



Andreas Hellgermann

Erziehung zur 'Inkompetenz' – Messianisch-widerständiger Religionsunterricht statt neoliberaler Kompetenzgehirnwäsche

arbeitspapier II

arbeitspapier II
ak religionslehrer_innen

Erziehung zur 'Inkompetenz' – Messianisch-widerständiger
Religionsunterricht statt neoliberaler Kompetenzgehirnwäsche

institut für theologie und politik
friedrich-ebert-str. 7
48153 muenster
mail: relilehrer@itpol.de

© 2013

Andreas Hellgermann

**Erziehung zur 'Inkompetenz' –
Messianisch-widerständiger
Religionsunterricht statt neoliberaler
Kompetenzgehirnwäsche**

Erziehung zur 'Inkompetenz' – Messianisch-widerständiger Religionsunterricht statt neoliberaler Kompetenzgehirnwäsche

Wenn man heute ein betriebswirtschaftliches Studium absolviert oder einen x-beliebigen anderen Managementkurs, dann weiß man, was zu tun ist, wenn man etwas erreichen will: Man muss Ziele definieren und Maßnahmen festlegen. Ein anschließendes Controlling wird feststellen, ob die Ziele erreicht wurden und die Maßnahmen gegriffen haben. Günther Anders, der fast schon in Vergessenheit geratene Technik- und Medienkritiker, dessen Grundthema die Zerstörung der Humanität war, war äußerst skeptisch gegenüber dieser Art von technologischer „Aufteilung“ in Zwecke und Mittel dort, „wo es ums 'Ganze' geht, in der Politik oder in der Philosophie“. (1) Wir Pädagogen sollten seine Skepsis teilen und gerade weil er sich um das „Ganze“ sorgt, von ihm lernen können. In „Die Antiquiertheit des Menschen“ stellt er seine Betrachtungen über Rundfunk und Fernsehen eine kleine Geschichte voran, mit der dies einmal auszuprobieren wäre:

„Da es dem König aber wenig gefiel, dass sein Sohn, die kontrollierten Straßen verlassend, sich querfeldein herumtrieb, um sich selbst ein Urteil über die Welt zu bilden, schenkte er ihm Wagen und Pferd. 'Nun brauchst du nicht mehr zu Fuß zu gehen', waren seine Worte. 'Nun darfst du es nicht mehr', war deren Sinn. 'Nun kannst du es nicht mehr', deren Wirkung.“ (2)

Funktioniert nicht auch Schule so? Der Lehrer ist der König, und die Schule hat die Aufgabe, den SchülerInnen Möglichkeiten bereitzustellen, ein Urteil über die Welt zu bilden. Ja, man kann sogar so weit gehen zu sagen, dass, wie in unserer kleinen Geschichte, die Welt gar nicht mehr als Ganzes vorkommt bzw. durch Pferd und Wagen die Möglichkeiten der Welt erfahrung und -wahrnehmung dramatisch eingeschränkt werden. Darüber hinaus führt das, was der König tut, auch zur Einschränkung der Willensfähigkeit des Königssohnes. Es ist sehr leicht vorstellbar, dass das Herumtreiben eine ungeheure Willenskraft freisetzt, die durch ein Erfahrungs- und Wahrnehmungsmedium begrenzt und in eine bestimmte Richtung geleitet wird. Nun könnte Schule auch anders sein: Anstatt das Herumtreiben durch den vielfältigen Einsatz von Medien, Methoden, Richtlinien und Lehrplänen zu verhindern, könnte sie SchülerInnen einen Raum in die Welt hinein eröffnen, durch den und in dem tatsächlich ein eigenes Urteil über die Welt möglich wird. Wir wissen alle, dass das nicht so ist.

Zurück zu unserem Titel und zu dem damit vorgegebenen Thema. Es soll also um Neoliberalismus in der Schule, um Kompetenz und die Möglichkeiten eines messianisch-widerständigen Religionsunterrichtes gehen. Dass die Kompetenz dabei nicht so gut wegkommt, ist offensichtlich. Wir halten es aber für notwendig, sich intensiver mit dem Kompetenzbegriff und den damit verbundenen Veränderungen in der Schule auseinanderzusetzen. Die provozierende Formulie-

rung: „Erziehung zur Inkompetenz“ fordert dazu auf, eine neoliberale Kompetenzgehirnwäsche – vor allem im Religionsunterricht – nicht mitzumachen. Natürlich haben wir nichts gegen Kompetenz. Allerdings behaupten wir, dass das neoliberale Kompetenzgerede in letzter Instanz Inkompetenz produziert. Diese Doppeldeutigkeit ist in unserem Titel bewusst angelegt. Darüber hinaus wollen wir deutlich machen, dass die Produktion einer spezifischen Subjektivität für das neoliberale Projekt zentral ist. Für dieses sind Schule im Ganzen, die Reduktion des Bildungsbegriffs, das lebenslange Lernen, und der Bolognaprozess so wichtige Handlungsfelder! Messianisch-widerständiger Religionsunterricht kommt nicht darum herum, die damit gegebenen Formen von Subjektproduktion theoretisch und praktisch – also im tatsächlichen Religionsunterricht – zu unterlaufen.

Die betriebswirtschaftliche Betrachtungsweise

Im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Bereichen verlaufen Entwicklungen in der Schule zeitverzögert. Während vielerorts Kritik am neoliberalen Denken und Handeln nicht mehr zu leugnen ist, ist diese Kritik in der Schule noch längst nicht angekommen. Zum einen, weil neoliberale Veränderungskonzepte, die vor 15 bis 20 Jahren angestoßen wurden, erst jetzt in die Schule Einzug halten, und zum anderen, weil sie als solche nicht erkannt werden. Denn es ge-

lingt den entsprechenden „Reformbemühungen“, sich notwendige Veränderung und berechtigte Kritik an den bestehenden schulischen Zuständen zunutze zu machen. So wird Schule zu einer maßgebenden Agentur des Neoliberalismus, und es besteht die Gefahr, auf dem Weg über Bildung und Erziehung Gesellschaft noch langfristiger zu durchdringen und generationenübergreifend zu prägen.

Das neoliberale Dogma, das Gery Becker 1976 formulierte, kennzeichnet die Sichtweise auf Mensch und Gesellschaft, die den Rahmen für alle folgenden Schritte bereitstellt. Die Humankapitaltheorie, die er und andere entwickelt haben, eröffnet den Blick auf menschliches Verhalten aus einer ökonomischen Perspektive und die Felder für die damit verbundenen Verwertungsinteressen: „In der Tat bin ich zu der Auffassung gekommen, daß der ökonomische Ansatz so umfassend ist, daß er auf alles menschliche Verhalten anwendbar ist ... seien es wiederkehrende oder seltene Entscheidungen, handle es sich um emotionale oder nüchterne Ziele, reiche oder arme Menschen, Männer oder Frauen, Erwachsene oder Kinder, kluge oder dumme Menschen, Patienten oder Therapeuten, Geschäftsleute oder Politiker, Lehrer oder Schüler.“ (3) Schon Marx hat diese Perspektive im ersten Satz des „Kapital“ auf den Punkt gebracht, indem er die Ware als die Elementarform der kapitalistischen Produktionsweise identifiziert. Auch dem Verhalten von Menschen wird nun diese Elementarform übergestülpt. (4) Mit ihr verbunden ist die Dominanz der betriebswirtschaftlichen Betrachtungsweise, die sich auch in der Schule wiederfindet.

Grundlegend für dieses Menschenbild ist eine Veränderung der Auffassung von dem, was Ökonomie im Neoliberalismus ist: Hier geht es nicht mehr um Dinge, Investitionen, Berechnungen etc., sondern im Kern ist „Ökonomie ... die Wissenschaft des menschlichen Verhaltens, die Wissenschaft menschlichen Verhaltens als eine Beziehung zwischen Zwecken und knappen Mitteln, deren Verwendung sich gegenseitig ausschließen.“ (L. C. Robbins, Essay on the Nature and Significance of Economic Science, London 1932, Neuauflage 1962, S. 16)

Dadurch wird einer Verbindung zu allen anderen Wissenschaften menschlichen Verhaltens, bspw. der Pädagogik ein Raum eröffnet, der nun immer weiter gefüllt wird. Dreh- und Angelpunkt hierfür ist die aus dieser Grundauffassung resultierende „Humankapitaltheorie“ (die vor allen Dingen von den beiden Nobelpreisträgern Becker und Schultz entwickelt worden ist): „Das besondere Kennzeichen des Humankapitals besteht darin, daß es ein Teil des Menschen ist. Es ist human, weil es im Menschen verkörpert ist, und Kapital, weil es ein Quelle zukünftiger Befriedigung oder zukünftiger Erträge oder eine Quelle von beidem ist.“ (Theodore W. Schultz, Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research, New York 1971, S. 48) Damit wird alles das, was der Mensch bekommt, als Ertrag bzw. Einkommen auf sein Kapital betrachtet, und alle Veränderungen sind Investitionen zur Vergrößerung des vorhandenen Kapitals – eben des Humankapitals. Bildung und Erziehung sind auf der individuellen und auf der gesellschaftlichen Ebene immer als Investitionen in das vorhandene und zu vergrößernde Humankapital anzusehen. An dieser Stelle treffen sich der in die Bildung eingeführte Kompetenzbegriff und die Humankapitaltheorie. Bei dem, was in Schule und Ausbildung gelernt wird, geht es jetzt nicht mehr darum, die Welt zu ver-

stehen, sich in ihr orientieren und sie verändern zu können, sondern darum, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, die wie jedes andere Kapital auch eingesetzt werden können, um entsprechende Erträge zu erzielen. Spätestens zu Beginn des 21. Jahrhunderts wird die Humankapitaltheorie von der OECD aufgegriffen und zur Basistheorie ihrer Untersuchungen (Bspw. PISA) und Empfehlungen. Die OECD verbindet diesen ökonomischen Ansatz mit der Vorstellung, dass Lernen in den verschiedensten Zusammenhängen zu einer Kompetenzvermehrung im weitesten Sinne führt und diese Kompetenzen, auf dem Markt zum eigenen Wohlergehen eingesetzt, eine individuelle Nutzenmaximierung ermöglichen. Dahinter steht die alte und mehr denn je gültige Vorstellung von Adam Smith, dass die „unsichtbare Hand des Marktes“ die egoistischen Einzelinteressen letztendlich zum Wohlergehen aller ausgleicht. Dementsprechend ist die Vorstellung der OECD von Humankapital: „Das Humankapital ist der Bestand an Fähigkeiten und Kenntnissen, die der einzelne besitzt oder – normalerweise durch Bildung und Ausbildung – entwickelt und so dann als Gegenleistung für ein Einkommen auf dem Arbeitsmarkt anbietet.“ Dieses Humankapital wird verstanden als „in Individuen verkörperte Kenntnisse, Fähigkeiten, Kompetenzen und Eigenschaften, die die Erzeugung persönlichen, gesellschaftlichen und ökonomischen Wohlergehens ermöglichen“. (OECD 2001 und 2002 zitiert nach: Jörg Nicht, Thomas Müller, Kompetenzen als Humankapital in: Initial – Berliner Debatte Februar 2010)

Zunächst einige Beispiele, die erst in der Summe ihre Wirkmächtigkeit deutlich werden lassen.

Nach dem Sturz Allendes 1973 in Chile begann das Experiment einer neoliberalen Überformung der Gesellschaft unter dem Diktator Augusto Pinochet mit dem Einzug einer Vielzahl von Beratern in die Schlüsselpositionen der chilenischen Gesellschaft. Da der Neoliberalismus aus seinem Selbstverständnis heraus eine Verordnung von Veränderung von oben herab (eigentlich) nicht akzeptieren kann, ist der Berater der entscheidende Typus zur Durchsetzung von Veränderungen. Er hat in vielfältiger Weise auch Einzug in die Schule gehalten. Sein Instrument ist zum Beispiel die Qualitätsanalyse. Er kommt von außen und will helfen, die Qualität von Schule zu verbessern. Im Anschluss an seine Analyse gibt es keine Direktive von oben, sondern im Zentrum steht nun die Zielvereinbarung, die die Beraternen möglichst selbst formulieren.

Dabei ist interessant, dass die Möglichkeiten von externer Beratung an Schulen universitär (an der pädagogischen und nicht an der betriebswirtschaftlichen Fakultät) erforscht werden. Man kommt dort zu folgendem Ergebnis: „Mit Blick auf die zukünftige Bedeutung externer Schulentwicklungsberatung antizipieren die Experten zunächst einmal ausnahmslos einen Anstieg in der Beratungsnachfrage von Seiten der Schulen. Bei der externen Beratung handele es sich demnach keineswegs um eine Modeerscheinung, man stehe derzeit eher am Beginn

einer langfristigen Entwicklung. Nach Meinung eines Befragten würden Schulen dann in größerem Maße auf Beratungsbedarfe stoßen, wenn sie sich der Anforderung, eigenverantwortlich zu handeln, stärker stellten. Wenn sie dann Gelegenheit hätten, Beratungsangebote wahrzunehmen, würde sich der Stellenwert von Beratung noch einmal deutlich erhöhen.“ (5)

Die Instrumente zur Verbesserung werden selbstverständlich in privatwirtschaftlichen Zusammenhängen hervorgebracht. In Deutschland steht die Bertelsmann Stiftung hier an vorderster Front. Grundprinzip ist die kostenfreie Zur-Verfügung-Stellung eines solchen Instruments, bis es eingeführt ist und funktioniert, und die anschließende Übernahme und Fortführung – weil es ja funktioniert – durch eine staatliche Finanzierung. Zugleich werden hier Räume geschaffen, die nun marktförmig strukturiert sind, in denen dann jeweils wieder Berater tätig werden können.

Dabei steht die Abkehr von der Inhaltsorientierung in der Schule hin zu einer Kompetenz- und Handlungsorientierung an zentraler Stelle. Verbunden mit ihr hat sich eine neue Sprache herausgebildet, ein Jargon, Begriffe, die nun den Schulalltag überschwemmen und mit Inhalt gefüllt werden müssten: Lerncoach, Lernberater, systemische Notengebung, individuelle Förderung, Portfolio, Selbstorganisation, kooperatives Lernen, Qualifikationen, Kompetenzen, Standards, lebenslanges Lernen: Diese „Zauberworte“ finden sich in didaktischen Jahresplanungen, Schulprogrammen und Unterrichtsentwürfen von LehramtsanwärterInnen. Mit diesen Konzepten und Begriffen und dem Übergang von der Inhalts- zur Handlungsorientierung soll ein-

hergehen, dass das Lernklima freier, die Schüler selbstständiger und das Leben in der Postmoderne heterogener wird. Ist es dann nicht eigenartig, dass andererseits überall Einengungen, Gängelungen, Homogenisierungen vorgenommen werden? In der Schule (und vielen anderen gesellschaftlichen Orten) gibt es ein Ausmaß an Standardisierungen, das unerträglich geworden ist und in einem scheinbaren Widerspruch zu den Zielvorstellungen steht, die als Lösung ausgegeben werden. Womit hat dieser vermeintliche Widerspruch zu tun?

Macht und Handeln bei Foucault: Lenkung durch Individualisierung

Michel Foucault, der französische Philosoph und Analytiker der Macht, hat sich relativ spät und leider nicht mehr systematisch mit einer Machtform beschäftigt, die in ihrem angestammten Kontext, zumindest in unserer Gesellschaft, immer mehr an Bedeutung verloren hat: der Pastoralmacht.

Für Foucault ist die Pastoralmacht eine besondere Form der Macht, die sich von der Macht eines Herrschers unterscheidet: Sie ist die sich um das Heil der Herde sorgende Macht des Hirten. Sie sollte ursprünglich, im christlichen Kontext, „das Seelenheil des Einzelnen im Jenseits sichern“. (8) Der Hirte kümmert sich – in Anlehnung an das Bild des Neuen Testaments – nicht (nur) um das Wohl der ganzen Herde, sondern um das Wohl bzw. Heil eines jeden einzelnen Schafes,

also „um jeden Einzelnen, und das sein Leben lang.“ Diese Machtform lässt sich „nur ausüben, wenn man weiß, was in den Köpfen der Menschen vor sich geht, wenn man ihre Seele erforscht, wenn man sie zwingt, ihre intimsten Geheimnisse preiszugeben. Sie setzt voraus, dass man das Bewusstsein des Einzelnen kennt und zu lenken vermag.“ (8) Der prototypische Ort dieser Hirtenmacht ist – wie könnte es anders sein – die Beichte in der katholischen Kirche.

Auch wenn diese Machtform innerhalb der Kirche immer mehr zerrinnt, so heißt das nicht, dass sie überhaupt an Bedeutung verliert. Foucaults These: Die Pastoralmacht ist eine Machtform, die ausgehend von über Jahrhunderte eingeübten kirchlichen Praktiken wiederzufinden ist in den unterschiedlichsten Bereichen unserer modernen bzw. postmodernen Gesellschaft. Und sie ist eine individualisierende Machtform, eine Form der Lenkung, die nicht unmittelbar auf das Subjekt, sondern auf sein Handeln zielt.

Dies hilft uns zu verstehen, wie die scheinbar offeneren Lernformen mit dem Phänomen der Machtausübung und Lenkung zusammenhängen und so mit dem Projekt des Neoliberalismus verwoben werden können. Das Entscheidende an der Pastoralmacht ist, dass sie eine Machttechnik ist, die durch andere als die kirchlichen Institutionen übernommen wird und als neue, vielfältig verwendbare Machtform zur Verfügung steht. Die ehemals auf das Jenseits ausgerichtete Pastoralmacht kreist nun um das Heil des Menschen im Diesseits und damit um das

Subjekt. Wie, das wird in der kleinen Geschichte von Günther Anders deutlich. Der König schenkt dem Königssohn Pferd und Wagen, damit er nicht mehr zu Fuß zu gehen braucht. Hier sind die beiden Elemente der Sorge und der Individualisierung enthalten, die sich als Lenkung und damit Produktion einer bestimmten Subjektivität zeigen.

Diese Macht ist gerade nicht zu verwechseln mit Gewalt oder Zwang. Wenn wir uns die Veränderungen in der Schule anschauen, dann lässt sich über einen längeren Zeitraum zeigen, wie sich die Formen der Einwirkungen auf SchülerInnen immer weiter von Gewalt und Zwangsmaßnahmen entfernt haben. Stattdessen haben sich Machttechniken entwickelt, die näher am Subjekt sind, gerade weil sie nicht mehr versuchen direkt auf das Subjekt einzuwirken, sondern sein Handeln in den Blick nehmen. Nur so kann es gelingen, das Bewusstsein des Einzelnen zu erreichen und dadurch zu lenken, anstatt es zu zwingen.

An dieser Stelle wird nun auch deutlich, wozu die Standardisierungen in der Schule gebraucht werden: Ähnlich einem Beichtspiegel, wie er noch in den 60er und 70er Jahren in katholischen Kirchen üblich war und durch den die Einhaltung der Gebote detailliert abgefragt wurde, sind Standardisierungen die entscheidende Kontrollinstanz in Bezug auf das Handeln, weil nur mit ihnen überprüft werden kann, ob „richtig“ gehandelt wurde. Und sie sind zugleich der Hinweis auf das Misstrauen gegenüber wirklicher Individualität und wirklicher Heterogenität, die möglicherweise doch zu „falschem“ Handeln führen könnten. (So ist auch der Beichtspiegel der lebendige Beweis dafür, dass dem eigentlichen Gebot nicht getraut und es durch die ein-

geführten Standards konterkariert wurde.) Darüber hinaus sind sie der Garant und Indikator für die Marktförmigkeit der erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen.

Michel Foucault über die Funktionsweise von Machtbeziehungen, die immer auf das Handeln von Menschen ausgerichtet sind: „In Wirklichkeit sind Machtbeziehungen definiert durch eine Form von Handeln, die nicht direkt und unmittelbar auf andere, sondern auf deren Form von Handeln einwirkt. Eine handelnde Einwirkung auf Handeln, auf mögliches oder tatsächliches, zukünftiges oder gegenwärtiges Handeln. Gewaltbeziehungen wirken auf Körper und Dinge ein. Sie zwingen, beugen, brechen, zerstören. Sie schneiden alle Möglichkeiten ab. Sie kennen als Gegenpol nur die Passivität, und wenn sie auf Widerstand stoßen, haben sie keine andere Wahl, als den Versuch, ihn zu brechen. Machtbeziehungen beruhen dagegen auf zwei Elementen, die unerlässlich sind, damit man von Machtbeziehungen sprechen kann: der 'Andere' (auf den Macht ausgeübt wird) muss durchgängig und bis ans Ende als handelndes Subjekt anerkannt werden. Und vor den Machtbeziehungen muss sich ein ganzes Feld möglicher Antworten, Reaktionen, Wirkungen und Erfindungen öffnen.“ (Michel Foucault, Subjekt und Macht, in: ders., Ästhetik der Existenz, S. 96) In der Geschichte vom Königssohn sind Pferd und Wagen natürlich auch Teil eines Machtzusammenhangs. Denn hier geschieht die „handelnde Einwirkung auf Handeln“, die Foucault benannt hat. Der König stellt seinem Sohn einen

Handlungsraum zur Verfügung, ein neues Lernfeld, in dem bestimmte Verhaltensweisen vorstrukturiert und andere vernachlässigt werden.

Was ist eigentlich das Problem?

Schauen wir uns eine grundsätzliche Definition an, die für die Entwicklung von Schule nach dem Pisa-Schock maßgebend geworden ist, Pflichtprogramm in allen Ausbildungsseminaren für LehrerInnen: Franz E. Weinert hat Kompetenzen beschrieben als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d. h. absichts- und willensbezogenen) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. (9) Diese Begriffsklärung ist die am meisten verwendete, die auch in entsprechenden Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz auftaucht.

In ihr wird definiert, was in der Folge unter Kompetenz zu verstehen ist. Und damit wird festgelegt, was und wie in der Schule gelernt werden soll. Lehrpläne werden auf die Formulierung von Kompetenzen hin ausgerichtet und auch die Lehrerausbildung ist kompetenzorientiert. Dabei ist es doch irgendwie einsichtig, dass es besser ist, in der Schule eine Fähigkeit zu erlernen als ein Wissen. Keine Frage. Wenn ich lerne, wie ich mir selbst das jeweils brauchbare und notwendige Wissen aneigne, dann kann ich ei-

gentlich jede Situation bewältigen. Wenn ich nur Wissen erlerne, dann kann es sein, dass ich genau dieses Wissen nicht brauche, um mit einer gegebenen Situation klarzukommen.

Aber was wird beim Erlernen von Kompetenzen eigentlich gelernt? Und was wird nicht (mehr) gelernt? In der Definition von Weinert tritt ein bestimmter Typus vor Augen, der der Schüler in der Schule werden soll: der Problemlöser, der bereit und in der Lage ist, jede Situation zu bewältigen. Er ist der von Richard Sennet beschriebene „flexible Mensch“, der handeln kann, wo immer man ihn hinstellt, der funktioniert. Nun ist es ohne Frage sinnvoll, wenn junge Menschen frühzeitig lernen, mit zukünftigen Lebenssituationen umgehen zu können, handlungsfähig zu bleiben. Aber: Was ist, wenn die Situation selber falsch ist, wenn die Gegebenheiten insgesamt infrage gestellt werden müssen, wenn es darum geht, einmal das Ganze zu sehen? Genau das wird nicht gelernt!

Allerdings hält das neue Lernen gegenüber einer reinen Wissensvermittlung eine Möglichkeit bereit: Es ist ausgerichtet auf das Handeln des Subjekts. Und: Es will Subjekte, die nicht mehr von außen geleitet werden, sondern die gelernt haben, sich selbst zu leiten, die all die scheinbar selbstverständlichen Erfordernisse verinnerlicht haben, die wissen, wie sie sein müssen, um zu funktionieren. Der Menschentypus, der diesem Lernen vor Augen steht, ist 2006 vom EU-Parlament festgelegt worden. Es ist – wie könnte es anders sein – natürlich der Unternehmer (10): Eigeninitiativ und marktorientiert hat er die notwendigen Antriebskräfte in sich hinein verlagert. Und wenn schon kein wirklicher Unternehmer, dann ist er ein verantwortungsbewusster Mitarbeiter, der in der Lage ist, wie ein Unter-

nehmer zu handeln. Er ist derjenige, der über sein Humankapital verfügt und es gewinnbringend einsetzt.

Aus der Empfehlung von Europäischem Rat und EU-Parlament aus dem Jahr 2006 zu den Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. An zentraler Stelle steht die „Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz ... die Fähigkeit des Einzelnen, Ideen in die Tat umzusetzen. Dies erfordert Kreativität, Innovation und Risikobereitschaft sowie die Fähigkeit, Projekte zu planen und durchzuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Unternehmerische Kompetenz hilft dem Einzelnen nicht nur in seinem täglichen Leben zu Hause oder in der Gesellschaft, sondern auch am Arbeitsplatz, sein Arbeitsumfeld bewusst wahrzunehmen und Chancen zu ergreifen; sie ist die Grundlage für die besonderen Fähigkeiten und Kenntnisse, die diejenigen benötigen, die eine gesellschaftliche oder gewerbliche Tätigkeit begründen oder dazu beitragen ... Zu den notwendigen Kenntnissen zählt die Fähigkeit, Chancen für persönliche, berufliche und/oder gewerbliche Tätigkeiten zu erkennen, einschließlich der „größeren Zusammenhänge“, in denen Menschen leben und arbeiten, sowie ein umfassendes Verständnis der Funktionsweise der Wirtschaft und der Chancen und Herausforderungen, mit denen ein Arbeitgeber oder eine Organisation konfrontiert wird ... An Fähigkeiten gefordert ist aktives Projektmanagement (wozu beispielsweise die Fähigkeit zur Planung und Organisation, zum Management, zur Führung und Delegation, Analyse, Kommunikation, Einsatzbesprechung, Beurteilung und Aufzeichnung gehört), erfolgreiches Auftreten und Ver-

handeln sowie die Fähigkeit, sowohl eigenständig als auch im Team zu arbeiten. Eine wesentliche Kompetenz ist die Fähigkeit zur Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen sowie die Bewertung von Risiken und die Bereitschaft, gegebenenfalls Risiken einzugehen. Eine unternehmerische Einstellung ist gekennzeichnet durch Initiative, vorausschauendes Aktivwerden, Unabhängigkeit und Innovation im privaten und gesellschaftlichen Leben sowie im Beruf. Dazu gehört auch Motivation und Entschlossenheit, Ziele, sowohl persönlicher Art als auch gemeinsame Ziele mit anderen, auch bei der Arbeit, zu erreichen.“ (EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen, in: Amtsblatt der Europäischen Union, 18. Dezember 2006, S. 17 u. 18)

Man könnte nun einmal überprüfen, inwiefern sich die grundsätzliche Ausrichtung von Unterricht auf diesen Menschentypus hin verändert hat. Dafür gibt es viele Hinweise: Lehrerkompetenzen in Bezug auf die Lehrerausbildung, Fortbildungsangebote, strukturelle Veränderungen in der Organisation von Schule, Einführung von Qualitätssicherungssystemen, aber auch nicht zu vergessen: die Sprache, die Begrifflichkeiten, die in der Schule verwendet werden. Diese Art von Veränderungen sind sichtbar. Schwierig ist es, ihre Wirkungen zu beurteilen, weil diese nicht offensichtlich sind und die Neuerung, in der Regel immer einen offenkundigen Mangel zum Ausgangspunkt hat.

Ein einfaches Beispiel: die Benotung. Ausgangspunkt ist die allen LehrerInnen und SchülerInnen bekannte Ungerechtigkeit bei der Notenvergabe. Eine Antwort darauf besteht darin, durch ausgeklügelte Systeme die Benotung auf die SchülerInnen selbst zu übertragen. Sie bekommen zum Beispiel bei dem leidigen Thema Gruppenarbeit eine Gesamtnote in Form von Punkten, die dann – sie selbst wissen ja viel besser, wer wie intensiv am Arbeitsprozess beteiligt war – durch Aushandlung untereinander verteilt werden. Solch ein System hat viele „Vorteile“: Es stärkt und fördert die Eigenverantwortlichkeit, die Fähigkeit, sich selbst einzuschätzen, die Selbstorganisation und den Blick für ein gerechtes Aushandeln untereinander.

Was passiert tatsächlich in diesem Zusammenhang aus einer Perspektive, die das Ganze in den Blick nimmt und sich fragt, was für ein Subjekt hier produziert wird und wofür es gebraucht wird?

In diesem kleinen Baustein werden Macht- und Disziplinierungstechniken in das Subjekt hinein verlagert bzw. durch die SchülerInnen internalisiert, ohne dass noch die Frage entstehen könnte, ob das Benotungssystem als Ganzes ungerecht ist. So wird Ungerechtigkeit verdeckt, anstatt sie erkennbar zu machen. Zugleich wird durch das Aushandeln der Noten das „Sich-als-Einzelne-Wahrnehmen“ der Schüler und Schülerinnen gefördert und der Blick von außen verinnerlicht. Damit werden Marktfähigkeit und Marktförmigkeit trainiert.

„Jeder ist seines Glückes Schmied“ ist eine so banale wie entscheidende Losung des neoliberalen Projektes, die immer dann aus der Tasche geholt wird, wenn es darum geht, die Ungerechtigkeit von Strukturen auf den Einzelnen abzuwälzen. Da dies in der Regel

nicht zu einer Lösung, sondern tendenziell zur Überforderung des Subjekts in Schul-, Universitäts- und Arbeitszusammenhängen führt und der Einzelne nun damit beschäftigt ist, mit den jeweiligen Anforderungen klarzukommen, kann das Ganze als Ganzes, die gesellschaftliche Grundordnung, nicht mehr in den Blick kommen und kritisch hinterfragt werden. Damit ist auch der Begriff „Kritik“ zu einem anderen geworden. Natürlich muss auch „Kritikfähigkeit“ gelernt werden. Diese bezieht sich aber ebenfalls nur noch auf individuelle Prozesse oder Gruppen. Es geht hierbei lediglich darum, sich untereinander Kritik sagen und diese aushalten zu können; um das Ganze niemals.

Der Markt als zentrale Größe

Dass diese Subjektproduktion selbstverständlich nicht auf Schule zu reduzieren ist und dass sie Schattenseiten hat, liegt auf der Hand. Vor allem Alain Ehrenberg (11) hat beschrieben, welche gesellschaftlichen Folgen die Formen der Machtausübung durch Individualisierung haben. Die Veränderungen in der Schule sind einerseits Spiegel und Resultat der ohnehin stattfindenden gesellschaftlichen Prozesse, andererseits die Voraussetzung dafür, diese Machttechniken in um so stärkerem und in den Individuen gut verankertem Maße in anderen gesellschaftlichen Bereichen fortzuführen, einhergehend mit einer tendenziellen Verschulung der gesamten Gesellschaft – einer unbegrenzten Ausweitung des Erziehungsprojektes. Die Bemühungen, lebenslanges Lernen in den Vordergrund zu rücken und die-

ses durch Kompetenzniveaus festzuschreiben, geben Auskunft darüber. Die beschriebenen Prozesse zentrieren sich auf das Subjekt und nicht umsonst, so stellt Ehrenberg fest, ist die Depression das paradigmatische Krankheitsbild der Postmoderne. Wir müssen uns fragen, inwiefern wir in der Schule maßgeblich dazu beitragen, dieses „erschöpfte Selbst“ bzw. den Menschentypus, der irgendwann einmal erschöpft sein wird, zu produzieren. Denn immer ist das Individuum die Stellschraube, an der gedreht werden muss, um diese Anpassungsleistungen durchzuführen. Das Ganze, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, kommt nicht mehr in den Blick bzw. wird dadurch verschleiert.

Alain Ehrenberg verweist darauf, wie entsprechenden Institutionen – eben auch der Schule – die Aufgabe zukommt, das Individuum lebenslang zu formen und wie die vom Individuum ausgehenden Initiativen einen Beitrag zu dieser Formgebung des Selbst leisten. Damit verweist er auch auf das Subjekt, das von der EU unter dem Stichwort „Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz“ beschrieben wurde: „Indem staatliche, professionelle, schulische und private Institutionen in die persönliche Initiative einfließen, begleitet von einer neuen Sittensfreiheit und einem größeren Orientierungsspektrum, wird dem Psychischen eine völlig neue gesellschaftliche und damit persönliche Dimension verliehen. Der Versuch, auf die Probleme der Person einzugehen, nimmt die Form einer unter Umständen lebenslangen Betreuung der Individuen an. Sie ist eine Art Wartung, die

aus verschiedenen professionellen Perspektiven durchgeführt wird: pharmakologisch, psychotherapeutisch oder sozialpolitisch. Produkte, Personen oder Organisationen sind ihre Medien. Diese verschiedenen Akteure, die aus dem öffentlichen Dienst oder aus privaten sozialen Diensten kommen, beziehen sich alle auf dieselbe Regel: eine Individualität erzeugen, die selbstständig handeln und sich verändern kann, indem sie sich auf ihre inneren Antriebe stützt. Diese Regel kann ebenso als Mittel zur Beherrschung wie als Mittel zur Wiedereingliederung oder zur therapeutischen Behandlung verwendet werden. Die Konfrontation, die Strategien oder die Urteile der Akteure entstehen innerhalb dieser Vorstellungswelt und nicht in derjenigen eines 'Endkampfes' oder einer Lebensversicherung. Diese Regel ist zu einem Teil unserer selbst geworden, ist in unsere Sitten eingegangen und prägt unsere Sprache ('Projekte entwickeln', 'einen Vertrag schließen', 'Motivationen erzeugen' usw.). Diese neuen gemeinsamen Formen, Individualität zu erzeugen, sind die Instanzen des Selbst.“ (Alain Ehrenberg, Das erschöpfte Selbst, Frankfurt am Main 2008, S. 299)

Warum aber eignet sich der Paradigmenwechsel von einer Inhalts- zur Kompetenzorientierung, der an vielen Stellen so „vernünftig“, so nachvollziehbar ist, so gut, neoliberale Konzepte, neoliberales Denken in die Schule zu bringen? Entscheidend hierbei ist, dass das Individuum – wie gerade auch von Ehrenberg beschrieben – zum Dreh- und Angelpunkt aller Bemühungen wird. Alle Lernkonzepte, alle Maßnahmen in der Schule sind auf dieses ausgerichtet. Lerntheorien, so zum Beispiel durch den Fokus auf die moderne Gehirnforschung, gehen weg von der Sache, an der und auf die hin ge-

lernt wird, und betonen die individuellen Wege des Lernens, die individuellen Konstruktionen von Wissen und Weisen, wie der Konstruktivismus – eine Basistheorie momentaner „Reformbemühungen“ – , eine gemeinsame objektiv gegebene Welt zurück.

Paolo Freire, der brasilianische Befreiungspädagoge, der nicht in Vergessenheit geraten sollte, bringt es auf den Punkt: „Indem man so von der eigenen Welt abgekoppelt wird, verliert man die Möglichkeit, kulturelle Wegweiser auszubilden, die einen befähigen, die Welt zu verstehen, wie auch in ihr zu handeln und sie zu transformieren. Darum ist die neoliberale pragmatische Einstellung in aggressiver Weise darauf aus, einen Bruch zwischen einem selbst und seiner Welt zu bewirken, indem man eine tiefgehende Verbindung zwischen einem selbst und dem Markt geltend macht. In anderen Worten, der Fokus der Erziehung in der neoliberalen Welt ist darauf gerichtet, wie man ein kompetenter Verbraucher wird, wie man ein kompetenter Verteiler von Wissen wird, ohne irgendwelche ethischen Fragen zu stellen.“ (12) Eine zentrale Frage also ließe sich folgendermaßen formulieren: Geht es in der Schule um die gemeinsame Welt, in der wir leben oder führen Lernprozesse zu einer Zentrierung auf das Subjekt und damit Verminderung von Weltbezug, die den Einzelnen als denjenigen vor Augen hat, der in dem gegebenen Ganzen agiert, weil er gelernt hat Situationen zu bewältigen, Probleme zu lösen, findig zu sein und in dieser Findigkeit das Ganze, wie es eben ist, voran zu treiben, ohne zu wissen, wohin es geht und ohne zu fragen, wohin es geht. Das ist gemeint, wenn Freire davon

spricht, dass die neoliberale pragmatische Einstellung darauf aus ist, „einen Bruch zwischen einem selbst und seiner Welt zu bewirken.“ Emanzipation und Solidarität sind unverzichtbare Kategorien Freies befreiender Pädagogik. Sie werden gebraucht, um den Bruch zwischen mir und der Welt nicht zuzulassen und auch nicht in die Individualisierungsfalle zu tappen, die am Ende atomisierte Erschöpfung produziert.

Lebenslanges Lernen

In einer neoliberalen Welt jedoch ist Markt die zentrale Größe, auf die hin Schule ausgerichtet ist. Ein letztes Beispiel soll dies deutlich machen: Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) legt ein Bezugssystem vor, das „bildungsbereichsübergreifend alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems umfasst. Als nationale Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) berücksichtigt der DQR die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems und trägt zur angemessenen Bewertung und zur Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa bei. Ziel ist es, Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen. Dabei gilt es, durch Qualitätssicherung und -entwicklung Verlässlichkeit zu erreichen und die Orientierung der Qualifizierungsprozesse an Lernergebnissen („Outcome-Orientierung“) zu fördern.“ (13)

Das hier höchste zu erreichende Niveau – das Idealsubjekt europäischer Bildungsanstrengungen – wird folgendermaßen beschrieben:

Auf Niveau 8 verfügt man über „Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld ... Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet.“ Die höchste zu erreichende personale Kompetenz besteht darin, für „neue anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen (zu) definieren“ und dementsprechend geeignete Mittel zu „wählen und neue Ideen und Prozesse (zu) entwickeln.“ (14)

Jenseits der Frage, ob Sprache hier nicht schon genug verrät, sei auf folgenden Punkt verwiesen: Im EQR/DQR geht es eigentlich nicht um konkrete Qualifikationen für das Berufsleben, sondern um lebenslanges Lernen, das per definitionem über den Bereich von Arbeit und Beruf hinausgehen sollte. In der Beschreibung der jeweiligen Kompetenzniveaus, die für einen EU-Bürger erreichbar sind, geschieht das Umgekehrte: Lebenslanges Lernen wird mit der Verfügbarkeit für den Arbeitsmarkt in eins gesetzt. Und: Nicht einmal Niveau 8 entspricht dem, was Johann Amos Comenius, Begründer der Didaktik im 17. Jahrhundert und Namensgeber einer Vielzahl von EU-Förderprogrammen, zum Ausgangspunkt und Ziel seiner Didaktik gemacht hatte: „Alle alles ganz zu lehren.“ Schon das humanistische Bildungsideal der bürgerlichen Gesellschaft hat dies niemals einlösen können (und wollen). Das neoliberale Erziehungsprojekt der EU führt Comenius' Anspruch vollends ad absurdum.

Das Ganze sehen zu lernen aber ist und bleibt eine Voraussetzung dafür, die Notwendigkeit grundlegender gesellschaftlicher Veränderungen zu erkennen und Trans-

formationsprozesse in Gang zu setzen, die sich nicht von mehr oder weniger wohlmeinenden Reformvorschlägen blenden lassen.

Was bedeutet dies nun für einen messianisch-widerständigen Religionsunterricht?

Wenn es stimmt,

- dass schulische „Reformbemühungen“ auf ein neoliberales Subjekt abzielen, das anpassungsfähig, anpassungsbereit und mobil lebenslang lernt,
- dass Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, individuelle Förderung, Inklusion etc. die wirkliche Problematik von Schule ausblenden, indem sie den Fokus auf Einordnungs- und Verwertungsprozesse legen, gesellschaftliche Ursachen nicht analysieren und eine Anerkennung der Schüler/innen, so wie sie sind, nicht geben bzw. verweigern,
- und dass Schule systematisch verhindert, einen Blick für das Ganze zu bekommen,

dann sollte für einen messianisch-widerständigen Religionsunterricht zuallererst gelten:

Der Religionslehrer muss sich durch eine „zweite Naivität“ (Kuno Füssel) von der „Hyperkomplexität der permanenten Reformvorschläge“ befreien durch das Vertrauen darauf, „dass in der konkreten Lehr- und Lernsituation selbst das Potenzial eines guten ... Religionsunterrichts steckt“. (15)

Der Religionsunterricht hat in der Schule – vor allem, wenn dies von anderen nicht getan wird – die Aufgabe, einen Blick für das Ganze zu ermöglichen

und so die Hermetik von Situationsbewältigungen auf die gemeinsame Welt hin zu durchbrechen.

Der Religionsunterricht und die Religionslehrer haben die Wahl, entweder eine anschlussfähige Anpassungslei-

stung zu erbringen oder immer wieder den Finger in die Wunde zu legen.

Orientierungspunkt für den Religionsunterricht muss ein „biblischer“ Bildungsbegriff sein. Messianisch-widerständiger Religionsunterricht ist diesem Bildungsbegriff ver-

pflichtet und muss sich ihn immer wieder neu in und für die jeweiligen konkreten Lehr- und Lernsituationen erarbeiten. Zentral für ihn sind Gerechtigkeit sowie der durch die eschatologische Heilsbotschaft Jesu begründete Glaube, dass eine wirkliche Alternative möglich ist.

Anmerkungen

- 1 Günther Anders, Die Antiquiertheit des Menschen Bd. 1, München 1987, S. 100
- 2 a.a.O. S. 97
- 3 Gary S. Becker, Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens, Tübingen 1982, S. 7. Wenn im Folgenden weiterhin von Neoliberalismus gesprochen wird, so sind Becker und Foucault die Bezugspunkte für einen ansonsten schillernden und ungenauen Begriff, insofern sich Michel Foucault in seiner Auseinandersetzung mit dem Neoliberalismus vor allem auch auf Becker und seine Humankapitaltheorie bezieht. (Michel Foucault, Die Geburt der Biopolitik. Frankfurt am Main 2006) Es gibt eine späte „Antwort“ von Becker auf Foucault in einem Seminar der Universität von Chicago, gehalten im Mai 2012. (<http://vimeo.com/43984248>)
- 4 Karl Marx, Das Kapital, Erster Band: „Der Reichtum der Gesellschaften, in welchen kapitalistische Produktionsweise herrscht, erscheint als eine 'ungeheure Warensammlung', die einzelne Ware als seine Elementarform.“ Berlin 1972, S. 49
- 5 Kathrin Dederling, Martin Goecke, Melanie Rauh unter Mitarbeit von Christoph Höfer, Externe Schulentwicklungsberatung in Nordrhein-Westfalen – Grundinformationen. Eine Untersuchung im Rahmen des DFG-Projektes „Wie beraten die Berater? Externe Berater als Akteure der Schulentwicklung“ an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, abgeschlossen im Mai 2010, S. 52
- 6 Michel Foucault, Subjekt und Macht, in: ders., Ästhetik der Existenz, herausgegeben von Daniel Defert und Francois Ewald, Frankfurt am Main 2007, S. 88
- 7 a.a.O.
- 8 a.a.O. S. 89
- 9 zitiert nach: Eckard Klieme, Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?, in: Pädagogik 6/04
- 10 EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen, in: Amtsblatt der Europäischen Union, 18. Dezember 2006, S. 17 u. 18
- 11 Alain Ehrenberg, Das erschöpfte Selbst, Frankfurt am Main 2008
- 12 Paulo Freire, Eine Antwort, in: ders., Bildung und Hoffnung, herausgegeben von Peter Schreiner, Norbert Mette, Dirk Oesselmann, Dieter Kinkelbur, Münster, New York, München, Berlin 2007, S. 136
- 13 Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011, S. 3
- 14 a.a.O. S. 7
- 15 Kuno Füssel, „Ihr habt es nicht nötig, euch vor Arschlöchern niederzuknien“, Katechetische Blätter 134 (2009), S. 180