

Jörg Thiele

„Aufklärung, was sonst?“ – Zur Zukunft der Schulsportentwicklung vor dem Hintergrund neoliberaler Vereinnahmungen des Bildungssystems

“ENLIGHTENMENT, WHAT ELSE?” – DEVELOPMENTS IN PHYSICAL EDUCATION AND ITS FUTURE AGAINST THE BACKGROUND OF A NEO-LIBERAL MONOPOLIZATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM

Zusammenfassung

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der großen Leistungsvergleichsstudien (PISA, TIMSS) beginnen sich auch in Deutschland die Grundkoordinaten und traditionellen Säulen des Bildungssystems deutlich zu verschieben. Bislang weitgehend dem Bereich der Ökonomie zugerechnete Prozesse der Wirkungskontrolle und Outputorientierung werden nun auch für das Bildungssystem relevant. Ohne den Nutzen solcher Veränderungsprozesse grundsätzlich in Frage stellen zu wollen, sollen im vorliegenden Artikel die zumeist implizit bleibende Logik solcher Strategien und absehbare Folgeschäden sichtbar gemacht werden. Im Zentrum dieser Kritik steht das Konzept des Neoliberalismus. Dass auch der Sport und im Besonderen der Schulsport von solchen Entwicklungen nicht unberührt bleiben, soll in einem weiteren Schritt gezeigt werden. Der vorliegende Artikel liefert keine Antwort auf die in der Analyse aufgeworfenen Probleme, aber er plädiert dafür, sich der Grundsätzlichkeit der gestellten Fragen bewusst zu werden.

Schlagworte: Schulsportentwicklung – Ökonomisierung – PISA

Abstract

Since the results of large scale education studies such as PISA and TIMSS have been published, the basic coordinates and traditional pillars of the educational system have distinctly begun to shift. Processes concerning the evaluation of effectiveness and output orientation, which so far have been widely related to the field of economy, are now also becoming relevant to the educational system. Without questioning the advantages of such processes of change in general, the following article intends to uncover the logic (mostly remaining implicit) of such strategies and their foreseeable harmful consequences. The centre of this critique is the concept of neoliberalism. The fact that sport and in particular physical education do not remain unaffected by such developments will be elucidated in a further step. The present article offers no response to the problems posed within the analysis, but yet it asks the reader to become conscious of the issue's fundamental nature.

Key words: development of school sport – economization – PISA

1 Einleitung¹

1997, also vor 11 Jahren, wurde die Frage nach der Standortbestimmung der Sportpädagogik mit einer Abkehr von allzu viel Selbstreflexion und verstärkter Hinwendung zu empirisch fundierter Forschung beantwortet (Thiele & Schierz, 1998). Man wird konstatieren können, dass der Intention auch Taten folgten. Seit der viel beschworenen Jahrtausendwende werden aber alle schulpädagogischen und fachdidaktischen Diskurse vor dem Hintergrund des Phänomens PISA neu modelliert. Diese Wende wurde auch in der Sportpädagogik zum Anlass genommen, einen Schwerpunkt der Neuorientierung – die Qualitätsfrage – auch auf den Schulsport zu projizieren. In der Folgezeit wurde im Rahmen dieser Diskussion aber auch auf problematische bildungspolitische Entwicklungen dieser Neujustierung aufmerksam gemacht, die man unter die Schlagworte Ökonomisierung und Standardisierung zusammenfassen kann (vgl. Schierz & Thiele, 2004). Ich bin nun der Auffassung, dass in den letzten Jahren sehr viele und sehr tief greifende bildungspolitische Änderungen initiiert und partiell umgesetzt wurden, die sich recht gut in ein Schema einpassen lassen, das sich in Anlehnung an genannte kritische Perspektiven als „neoliberale Kolonialisierung“ charakterisieren lässt. Dieser Leitgedanke soll im weiteren Verlauf nun ausbuchstabiert werden. Dazu ist allerdings – und damit rekurriere ich wieder auf das Jahr 1997 – Selbstreflexion dringend erforderlich oder anders formuliert: „Aufklärung – was sonst?“

Worum geht es dabei im Einzelnen?

Zunächst geht es sicher nicht um neue Entdeckungen, die in diesem Artikel gleichsam in Erstaufführung das Licht der Welt erblicken würden. Die meisten Dinge, auf die ich im Folgenden Bezug nehmen werde, sind bereits an anderen Stellen veröffentlicht, aber gelegentlich sind diese Stellen nicht leicht auffindbar und zudem auch für den Bereich der Sportpädagogik bzw. Sportwissenschaft wenig einschlägig.

Konkret bedeutet dies, dass die aktuellen bildungspolitischen und schulpädagogischen Entwicklungen nicht zufällig so ablaufen, wie sie ablaufen und dass die Choreographie sich auch nicht primär wissenschaftlichen Erkenntnissen verdankt, obwohl dieser Anschein wohl aus bestimmten Gründen erweckt werden soll. Die Rolle des Choreographen kommt dem Konzept des hier so genannten „Neo-Liberalismus“ zu, der sich allerdings gerne im Hintergrund hält. Ein erster Ansatz der Aufklärung gilt dann auch folgerichtig einer Beschreibung der Kernprinzipien eines neoliberalen Gesellschaftscredos. Sowohl führende neoliberale Theoretiker selbst wie auch sich langsam Gehör verschaffende kritische Positionen aus Ökonomie und Gesellschaftstheorie dienen hier als Informationsquellen (Becker, 1993; Schumpeter, 1987; Hayek, 1971; Butterwegge, Lösch & Ptak, 2007; Chomsky, 2002). Insbesondere den Bereichen der Bildung und der Wissenschaft gilt die Aufmerksamkeit neoliberaler Veränderungsstrategien in den letzten Jahren, und beide Bereiche sind für das hier vertretene Anliegen sichtlich von Bedeutung. Auf einer zweiten Konkretisierungsstufe soll die Strategie neoliberaler Bildungspolitik als „Bildungswissenschaft-Politik“

¹ Der vorliegende Artikel ist eine leicht veränderte Fassung eines Hauptvortrags auf der Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik 2008 in Köln.

am Beispiel der allseits bekannten PISA-Studie näher ausbuchstabiert werden. Dabei wird auf Besonderheiten Bezug genommen, die im PISA-Diskurs offenbar wiederum nicht zufällig weitgehend unbekannt bleiben; dies ist ein zweiter Aspekt der Aufklärung (Flitner, 2006; Jahnke & Meyerhöfer, 2007; Hopmann, Brinek & Retzl, 2007; Langer 2008). Erst im dritten Schritt kommt dann der Schulsport bzw. die aktuelle Schulsportentwicklung in den Blick. Hier wird die Frage zu stellen sein, ob und inwieweit sich strukturelle Ähnlichkeiten der Entwicklung auch auf den hierarchisch untergeordneten Ebenen identifizieren lassen und welche Bedeutung ihnen zukommt. Angesichts der konstatierten Dominanz der skizzierten Entwicklungen wird abschließend dann der Blick nach vorn gerichtet und die Frage möglicher Perspektiven – oder wichtiger noch: Alternativen – gestellt. Dies scheint auch deswegen besonders wichtig, weil ein Kernargument neoliberaler Dogmatik in der Beschwörung ihrer eigenen Alternativlosigkeit liegt.

2 Choreographie im Hintergrund: Neoliberalismus als Gesellschaftstheorie

Die Beschreibung des Neoliberalismus als „verborgener“ Akteur mag Überraschung hervorrufen, da der Begriff doch offenbar aktuell in aller Munde und ständig präsent ist. Allerdings sollte man sich nicht täuschen. Zum Ersten ist die aktuelle Aufgeregtheit um den Neoliberalismus in der Tat eine sehr aktuelle, die im Kern auf dem desolaten Management der Krise des internationalen Finanzmarkts beruht. Gerade das Versagen eherner neoliberaler Marktprinzipien hat den Neoliberalismus hier ins Gerede gebracht und noch vor wenigen Monaten war die Situation eine grundsätzlich andere. Ungeachtet dieser aktuellen Akzentsetzung ist aber ein anderer Aspekt von größerer Bedeutung. Auch wenn der Begriff des Neoliberalismus durchaus zum alltäglichen Gebrauch einlädt, so ist sein Programm doch weitgehend unbekannt. Abgesehen von einigen Schlagworten wie Marktmacht, Wettbewerbsorientierung, Staatsversagen oder Globalisierung bleiben die zentralen Leitideen des Neoliberalismus zumeist im Dunklen. Dieses Defizit soll einleitend zumindest so weit verringert werden, dass die für uns bedeutsamen Konsequenzen verständlich werden.

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass die systematische Einordnung des Neoliberalismus als Wirtschaftstheorie nur einen kleinen Teil seines Selbstverständnisses widerspiegelt. Zwar startet das neoliberale Denken als ein im Kern ökonomisches, zwar sind die „neoliberalen“ Nobelpreise (z.B. von Hayek, Becker, Friedman) an Wirtschaftswissenschaftler vergeben worden, zwar sind auch nutzenmaximierendes Verhalten, Marktgleichgewicht, Wettbewerbsorientierung anfangs in der ökonomischen Theorie zu Grunde gelegte Prinzipien, doch ist der prinzipielle Anspruch ein ganz und gar anderer: „In der Tat bin ich zu der Auffassung gekommen, dass der ökonomische Ansatz so umfassend ist, dass er auf alles menschliche Verhalten anwendbar ist, sei es nun Verhalten, das monetär messbar ist oder unterstellte „Schatten“-Preise hat, seien es wiederkehrende oder seltene Entscheidungen, handele 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“ (Becker, 1993, S. 7). So einer der Nobelpreisträger des neoliberalen Paradigmas,

Gary S. Becker – und wohl nicht zufällig werden hier Erinnerungen an den Behaviorismus wach. Ergänzt wird dieser Totalitätsanspruch durch eine aggressive Bekämpfung alternativer Erklärungskonzepte und ein ausgeprägtes Freund-Feind-Denken. (ebd., S. 12; auch grundsätzlich Butterwegge, Lösch & Ptak, 2007, S. 24f.).

Begründungen für diese Totalisierung und Immunisierung – insbesondere empirischer Art – sucht man aber weitgehend vergeblich. Kritiker (auch wohlwollende) solcher neoliberalen Allmachtsphantasien sprechen dann auch eher von Praktiken einer „religiösen Sekte“ (Weingart, 2005, S. 102) oder von „Wirtschaftstheologie“ (v. Rüstow, 2001, S. 78). Nebenbei bemerkt ist der Neoliberalismus auch keine amerikanische Erfindung, sondern in wesentlichen Teilen parallel zu den europäischen Wirtschaftskrisen zu Beginn des 20. Jahrhunderts und in Fortführung klassischer liberalistischer Wirtschaftstheorien (insbesondere A. Smith) entstanden und danach erst in Amerika aufgegriffen und weiterentwickelt worden.² Im Zentrum steht die möglichst freizügige Entfaltung der am Markt wirkenden Kräfte, die bei weitgehender staatlicher Zurückhaltung bzw. Entmachtung zu einem Marktgleichgewicht führt, welches wiederum den größtmöglichen Nutzen für alle Marktakteure nach sich ziehen soll. Eine ganz besondere Rolle spielt dabei die „invisible hand“, eine Art übergeordneter Vernunft, die jenseits der Intentionalität aller Akteure das jeweils beste Wettbewerbsergebnis marktgerecht und wohlfahrtsorientiert produziert. Unabhängig von der zu Grunde liegenden Plausibilität bzw. der Frage nach der diese Theorie speisenden irrationalen Elemente (Butterwegge, Lösch & Ptak, 2007, S. 45ff.) bleibt festzustellen, dass der neoliberale Ansatz im Verlauf der letzten beiden Jahrzehnte gemessen an seinen eigenen Ansprüchen eine einzigartige Erfolgsbilanz aufzuweisen hat. Auch dies kommt nicht von ungefähr, sondern basiert auf einem generalstabsmäßigen Vorgehen (ebd., S. 73ff.). Bezogen auf die Bundesrepublik Deutschland sind insbesondere die gesellschaftlichen Teilsysteme in den neoliberalen Fokus geraten, die den Prinzipien von Markt und Wettbewerb traditionell entzogen waren, konkret: Recht/Sicherheit, Gesundheit, Bildung, Wissenschaft. Das Ziel besteht darin, die in diesen Systemen vorherrschenden staatlichen Organisations- und Funktionsprinzipien durch vorgebliche Marktmechanismen zu ersetzen: mehr Transparenz, mehr Wettbewerb, mehr Effizienz, mehr Exzellenz, mehr Gerechtigkeit, mehr Selbstbestimmung, mehr Freiheit. Ein Kernresultat dieses Prozesses ist – entgegen auf Differenzierung und Pluralisierung angelegten Entwicklungen auf anderen gesellschaftlichen Ebenen – eine Homogenisierung der Teilsysteme der Gesellschaft mit dem Ziel einer „Monokultur“ auf der Programmebene. Das neoliberale Lob der Vielfalt ist also nur sein vorletztes Wort!

Diese vielleicht auf den ersten Blick überraschende Konsequenz ist aber in der Logik des Neoliberalismus nur folgerichtig. Wenn es nur den einen richtigen Weg zur optimalen Entwicklung eines gesamtgesellschaftlichen Wohlstands gibt, dann ergeben Alternativen schlicht keinen Sinn. Diese Grundposition macht auch verstehbar, warum Toleranz innerhalb dieses Paradigmas keinen Platz finden kann, sondern

² Am bekanntesten und bedeutendsten ist dabei wohl die „Chicagoer Schule“ um Milton Friedman geworden. Als einer der wirkungsvollsten europäischen Protagonisten ist sicher Friedrich August von Hayek zu nennen.

als Schwäche gedeutet wird.³ Der Neoliberalismus betrachtet sich selbst als alternativlos, weil alle anderen Wege zum Scheitern verurteilt sind. So ist es gerade kein Zufall, dass einer der meist zitierten Sätze M. Thatchers lautet: „There is no alternative“. Indes benötigt auch der Neoliberalismus Reaktionsmuster für Prozesse, die der eigenen Prognostik zuwiderlaufen, wenn also z.B. trotz fortschreitender Privatisierung des Gesundheitssystems Kosten weiter steigen, die Qualität der Versorgung abnimmt oder gar Rationierungen vorgenommen werden müssen. Für diese Fälle hat der Neoliberalismus zwei durchaus bekannte Argumentationsmuster als systematische Einsatzstrategien ausgearbeitet, die bei entsprechenden Anlässen immer wieder zum Einsatz kommen. Die erste Reaktionsform lautet: „More of the same“. Wenn neoliberale Strategien nicht oder nicht genug greifen, dann ist die Dosis der neoliberalen Medikation zu erhöhen. So wird die ungenügende Konsequenz in der Umsetzung neoliberaler Prinzipien für eventuelle Misserfolge verantwortlich gemacht, was wiederum zu einer weiteren Stärkung der eigenen Position führt. Es sind dann die immer noch zu weit gehenden staatlichen Interventionen oder Zwänge, die den Erfolg behindern. Sollte auch diese Strategie auf Dauer nicht überzeugen, dann folgt als nächste Variante: „In the long run“. Der eingeschlagene Weg ist noch nicht lange genug verfolgt worden, um die Früchte auch ernten zu können. Den wohl bekanntesten ökonomischen Gegenspieler des Neoliberalismus, John Keynes, hat dies zu der süffisanten Bemerkung „In the long run we are all dead!“ veranlasst. In ihrer Kombination führen beide Strategien angesichts ihrer Nicht-Falsifizierbarkeit aber zu einer Form der Immunisierung, die wieder nur die eigene Alternativlosigkeit bestätigt.

Das Selbstbewusstsein des Neoliberalismus basiert aber nicht nur auf abstrakteren Prinzipien der vorgestellten Art, sondern auch auf einer besonderen Vorliebe für Zurechenbarkeit. Innerhalb der Logik des Neoliberalismus werden Prozesse, Erwartungen, Ziele und anderes mehr in „Zahlenwerke“ transformiert, die über Indikatoren, Standards, Benchmarks und Ähnliches konkrete Messungen und Zuordnungen erlauben. Der zentrale Vorteil dieser Strategie liegt in seiner vordergründigen Objektivität, dem Mythos der Zahl. „Typisch dafür sind betriebswirtschaftliche Zu-Rechnungen. Sie sagen nicht nur, was ist, sondern, um Austins berühmten Buchtitel zu paraphrasieren, sie ‚tun Dinge mit Zahlen‘. Sie präsentieren uns die Rechnung. Das ist ihr Werk. Zahlenwerke behaupten nicht nur quantitative Zusammenhänge, sondern etablieren sie als geltend – verschaffen ihnen, alsbald kaum mehr bezweifelbare Geltung“ (Ortmann, 2007, S. 8). Hat man sich diese neoliberale Logik der Zahl erst einmal zu eigen gemacht oder wird ihr unterworfen, dann entwickelt sie eine eigene Dynamik, der schwer zu enttrinnen ist.

³ Diese Einstellung kann – so eine zugegeben sehr „steile“ These – auch verstehbar machen, warum der Neoliberalismus als Theorie und Praxis allenthalben mit einem hohen Aggressionspotenzial auftritt. Der mit besonderer Eindringlichkeit innerhalb der ökonomischen Sphäre beobachtbare „Kampf ums Überleben“ basiert so gesehen durchaus auf weltanschaulichen Glaubensprinzipien, die von den Glaubensbrüdern und -schwestern dann in die Welt getragen werden. So kann denn auch der missionarische Eifer seiner Verfechter kaum noch überraschen.

Was passiert nun, wenn neoliberale Prinzipien auf genuin bzw. traditionell anders strukturierte Gebiete übertragen werden, wie es momentan flächendeckend und systemübergreifend geschieht? Dazu soll im Folgenden der Blick auf das Phänomen PISA gelenkt werden – ein Lehrstück neoliberaler Bildungs- und in Teilen Wissenschaftsokkupation.

3 Das Phänomen PISA – ein Lehrstück

Vorweg: Unbestritten besitzt die PISA-Studie ein hohes bildungswissenschaftliches Potenzial, unbestritten auch ihr Verdienst, das Thema Bildung wieder auf die Tagesordnung gebracht zu haben.

Dabei hat PISA wie kaum eine andere Einzelstudie in Deutschland zuvor einen lange nicht mehr gesehenen bildungspolitischen Aktionismus provoziert. Zugleich und irritierender Weise ist aber festzustellen, dass diese Umwälzungen ohne eine nennenswerte bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Diskussion ablaufen – „a silent educational revolution“, wie auch internationale Erziehungswissenschaftler feststellen. Ziel der nachfolgenden Darlegungen ist eine bewusste Fokussierung auf das Ungesagte zu PISA, Kritik, die aus noch zu erläuternden Hintergründen weitgehend ungehört bleibt.⁴ Auch wenn es einer der Verdienste von PISA sein mag, die deutsche Bildungslandschaft aus einem dogmatischen Schlummer geweckt zu haben, so sollten auch mögliche Kollateralschäden grundsätzlicher Art nicht ausgeblendet werden. Wollen wir uns also der „Zuchtnorm eines virtuell international konkurrenzfähigen Schülers“ – wie es ein PISA-Kritiker formulierte (Jahnke, 2007, S. 6) – anschließen?

Zunächst ist noch einmal festzustellen, dass PISA im Auftrag (!) der OECD durchgeführt wird. Die OECD ist eine Vereinigung der führenden Wirtschaftsnationen und ihre Leitidee ist eine effektive wirtschaftliche Entwicklung auf der Basis neoliberaler Prinzipien. „The overall logic behind the strategy of the OECD seems to be to support an increase of a competitive mentality combined with a system of having common standards for nations, as this is expected to be beneficial for a common market“ (Uljens, 2007, S. 298). Um nicht missverstanden zu werden: Die Prinzipien der OECD mögen ökonomisch sinnvoll sein, es stellt sich aber die Frage, ob ihre Übertragung auf die Bewertung von Bildungssystemen dies auch ist. Wenn – ohne irgendeine wissenschaftsimmanente Notwendigkeit, ja sogar gegen wissenschaftliche Bedenken – die Ergebnisse von PISA, deren Akribie, Komplexität und methodische Finesse von ihren Konstrukteuren ja immer wieder betont wird, letztlich in Nationentabellen enden, dann mag dies durchaus einem neoliberalen Konkurrenzprinzip entsprechen, der bildungswissenschaftliche Nutzen aber bleibt unerkennbar. Verständlich ist aber vor dem Hintergrund dieser neuen Bildungslogik, dass nun

⁴ Ausgeblendet bleibt dabei die politische Hinterbühne der Grundsatzentscheidungen zur Ein- und Durchführung von PISA und anderen Vergleichsstudien. Zwar ist auch dieser – weitgehend unbekannt – Prozess von hohem Interesse und ausgesprochen lehrreich, doch würde seine Einbeziehung den Rahmen der vorliegenden Überlegungen endgültig sprengen. Vgl. dazu Langer, 2008.

auch das Bildungssystem immer mehr zum Spielfeld von wirtschaftlichen Interessen und Interessensvertretern wird. Es stimmt mich nicht gerade optimistisch, dass die gleichen Vertreter, die sich vor einigen Jahren anschickten, das Banken- und Finanzsystem „zukunftsfähig“ zu machen, sich aktuell und massiv dem öffentlichen Sektor zuwenden.⁵

Aber auch PISA selbst kann hier als Beispiel dienen. So ist weitgehend unbekannt geblieben, dass die gesamte PISA-Untersuchung von der OECD an eine Gruppe von international agierenden Firmen vergeben worden ist, die das entsprechende Design entworfen und die Durchführung dann an nationale Agenturen übertragen haben, deren Einflussmöglichkeiten allerdings durchaus begrenzt blieben. Über die Gründe für das verschämte Verschweigen dieses ökonomischen Details mag man spekulieren und spezifisch deutsche Empfindlichkeiten ins Feld führen, wenn es um die Vermarktung von Bildungsangeboten geht, immerhin werden die Kosten für die letzte PISA-Erhebung 2006 auf insgesamt ca. 80 Mio. Euro veranschlagt. Wichtiger scheint auch hier die Durchsetzung eines neoliberalen Prinzips, das in der Verdrängung des Staats aus genuinen Bereichen des öffentlichen Interesses besteht (vgl. Flitner, 2006). Auch aus dem Schulsystem wird so sukzessive ein Dienstleistungsmarkt mit allen Konsequenzen marktliberaler Logik. Es ist sicher kein Zufall, sondern Geschäft, dass von den PISA-Firmen mit jedem Durchlauf immer mehr Nationen erfasst, immer neue Tests und Testaufgaben entwickelt, immer neue Kompetenzen einbezogen und sich wiederholende Testzyklen vertraglich festgeschrieben werden. Allein PISA soll mindestens bis 2018 fortgesetzt werden. Ob dies alles bildungspolitisch oder erziehungswissenschaftlich sinnvoll ist, sei dahingestellt, marktwirtschaftlich stringent ist es jedenfalls. „No child – no school – no state left behind“, so lautet ein ironischer Kommentar in Anlehnung an den bekannten Educational-Act der Regierung Bush aus dem Jahr 2001 (Hopmann, 2007, S. 363ff.). Passend zu diesen marktwirtschaftlichen Aspekten präsentieren sich auch die Inszenierungsformen. Pressekonferenzen, vorab gestreute Insider-Informationen, Fernsehauftritte sind die Plattformen der Ergebnisverbreitung. Dies entspricht – wohl gemerkt – nicht dem Niveau der PISA-Untersuchungen, aber es ist auch von denen mitzuverantworten, die diese Form der Präsentation gewählt haben und da ist auch die Bildungswissenschaft in der Zelebration ihrer eigenen Bedeutsamkeit und Unentbehrlichkeit nicht unbeteiligt. Alles hat eben seinen Preis – der Neoliberalismus lässt grüßen!

Was aber aus einer Wissenschaftsperspektive noch mehr irritiert, ist der PISA-spezifische *Umgang mit* bzw. auch die *Produktion von* Wissen. Der Umgang mit

⁵ Immerhin flossen im Jahr 2006 ca. 1,4 Mrd. € Beraterhonorare aus den öffentlichen Haushalten der Bundesrepublik in die Kassen der entsprechenden Unternehmen. Interessant sind in dieser Hinsicht auch Details wie die zunehmende Präsenz von bekannten Beratungsunternehmen und ihren Leitwölfen in z. B. ministeriellen Publikationsorganen (z.B. Schule in NRW). Macht man sich einmal die Mühe, diese Verlautbarungen dann auch zu studieren, dann werden natürlich auch hier die erwartbaren Kernbotschaften schnell deutlich. Nach Begründungen, die über bereits aus den entsprechenden Fachwissenschaften allseits Bekanntes hinausgehen, sucht man dagegen vergeblich. Wozu also der zusätzliche finanzielle Aufwand, mag man sich fragen?

Wissen soll hier auf die Dimension der Kritik an PISA konzentriert werden, denn auch hier könnte PISA zu einem Lehrstück werden. Betrachtet man aus der gegenwärtigen Perspektive die Geschichte von PISA in Deutschland, dann fällt neben der Wucht der Inszenierung der Ergebnispräsentation vor allem die eigentlich ungeteilte Wertschätzung der Qualität der Studie auf. Lange Zeit gab es kaum differenzierte Kritik an methodischen oder inhaltlichen Fragen, wenn überhaupt, dann handelte es sich um Grundsatzkritik, die letztlich auf anderen „Weltanschauungen“ basierte. Auch wenn man ganz im Sinne eines ungetrübten neoliberalen Selbstbewusstseins an die Überlegenheit der Qualität marktwirtschaftlicher Bildungsforschungsfirmen glauben mag, so ist die Wahrscheinlichkeit der weitgehend fehlerfreien Durchführung einer komplexen Großunternehmung (zudem auf relativ neuem Feld nicht-curricularer Kompetenzforschung) doch relativ gering (siehe auch Olechowski, 2007). Die Ausblendung von Kritik hat denn auch Methode. Betrachtet man daraufhin die mittlerweile sich Gehör verschaffende methodische und inhaltliche Detailkritik an PISA (Jahnke & Meyerhöfer, 2007; Hopmann, Brinek & Retzl, 2007), dann wird man – auch ohne Verfechter einer Verschwörungstheorie werden zu wollen – einen sehr bitteren Beigeschmack nicht los. Diese Kritik überzeugt – wohlgemerkt ohne dass man ihr immer zustimmen müsste – durch Sachlichkeit, Detailkenntnis, Akribie und durchaus auch Konstruktivität. Eine Diskussion findet trotzdem nicht statt, weil das PISA-Konsortium entweder schweigt, den Kritikern vornehmlich in den Medien pauschal Unkenntnis unterstellt oder selbst die „Weltanschauungskarte“ zieht, wenn es um präzise Anfragen geht. Dieser befremdliche Vorgang kann nicht detailliert dargestellt werden, er mag aber exemplarisch als ein Vorbote dafür dienen, was auch einer Wissenskultur ins Haus steht, die sich als alternativlose Monokultur versteht und dies aggressiv durchsetzt.⁶ Vergleichbar dem Rechtssystem ist die staatliche Zuständigkeit auch für die Unabhängigkeit von Wissenschaft unersetzlich, wenn nicht die Kernwährung von Wissenschaft – Vertrauen – aufs Spiel gesetzt werden soll.

Nicht nur der Umgang mit Wissen – hier am Beispiel der Kritik – ist PISA-typisch, sondern auch die Produktion von Wissen. Die neoliberale Vorliebe für „Zahlenwerke“ und messbare Indikatoren kennzeichnet bekanntermaßen auch PISA. Dies ist insofern besonders süffisant, als einer der zentralen Vertreter des neoliberalen Paradigmas, F. v. Hayek, auch noch in seiner Nobelpreisrede diese Reduzierung dezidiert als „Anmaßung des Wissens“ kritisiert und vor den Folgen einer Übertragung auf sachfremde Gebiete (z.B. die Verhaltenswissenschaften) nachdrücklich gewarnt hat (v. Hayek, 1975). Dies aber nur am Rande. Wichtiger scheint mir ein grundsätzlicher Wandel im Status des Wissens, das bereits im Kontext von PISA auch zur Ware mutiert. So bringt es die ökonomische Orientierung der PISA-Firmen mit sich, dass

⁶ z.B. Wuttke, 2007, S. 217ff.; Hopmann, Brinek und Retzl, 2007, S. 13ff. Dabei soll an dieser Stelle gar nicht bestritten werden, dass auch in der Wissenschaft (natürlich auch in der Erziehungswissenschaft) immer schon Machtkämpfe um Deutungshoheiten stattgefunden haben. So waren auch Vertreter der so genannten „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ in ihrer Hochzeit durchaus nicht zimperlich im Umgang mit den wenig geschätzten Konkurrenten einer empirischen Pädagogik. Nur: Ein Fehlverhalten kann das folgende Fehlverhalten natürlich nicht legitimieren!

bestimmte Prozeduren der Wissensproduktion nicht veröffentlicht werden, weil sie „Betriebswissen“ darstellen und die Position der Unternehmen am Bildungsmarkt beeinflussen. Bestimmte Ergebnisse von PISA sind also von externen Forschern nicht überprüfbar, weil sie die Wissensproduktion nicht im Detail nachvollziehen können. Dies ist ein für den Bildungsbereich relativ neues Phänomen (im Unterschied zu bestimmten Bereichen der Wissenschaft), und es stellt sich die zentrale Frage, ob angesichts der massiven Konsequenzen, die aus PISA zumindest in Deutschland gezogen werden, ein solcher Zustand legitim oder gewünscht ist.

Eng verknüpft mit dem Warencharakter von Bildungswissen ist die Frage seiner Nützlichkeit. Der in der Wissenschaft häufig betonte unnütze Status von Wissen, ihre gelegentliche Beschäftigung mit Orchideen und das Verweilen im Elfenbeinturm wird mit der Transformation von Wissen in Ware obsolet. Nützlich in einem neoliberalen Sinn ist Wissen dann, wenn es marktfähig ist und an den Kunden gebracht werden kann, schlicht gesprochen, wenn Rankings und Punkteskalen Eindeutigkeit gewährleisten bzw. etwas komplizierter, wenn Zahlenwerke Zurechenbarkeit ermöglichen – *secundum non datur*. Man kann dies alles für richtig und wünschenswert halten, aber es bleibt die Frage bestehen, von wem und mit welchem Recht diese Norm der Nützlichkeit zur Norm gemacht wurde. Angesichts der weitgehend diskursfreien Entwicklung trifft für den Bildungsbereich genau das zu, was Chomsky als Strategie neoliberaler Formung des öffentlichen Bewusstseins identifiziert hat: „Konsens ohne Zustimmung“ (Chomsky, 2002, S. 74).

Die Darstellung einiger rückwärtiger Ansichten von PISA sollte exemplarisch am Bildungs- und Wissenschaftsbereich Tendenzen einer neoliberalen Zurichtung deutlich machen. Der von PISA beschrittene Weg ist im Kern alternativlos (andere Formen haben nachweislich versagt), er verlangt einen langen Atem (in the long run) und bedarf unterstützender Maßnahmen z.B. in Form von Bildungsstandards (more of the same). Die möglichen Kosten sind angesprochen, auf Kollateralschäden ist hingewiesen worden, sie standen jedoch nicht im Fokus der Aufmerksamkeit. Wenn die bisher skizzierte Situation im Kern Plausibilität beanspruchen kann, dann stellt sich ganz zwangsläufig auch die Frage, ob und welche Konsequenzen sich daraus für hierarchisch untergeordnete Bereiche wie z.B. dem Schulsport ergeben. Wenn Gesellschaft, wenn Wissenschaft, wenn Bildung sich aktuell in einem Prozess der neoliberalen Homogenisierung befinden, kann das dann ohne Auswirkungen für die Ebene des Schulsports bleiben?

4 Der Schulsport als Gegenstand neoliberaler Vereinnahmung?

Angesichts der aggressiven und totalisierenden Grundstrategie des neoliberalen Projekts auch im Bildungssystem halte ich eine Verschonung der „schönsten Nebensache der Welt“ in der Institution Schule für wenig wahrscheinlich. Die Frage ist für mich demnach nicht ob, sondern wie solche Vereinnahmungen sich konkret ausgestalten können. Ich möchte dazu nicht den Blick in eine spekulative Zukunft richten, sondern auf der Basis von aktuellen Beispielen denkbare Verknüpfungen zu dem bisher Gesagten herstellen.

Das Beispiel der so genannten Bildungsstandards kann als direkte Konsequenz der allgemeinen Bildungsdebatte gelesen werden. Ohne PISA wäre die Diskussion um Bildungsstandards nicht in der aktuellen Massivität entstanden und wohl auch nicht auf den Schulsport transformiert worden. Zum Stand der Überlegungen im Fach Sport sind mittlerweile einige grundlegende und zusammenfassende Publikationen zugänglich, so dass ich mich hier auf zwei ergänzende Aspekte beschränken will (Krick, 2006; Kurz, 2007; Thiele, 2007; Tillmann, 2007). Zum einen ist auf den aktuellen Stand zu verweisen, der eigentlich eine Art Leerlauf darstellt. Nachdem die Kultusministerkonferenz (KMK) zur Konstruktion von Bildungsstandards im Sport aufgerufen und die Länder sich auf den Weg gemacht haben, wurde der Versuch einer nationalen Grundlegung gestartet, wobei die Mitarbeit der Sportpädagogik explizit durch die KMK angefragt wurde. Nach einigen durchaus kontroversen Diskussionen wurde von der einfachen Fortschreibung der vorhandenen Standards Abstand genommen und auf die immanenten wissenschaftlichen Ansprüche an die seriöse Konstruktion von Standards hingewiesen. Diese durchaus konstruktiven forschungsmethodischen wie inhaltlichen Vorschläge der Sportpädagogik wurden in ein Positionspapier aufgenommen. Kurz danach wurde die weitere Arbeit innerhalb der Arbeitsgruppe eingestellt, da laut KMK zur Zeit und absehbar mindestens bis 2010 keine nationalen Bildungsstandards im Sport geplant seien. Ob auf Länderebene an den vorhandenen Standards festgehalten oder ob auch länderspezifisch weiter gearbeitet wird, ist mir aktuell nicht bekannt. Es gibt aber – ich beziehe mich nun auf NRW – die Arbeit an neuen Kernlehrplänen auch für das Fach Sport, wobei kompetenzorientierten Kernlehrplänen natürlich insbesondere mit Blick auf Bildungsstandards besondere Bedeutung zukommt, welche es aber laut KMK auf absehbare Zeit nicht geben wird. Die Kernlehrpläne zeichnen sich nun durch eine ministeriell vorgeschriebene „Verschlankung“, man könnte auch von „Entkernung“ sprechen, aus, wobei nach jetzigem Entwicklungsstand insbesondere die pädagogischen Rahmungen der alten Lehrpläne nur mit größten Schwierigkeiten präsent gehalten werden konnten. Diese Entwicklungen deuten meines Erachtens darauf hin, dass mittelfristig auch für Fächer wie Sport eine Orientierung an Standards erfolgen wird.

Betrachtet man nun die auch außerhalb des Sports beginnende Diskussion um Standards in den „weichen“ Fächern, so sollte der Verweis auf das momentane Moratorium den Blick nicht für parallel laufende Prozesse verstellen. Im jüngsten Heft der Zeitschrift für Pädagogik lässt sich erahnen, wie solche Prozesse aussehen könnten. Die – man verzeihe den Ausdruck – üblichen PISA-Konsorten geben auch hier die Koordinaten vor.⁷ Zunächst allgemein: „Keine Fachdidaktik kann mehr der Frage ausweichen, welchem Kompetenzmodell ihre Arbeit folgt und welchen spezifischen Beitrag zur Allgemeinbildung sie erbringt; keine auch der Frage, ob denn ihre hehren Ziele und Vorgaben auch realisierbar sind...“ (Tenorth, 2008, S. 160). Angesichts auch dieser leicht konstatierten Alternativlosigkeit „hilft kulturkritische Klage wenig, Forschung ist gefragt“ (ebd., S. 162). Also verkneife ich mir auftragsgemäß das Klagen und betrachte die Forschung. Hier findet sich ein – wie ich finde – ideal-

⁷ „Konsorten“ sind die Mitglieder eines Konsortiums, in diesem Falle eben des sich selbst so bezeichnenden „PISA-Konsortiums“.

typisches Beispiel für eine standardisierte Zukunft der „weichen“ Fächer. Es geht um das Beispiel der Entwicklung von Bildungsstandards für Evangelische Religion, und es geht nicht um die Inhalte des beschriebenen Projekts, sondern um die quasi mitgelieferte „Begutachtung“ des Projekts der Religionsdidaktiker. Ich empfehle die Gesamtlektüre, beschränke mich aber hier auf das abschließende Fazit des Gutachters Leutner: „Das Projekt hat eine Art erfolgreiche ‚Metamorphose‘ durchlaufen: Es begann mit einer normativ-anwendungsorientierten Konzeption, unterzog sich zu Beginn und nach kurzer Anlaufzeit einem konstruktiv-kritischen ‚Peer-Review‘, griff die Anregungen der Kritiker auf und legt nun am Ende der ersten Phase grundlagenforschungsorientierte Ergebnisse vor, die nicht nur hohen forschungsmethodischen Ansprüchen gerecht werden, sondern auch theoretische und praktische Implikationen beanspruchen können. Das Projekt-Team ist zwischenzeitlich – wie von den ‚Peers‘ empfohlen – mit erneuter Drittmittelunterstützung in die zweite Projektphase eingetreten, um die bisher erfolgreiche Zusammenarbeit von Religionspädagogik, Erziehungswissenschaft und Forschungsmethodik fortzusetzen“ (Leutner, 2008, S. 192f.). Alles wird gut! Verhalte Dich so, wie die Forschungsmethodiker (sprich: pädagogischen Psychologen) es wollen, dann bekommst Du auch Deine Drittmittel. Allgemeiner formuliert: Nur wer sich von vornherein innerhalb der Logik der reinen Lehre der Bildungsstandards bewegt, der darf auch forschen – *secundum non datur*, kulturkritische Klagen bitte an eine andere Adresse. Das ist „in sich“ durchaus stimmig, aber eben auch nur da, das Homogenisierungsprinzip lässt grüßen. Wie steht es angesichts dieser Entwicklungen nun um Bildungsstandards für das Fach Sport?

Eine Möglichkeit läge in der Orientierung an dem gerade skizzierten Forschungsparadigma, was z.B. dem Ansatz der Qualitätsstandards in NRW diametral entgegengelaufen würde, aber mit dem entsprechenden finanziellen Aufwand prinzipiell denkbar wäre.⁸ Viel naheliegender erscheint aber ein anderer Weg, der möglicherweise genuin zwar andere Ziele verfolgt, aber relativ leicht passförmig gemacht werden könnte. Gemeint ist die Einschränkung der Kompetenzdimensionen des Sportunterrichts auf rein motorische Aspekte und der Versuch einer flächendeckenden Testung von Schülerinnen und Schülern mittels eines solchen Tests. Das potenzielle Instrument dazu liegt seit einigen Monaten vor. Gemeint ist der „Motorische Test für Kinder und Jugendliche“, der von einer ad-hoc-Gruppe der dvs im Auftrag der Sportministerkonferenz konzipiert wurde. In der Kurzfassung der Testbeschreibung dazu heißt es: „Die aktuelle Diskussion in Wissenschaft, Medien und Öffentlichkeit zeigt, dass die Leistungsfähigkeit heutiger Kinder und Jugendlicher gegenüber früheren Generationen zurückgegangen ist. Diese Diskussion passt zu der bildungspolitischen Diskussion um Standards in den unterschiedlichen Schulfächern, die durch die Ergebnisse der PISA-Studie ausgelöst wurden.“ (S. 4)

⁸ Dies würde z.B. bedeuten, ein im Sinne der PISA-Logik nutzbares Instrumentarium zu entwickeln, also die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells sowie einer beträchtlichen Anzahl von entsprechenden Testaufgaben. Dies alles kann – wie aktuell sichtbar – nur mit einem erheblichen empirischen Aufwand geschehen, für den aber offensichtlich die finanziellen Ressourcen fehlen. Auf dieses Problem hat der Kollege R. Heim aufmerksam gemacht. Denkbar ist angesichts dieser Situation aber auch die Nutzung einer Art „light“-Version von Bildungsstandards. Dazu mehr im Text.

Die Frage ist nur: Wie passt sie dazu? Der Test deckt keinerlei curricular ausgewiesene Kompetenzen ab, aber genau das tut und will PISA ja mit seinem Literacy-Konzept auch nicht. Insofern könnte der Verweis auf die gewissermaßen „alltagsweltliche“ Ebene motorischer Basiskompetenzen als gute Anschlussmöglichkeit an die PISA-Logik interpretiert werden. Die Autoren selbst werden aber nicht deutlicher und präsentieren so gewissermaßen ein offenbar als anschlussfähig betrachtetes Instrument zum weiteren Gebrauch. Da die Autoren des Tests auch nicht zu den ausgewiesenen Experten der Diskussion um Bildungsstandards im Sportunterricht zählen, ist hier im wahrsten Sinne des Wortes alles denkbar und vielleicht ist das ja mit „passend“ zur PISA-Diskussion gemeint. Man entwickelt ein Instrument für einen standardfernen Zweck, verweist zugleich auf Nähe zur Standarddiskussion, ohne allerdings zu konkret zu werden und wartet dann ab, was andere damit eventuell anfangen können. Das wäre dann die mögliche Vorlage für die Variante einer „schul-sportlichen Zuchtnorm eines international standardisierten Schülerkörpers“. Ein öffentlichkeitswirksamer Dissertationstitel wie „fit für pisa – mehr Bewegung in die Schule“ (Henze, 2008) bekommt da einen interessanten Bedeutungshorizont.

Als ebenfalls passend zu dieser möglichen Entwicklung wie auch den zuvor geschilderten Vereinnahmungen erweist sich eine Diskussion innerhalb der letzten Jahre, die ebenfalls vor dem Hintergrund der Szenarien motorischer Verwahrlosung unserer Kinder und Jugendlichen neue „alte“ Akzente des Sportunterrichts wieder verstärkt in den Mittelpunkt rücken will. Im Kern geht es dabei um die Rehabilitierung von Tugenden wie Anstrengung, Disziplin, Fleiß, Leistung und Ähnliches. im Sportunterricht zum Zwecke der Verbesserung von körperlicher Fitness und motorischer Leistungsfähigkeit. Häufig im gleichen Atemzug werden auch die Ursachen für die aktuell desaströse Lage mitgeliefert: „Jahrelange Hochzeiten einer weit verbreiteten Spaß- und Kuschelpädagogik gingen einher mit Tiefzeiten der Wertschätzung des Sich-Anstrebens und Leistens und eines damit verbundenen anspruchsvollen Übens und Trainierens sowie pädagogisch angemessenen unterrichtsgemäßen Belastung“ (Hummel, 2005, S. 353). Regelmäßige Tests werden als probates Mittel für eine Entwicklung der körperlichen Fitness wie auch der Anstrengungsbereitschaft gesehen (Wydra & Leweck, 2007, S. 199f.). Ich möchte an dieser Stelle nicht auf die Plausibilität der Unterstellungen und der daraus gezogenen Ableitungen näher eingehen, sondern mich mit dem Hinweis begnügen, dass die gerade skizzierten Gedanken sehr genau in das Modell passen, das vom Grundsatz her Foucault und bezogen auf die Sportpädagogik z.B. M. Schierz im Kontext neoliberaler Vereinnahmungen als „Biopolitik“ gekennzeichnet haben (Schierz 2006).⁹ Das „flexible Subjekt“ des Neoliberalismus benötigt einen leistungsfähigen und -bereiten Körper zur Bewältigung der allfälligen Ansprüche. Fitness auf der physischen und Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft auf der psychischen Seite bilden zentrale Facetten des zugrundeliegenden Menschenbildes und offenbar kann der Sportunterricht, so er denn „angemessen“ praktiziert wird, dazu einen erheblichen Beitrag leisten. So

⁹ Was für den fitten, leistungsbereiten und „schlanken“ Schüler gilt, das lässt sich auch sehr plausibel wieder auf die gesellschaftspolitische Ebene zurückspiegeln. Die allgegenwärtige Rede vom „schlanken Staat“ ist eben auch alles andere als Zufall. Vgl. dazu Fach, 2000.

finden sich nicht nur auf der Ebene der Instrumente und Werkzeuge, sondern auch auf der Programmebene Anzeichen für sportpädagogische Anschlüsse an den skizzierten neoliberalen Überbau.

Fairerweise soll an dieser Stelle deutlich darauf hingewiesen werden, dass die Vertreter der hier skizzierten sportpädagogischen Positionen sich selbst meines Wissens nirgendwo mit den entsprechenden Etiketten versehen oder gar identifiziert haben. Die Bezüge und Passungen lassen solche Interpretationen aber sehr leicht zu, und gerade deshalb sind Diskurse und Explikationen des Impliziten für die Selbstreflexion so zentral.

Die gerade skizzierten Vereinnahmungstendenzen sollen natürlich nicht verdecken, dass es auch andere bedeutsame Entwicklungen des Schulsports gibt, die ganz anderen Grundüberzeugungen folgen, es ging also nicht um eine umfassende Zusammenschau aller Facetten aktueller Entwicklungen im Schulsport. Die meines Erachtens entscheidende Frage wird aber sein, welche Tendenzen sich angesichts der sich verändernden Rahmenbedingungen werden durchsetzen können. Hier wollten meine Überlegungen auf die Gleichförmigkeit von Tendenzen auf ganz unterschiedlichen, aber aufeinander verwiesenen Ebenen aufmerksam machen, die meines Erachtens bislang unterschätzt oder ausgeblendet werden. Daran anschließend und zugleich abschließend stellt sich aber auch die Frage nach möglichen Konsequenzen aus dem Gesagten.

5 Ausblick: so what?

Die intensive Auseinandersetzung mit neoliberalen Konzepten und Strategien hinterlässt häufig so etwas wie Ratlosigkeit. Angesichts seiner aggressiv betriebenen Durchsetzungsstrategien, der in vielen gesellschaftlichen Bereichen wahrnehmbaren Totalisierungs- und Immunsierungstendenzen und seiner immer wieder beschworenen Alternativlosigkeit kann man leicht resignativ werden. Gibt es also Alternativen und was ist zu tun?

Auch mir fällt die Antwort auf solche Fragen alles andere als leicht und es wäre aus meiner Sicht auch fahrlässig, an dieser Stelle fröhlich ein „alles halb so schlimm und es wird schon werden“ zu verkünden. Trotzdem möchte ich der Antwort auch nicht ausweichen, halte aber zuvor die Frage der Positionierung für angebracht. Meine Position dürfte klar geworden sein, um sie geht es aber nicht allein. Gefragt ist jeder Einzelne, aber auch mit Blick auf unseren Bereich, die Sportwissenschaft bzw. Landesvertretungen wie die dvs oder der DSLV. Wollen wir, will man diese Entwicklungen prinzipiell unterstützen oder nicht? Passt man sich den „Zeichen der Zeit“ an oder tut man es nicht? Folgt man einem Bildungs- und Wissenschaftsverständnis, wie ich es skizziert habe oder lehnt man es ab? Zumindest diese Alternativen bestehen, sie sollten diskutiert und entsprechende Positionierungen expliziert werden – auch damit man weiß, was man tut und woran man ist.

Die Frage nach weiter gehenden Alternativen stellt sich folgerichtig nur für diejenigen, die dem Grundprinzip neoliberaler Vereinnahmung nicht folgen wollen. Eine Grundvoraussetzung stellt hier eine klare Positionierung des Staats zur Sicherung

von öffentlichen Gütern – wie z.B. Bildung oder Wissenschaft – dar. Hier können in der Tat die aktuell sich zeigenden Sackgassen neoliberaler Fehlentwicklungen ein erster Wink in eine andere Richtung sein, mehr noch nicht, aber auch nicht weniger.¹⁰

Und sonst? – „Aufklärung – was sonst!“ – „Sapere aude! Habe den Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“, diese Aufforderung Kants zum „öffentlichen Vernunftgebrauch“ hat nichts von ihrer Aktualität eingebüßt (Kant, 1968 [1784]). Insbesondere die Wissenschaft sollte sich diese Tradition bewahren, weil auch in ihr eine Alternative liegt. Und warum?

Der neoliberale Ansatz ist außerhalb seiner ökonomischen Herkunftssphäre fast reine Ideologie, dort findet sich wenig Theorie geschweige denn Empirie, die die weitgehenden Ansprüche auch nur halbwegs abdecken könnten. Hier liegt zumindest eine Chance für Wissenschaft, diese Schwachstellen zu identifizieren, bloßzulegen und damit auch öffentlich diskutierbar zu machen. Dies wird aber so lange nicht genügen, wie nicht zugleich auch Alternativen systematisch ausgearbeitet werden und auch dazu ist Wissenschaft prädestiniert. Dazu nur ein kurzer abschließender Hinweis.

Der genuine Ansatz der Einzelschulentwicklung, der in den letzten Jahren durch die veränderte Perspektive der großen Leistungsuntersuchungen allzu stark verengt wurde, besitzt nach wie vor das Potenzial für die konkrete Ausarbeitung, Erprobung und Bewertung solcher Alternativen. Hier liegen nach meiner Überzeugung nach wie vor auch erhebliche Möglichkeiten für den Bereich der Entwicklung des Schulsports, die ausgearbeitet und natürlich auch von entsprechenden Forschungsinitiativen unterstützt werden sollten. Keine Form der Steuerung von Bildung – sei sie neoliberal inspiriert oder anders – wird es sich aktuell oder zukünftig erlauben können oder wollen, auf die wissenschaftliche Expertise als Legitimationsinstanz zu verzichten. Aber in jedem Fall muss wissenschaftliche Forschung auch im Hinblick auf denkbare Alternativen überhaupt stattfinden, anderenfalls werden die Alternativen gar nicht erst entscheidungsfähig. Die Entwicklung funktionsfähiger und wissenschaftlich gut gestützter Alternativen erscheint mir als „conditio sine qua non“ für eine offensive Auseinandersetzung gegen neoliberale Zugriffe.

Ich komme damit zum Anfang zurück: Die (Schul-)Sportpädagogik benötigt natürlich auch gegenwärtig Forschung, sie benötigt aber auch – und vielleicht wieder dringender als noch vor einem Jahrzehnt – den Willen zur Selbstreflexion. Mir scheint, der zweite Aspekt ist angesichts des Bildungsaktionismus der vergangenen Jahre zu sehr in den Hintergrund geraten. Auch das wäre im Übrigen kein Zufall, sondern ein Produkt neoliberaler Beschäftigungstherapie zum Zwecke der Ablenkung potenziell widerständiger Teilsysteme.

¹⁰ Die dramatischen Auswirkungen der Finanz- und Immobilienkrise waren zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Artikels (Mai 2008) noch nicht publik. Sie zeigen aber – nur zu deutlich – auf, auf welchem dünnen Eis wir uns befinden. Vielleicht aber liegt darin auch eine Chance!

Literatur

- Becker, G. S. (1993). *Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens*. Tübingen: Mohr.
- Butterwegge, C., Lösch, B. & Ptak, R. (2007). *Kritik des Neoliberalismus*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Butterwegge, C., Lösch, B. & Ptak, R. (Hrsg.). (2008). *Neoliberalismus. Analysen und Alternativen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Chomsky, N. (2002). *Profit over People. Neoliberalismus und globale Weltordnung*. Hamburg und Wien: Europa-Verlag.
- Fach, W. (2000). Staatskörperkultur. Ein Traktat über den „schlanken Staat“. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (S. 110-131). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Flitner, E. (2006). Pädagogische Wertschöpfung. Zur Rationalisierung von Schulsystemen durch public-private-partnerships am Beispiel von PISA. In J. Oelkers, R. Casale, R. Horlacher & S. Larcher Klee (Hrsg.), *Rationalisierung und Bildung bei Max Weber* (S. 245-266). Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt.
- Gertenbach, L. (2007). *Die Kultivierung des Marktes. Foucault und die Gouvernementalität des Neoliberalismus*. Berlin: Parodos-Verlag.
- Hayek, F. A. v. (1975). Die Anmaßung des Wissens. *Ordo. Jahrbuch für die Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft*, 26, 12-21.
- Hayek, F. A. v. (1971). *Die Verfassung der Freiheit*. Tübingen: Mohr.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henze, V. (2008). *Fit für Pisa. Mehr Bewegung in der Schule*. Göttingen: Sierke-Verlag.
- Hopmann, S. T. (2007). Epilogue: No child, No School, No State Left Behind: Comparative Research in the Age of Accountability. In S. T. Hopmann, G. Brinek & M. Retzl (Hrsg.), *PISA zufolge PISA. Hält PISA, was es verspricht?* (S. 363-415). Münster: Lit-Verlag.
- Hopmann, S. T., Brinek, G. & Retzl, M. (Hrsg.). (2007). *PISA zufolge PISA. Hält PISA, was es verspricht?* Münster: Lit-Verlag.
- Hummel, A. (2005). Üben, Trainieren, Belasten – Elemente einer Neuorientierung des Sportunterrichts. *Sportunterricht*, 54 (12), 353.
- Jahnke, T. (2007). Zur Ideologie von PISA & Co. In T. Jahnke & W. Meyerhöfer (Hrsg.), *Pisa & Co. Kritik eines Programms* (S. 1-24). Berlin: Verlag Franzbecker.
- Jahnke, T. & Meyerhöfer, W. (Hrsg.). (2007). *Pisa & Co. Kritik eines Programms*. (2. erweiterte Aufl.). Berlin: Verlag Franzbecker.
- Kant, I. (1968 [1784]). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In Kants Werke. *Akademie Textausgabe Bd. VIII. Abhandlungen nach 1781* (S. 33-42). Berlin: de Gruyter.
- Krick, F. (2006). Bildungsstandards – auch im Sportunterricht? *Sportunterricht*, 55 (2), 36-39.
- Kurz, D. (2007). Bildungsstandards für das Fach Sport. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Bewegung, Bildung, Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an* (S. 70-81). Schorndorf: Hofmann.
- Langer, R. (2008). Warum haben die PISA gemacht? Ein Bericht über den emergenten Effekt internationaler politischer Auseinandersetzungen. In R. Langer (Hrsg.), *„Warum tun die das?“ – Governanceanalysen zum Steuerungshandeln der Schulentwicklung* (S. 49-72). Wiesbaden: VS Verlag.

- Leutner, D. (2008). Metamorphose eines Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 189-193.
- Maier-Rigaud, F.-P. & Maier-Rigaud, G. (2001). *Das neoliberale Projekt*. Marburg: Metropolis-Verlag.
- Olechowski, R. (2007). Vorwort. In S. T. Hopmann, G. Brinek & M. Retzl (Hrsg.), *PISA zufolge PISA. Hält PISA, was es verspricht?* (S. 5-8). Münster: Lit-Verlag.
- Ortmann, G. (2007). Vorwort – Was wirklich zählt. In A. Mennicken & H. Vollmer (Hrsg.), *Zahlenwerk. Kalkulation, Organisation, Gesellschaft* (S. 7-9). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2004). Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung. Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 16 (2), 47-62.
- Schierz, M. (2006). Die Erziehung der Muskeln und der Preis der Reflexivität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen in der Sportpädagogik. In Universität Jena (Hrsg.), *Jenaer Universitätsreden. Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften IV* (S. 183-204). Jena: Friedrich Schiller Universität.
- Schumpeter, J. A. (1987). *Beiträge zur Sozialökonomik*. Wien: Böhlau-Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2008). Bildungsstandards außerhalb der "Kernfächer". Herausforderungen für den Unterricht und die fachdidaktische Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (2), 159-162.
- Thiele, J. & Schierz, M. (1998). *Standortbestimmung der Sportpädagogik – Zehn Jahre danach* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 97). Hamburg: Czwalina.
- Thiele, J. (2007). Standards im Fach Sport – ein Orientierungsversuch. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 19 (1), 65-78.
- Tillmann, K.-J. (2007). Qualitätssicherung durch Leistungsvergleiche und Bildungsstandards? *Sportunterricht*, 56 (3), 78-82.
- Uljens, M. (2007). The Hidden Curriculum of PISA – The Promotion of Neo-Liberal Policy By Educational Assessment. In S. T. Hopmann, G. Brinek & M. Retzl (Hrsg.), *PISA zufolge PISA. Hält PISA, was es verspricht?* (S. 295-304). Münster: Lit-Verlag.
- v. Rüstow, A. (2001). *Das Versagen des Wirtschaftsliberalismus*. Marburg: Metropolis-Verlag.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.). (2008). *Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess. Jahresgutachten 2008*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, S. & Maurer, S. (Hrsg.). (2006). *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weingart, P. (2001). *Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft in Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft*. Weilerswist: Velbrück.
- Weingart, P. (2005). *Die Wissenschaft der Öffentlichkeit. Essays zum Verhältnis von Wissenschaft, Medien und Öffentlichkeit*. Weilerswist: Velbrück-Verlag.
- Wuttke, J. (2007). Zur Insignifikanz signifikanter Unterschiede: Der Genauigkeitsanspruch von PISA ist illusorisch. In T. Jahnke & W. Meyerhöfer (Hrsg.), *Pisa & Co. Kritik eines Programms* (S. 99-246). Berlin: Verlag Franzbecker.
- Wydra, G. (2006). Die Bedeutung der Anstrengung für den Sport und den Sportunterricht. *Sportunterricht*, 55 (10), 307-311.
- Wydra, G. & Leweck, P. (2007). Zur kurzfristigen Trainierbarkeit der Fitness im Schulsport. *Sportunterricht*, 56 (7), 195-200.