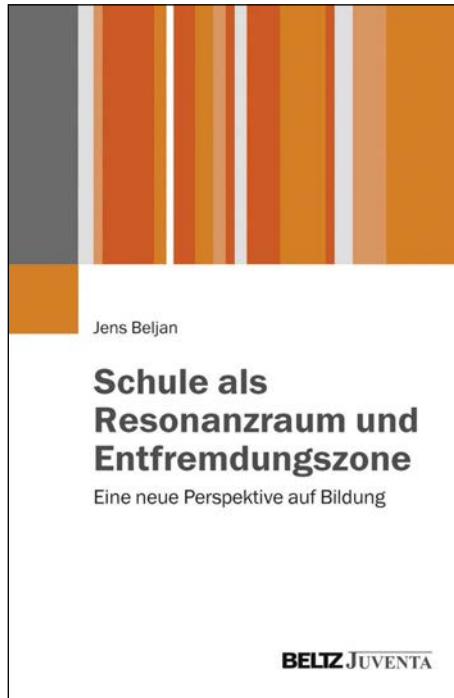




Leseprobe aus Beljan, Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone,
ISBN 978-3-7799-3671-8
© 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3671-8](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3671-8)

Einleitung

Schule und das gute Leben – Bildung: Ressource oder Resonanz

Können wir die Schule zu einem besseren Ort des Lernens und Lehrens machen? Das ist die Ausgangsfrage dieses Buches. Gegenwärtig wird die Qualität einer Schule oder eines Bildungssystems in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen vor allem anhand von *Leistung* gemessen. Nach dieser Ansicht ist eine Schule dann eine gute Schule, wenn sie effektiv und effizient zur Vermehrung der Ressource Bildung beiträgt: Für spätmoderne Gesellschaften, die in einem internationalen Wettbewerb um Güter miteinander konkurrieren, ist die Vermehrung von Bildung von zentraler Bedeutung. In einer Wissens- und Informationsgesellschaft wie der unsrigen hängen das Wohlergehen der Nation sowie das gute Leben des Einzelnen unter anderem davon ab, ob wir über genügend Bildungsressourcen verfügen. Besser qualifizierte Arbeitskräfte und innovative Forscher sichern den Wohlstand und den Reichtum des Landes, während mehr Bildung für den Einzelnen bessere Zukunftschancen, ein höheres Einkommen, einen attraktiveren Arbeitsplatz, mehr Gesundheit, mehr Sicherheit und mehr Anerkennung bedeutet und somit wiederum dessen Ressourcenlage verbessert. Bildung trägt somit nicht nur zur Vermehrung des ökonomischen Kapitals eines Landes oder eines Individuums bei, sondern vermehrt auch das soziale Kapital (Bildung bringt Vorteile für das soziale Beziehungsnetz) sowie das symbolische Kapital (durch Bildung erlangen wir Anerkennung, Prestige und Macht). Und es ist vor allem ein kulturelles Kapital (Bildung vermehrt Wissen und Fähigkeiten, die zur Vermehrung der anderen Kapitalarten eingesetzt werden können). Dementsprechend war dasjenige Kriterium, das so gut wie allen Schulreformen der letzten Jahrzehnte als gemeinsamer Nenner zugrunde lag, die Steigerung der *Effektivität* (mehr Ressourcen zu produzieren) und der *Effizienz* (bei weniger und gezielterem Ressourcenverbrauch).¹ Dieses Verständnis von Bildung speist das Bestre-

1 Vgl. Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren! Ein Plädoyer für guten Unterricht, S. 8; Böttcher, Wolfgang/Dicke, Jan N./Ziegler, Holger (2009): „Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Bildungspraxis. Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis“, in:

ben, Lern- und Lehrprozesse als quantifizierbare Leistungen messbar zu machen, wie es beispielsweise das Ziel des PISA-Tests ist.

Gegen diese Tendenz werde ich argumentieren, dass die quantifizierbare Leistungsmessung, die auf dem Ressourcenansatz basiert, allein kein guter Maßstab ist, um die Qualität eines Bildungssystems und insbesondere einer Schule zu beurteilen. Mehr noch, ich werde versuchen zu zeigen, warum Bildung zu misslingen droht, wenn sie einzig als eine Ressource verstanden und in den Praktiken des Lernens und Lehrens einseitig als solche behandelt wird. Meine Einsicht speist sich aus der Überzeugung, dass Bildung keine Ressource ist, sondern eine *Weltbeziehung*. In Bildungsprozessen, so lautet die These, gehen Lernende spezifische Weltbeziehungen ein, die Resonanzerfahrungen ermöglichen. Je ausschließlicher eine Bildungsinstitution auf die Produktion von quantifizierbaren Lernleistungen fixiert ist, desto eher können jene Resonanzen, die mit Bildung einhergehen, aus dem Blick geraten. Wie ich in diesem Buch andeuten werde, kann die Blockade bildender Resonanzerfahrungen nicht nur die Entwicklung und das Wachstum einzelner Individuen hemmen, sondern auch das Wohlergehen und das friedliche Zusammenleben einer Gesellschaft bedrohen.

Was mit bildenden Weltbeziehungen und Resonanz gemeint ist, soll zunächst an einem fiktiven Beispiel illustriert werden:

Annika hat eine Freistunde und sitzt in einem Café. Ihr befreundeter Klassenkamerad Norbert, der ebenfalls in dem Café sitzt, bemerkt sie und setzt sich zu ihr an den Tisch. Sofort beginnt Norbert ihr von dem Konzert zu erzählen, das er am Vorabend besucht hat. Er sagt, er habe dort ein Lied gehört, das er Annika unbedingt vorspielen müsse. Er legt sein Smartphone auf den Tisch, schließt die Lautsprecher an und drückt auf „Play“.

Nachdem Norbert das Lied angestellt hat, sieht Annika, wie seine Augen aufleuchten. Begeisterung steigt in ihm auf: Norbert greift den Takt auf und beginnt auf seinem Stuhl mitzuwippen. Die Melodie scheint ihn zu berühren, zu ergreifen und zu bewegen.

Als Norbert Annika schließlich einen erwartungsvollen Blick zuwirft, bemerkt Annika, dass sie Norberts Begeisterung für das Lied nicht nachvollziehen kann. Zwar möchte sie gerne die Freude über das Lied mit Norbert teilen, tatsächlich aber lässt sie das Musikstück vollkommen kalt. Die Musik berührt sie nicht, und so sehr sie sich auch bemüht, der Melodie und dem Rhythmus etwas abzugewinnen, es gelingt ihr nicht. Sie findet keinen Zugang. Das Lied sagt ihr sogar so wenig, dass sie nicht einmal be-

Dies. (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis, S. 7–22.

haupten kann, es gefiele ihr nicht. Diese Musik bringt rein gar nichts in ihr zum Klingen. Langsam wird Annika die Situation unangenehm, als plötzlich ihre Mitschülerin Susanne am Tisch auftaucht und entnervt ruft: „Macht diesen Mist aus! Das ist ja nicht auszuhalten.“

Dass die Anwesenden nicht darum kämpfen, ihre Ressourcen zu vermehren und bessere Noten, höhere Abschlüsse, mehr Wissen oder mehr Kompetenzen zu erwerben, ist offenkundig. Im Mittelpunkt steht vielmehr ein Beziehungsgeschehen. Dieses Beziehungsgeschehen zeichnet sich durch drei verschiedene Erfahrungen mit ein und demselben Musikstück aus. Norbert, Annika und Susanne *reagieren* oder *antworten* innerlich jeweils grundverschieden auf die Musik. Das Lied vermag die drei Hörer auf jeweils kategorial unterschiedliche Weise *anzusprechen* und *anzurühren*. Die Idee, der ich im Anschluss an Hartmut Rosa folge, lautet, dass diese drei Reaktions-, Antwort- oder Erfahrungsweisen innerhalb einer allgemeinen Theorie der Weltbeziehungen reformuliert werden können.² Wie Rosa gehe ich davon aus, dass es kategorial unterschiedliche Weisen gibt, wie Menschen in die Welt gestellt sind und auf die Welt bezogen sein können. Norberts, Annikas und Susannes Reaktionen lassen sich demnach als Indizien für allgemeinere Welthaltungen und Weltverhältnisse interpretieren.

Augenscheinlich hatte das Lied in Norbert etwas zum Klingen gebracht. Norbert fühlte sich von dem Lied angesprochen und berührt. Das Lied hatte in ihm nachgehallt, und es versetzte ihn auch beim erneuten Hören in einen Zustand des (leiblichen) Mitschwingens und Vibrierens. Im Gegensatz zu Annika und Susanne befand sich Norbert mit dem Lied in einer Resonanzbeziehung. Norberts Weltbeziehung zeichnet sich durch *Resonanz* aus.

2 Diese Grundlage hat Hartmut Rosa vorgelegt in Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehungen*; Rosa, Hartmut (2012): *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*; Rosa, Hartmut (2011): „Is There Anybody Out There?“ Stumme und resonante Weltbeziehungen als monomanischer Analysefokus im Werk Charles Taylors“, in: Kühnlein, M./Lutz-Bachmann, M. (Hrsg.): *Unerfüllte Moderne? Neue Perspektiven auf das Werk von Charles Taylor*, S. 15–43; Rosa, Hartmut (2009): „Kritik der Zeitverhältnisse. Beschleunigung und Entfremdung als Schlüsselbegriffe der Sozialkritik“, in: Jaeggi, R./Wesche T. (Hrsg.): *Was ist Kritik?*, S. 23–54. Ebenso die unveröffentlichte Vorarbeit Beljan, Jens/Rosa, Hartmut (unveröffentlicht): „Resonanz: Ein konzeptioneller Vorschlag für die Analyse von Weltbeziehungen“. Vgl. auch: Beljan, Jens (2017): „Schöpferischer Funkenflug oder leere Betriebsamkeit. Muße, Begeisterung, Langeweile und Aktionismus in der resonanzpädagogischen Forschung“, in: *Lernende Schule* 77, sowie Rosa, Hartmut/Endres, Wolfgang (2016): *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Für praktische Impulse zur Resonanzpädagogik* vgl.: Rosa, Hartmut/Endres, Wolfgang/Beljan, Jens (2017): *Resonanz im Klassenzimmer. 48 Impulskarten zur Resonanzpädagogik*.

Annika konnte die Resonanzerfahrung von Norbert nicht teilen, obwohl sie dies vielleicht gerne getan hätte. Die Musik berührte sie nicht. Sie konnte keine Beziehung zur Musik aufbauen. Das Lied brachte nichts in ihr zum Klingen bzw. zum Antworten. Ihre Beziehung zum Lied war durch Gleichgültigkeit und *Indifferenz* gekennzeichnet.

Susanne hingegen war von der Musik berührt – allerdings negativ. Sie fühlte sich abgestoßen und wies das Lied ihrerseits zurück („Mach es aus!“). Susannes Weltbezug kann als feindlich, abweisend oder repulsiv beschrieben werden. Ihr Weltbeziehungsmodus ist durch *Repulsion* gekennzeichnet.

Resonanz, Indifferenz und Repulsion können somit als drei idealtypische Weltbeziehungsmodi voneinander unterschieden werden. Der Vorschlag lautet nun, dass nicht allein Effektivität und Effizienz, sondern dieser *Unterschied in den Weltbeziehungen* eine zuverlässigere Auskunft über die Qualität einer Schule liefern kann; und zwar deshalb, weil das Effektivitäts- und Effizienzdenken, das mit der Ressourcenfixierung im Bildungssystem einhergeht, vornehmlich stumme und repulsive Weltbeziehungen produziert, die keinen oder nur wenig Raum für Resonanzen lassen. Dementsprechend möchte ich im Verlauf der folgenden Kapitel die Überzeugung plausibel machen, dass Bildung nur dort gelingen kann, wo sie mit resonanten Selbst- und Weltbeziehungen einhergeht. Im Gegensatz zum Erlernen einer effektiven, effizienten und stummen Stoffbeherrschung ermöglichen vibrierende und vitale Resonanzräume Anverwandlung durch schöpferische Begegnungen und responsive Interaktionen zwischen Lehrern, Schülern, Dingen, Räumen und Sinnprovinzen. Das Ermöglichen von Resonanzen folgt allerdings einer anderen Logik als das Beherrschen eines Stoffes, und es wird oft erst dort möglich, wo Lernende und Lehrende von dem Druck zur Optimierung, Effizienzsteigerung und linearen Ressourcenvermehrung entlastet sind, d.h. wo sie sich nicht instrumentell, sondern intrinsisch mit einem Stoffgebiet auseinandersetzen.

Resonanz steht dabei für eine gelingende Form der Weltbeziehung, in denen es zu intrinsischen Weltberührungen kommt. Hingegen können repulsive und indifferente Weltbeziehungen als misslingend, defizitär oder *entfremdet* bezeichnet werden, weil die Beziehung oder der Kontakt zwischen Selbst und Welt gestört ist. Bildung misslingt immer dann und überall dort, wo die Schule zu einer *Entfremdungszone* wird. Dies ist dann der Fall, wenn sich Lehrer, Schüler und Unterrichtsstoff dauerhaft repulsiv, feindlich und abweisend gegenüberstehen, aber auch dann, wenn die sozialen, symbolischen und materialen Weltbereiche der Schule geistig und leiblich nicht zu berühren, zu bewegen und anzusprechen vermögen, also gleichsam als nichtssagend, stumm, schweigend und indifferent erfahren werden.

Vor diesem Hintergrund kann deutlich werden, inwiefern eine einseitige Fixierung auf Bildung als eine Ressource den Bildungsvorgang dämpft und sogar blockiert. Wenn wir die Welt *da draußen*, aber auch die Welt *in uns* als eine Ressource auffassen und behandeln, so liegt die Intention unserer Welthaltung nicht primär darin, die Welt zum Antworten zu bringen und sich mit ihr auszutauschen, sondern darin, sie zu beherrschen und zu kontrollieren. In der beherrschenden und kontrollierenden Weltbeziehung begegnen wir der Welt (einem Lied, einem historischen Ereignis, den Lehrenden, den Mitschülern usw.) als einem leblosen Ding, einem toten Objekt, das unseren Zielen und Zwecken unterworfen wird und gerade dadurch nicht mehr mit einer *eigenen Stimme* zu antworten und uns zu berühren vermag. Wird Bildung vornehmlich als eine Ressource verstanden und als eine solche behandelt, wird nahezu automatisch die instrumentelle Form der Weltaneignung, das Stoffbeherrschen präferiert und prämiert. Bildende, auf Resonanzen basierende Lernbeziehungen, die auf intrinsischem Interesse an historischen Ereignissen, Kunstwerken, Personen, Wissensgebieten usw. basieren, verlieren dann gegenüber einer stummen Wissensbeherrschung an Bedeutung oder werden rechtfertigungspflichtig. Es kann dann schnell in den Hintergrund treten, dass eine Schule als Resonanzraum andere Denk- und Handlungsansätze benötigt.

Um diesen bisher noch schemenhaften Thesen mehr Kontur zu verleihen, kann zunächst danach gefragt werden, was geschehen müsste, um Annika einen Zugang zu Norberts Lied zu eröffnen. Unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen würde die Beziehung zwischen der Hörerin und dem Lied nicht stumm, indifferent und nichtssagend sein bzw. zu feindlicher Abwehr und repulsiver Zurückweisung führen, sondern buchstäblich eine *wechselseitige Öffnung* zwischen Subjekt und Sache provozieren? Zunächst könnte Annika versuchen, das Musikstück dadurch zum Klingen und Antworten zu bringen, dass sie Wissen darüber ansammelt: So könnte sie die Tonart bestimmen, den Rhythmus analysieren, den Text auswendig lernen, sie könnte sich das Lied unzählige Male anhören, die Entstehungsgeschichte nachverfolgen und sich mit der Biografie des Komponisten und Interpreten beschäftigen. Dies kann helfen Annika einen Zugang zum Musikstück zu eröffnen, muss aber nicht. Es kann ebenso dazu führen, dass Annika der Musik noch überdrüssiger wird: Es könnte sein, dass Annika nur widerwillig oder gelangweilt bei der Sache ist. So könnte schließlich auch der letzte Funke ihres Interesses erlöschen. Offensichtlich basiert Resonanz auf etwas anderem als der bloßen Aneignung von Wissen und Können. Resonante und somit bildende Weltbeziehungen können nicht allein durch die Vermehrung des Wissens entstehen. Norbert zumindest hatte einen Draht zum Lied, obwohl er all dies nicht wusste.

Nun könnte sich Annika die berechtigte Frage stellen, warum sie überhaupt einen resonanten Zugang zur Musik haben sollte. Handelt es sich nicht lediglich um ein subjektives Geschmacksurteil? Während die Frage in diesem Fall mit ja beantwortet werden kann, fällt die Antwort nicht mehr so leicht, wenn die Szene von einem Café in den Klassenraum verlegt wird. Annika ist jetzt Schülerin und trifft nicht mehr auf ihren Klassenkameraden Norbert, sondern auf ihren Lehrer Herr Büchner. Herr Büchner wiederum setzt ihr nicht irgendein Lied vor, sondern eine Ballade von Shakespeare, den Roman „Die Welle“, die Prozentrechnung, ein physikalisches Experiment oder ein historisches Ereignis. Auch hier kann Annika lernen, den Roman zu analysieren und zu interpretieren, sie kann lernen, wie man die Matheformel richtig anwendet, und sie kann lernen, die Daten und die einzelnen Stationen des historischen Ereignisses wiederzugeben. Sie kann all dies lernen, ohne in irgendeiner Weise von dem Stoff berührt zu sein, ohne einen Bezug zu diesen Inhalten zu entwickeln, ohne dass es zu Resonanzmomenten kommt, durch die ihr der Stoff mehr sagen könnte, als dass er ein Mittel ist, um die nächste Prüfung zu bestehen. Mehr noch: Annika könnte all dies lernen mit einem Gefühl der Leere und Gleichgültigkeit (Indifferenz) oder des Hasses, des Widerwillens und des Abscheus (Repulsion), das sie in Bezug auf ihr Lernen empfindet. Bildung aber, kann nicht dort stattfinden, wo sich Selbst und Welt wechselseitig voreinander verschließen, verhärten oder sich gleichgültig und nichtssagend gegenüberstehen. Bildungsprozesse bedürfen einer wechselseitigen Öffnung von Selbst und Welt.

Fragt man Menschen nach lebensgeschichtlich bedeutsamen Bildungserfahrungen, so bestätigen diese oft nachdrücklich die These, dass Bildung mit öffnenden Resonanzen einhergeht³: Im Zentrum ihrer rückblickenden Berichte stehen oft nicht die Momente, in denen sie ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen vermehrt oder erfolgreich angewendet haben, sondern irritierende, inspirierende und bewegende Begegnungen mit Menschen, Aufgaben, Materialien und Sinnprovinzen, für die sie jemand geöffnet hat und die sich ihnen gleichsam offenbarten. Ihre Berichte handeln von jenen Gänsehautmomenten, in denen ein Lehrer oder eine Lehrerin sie für Gedichte, für Physik oder Kunst begeistern konnte, in denen Lehrende die Liebe für ihr Fach vermittelten, aber auch von Unterrichtsstunden, in denen sie in einen responsiven und wechselseitig antwortenden und „entzündenden“ Dialog mit ihren Mitschülern traten, sowie davon, dass sie die Unterrichtssache buchstäblich angesprochen hatte. Nicht selten sind solche Reso-

3 Hinweise zu diesem Sachverhalt liefert Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen, S. 129.

nanzerfahrungen in der Schule von großer biografischer Bedeutung; indem sie ausschlaggebend für die Ausbildungs-, Berufs- oder Studienentscheidungen sind. Umgekehrt können auch Störungen in den Schulweltbeziehungen die Persönlichkeit und den Lebensweg der Betroffenen nachhaltig prägen: Wer von Lehrern und Klassenkameraden gemobbt oder aus dem Resonanzkreis der antwortenden Mitschüler ausgeschlossen wird, trägt diese Wunden meist noch Jahrzehnte später mit sich herum. Solche Erfahrungen werden sehr wahrscheinlich auch die spätere Weltbeziehung der Betroffenen prägen und einen Einfluss darauf haben, ob sie sich anderen Menschen und Weltbereichen öffnen können oder verschließen.

Noch etwas anderes wird an Annikas Versuch, das Lied zum „Singen“ zu bringen, deutlich: Ob uns Musik, Kunst, Politik, historische Ereignisse, Naturphänomene usw. anzusprechen vermögen, hängt nicht allein von dem kognitiven Weltwissen ab. Ebenso und vielleicht in noch größerem Maße definieren die affektiven und leiblichen Beziehungserfahrungen unser Verhältnis zu den Weltausschnitten. Es ist die affektiv-leibliche Dimension der Weltbeziehung, die den Erwerb von Wissen grundiert und uns die Tatsachen und Fakten der Welt stets in einem bestimmten (antwortenden, abweisenden oder gleichgültigen) Licht erscheinen lässt. Um die Differenzen in den Schulweltbeziehungen zu analysieren, genügt es deshalb nicht, Bildung und Aneignung als einen kognitiven Prozess zu verstehen. Weltbeziehungen werden insbesondere durch ein *Welterleben* und *Weltempfinden* moduliert. Und dieses Welterleben und Weltempfinden ist eng verwoben mit dem Erleben von Atmosphären und Stimmungen im Klassenraum oder der Ausstrahlung eines Lehrers. Resonanz, Repulsion und Indifferenz sind Beziehungsqualitäten, die die einzelnen Elemente einer Situation (die Menschen, die Ereignisse, die Umwelt, die Gesprächsthemen, die Dinge und das eigene Selbst) umfassen, mehr noch: Sie erschaffen diese Dinge zum Teil erst. Durch die Beziehungsqualität wird die Situation im Ganzen in ein bestimmtes Licht getaucht. Erst in diesem Licht können manche Dinge als bedeutsam oder unbedeutsam, anziehend oder abweisend, ansprechend oder nichtssagend erfahren werden. Die Resonanzpädagogik versteht die pädagogische Beziehung nicht nur als ein dialogisches Verhältnis, sondern als ein musikalisches.

Das Erleben und Empfinden von Welt hängt nun offenkundig nicht allein von den subjektiven Veranlagungen der Lernenden und Lehrenden ab, sondern auch davon, wie die begegnende (Schul-)Welt beschaffen ist, ob sie uns einladend, bejahend, wohlwollend, warm, herzlich, mitunter auch bergend und entgegenkommend oder aber abweisend, hart, kalt, rücksichtslos und gleichgültig erscheint.

Die Krise der Schule

Gegenwärtig muss sich der Resonanzraum Schule vor allem mit dem Eindringen ökonomischer Imperative auseinandersetzen. Diese Entwicklung entspringt einer historischen Situation, in der die globalen Weltbeziehungen selbst zutiefst durch Indifferenz und Repulsion geprägt waren: dem Kalten Krieg. Am frühen Morgen des 4. Oktobers 1957 startete in Baikonur eine glänzende, fußballgroße Aluminiumkugel von der Erde aus ins Weltall. Einundzwanzig Tage lang umrundete die Kugel mit dem Namen Sputnik die Erdumlaufbahn. Auf der ganzen Welt lauschten die Menschen mit ihren Funkempfängern den piepsenden Signalen, die zum ersten Mal ein Satellit zur Erde zurücksandte. Es waren keine fulminanten Paukenschläge, sondern diese zarten Signale, die das Zeitalter der Raumfahrt einläuteten und die den Startpunkt markierten für eine der größten Veränderungen in den Bildungssystemen der westlichen Welt.

Während die Sowjetunion auf dem Höhepunkt des Kalten Krieges ihr Vordringen ins All feierte, wurde der Start von Sputnik 1 in den USA als repulsive Bedrohung wahrgenommen und löste dort starke Ängste aus. Vor dem sogenannten „Sputnik-Schock“ war die USA der Ansicht, die am weitesten entwickelte Technologiemacht der Welt zu sein. Nun aber stellte sich heraus, dass die UdSSR technologisch mit den USA mithalten konnte. Die Trägerrakete des Sputniks versetzte die Sowjetunion in die Lage, nukleare Sprengköpfe in US-amerikanisches Gebiet zu befördern. Die Antwort der USA lautete bekanntermaßen „Aufrüsten“. Allerdings betraf die Aufrüstung nicht direkt das militärische Waffenarsenal, sondern das Bildungswesen. Mit dem *National Defense Education Act*, den der U.S.-Kongress unter Dwight D. Eisenhower 1958 formulierte, sollte der vermeintliche Rückstand gegenüber der Sowjetunion im militärischen, technologischen und naturwissenschaftlichen Bereich durch eine Erhöhung der „human power“ aufgeholt werden.⁴ Die gezielte Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Nutzung brach liegender Begabtenressourcen sollten den entscheidenden Wettbewerbsvorteil im Kalten Krieg erbringen.

4 Zu den Ereignissen und den Folgen des Sputnik-Schocks für die Bildungssysteme der westlichen Welt vgl. Radtke, Frank-Olaf (2003): „Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur“, in: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge*, S. 277–304, hier S. 280. Langer, Roman (2008): „Warum haben die PISA gemacht? Bericht über einen emergenten Effekt internationaler politischer Auseinandersetzungen“, in: Ders. (Hrsg.): „Warum tun die das?“ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung, S. 49–72, hier S. 51.

Wie ein Funke im Pulverfass befeuerte der Sputnik-Schock diejenigen, die bereits zuvor kritisiert hatten, das amerikanische Bildungssystem sei nicht effektiv und leistungsfähig genug, um im internationalen Wettbewerb bestehen zu können. Sputnik wurde somit zum Startschuss für die Ökonomisierung der Bildung:

„In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstand eine Betrachtungsweise des Bildungswesens, die Pädagogen und Bildungstheoretikern bislang völlig fremd war. Ging es in früheren Überlegungen im Kern um die ganzheitliche Bildung des Menschen im Medium der herausragenden Werke der abendländischen Kultur, so setzte sich jetzt eine ökonomische Betrachtungsweise durch. Schule und Lernen wurden als Instrumente konzipiert, um bei der heranwachsenden Generation möglichst effektiv jene Qualifikationen zu erzeugen, die für ein dynamisches Wirtschaftssystem zentral sind und die dazu beitragen, sich im internationalen Wettbewerb der Volkswirtschaften zu behaupten.“⁵

Was für die USA der Sputnik-Schock war, war für Westdeutschland der Schock über die Bildungskatastrophe, die Georg Picht in der Wochenzeitung „Christ und Welt“⁶ ausrief. Auch Picht sah in der Reform des Bildungswesens die wichtigste gesellschaftliche Aufgabe, und auch er forderte, die Schule an das globale Wettbewerbssystem anzukoppeln, um die internationale Konkurrenzfähigkeit des Landes nicht zu gefährden. Mit folgender Begründung drängte Picht 1965 auf eine Reform des Bildungswesens:

„Ein Blick auf die internationalen Vergleichszahlen hat uns darüber belehrt, welche Folgen sich daraus für die politische Stellung und die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit der Bundesrepublik in einer Zeit ergeben, in der die anderen Nationen längst begriffen haben, daß die Selbstbehauptung eines Staates nicht von der Zahl der Divisionen, sondern allein von der Fähigkeit abhängt, in jenem Leistungswettbewerb nicht zurückzubleiben, der das Gesicht der heutigen Welt bestimmt.“⁷

Im Zuge des Sputnik-Schocks wurde Bildung von einer Weltbeziehung im Medium der Kultur zu einem *Humankapital* umdefiniert. Dazu wurden die Konzepte und Methoden der Wirtschaftswissenschaften auf den Bildungs-

5 Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule, S. 37.

6 Picht, Georg (1965): Die Deutsche Bildungskatastrophe. Vgl. auch Friedeburg, Ludwig v. (1992): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, S. 348; sowie Steffens, Ulrich (2009): „Schulqualitätsdiskussion in Deutschland. Ihre Entwicklung im Überblick“, in: van Buer, J./Wagner, C. (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch, S. 21–54.

7 Picht (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe, S. 19.

bereich übertragen. Dies war die Geburt der Bildungsökonomie. Im Zuge der bildungsökonomischen Reformen in Deutschland wurde in den 1980er-Jahren die Organisation des Schul- und Universitätssystems von einer Input- auf eine Output-Steuerung umgestellt. Wolfgang Böttcher schreibt dazu:

„Die Reformen dienen vor allem dem Zweck, Ergebnisse pädagogischer Arbeit zu verbessern, sie zielen also – zugespitzt gesagt – auf die ‚Produktionsfunktion‘ der Systeme: eine grundlegend ökonomische Perspektive.“⁸

Ebenso heißt es in den Förderrichtlinien des Bundesministeriums für Bildung und Forschung heute:

„In einer Wissensgesellschaft werden Bildung und Forschung zu zunehmend wichtigen gesellschaftlichen Ressourcen und zu zentralen Faktoren im internationalen Wettbewerb. Ein leistungsfähiges Bildungssystem ist die wesentliche Grundlage dafür, dass individuelle Zukunfts- und Arbeitschancen verbessert werden und dass die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung, auch im internationalen Wettbewerb, erfolgreich bleibt.“⁹

Schulische Bildungs- und Lernprozesse sind durch diese Entwicklung zu einem Kapital geworden, das kompetitiv erworben wird und das permanent optimiert werden muss, um im Wettbewerb bestehen zu können. Internationale Vergleichsstudien wie PISA (Programm for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) und PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), die von der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) in Auftrag gegeben wurden und die die Entwicklung europäischer Bildungsstandards vorantrieben und beeinflussten¹⁰, erstellen Rankings, die

8 Böttcher/Dicke/Ziegler (2009): „Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Bildungspraxis“, S. 7.

9 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Förderrichtlinien zur Nachwuchsförderung, www.bmbf.de/foerderungen/14166.php (abgerufen am 4. August 2015); vgl. auch Kokemohr, Rainer/Schmidt, Tim/Wulftange, Gereon (2010): „Globalisierte Bildung im Dickicht der Kulturen? Vorbereitende Überlegungen zu einem verdeckten Problem“, in: Pazzini, K.-J./Schuller, M./Wimmer, M. (Hrsg.): Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten, S. 57–81, hier S. 57 f.

10 Dass Bildung sich von einer Weltbeziehung im Medium der Kultur zu einer kompetitiven Ressource verwandelt hat, belegt die Tatsache, dass maßgeblich die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) für die europäische Bildung zuständig ist und nicht etwa, wie Peter Euler anmerkt, die UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur); vgl. Euler, Peter (2010): „Verstehen als Menschenrecht versus Kapitalisierung lebenslangen Lernens oder: Lehre als

beabsichtigt oder unbeabsichtigt Verlierer und Gewinner voneinander scheiden und somit für die Schule einen Konkurrenz-, Wettbewerbs- und Optimierungsdruck erzeugen. Die Evaluationskultur ist in nahezu alle Bereiche der Schulorganisation vorgedrungen und Evaluationen dieser Art sind, wie Gert Bieste anführt

„[...] generally competitive in their outlook as there can only be one ‚number one‘. Findings from such studies are utilised by national governments to inform educational policy, often under the banner of ‚raising standards‘ or ‚keeping ahead in the global economy‘.“¹¹

Aus resonanzpädagogischer Perspektive lassen sich daraus mehrere Folgen ableiten. Zunächst kann ein leistungs- und wettbewerbsorientiertes Bildungssystem die Weltbeziehung junger Menschen belasten, indem es diese überlastet. Wie eine Gymnasialschülerin in einem Interview berichtet, hat sie den Eindruck, ihr Leben gehe an ihr vorbei, weil sie permanent damit beschäftigt sei, ihre Lebenschancen zu optimieren und ihr Bildungskapital zu vermehren:

„Oft merke ich, ich hab keine Zeit mehr für mich. Ich komme heim, esse was, bin total fertig, ausgelaugt irgendwie, mache vielleicht noch was für die Schule und setz mich dann vor den Fernseher und gehe schlafen. Das ist so mein Leben unter der Woche. [...] Ich habe das Gefühl, dass die Schule nicht mein richtiges Leben ist. Ich warte quasi nur, bis ich aus der Schule raus bin, damit mein richtiges Leben anfangen kann. Und da hab ich schon gemerkt, ok, ich kann nicht mehr. Wenn ich mit 19 Burnout kriege, wäre das nicht so toll.“¹²

Anders als die Produktion von Ressourcen lassen sich resonante Weltbegegnungen nicht linear vermehren. Wie jeder weiß, nimmt die Resonanzsensibilität, die Antwortfähigkeit und Ansprechbarkeit von Menschen in dem Maße ab, in dem ihre Erschöpfung zunimmt. Selbst- und Weltbegegnungen sind zudem zeitintensive Vorgänge: Lernende und Lehrende, die sich gezwungen sehen, stets effektiver und effizienter Wissen zu vermitteln

Initiierung lebender Verhältnisse von Sache und Subjekt“, in: Pazzini, K.-J./Schuller, M./Wimmer, M. (Hrsg.): *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten*, S. 125–146, hier S. 128.

11 Bieste, Gert (2010): „Valuing what we measure or measuring what we value“, in: Böttcher, W./Dicke, N. J./Hohgrebe, N. (Hrsg.): *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit*, S. 35–46, hier S. 36.

12 Das Interview wurde am 13.08.2014 im Rahmen meiner wissenschaftlichen Begleitung der „Deutschen SchülerAkademie“ geführt, vgl. dazu ausführlich Kap. IV.4. Die dort geführten Interviews liegen als teiltranskribiertes Audiomaterial vor.