

Die „Wissensgesellschaft“ ist heutzutage in aller Munde. Im Vergleich zu früheren Begriffen wie Industrie- oder Dienstleistungsgesellschaft soll der Begriff der Wissensgesellschaft eine strukturelle Verschiebung in Bezug auf die Wertigkeit von Ressourcen beschreiben: Nicht mehr Rohstoffe, Arbeit und Kapital stehen danach an erster Stelle, sondern Wissen. Die Aneignung, der Zugang, das Haben von und der Umgang mit Wissen soll eine immer größere Bedeutung erlangen. Diese Zeitdiagnose könnte bei Lehrern und Pädagogen Anlass zur Freude sein, könnte mit dem Bedeutungszuwachs von Wissen doch auch das Verstehen, das Begreifen und das Erkennen zum Thema werden. Doch Wissen reduziert sich in der Wissensgesellschaft auf die Vermittlung von „Beschäftigungsfähigkeit“ und Selbstverantwortung im Kontext ökonomischer Sachzwänge. Der philosophische Hintergrund von Bildung durch Effektivitäts- und Effizienzinstrumente aus der Ökonomie abgelöst.

Die Übertragung privatwirtschaftlicher Regulative auf die Bildungseinrichtungen ebnet den Weg zur Ökonomisierung von Bildung.

Von Monika Witsch, Hochschullehrerin für Pädagogik an der Universität DuisburgEssen.

1. Ökonomisierung von Bildung

Wir leben heute in einer Wissensgesellschaft. Der Terminus „Wissensgesellschaft“ avancierte in den letzten Jahrzehnten sowohl im wissenschaftlichen (Bell, 1973; Stehr, 1994; Kreibich, 1986) als auch im gesellschaftspolitischen Diskurs zum zentralen Terminus, um die heutige Gesellschaftsform zu beschreiben. Im Vergleich zu Vorläuferbegriffen wie Industrie- oder Dienstleistungsgesellschaft intendiert der Begriff der Wissensgesellschaft eine strukturelle Verschiebung in Bezug auf die Wertigkeit von Ressourcen: Nicht mehr Rohstoffe, Arbeit und Kapital stehen an erster Stelle, sondern Wissen. Von herausragender Bedeutung sind also nunmehr die Aneignung, der Zugang, das Haben von und der Umgang mit Wissen. Diese Zeitdiagnose könnte Anlass zur Freude sein, insbesondere bei uns Pädagogen, weil doch Wissen mit seiner Referenz auf Verstehen, Begreifen und Erkennen auf verschiedenen originär pädagogischen Theorie- und Praxisebenen zur Disposition steht:

- als erziehungswissenschaftliches Theoriekonzept bspw. in der Frage nach den Systematisierungsmöglichkeiten pädagogischen Wissens,
- als bildungspolitisches Handlungskonzept bspw. als Frage nach den Gestaltungskriterien von Lehrplänen, von Wissensanordnungen,
- als institutionelles Didaktikkonzept in der Frage nach schulischer Wissensvermittlung also Lehren oder

- als subjektives Aneignungskonzept in der Frage nach Wissensaneignungsformen, d.h. Lernen.

Auch bei LIESSMANN findet sich eine zunächst positive Konnotation von Wissensgesellschaft, wenn er formuliert: „Eine Gesellschaft, die sich selbst durch das >>Wissen<<„Lebenslanges Lernen ist nicht mehr bloß ein Aspekt von Bildung und Berufsbildung, vielmehr muss es zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten. Im kommenden Jahrzehnt müssen wir diese Vision verwirklichen. Alle in Europa lebenden Menschen – ohne Ausnahme – sollten gleiche Chancen haben, um sich an die Anforderungen des sozialen und wirtschaftlichen Wandels anzupassen und aktiv an der Gestaltung von Europas Zukunft mitzuwirken“ (Hervorhebungen im Original, EU, 2000: 3).

Das sprachliche Repertoire offenbart unverkennbar das in diesen Papieren dominante Prinzip einer betriebswirtschaftlich ausgerichteten Optimierung der Humanressource Mensch. Der Begriff der Humanressource ebenso wie auch der des Humankapitals, volkswirtschaftlich definiert als die „Summe aller in der Vergangenheit vorgenommenen Erziehungs- und Ausbildungsinvestitionen“ (Mankiw, 2004: 438), verweisen in Kombination mit „Anpassung“ auf die Dominanz einer verwertungsbezogenen Rationalität. Der Mensch – ein in diesen Texten kaum mehr auftauchender Begriff – erfährt durch seine Transformation zum Humankapital eine der ökonomischen Verwertungslogik gehorchende Verdinglichung. Mit diesem Begriff verschwindet jede Idee von Subjektsein, weil nicht mehr der Einzelne, sondern eine vom Subjekt abgetrennte Maßgabe der Anpassung zum Ideal erhoben ist. Das Bildungssubjekt wird zum Bildungsobjekt. LOHMANN nennt dies eine „marktgerechte Verwarenformung“ (Lohmann, 2007: 4).

Lebenslanges Lernen ist in diesem Zusammenhang – und so wird es ja auch explizit gefordert – das adäquate Aneignungskonzept, um die geforderten Anpassungsleistungen zu erbringen und zwar lebenslang. Der strategische Ansatz dieses Konzeptes beruht dabei zentral auf dem Leitprinzip der Selbststeuerung.

In einer von der BundLänderKommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) herausgegebenen Studie mit dem Titel: „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ heißt es: „Lebenslanges Lernen ist weitgehend vom Einzelnen selbst verantwortetes Lernen, d.h. Lernen, bei dem der Lernende durch ein vielfältiges Netzwerk von Lernangeboten und Lernmöglichkeiten steuert (BLK, 2004: 12). Selbst verantwortetes Lernen suggeriert einen hohen Grad an Autonomie, die an dieser Stelle dem Subjekt zugesprochen wird.

Was sich in einem ersten Zugang als ein emanzipatorischer Begriff ausnimmt, zeigt sich jedoch in seiner Verbindung bzw. Zwecksetzung, nämlich verstanden als „einen Beitrag zur Beschäftigungsfähigkeit und zur Prävention von Arbeitslosigkeit“, eher als ihr Gegenteil. In dieser Distinktion rekurriert Selbstverantwortlichkeit auf die selbst zu verantwortende Schuld, wenn das Ziel der Beschäftigungsfähigkeit nicht hergestellt werden kann. Man wird sich dann mit dem Vorwurf konfrontiert sehen, entweder das Falsche gelernt, die notwendigen Zertifikate nicht zu haben oder aber den Zwang zur Selbstökonomisierung nicht kompetent umzusetzen. Teilhabechancen am Arbeitsmarkt werden so in erster Linie zu einem Effekt individueller Leistung und nicht mehr struktureller Prozesse. Die hier geforderte Norm der Selbstverantwortung im Kontext ökonomischer Sachzwänge verkehrt die propagierte Autonomie in ihr Gegenteil: Sie wird zur Verpflichtung, sich den geltend gemachten Zusammenhängen, der normativen Ordnung von Marktbeziehungen unterzuordnen.

Das Risiko bei Versagen trägt auf jeden Fall der Einzelne. „Welche Kurse besucht, wie viel Privatkapital auch immer in Weiterbildung investiert werden, man wird im Ernstfall stets sagen können: Es war zu wenig. Es gibt den durchaus tragikomischen Fall des Lernwilligen, der Qualifikationen über Qualifikationen sammelt und doch nie in die Lage kommt, diese an einem Arbeitsplatz auch wirklich adäquat einzusetzen“ (Liessmann, 2006: 34f).

Manageriales Denken und Handeln erweist sich – so wie es BRÖCKLING wertet – als ein „übergreifendes Dispositiv zeitgenössischer Menschenführung“ und spricht daher auch von einer „TOTALEN Mobilmachung“ (Bröckling, 2000: 3).

Neu am Konzept des lebenslangen Lernens (LLL) ist also nicht die aus der Semantik sich ergebende Geltung, in allen Phasen des Lebens zu lernen – ist dies überhaupt anders denkbar, wenn, wie im Papier der BLK, LLL allgemein gehalten definiert ist als „alles formale, nichtformale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten“ (BLK, 2004: 12). Neu ist auch nicht, die im Konzept implizit enthaltene Notwendigkeitsformel, wonach mit dem Beginn der Erwerbstätigkeit in einer innovativen Wissensgesellschaft die Phase des Lernens zu kontinuieren ist – auch hier ist darzulegen, dass Lernen schon immer auch ein Kontinuum des Erwerbslebens war.

Das wirklich Neue an diesem Konzept scheint mir vielmehr darin zu gründen, dass nun eine Neujustierung zwischen Einzelnem und seiner gesellschaftlichen/ wirtschaftlichen Teilhabe möglich ist und zwar dergestalt, dass die Nicht-Teilhabe zunehmend und einseitig einer rein individuellen Praxis zugeschrieben werden kann. Mit dieser Zuschreibungspraxis gelingt ein beständiger Rückzug staatlicher Wohlfahrt ebenso wie die Obsoleterklärung weiterer Faktoren. Strukturelle Gegebenheiten, Herkunft oder auch Geschlecht treten als Kriterien zur Verteilung von Lebens- und Arbeitschancen zurück, denn jeder – so ließe sich lapidar

formulieren – ist nunmehr selbst und ausschließlich seines „Glückes Schmied“. Es ist die Privatisierung von Lebenschancen verbunden mit einer „Naturalisierung von gesellschaftlichen Hierarchien“ (Bultmann, 2003: 334).

Das Leitbild der „Autonomisierung“ von Selbststeuerung und Anpassung ist, so wie es das Konzept des LLL darlegt, nicht nur ein das Erwerbsleben begleitendes Diktum, sondern „von früher Kindheit“ an zu etablieren. Im Bereich der Bildungsinstitution von Schule wird daher auch konsequent gefordert: „Schule und Unternehmen sollen einander angenähert werden“, denn so das EU-Weißbuch weiter, „Schule und Unternehmen sind sich gegenseitig ergänzende Stätten des Wissenserwerbs, die es einander anzunähern gilt“ (EU, 1995: 52).

Dabei sei die erste Bedingung, dass sich das Bildungswesen hin zur Arbeitswelt öffne, um so „das Verständnis der Arbeitswelt, die Kenntnis der Unternehmen und die Wahrnehmung der Veränderungen im Produktionsbereich“ im schulischen Lernen zu berücksichtigen. Denn – so wird erklärt – „für die Schule im weiten Sinn – von der Primarstufe bis zur Hochschule – geht es darum, das vermittelte Wissen an die Beschäftigungsmöglichkeiten anzupassen“ (52).

Hier wird nun endgültig mit der einst von Humboldt geforderten strikten Trennung, wonach dem Staat die Aufgabe der Allgemeinbildung zukomme und die Berufsbildung den Ständen zu überlassen sei, gebrochen. Zwar ist auch bei Humboldt Schule gedacht als eine Stätte, die auf eine andere hin angeordnet ist, aber bei ihm sind dies die „höheren wissenschaftlichen Anstalten“. Diese Anordnung wird von Humboldt in der Form dargelegt, „dass nicht sie als Schulen berufen sind, schon den Unterricht der Universitäten zu antizipieren, noch die Universität ein blosses, übrigens gleichartiges Complement zu ihnen, nur eine höhere Schulklasse sind, sondern dass der Übertritt von der Schule zur Universität ein Abschnitt im jugendlichen Leben ist, auf den die Schule im Falle des Gelingens den Zögling so rein hinstellt, dass er physisch, sittlich und intellectuell der Freiheit und der Selbstthätigkeit überlassen werden kann und, vom Zwange entbunden, nicht zu Müßiggang oder zum praktischen Leben übergehen“ muss (Humboldt, 1960b: 260). Humboldts Idee von Schule ist getragen von dem pädagogischen Motiv der Sorge um die Freiheit und Selbsttätigkeit des Menschen:

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung.“ So lauten die ersten beiden Sätze des zweiten Kapitels aus Wilhelm von Humboldts berühmter Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“, die er 1792 erstmals veröffentlicht hat.

Das von der Vernunft geleitete freie Individuum bei Humboldt scheint mit dem des heute erwünschten Menschenbildes: des allseits anpassungsfähigen, flexiblen und sich selbst managenden Individuums keine Gemeinsamkeit mehr zu haben. Die Bestimmung des Menschen und den Zweck aller Bildung erblickt Humboldt jenseits einer bloßen Anpassung des Menschen an die vorgegebene Ordnung der Welt: „Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung. Diess allein ist nun auch der eigentliche Massstab zur Beurtheilung der Bearbeitung jedes Zweiges menschlicher Erkenntniss. Denn nur diejenige Bahn kann in jedem die richtige seyn, auf welcher das Auge ein unverrücktes Fortschreiten bis zu diesem letzten Ziele zu verfolgen im Stande ist, und hier allein darf das Geheimniss gesucht werden, das, was sonst ewig todt und unnütz bleibt, zu beleben und zu befruchten“ (Humboldt, 1960a: 235f).

In dieser Passage dokumentiert sich, dass die von Humboldt hergestellte Verknüpfung, d.h. die Wechselwirkung zwischen Ich und Welt nicht mit dem Zweck gedacht werden kann, sich diese Welt anzueignen, sondern mit dem Ziel geführt ist, in der Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Welt „frei und unabhängig“ (17) zu werden. Die Gegenstandswelt dient dem Selbstbestimmungsprozess des Menschen. Unter dieser Perspektive einer korrelativen Struktur von Ich und Welt kann die Aneignung von Wissen über die Welt nicht losgelöst vom Ziel „die eigene inwohnende Kraft zu stärken“ gesehen werden. Bildung ist damit ein in der Wechselwirkung liegendes Moment.

Besonders eindrucksvoll beschreibt diesen Gedanken auch Simmel in einer im Wintersemester 1914/15 gehaltenen Vorlesung zur Schulpädagogik, wenn er formuliert: Bildung „ist weder das bloße Haben von Wissensinhalten, noch das bloße Sein als eine inhaltslose Verfassung der Seele. Gebildet ist vielmehr derjenige, dessen objektives Wissen eingegangen ist in die Lebendigkeit seiner subjektiven Entwicklung und Existenz, und dessen geistige Energie andererseits mit einem möglichst weiten und immer wachsenden Umfang von an sich wertvollen Inhalten erfüllt ist“ (Simmel, 1999: 85). So verstandene Bildung hat keine gemeinsamen Nenner mehr mit dem, was im Namen der „Wissensgesellschaft“ an Sach- und Faktenwissen technokratisch antrainiert werden soll. Die Idee von Humanität, von Menschsein im Begriff der Bildung, die Simmel als den Eingang des Wissens in die Lebendigkeit subjektiver Entwicklung beschreibt, findet sich in den bildungspolitischen Debatten, wie sie derzeit geführt werden, kaum mehr wieder.

Bildung ist zwar noch als Begriff im Gebrauch, aber – erleichtert um den

bildungsphilosophischen Hintergrund – markiert er kaum mehr als das, was den Begriff des Lernens anbelangt. Und Lernen so Schirlbauer „kann man ja bekanntlich alles: Multiplizieren, eine neue Rechtschreibung, Klavierspielen, das Basteln von Bomben, Foltern oder auch Kampfrhetorik. Der Lernbegriff sträubt sich wenig bis gar nicht gegen das, was ihm inhaltlich angesonnen wird. Der (klassische) Bildungsbegriff schon. Er ist nicht mit jedweder Bewusstseinsverfassung kompatibel. Er konservierte bis heute trotz unterschiedlicher Ausprägungen eine spezifische Auffassung von Humanität“ (Schirlbauer, 2007: 206f.).

Von Tenorth ist an dieser Stelle zu vernehmen, dass die hier vorgebrachte Kritik nicht mehr sei als die „Renaissance der alten Ideen von Bildung“, die „die Vergangenheit verklärt“ und sie sei daher nichts weiter als die Forderung zur „Rolle rückwärts“ von jenen, die gefangen sind „in den alten Formeln“ (Tenorth, 2005). Vielmehr gelte es – so Tenorth – vermittelt „Bildungsstandards und Ergebniskontrolle in Schulen, Evaluationsverfahren und Akkreditierung in den Hochschulen“ die Lehre an den Schulen und Hochschulen transparenter und strukturierter zu gestalten (Tenorth, 2005).

Ich möchte an dieser Stelle zumindest noch auf einen von Tenorth angesprochenen Sachverhalt kurz zu sprechen kommen: **Evaluation**.

Evaluation meint die Bewertung einer Sache bzw. die Bewertung von Eigenschaften einer Sache entlang von Kriterien. Es geht also um eine Einschätzung der Güte, um ein Prüfen und Messen.

Auch hier wäre – wie bereits eingangs von mir geäußert – wieder Anlass zur Freude: Geht es doch darum, über die Güte von Bildung, Bildungsprozessen und Bildungsinstitutionen zu sprechen, darüber nachzudenken, wie Bildungshandeln bewusster und in Teilen sicherlich auch effektiver gestaltet werden kann und wie dies in einer kooperativen Struktur von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung transparent und handhabbar gemacht werden kann. Aber mir scheint, dass die dafür notwendigen Diskurse vorzeitig durch die Annexion betriebswirtschaftlicher Controllingverfahren aufgelöst bzw. gar nicht zustande gekommen sind.

Stattdessen – und auch hier lohnt der Blick in die entsprechenden Papiere – wird auf etablierte Effektivitäts- und Effizienzinstrumente aus der Ökonomie zurückgegriffen. Im Bericht zur „Qualitätsanalyse an den Schulen in Nordrhein-Westfalen“ heißt es: „Ziel der Qualitätsanalyse ist es, die Qualität von Schulen zu sichern und nachhaltige Impulse für deren Weiterentwicklung zu geben. Dies geschieht dadurch, dass erfahrene Qualitätsprüferinnen und -prüfer einen Blick von außen auf interne Schulprozesse werfen

und den Schulen eine Rückmeldung über ihre Qualitäten und Verbesserungsbereiche geben. [Damit ist ihre Funktion vergleichbar mit der von Unternehmensberaterinnen und -beratern](#)“.

Qualitätsprüfer erfüllen die Funktion von Unternehmensberatern und Schulen sind demnach Unternehmen – mit dieser explizit so formulierten Deutung einer Schulministerin gewinnt mein Ansinnen – die Erbringung des Nachweises einer zunehmenden Ökonomisierung von Bildungseinrichtungen – nahezu nachgetragene Züge. Wieso etwas nachweisen, dass schon längst etabliert, gewollt und wirksam ist? Das Evaluationsgeschehen an Schulen und Hochschulen ist längst in einen Prozess ökonomischer Bewertungsverfahren eingestellt. Hier werden entlang von so genannten Qualitätskriterien, von Normierungen ebenjener Wertkriterien, Qualitätsurteile verfasst. Dabei geht es – um nur einige zu nennen – um folgende Fragen:

- Wie viele Studierende erreichen nach welcher Zeit, welchen Abschluss?
- Wie viele Promotionen/Habilitationen können nachgewiesen werden und innerhalb welcher Bearbeitungszeit?
- Anzahl und Budget eingeworbener Drittmittel?
- Anzahl von Publikationen? Etc.

Warum aber sollte ein schnelles Studium Ausdruck für Qualität sein? Die implizite Norm – je kürzer die Verweildauer an der Uni umso besser – ist zumindest an diesen Stellen eine furchtlose Übersetzung von Quantität in Qualität. Koch bezeichnet daher im Verweis auf jene Praktiken Evaluation als „ein Fall von normativer Empirie“, die sich vornehmlich „am Resultat und nicht an den Zielen“ orientiert (Koch, 2004: 39, 43). Wer also zahlreiche Publikationen und nebenbei auch noch eine gewisse Anzahl von Drittmittelinwerbungen vorweisen kann, hat gute Chancen auf eine positive Begutachtung. Liessmann macht hier auf Kant aufmerksam, der, bevor er seine „Kritik der reinen Vernunft“ herausbrachte, 10 Jahre nicht publizierte und auch im Sinne eines internationalen Renommées kaum hätte punkten können, da er Königsberg nie verließ (vgl. Liessmann, 2006: 88). Vermutlich hätte Kant heute mit Weisungen und Empfehlungen zu rechnen, wie er seine Publikationsliste füllen und internationale Kontakte initiieren könne. Zeiten des öffentlichen Schweigens als Ausdruck des Nachdenkens, der Reflexion und als Bedenkzeit, um einer Sache nachzugehen und sie in Tiefe zu durchdringen verkehren in der derzeit betriebenen Evaluationspraxis in ihr Gegenteil: Sie sind ein Malus wissenschaftlicher Arbeit. Sie kosten Zeit und zwar die der

öffentlich wirksamen Präsenz.

Ich breche an dieser Stelle ab – sehr wohl im Wissen, dass vieles hier noch nicht zur Sprache gebracht ist – und komme auf einen zweiten zentralen Aspekt zu sprechen: Privatisierung von Bildungspolitik.

2. Privatisierung von Bildungspolitik

Habe ich zuvor von Ökonomisierung gesprochen, so mit der Intention, deutlich zu machen, dass der Markt als Ordnungsmoment zentraler Bezugspunkt von Handeln im Bildungssektor geworden ist. Ökonomisierung also verstanden als eine Universalisierung der Marktmechanismen, in dem – wie es FOUCAULT beschreibt – der Fremdzwang zum Selbstzwang wird. Privatisierung geht insofern einen Schritt weiter, als in diesem Prozess nicht nur Marktorientierung statthat, sondern bislang öffentliche Bereiche in private Formen umgewandelt werden. Zu unterscheiden ist dabei zwischen einer Vermögensprivatisierung – einer Umwandlung in Privateigentum – und einer Aufgabenprivatisierung – einer Übertragung öffentlicher Dienstleistungen in private Hände. Sprechen möchte ich im Nachfolgenden über die zweite Form der Privatisierung, über die Aufgabenprivatisierung von Bildungspolitik und zwar am Beispiel der Bertelsmann-Stiftung.

Die Bertelsmann Stiftung wurde 1977 von Reinhard Mohn gegründet. Nach Eigenaussage war das Motiv zur Gründung die Überzeugung, „Eigentum verpflichtet“, sich für das Gemeinwohl zu engagieren. Die Bertelsmann Stiftung arbeitet gemäß ihrer Satzung ausschließlich operativ und nicht fördernd, d.h. sie vergibt keine Stipendien und unterstützt auch keine Projekte Dritter.

In einer Schrift zum Leitbild der Bertelsmann Stiftung ist nachzulesen, dass die Arbeit der Stiftung geprägt wird „von der Erkenntnis Reinhard Mohns, dass unternehmerisches Denken und Handeln entscheidend dazu beiträgt, Problemlösungen für die verschiedenen Bereiche unserer Gesellschaft zu entwickeln und erstarrte Strukturen aufzulösen. Auf diese Weise leisten wir – auch international – einen Beitrag zur kontinuierlichen Fortschreibung einer zukunftsfähigen Gesellschaft.“ Dabei gehe es – so Mohn an anderer Stelle weiter – um die „Übertragung des in der Wirtschaft entwickelten Modells der „Unternehmenskultur“ in andere Lebensbereiche“

Die Beweggründe zum Engagement in den verschiedenen Lebensbereichen von Politik, Bildung, Kultur, Bildung, Gesundheit etc. werden klar expliziert: Es geht darum, ökonomische Prinzipien zu installieren. Einrichtungen des sozialen Lebens sollen zu Unternehmen rekonfiguriert werden. Dass dies mittlerweile in vollem Gange ist, bestätigt auch Reinhard Mohn: „Mit der Bertelsmann Stiftung ist mir in 25 Jahren der Nachweis

gelingen, dass die Grundsätze unternehmerischer, leistungsorientierter und menschengerechter Gestaltung der Ordnungssysteme in allen Lebensbereichen zur Anwendung gebracht werden können [...] Die ist möglich!“

Der Nachweis kann an mehreren Beispielen dargelegt werden:

- Am Beispiel von Schulevaluation: Das von der Bertelsmann-Stiftung entwickelte „Instrument zur Qualitätsverbesserung von Schulen“ SEIS wird mittlerweile bundesweit an annähernd 2000 Schulen eingesetzt. SEIS steht für „Selbstevaluation in Schulen“ und dient dem Ziel, Schulentwicklung „effizienter, effektiver, systemischer und nachhaltiger“ werden zu lassen. Mittels Fragebogenerhebung generiert das Instrument – so die Bertelsmann-Stiftung – ein Wissen darüber „was eine gute Schule ausmacht“ und erlaube gleichsam den Qualitätsvergleich mit anderen Schulen. Vor dem Hintergrund, dass die meisten Landesschulgesetze bereits die Vorschrift zur Qualitätssicherung enthalten, ist die von der Bertelsmann-Stiftung gepflegte direkte Kooperation mit den Landesministerien für Schule strategisch bedeutsam. So haben zahlreiche Schulministerien Kooperationsverträge mit der Bertelsmann-Stiftung unterzeichnet, um den Qualitätsprozess an den Schulen voran zu.
- Am Beispiel des Modells „Selbstständige Schule in NRW“, bei dem die Bertelsmann-Stiftung im Schuljahr 2002/2003 einen Kooperationsvertrag mit dem Schulministerium in NRW unterzeichnete und seitdem auch die Projektleitung innehat. Ziel dieses Projektes ist die „qualitätsorientierte Selbststeuerung“ von Schulen. Unter anderem geht es dabei um „schulinternes Management“, d.h. um die Stärkung der Leitungsrolle des Schulleiters und um „Unterrichtsentwicklung“, d.h. um einen Maßnahmenkatalog zur Verbesserung von Unterricht. Die für diese Neuorientierung notwendigen Fortbildungsmaßnahmen sind in Bausteine und Kompetenzprofile ausgearbeitete Konzepte der Projektleitung.
- Am Beispiel von Hochschulevaluationen. Das Centrum für Hochschulentwicklung, abgekürzt CHE, ist eine im Jahre 1994 vollzogene gemeinsame Gründung der Bertelsmann-Stiftung und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in der Rechtsform einer gemeinnützigen GmbH unter der Leitung der Bertelsmann-Stiftung. Ziel ist die Errichtung einer „entfesselten Hochschule“. Konkret benennt Müller-Böling – Leiter des CHE – seine Vision mit den nachfolgenden hochschulpolitischen Notwendigkeiten:
 1. Wettbewerb, weil Universitäten „national und international um Studienanfänger, Studierende, Wissenschaftler, Ressourcen und Reputation konkurrieren“

2. Wirtschaftlichkeit, weil „wissenschaftliche Existenz nur über ökonomisch rationales Handeln gesichert werden kann“
3. Internationalisierung als „Vorbereitung der Absolventen auf einen globalen Arbeitsmarkt“
4. Virtualisierung als „Optimierung von Lernangeboten“
5. Profilbildung als „Akzentuierung eines besonderen Leistungsportfolios“
6. Autonomie als „Abbau staatlicher Detailsteuerung“
7. Wissenschaftlichkeit als Aufbau von [„Exzellenz als Richtschnur“](#)

Sichtbar werden die Erfolge oder Misserfolge der Universitäten an den regelmäßig vom CHE geführte Rankings. Hier ist dann für jede Universität einsehbar, wie weit sie die „Visionen“ des CHE verwirklicht hat.

Die hier genannten Beispiele zeigen, dass mit der Bertelsmann-Stiftung ein neuer Akteur in den edukativen Raum getreten ist, der über Autonomie- und Selbststeuerungsversprechen ökonomische Prinzipien der Effizienz und des Wettbewerbs etabliert und dem damit eine fortschreitende Umdeutung der Bildung in Ware gelingt. Die in Kooperation mit Ministerien ermöglichte Implementierung und Institutionalisierung von Steuerungs- und Evaluierungsinstrumenten in Schulen und Hochschulen ebnet den Weg, dass der öffentliche Bildungsbereich zunehmend unter der Lenkung durch die Prinzipien der Bertelsmann-Stiftung steht. Ruhloff spricht in diesem Zusammenhang von einer „Nebenregierung“: „Die Nötigung zu einer ständig mitlaufenden Rücksicht auf maßkonforme und vermutlich gewinnbringende Effekte etabliert im Alltag von Lehre, Studium und Forschung eine Art Nebenregierung. Autonomie und akademische Freiheit werden verformt zum Selbstvollzug verinnerlichter Kontrollimperative. Die Nebenregierung verlangt von Universitätslehrern und Studierenden vor einem sachorientierten Studienbündnis den strategischen Vorgriff auf mögliche Qualifizierungsergebnisse und die Finalisierung ihrer Tätigkeiten darauf hin“ (Ruhloff, 2006: 34).

Über die Verlagerung bzw. das so genannte „Outsourcing“ von Angelegenheiten, die den öffentlichen Bildungsbereich betreffen, an eine private Institution, gelingt nicht nur die Neuausrichtung von Bildung auf Kriterien wie Wettbewerb oder Wirtschaftlichkeit. Der öffentliche Bildungsbereich wird auch von demokratischen Einflussmöglichkeiten losgelöst, denn mit dem zentralen Stellenwert, den quantitativ messbare Indikatoren in Bezug auf Bildungsstruktur und -inhalt einnehmen, geraten Diskussionen über Bildung jenseits direkter Messbarkeit in den Hintergrund. Es gilt der gemessene Wert als Kriterium des Wertens und das „Nichtmessbare“ wird damit, wie Heitger sagt, „wertlos“. „Werte“ – so möchte ich den Gedanken mit den Worten von Heitger hier abschließen – „von Liebe und Güte, von Besonnenheit und Gelassenheit, vom Mut zur eigenen Meinung, von Redlichkeit

und Bescheidenheit (...) sind Werte, die durch das Instrumentarium der Evaluation wertlos werden“ (Heitger, 2004: 74).

3. Pädagogische Ansprüche

Meine Ausführungen verfolgen nicht die Absicht, die Notwendigkeit zur Reform von Schulen und Hochschulen zu bestreiten. Im Gegenteil: Aspekte wie die Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schulen, wie also die soziale Herkunft von Kindern über deren Bildungserfolg mit entscheidet, verlangen nach einem intensiven Diskurs über Strukturen in Schulen, über curriculare und didaktische Fragen ebenso wie über die Lehrerbildung. Dass also alleine schon vor diesem Missstand Handlungsbedarf besteht, kann nicht in Abrede gestellt werden, wohl aber ist in Zweifel zu ziehen, ob mit dem gegenwärtig betriebenen Umbau von Schule und Hochschule dem pädagogischen Ansinnen von Bildung und dem, was diesem Begriff zugehört, näher zu kommen ist.

Ich möchte mit Verweis auf Georg Simmel darlegen, dass die stattfindenden Reformprozesse schon strukturell an dem vorbei gehen, was Bildung als Idee und als Empirie einschließt.

Ich beginne mit einigen zum Thema hinführenden Gedanken:

Für Simmel ist der Mensch „in seinem ganzen Wesen und allen Äußerungen dadurch bestimmt, daß er in Wechselwirkung mit anderen Menschen lebt“ (1992: 15). SIMMELS zentraler Ausgangspunkt für seine Überlegungen ist der Begriff der Wechselwirkung. Jede Wirklichkeit, so Simmel, ist eine Wechselwirkung zwischen den Relata dieser Wirklichkeit. Auch die Gesellschaft ist das Ergebnis von Wechselwirkungen zwischen den Akteuren, weshalb er an dieser Stelle auch konsequent von Vergesellschaftung spricht. Der Begriff der Wechselwirkung enthält das Prinzip der Synchronie, der Gleichzeitigkeit, d.h. das Verhältnis von Subjekt und Objekt kann weder als Kausalbeziehung noch als eine Dingbeziehung dargestellt werden. Es ist relational und es ist die Darstellung von Subjekt und Objekt, d.h. ihre Bestimmung ist nur im Gedanken ihres Zusammenhangs, der Einheit von Gegenstand und Bedeutung darlegbar:

„Die zeitgeschichtliche Auflösung alles Substantiellen, Absoluten, Ewigen in den Fluss der Dinge, in die historische Wandelbarkeit, in die nur psychologische Wirklichkeit scheint mir nur dann vor einem haltlosen Subjektivismus und Skeptizismus gesichert, wenn man an die Stelle jener substantiell festen Werte die lebendige Wechselwirkung von Elementen setzt, welche der gleichen Auflösung ins Unendliche hin unterliegen“ (Simmel, zitiert nach Rammstedt, 1994: 19).

Die korrelative Grundstruktur, wie sie Simmel hier grundlegt, heißt also, dass Wirklichkeit nicht evident gegeben, sondern funktional erzeugt ist. Der Erkenntnisgegenstand ist immer ein dem Denken „aufgegebener“ als Funktion der den Gegenständen immanenten Sinnstruktur. Man kann den Sachverhalt auch damit ausdrücken, dass die Relation den Relata vorausgeht. Dergestalt geht es hier nicht um das Einzelphänomen in seiner empirischen Qualität, sondern um den korrelativen Zusammenhang, dessen Ausdruck der Gegenstand ist.

Was heißt dies nun für die Bestimmung von Bildung?

Es kann nur heißen, dass sich ein Bildungsideal weder allein am Subjekt als normativer Theorieentwurf (so sollst du sein) noch allein am Objekt als sachorientierter Theorieentwurf (das musst du wissen) bestimmt. In beiden Bildungsentwürfen bleibt der korrelative Zusammenhang ausgeblendet, weil nur an den Relata – entweder am Subjekt oder aber am Objekt – nicht aber am Relationsgeflecht von Gegenstandserkenntnis und Selbsterleben, d.h. am Prinzip des Wechselverhältnisses angesetzt wird.

Darin liegt nun genau die Brisanz von Bildung, dass sie nämlich bilden muss für das Wechselverhältnis, für den Zusammenhang des Einzelnen zum Anderen, des Einzelnen zum Gegenstand und des Einzelnen zur (Welt-)Gesellschaft. Bildung ist in dieser Grundlegung ein Spannungsbegriff, der den Menschen begreift als ein sich selbst bildendes und gebildet werdendes Wesen. Der Mensch steht inmitten der Wechselwirkung von Freiheit und Bindung, von Selbst-Bestimmung und Bestimmt-Sein, von Ich und Anderen und Bildung muss diese Doppelstellung des Menschen in sich aufnehmen, weil es ihr um den ganzen Menschen geht. Denn Bildung ist – wie Simmel formuliert – „weder das bloße Haben von Wissensinhalten, noch das bloße Sein als eine inhaltslose Verfassung der Seele“ (Simmel, 1999: 85). Wie es Schmied-Kowarzik und Benner formulieren ist aber nur in einer konsequenten philosophischen Grundlegung der Pädagogik verbürgt, dass Pädagogik weder einer rein empirischen noch einer normativen Indienstnahme zum Opfer fällt.

„Die Pädagogik als Wissenschaft bedarf der erziehungsphilosophischen Grundlegung, da sie nur von den transzendentalen Voraussetzungen her Klarheit darüber gewinnt, was von ihr geleistet werden kann und muß. Versuchte sie nämlich ohne jede philosophische Selbstbesinnung auszukommen, sie wäre ständig der Gefahr ausgesetzt, sich entweder als sogenannte ‘empirische Pädagogik’ wider ihre Bestimmung auf ein Kennen der bloßen Faktizität vergangener Erziehung zu beschränken oder aber unkritisch gesellschaftlichen, kirchlichen, staatlichen etc. Wertvorstellungen einfach anzuschließen“ (Schmied-Kowarzik/Benner, 1969: 251).

Die Aufkündigung der Zusammengehörigkeit von Philosophie und Pädagogik zugunsten eines Bündnisses mit der Ökonomie hat nicht nur dazu geführt, dass Begriffe ausgetauscht wurden – Bildung gegen Lernen, Bildungssubjekt gegen Humankapital, Universität gegen „unternehmerische Hochschule“ – es hat auch zu einer Verwarenförmigung von Bildung und damit auch vom Bildungssubjekt geführt.

Die Verwarenförmigung von Bildung, die Orientierung auf Output als messbare Leistungsgröße und die Insistierung auf Anpassungsleistung haben keinerlei Kompatibilität mit einem Bildungsbegriff, der, wie im Neukantianismus korrelativ zu denken ist. Bildung als kontinierte Abbildung von Geltungsansprüchen in die Zeit (vgl. Hönigswald, 1927) heißt, die Performanz von Bildungsprozessen zu bejahen. Dies ist nicht der Preis, den Bildung bezahlen muss, sondern Anlass Bildung zu betreiben. Anlass deshalb, weil pädagogisches Handeln, pädagogische Intention nun mal nicht im Ausgang garantiert werden kann.

In der Doppelstellung von „Vergesellschaftet-Sein“ und „Nicht-Vergesellschaftet-Sein“, von „Befasst-Sein“ und „Fürsich-Sein“, wie dies bei Simmel angelegt ist, ist die Form „Mensch“ die Kopräsenz von Individualität und Sozialität. In dieser Subjektstruktur kann Bildung nur als ein offener, d.h. zwar planbarer aber eben nicht garantierbarer Prozess arrangiert werden. Wir haben uns in der Gestaltung und Planung von Bildungsprozessen immer einzustellen auf den nicht vergesellschafteten Teil, weil es in der Bildung nun mal um den ganzen Menschen geht. Anpassungsqualifizierung und die mit ihr ins Spiel gebrachten normierten Leistungsparameter erheben nur Anspruch auf das „Vergesellschaftet-Sein“, das „Befasstsein“ als Ausdruck der Individualität ist darin eher eine Störgröße, es ist strukturell nicht zu bearbeiten.

Solange die Ökonomie zu formulieren vermag, was der Einzelne zu leisten hat, um gesellschaftlich teilhaben zu können, was er erbringen muss, um als „gebildet“ zu gelten und was er lernen muss, um in dieser Welt zu bestehen, ist die Indienstnahme der Pädagogik kaum mehr als das Instrument zur Erfüllung des ökonomisch Geforderten und sie wird sich daraus wohl nur mit Berufung auf ihre bildungsphilosophischen Grundlagen befreien können. Dies wäre keine Rückbesinnung, sondern Besinnung, die auf Zukunft gerichtet ist. Also im heutigen bildungspolitischen Sprachgebrauch höchst innovativ.

Literatur

Bell, Daniel (1973): The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting,

New York: Basic Books.

BLK, 2004: Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland.

Bröckling, Ulrich, 2000: Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, U./ S. Krasmann/ T. Lemke (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart, S. 131-167.

Bultmann, Torsten/ Oliver Schoeller (2003): Die Zukunft des Bildungssystems: Lernen auf Abruf – eigenverantwortlich und lebenslänglich! Oder: die langfristige Entwicklung und politische Implementierung eines postindustriellen Bildungsparadigmas. In: PROKLA (131), S. 331-354.

EU, 1995: Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. (Dokumente der Kommission der Europäischen Union 16.).

EU, 2000: Memorandum über Lebenslanges Lernen.

Heitger, Marian, 2004: In: Heitger, M./ L. Koch/ A. Hügli/ W. Böhm (Hrsg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Erziehung, Schule, Gesellschaft, Ergon.

Hönigswald, Richard, 1927: Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitäts-Unterrichts. 2. umgearbeitete Auflage. München.

Humboldt, Wilhelm von, 1960a: "Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück". In: Flitner, Andreas/ Giel, Klaus (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Darmstadt (Bd. 1).

Humboldt, Wilhelm von, 1960b: "Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin". In: Flitner, Andreas/ Giel, Klaus (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Darmstadt (Bd. 4) (ursprünglich erschienen 1810, Berlin).

Koch, Lutz, 2004: Normative Empirie. In: Heitger, M./ L. Koch/ A. Hügli/ W. Böhm (Hrsg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Ergon, S. 39-55.

Kreibich, Rolf (1986): Wissenschaftsgesellschaft. Von Galilei zur High-Tech-Revolution, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Liessmann, Konrad P., 2006: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft.

Lohmann, Ingrid, 2007: Was bedeutet eigentlich [„Humankapital“?](#) [PDF – 68 KB].

Mankiw, Nicholas Gregory, 2004: Grundzüge der Volkswirtschaftslehre.

Rammstedt, Otthein, 1994: Geld und Gesellschaft in der „Philosophie des Geldes“. In: Hans Christian Binswanger/ Flotow, Paschen von (Hrsg.): Geld und Wachstum – Zur Philosophie und Praxis des Geldes. Weitbrecht, Stuttgart, Wien.

Ruhloff, Jörg, 2006: Die Universität ist kein Wirtschaftsbetrieb. In: Frost, U. (Hrsg.): Unternehmen Bildung. Paderborn, S. 31-37.

Schirlbauer, Alfred, 2007: „...An Bildung festhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog...“ In: Hartwich, D./ C. Swertz/ M. Witsch (Hrsg.): Mit Spieler. Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik, Würzburg, S. 203-212.

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich/ Dietrich Benner (Hrsg.), 1969: Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik II. Die Pädagogik der frühen Fichteaneer und Hönigswald. Wuppertal.

Simmel, Georg, 1992: Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Gesamtausgabe Band 11. Frankfurt a.M.

Simmel, Georg, 1999: Schulpädagogik. Vorlesungen, gehalten im Wintersemester 1915/16 an der Universität Straßburg. Neu herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Klaus Rodax. Konstanz.

Stehr, Nico (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften, Frankfurt/M.: Suhrkamp

Tenorth, Heinz-Elmar: 2005: Milchmädchenrechnung. In „Die Zeit“ vom 06.10.2005 (Nr. 41).

Anmerkung Wolfgang Lieb: Man muss den neuhumanistischen Bildungsbegriff der Autorin nicht teilen. Unbestreitbar ist, dass Qualität von Bildung ohne eine philosophische oder pädagogische Debatte auf die Messung von quantifizierbaren Werten und auf die

Nützlichkeit für ökonomische Verwertungszusammenhänge reduziert wurde. Messung von Gelerntem und Evaluation im Sinne von Effizienzmessung sind zu den vorherrschenden Qualitätskriterien geworden.

Wir verstehen diesen Beitrag als einen Anstoß den Diskurs über Ziele und Werte von Bildung wieder aufzunehmen.