

G8 als Baustein eines Reformputsches gegen die humanistische Bildungskultur

Dr. Matthias Burchardt, Universität zu Köln

Vor noch gar nicht allzu ferner Zeit machten Schüler an westdeutschen Schulen ihr Abitur nach 9 Jahren Schulzeit, absolvierten danach entweder 15 Monate lang ihre Wehrpflicht oder gar 20 Monate lang den Zivildienst, bevor sie anschließend eventuell aufgrund ihrer Allgemeinen Hochschulreife einen Magister-, Diplom- oder Lehramtsstudiengang begonnen. Ganztagsangebote waren auf die Gesamtschule beschränkt und im Sommer gab es sogar gelegentlich „Hitzeferien“. Zeit war kaum ein Thema in bildungspolitischen Debatten. Im Zuge der Bildungshysterie, die der sog. „Pisa-Schocks“ erzeugt hatte, wurde in den Bundesländern überhastet das „Turbo-Abitur“ eingeführt und der Schultag nach und nach auf den Nachmittag ausgedehnt. Begründet wurde die intensivierte Bewirtschaftung der Lebenszeit von Kindern und Jugendlichen vor allem durch ökonomische Argumente: 1. Die Absolventen hätten im internationalen Vergleich einen Nachteil, wenn sie älter wären. 2. Die Wirtschaft verlange nach jüngeren Kräften. Wenig logisch, trotzdem sehr verbreitet war ein pseudopädagogisches Argument: 3. Die Schulzeitverkürzung führe zu besseren PISA-Ergebnissen.

Alle drei Argumente sind durch die Realität widerlegt. Im Gegenteil: Die Wirtschaft kann wenig mit Turbo-Abiturienten und Bachelor-Absolventen Anfang 20 anfangen, sondern beklagt einen Mangel an Persönlichkeitsbildung. Wenn auch die Reformversprechen unerfüllt blieben, muss man dennoch konstatieren, dass nicht nur die Schullandschaft, sondern auch das Familienleben der Betroffenen durch G8 gehörig umgepflügt wurde. Nicht zuletzt haben die Reformen Spuren in den Seelen der jungen Menschen hinterlassen: Zeitdruck, Existenzängste, mangelnde Möglichkeiten zu außerschulischer Bildung oder privaten Sozialkontakten, führten nach Aussagen von Krankenkassen zu verbreiteten Depressionen bei Schülern. Ärzte sprechen von der Medikalisierung der Kindheit, insofern als vielfach Medikamente verschrieben werden, um die Funktionalität der Kinder zu gewährleisten. Das Präparat Ritalin ist zum Inbegriff dieser Entwicklung geworden. Wenn Schulen nun ihr Zeitschema verändern und auf 60- oder 90-Minuten Einheiten umstellen, „Gesunde Schule“ und die „Rhythmisierung von Anspannung und Entspannung“ propagieren, sind dies mitunter hilflose Ausgleichsversuche, eine einigermaßen artgerechte Menschenhaltung auch unter den Bedingungen einer zeitökonomisierten und institutionalisierten Lebensweise zustande zu bringen. Anstatt die Rahmenbedingungen für gute Schulbildung zu diskutieren, wird hier an Symptomkosmetik gearbeitet.

Im Folgenden sollen die politischen Hintergründe der Reformen ausgeleuchtet werden, aus denen auch das „Turbo-Abitur“ hervorgegangen ist. Dadurch soll die Forderung nach grundsätzlichen Abschaffung dieser Maßnahmen, die heute kaum noch überzeugte Befürworter oder gar überzeugende Sachargumente vorweisen kann, nachdrücklich unterstützt werden. Hinter vorgehaltener Hand berichten Landtagsabgeordnete aller Parteien, dass die Schulzeitverkürzung ein großer Fehler gewesen sei, den man gerne revidieren würde, wenn man nicht einen Gesichtverlust befürchten müsste. Vielleicht würden die betroffenen Eltern es den Politikern aber auch als Größe anrechnen, ein untaugliches bildungspolitisches Instrument zurückzunehmen. Inszenierte „Runde Tische“ wie kürzlich in Nordrhein-Westfalen, wo die Teilnehmer schon auf dem Weg nach Düsseldorf im Radio hören konnten, was das Ergebnis ihrer Beratungen zu G8 sein würde, tragen jedenfalls wenig zum Vertrauen in die demokratischen Organe und Verfahren bei.

1. Die „Ökonomisierung der Bildung“

Das Schlagwort von der ›Ökonomisierung der Bildung‹ macht seit geraumer Zeit die Runde und kennzeichnet eher unscharf ein breites Spektrum von vielgestaltigen Phänomenen. Ganz offensichtlich verweist es auf den Bereich der Bildung als lukratives Geschäftsfeld, auf dem sich Nachhilfeeinrichtungen, Schulbuchverlage, Lehrmittelhersteller, IT-Unternehmen (Lap-top-Klassen), aber auch die Gründer von gewinnorientierten Privatschulen und die globale Testindustrie tummeln.

Weiterhin fällt unter den Begriff die zunehmende Präsenz von Unternehmen als Akteure in Schulen. Gemeint ist weniger die pädagogisch sinnvolle Zusammenarbeit mit ortsansässigen Arbeitgebern in Form von Betriebspraktika, als die – in der Qualitätsanalyse gefordert – vertragliche Kooperation mit Partnern aus der Wirtschaft, in der zeitweise die Hoheit über Inhalte, Methoden und Ziele von Unterricht den privaten Partnern übertragen wird. Vertreter von Banken, Krankenkassen oder Stiftungen, die keinen Diensteid auf die jeweilige Landesverfassung geschworen haben, bekommen auf diese Weise einen exklusiven Zugang zu relevanten Zielgruppen. Der dabei entstehende Interessenkonflikt lässt sich am Vorschlag der Bundesministerin für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz nachvollziehen, eine große Fastfoodkette möge sich in den Schulen um Aufklärung in Sachen gesunder Ernährung kümmern.

Eine dritte Dimension von Ökonomisierung zeigt sich in Vokabular, Prozessen und Strukturen der neuen Steuerung von Schulen: Schule wird nach dem Vorbild von Unternehmen modelliert. Durch die Inszenierung von Wettbewerben zwischen einzelnen Schulen oder ganzen Schulformen erhöht sich der Druck, sich mittels expressiver Außendarstellung gut zu verkaufen. Man ist angehalten, ein ›Profil‹ oder ›Leitbild‹ zu erarbeiten, in dem ›Alleinstellungsmerkmale‹ sichtbar werden. Interne Schulveranstaltungen werden immer auch mit Blick auf die Resonanz in der Lokalpresse organisiert und Homepages zeigen ›blühende Landschaften‹. Im Inneren der Schule greift das Effizienzkriterium, da unter Mangelbedingungen ›selbstständig‹ extern vorgegebene Standards erreicht werden müssen. Evaluation, Output-Steuerung, Standardisierung usw. kennzeichnen hier die Wirksamkeit eines messenden Kalküls, das den Bildungsprozess als Produktionsprozess von Humankapital gestaltet. Leitungsstrukturen werden rationalisiert, demokratische Prozesse durch Steuergruppen und Change-Management seitens der Schulleitung konterkariert. Offen bleibt die Frage, ob die betriebswirtschaftliche Steuerung von Schulen nicht auf einem Kategorienfehler beruht, insofern pädagogisches Handeln von grundlegend anderer Dignität ist als das unternehmerische.

Darüber hinaus geschieht der Einfluß der Ökonomisierung auch über die mächtige Stimme von Lobby-Gruppen, Think-Tanks und Internationalen Organisationen, die sich eine alleinige Definitionshoheit über Bildungsziele anmaßen: Employability, also Anstellbarkeit, gilt beispielsweise als Norm für Bachelor- und Masterabsolventen der Hochschulen. Damit werden traditionelle Kriterien von Bildung, seien es Mündigkeit, Menschwerdung oder soziale Verantwortung, durch den Anspruch der Verwertbarkeit ersetzt. Selbstverständlich haben auch Unternehmen einen legitimen Anspruch darauf, dass Schüler(innen) etwas wissen und können; schon bei Humboldt waren Bildung und Ausbildung keine exklusiven Alternativen. Wer allerdings nur auf Verwertbarkeit setzt, unterschlägt, dass eine Gesellschaft nicht nur ökonomische, sondern auch kulturelle, wissenschaftliche, religiöse, politische oder familiäre Lebensfelder aufweist, in denen die Menschen gleichermaßen Aufgaben und Erfüllung finden.

Schließlich vollzieht sich Ökonomisierung von Bildung auf subtile Weise in der Transformation der Schüler zu ›Unternehmern‹ ihrer eigenen Biographie. Manageriales Denken, Kosten-Nutzen-Kalkül, Konkurrenz und zweckrationale Kooperation, Marktevidenz und kreative Zerstörung ziehen sich als roter Faden durch die Fächer und Methoden des Unterrichts, mit dem Ziel, aus Menschen auf Geheiß eines unausgesprochenen Lehrplans mittels ›brainwashing‹ homini oeconomici zu machen: Das Portfolio akkumuliert Alleinstellungsmerkmale, die Leselernsoftware ›Antolin‹ forciert unter Wettbewerbsdruck die Selbstökonomisierung des Lesers, Erdkunde-Unterricht diskutiert umfänglich die Bedeutung von Standortfaktoren, Motivationscoaches ertüchtigen Kinder für den globalen Erfolg, Lern- und Selbstführungstechniken des selbstgesteuerten Lernens rekapitulieren den neoliberalen Prototyp des ›flexiblen Menschen‹ als Leitfigur des Schülers.

Wer diese Entwicklungen kritisiert, läuft Gefahr in eine Alternativfalle zu tappen, so als würde der status quo ante durch die Kritik an den Reformen per se als sakrosankt erklärt. Tatsächlich hatte das

Bildungswesen auch schon vor PISA und Bologna erhebliche Mängel, so dass ein gewisser Resonanzboden für die Notwendigkeit von Reformen gegeben war. Vermutlich kann sich niemand an eine Zeit erinnern, zu der nicht kritisch über das Bildungswesen gesprochen wurde, über das Niveau der Schulen, die Rolle der Lehrer, den Verfall der Werte und den Niedergang der Jugend. So kontrovers der Streit um die Bildung in der Vergangenheit aber auch geführt wurde, so waren sich die Kontrahenten doch immerhin darin einig, dass sie an einer tatsächlichen Verbesserung der Verhältnisse in den Schulen und Universitäten im Namen von Bildung interessiert waren. In diesem Beitrag soll gezeigt werden, dass die aktuellen Bildungsreformen im Namen von PISA und Bologna nicht auf spezifische Probleme des Bildungswesens antworten, sondern eine postdemokratische Transformation der Gesellschaft zum Schaden von Demokratie, Kultur und Wirtschaft betreiben. Sie vollziehen den expliziten Bruch mit der humanistischen und aufklärerischen Tradition und etablieren im Gewand von ›Bildung‹ einen neuen Prototypen des Menschen: den homo oeconomicus, der im Kraftfeld einer marktförmigen Organisation aller Lebensbereiche funktionieren soll.

2. Phänomene und Bedeutungsverschiebungen

Auffällig ist in den letzten Jahren eine semantische Verschiebung im Begriffsfeld von ›Bildung‹. Dies betrifft zum einen die Extension des Begriffs, der von einer spezifischen Bedeutung zur universellen Bezeichnung von Ausbildung oder Pflege bis zu parapädagogischen Trivialpraxen wie Betreuen, Verwahren, Anleiten, Wickeln usw. ausgedehnt wurde. Dabei macht man einerseits Gebrauch von der Aura einer ideengeschichtlichen Monumentalvokabel, um andererseits aber das emanzipatorische Moment durch einen bedrohlichen Unterton selektionsmäßig zu sterilisieren: Bei Humboldt gab es keine ›Bildungsverlierer‹. So stellt sich die Bildungsbiographie aktuell als Folge von Qualitätstribunalen dar. Schon das vorgeburtliche Leben ist zahlreichen Prüfungen ausgesetzt. Pränataldiagnostik wirft die Frage auf, ob sich die Investition in minderwertiges ›Menschenmaterial‹ lohnt, denn als Therapie bietet sich in den meisten Fällen nur die Tötung des Kindes an. Das eugenische Kraftfeld kommt ganz ohne staatliche Bevormundung aus, da die Entscheidung zur frühzeitigen Beendigung der Bildungsbiographie Eltern als emanzipatorische Freiheit aufgezwungen wird.

Wer die Zulassungsvoraussetzungen für das Leben erfüllt, kommt schon bald in den Genuss von ›Bildung‹, sei es in der PEKIP-Gruppe oder beim chinesischen Babyschwimmen zwischen farbenfrohen Styropor-Schriftzeichen unter stimulierender Beschallung durch asiatische Muttersprachler. Eltern erfahren aus den Medien, dass gerade die frühe Kindheit von entscheidender Bedeutung für den Bildungserfolg ihrer Kinder ist. Deshalb wählen sie einen bilingualen Kindergarten aus, sorgen in der Grundschule für die ausreichende Förderung – im Notfall durch Nachhilfe ab dem ersten Schuljahr: ohne Abitur ist man schließlich ein Bildungsverlierer! Dass die maximal extensive Bewirtschaftung kindlicher Lebenszeit viele Spielräume der freien Persönlichkeitsentwicklung raubt und der Leistungsdruck oft zu bedenklicher Medikalisierung (Ritalin) führt, wird hingenommen. An den Universitäten hat die Bologna-Reform zwar die selbst gesteckten Ziele grandios verfehlt, aber im Konzert mit neuen Hochschulgesetzen sehr erfolgreich Bildungsansprüche abgewickelt – zugunsten des ›Employability‹-Konzeptes, das nicht einmal mehr Berufsqualifikation ermöglicht, sondern lediglich vage ›Anstellbarkeit‹, mit der selbst ›die Wirtschaft‹ nicht besonders viel anfangen kann. So müssen sich die Berufstätigen im fluktuierenden Feld der sogenannten ›Wissensgesellschaft‹ permanent weiterqualifizieren. Selbst beim Eintritt in die Rente entkommt niemand dem Imperativ des lebenslänglichen Lernens, denn die Last der demographischen Entwicklung soll durch Konzepte ›kompetenten Alterns‹ auf die Schultern der Betroffenen gelegt werden.

Erfolg, Gesundheit und Wohlstand werden dann als Folge von richtigen Entscheidungen dargestellt, als Renditen von gelungenen Investitionen – Scheitern, Krankheit und Armut gelten als selbstverschuldet und nicht mehr als Problem der Solidargemeinschaft. Der Begriff der Bildung, der seit der Aufklärung für Emanzipation und Humanisierung stand, hat in diesem Kontext einen geradezu bedrohlichen Klang erhalten, wird Bildung doch zum Schauplatz eines unerbittlichen Wettkampfes, bei dem – trotz aller Ankündigungen von Inklusion – Sozialchancen nach dem Recht des Stärkeren verteilt werden.

3. Akteure und Durchsetzungsstrategien

Selbstverständlich werden diese Transformationsprozesse nicht offen als Ökonomisierung von Bildung, sondern als notwendige Reformen angepriesen. Engagierte Pädagogen setzen zunächst große Hoffnung in die neuen Modelle und investieren viel Zeit und Energie. Man erhofft sich von Individualisierung und kooperativem Lernen einen Zuwachs an sozialer Gerechtigkeit und bessere Aufstiegsmöglichkeiten. Wenn man aber feststellt, dass die Probleme nicht nur nicht gelöst werden, sondern dass viele neue hinzukommen, so stellt sich ›Reformkater‹ ein: Depression, Burnout und innere Emigration sind oft das Signum sensibler Lehrer. Tragischerweise erleben die Betroffenen ihre Lage als persönliches Scheitern. Dabei müsste vielmehr der Fokus auf die Kontexte gelegt werden: Wer heute als Pädagoge verzweifelt, tut dies im Rahmen eines globalen Transformationsprozesses, der seit geraumer Zeit – nicht von gewählten Regierungen, sondern von der OECD und privaten Akteuren (Stiftungen, think-tanks, Lobby-Gruppen) – weltweit betrieben wird. Der Politologe Colin Crouch diskutiert dies unter dem Begriff der ›Postdemokratie‹ und Dennis Niemann vom Bremer Sonderforschungsbereich 597 analysiert die Strategien, durch die es unter Wahrung des demokratischen Scheins gelingt, öffentliche Meinung, Gesetzgebung, Institutionen und Praxen im Geiste des Ökonomismus zu transformieren: PISA hatte gar nicht die Absicht, Bildung zu messen, sondern sollte als PR-Aktion einen neuen Begriff derselben etablieren: Die Verwertbarkeit von Humanressourcen!

In Deutschland verzahnen sich die Bestrebungen der Internationalen Organisationen (OECD, WTO, GATT, ERT) insbesondere mit den Aktivitäten der Bertelsmann Stiftung, welche die politischen Prozesse der Bundesrepublik so fest im Griff zu haben scheint, dass der Autor Thomas Schuler in seinem gleichnamigen Buch sogar von der ›Bertelsmann Republik Deutschland‹ spricht. Die immer noch als gemeinnützig geltende Stiftung nimmt durch vielfältige Maßnahmen in fast allen Politikbereichen maßgeblich Einfluss auf die gesellschaftliche Wirklichkeit in Deutschland und Europa; und zwar unter bewusster, strategischer Neutralisierung demokratischer Verfahren. Im Bereich der Bildungspolitik stand die Stiftung nicht nur hinter der Ruck-Rede Roman Herzogs, die heute durchaus einen zweiten Blick wert ist. In NRW wurde über das Centrum für Hochschulentwicklung das ›Hochschulfreiheitsgesetz‹ vorbereitet und das Schulgesetz nach dem Modellversuch zur ›Selbstständigen Schule‹ im Sinne der Stiftung umgestaltet. Dass dieser Einfluss nicht an bestimmte politische Farbenspiele geknüpft ist, wurde deutlich, als die grüne Schulministerin mit der Stiftung einen Vertrag schloss, in dem die Lehrerfortbildung in die Hände der Stiftung gelegt wurde. Auch die wiedergewählte Ministerpräsidentin Hannelore Kraft übereignete ihre Bildungs- und Sozialpolitik unter dem von George Bush inspirierten Motto ›Kein Kind zurücklassen‹ den Bertelsmännern. Man gewinnt den Eindruck, dass es relativ unerheblich ist, wer in NRW und anderswo unter Bertelsmann regiert, denn über Fernsehsender (RTL-Gruppe) und Zeitungen (Spiegel) regiert das Unternehmen erfolgreich die öffentliche Meinung.

4. Change Management – Psychotechniken statt Demokratie

Ob es sich um den Umbau im Bereich Bildung, Arbeitsmarkt, Kultur, Kirche, Bundeswehr, Polizei oder Gesundheit handelt, kein relevanter Bereich des öffentlichen Lebens scheint vor der reformatorischen Transformation sicher zu sein. Ganz entgegen dem Wortsinn der lateinischen Wurzel re-formare – etwas in seine ursprüngliche bzw. wesentliche Form zurückbringen – fungiert die Vokabel der ›Reform‹ heute nämlich als eine universell akzeptierte Allzweckformel zum *permanenten* Umbau gesellschaftlicher Wirklichkeit. Politik und Medien vermitteln den Eindruck, dass unter bestehenden Sachzwängen wie dem ›internationalen Wettbewerb‹, der ›Globalisierung‹, der ›Schuldenkrise‹, dem ›demographischen Wandel‹ oder der ›Erderwärmung‹ eine stetige Veränderung alternativlos sei. Damit wird zugleich dem Bestehenden, schon *als* Bestehendem, die Legitimation entzogen. Wissenschaftliche Studien untermauern diese Notwendigkeit. Sie geben sich den Nimbus numerischer Objektivität, sind aber gleichwohl getragen von kryptonormativen Implikationen (also unausgesprochene, ungerechtfertigte Zielvorstellungen), deren Zweck allein darin besteht, das bewährte System schlecht zu reden. Die PISA-Studie der OECD verfolgte gar nicht

den Zweck, die nationalen Besonderheiten und Stärken der gewachsenen Bildungssysteme in ihrer Vielfalt zu erfassen oder die Kritikpunkte und Schwächen aus Sicht der Betroffenen darzustellen. Vielmehr wurden alle Ländern an ein und dem selben Maßstab gemessen, um eine einzige Norm zu etablieren, nach der man sich zu richten habe, um erfolgreich zu sein: das literacy-Konzept von verwertbaren Kompetenzen, das an die Stelle kulturell tradierter regionaler Auffassungen treten soll. PISA ist kein Erkenntnisinstrument, sondern ein Machtinstrument der OECD. Diese Hintergründe sind heute mit den Mitteln der empirischen Sozialforschung weitgehend belegt (Vgl. Niemann, Dennis: Changing Patterns.). In der ersten Hysterie des inszenierten PISA-Schocks wurden Skeptiker, die über Modelle, Ziele und Tempo zunächst einmal abwägend nachdenken wollten, mit den Vorwürfen ›rückwärtsgerichtet‹ oder ›nicht mehr zeitgemäß‹ diskreditiert. Professoren, die in den Zeiten von Bologna mit guten Argumenten an Diplom- und Magisterabschlüssen oder Lehrer, die am Klassenunterricht als Sozialform oder an Mündigkeit oder Menschenbildung als Ziele ihrer pädagogischen Tätigkeit festhalten wollten, geraten zu Reformzersetzern, die dem Erfolg des Bildungssystems im internationalen Vergleich im Wege stehen.

Nachdem das System durch das Anlegen willkürlicher, externer Standards schlechtgemacht und den Insassen die Alternativlosigkeit von Reformen und ihre eigene Inkompetenz eingeredet wurde, setzt das Moment der ›kreativen Zerstörung‹ ein, die Transformation des Systems. Nicht zufällig greifen in dieser Phase die Etablierung neuer Denk- und Handlungsmustern und die Zerstörung von Strukturen und eingespielten Prozessen ineinander: Neue Schulgesetzgebung, Schulzeitverkürzung, Einführung von Steuergruppen, Zentrale Prüfungen und Lernstandserhebung, Umstieg auf Kompetenzorientierung Umbau der Lehrerbildung, Etablierung von neuen Strukturen und Inhalten der Lehrerfortbildung und vieles mehr bilden ein Panorama bewusst herbeigeführter Überforderung und Desorientierung von Kollegien und Schulleitungen. In der Summe geht es nämlich im zweiten Reformschritt darum, etablierte handlungsfähige Strukturen und informelle kollegiale Bindungen, von denen ein System lebt, zu zerschlagen, und die Betroffenen weitgehend von der konzeptuellen Gestaltung auszuschließen bzw. mundtot zu machen. Durch Bedrohungs- und Konkurrenzszenarien werden Solidarisierungseffekte verhindert. Mögliche Status- und Kompetenzverluste bzw. in Aussicht gestellte Karrieremöglichkeiten vereinzeln die Betroffenen in einer Zone genereller Unsicherheit. Mutigen Kritikern werden Partikularinteressen unterstellt, Sachargumente von Verlierern wird die Geltung abgesprochen, eben weil sie von den Verlierern stammen. Älteren Kollegen wird nahegelegt, sich aus Abstimmungen die Zukunft der Schule betreffend herauszuhalten, da sie an dieser Zukunft schließlich nicht mehr Anteil hätten usf. Divide et impera!

Natürlich setzen viele Lehrer(innen) zunächst auch Hoffnungen in die Reformen. Gerade engagierte Kräfte versprechen sich einen neuen Aufbruch und die Gelegenheit, alte Missstände zu beseitigen. Da man auf diese Menschen als Transformationsressourcen angewiesen ist, muss der ideelle Mehrwert zumindest auf der Ebene sprachlicher Verheißungen immer wieder in Aussicht gestellt werden. Vokabeln wie ›sozial‹, ›gerecht‹, ›individuell‹ werden also als Wechsel ohne Deckung an diejenigen ausgestellt, die man dazu missbraucht, unwissentlich genau das zu zerstören, was sie eigentlich anstreben. So stellen sich an Schulen und Hochschulen inzwischen selbst bei ursprünglichen Befürwortern doch erhebliche Zweifel ein, da die versprochenen Reformziele allesamt verfehlt wurden, während jedoch die Einrichtungen in ihrer Identität und Leistungsfähigkeit bis zur Unkenntlichkeit verstümmelt wurden: Bologna konnte weder die internationale Mobilität fördern, noch klarere Studiengänge etablieren oder die Studienabbrecherquote senken, und auch der PISA-Schule ist es nicht gelungen, die Folgen verfehlter Sozial- und Integrationspolitik auszugleichen, geschweige denn, das Wissen und Können der Schüler(innen) signifikant zu mehren.

Nach dem bösen Erwachen, werden wir uns die Frage stellen müssen, wem wir eigentlich die Gestaltung der wesentlichen Politikfelder überlassen haben, in einer Demokratie, in deren Grundgesetz, in Artikel 20, steht, dass alle Staatsgewalt vom Volke ausgeht. Denn so wenig kommerzielles Fernsehen am Lebensglück von überforderten Rentnern interessiert ist, so wenig bezwecken OECD, Stiftungen, think-tanks und Lobbygruppen tatsächliche Bildung, Humanität, Mündigkeit, Wissenschaftlichkeit oder soziale Gerechtigkeit.

Das verbindende Glied zwischen den individual- wie massenpsychologischen Steuerungsstrategien bilden die Psychotechniken des Change-Managements, die auf den Psychologen Kurt Lewin (1890–

1947) zurückgehen. Sie kommen explizit in Unternehmen oder Schulen zum Einsatz, um dort den Widerstand von Kollegien und das Festhalten an kulturellen Grundüberzeugungen zu neutralisieren. Unternehmensberater weisen darauf hin, dass man Strukturen und Prozesse in Organisationen durch äußere Macht relativ leicht ändern kann, nicht aber die innere Einstellung der Mitarbeiter zu diesen neuen Formen. So steht zu befürchten, dass es zu offenem Widerstand, subversiven Aktionen oder innerer Emigration kommt. Das Change- Management mobilisiert und programmiert die innere Steuerung des Menschen, so als könnte man dessen DNA umschreiben, wie eine DHL-Führungskraft in dem sehenswerten Dokumentarfilm ›work hard, play hard‹ von Carmen Losmann freimütig erzählt. Dazu werden zunächst geronnene Einstellungen der Mitarbeiter aufgetaut, die neuen geistigen Modelle implementiert und anschließend wieder verfestigt. Die Notwendigkeit des Wandels wird in der Change-Story als unumgänglich dargestellt: Schockierende Nachrichten oder das Bedrohungsszenario einer ›burning platform‹ bis hin zur Induzierung von Leidensdruck bei Einzelnen machen die Botschaft deutlich: ›Wer sich nicht ändert, geht unter!‹ Flankierend kommen auch gruppenspezifische Techniken zum Einsatz, bei denen durch bewusste Infantilierungs-Spiele die Rollensouveränität der Kollegen gebrochen wird, um neue Botschaften unter Gruppendruck besser einpflanzen zu können. Schulleiter(innen) berichten beispielsweise, dass sie zu Beginn einer Fortbildung von einem Coach genötigt wurden, sich die Schuhe auszuziehen und sich barfuß auf Din A4 Blättern zu stellen. Sie sollten Begriffe ›spüren‹, die darauf gedruckt waren: Heterogenität, Individuelle Förderung, Inklusion usw., und ihre Gefühle beschreiben. Wer sich weigerte, wurde mittels gruppenspezifischer Prozesse unter Druck gesetzt. Der Legitimationszwang lag nicht auf dem Coach, der erwachsene Menschen in beschämende Situationen bringt, ohne dass ein überzeugender Zusammenhang zum Sachthema herzustellen wäre: Alle Beteiligten hätten ebenso gut, wenn nicht besser, über die pädagogischen Fragen diskutieren können, wenn man keine kindischen Kennenlernspiele gespielt oder Begriffe ›gespürt‹ hätte.

Im prototypischen Verlauf eines Change-Prozesses ist zu beobachten, dass sich die Kollegen nach dem ersten Schock zunächst auf ihre Souveränität als Experten zurückziehen und die neuen Modelle mit guten Gründen ablehnen bzw. die Notwendigkeit der Veränderung abstreiten. Unter zunehmendem Druck, Desorientierung und Vereinzeln durch die Change-Agenten kommt es dann in einem Moment großer Ohnmachtsgefühle zur emotionalen Akzeptanz des Wandels, eine Akzeptanz, die dann in einer nachträglichen intellektuellen Anpassungsphase verfestigt wird. Diese Phasierung ähnelt übrigens frappierend den 5 Phasen des Sterbens, wie sie von Elisabeth Kübler-Ross beschrieben wurden. Und tatsächlich macht sich das Change-Management diese Analogie zu Nutze: Es suggeriert den Manipulierten, dass sie sich in das Unvermeidliche zu fügen haben. Dabei wird geschickt die konstruierte Alternativlosigkeit des erwünschten Geisteswandels mit der faktischen Notwendigkeit des Todes gleichgesetzt. Möglicherweise spielt auch das psychologische Phänomen der Identifikation mit der Aggressor eine Rolle, ähnlich wie beim Stockholm-Syndrom, bei dem sich Geiseln mit ihren Peinigern solidarisieren. Das Phänomen und die Praktiken des Change-Managements bilden im Grunde eine sozialtechnologisch verfeinerte und wissenschaftlich fundierte Optimierung einer altbekannten Praxis von Willensbrechung, wie sie auch bei der Missionierung, in politischen Umerziehungslagern, in der schwarzen Pädagogik oder beim Fügsam-Machen von Prostituierten erfolgt.

5. homo oeconomicus

Die Auswirkung der postdemokratischen Übergriffe auf das gesellschaftliche Leben in Deutschland, Europa und der ganzen Welt sind verheerend. Norbert Blüm bezeichnet sie als ›ökonomischen Totalitarismus‹, als den Versuch, alle Lebensbereiche unter die unternehmerische Rationalität von Kosten und Nutzen, Wettbewerb und Markt zu stellen: Familie, Kirche, Bildungs- und Gesundheitswesen, Arbeitswelt, Politik und Kultur werden unterschiedslos der Marktlogik unterworfen.

„Wir haben es mit einer Wirtschaft zu tun, die sich anschickt, totalitär zu werden, weil sie alles unter den Befehl einer ökonomischen Ratio zu zwingen sucht. [...] Aus Marktwirtschaft soll Marktgesellschaft werden. Das

ist der neue Imperialismus. Er erobert nicht mehr Gebiete, sondern macht sich auf, Hirn und Herz der Menschen einzunehmen. Sein Besatzungsregime verzichtet auf körperliche Gewalt und besetzt die Zentralen der inneren Steuerung des Menschen.“ (Blüm 2006, S. 81)

Der Mensch des Humanismus aber wird als Ausgangs- und Zielpunkt von Bildung und Politik pädagogisch eliminiert und durch den homo oeconomicus ersetzt, der sich unter Marktdruck selbstregulierend zur durchsetzungs- und leistungsfähigen Kompetenzmaschine herausbilden soll, wie Michel Foucault unterstreicht:

„Was bedeutet es, menschliches *Kapital* zu bilden, d. h. jene Arten von *Kompetenzmaschinen*, die Einkommen produzieren werden [...]? Es bedeutet, daß [sic.] man so genannte *Bildungsinvestitionen* macht. [...] Auf diese Weise gelangt man zu einer Analyse der Lebensumgebung des Kindes, [...] die man jedenfalls in Begriffen von Investitionsmöglichkeiten in menschliches Kapital *messen* kann.“ (Foucault 2010. S. 198 f.).

In diesem Zitat finden sich die wesentlichen Elemente der Reform: Die Humankapitaldoktrin, der Kompetenzbegriff und die Rationalität des Messens vor dem Hintergrund, unternehmerisch Investition und Rendite in Sachen ›Bildung‹ effizient miteinander verzahnen zu müssen. Der homo oeconomicus, der in der Volkswirtschaft zunächst nur als ein *Beschreibungsmodell* genutzt wurde – im vollen Bewusstsein, dass er keinen realen Menschen charakterisiert – gerät nun zur *Norm* politischer und pädagogischer Bemühungen: Omnes, omnia, omnino – Wir alle sollen in allen Lebensbereichen allumfassend nach dem Modell von Wettbewerb, Kosten-Nutzen-Kalkül, Angebot und Nachfrage, Investition und Rendite, kreativer Zerstörung und permanenter Innovation existieren. Gemeinschaft geschieht demnach nur in der Rationalität des Marktes, wir begegnen uns als Geschäftspartner oder Konkurrenten im fluktuierenden Umfeld wechselnder Ansprüche, kennen die Freiheit nur noch als Präferenzwahl und Vernunft als Instrument. Bildung verkümmert zu Kompetenz, d.h. zur funktionalen Kontingenzbewältigungsressource, und der warenförmigen Präsentation von kulturellen oder religiösen Gehalten entspricht deren funktionalistische Verwertung bzw. die Liquidation einer Sinn dimension der Zweckfreiheit.

Ein Blick in die Kerndokumente der OECD unterstreicht, dass die ökonomistische Programmatik nicht erst nachträglich von Kritikern in die Reformen hineingelesen wurde, sondern seit geraumer Zeit systematisch ausgearbeitet und umgesetzt wird. ›Human Capital – How what you know shapes your life‹ lautet der Titel eines Kerntextes der OECD von 2007. Doch schon in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts lag das Konzept theoretisch wie propagandistisch entfaltet vor:

„Heute versteht es sich von selbst, dass auch das Erziehungswesen in den Komplex der Wirtschaft gehört, dass es genauso notwendig ist, Menschen für die Wirtschaft vorzubereiten wie Sachgüter und Maschinen. Das Erziehungswesen steht nun gleichwertig neben Autobahnen, Stahlwerken und Kunstdüngerfabriken. Wir können nun, ohne zu erröten, und mit gutem ökonomischen Gewissen versichern, dass die Akkumulation von intellektuellem Kapital der Akkumulation von Realkapital an Bedeutung vergleichbar – auf lange Dauer vielleicht sogar überlegen – ist.“ (Kulturkommission 1966, S. 46.)

Auch der Bildungsbericht der Bundesrepublik Deutschland erhebt die Ausschöpfung von ›Humanressourcen‹ zum wesentlichen Leitziel aller Bildungsbemühungen im Lande. (Bildungsbericht 2014. S. 2)

6. Fazit

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Tendenzen erscheinen die Reformen und insbesondere das G8-System als ein bedenkliches Experiment mit den Schüler(inne)n, die einen hohen Preis entrichten müssen, wenn sich nicht Eltern und Lehrer finden, die sie vor der ökonomistischen Indoktrination schützen und ihnen Gelegenheit zur umfassenden Menschenbildung und Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung geben. Die systematisch ausgestreute Sorge, dass ein Verzicht auf Selbstökonomisierung zu Nachteilen führt, ist im Übrigen gänzlich unbegründet. Im Gegenteil: Wer immer nur funktioniert, bricht irgendwann zusammen! Wer aber das ökonomistische Funktionsmodell verlässt, gewinnt nicht nur ein sinnerfülltes Leben, sondern ist gerade in sozialen

und beruflichen Zusammenhängen als Querdenker und starke Persönlichkeit gefragt. Entscheidend wird sein, ob es gelingt über die skandalösen postdemokratischen Übergriffe einen öffentlichen Diskurs zu beginnen und die Demokratie als Lebensform zu revitalisieren. Wir sollten es nicht Machtgruppen im Dunklen überlassen, was aus unseren Kindern, unserer Kultur, Religion und unserer Demokratie wird.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildungsbericht der Bundesrepublik Deutschland 2012, Bielefeld

Blüm, Norbert (2008): Gerechtigkeit. Eine Kritik des homo oeconomicus. 3. Auflage, Freiburg

Burchardt, Matthias (2012): Liebesgrüße aus Gütersloh, in: Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform, hg. von Ursula Frost/Markus Rieger-Ladich, Paderborn, 59–71

Crouch, Colin (2008): Postdemokratie, Frankfurt

Foucault, Michel (1975): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt
Foucault, Michel (1979): Vorlesung: Neoliberale Gouvernementalität. In: Kritik des Regierens. hg. von Ulrich Bröckling Frankfurt 2010. S. 198 f.

Kulturkommission des Europarates (1966): Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand, Wien (Dokumentation einer Tagung der OECD von 1961 in Washington)

Losmann, Carmen (2012): Work hard, Play hard (DVD)

Niemann, Dennis (2009): Changing Patterns in German Education Policy Making.
The Impact of International Organisations, Bremen, online abrufbar unter: [http:// www.sfb597.uni-bremen.de/homepages/niemann/arbeitspapierBeschreibung.php? ID=139&SPRACHE=de&USER=niemann](http://www.sfb597.uni-bremen.de/homepages/niemann/arbeitspapierBeschreibung.php?ID=139&SPRACHE=de&USER=niemann) (abgerufen am 03.06.2014)

Schuler, Thomas (2009): Bertelsmannrepublik Deutschland. Eine Stiftung macht Politik, Frankfurt