



THOMAS PHILIPP

BILDUNGSETHIK

h
e
p

Inhalt

Vorwort von Klaus Mertes	9
1 Wie soll ein Mensch sein?	15
1.1 Im Ideal sich finden	15
1.2 Bildung für den Markt	17
1.3 Falsche Frage, falsche Antwort	19
1.4 Vergeblicher Widerspruch	20
1.5 Schweigen der universitären Ethik	39
1.6 Das Ziel dieses Buches	41
2 Die Gegenwart im Spiegel der Bildungsbegriffe	49
2.1 Ton und Ackerboden: Antike Suche nach einer Form für den Menschen	49
2.2 Sich entbilden, sich einbilden, überbildet werden: Meister Eckhart	52
2.3 Das starke Ich bildet sich: Aufklärung	63
2.4 Bilden als Verinnerlichen: Einfühlende Psychotherapie	80
2.5 Im Darm: Hannah Arendt (1906–1975)	99
3 Ungebildete Bildungspolitik	115
3.1 Herrschaft des Funktionierens: die OECD	115
3.2 Abrichten zum Funktionieren: Bologna	136
3.3 Ohnmächtig? Wir? Deutsche Bildungspolitik	147
3.4 Dinosaurier und Postmoderne: Schweizer Bildungspolitik ...	155
3.5 Ausblick	166

4 Ausbeutung der Lebenswelt durch die Systeme:	
Jürgen Habermas (*1929)	173
4.1 System und Lebenswelt	174
4.2 Ausbeutung des sich bildenden Ich	191
4.3 Reflexion	198
5 Gebildete Bildungspolitik	205
5.1 Politisches Gespräch	205
5.2 Zusammenschauendes Menschenbild	209
5.3 Bildung	219
5.4 Was ist zu tun?	224
6 Literatur	236
6.1 Quellen	236
6.2 Rechtsgrundlagen, behördliche Stellungnahmen	236
6.3 Weiterführende Literatur	238
6.4 Abbildungsverzeichnis	248

Vorwort

Von Klaus Mertes

Es ist der OECD in den letzten beiden Jahrzehnten gelungen, zwei konkurrierende Diskurse miteinander zu verbinden: den Neo-Liberalismus und den sozialpolitischen linken Diskurs. Dieser bemerkenswerte Schulterchluss sorgte spätestens nach dem «PISA-Schock» im Jahre 2000 für einen bildungspolitischen Konsens von der bürgerlichen Mitte bis hin zur Linken. Unter Stichworten wie «Standardisierung», «Kompetenzorientierung» oder einfach «Finnland» wurden weitgehende Reformprozesse in Gang gesetzt, von der Kita über PISA bis zur Hochschule.

Ich habe die bildungspolitischen Entwicklungen seit dem «PISA-Schock» aus der Perspektive der Schule erlebt und mich dabei immer wieder gefragt, was denn der zusammenhängende Gedanke hinter dem chaotischen Reform-Zirkus sein könnte, den das Bildungssystem – manchmal viel zu geduldig, eingeschüchtert und ergeben – hat über sich ergehen lassen müssen. Am Ende meiner Überlegungen bleiben zwei Begriffe stehen, die ihrerseits zusammenhängen: Vergleichbarkeit und Gleichheit.

Das anerkannte Ziel der PISA-Studie war, die nationalen Bildungssysteme international vergleichbar zu machen, um eine empirische Basis für Veränderungen des Bildungssystems im Zeitalter der Globalisierung zu gewinnen. Internationale Vergleichbarkeit und Neo-Liberalismus hängen zusammen: Letzterer behauptet das Primat der Marktmechanismen im Zeitalter der Globalisierung; der globale Markt hat keinen Welt-Staat über sich, der ihm im Sinne einer globalen sozialen Marktwirtschaft Zügel anlegen könnte; also regiert das Geld – weil es das einzige Medium ist, das internationale, globale Vergleichbarkeit herstellen kann.

Geld erhebt sich über Geschichte, Kultur und regionale Eigenheiten aller Art, auch über gewachsene Bildungstraditionen, weil es von allem Partikularen abstrahieren kann. «Indem das Geld immer mehr zum absolut zureichenden Ausdruck und Äquivalent aller Werte wird, erhebt es sich zu abstrakter Höhe über die ganze weite Mannigfaltigkeit der Objekte, es wird zu dem Zentrum, in dem die entgegengesetztesten, fremdesten, fernsten Dinge ihr Gemeinsames finden und sich berühren; damit gewährt tatsächlich auch das Geld jene Erhebung über das Einzelne, jenes Zutrauen in seine Allmacht wie in die eines höchsten Prinzips, uns dieses Einzelne und Niedrige in jedem einzelnen Augenblick gewähren, sich gleichsam wieder in dieses umsetzen zu können» (Georg Simmel, Philosophie des Geldes).

Die Option der OECD für die Herstellung internationale Vergleichbarkeit der Bildungssysteme bedurfte dieses geeigneten Mediums. Die Folge: Ökonomische Kriterien bestimmen den «Wert» von Bildung. Welches andere Medium als letztlich das Geld sollte auch diesen Dienst der Werte-Messung leisten können? «Würde» im Sinne des autonomen, denk- und urteilsfähigen Subjekts hat in diesem Konzept keinen Platz, beziehungsweise wird in «Werte» umgerechnet: «Im Reiche der Zwecke hat alles entweder einen Preis oder eine Würde. Was einen Preis hat, an dessen Stelle kann auch etwas anders als Äquivalent gesetzt werden; was dagegen über allen Preis erhaben ist, mithin kein Äquivalent verstatet, das hat eine Würde. Das aber, was die Bedingung ausmacht, unter der allein etwas Zweck an sich selbst sein kann, hat nicht bloss einen relativen Wert, sondern einen inneren Wert, d. i. Würde ... Personen sind nicht bloss subjektive Zwecke, deren Existenz als Wirkung unserer Handlung, für uns einen Wert hat; sondern objektive Zwecke, d. i. Dinge, deren Dasein an sich selbst Zweck ist, und zwar einen solchen, an dessen Statt kein anderer Zweck gesetzt werden kann, dem sie bloss als Mittel zu Diensten stehen sollten» (Immanuel Kant, Metaphysik der Sitten).

Bildung, die vom kantischen Begriff der Würde her gedacht wird, lässt die OECD mit ihrem Anspruch an Grenzen stossen. Die Protagonisten, die hinter den vier Buchstaben OECD stecken, müssten dann anfangen, Gesicht zu zeigen und zuzuhören. Doch das kommt nicht zustande. Die bildungspolitischen Debatten der letzten Jahre sind von einer merkwürdigen, aber auch bezeichnenden Sprachlosigkeit zwischen Basis und Entscheidungszentren geprägt – das heisst, einfacher ausgedrückt: Sie finden nicht statt. Insbesondere die Inhalte von Bildung kommen nicht zur Sprache, und schon gar nicht kontrovers. In der Masse aber, in der die kritischen Stimmen an der Basis an einer Mauer des Schweigens abprallen, sucht sich die Basis – die sich in Statistiken und immer neuen Strukturen wiederfindenden Reformobjekte namens Schülerinnen und Schüler, Studierende, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer – andere politische Interessensvertreter, fatalerweise in den letzten Jahren immer mehr bei autoritären Parteien und Bewegungen, die in das nationalistisch-partikuläre Gegenteil des OECD-Universalismus zurückfallen.

Ich sagte eingangs: Der OECD ist es gelungen, ihren neoliberalen Ansatz im Schulerschluss mit dem linken Gleichheits-Diskurs voranzubringen. Neben dem Vergleichbarkeits-Topos und seinen Schrecken erregenden Resultaten («Deutschland hinkt im internationalen Vergleich hinterher», «China liegt bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen auf Platz 1» und so weiter) stellte PISA schon 2000 fest, dass die soziale Herkunft einen besonders starken Einfluss auf den schulischen Erfolg hat. In Kombination mit der Kritik am dreigliedrigen

Schulsystem in Deutschland folgte aus diesem Befund, dass die Zeit des gemeinsamen Lernens erheblich verlängert werden müsse, mit den entsprechenden Schulstrukturen und -debatten, die seither den Bildungsdiskurs bestimmen. Das Credo lautet: Gemeinsame Lernzeiten verlängern statt frühzeitig aussortieren, um den Einfluss der Herkunft auf den Bildungserfolg zu brechen.

Der Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischem Erfolg ist nicht zu leugnen. Bildungsgerechtigkeit ist und bleibt ein Schlüsselthema der Bildungspolitik, aber auch jeder pädagogischen Tätigkeit vor Ort. Es wäre einiges Differenzierende und auch Ermutigende dazu zu sagen. Aber wenn Bildung «bloss» als Mittel zum Zweck der Herstellung sozialer Gleichheit verstanden wird, erhebt sich die Kategorie der Gleichheit in dieselben abstrakten Höhen wie das Geld. Die politischen Entscheidungsträger verwandeln Bildungspolitik in ein Instrument der Sozialpolitik. Der sozialpolitische Output des Bildungssystems kann dann mit denselben Instrumenten gemessen werden, mit denen auch insgesamt die internationale Vergleichbarkeit zwischen den Bildungssystemen gemessen wird – also letztlich mit Geld. Hier treffen sich die nur scheinbar feindlichen Geschwister: Neoliberalismus und staatsmonopolistische Bildungspolitik im Dienst der sozialen Gleichheit. Die OECD versteht sich als ihr globaler Akteur.

Das Problem ist nur: Bildung verwandelt sich in den Händen eines am ökonomisch-gesellschaftspolitischen Output gemessenen Nutzens in etwas anderes als Bildung. Im besten Fall kommt gute Ausbildung heraus, im schlechtesten kritiklose Anpassung. Bildung ist aber etwas anderes: «Sich zu bilden ist tatsächlich etwas ganz anderes als ausgebildet zu werden. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein» (Peter Bieri). Für die ethische Bildung formuliert Aristoteles: «Das Ziel unserer Studien ist nicht, zu wissen, was das Wesen der Tugend ist, sondern gut zu werden.» Das alles ist aber nicht zu denken ohne Autonomie, ohne Freiheit. Sonst wird das Bildungssystem entweder, wie in den Erziehungsdiktaturen von Sparta bis zur DDR, totalitär, oder es wird zu einem Ort des Wettbewerbs, in dem sich über Output-Kontrolle und Rankings täglich neu der Bildungserfolg entscheidet. Die Lernenden als Subjekte sind nicht mehr im Blick.

Knapp 20 Jahre nach dem «PISA-Schock» ist dem Neoliberalismus ein hässlicher Bruder zugewachsen: der autoritäre Rechtspopulismus. Er verspricht, den inhaltsleeren Kult des Geldes durch neue, essentialistische Definitionen von Nation und Kultur zu vertreiben, spielt den Partikularismus gegen den Universalismus aus und kapert zugleich das Anliegen sozialer Gleichheit für die eigenen Leute,

indem er einen neuen Feind kreiert – nämlich die Anderen, die Fremden, denen es angeblich nicht zusteht, Gleichbehandlungsansprüche zu stellen. Einen Weg aus dieser Zwickmühle schlägt Thomas Philipp unter dem schönen Begriff einer «gebildeten Bildungspolitik» vor. In der Tat: Es ist immer leichter, auf die eine oder andere Seite hin zuzuspitzen, als einen Weg der Mitte zu gehen. Aber diesen Weg wird eine Bildungspolitik finden und gehen müssen, die diesen Namen verdient. Denn Bildung ist ein Gut, das weder ökonomisch noch sozialpolitisch voll verrechenbar ist. Anerkennt man das, kann Bildung auch ihren Segen für ökonomisches Gedeihen und soziale Gerechtigkeit entfalten.



1 Wie soll ein Mensch sein?

Was meinen Sie? Welche Eigenschaften soll ein junger Mensch entwickelt haben, wenn er in demokratische und berufliche Verantwortung tritt? Denken Sie an menschliche Reife oder an die Fähigkeit, zuverlässig Verantwortung zu übernehmen? An Empathie und Kommunikationsfähigkeit? An Neugier, Eigeninitiative oder Kreativität? Die Fähigkeit, sich auszudrücken, sprachlich, musisch? An Begeisterungsfähigkeit oder an kultivierten Umgang mit Sinnfragen? An die Fähigkeit, geduldig zu arbeiten, ohne gleich Resultate zu sehen? Gewiss denken Sie an eine tragfähige berufliche Ausbildung, damit er wirtschaftlich auf eigenen Füßen stehen und eine anspruchsvolle Karriere beginnen kann. Als Demokratinnen werden Sie auf politischer und historischer Bildung bestehen. – Oder welche dieser Eigenschaften würden Sie gern bei Ihrer Chefin, Ihrer Ärztin, beim Lehrer Ihrer Kinder vorfinden? Wären Sie mit fühllosen, ethisch ungebildeten Optimierern zufrieden?

1.1 Im Ideal sich finden

Oder weisen Sie die Frage zurück? Ein junger Mensch soll doch frei sein! Soll selbst entscheiden, wie und wer er sein will! Haben denn andere das Recht, sein Werden ihren Idealen zu unterstellen? Damit würden Sie auf der Freiheit der Jugend bestehen, ihres Lebens Herr zu werden, aus der Unmündigkeit herauszutreten. Ganz recht! – Und damit wären wir schon mitten im Thema. Bildung unter bloßem Zwang, ohne innere Zustimmung und Beteiligung kann es nicht geben. Aber Bildung ist auch das Gegenteil bindungsloser Freiheit, die sich willkürlich für dies oder das entscheidet. *Bildung* interpretiert die Erfahrung, frei zu sein, auf eine bestimmte, durchaus begrenzende Weise. Das Wort besagt, dass jedes Ich vor der Aufgabe steht, etwas und vor allem jemand zu werden. Es beschreibt eine engagierte Beziehung zwischen dem Ich und einem grösseren Horizont. Dazu gehört, dass Bildung Ideale und Ziele erreichen will, selbst- oder fremdgesteckte.

Wer sich bildet, unterstellt sein Werden Zielen. So will ich sein! Das möchte' ich können! Dies Ansehen will ich erreichen! So viel Geld möchte' ich verdienen! Bildung gibt es nicht ohne eine Richtung, die einer einschlägt. Wer sich einem Bildungsweg unterwirft, strengt sich dafür an. Er bindet seine Freiheit. Ohne Ziele tät' er's nicht. Sie müssen freilich nicht bewusst sein. Jemand könnte Arbeitsmarkt- und Verdienstchancen nennen, damit aber kaum bewusst auf die Anerkennung des Va-

ters zielen. Oder auf sicheren Schutz vor Beschämung. So oder so: Dass Ziele, dass Ideale wirken, ergibt sich zwingend aus dem Umstand, dass sich jemand für Bildung anstrengt. In Frage steht nicht, ob Bildung Idealen folgt. Sondern nur, welchen.

Bildung schliesst den Blick auf sich selbst ein. Nicht kühl, distanziert, in der dritten Person. Nicht in der Sprache des man. Wer sich bildet, nimmt eine engagierte, performative Haltung ein. Er spricht als Ich, in der ersten Person, mit Wärme, wach und beteiligt. Wer sich bildet, spiegelt sich im Ideal, versucht sich darin zu erkennen, sucht Antwort auf die Frage, wer er sei. Bildung will dem Dasein Sinn geben: persönlich, eigenständig, eigenartig. Sie ist eine Selbstdeutung, spielt innerhalb der Beziehung zu sich selbst, in der das Ich immer schon steht. Zu Bildungsfragen gibt es keinen neutralen Standpunkt. Immer geht es auch um die Sprecherin und ihr Bild von sich selbst. Keine Bildung ohne Selbstreflexion.

Bildung hat nicht nur mit Idealen des Ich zu tun. In der Regel bildet ein junger Mensch sich im Bildungssystem. Er trifft auf Ziele von Gesellschaft und Politik und muss sich an sie anpassen. Kein äusserlicher Umstand, welcher der Selbstverwirklichung des Einzelnen lästigerweise in den Weg träte! Was wäre ein junger Fussballer, der mit niemandem zusammenspielen wollte? Könnte er ganz allein sein Talent entwickeln und es bis an die Spitze schaffen? Was eine Geigerin, die keinen Unterricht, kein Zusammenspiel akzeptierte? Könnte sie ganz privat, im Namen künstlerischer Authentizität, ihre Begabung pflegen? Ohne Institution, ohne System, das Training und Unterricht, Spiel und Konzert verlässlich und geduldig organisiert und trägt, wird aus keinem Talent etwas. Sein Werden verlangt nach dem Gegenüber. Bemerkenswert, dass die meisten Menschen heute spontan anders empfinden und Freiheit als Freiheit vom System verstehen. Die Einsicht, dass das Bildungssystem die Selbstverwirklichung fördert, läuft der Intuition zuwider. Sie nimmt meist nicht zuerst eine Hilfe, sondern ein garstiges Gestrüpp von Zwängen wahr. Etwas Fremdes, in dem das Ich sich fremd wird. Offenbar sind die Werde wünsche des Ich und die Ziele des Systems nicht gut aufeinander abgestimmt.

Wie soll ein Mensch sein? Die Frage zielt in zwei Richtungen. Erstens möchte sie das werdende Ich anregen, sich mit seinen Motivationen, Idealen und Zielen auseinanderzusetzen. Unter den Bedingungen grosser individueller Freiheit, im Pluralismus, ist es nicht mehr so wichtig, seine Ziele vor Autoritäten zu rechtfertigen. Diese grössere Freiheit macht die innere Motivation mächtiger. Ein falsches Ziel leitet umso nachdrücklicher in falsche, ein ungenaues umso sicherer in ungenaue Richtung, je mehr Entscheidungen der Einzelne für sich selbst treffen muss: Die Selbstreflexion, um deren tragende Bedeutung fürs gute Leben schon die Antike wusste, ist für Bildung unverzichtbar. Zweitens zielt die Frage auf die Verant-

wortung und Selbstreflexion unserer Gesellschaft. An der Frage der Bildung verhandelt sie, was sie über den Menschen denkt. Wie er sein soll, was sie ihm zutraut und welche Werte seine Entwicklung entfalten soll.

1.2 Bildung für den Markt

Wie soll ein Mensch sein? Leider spielt diese Frage nicht in der Realität. So fragt unsere Zeit nicht. Sie fragt nicht nach Menschen. Sie fragt nach den Bedürfnissen des Systems. Das Werden des Ich ist Privatsache. Die Sprache der Wirtschaft – Effizienz, Steuerung, Kompetenz – hat jene der Pädagogik und Philosophie – Reife, Verantwortung, Eigenständigkeit, Selbstfindung – verdrängt. Die Behauptung, Bildung lasse sich in Zahlen fassen, ihr Output messen und durch Nachsteuern optimieren, gilt weitherum als das Ganze. Zusammenstauchen des Wegs zum Abitur auf 12 Jahre; PISA; Bologna; die Bewertung der Universität durch Rankingpunkte: Diese Massnahmen, im Folgenden kurz *Reformen*, rauben dem sich bildenden Ich die ihm gemässe neugierförmige Form und zwingen es in jene des Marktes. *Wo krieg ich's am billigsten?* Wo es um Punkte geht, will man sie möglichst effizient ergattern. Kein Wort mehr zu menschlicher Reifung, Empathie oder politischer Bildung. Das Ergebnis ist eine völlig andere Haltung.

Auf das Ich schauen die Reformen streng von aussen: unbeteiligt, in der dritten Person. Die erste ist ausgeschlossen, da nicht messbar und in Zahlen auszudrücken. Selbstreflexion ist unwichtig; die Erfahrung, jemand zu werden, nicht von Bedeutung. Worauf es ankommt, steht in Kennziffern, nur dort. Die Reformen ersetzen die Erfahrung von Sinn, seine Sprache und die Verständigung über ihn durch zählbares Mehr. Wozu ist das gut? Für die Wirtschaft, heisst es. Für Europa oder die Steuerung der Massenuniversität. Aber wozu sind diese gut? Um sich selbst zu begründen, geben die Reformen wieder nur Zwecke an. Auf Fragen nach dem Sinn wollen sie nicht antworten. Sie denken nur bis zum optimalen Funktionieren. Ihre Sprache kann gar nicht anders. Darum erleben so viele das Lernen im System als nützlich, aber sinnlos.

Wie soll ein Mensch sein? Würde man die Entscheidungsträger fragen, Universitätsrektorinnen und Bildungsdirektoren, sogar Mitarbeitende der OECD, träten ihnen Einzelne vor Augen: Studierende, mit denen sie näher zu tun haben, oder ihre Kinder. Dann würden sie eine andere Antwort geben als jene, die sie als Verantwortliche täglich vertreten. Erstaunliche Spaltung!

In den Zielen, die sie ihrem Bildungssystem setzt, verhandelt eine Gesellschaft, was sie über den Menschen denkt. Erstaunlicherweise führt sie diese Auseinander-

setzung heute nicht ausdrücklich. Ohne sich dessen klar bewusst zu sein, überlässt sie die Antwort Stimmen, die behaupten, Bildung sei für das Funktionieren von Produktion, Markt und Konsum da. Und die ausdrücklich nicht von Menschen, ihrem Werden und ihrer Erfahrung von Sinn sprechen wollen. Ziel sei die effiziente Reproduktion von Humankapital. Das begründen sie nicht. Sie behaupten's einfach. Und folgern, Bildung müsse sich an der Wirtschaftswissenschaft messen. Bildung lasse sich empirisch erheben und in Zahlen darstellen, in wirtschaftlicher Sprache verstehen und steuern. Das Bildungswesen sei marktförmig aufzustellen. Eine Zieldebatte sei für seine Steuerung unnötig. Im Gegenteil! Es müsse der politischen Steuerung entzogen werden; Agenturen, Tests und Rankings könnten das effizienter als die demokratische Willensbildung. Nur logisch, dass Bologna nicht einmal in der Schweiz von den Parlamenten diskutiert und beschlossen worden ist.

In dieser Argumentation ist jeder Teil falsch. Erstens geht sie von einem Irrtum über den Menschen aus. Jeder weiss, dass Geld allein nicht glücklich macht. Gilt diese Einsicht für die Ziele des Bildungswesens nicht? Die Verständigung über sie verlangt zweitens ethische, keine ökonomische Sprache. Die Frage nach dem guten Leben aller lässt sich nur durch Verständigung über Ziele beantworten, nicht mit Zahlen. Engagiert, in der ersten Person. Nicht in der kalten Sprache des man. Der Markt hat sich vor der Ethik, vor der Frage nach dem guten Leben zu verantworten. Also vor den Erfahrungen, die Menschen mit ihm machen. Nicht umgekehrt. Drittens wirken die vorgeschlagenen Massnahmen schlecht. Sie tun alles, Menschen zu vereinzeln und sich fremd werden zu lassen. Dann passen sie sich an Ziele an, die sie verbiegen. Funktionieren bloss noch und wachsen nicht mehr. Verlieren den Kontakt mit sich selbst. Ihre Würde nimmt Schaden, ihre Lebendigkeit welkt.

Wem nützt das alles? Einmal mehr der wirtschaftlichen Elite, um von der Globalisierung immer noch mehr zu profitieren, auf Kosten des guten Lebens aller. Zugleich stabilisieren diese Thesen – darin liegt ihre verführerische Kraft – in einem jeden jene Seite, die sich lieber nicht mit sich selbst, mit Zielen und mit Scheitern auseinandersetzen will. Zu bequem, zu angepasst, diesen traurig mageren Zielen bessere entgegenzustellen. Viel leichter, sich von Geld und Konsum Erfüllung zu versprechen! Selbstbetäubung, quer durch alle Schichten. Opium, sozusagen.

1.3 Falsche Frage, falsche Antwort

Die Bildungspolitik gibt ein falsches Leitbild vor. Ein gepanzertes Ich, das kalt berechnend nichts als den eigenen Interessen folgt. Am besten reich. Sonst muss es leider unten durch. Das falsche Ziel ergibt sich aus der falschen Frage. Zu unmenschlichen Antworten kommt, wer nicht nach Menschen und ihrem guten Leben fragt, sondern nur nach dem Funktionieren des Systems. *Aber warum? Warum fragt unsere Zeit so falsch?* Das ist die Frage hinter den Fragen. Hier liegt der Schlüssel. Wer versteht, warum er falsch fragt, wird frei von einer Bildungspolitik, der nichts Besseres einfällt als Anpassung, Effizienz und Kontrolle. Dann wird, wie vermutlich in Ihrer ersten Antwort, der Blick frei für das Werden lebendiger Menschen. Aus Fleisch und Blut.

Es gibt die Möglichkeit des Innehaltens. Der Selbstreflexion, des selbstkritischen Zurückkommens auf Ziele. Es gibt den Rückwärtsgang. Die Möglichkeit, die eigene Motivation besser zu verstehen, die keineswegs immer schon bekannt und verstanden ist. Dächte diese Gesellschaft ernstlich darüber nach, was sie tut, und warum sie es tut, könnte sie es nicht mehr tun. Dann könnte sie nicht mehr von Mensch und Selbstreflexion wegsehen und eine verantwortungslose Bildungspolitik betreiben. Freilich gibt es auch die Möglichkeit des besinnungslosen *Weiter so! Die Reform ist gegeben, wir machen sie besser.*¹

Es ist nicht einmal schwer, zu zeigen, dass sich die Gesellschaft damit selbst schädigt, sogar ökonomisch.² Aber eine Debatte über die Ziele der Bildungspolitik findet nicht statt. Gleichgültigkeit herrscht. Vor den Schweizer Nationalratswahlen 2015 rangierte Bildung an zwanzigster Stelle der politischen Prioritäten des Stimmvolkes. Alles Mögliche ist wichtiger. Mit menschenfreundlicher Bildung, scheint es, lässt sich kein Wahlkampf gewinnen.

Dies Buch nimmt Sie mit auf Entdeckungsreise in eine seltsam lichtlose Welt. Natürlich kann es keine Antwort geben, die für Sie, verehrte Leserin, gültig wäre. Es möchte Ihnen Fragen stellen; denen auch seine Antworten dienen: Warum sind die Verhältnisse, wie sie sind? Warum denken Sie in Bildungsfragen, wie Sie denken? Warum lassen Sie zu, dass die meisten Parteien so desinteressiert am Werden von Menschen sind? Warum wählen Sie sie? Welche Rolle spielen Sie als Lernende, Lehrende, Eltern, Verantwortliche in diesem Spiel? Welche möchten Sie spielen?

1 Vgl. Hengartner (2017).

2 Vgl. Philipp (2017a).

1.4 Vergeblicher Widerspruch

Gegen die Knechtung des sich bildenden Ich unter die effiziente Abrichtung zum Marktverhalten wehren sich zahlreiche, zum Teil namhafte Schriftsteller. Sie schlagen eine bemerkenswerte Vielfalt von Wegen ein. Alle gehen von einer Erfahrung von Verlust aus. Der Ton ist besorgt; sie verbindet der Wunsch, etwas Kostbares vor der Vernichtung zu schützen: ein konservatives Anliegen. Ein wirksames Gegengift aber weiss niemand. Wer sich der Unterwerfung des werdenden Menschen unter Zähl- und Messbarkeit entgegenstellt, spricht im Schatten. Nicht dass die Autoren ihr Scheitern reflektierten. Doch Ton und Haltung zeigen auch Verzweiflung und Resignation, Rückzug auf den blossen Essay ohne normativen Anspruch³, Beschwören der Vergangenheit oder wütende Gegenangriffe.

Beschwören einer idealisierten Vergangenheit. Der Latinist *Jochen Fuhrmann* besteht gegenüber den Reformen auf der Vergangenheit. Bildung sei Bewahrung einer idealen Kultur. Sie «wird repräsentiert durch die Gebildeten; die Kultur ist eine Abstraktion, eine nur in der Vorstellung vollziehbare Synthese. Zwischen Bildung und Kultur besteht dasselbe ambivalente Verhältnis wie zwischen den wahrnehmbaren Dingen und den Ideen Platons. Der um Bildung sich Bemühende befindet sich der Kultur gegenüber im Nachteil: Er hat, so sehr er sich anstrengt, stets nur unvollkommen Anteil. Andererseits spiegelt Bildung ein Stück Kultur und weist auf den Quellgrund, der sie ermöglicht.»⁴

Darum habe die europäische Universität nicht auf berufliche Qualifikation gezielt, sondern auf geistige Orientierung, um der Realität und ihren Forderungen gegenüberzutreten. Die Jugend habe «ihr Leben im Blick auf Ideale einrichten (sollen), die gegeben waren, die nicht der jeweiligen Wirklichkeit entstammten».⁵ Die Humanisten seien stolz darauf gewesen, nicht der Nützlichkeit zu dienen, sondern einer idealen Gegenwelt. Gegen das Leitbild des nützlichen Spezialisten hätten Goethe und Schiller das Wachsen der Persönlichkeit durch harmonische Entfaltung aller Kräfte gestellt.

3 Reichenbach (2018) 17 schliesst aus dem Pluralismus möglicher ethischer Ansätze, es sei «ebenso unmöglich wie auch völlig unnötig, aus einer ethischen Grossperspektive allein die zentralen pädagogischen Fragestellungen zu Bildung und Erziehung diskutieren und beantworten zu wollen».

4 Fuhrmann (2002) 39, gekürzt.

5 Fuhrmann (2002) 12, gekürzt, vgl. 28 ff.

Unter dem Einfluss von Georg Picht und Ralf Dahrendorf habe die Bildungspolitik die ideale Gegenwelt durch gesellschaftspolitische Ziele ersetzt. An die Stelle von «Person, Geist und Kultur traten in unverhüllter Einseitigkeit Gesellschaft, Einkommen und soziale Gerechtigkeit. Bildung wurde nicht mehr als geistiger Prozess verstanden, der das Individuum zu Selbständigkeit und Freiheit, zur Teilhabe am Kulturganzen befähigen sollte, sie figurierte nur noch als Produktions- und Sozialfaktor.» In ähnliche Richtung zielt der Germanist *Jochen Hörisch*: Der heisse Kern der Universität Humboldts sei nicht das Wissen, sondern die Liebe zu ihm. Die Universität sei als *alma mater*, als mütterlicher Ort, der die Neugier schützte und förderte, intensiv geliebt worden. Heute hingegen erscheine sie als kühle Verwaltungsmaschine.⁶

Studentischer Protest. Die Studentenunruhen, die 2009/10 in ganz Europa und darüber hinaus als Demonstration und Besetzungen aufbrachen, sind schon fast vergessen. Ihr Ziel, in humaner Gegenseitigkeit über den Sinn von Bildung und die Ziele der Bildungsinstitution ins Gespräch zu kommen, haben sie nicht erreicht. Das System sass sie aus und wartete, bei punktuellen Zugeständnissen, einfach ab, bis ihr Elan erlahmte. Immerhin schreiben die grossen deutschsprachigen Zeitungen seitdem eher gegen Bologna. Allerdings ohne das System zur Rechtfertigung, Ministerinnen oder Rektoren zum Widerspruch nötigen und damit die fällige demokratische Debatte in Gang bringen zu können.

Die Proteste haben die Abschaffung der deutschen Studiengebühren erreicht, was einen bitteren Nachgeschmack hinterlässt. Denn dieser «Erfolg» interpretiert die Proteste als Verteilungskampf. Zweifelhafte Berechtigung: Solange Kitas und Kindergärten Gebühren verlangen, sieht es so aus, als hätten sich die künftigen Privilegierten durchgesetzt. Die Proteste scheinen sich nahtlos in die wirtschaftliche Sprache einzufügen. Das verkürzt deren Ziele grob und bringt sie auf den kleinstmöglichen Nenner. Die Proteste waren zu wenig organisiert, ihr Atem nicht lang genug, die Vereinnahmung zu verhindern.

Künstlerischer Ungehorsam. Der Zuger Künstler und Pädagogikstudent *Severin Hofer* hat seine Bachelorarbeit⁷ als soziales Kunstwerk gestaltet, an dem sich die Geister scheiden sollten. Durch kreative, gezielte Provokationen macht Hofer augenscheinlich, wie die lebendige Erfahrung, sich zu bilden, am Punktehandel erstickt. Er erzählt von Erfahrungen neugieriger, authentischer, engagierter Bil-

6 Fuhrmann (2002) 52, gekürzt. Vgl. Hörisch (2006) 18 ff.

7 Hofer (2018).

derung – unter Missachtung der wissenschaftlichen Objektivität. Er riskierte und erhielt die Ablehnung der Arbeit, was in der Innerschweiz einige öffentliche Debatten entzündete.

Bologna und Bildung versöhnen. Für den Berliner, dann Hamburger Rektor *Dieter Lenzen* macht Bologna Selbstbildung unmöglich. Die Reform sei «auf Kollisionskurs mit dem Menschen». Sie wolle europaweite Einheitlichkeit. Aber «da Einheitlichkeit dem Grundgedanken allgemeiner Bildung zuwiderläuft – Herausbildung einer mit sich (und nicht mit allen anderen) identischen Persönlichkeit –, musste es zu einer Orientierung an Inhalten kommen, die vergleichbar und messbar sind». So habe *employability* Persönlichkeitsbildung, Ausbildung Bildung ersetzt. Die Jugend werde entmündigt, indem Ziele und Struktur des Studiums nicht einmal in Ansätzen mir ihr diskutiert würden. Massenhafte Prüfungen und zu hoher Druck machten ein Studium über das eigene Fach hinaus fast unmöglich.

Da sich Bologna nicht mehr rückgängig machen lasse, will Lenzen die Reform mit dem Humboldt'schen Bildungsideal verbinden zu «Bologna 2.0». Es gelte, «der Aufgabe allgemeiner Persönlichkeitsbildung und Menschenbildung durch Wissenschaft wieder einen gleichrangigen Stellenwert neben der Ausbildung für ein berufliches Leben einzuräumen». Zudem denkt er über eine College-Stufe nach amerikanischem Vorbild nach, um nach dem entwerteten Abitur anfangs des Studiums Raum für Persönlichkeits- und Allgemeinbildung zu schaffen.⁸

Kritik der nur instrumentellen Vernunft. Der Philosoph und ehemalige Minister *Julian Nida-Rümelin* kritisiert die Reformen als bloss instrumentelle Vernunft. Sie liessen keine Idee humaner Persönlichkeitsentwicklung erkennen und wollten von «Rationalität nur in Hinblick gegebener Ziele des jeweiligen Akteurs sprechen». Die Ziele selbst entzögen sich jeder rationalen Beurteilung.⁹ Doch Humanität und Demokratie stünden und fielen damit, dass auch die Ziele der vernünftigen Kritik unterlägen. Nida-Rümelin packt die Reformen an ihrem Vernunftbegriff. In der Tat setzt die ökonomische Interpretation aller Lebensbereiche die These Gary Beckers voraus, alles menschliche Verhalten könne «betrachtet werden, als habe man es mit Akteuren zu tun, die ihren Nutzen maximieren».¹⁰

Welche Bildung braucht die Wirtschaft? Diese Frage stellte 2016 eine Berner Tagung. Mit der Pointe, dass fünf hohe Kader der Wirtschaft darlegten, dass diese die stromlinienförmigen, angepassten Bologna-Absolventen gar nicht brauchen

8 Lenzen (2014) 103, vgl. 96. 27, gekürzt. 7.

9 Nida-Rümelin (2013a) 62, gekürzt, vgl. (2013b)..

10 Becker (1978) 15, gekürzt.

kann, da menschlich unreif und unerfahren in eigenständiger Verantwortung. Obwohl die Reformen im Namen der Wirtschaft durchgedrückt worden waren!¹¹ Der Verfasser hat hier seine Kritik der Reformen auf Kant gestützt: Die Instrumentalisierung des Werdens junger Menschen für wirtschaftliche Zwecke verletze deren Würde. Der kategorische Imperativ erfordere zwingend, das selbstgesteuerte Werden des Ich ins Zentrum des Bildungswesens zu stellen.

Gegenangriff. Als einziger Kritiker findet der Philosoph *Konrad Paul Liessmann* in den Medien breit Gehör. Er besteht auf philosophischer, nicht bloss ökonomischer Sprache. «Der Mensch begreift sich seit der Renaissance als Wesen, das sich selbst entwerfen kann. Da ist es interessant zu fragen, nach welchen Kriterien wir uns entwerfen. Was sind die Ziele unserer Bildung?» Der Mensch sehe sich nicht mehr als unfertiges Wesen, «das sich entfalten, entwickeln und seine Talente pflegen soll, sondern als defizitär, auf allen Ebenen verbesserungsbedürftig». Nun werde optimiert, mit dem Ziel eines perfekten, transhumanen Wesens, «das reibungslos funktioniert und dem alles Menschliche fremd geworden ist. Doping in seinen Varianten zeigt, wie weit wir es bringen können.» Doch indem «ich das Beste anstrebe, habe ich mir eine Garantie für Frustration gegeben. Das Beste gibt's nicht. Ich werde immer das Gefühl haben, zu scheitern. Ich habe einen Fehler gemacht, bin nicht der beste Vater. In der tollen Privatschule, für die ich viel zahle, passieren Dinge, nach denen mein Kind weinend nach Hause kommt. Gleichzeitig fordern wir die inklusive Gesellschaft, die alles, was anders und nicht optimal ist, freudig integrieren soll. Ich kann nicht sagen, nur das Beste zählt, und gleichzeitig fordern, dass jeder sein Herz ganz weit öffne für alle, die den optimierten Konzepten nicht entsprechen. Der Widerspruch muss in permanenten Selbstbetrug treiben.»¹²

Die heutige Bildungspolitik sei *Ideologie ohne Inhalt*. «Das Bekenntnis zur Reform ist die Ideologie unserer Tage. (Es) ersetzt alle Programme, Ideen und die Moral. Tugendhaft ist, wer Reformbereitschaft signalisiert, einem Laster verfallen, wer Reformen verweigert. Nachweisen zu müssen, ob und wenn ja wie reformiert werden soll, wäre wahrlich zu viel verlangt. Eine Reform ist stets dringend geboten, weil Reformen stets dringend geboten sind.» Liessmann trifft die Flucht nach vorn genau. Doch bleibt unklar, was sie motiviert. Ohne Inhalt findet das Ich nicht die Orientierung im Unübersichtlichen, die Ideologien attraktiv macht.

11 Vgl. Philipp (2017a). Siehe unten S. 146.

12 Liessmann (2014b). (2015). Beide gekürzt.

Bildung als formale *Kompetenz* zu fassen, an beliebigen Inhalten zu erwerben, verleugne die Neugier. «Kinder und Jugendliche werden um die Faszination gebracht, die von einem Thema, einem Namen, einer Frage ausgehen kann.» Bildung gründe im Verstehen der überlieferten Wahrheit; sie sei ein «zweckfreies, zusammenhängendes, an den grossen Kulturen ausgerichtetes *Wissen*, das befähigt, einen Charakter zu bilden» und «Freiheit gegenüber den Diktaturen des Zeitgeistes gewährt». Ja: ohne Vokabeln, Grammatik, Wissen keine Sprachfähigkeit. Aber die Zuspitzung überzieht. Man lernt Mathematik oder Latein auch, um klar denken zu lernen. Wissen und Fähigkeit (Kompetenz) wachsen miteinander. Auch Liessmann muss schliesslich «Techniken und Fähigkeiten» fordern.¹³

Bildung sei der «Versuch, Menschen zum Menschsein zu begaben»; ihre Ziele seien «Eingliederung in eine vorgegebene Welt» und «Formung der mündigen Person». Sprachlich, also auch gedanklich, ist der Mensch hier nur Objekt; die Eigendynamik des sich bildenden Ich verschwindet. – Der Vielzahl der Sichtweisen, den Anstrengungen des Dialogs steht Liessmann unversöhnt gegenüber. «Wer Teamfähigkeit, Flexibilität und Kommunikationsbereitschaft als Bildungsziele verkündet, weiss schon, wovon er spricht: von der Suspendierung jener Individualität, die einmal Adressat und Akteur von Bildung» war: Teamfähigkeit, mit Nietzsche, als Verlust an Selbstsein. Polemik gegen die Achtundsechziger zeigt den Wunsch, die Autorität des Lehrers zu restaurieren. Eine Vision für das pluralistische 21. Jahrhundert ist das nicht. Kein Wunder, dass resignierte Töne fallen. *Dabei wäre alles ganz einfach* lautet der Refrain eines Buchs: ein *Irrealis*. Die fremden Regeln haben gesiegt. «Viel wäre gewonnen, wenn man sich mit Schiller hin und wieder daran erinnerte, was Freiheit und Wissenschaft einmal miteinander zu tun gehabt hatten.»¹⁴

Not for profit: Why democracy needs humanities. Die Philosophin *Martha Nussbaum* zeigt, dass das Bildungssystem der USA und Indiens hinter den Erfordernissen der Demokratie immer weiter zurückbleibt. «Wie steht es um die Erziehung zur Demokratie? Sehr schlecht, befürchte ich.» Denn «überall haben die Erfordernisse des Weltmarkts dazu geführt, dass naturwissenschaftliche und technische Kenntnisse als Kernkompetenzen gelten, während Kunst und Geisteswissenschaf-

13 Liessmann (2014c), gekürzt; vgl. (2014a) 45 ff. – (2008) 52, gekürzt, Hervorhebung TP. (2017).

14 Liessmann (2017), gekürzt. (2008) 71. 182 f., gekürzt. (2018), gekürzt: «Aus neomarxistischer Kritik wurde säuerliche Moral. Es gelang, das Etikett *links* für die Feuilletons zu retten und mit jenem positiven Geschmack zu versehen, der erlaubt, was nicht ins Weltbild passt, als *rechts* auszuschliessen.» Vgl. (2008), 47. 85. 162 f., (2014a) 43. 59 u. ö. – (2008) 103.

ten für nutzlosen Schnickschnack gehalten werden, auf den man verzichten kann, um sicherzustellen, dass das eigene Land wettbewerbsfähig bleibt. Sofern Kunst und Geisteswissenschaften im Fokus stehen, werden sie auf handwerkliche Fähigkeiten umdeklariert, die mit quantitativen Multiple-Choice-Prüfungen getestet werden können; dabei werden Fantasie und kritisches Denken, die ihren Kern ausmachen, links liegen gelassen.»¹⁵

Gefährlich. Denn so «vernachlässigen Bildungssysteme die Fähigkeiten, die Demokratien lebendig halten. Wenn sich der Trend fortsetzt, werden die Nationen überall Generationen von nützlichen Maschinen produzieren statt allseits entwickelter Bürger, die selbständig denken, Kritik üben und den Stellenwert der Leiden und Leistungen anderer begreifen können. Die Demokratie steht weltweit auf der Kippe.» Faktenwissen bedürfte keiner geisteswissenschaftlichen Bildung. Verantwortungsbewusste Bürger brauchten «wesentlich mehr: die Fähigkeit, historische Fakten zu bewerten, kritisch über Wirtschaftsmodelle nachzudenken, Konzeptionen von sozialer Gerechtigkeit zu bewerten, eine Fremdsprache zu sprechen, die komplexen Inhalte der Weltreligionen zu verstehen. Aneinanderreihung von Fakten ohne zu bewerten oder zu begreifen, wie eine Darstellung aus Fakten konstruiert wird, ist fast so schlimm wie Unkenntnis, da der Schüler nicht in der Lage sein wird, Vorurteile von der Wahrheit oder aus der Luft gegriffene Behauptungen von begründeten zu unterscheiden.» «Wenn das Bildungsziel technisch qualifizierte, willige Arbeiter sind, die Pläne von Eliten umsetzen, denen es um Investitionen und technologische Entwicklung geht», müssten Selbständigkeit und Freiheit als Gefahr gelten. «Folglich wird eigenständiges Denken nicht gefördert.»¹⁶

Mit Pestalozzi gibt es für Nussbaum ohne Einbezug der Gefühle keine Bildung. Verwandle sie nicht auch das Fühlen, sei die Demokratie zum Scheitern verurteilt, die «auf Respekt und Anteilnahme basiert und diese wiederum auf der Fähigkeit gründen, andere Menschen als menschliche Wesen und nicht nur als Objekte zu sehen». Nur verbunden mit bewusstem und selbstkritischem Fühlen, wie es musische Bildung vermittele, werde die aufklärerische Vernunft wirksam. «Pädagogen, die nur Wirtschaftswachstum im Sinn haben, ignorieren die Kunst nicht nur, sondern fürchten sie: denn entwickelte Empathie ist ein gefährlicher Feind der Stumpfheit, und moralische Stumpfheit ist notwendig, um ökonomische Entwicklung zu organisieren, die sich um Ungleichheiten nicht schert. Es ist leichter,

15 Nussbaum (2010) 143. 157, beide gekürzt.

16 Nussbaum (2010) 16. 112 f. 35, alle gekürzt. Simanowski (2018) 197 schliesst sich dem an.

Menschen als manipulierbare Objekte zu behandeln, wenn man nie gelernt hat, sie anders zu sehen.» Ohne Empathie seien die Menschen dem Pluralismus der Weltgesellschaft nicht gewachsen. Das Bildungssystem solle die Jugend befähigen, «sich als Mitglieder einer heterogeneren Nation (alle Nationen sind heterogen) und einer noch heterogenen Welt zu betrachten und etwas über Geschichte und Charakteristik der Gruppen zu wissen, die in ihr leben».¹⁷

Die Ziele des Bildungswesens seien eine ethische Frage. «Bildung, die auf Rentabilität und Wettbewerbsfähigkeit auf dem Weltmarkt ausgerichtet ist, produziert habgierige Beschränktheit und technisch gebildete Gefügigkeit. Das ist eine unmittelbare Bedrohung der Demokratie und wird verhindern, eine anständige Weltkultur zu entwickeln. Wenn der tatsächliche Kampf der Kulturen, wie ich glaube, ein Kampf in der menschlichen Seele ist, da Gier und Narzissmus im Widerstreit mit Respekt und Liebe liegen, verlieren alle modernen Gesellschaften diesen Kampf schnell, wenn sie die Kräfte nähren, die zu Gewalt und Entmenschlichung führen, und die Kräfte schwächen, die zu einer Kultur von Gleichheit und Respekt führen.» Mit Kunst und Geisteswissenschaft lasse sich zwar kein grosses Geld machen. «Sie leisten viel Wertvolleres: Sie schaffen eine lebenswerte Welt, sie ermöglichen Menschen, andere als vollwertige menschliche Wesen mit eigenen Gedanken und Gefühlen zu betrachten, die Respekt und Empathie verdienen, und sie lassen Angst und Misstrauen zugunsten eines verständnisvollen und vernunftgeleiteten Diskurses überwinden.»¹⁸

Lebendige Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt. Für den Pädagogen Volker Ladenthin lässt sich Bildung nicht objektiv definieren. Das Wort erhalte Sinn nur durch den Verweis auf eine ursprüngliche Selbsterfahrung. Es sei nur durch Selbstreflexion erreichbar, durch die Besinnung auf ein immer schon gegebenes Erleben. Ladenthins Sprache ist einladend und aphoristisch; meditativ, nicht analytisch. Kurze Gedanken wollen zum Denken bringen. Und ebenso Quellen: Ladenthin versammelt klassische Texte zur Theorie der Bildung von Demokrit über Comenius bis Lyotard.¹⁹

Bildung entstehe aus der Erfahrung einer Differenz: Reibung an der Welt, an Geschichte, Gesellschaft und Natur. Am stärksten aber werde die Differenz des Menschen mit sich selbst erlebt: wenn Erfahrung und Selbstbild auseinanderklaffen. Hier entzünde sich die Auseinandersetzung mit sich selbst. Bildung sei ein

17 Nussbaum (2010) 20. Buchdeckel. 98, beide gekürzt.

18 Nussbaum (2010) 167, gekürzt.

19 Einen vergleichbaren Quellenband haben Lessing/Steenblock (2013) vorgelegt.

Gespräch zwischen dem Erleben der Gegenwart und dem absoluten Ziel in seinen drei Dimensionen Wahrheit, Sittlichkeit und Sinn. «Die Geschichte schon verlassen, die Zukunft noch nicht erreicht: das ist Lernen. Lernen lässt sich nicht fixieren, weil es sich ereignet.» Diese Auseinandersetzung sei mit dem Menschen gegeben; «darum kann man das Lernen nicht lernen», im Unterschied zum Handeln. «Der Lehrende leitet den Lernenden an, sich selbst zu belehren. *Lehren* ist Aufforderung zu Selbsttätigkeit. *Lernen* ist Selbsttätigkeit in Ahnung einer Differenz, bei der man nie auf beiden Seiten zugleich und auch in der Mitte sich nicht aufhalten kann. Man denkt unter Anleitung der Sache. Denken kann man immer nur selbst. Bildendes Lernen ist zwanglose Nötigung. Vorausgesetzt ist Freiheit des Denkens. Alles könnte auch ganz anders gedacht und gemacht werden.» Selbständige und verantwortungsbewusste Orientierung in einer offenen Welt, mit dem Ziel gelingenden Lebens.

Bildung sei stete Suche nach dem richtigen Ausdruck, unabschliessbar: Kein Sprechen genüge dem Richtigen. Immer sei neuer Fortschritt möglich. Bildung könne darum nie totalitär sein; Bildung und Macht widersprüchen sich. Hieraus ergibt sich eine logisch zwingende Kritik der Reformen. «Im Bildungswesen findet heute ein Umbau statt. Das ‹Man› will keine Bildung mehr, sondern Kompetenz, auf die hin sich Qualifikationsprozesse selbst organisieren sollen. Von der Administration wird nicht mehr Vernunft und Einsicht bei Schülern, Lehrern, Schulleitung, Eltern angesprochen, sondern systemadäquates Verhalten erwartet. Das System setzt Ziele und prüft, ob die Ziele erreicht werden (nicht, ob sie *als vernünftig akzeptiert werden*). Die Steuerung erfolgt über Zielvereinbarungen und Output-Kontrolle. Nicht mehr das berufsständige Wissen (pädagogische Grundsätze, Lehrpläne, Methoden) handelt argumentativ die Umsetzung des Richtigen aus, sondern durch die Kontrolle des Outputs (Erreichung von Qualitätszielen) wird Verhalten erzwungen. Es wird nicht mehr gefragt, ob pädagogisches Handeln in personalen Bezügen gelingt, sondern gemessen, ob der Output stimmt. Die Begründung wird durch die Messung ersetzt.

Auf der einen Seite überlässt man das System dem angeblich freien Markt. Wettbewerb von Schulen, öffentliches Ranking, selbständige Schule mit Leitbildentwicklung. Auf der anderen Seite wird der drohende Kontrollverlust der Verwaltung durch zentralistische Evaluation kompensiert. Autonomisierung meint in Wirklichkeit intelligente Steuerung. Eine Normierung und Vereinheitlichung bisher unbekanntes Ausmasses wird als Freiheit deklariert. Eine um Bildung verkürzte ‹Bildungspolitik› ist Gewalt gegen Menschen.»

Ladenthin begreift Bildung schlüssig als lebendige Erfahrung. Das Wort gewinnt seinen Sinn nur aus der lebendigen Erfahrung des Ich. Hieraus ergibt sich seine politische Kritik. Auch dass Bildung dem Menschen zustösst, als Ereignis, sieht Ladenthin wunderbar klar: Obwohl es Denken nur als Selbstaktivität gebe, gerate der Mensch mehr in es hinein, als dass er es aktiv betreibe. Auch für das Ich sei Bildung nicht machbar. Es werde passiv gebildet durch die Zumutungen der Lebensgeschichte.²⁰

Bildungsqualen. Dieser Titel der Erziehungswissenschaftler *Sandra Rademacher* und *Andreas Wernet* drückt «diffuses Unbehagen an der Welt der Bildung» aus. Es sei «flächendeckend, weil das Spiel heillos unaufrichtig ist», bestimmt von «unkritische(r) Kritik, die Kritisierten und Kritikern gleichermaßen zugutekommt». Letztere baden «in selbstgefällige(r) Attitüde des gegen-den Strom-Schwimmens». Ihre «Rolle ist im Drehbuch der Gesellschaft nicht die schlechteste. Sie beruht auf hintergründige(m) Agreement mit den Kritisierten; der vermeintliche Sand (wird) zum Schmiermittel». Die Reformpädagogen wüssten um ihren «kulturindustriellen Kitsch. Bei jeder Gelegenheit sind sie hinter der Bühne bereit, ihre Visionen bzw. diejenigen, die sie ernst nehmen, zu belächeln». Und die Technokraten «bestätigt die Kritik in ihrer Bedeutsamkeit», «sich in wohlwollender Herablassung gefallen(d)». Sie «wissen besser als ihre Kritiker, dass ihre Position politisch wie forschungslogisch auf Sand gebaut ist.»

Aufgabe der Erziehungswissenschaft wäre, den «Verblendungszusammenhang aufzudecken». Doch auch wo sie nicht in Betroffenheit, Weltverbesserung oder «intellektueller Servilität» gegenüber der Macht steckenbleibe, sei sie Teil des Syndroms. Der Einwurf der beiden Autoren lässt einen lichten Augenblick zu, der die Atmosphäre in Pädagogik und Erziehungswissenschaft wahrnimmt.²¹ Sie passt, so wird sich zeigen, genau in Habermas' Analyse: die lebensweltliche Perspektive muss diffus bleiben, wo systemische Interessen sie ausbeuten. Denn ihr fehlen schon die Ressourcen, ihre Qualen klar wahrzunehmen.

«*Sich bilden – das ist wie Aufwachen.*» Der Philosoph *Peter Bieri*, der 2007 im Dissens über Bologna seine Professur niederlegte, sieht Selbstbestimmung des aufgeklärten Ich von aussen bedroht durch Manipulation, die ein Übel darstelle, weil das Selbstbild sie nicht kontrolliere. Sie entfremde vom Selbstbild und zerresse das Ich. Die Person werde übergangen und verliere an Würde, etwa durch Wer-

20 Ladenthin (2007) 32. 207–211 und Klappentext, teils gekürzt.

21 Rademacher (2015b) 9 ff., gekürzt. Vgl. (2015c) 160. Siehe unten Seiten 190 und 231.

bung ohne Chance des Bemerkens oder taktisches Ausnutzen von Gefühlen. Aber «am tückischsten sind die unauffälligen Manipulationen durch akzeptierte Bilder, Metaphern und rhetorische Formeln. Es gibt Arten, über die Welt und uns Menschen zu reden, die jede Ausbildung eines eigenen, differenzierten Selbstbilds und selbstbestimmten Lebensstils verhindern. Fernsehen, Zeitungen und politische Reden sind voll davon, und es gibt jede Menge Mitläufer.»²² Dem könne das Ich nur die Selbstreflexion entgegensetzen, die stete Frage: Stimmt das eigentlich? Ist das recht beschrieben? Möchte ich in dieser Weise sehen und sprechen?

Auch von innen sei die Selbstbestimmung bedroht. «Erinnerungen können ein Kerker sein, wenn sie uns immer wieder überwältigen oder als verdrängte Vergangenheit unser Erleben aus tückischem Dunkel einschnüren. Wir können ihre Tyrannei nur brechen, wenn wir sie zu Wort kommen lassen. Als erzählte werden sie zu verständlichen Erinnerungen, denen wir nicht wehrlos ausgeliefert sind. Erinnerungen sind nicht frei verfügbar: Wir können ihr Entstehen nicht verhindern und sie nach Belieben löschen. In diesem Sinne sind wir als erinnernde Wesen keine selbstbestimmten Wesen.» Doch aufmerksames Zuhören könne dieses Fremde in ein zusammenhängendes Ich einbinden. Dazu genüge Wahrnehmen, nach Art der Esoterik, nicht. Hinzutreten müsse sprachliche Differenzierung. «Aus Gefühlschaos kann durch sprachliche Artikulation emotionale Bestimmtheit werden.» So gewinne das Ich die Initiative zurück. «Selbstbestimmt werden wir durch die Position des Verstehens: Indem wir ihre Wucht und Aufdringlichkeit als Ausdruck unserer seelischen Identität sehen lernen, verlieren die Erinnerungen den Geschmack der Fremdbestimmung und hören auf, uns als Gegner zu belagern.» Das Fremde werde sprachlich, gewinne Zusammenhang, gehöre nun zum Ich und seiner Geschichte. Die Kontinuität des sprachlichen Selbstbildes zu wahren, sei das Ziel des Menschen. «Das erzählerische Selbstbild lässt sich dann in die Zukunft fortschreiben. Um nicht von Tag zu Tag in die Zukunft hineinzustolpern, sondern Zukunft als etwas zu erleben, dem wir mit einem selbstbestimmten Entwurf begegnen, brauchen wir ein Bild von dem, was wir sind und was wir werden wollen – ein Bild, das in einem stimmigen Zusammenhang mit der Vergangenheit stehen muss, wie wir sie uns erzählen.» Selbstbestimmung sei nur als Integration des inneren Fremden möglich.²³

Im Zentrum steht das bewusste, kritische Ich der Aufklärung. Es sei sprachlich; in steter Auseinandersetzung müsse es sich selbst zusammenhalten. Bildung

22 Bieri (2011) 83. 32 f., gekürzt.

23 Bieri (2011) 23. 19, beide gekürzt; vgl. 20. 43.

sei Selbstbestimmung, die sich gezielt in verschiedene Richtungen entfalte. «Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet *sich*. *Ausbilden* können uns andere; *bilden* kann jeder nur sich selbst. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu *können*. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Weise in der Welt zu sein.»²⁴

Die Selbstentfaltung fasst Bieri in neun Richtungen. «Bildung beginnt mit der *Neugierde*. Man töte die Neugierde, und man stiehlt die Chance, sich zu bilden. Neugierde ist der unersättliche Wunsch zu erfahren, was es alles gibt.» So entsteht Wissen in sprachlicher Gestalt. Naturereignisse, fremde Handlungen oder eigenes Erleben sind nur sprachlich verständlich. Zweitens sei Bildung *aufgeklärtes Denken*, dem «zwei Fragen zur zweiten Natur geworden sind: <Was genau heisst das?> Und: <Woher wissen wir, dass es so ist?>» Drittens das Bewusstsein der *geschichtlichen Bedingtheit* jedes Standpunkts. Sodann *Lesen*, Begegnung mit anderen Standpunkten, die zu einem genaueren, differenzierten Selbstbewusstsein führe. Fünftens *Selbsterkenntnis*, Auseinandersetzung mit intuitiv eingenommenen Positionen. Dann Selbstbestimmung durch *Integration des inneren Fremden*. Weiter moralische Sensibilität, *Empathie*: die Fähigkeit, den Standpunkt des anderen einzunehmen und darum etwas zu tun oder zu unterlassen. Achtens die Fähigkeit, *Glück* zu empfinden. «Niemand, der die Dichte solcher Augenblicke kennt, wird Bildung mit Ausbildung verwechseln und davon faseln, dass es bei Bildung darum gehe, uns <fit für die Zukunft> zu machen.» Schliesslich *leidenschaftlicher Einsatz*; dem Gebildeten gehe es immer um alles.²⁵

Bieris Ehrlichkeit beeindruckt. In seiner Sprache klingt therapeutische Erfahrung mit; sie ist nicht nur durchdacht, sondern auch empfunden. Die Auseinandersetzung mit den Gefühlen macht Bieris Sprache kraftvoll und farbig. Abstrakte Begriffe vermeidet er und versucht so erfahrungsnah wie möglich zu sprechen, lieber von Selbstbestimmung statt von Freiheit. Dem Leser wird klar: Es geht um seine Erfahrung, nicht um ein abstraktes ideales Ich. «Es gibt zwei Arten von Philosophen, denen ich misstraue. Die einen sind Techniker, die sich die Genauigkeit der Mathematik zum Vorbild nehmen und glauben, die Klarheit liege in der Formel.» In den Händen der anderen werde Philosophie zur endlosen Auslegung hei-

24 Bieri (2017) 7 f., gekürzt.

25 Bieri (2017) 8. 14. 39, zum Teil gekürzt, Hervorhebungen TP. – (2011) 62 ff. fasst Bildung in den ersten vier Aspekten, zu denen als fünfte die Entscheidung für eine eigene Sprache, die Identifikation mit ihr tritt.

liger Texte. Aber Einsicht müsse anders entstehen: «durch ein Nachdenken, dessen Klarheit, Genauigkeit und Tiefe in der Nähe zur Erfahrung bestünde, die ein jeder mit sich selbst macht, ohne sie recht zu bemerken und ohne sie zu verstehen.»²⁶

Bieri schlägt einen kämpferischen Ton an. Die «innere Lebensregie» müsse dem Leben abgerungen werden, sei «Kampf gegen die innere Monotonie, gegen Starrheit des Erlebens und Wollens. Die beste Chance, den Kampf zu gewinnen, liegt in der Selbsterkenntnis.» Trägt also die Selbsterkenntnis ihren Sinn nicht in sich selbst, ist nur Mittel zum Zweck, für die Selbstbehauptung des Ich? Bieris starkes Ich erhält sich selbst. Dass Beziehungen das Ich konstituieren, dass es nur so stark sein kann wie die Beziehungen, die es tragen, bleibt ausserhalb seines spätliberalen Horizonts. Auch in der inneren Erfahrung reflektiert Bieri das Verhältnis von Gestalten und Empfangen ungenau. «Sich selbst zu erkennen, ist auch eine Form, über sich selbst zu bestimmen.» Das stimmt, fordert aber das Geständnis, dass das starke Ich hier doch vor allem hört, passiv, empfangend, erst dann gestaltet. Bei Bieri kann es klingen, als sei die Freiheit Produkt menschlichen Herstellens. Eines seine Bücher heisst *Das Handwerk der Freiheit*.²⁷

Das gilt auch für sein Bekenntnis zum eigenen Ton. «Ich würde gern in einer Kultur leben, in der Selbstbestimmung ernst genommen würde. Zwar gelten Handeln aus Gründen und Freiheit der Entscheidung als hohe Güter. Doch kritischer Abstand zu sich selbst; das Ausbilden differenzierter Selbstbilder und der schwierige, nie abgeschlossene Prozess ihrer Fortschreibung und Revision; wachsende Selbsterkenntnis; die Aneignung des eigenen Denkens, Fühlens und Erinnerns; das wache Durchschauen und Abwehren von Manipulation, wie unauffällig auch immer; die Suche nach der eigenen Stimme: All das ist nicht so gegenwärtig und selbstverständlich, wie es sein sollte. Zu laut ist die Rhetorik von Erfolg und Misserfolg, von Sieg und Niederlage, von Wettbewerb und Ranglisten. Die Kultur, wie ich sie mir wünschte, wäre eine leisere Kultur, eine Kultur der Stille, in der die Dinge so eingerichtet wären, dass jedem geholfen würde, zu seiner eigenen Stimme zu finden. Nichts würde mehr zählen als das; alles andere müsste warten.»²⁸

«Manchmal wollen wir uns von einer Gegenwart einfach überwältigen lassen – ohne Kontrolle und ohne Worte. Doch als befreiend können wir das nur erleben, weil es im Hintergrund das erzählerische Netzwerk eines Selbstbilds gibt, das der Gegenwart Bedeutung und Gewicht gibt. Unverständene Gegenwart wird als be-

26 Bieri (2001) 5, Pedro Vasco de Almeida Prado zitierend, gekürzt.

27 Bieri (2011) 9. 14. (2001).

28 Bieri (2011) 42. 33 f., beide gekürzt.

drohlich und entfremdend empfunden. Gegenwart, die etwas mit uns selbst zu tun hat, ist verstandene, artikulierbare Gegenwart.»²⁹ Also neben dem aktiven Hervorbringen wohl ein Hören, wenn auch etwas im Nebel. Aber sicher kein Loslassen, das die Selbstkontrolle gefährden würde. Das Gespräch mit Eckhart kommt darauf zurück.

Mathematische Halbbildung. Zahlreiche Mathematikdidaktiker kritisieren, PISA ziele nicht auf Kritikfähigkeit, sondern auf kritikloses Glauben: *alles* sei mathematisch modellierbar; mathematische Techniken brächten *immer* ein richtiges Resultat; Zahlen zeigten, wie die Welt *sei*. *Wolfram Meyerhöfer* zeigt breit und im Detail, wie PISA-Aufgaben regelmässig statt Durchdenken des Problems fordernten: «Finde heraus, was die Tester hören wollen. Orientiere dich am Mittelmaß», sonst koste es *Zeit* und *Punkte*. «Nur was testbar ist, tauschbar in Punkt(e), zählt». Mechanische Stoffaneignung ohne authentische Auseinandersetzung: Adornos *Halbbildung*.³⁰

Diese Aufgaben sollten Lehrerin und Schüler «klar machen, dass Bildungsstandards keinen Widerspruch dulden.» Anders als Klassenarbeiten sind Tests in Aufbau und Bewertung von Schülerin und Lehrperson nicht kritisierbar: «Herrschaftsinstrument(e), und da das Testen das einzig Neue an den Bildungsstandards ist, sind (sie) offenbar aus Herrschaftsinteresse motiviert». Standardisierte Messkonstrukte löschten Individualität, Unabgeschlossenheit, Prozesshaftigkeit, Emotionalität, Autonomie und Authentizität aus dem Bildungsbegriff: eine «Unmündigkeitslogik». Untragbar, «strebte man Ich-Stärke und nicht Demut bei den Lernenden an».³¹ Kritischer Nachvollzug von Daten sei unmöglich, weil die statistischen Methoden nicht im Detail veröffentlicht, sondern frech als *state of the art* behauptet würden, um Kritik peinlich wirken zu lassen. Die empirische Bildungsforschung überzeuge nicht durch Erkenntnisse, sondern die Macht ihrer Auftraggeber, die «empirisch fundiertes Steuerungswissen» von ihr erwarteten –, als gäbe es isoliertes Steuerungswissen, ohne sich auf Verhältnisse einzulassen! PISA sei keine Wissenschaft, sondern eine Auftragsarbeit, um Macht auszuüben.³²

Das Gegenteil mathematischer Bildung –, die Chancen und Grenzen des mathematischen Blicks im Verhältnis zu anderen Blickweisen zu bewerten wisse! Zah-

29 Bieri (2011) 23, gekürzt.

30 Meyerhöfer (2015) 119. 114. Vgl. (2005).

31 Meyerhöfer (2015) 114. 119. (2006a) 66 f. (2013) 183. Jahnke (2013) 91, alle gekürzt. Meyerhöfer (2015) 117. Vgl. Keitel (2006; Jahnke (2006a); (2015) 123 f.

32 Jahnke (2015) 135, vgl. 130; (2006b) 17; (2013) 87; Meyerhöfer (2006a) 63. 75; die Beiträge in Jahnke (2006a); Warnecke (2017).

len seien keine Argumente, sondern erst die Reflexion, die den Umgang mit ihnen als sinnvoll zeige. Standards erklärten «nur noch das Testbare zu Bildung, während mathematische Bildung heisst zu erkennen, dass nichts Testbares Bildung erfassen kann.» Mathematik lebe von der Faszination ihrer ganz eigenen Welt, nicht von ihrer Anwendung. Ohne Verstehen, so *Thomas Jahnke*, komme «auch empirische Forschung nicht aus, da Daten von sich aus nicht reden». Sonst ergebe sich nur Banales und Fragwürdiges. PISA, mathematisch voll «versteckter Ungereimtheiten, unsauberer Argumentationen, gewagter Interpretationen und offensichtlicher Missbräuche» verkörpere «dreisten Positivismus, der fröhlich seine Begriffe in die Welt setzt». Welche die Deutschen dann für wahr hielten.³³

Gerade aus dem Fach, auf das es sich am stärksten zu stützen behauptet, erfährt PISA scharfe und schlüssige Kritik. Doch bewegt diese nichts. Das Konsortium nehme Kritik sofort persönlich, als kränkend und vernichtend, nicht als wissenschaftliche Solidarität. Wenn es überhaupt auf Kritik antworte, dann schroff zurückweisend, stets den Empirismus als unhinterfragbar voraussetzend. Es suche «nicht den Dialog; Kritik wird auch nach zehn Jahren weder aufgenommen noch zitiert im Gegensatz zur seriellen Zitation eigener Schriften. Hier wird ein Auftrag von ans Anonyme grenzenden Autorenkollektiven abgearbeitet.»³⁴

Kritische Analyse und Recherche. Eine umfassende Kritik der Reformen vertritt *Jochen Krautz*, Kunstpädagoge und Latinist. Der Mensch komme unfertig zur Welt und sei auf sichere Beziehungen angewiesen. Nur in ihnen ereigne sich Bildung. Zentral sei dabei die Fähigkeit zu geteilter Aufmerksamkeit. Nur Menschen könnten die Aufmerksamkeit gemeinsam auf ein Drittes richten und sich dabei der Gegenseitigkeit bewusst sein. Dem trage das pädagogische Dreieck Rechnung: Schüler und Lehrerin blickten gemeinsam auf den Stoff; die Schüler nicht vereinzelt, sondern als Gruppe. Bildung gebe es nur als Selbstbildung. «Man kann nicht gebildet werden.» Die Lehrerin führe, indem sie Forderungen stelle und helfe, sie zu bewältigen. Drittens der Stoff, gegliedert in Schulfächer, die Weltzugänge repräsentierten. Die Orientierung an Kompetenzen zersetze dieses Dreieck: absichtlich, strategisch geplant. Der Stoff werde vom inneren Ziel des Lernens auf ein Mittel verkürzt, Kompetenzen zu entwickeln: Er werde gleichgültig. Die Neugier finde kein Gegenüber, so dass äusserlich motiviert werden müsse. Bei den Schülern könne «keine geordnete und geklärte Vorstellung von den Sachgebieten ent-

33 Meyerhöfer (2015) 116. Jahnke (2015) 126, gekürzt. Bender (2006) 187. Jahnke (2006b) 24.

34 Jahnke (2013) 87.

stehen. Fachliches Wissen und Können wird verhindert.»³⁵ Das Lernen verliere innere Richtung und Zusammenhang. Es werde sinnlos. Es entstehe nicht jene zusammenhängende Welt, derer die Entwicklung zur eigenständigen Person zwingend bedürfe. So entwurzele man Menschen.

Statt im Klassenverband zu lernen, arbeiteten die Schüler einzeln, am besten per Sichtschutz getrennt und am PC. Der Lehrer unterrichte nicht, sondern stelle Arbeitsblätter zur Verfügung, verteile <Lernjobs> und berate als <Coach>. Die Schüler trügen ihren Lernfortschritt in Kompetenzraster ein: das Modell des flexiblen Selbstunternehmers. Aber auch wenn die Schüler auswählen und Prioritäten setzen könnten: Die Aufträge erteile doch der Lehrer. Aus dem Dreieck werde, unter der Oberfläche der Scheinselbständigkeit, eine lineare Machtbeziehung, die zur Anpassung zwingt. Solche <Selbststeuerung> «ist nicht jene geistige Selbständigkeit, auf die Bildung zielt. Dazu bedürften die Schüler eines Lehrers und einer Klassengemeinschaft, mit denen sie gemeinsam denken und diskutieren lernen könnten. Ohne zwischenmenschliche Beziehung ist die Entwicklung von Vernunft und Moral nicht möglich. Kompetenzorientierung zielt nicht auf Selbständigkeit, sondern auf unhinterfragte Anpassung.»³⁶

Die Reformen übertrügen die Sprache der Maschine und ihrer Steuerung auf das sich bildende Ich. Das unterlaufe dessen Freiheit und Würde. Was man Qualitätsmanagement nenne, basiere auf einem technischen Steuerungsmodell. Der Heizungstechniker stelle eine gewünschte Temperatur ein (Output-Standard), woraufhin der Kessel (der Unterricht) zu arbeiten beginne. Ein Messfühler (zentrale Prüfungen, PISA) messe die faktische Temperatur und melde das Ergebnis an die Steuerung (Zentralbehörde) zurück, die den Kessel nachsteuere. «Schule erscheint somit als Maschine, die programmiert und von aussen gesteuert werden könne. Lehrer sind in diesem System nur noch Techniker, die die Schüler nach Soll-Vorgaben steuern. Das widerspricht dem personalen Menschenbild des Grundgesetzes und unterläuft die Mündigkeit und Selbstverantwortung von Lehrern und Schülern.» Beide handelten nicht mehr selbstverantwortlich, sondern nur noch selbstgesteuert: «Sie richten ihr Handeln an den unhinterfragten Massgaben des Steuerungssystems aus.» Das Qualitätsmanagement wirke verdeckt, aber massiv normativ. Es unterdrücke die Individualität von Schüler wie Lehrperson. Aber: «Weil pädagogisches Handeln keine Technik, sondern eine menschliche Praxis ist, kann sie nicht aus Theorie

35 Krautz (2015b) 10, gekürzt.

36 Krautz (2015b) 13, gekürzt. Vgl. (2016b).

eindeutig abgeleitet und nicht durch Techniken angeleitet werden.» Es sei nicht auf Selbststeuerung, sondern auf Gespräch und Beziehung zu setzen.³⁷

Manche bildungsromantische Reformpädagogen sähen strukturiertes, lehrergeleitetes Lernen als Widerspruch zur freien Entwicklung des Kindes und wollten alle Ansprüche erleichtern. Sie hätten sich mit neoliberalen Kräften verbündet; der gemeinsame Nenner sei das «egoistische Selbst: einmal als ‹homo oeconomicus›, einmal als ‹natürliches Kind›. Beide vernachlässigen Bindung und Beziehung. Beide vereinzeln die Schüler und bringen sie in verschärfte Konkurrenz.» So dass «ausgerechnet rot-grüne Regierungen diese Modelle der Selbststeuerung mit aller Gewalt durchsetzen – mit Unterstützung der neoliberalen Akteure wie der Bertelsmann-Stiftung. Möglicherweise gibt es eine ideologische Konvergenz: das Interesse an Macht und Steuerung.» Das führt Krautz zu energischer politischer Analyse und Kritik. Sorgfältig und detailreich weist er nach, wie OECD, Bertelsmann & Co. mit Methoden der klassischen Propaganda die öffentliche Meinung steuern.³⁸ Und sie zu ruckartigen Grundsatzentscheidungen verleiten, an jeder parlamentarischen Willensbildung vorbei, durch Lobbying im Hinterzimmer.

Analyse und Kritik der Machtverhältnisse. Die Globalisierung, so der Soziologe *Richard Münch*, entwurze die nationalen Bildungssysteme. Bis vor Kurzem hätten demokratische Zielsetzung, bürokratische Verwaltung und pädagogische Professionalität Schule und Universität arbeitsteilig gesteuert. Diese Steuerung durch Input werde von der Steuerung durch Output verdrängt. Nun müsse sich alles vor einem Managementwissen rechtfertigen, das globale Geltung beanspruche. Nun seien Kennziffern die Kontrollinstanz, der sich niemand entziehen könne. Die Akteure könnten nur noch über sie in Kontakt treten. Das verändere alle Beziehungen. Die Definition, Produktion und Interpretation von Kennziffern werde zum Hauptgeschäft, hinter dem Bildung verschwinde.³⁹

Die Outputsteuerung werde von einem globalen Komplex inszeniert und beherrscht. «Die Bildung wird den nationalen Eliten (Lehrerverbänden, Politikern,

37 Krautz (2016a) 111 ff. Ähnlich Burchardt (2016). – Dass Bildung in humanistischer, christlicher und sozial-emanzipatorisch begründeter Sicht «mit Anpassung nichts zu tun hat» (Graupe-Krautz (2014) 142), schießt über das Ziel hinaus. Dass man mit dem schwierigen Klassenkameraden, unter Leitung einer mühsamen Lehrerin mit Stoff zurecht kommen muss, den man sich nicht ausgesucht hat, ist nicht neu. Und verlangt, wie jede Kommunikation, auch Anpassung.

38 Krautz (2016b) 19, gekürzt. Vgl. (2007), (2013a), (2015a).

39 Vgl. Münch (2009) 114. (2018) 20f. und die ausführliche Besprechung bei Beglinger (2018a, b).