁹⁾ Ebd.

²⁰⁾ Ebd.

²¹⁾ Ebd.

²²⁾ Vgl. ebd.

²³⁾ Ebd.

²⁴⁾ Ebd.

²⁵⁾ Ebd.

²⁶⁾ Lieb, Wolfgang (2009): Humboldts Begräbnis. Zehn Jahre Bologna-Prozess. In: Forum Kritische Pädagogik. Online: <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/download.php?view.602> (letzter Abruf: Mai 2010). In: Blätter für deutsche und internationale Politik 6/2009, S. 89 – 96.

Vgl. auch Stapelfeldt, Gerhard (2009): Kritik der neoliberalen Zerstörung der Universität! Online: http://www.kritiknetz.de/images/stories/texte/Kritik_der_neoliberalen_Zerstoerung_der_Universitaet.pdf (letzter Abruf: Mai 2010).

²⁷⁾ Radtke, Frank-Olaf (2009): Die außengeleitete Universität. In: Forum Kritische Pädagogik. Online: <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/download.php?view.597> (letzter Abruf: Mai 2010). Ausführliche Version des Textes in: WestEnd, Neue Zeitschrift für Sozialforschung 1/2008, S. 117 - 133.

- ²⁸⁾ Witsch (2008) Online
- ²⁹⁾ Ebd.
- ³⁰⁾ Ebd.
- ³¹⁾ Holtappels, Heinz Günter/ Hornberg, Sabine: Schulische Desorganisation und Devianz. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (1997): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Bd. 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 355. - (= edition suhrkamp 2004)
- ³²⁾ Ebd., S. 355.
- ³³⁾ Vgl. auch ebd., S. 355.
- ³⁴⁾ Ebd., S. 355.
- ³⁵⁾ Ebd., S. 359.
- ³⁶⁾ Ebd., S. 359.
- ³⁷⁾ Vgl. auch Lecke, Bodo: Die Medien, die Pädagogik und die sprachlich-literarische Bildung. In: Calvert, Kristina/ Lecke, Bodo (Hrsg.) (2003): Mediendidaktische Forschung – Medienübergreifendes Lernen. Grundlagen und Modelle für den (Deutsch-) Unterricht. München: kopaed, S. 61. - (= Ästhetik-Medien-Bildung 6)
- ³⁸⁾ Ebd., S. 61.
- ³⁹⁾ Ebd., S. 61.
- ⁴⁰⁾ Ebd., S. 61f.
- ⁴¹⁾ Zum Neokonservatismus vgl. Buntenbach, Annelie/ Kellershohn, Helmut/ Kretschmer, Dirk (Hrsg.) (1998): Ruck-wärts in die Zukunft. Zur Ideologie des Neokonservatismus. Duisburg: DISS; auch: Dubiel, Helmut (1985): Was ist Neokonservatismus? Frankfurt/M.: Suhrkamp. - (= edition suhrkamp 1313/ Neue Folge Bd. 313)
- ⁴²⁾ Vgl. Lecke. In: Calvert/ Lecke (2003), S. 62.
- ⁴³⁾ Ebd., S. 62.
- ⁴⁴⁾ Ebd., S. 62.
- ⁴⁵⁾ Ebd., S. 62.
- ⁴⁶⁾ Liessmann, Konrad Paul (2009³): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München: Piper, S. 30f.
- ⁴⁷⁾ Horkheimer, Max (1981²): Sozialphilosophische Studien: Aufsätze, Reden und Vorträge 1930 - 1972 (hrsg. v. Werner Brede). Frankfurt/ M.: Fischer, S. 169. - (= Fischer-Taschenbücher 6540)
- ⁴⁸⁾ Vgl. Negt, Oskar (1998): Warum SPD? 7 Argumente für einen nachhaltigen Macht- und Politikwechsel. Göttingen: Steidl, S. 67. - (= steidl taschenbuch 127)

- ⁴⁹⁾ Ders.: Was künftig gelernt werden sollte. Schlüsselqualifikationen für die Zukunft. In: Jobelius, Sebastian/ Rünker, Reinhold/ Vössing, Konstantin (Hrsg.) (1999): Bildungs-Offensive. Reformperspektiven für das 21. Jahrhundert. Hamburg: VSA-Verlag, S. 61.
- ⁵⁰⁾ Ebd., S. 61.
- ⁵¹⁾ Vgl. Negt (1998), S. 64.
- ⁵²⁾ Ebd., S. 66.
- ⁵³⁾ Walgenbach, Wilhelm (2000): Interdisziplinäre System-Bildung. Eine Aktualisierung bildungstheoretischer Ansätze mit Musterbeispielen, empirischen Studien und Implementationsstrategien. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, S. 59.
- ⁵⁴⁾ Vgl. ebd., S. 59.
- ⁵⁵⁾ Ebd., S. 59.
- ⁵⁶⁾ Vgl. ebd., S. 60f.
- ⁵⁷⁾ Ebd., S. 61.
- ⁵⁸⁾ Klafki, Wolfgang (1970^{10./19}): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz, S. 38f. - (= beltz studien buch)
- ⁵⁹⁾ Ebd., S. 39.
- ⁶⁰⁾ Vgl. ebd., S. 37.
- ⁶¹⁾ Ebd., S. 45.
- ⁶²⁾ Ebd. s.o.
- ⁶³⁾ Witsch (2008) Online
- ⁶⁴⁾ Ebd.
- ⁶⁵⁾ Walgenbach (2000), S. 31.
- ⁶⁶⁾ Ebd., S. 55.
- ⁶⁷⁾ Freire, Paulo (1973/ 1998): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek: Rowohlt, S. 76f. - (= rororo 990)
- ⁶⁸⁾ Ebd., S. 88.
- ⁶⁹⁾ Ebd., S. 91.
- ⁷⁰⁾ Ebd., S. 37.
- ⁷¹⁾ Negt. In: Jobelius/ Rünker/ Vössing (1999), S. 62.

Für die vorliegende Online-Veröffentlichung neu formatiert am 27.12.2012