

Bildung zum Humankapital

Inwiefern ist Bildung als Humankapital zu verstehen? Wird darunter die Ökonomisierung des Bildungswesens gefasst? Bildet der Ausdruck „Humankapital“ eher ein politisch-ökonomisches Programm als ein Phänomen? Wie lässt sich ein solches performatives Programm begreifen? Ausgehend von welchen epistemologischen und ökonomischen Transformationen ist ein solches Programm zu erschließen und zu kritisieren, das die Formation des Menschen als Arbeitskraft zum Gegenstand hat?

Wir werden uns weder mit einer historischen Rekonstruktion der Gleichsetzung von Bildung und Humankapital, wie sie von den Vertretern der Mont Pèlerin Society seit 1947 und später von der sogenannten Chicago School formuliert worden ist, befassen, noch mit dem Topos des Humankapitals im Diskurs der letzten Jahrzehnte zur Ökonomisierung der Bildung beschäftigen. Wir werden uns eher bemühen zu begreifen, *inwiefern* und *warum* die Bildung zum Humankapital zu einem der zentralen Ziele des sogenannten Bildungswesens heute geworden ist. Wir setzen also Bildung nicht gleich mit Humankapital, sondern sehen die Formation der Arbeitskraft zu dem, was man Humankapital nennt, als Ziel der gegenwärtigen institutionalisierten Bildung. Für deren Analyse scheint es uns notwendig, die *Form* und die *Funktion*, die das Wissen annimmt, zu begreifen, damit die Bildung zum Humankapital realisiert werden kann.

Unsere These diesbezüglich lautet: Bildung zum Humankapital impliziert eine Transformation des Wissens in Kompetenz. Erst die Analyse der Transformation des Wissens in Kompetenz ermöglicht es, die daraus resultierende curriculare Gestaltung der Lehre und einige der zentralen Merkmale der Formation der Arbeitskraft zum Humankapital, wie Output-Orientierung, Leistungsmessung, Flexibilisierung und Employability adäquat zu erfassen.

Die Transformation des idealistischen Wissensbegriffs, der dem klassischen bzw. neuhumanistischen Bildungsbegriff zugrunde liegt, in Kompetenz ist seinerseits im Kontext der politischen und ökonomischen Bedeutung zu erklären, welche Bildung für die Gesellschaft in ihrer modernen Konstellation hat. Dieser letzte Aspekt, die ökonomische und politische Bedeutung von Bildung, ist wiederum nicht von der Entwicklung der produktiven Kräfte, d. h. von der Betrachtung der technischen Möglichkeiten einer Gesellschaft zu trennen.

1. Wissensverständnis: Wissen als Kompetenz

Die Verbreitung des Begriffs der Kompetenz ist in den Kontext der Überwindung eines strikt nationalen Charakters des Bildungswesens einzubetten, das sich seit Ende des 19. Jahrhunderts auf eine Deutung von Bildung als nationaler Kultur stützt. Kultur diente zur Nationenbildung.¹

¹ Vgl. Benedict Anderson: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts

Historisch und ideengeschichtlich bedeutend für eine solche Konstellation sind das romantische Verständnis der Sprache und die idealistisch-liberale Konzeption des Staates.

Für Herder bis Heidegger drückt sich die Kultur eines Volkes in einer Sprache aus, die insofern traditionsstiftend wirkt. Sprache wird zur Heimat der Völker, zu ihrem geschichtlichen Unterscheidungsmerkmal. Die Nationalkultur ist die Kultur im Medium einer bestimmten Sprache. Die Nation ist in diesem Sinn mehr als ein geographischer Raum, bezeichnet ein Territorium, in dem eine Sprache gesprochen wird. Die Einheit einer Nation ist die Einheit in einer Sprache. Die Frage der Nation wird zur Sprachfrage. Aufgabe des verstaatlichten Bildungswesens war im 19. Jahrhundert, diese sprachliche Einheit zu realisieren, den Übergang von den regionalen Dialekten zu Hochsprache zu ermöglichen.

Im deutschen Idealismus ist das Verhältnis von Nation und Bildung nicht so sehr im Medium der Sprache, sondern eher durch den Staat vermittelt. Die Einheit der Nation wird insofern eher politisch als kulturell gedacht. Der Akzent liegt im Idealismus auf einer Wissensform, die das Besondere mit dem Allgemeinen zu vermitteln hat und die als solche zur subjektiven Voraussetzung des liberal-bürgerlichen Staates wird. Der Staat wird mit G.W.F. Hegel zum Vertreter des Allgemeinen, und als solcher zur Bedingung der Existenz einer Zivilgesellschaft. Dafür werden Bildung und ihr Funktionär, der Beamte, für notwendig gehalten. Sie sollen die Synthesis zwischen den privaten Neigungen der Bürger und dem allgemeinen Interesse des Staates realisieren. Im Unterschied zum Republikanismus, der die Erziehung bzw. die Ausstattung des Bürgers zum Staatsdienst vorsieht, ist der Anspruch des liberalen Staates die Versöhnung des Allgemeinen und des Individuellen. Dass darin auch der ideologische Charakter des Staates besteht, ist für die folgende Argumentation erst einmal nicht von Bedeutung.

Bildung – als geschichtsphilosophische Vermittlung des Allgemeinen und des Besonderen – und Sprache – als Tradition, als Vermittlung von Kultur – verlieren an Bedeutung in dem Moment, in dem der Nationalstaat in seinem liberalen Verständnis nicht mehr der deutliche und einzige Bezugshorizont des Bildungswesens ist. Seit Ende des Zweiten Weltkriegs bleibt der Nationalstaat zwar noch auf einer politischen Ebene Referenzinstanz des Bildungswesens, aber neben ihm tauchen transnationale Strukturen wie die OECD auf, die nicht nur zu Vermittlungsinstanzen von nationalen und internationalen, sondern auch von ökonomischen und politischen Interessen werden. Ab dem Zeitpunkt, an dem die politische Legitimierung der staatlichen Politik sich auch idealiter auf den ökonomischen Erfolg stützt,² wird der ökonomische Wettbewerb zwischen den Nationalstaaten zur Staatsräson. Die Wissensform, die in diesem neuen historischen Kontext die Interessen der Einzelnen mit den Interessen der ökonomischen Räson verknüpfen kann, ist nicht mehr die neuhumanistische Bildung. Auch

(1983). Frankfurt am Main /New York: Campus Verlag 2005.

² Michel Foucault spricht diesbezüglich von Veridiktion. Nicht mehr wahr oder falsch seien die Attribute, die den Legitimierungsversuchen zugrunde liegen, sondern der Erfolg als solcher (Vgl. M. Foucault: Geschichte der Gouvernementalität (1978-79). Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004, Bd.2, S.56ff.)

wenn man sich auf Humboldts Schulpläne bezieht, werden sie dem angelsächsischen Pragmatismus angepasst.³ Die Figur und die Institution des Beamten wird in der neuen historischen Konstellation obsolet⁴. Auch Bildung wird entkulturalisiert, entbunden von ihrem Bezug auf die Nation als Ort kultureller Tradition. Die Beherrschung der Nationalsprache sowie der Fremdsprachen soll nicht zur Einholung bestimmter Traditionen, sondern zur Kommunikationsfähigkeit führen.⁵ Lesekompetenz besteht dementsprechend gemäß den PISA-Studien darin, „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“⁶

Das Allgemeine und der Einzelne werden durch eine neue Wissensform in Zusammenhang gebracht, die in ihrer epistemologischen Matrix ökonomisch und zugleich psychologisch ist. Bildung bezeichnet nicht mehr die Synthesis des Privaten und des Öffentlichen, des Privaten und des Politischen, sondern die Fähigkeit der Individuen als *homines oeconomici*, sich in der ökonomischen Sphäre zu bewegen. Bildung ist die Bewegungsfähigkeit im Markt, der die gesamte Sphäre der Öffentlichkeit für sich in Anspruch genommen hat. Die Freiheit, die Humboldt in seiner *Staatsschrift* mit Bildung in Verbindung bringt und wofür er die Sicherheit durch den Staat zur Voraussetzung macht, wird zur Flexibilität. So ist auch die Autonomie, die zur Selbstregulierung geworden ist, nicht aus dem normativen Horizont der Bildung verschwunden, sie hat die Form der Selbstoptimierung angenommen, die in der Schule als Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen zur Schlüsselkompetenz geworden ist.

Die Transformation des Wissens in Kompetenz beginnt nicht erst mit den PISA-Studien. Schon 1967 in Anlehnung an die Direktiven der OECD plädiert Saul Robinsohn, von 1964 bis 1972 Direktor des 1963 gegründeten Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, für die Institutionalisierung einer Bildung, die im Unterschied zur neuhumanistischen Tradition zukunftsorientiert und gesellschaftsgewandt sein sollte. Robinsohn entgermanisiert den Bildungsbegriff in drei Schritten: Er fasst Bildung als Lernen in der Tradition des amerikanischen Pragmatismus mit J. Dewey; sieht ihre Bedeutung im Sinne eines Utilitarismus eines H. Spencers in Bezug auf ihren gesellschaftlichen Nutzen („What knowledge is of most worth“?); und setzt Bildung mit Erziehung gleich. Daraus folgt eine Art *Naturalisierung*⁷ und *Pädagogisierung* des Bildungsbegriffs. Bildung wird nicht mehr ausgehend von der Kultur

³ Vgl. J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. 2001 Opladen: Leske + Budrich, S. 22; H.-E. Tenorth: Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2016, Jg. 19, Supplement 1, S. 45-71.

⁴ Die W-Besoldung beinhaltet z. B. de facto die Abschaffung des Status von Beamten für Professorinnen und Professoren.

⁵ Vgl. Saul B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied u. a.: Luchterhand 1967, S. 13 u. f. und die PISA Studien, Tenorth

⁶ PISA 2000, op. cit., S. 23.

⁷ Vgl. zum Naturalismus des Pragmatismus J. Bellmann: John Deweys naturalistische Pädagogik. Argumentationskontexte, Traditionslinien. Paderborn u.a.: Schöningh 2007.

gedacht, sondern von der Fähigkeit einer intelligenten Anpassung an die Natur. Mit der Naturalisierung des Bildungsbegriffs wird der Akzent bei der Interaktion von Menschen und Natur auf einer psychologischen Qualität – auf der Intelligenz – gesetzt und nicht mehr auf einer moralischen Dimension, auf der Freiheit. Die wenngleich nicht unbedingt logische aber doch faktische Konsequenz aus der Auffassung von Bildung als Lernen ist eine Art Vernaturwissenschaftlichung der Geisteswissenschaften und eine Aufwertung der Naturwissenschaften, die nicht zuletzt die westliche Reaktion auf den Sputnik-Schock war.

Die Pädagogisierung von Bildung wird realisiert durch eine Verschulung des Bildungsbegriffs, durch die Verankerung von Bildung in der Schule⁸ und durch ihre daraus resultierende Planung: Bildung wird zur Erziehung, indem sie zum Curriculum wird. Bildungsreform wird zur Curriculumreform, Bildungstheorie zur Lehrplantheorie.⁹ Dieser von der OECD begleitete Prozess beginnt mit Robinsohn als Direktor des Max-Planck Instituts und setzt sich bis in die PISA-Studien fort. Geplant wird eine Bildungsreform als eine integrale Curriculumentwicklung, die Inhalte, Bildungsziele, Organisation von Bildungsinhalten – und Bildungszielen im Lehrplan, und Anweisungen zur Durchführung von Erfolgskontrollen beinhaltet.

Die Reform des Curriculums soll dazu dienen, das Individuum für das Leben in der Gesellschaft auszustatten. Bildung wird insofern zur Erziehung im Medium der Wissenschaft: „Wir gehen also von den Annahmen aus, daß in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird; daß diese Ausstattung geschieht, indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse >Disponibilität< durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden; und daß eben die Curricula und – im engeren Sinn – ausgewählte Bildungsinhalte zur Vermittlung derartiger Qualifikationen bestimmt sind“.¹⁰ Für die Auswahl der Bildungsinhalte gilt als entscheidendes Kriterium, dass der Stoff zum weiteren Studium oder zur weiteren Ausbildung, zur Orientierung in der Kulturwelt und zur Lösung privater und öffentlicher Probleme dient.

Von Bildung als Kompetenz wird seit Ende der Neunzigerjahre gesprochen. Die mediale Resonanz der PISA-Studien (2000-2015) trägt unmittelbar zur diskursiven Etablierung des neuen Bildungsverständnisses bei. Die Wirkung von PISA begrenzt sich jedoch nicht auf den Diskurs. Die PISA-Studien setzten eine Maschine in Gang, die die Reform der Lehrerbildung¹¹ und die curriculare Revision der Lehrpläne umsetzt.

Der Begriff der Kompetenz, der in den PISA-Studien verwendet wird, kommt vor allem aus der

⁸ Zum Programm der geisteswissenschaftlichen Reformpädagogik wird die Kritik dieser Umwandlung der Bildung in Schulbildung gehören, vgl. dazu Hartmut v. Hentig: *Bildung. Ein Essay.* Hanser Verlag: München/Wien 1996.

⁹ Vgl. zur gegenwärtigen Entwicklung von Bildungstheorie als Lehrplantheorie: H.-E. Tenorth: Stichwort: "Grundbildung" und "Basiskompetenzen". In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (2004), 2, S. 169-182, hier S. 175; Ders.: *Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien.* In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2016, Jg. 19, Supplement 1, S. 45-71.

¹⁰ Vgl. Saul B. Robinsohn: *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, op. cit., S. 45.

¹¹ Vgl. Baumert Gutachten 2007: *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehren in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase.*

Psychologie. Er wird Ende der Fünfzigerjahre in der Motivationspsychologie, am Ende der Sechzigerjahre und am Anfang der Siebzigerjahre in der Intelligenzforschung und in der Linguistik benutzt.¹² Insbesondere die Unterscheidung Noam Chomskys zwischen Kompetenz und Performanz ist von Bedeutung für das psychologische Verständnis von Kompetenz, das zum Horizont eines neuen Bildungsbegriffs wird. Bezugspunkt hierfür ist vor allem die Auffassung von Kompetenz, wie sie von F. E. Weinert und in den OECD-Direktiven von 2003 formuliert wird.¹³ Im Unterschied zu Chomsky bezeichnet Weinert mit Kompetenz nicht nur ein abstraktes psychologisches Vermögen, das bei Chomsky den Erwerb der Muttersprache ermöglichen soll, sondern eine Disposition, die psychologische, motivationale und soziale Komponenten beinhaltet und für die sich die Spezifität von (ökonomischen, kulturellen) Kontexten, in denen die potenziellen Kompetenzträger handeln, von extremer Relevanz erweist. Diese Deutung der Kompetenz – zugleich als Vermögen, als Neigung, als Interesse, als Fähigkeit – macht es möglich, dass Kompetenz als Humankapital ausgelegt werden kann: eine Ressource, die aus einer Mischung von Natur, Erziehung und Selbstoptimierung (Selbsterziehung statt Bildung) entsteht.

Das Konzept der Kompetenz schließt unmittelbar an die Pädagogisierung und Naturalisierung des Bildungsbegriffs an und spitzt den daraus entstandenen Prozess zu. Die Vertreter des Kompetenzbegriffs versprechen ähnlich wie Robinsohn mit seiner curricularen Revision von Bildung eine Wissensform, die gesellschaftlich und ökonomisch anschlussfähig ist und in unterschiedlichen Lebenssituationen angewandt, d.h. auf unterschiedliche Bereiche übertragen werden kann. Im Unterschied zu Robinsohn aber verabschieden sich die Kompetenzvertreter von einer rationalistischen Begründung einer Curriculumreform. Der Versuch, Bildung ausgehend von der Begründung eines neuen Curriculums zu bestimmen, sei wegen seines systematischen Anspruchs gescheitert.¹⁴ Die Vergleichbarkeit internationaler Schulleistungen, die auf der Basis der Messung von Kompetenzen stattfindet, solle sich nicht auf die Formulierung eines Weltcurriculums gründen, sondern auf eine Funktionalisierung von Wissen, die sich auf die Vermittlung und den Erwerb von Grundoperationen konzentriert. Der Funktionalismus stellt das Selbstverständnis und das Programm einer neuen Bildungstheorie dar, die „missionarisch“¹⁵ propagiert und fast militant durchgesetzt wird.

Auf diesem Hintergrund ist Kompetenz als die Maßeinheit eines situativen Wissensverständnisses zu begreifen. Sie ist eine Ressource, die die Individuen für das Leben

¹² Vgl. K. Maag-Merki: Kompetenz. In S. Andresen, R. Casale et al.: Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim u. Basel 2009, S. 492-506.

¹³ Vgl. F. E. Weinert: Konzepte der Kompetenz. Gutachten zum OECD Projekt: „Definition of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations“. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik 1999; Ders: Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen, & L. H. Salganik (Hrsg.): Defining and selecting key competencies. Seattle, WA: Hogrefe & Huber 2001, S. (pp. 45-65); OECD: Definition and Selection of Competencies, 2003.

¹⁴ Vgl. PISA 2000, op. cit., S. 19.

¹⁵ OECD-Bildungsindikatoren Methoden und Ergebnisse des internationalen Bildungsvergleichs HIS Workshop, S. 4.

ausstattet, und ein Gut, das in der Schule zu erwerben ist. Sie wird zum Mittel und zugleich zum Ziel der Schule sowie zur einer Maßeinheit, die eine objektive, d. h. vergleichende Auswertung von schulischen Leistungen erst ermöglicht. Kompetenz ist verschulte Bildung, die den Anspruch hat, den direkten Bezug zum Leben herzustellen. Sie zielt darauf, das Individuum mit psychischen Fähigkeiten auszustatten.

Im Begriff der Kompetenz werden Lernen und Erziehung synthetisiert. Der Lernprozess wird zu einem Erziehungsprozess, der zum Erwerb psychologischer Fähigkeiten führen soll, die in der Beherrschung logischer Operationen zum Ausdruck kommen. Die Ausbildung eines solchen Vermögens ist von der Auseinandersetzung mit bestimmten Wissensinhalten nicht losgelöst.¹⁶ Wissenschaftliche und künstlerische Werke werden als kulturelle Güter der Menschheit betrachtet. In ihrer Exemplarität dienen sie zur Weltorientierung.¹⁷ Die geschichtliche Einordnung wissenschaftlicher und künstlerischer Produktion sowie ihre Einbettung in eine fachliche Logik werden zweitrangig.

Das Konzept der Kompetenz steht für eine abstrakte Form der Ausübung der Vernunft, die sich auf den prozeduralen Charakter von Operationen fokussiert. Die Genese und der Grund solcher logischer Operationen werden nicht hinterfragt. Die Operationen als solche (Vergleich, Übertragung, Schluss, Ausschluss etc.) werden als gegeben betrachtet. Sie bilden das Transzendente einer Vernunft, die allerdings nun zu einem psychischen Vermögen geworden und deren Ziel die Handlung ist. Diese neue Form der praktischen Vernunft bedarf keiner Begründung. In der Möglichkeit selbst der Handlung findet sie ihre Legitimierung durch Evidenz. Effizienz, Effektivität und Problemlösung sind ihre Qualitäten. Begründungsfragen werden damit aus der Wissenschaft verbannt, sie werden zu individuellen Glaubensbekenntnissen oder zu kulturellen Einstellungen.

Diese praktische Vernunft, deren Sphäre die Handlung ist, fällt hinter die transzendente Logik zurück. Ihr Ziel ist weder Erkenntnis noch Erfahrung, sondern die Befähigung zur Handlung durch die Beherrschung logischer Operationen. Den Gegenstand wird das Kompetenzmodell zwar nicht los, aber er wird ein Mittel zum Zweck: der Einübung kognitiver Verhaltensweisen.

Das Wissensverständnis, das darin vorausgesetzt wird, hat einen rein psychologischen Charakter: „Wenn im Rahmen von PISA von mathematischer oder naturwissenschaftlicher Kompetenz sowie Problemlösefähigkeit gesprochen wird, liegt dem ein kognitiver Kompetenzbegriff zu Grunde, der sich auf prinzipiell erlernbare, mehr oder minder bereichsspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien bezieht. Diese werden in der kognitiven Psychologie und Wissenserwerbforschung als unterschiedliche Formen des Wissens aufgefasst, und als solche sind sie mittel- und vermittelbar. Dieser breite und in sich

¹⁶ Weinert unterstreicht, dass Kompetenzen weder als ein rein psychologisches Vermögen noch als das Ergebnis von Sozialisationseffekten (eingeschlossen Ausbildung) zu betrachten sind. Sie bezeichnen eher die Synthesis von Lernen und Erfahrung (siehe F. E. Weinert: Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen, & L. H. Salganik (Eds.), Defining and selecting key competencies Seattle, WA: Hogrefe & Huber, S. 45-65, hier S. 45, 53.

¹⁷ Vgl. PISA 2000, op. cit., S. 20.

differenzierte Wissensbegriff der Psychologie ist also in aller Deutlichkeit von einem in pädagogischen Feldern häufig anzutreffenden umgangssprachlichen Wissensbegriffs abzusetzen, der Wissen auf reproduzierbares Faktenwissen reduziert und wirklichem Verstehen entgegensetzt. Beim selbstregulierten Lernen und bei der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit handelt es sich dagegen um komplexe *Handlungskompetenzen*, die auf dem Zusammenspiel kognitiver, motivationaler und emotionaler Komponenten beruhen“.¹⁸

Trotz der späteren Legitimationsanstrengungen von Erziehungswissenschaftlern, wie Tenorth, Terhart und Tillmann¹⁹, das Kompetenzmodell in eine bildungstheoretische Tradition einzubetten, die sie mit dem Namen Humboldt verbinden, ist der psychologische Charakter des Wissensverständnisses, an dem sich Bildung nach PISA orientieren soll, sehr deutlich. Die Absetzung von einem pädagogischen Verständnis von Lehr- und Lernprozess findet im Entstehungskontext der PISA-Studien in klarer Anlehnung an Vorgaben der OECD statt. Die pädagogische Tradition wird diskreditiert: sie verfüge über kein erkenntnistheoretisch begründetes Wissensverständnis. Wenn die Pädagogen von Wissen sprächen, meinten sie die passive Reproduktion von totem Wissen, worauf die Psychologen gern verzichten. Einer solchen passiven Reproduktion würden die Pädagogen ein hermeneutisches Verfahren entgegensetzen, das wiederum im Rahmen der Vernaturwissenschaftlichung des Wissens, welche den PISA-Studien zugrunde liegt – keinen Platz mehr hat. Die Reduktion der Pädagogik seitens der Autoren und Autorinnen von PISA auf ihre geisteswissenschaftliche Tradition geschieht in der BRD nicht zufällig. Politisch dient sie der Diskreditierung jeder geschichtsphilosophisch und erkenntnistheoretisch begründeten Bildungs- und Erziehungstheorie.

2. Die verwissenschaftlichte Produktion: Vom tayloristischen Maschinendiener zum Bestandteil des Managements

Im Folgenden sollen die zuvor beschriebenen Veränderungen des Wissensverständnisses in den Prozess der Verwissenschaftlichung der Produktion bzw. dessen eingebettet werden, was man heute unter technischem Fortschritt versteht. Dieser Prozess ist doppeldeutig und widersprüchlich, weil die Entwicklung der Technik nicht zu trennen ist von ihrer ökonomischen Formbestimmung unter den kapitalistischen Produktionsverhältnissen, unter denen sie erst so richtig in Gang kam. Noch bevor in deutschen Landen die Industrialisierung ansetzt, bestimmt Hegel in seiner Jenaer Realphilosophie deren Sinnbild, die Maschine, als sich selbst bewegendes Werkzeug²⁰, und damit die Automatisierung als ihr Telos. Technisierung

¹⁸ PISA 2000, op.cit., S. 20, hier wird direkt Bezug auf Weinerts Kompetenzverständnis Bezug genommen.

¹⁹ Vgl. ihre Beiträge in dem von J. Baumert und K.-J. Tillmann herausgegebenen Sonderheft „Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker“, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2016, Jg. 19.

²⁰ Vgl. G.F.W. Hegel: Jenaer Realphilosophie, hrg.v. Johannes Hoffmeister, Hamburg 1969, S. 198.

ermöglicht die Aufhebung des Arbeitszwangs. Der wirkliche Reichtum, den sie schafft, besteht in freier Zeit, die alle, nicht nur ein paar Privilegierte, der Entfaltung ihrer Fähigkeiten, also ihrer Bildung widmen könnten. Unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen jedoch dient die Maschinerie dazu, immer mehr Arbeit einzusaugen, wie Marx sich auszudrücken pflegte, weil nur vermittels der Aneignung von fremder Arbeit sich das Kapital verwerten kann. Dieser Widerspruch nimmt spätestens seit der neoliberalen Wende am Ende des letzten Jahrhunderts ganz unübersehbar absurde Formen an: Je näher man in den entwickelten Industrieländern, in denen man inzwischen bereits von einer Industrie 4.0 träumt, der Automatisierung kommt, desto stärker wächst sowohl der Druck auf die Individuen, eine Arbeit aufzunehmen als auch der, der in den Arbeitsverhältnissen ausgeübt wird – obwohl doch längst eine auf beständiges Wachstum ausgerichtete Wirtschaft als das eigentliche Problem unserer Zeit diskutiert wird.

Die nun folgende Skizze des Prozesses des technischen Fortschrittes, wie er sich im 20. Jh. nach der ersten industriellen Revolution vollzieht, halten wir für nötig, um angemessen zu erfassen, was mit Bildung sich derzeit zuträgt, der sich dessen widersprüchlicher Doppelcharakter mitteilt. Er wird deshalb auch in seiner Einheit mit der Entwicklung der modernen kapitalistischen Unternehmensformen dargestellt. Dieser Prozess wird gemeinhin in zwei Phasen gegliedert, die Ära des sogenannten Fordismus und die des sogenannten Postfordismus. Wir folgen in unseren Überlegungen grob dieser Einteilung.

Mit dem Fordismus werden üblicherweise Merkmale wie Massenproduktion, Massenkonsum, die Durchsetzung einer keynesianistischen Wirtschaftspolitik, ganz zentral aber die Formierung des Arbeitsprozesses durch James Taylors wissenschaftliche Betriebsführung assoziiert. Letztere zielt darauf, die Arbeitsabläufe exakt zu erfassen, sie genau zu analysieren, sie in der praktischen Folge weiter zu zergliedern, zu vereinfachen und zu standardisieren, um sie so effektiv wie möglich zu gestalten und zugleich auf diese Weise die Arbeiter ihres Wissens über sie, ihrer Erfahrung und ihres Geschicks zu enteignen, und diese subjektiven Momente in Form von wissenschaftlichen Verfahren objektiviert beim Management zu monopolisieren. Der Arbeiter, durch die Maschinisierung im Zuge der ersten industriellen Revolution bereits zum Anhängsel der Maschine degradiert, wird dieser nun völlig untergeordnet, zum Maschinendiener, dessen Tätigkeit, beschränkt auf die Ausübung einer Teilfunktion, deren Zusammenhang mit den anderen Teilfunktionen ihn weder interessieren muss noch soll, eher gymnastischen Übungen ähnelt als einer Arbeit, wie Günther Anders treffend bemerkt.²¹

In die Phase des Fordismus fällt jedoch noch eine andere Veränderung, die seltener Beachtung findet, wenn über ihn gesprochen wird, aber von mindestens ebensolcher Bedeutung ist wie die Einführung der wissenschaftlichen Betriebsführung. Sie betrifft weniger den Produktionsprozess als solchen, als vielmehr seine ökonomische Organisationsform, seine Verwaltung. Es entsteht das, was man im Anschluss an Siegfried Kracauer und Emil Lederer

²¹ Vgl. Günther Anders: Die Antiquiertheit des Menschen, Zweiter Band, München 1984, S. 92.

die Angestelltengesellschaft nennen kann.²² Mit diesem Terminus ist mehr bezeichnet als nur die statistisch zu konstatierende Tatsache, dass Anfang des 20. Jahrhunderts die Zahl der Angestellten sprunghaft ansteigt, weil im Zuge immens gestiegener Konzentration und Zentralisation des Kapitals Riesenunternehmen entstehen, die eines ihrer Größe entsprechenden Verwaltungsapparates bedürfen. Die Ausbildung einer Unternehmensbürokratie verdankt sich nicht nur einer Ausweitung der Verwaltungsaufgaben, sondern vor allem der Tendenz zur *Vergesellschaftung auch des Kapitals*. Ihren vollkommensten Ausdruck findet diese Tendenz in der Unternehmensform der Aktiengesellschaft. Sie stellt eine Anpassung an die technische Entwicklung des Produktionsprozesses dar. Insbesondere aufgrund der außerordentlich hohen Auslagen für das notwendige fixe Kapital übersteigen die Vorschüsse, die gemacht werden müssen, damit ein Unternehmen eine Chance hat, im Konkurrenzkampf zu bestehen, bei weitem die Möglichkeiten einzelner Unternehmer. Um sie aufzubringen, müssen sie sich zusammentun bzw. müssen sie zusammenlegen. Sie werden zu Anteilseignern des Unternehmens. Auch wenn die Eigentumsordnung insofern erhalten bleibt, als die Möglichkeiten der Einflussnahme sich an der Höhe der Anteile ausrichtet, so bedarf doch das Unternehmen jetzt einer eigenständigen Verwaltung, die grundsätzlich allen Teilhabern verpflichtet ist und es in deren allgemeinem Interesse, also zum Zweck größtmöglichen Erfolges hinsichtlich der Verwertung des von ihnen vorgeschossenen Kapitals relativ selbständig zu führen hat. Eigentumstitel auf und Verfügung über die Produktionsmittel werden entkoppelt und durch verschiedene Instanzen wie Aufsichtsrat und Vorstand vertreten, die durchaus gegensätzliche Interessen verfolgen können. Es entsteht das *moderne Management*, das für das sogenannte operative Geschäft zuständig ist. Die Manager sind jedoch zumindest formal nichts anderes als Angestellte, wie alle anderen auch. Alle sind nun gleich, alle sind abhängig Beschäftigte, die nur noch eine notwendige Funktion im Reproduktions- und Akkumulationsprozess des Kapitals erfüllen. Auch wenn die einen die Arbeit der Ausbeutung, die anderen die Arbeit leisten, die ausgebeutet wird, so müssen doch augenscheinlich alle arbeiten, um ein Gehalt zu beziehen, das in der Unternehmensbilanz als Lohnkosten verbucht und steuerlich abgesetzt werden kann. Der Gegensatz zwischen Kapital und Arbeit und mit ihm der Klassenantagonismus in seiner bisherigen Form als Gegensatz der Eigentümer der Produktionsmittel und derer, die sie zwar anwenden, dabei aber dem Willen ihrer Besitzer untergeordnet sind, scheint aus den Unternehmen verbannt. Marx bestimmt deshalb diesen Vorgang, dessen Anfänge er noch miterlebte, als den der „Aufhebung des Privatkapitals innerhalb der Grenzen der kapitalistischen Produktionsweise selbst“.²³ Die offizielle Soziologie sieht denn auch angesichts dieser Veränderungen im Betrieb das Ende der Klassengesellschaft gekommen. Die Gleichheit der Angestellten ist jedoch nur eine formelle. Der Gegensatz von Kapital und Arbeit ist nicht völlig aus dem Erfahrungsbereich der Arbeiter wie dem Gesichtsfeld der Soziologen verschwunden.

²² Vgl. Siegfried Kracauer: Die Angestellten, Frankfurt 1917, S. 12/13.

²³ Karl Marx: Das Kapital, Dritter Band, MEW Bd. 25, Berlin 1987, S. 452.

Er hat sich nur transformiert und nimmt nun die Gestalt eines Gegensatzes des Wissens, des Gegensatzes von Kopf- und Handarbeit an.

Der Fordismus wird bekanntlich vom Postfordismus abgelöst. Die Arbeitskraft muss nun ganz andere Qualitäten aufweisen. Sie muss vor allem flexibel sein und beständig dazulernen, sie muss kommunikationsfähig sein und in kleinen Teams arbeiten, sie muss sich einen gewissen Überblick verschaffen, sie soll Eigeninitiative zeigen, ihre Erfahrungen nutzen und verantwortungsvoll handeln. Auch die Unternehmen wandeln sich. Zwar bleibt die Aktiengesellschaft erhalten und gewinnt sogar noch an Bedeutung, aber intern wird umstrukturiert. Flache Hierarchien werden eingeführt, Produktionsabläufe werden effizienter koordiniert, man produziert just-in-time, man beschränkt sich aufs Kerngeschäft und sourct Abteilungen aus. Ermöglicht und erzwungen werden diese Veränderungen durch das, was man die dritte industrielle Revolution nennt, die umfassende Digitalisierung nicht nur der Produktion, sondern auch des Konsums.

Der Computer ist aber nicht irgendeine neue Maschine. Er ist die Maschine aller Maschinen, weil er alle Maschinerie steuert. Und dennoch ist und bleibt auch diese Metamaschine immer noch eine Maschine. Sie mag noch so lernfähig sein, ihre elektrischen Schaltungen können Denkvorgänge nach den Regeln formaler Logik lediglich simulieren. Selbstbewusstsein und damit verbundene Reflexionsfähigkeit wird kein noch so genialer Entwickler je in sie hineinprogrammieren können. Auch die Maschine, die den Produktionsprozess plant, überwacht, steuert, kontrolliert und reguliert, muss bedient, d.h. überwacht, gesteuert, kontrolliert und reguliert werden. Derjenige, der sie bedient, muss nicht nur die Maschinensprache beherrschen, in der seine Anweisungen codiert sein müssen, er muss auch ein gewisses Verständnis für die bewussten Mechanismen mitbringen, die er mit seinen Befehlen in Gang setzt. Überdies muss er, da die neue Steuerungsmaschine den Produktionsprozess mit seiner Verwaltung zusammenschließt, neben den Aufgaben des Ingenieurs auch noch die des Managers übernehmen. Die Trennung von Kopf- und Handarbeit, an der Taylor noch so viel lag, lässt sich nicht länger aufrechterhalten, der Maschinendiener von einst avanciert, zumindest potentiell, zum Wächter und Regulator des Produktionsprozesses, wie Marx an einer berühmten Stelle aus den *Grundrissen* ausführt.²⁴ Damit vollendet sich der Prozess, der hier unter dem Schlagwort Fordismus skizziert wurde. Der Postfordismus ist nicht nur als Ablösung oder Negation, sondern ebenso als Fortentwicklung und Ergänzung des Fordismus zu begreifen, als das, was Hegel seine Aufhebung genannt hätte. Denn so wie in der Phase des Fordismus die früheren Fabrikherren formell zu höheren Angestellten mutierten, so müssen die längst in niedere Angestellte verwandelten Arbeiter im Postfordismus nun auch reell Managementaufgaben erfüllen. Im Angestelltenstatus, der Mitte zwischen Kapital und Arbeit, ist nun mit der Trennung von Kopf- und Handarbeit auch der letzte Hinweis auf deren

²⁴ Vgl. Karl Marx: Grundrisse einer Kritik der politischen Ökonomie, MEW Bd. 42, Berlin 1983, S. 601.

Gegensatz und damit auf den Klassenantagonismus verschwunden. Er hat sich in der hierarchisch abgestuften, für Auf- und Abstiege angeblich durchlässigen Organisation des arbeitsteiligen Produktionsprozesses, in einer für die darin Eingespannten nicht mehr erfassbaren Form vergegenständlicht. In dieser Gestalt verpuppt stellt sich der kapitalistische Produktionsprozess und seine ihm spezifische Organisationsweise, die der Ausbeutung von Mensch und Natur dient, als der technisch moderne, arbeitsteilige Arbeitsprozess selbst und seine Hierarchie als die rein sachlich begründete soziale Bedingung seines Ablaufs dar. Schließlich muss es in einem auf Kooperation und Arbeitsteilung beruhenden Produktionsprozess immer jemanden geben, der die Teilarbeiten koordiniert und aufeinander abstimmt. Dass die Entscheidung darüber, wer das tut, immer noch denjenigen obliegt, denen die Produktionsmittel gehören, dass überhaupt die gesamte hierarchische Struktur nur der Machtkonzentration geschuldet ist, die der kapitalistische Verwertungsprozess hervorbringt, gerinnt zum Glaubenssatz unverbesserlicher Marxisten, auf dessen Gültigkeit die empirische Realität keinen Hinweis mehr zu geben scheint. Ökonomische, d.h. kapitalistische Form und technischer Inhalt sind für die Beteiligten nicht mehr unterscheidbar. Die immer noch stattfindende Unterdrückung und Ausbeutung sind keiner Klasseneinteilung mehr zuzuordnen, sondern erscheinen völlig unübersichtlich und individualisiert ins Positionengeflecht von Betrieb und Gesellschaft als rein technische Erfordernisse eingebaut. Wer sich nicht vom technischen Fortschritt und seinen Errungenschaften verabschieden und deshalb als komplett verrückt gelten will, wird nicht umhin kommen, die hierarchische Struktur der Unternehmen als Grundlage seiner unbestreitbaren Funktionalität in Bezug auf die Schaffung gesellschaftlichen Reichtums zu akzeptieren.

So lassen sich in modernen Organisationen wie den Aktiengesellschaften, in denen formell alle gleichgestellt zu sein scheinen, die für sie charakteristischen Rangunterschiede sowie die mit ihnen verknüpfte soziale Ungleichheit nicht mehr auf das Eigentum an den Produktionsmitteln, sondern nur noch auf die Arbeitsteilung in ihnen zurückführen. Die sachliche Verschiedenheit der konkreten Teilarbeiten und die jeweilige Eignung der Individuen, sie angemessen auszuführen, muss nun zur Erklärung dafür herhalten, wer die Arbeit der anderen kommandieren und über den Einsatz der Produktionsmittel entscheiden darf, und wer wieviel verdient. Nicht mehr die soziale Position, die davon bestimmt wird, ob man zu den Eigentümern der Produktionsmittel oder zu den Habenichtsen gehört, soll nun festlegen, wer welche Funktion im Produktionsprozess wahrnimmt, sondern umgekehrt die Funktionalität, die eigenen Fähigkeiten und Leistungen scheinen nun den Ausschlag dafür zu geben, welche Position man einnimmt. Erst jetzt, da alle gewissermaßen zu Elementarteilchen der einzelnen Produktionseinheiten und ihrer Verwaltungsapparate geworden sind, kann sich die Leistungsideologie voll entfalten, kann das Leistungsprinzip Anspruch auf universelle Geltung erheben und muss es das tun, weil nur es allein noch eine Rechtfertigung sozialer Unterschiede zu bieten vermag.

In einem solchen Positionensystem muss das Bildungswesen immens an ideologischer Bedeutung gewinnen. Es wird, wie Helmut Schelsky bereits in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts treffend feststellte, „zur ersten und damit entscheidenden zentralen sozialen Dirigierungsstelle“²⁵, an der über die Verteilung der Individuen auf die Positionen – und damit über ihre Zukunft – entschieden wird. Insofern es unter staatlicher Aufsicht steht, verwandeln sich Schulen und Universitäten in juristische Behörden. Sie vergeben keine Reifezeugnisse mehr, sondern Hochschulzugangsberechtigungen. Und von ihnen kann die Einhaltung des verfassungsmäßig verbrieften Gleichheitsgrundsatzes gefordert werden. Der einzige Maßstab, der in der Leistungsgesellschaft noch zur Verfügung steht, um Gleichbehandlung zu garantieren, ist die Leistung selbst. Wenn Leistung angeblich zum einzigen Kriterium für die Bestimmung der sozialen Position wird, muss auch Bildung nicht nur leistungsfähig machen, sondern sie wird selbst zu einer Leistung, die – soweit möglich – gemessen werden soll. Die PISA-Autoren arbeiten daran. Und die Sozialdemokraten mit ihrem Plädoyer für Bildung als Mittel zum Aufstieg liefern ihnen auch noch die Argumente zur Legitimation des postfordistischen Bildungsmodells. Was da dann bewertet wird, ist nun eine Form von Bildung bzw. von Wissen, das ebenso funktional für die kapitalistische Produktionsweise ist, wie es der Abstraktheit einer Automatisierung der Produktion im Zeitalter der Digitalisierung entspricht. Kompetenz erweist sich als Fähigkeit mit dem auf Information reduzierten Wissen umzugehen - Daten zu Informationen zu verwandeln, Informationen zu entziffern, Informationen zu kombinieren, Informationen zu vermitteln.

3. Bildung wird allgemein: Von der bürgerlichen Idee der Bildung zur Ideologie der Chancengleichheit

Seit über Bildung und Arbeit nachgedacht wird, bestimmen sich diese Begriffe im Verhältnis zueinander. In der Antike wird beides abstrakt getrennt, und bleibt gerade dadurch aufeinander bezogen. Wer arbeitet, bleibt dem Naturzwang unterworfen selbst Teil der Natur, schafft es nicht sich von ihr zu emanzipieren und damit streng genommen nicht einmal zum Menschsein. Das reklamieren hingegen diejenigen für sich, die sich der Muße hingeben, ein ethisch gutes Leben führen und sich der Politik und der Erkenntnis widmen. Die Abstraktheit der Trennung beschädigt von Anbeginn beide Seiten der Relation, spaltet menschliches Tun tendenziell in die zwei Bereiche geistiger und körperlicher Tätigkeit auf, der eine der einer kontemplativen Selbstbestimmung, die gleichgültig bleibt gegen die Möglichkeit, die Erkenntnis praktisch zu nutzen, der andere der eines grundsätzlich fremdbestimmten Tuns. Ihr Zusammenhang ergibt sich daraus, dass die einen die anderen zwingen, für sie zu arbeiten, damit sie ihnen alles zum Leben Notwendige bereitstellen und sie die so gewonnene freie Zeit Höherem widmen können. Aber die Herrschaft der antiken Sklavenhalter über ihre Sklaven stellt sich auch als historische

²⁵ Helmut Schelsky: Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung, in: Ders.: Auf der Suche nach Wirklichkeit, Gesammelte Aufsätze, Düsseldorf-Köln 1965, S. 136.

Bedingung dafür dar, dass sich eine Sphäre selbständiger Subjektivität ausbilden kann, ohne die an eine selbstbestimmte Produktion nicht zu denken wäre.²⁶

Auch in den bürgerlichen Bildungsbegriff geht diese Tradition ein, sie ist konstitutiv für seine relative Selbständigkeit und die Distanz, die er zur Sphäre der Produktion und der Arbeit hält. Dennoch verändert sich das Verhältnis von Bildung und Arbeit. Anders als der nur Abgaben abpressende und verschwendende feudale Adel sind die neuen bürgerlichen Herren Herren der Produktion, oft genug die ehemaligen Verwalter der adligen Grundherren. Individuelle Autonomie, die die Aufklärung zum Bildungsziel erhebt, gilt nun als Voraussetzung, die Produktionsmittel angemessen und zum eigenen Vorteil zu gebrauchen. Gewerbefreiheit und Warenproduktion sollen garantieren, dass jeder nach eigenem Willen und eigenen Fähigkeiten sich produktiv entfalten kann. Auch die Wissenschaft erhält eine neue Ausrichtung. Neben die tradierte Bestimmung der Erkenntnis als Zweck an sich selbst, die weiterhin ihre Selbständigkeit verbürgt, tritt der pragmatische Zweck, dass das Wissen die Mühseligkeit der menschlichen Existenz erleichtern soll. So formuliert es Francis Bacon bereits zu Beginn des neuen Zeitalters.²⁷

Dass die bürgerliche Gesellschaft das Eldorado individueller Autonomie und ihrer Entfaltung sei, muss aber selbst für die Bürger Schein bleiben, wenn auch objektiv begründeter Schein. Ihr Privateigentum an den Produktionsmitteln mag ihnen den Eindruck vermitteln, über sie nach eigenem Gutdünken verfügen zu können. Spätestens auf dem Markt müssen sie die Erfahrung machen, dass auch sie den Gesetzmäßigkeiten ihres eigenen, hinter ihrem Rücken bestehenden abstrakten Zusammenhangs unterworfen sind, dass sie ihre Produkte nur loswerden können, insofern sie sich als Glieder einer gesellschaftlichen Arbeitsteilung bewähren. Goethes großer Bildungsroman thematisiert bereits diese Problematik. Wilhelm Meister stößt sich, wie Herbert Marcuse das einmal formulierte, in seinen Lehrjahren die Hörner ab, um sich am Ende als nützliches Glied der Gesellschaft einzuordnen. Schiller wie Humboldt erkennen als zentrale Herausforderung der Bildung die Bornierung, die die gesellschaftliche Arbeitsteilung der durch die Konkurrenz voneinander isolierten Warenproduzenten hervorbringt. Und wenn sie der Bildung die Aufgabe zuschreiben, solche Beschränkung aufzuheben, dann geht es ihnen nicht um eine dubiose „Ganzheitlichkeit“ des Menschen, sondern darum, dass sie vermittels der Erkenntnis ihres eigenen abstrakten gesellschaftlichen Zusammenhangs die subjektive Bedingung ihrer wirklichen Befreiung schaffen. Wo aber solche Erkenntnis nicht zur praktischen Waffe im Kampf gegen die Unfreiheit wird, tendiert Bildung zur Versöhnung mit ihr. Zu einer solchen Waffe kann sie aber nicht werden, wenn dieselbe Ordnung, der sie kritisch

²⁶ H. J. Heydorn sieht in der Institutionalisierung der Bildung eine Anerkennung des sozialen Nutzens der Privilegierung. Er spricht diesbezüglich von der Freistellung von einigen im Namen des allgemeinen Interesses der Gesellschaft: „Sie [die Gesellschaft] erkennt das Recht des Rückzugs aus dem unmittelbaren Lebensvorgang als Gebot ihres Vorteils“. H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Europäische Verlagsanstalt: Frankfurt am Main, 1970, S. 129.

²⁷ Francis Bacon: Neues Organon, hrg. v. W. Krohn, Teilband 1, Hamburg 1990, S. 173 (Aph. 81).

gegenübersteht, dafür Sorge trägt, dass diejenigen, die nicht einmal von ihr profitieren und alles Interesse haben müssen sie zu ändern, von ihr ausgeschlossen bleiben.

Die bürgerliche Gesellschaft kann ihr Versprechen, die freie Entfaltung der Individuen zu ermöglichen, nicht einmal für die Bürger, geschweige denn für diejenigen einlösen, die dem Zwang zu entfremdeter Arbeit unterworfen bleiben. Zu sehr widerspricht dem ihre mit der Zeit immer offensichtlicher werdende Klassenstruktur. Die neuhumanistische Idee der Bildung, die bis heute für dieses Versprechen einsteht, kann nicht verwirklicht werden, wo der ihr als Idee innewohnende Anspruch auf Allgemeinheit nicht erfüllt wird. Wenn das nicht geschieht, regrediert sie auf den Status einer bloßen Idee jenseits aller denkbaren Realisierung und deshalb in stetem Widerspruch zur sozialen Realität. Bildung ist für alle, oder sie ist nicht. Ihr Dasein als Privileg ist nicht das Dasein ihrer Idee.

In der Angestelltengesellschaft ist nun auch der Schein individueller Autonomie zergangen, der die Bürger über ihren Mangel an Bildung hinwegtäuschte. Wo Manager nur noch bereits vergesellschaftetes Kapital verwalten, wird dessen Bewegungsgesetz zur unmittelbaren Voraussetzung ihrer Tätigkeit, der sie sich genauso zu fügen haben wie die Arbeiter dem daraus resultierenden ökonomischen Arbeitszwang. Aus bürgerlichen Charaktermasken des Kapitals werden dessen Funktionäre. An die Stelle des alten bürgerlichen Scheins ökonomischer Selbständigkeit, der sich auf die materielle Bedingung des Privateigentums an den Produktionsmitteln stützte, tritt jetzt der neue, dass es nur noch auf die subjektive Leistung ankomme. Statt „Bildung für alle“, gilt jetzt „Arbeit für alle“. Nicht zuletzt sind es die Organisationen der Arbeiterbewegung, die diesem Wandel Vorschub leisten, - so als könnte das Bedürfnis der Arbeiter nach Selbstbestimmung dadurch befriedigt werden, dass nun auch die Fabrikherren schufteten müssen, und sich die gesamte Gesellschaft in ein Arbeitshaus verwandelt. Bildung kann jetzt nur insoweit und in der Form überleben, insoweit sie sich als funktional für die kapitalistische Produktionsweise ausweist und vom in deren Rahmen eingespannten technischen Fortschritt erheischt wird. Sie wird der Arbeit subsumiert, die ihrerseits in ihrer konkreten historischen Form als Lohnarbeit dem Kapital subsumiert ist. Bildungstheoretisch kann man es auch so formulieren: Die antike Trennung von Bildung und Arbeit wird nach der Seite der Arbeit aufgehoben. Bildung muss nun ebenso wie die Wissenschaft, deren Ergebnisse sie tradiert, jederzeit ihre Praxistauglichkeit nachweisen. Man mag der Auffassung sein, dass eine Aufhebung in die andere Richtung besser wäre und die tatsächlich stattfindende als Negation der gesamten Bildungstradition begreifen. Denn nicht die freie Entfaltung der Individuen und ein selbstbestimmtes Leben, auf die Bildung abzielte, werden zum allgemeinen Zweck erhoben, sondern die Arbeit wird in der Angestelltengesellschaft zum Inbegriff aller Tätigkeit, und Bildung wird ihr als Befähigung zur Arbeit eingegliedert. Aber diese Negation ist zugleich Position. Paradoxerweise kommt nämlich auf diesem Wege die neuhumanistische Bildungsidee zu dem ihr angemessenen allgemeinen Dasein. Weil die Arbeitsleistung zum allgemeinen Maßstab erhoben wird, wird auch die für sie konstitutive Bildung zu einer für alle.

Endlich wird ihr Anspruch auf Allgemeinheit eingelöst und verwirklicht sich damit die Idee. Bildungstheoretikern aller Couleur mögen bei dem Gedanken die Haare zu Berge stehen, aber der Befund lässt sich kaum abweisen: Die heutigen Bildungsreformen erweisen sich als das, was Hegel die Wahrheit der idealistischen Bildungsidee genannt haben würde.

Jene, die in der seit dem vermeintlichen PISA-Schock tobenden Debatte um die an ihn anschließenden Bildungsreformen diese zu Recht darin kritisieren, dass mit ihnen Bildung völlig ausgehöhlt wird und sich diesbezüglich auf den bürgerlichen Bildungsbegriff als ihre letzte Bastion zurückziehen, wie z. B. Konrad Paul Liessmann, stehen deshalb auf verlorenem Posten. Wenn die neuhumanistische Bildungsidee an der für sie konstitutiven Allgemeinheit vom geschilderten Prozess technischen Fortschrittes und kapitalistischer Vergesellschaftung erfasst und in ihn hineingezogen wird, dann ist dagegen kein abstraktes, rein bildungstheoretisches Kraut gewachsen. Solange ihre Vertreter nicht die gesellschaftliche Grundlage dafür in Frage stellen, dass bürgerliche Bildung ein Privileg bleiben musste, werden sie den reaktionären Ruch nicht los, eben dieses Privileg zu verteidigen – ob sie wollen oder nicht. Die Bildungsreformer können demgegenüber, ebenfalls zu Recht, für sich in Anspruch nehmen, genau an dieses längst obsolet gewordene Bildungsprivileg die Axt zu legen und ihm endlich seinen wohlverdienten Rest zu geben. Sie sind es, die in dieser Debatte ganz offensichtlich auf der Seite des gesellschaftlichen Fortschritts stehen, der Forderung nach Bildung für alle den nötigen Nachdruck verleihen, und damit auch die Interessen derer wahrnehmen, die bislang nicht in den Genuss von Bildung gelangen konnten. So wurde bisher noch bei jeder Veröffentlichung einer PISA-Studie angeprangert, dass weiterhin die soziale Herkunft wesentlich über den Erfolg im Bildungswesen der BRD entscheide. Mit ihren Studien schließen die für sie Verantwortlichen nahezu nahtlos an ganz ähnliche Untersuchungen an, sowohl aus dem Umkreis der 68er-Bewegung aus den 70er Jahren, die die Bildungsbenachteiligung der Kinder aus Arbeiterfamilien zum Thema machten, als auch von Bildungssoziologen wie Pierre Bourdieu oder Elitenforscher wie C. Wright Mills und Michael Hartmann, die den Mangel an Chancengleichheit im herrschenden Bildungssystem beklagen. Und mit ihren Reformen ziehen sie aus ihnen auch die längst überfälligen praktischen Konsequenzen, die gestützt von so machtvollen Institutionen wie der OECD und der Bertelsmannstiftung nun eine echte Chance auf Durchsetzung haben.

Dabei liegt allerdings auch ihnen nichts ferner als die kapitalistischen Produktionsverhältnisse zu skandalisieren, sie gehen vielmehr mit deren Zeit. Wenn sie, nicht anders als ihre Gegner, die schlechte Realität an der guten alten Bildungsidee messen, dann bleiben auch sie ihrer sozialen Grundlage und deren Dynamik verhaftet. Sie positionieren sich nur als Akteure in ihr, machen sich zu ihren willfährigen Vollstreckern. So zielt ihre Kritik an der Bedeutung der sozialen Herkunft für den Bildungserfolg darauf, dem Leistungsprinzip zu universeller Geltung zu verhelfen. Dazu soll Chancengleichheit hergestellt werden. Für das Bildungswesen bedeutet das, dass die vorgegebenen sozialen Unterschiede ausgeglichen werden müssen. Diesem Zweck

dient, die Erziehung und Bildung der Kinder in immer stärkerem Maße aus den Familien in die dafür vorgesehenen öffentlichen Einrichtungen zu verlagern und dort an die Stelle der tradierten Selektion das Prinzip der Förderung der Schülerinnen und Schüler zu setzen, auf dass tatsächlich nur ihre je individuelle Leistung bewertet wird. Damit dabei auch Gerechtigkeit walte, müssen schließlich die Lehrpläne standardisiert und so Vergleichbarkeit garantiert werden. Denn in der modernen Angestelltengesellschaft soll schließlich jeder, wenn er nur will und sich anstrengt, an die Schaltstellen der Macht gelangen können. Dieses Versprechen ist zwar eine Chimäre, weil die hierarchische Struktur ihres Positionengeflechtes im Gegensatz von Kapital und Arbeit gründet, aber es ist trotzdem ungemein machtvoll, weil es von dem Schein gestützt wird, den die modernen Unternehmensformen produzieren. Wie tief dieser Schein verankert ist, zeigt u.a. die Fetischisierung des Sports.

Doch das Versprechen der Chancengleichheit mag zwar an die Stelle der einstigen Bildungsidee treten, aber es bringt diese zugleich um ihren ideellen Charakter. Ihr inhäriert keine Vorstellung mehr von gesellschaftlichem Fortschritt. Was da versprochen wird, ist nur die brutale Zuspitzung dessen, was sowieso schon ist. Denn Chancengleichheit bedeutet, dass nur eine Gleichheit der Chance besteht, dass nur wenige diese Chance auch werden nutzen können, einfach weil die begehrten Positionen rar sind. Aufstieg ist möglich, gar erwünscht, aber immer nur für einzelne – und auf Kosten anderer. Das Versprechen sozialer Mobilität gilt allgemein, richtet sich an jeden, aber an jeden als abstrakt einzelnen. Jeder ist nun ein Aufstiegskandidat, er muss sich nur im Wettbewerb mit allen anderen Aufstiegskandidaten durchsetzen. Und das impliziert, dass immer welche, und zwar die ganz überwiegende Mehrheit, leer ausgehen. Die haben dann weiter nichts zu sagen und können weiter ein Leben an der Armutsgrenze führen. Die Ideologie der Chancengleichheit entpuppt sich dergestalt als ein Gift, das alle Poren der Gesellschaft durchdringt, und die Individuen immer weiter dissoziiert. Nicht mehr nur die Unternehmen konkurrieren miteinander, jeder konkurriert mit jedem, in der Gesellschaft wie in jedem einzelnen Unternehmen, und deshalb auch in Schulen und Universitäten. Das Ideal der Angestelltengesellschaft und ihres Bildungswesens ist Hobbes' Naturzustand.

4. Der widersprüchliche Doppelcharakter heutiger Bildung

In der geschilderten Transformation der Bildung in Bezug auf das Wissensverständnis und auf ihre gesellschaftlichen Bedingungen war unser Anliegen nicht so sehr den widersprüchlichen Charakter der Bildung an sich zu zeigen – was schon Heydorn getan hat –, sondern erstens die Vollendung der Bildung – man könnte auch sagen: ihre negative Aufhebung – unter kapitalistischen Bedingungen; zweitens den widersprüchlichen Charakter der ökonomischen und kulturellen Transformationen selbst, die das Verständnis und die Form der Bildung prägen, hervorzuheben. Im Unterschied zu den Konservativen, gehen wir nicht davon aus, dass die neuhumanistische Bildungsidee an sich zu verteidigen sei, dass die Rückbesinnung auf sie eine ausreichende Kritik an der gegenwärtigen Lage der Bildungseinrichtungen und an den

propagierten, verbreiteten Formen der Wissensproduktion sowie der Wissensvermittlung ermöglicht. Wir sind aber auch nicht bereit, diese Idee allzu schnell als gestrige zu verabschieden.

Bildung im Kontext kapitalistisch geprägter gesellschaftlicher Konstellation zu begreifen, impliziert nicht nur die allgegenwärtige Ökonomisierung der Bildung zu kritisieren und zu zeigen, inwiefern Wissen zum zentralen Faktor ökonomischen Reichtums geworden ist. Vielmehr bedeutet es zu erörtern, inwiefern Bildung von der gleichen ambivalenten Bewegung partizipiert, die für die kapitalistische Moderne typisch ist: *Emanzipation durch Entfremdung*. Bildung in ihrer idealistischen, neuhumanistischen Version hat ihren Ausgangspunkt im Entfremdungsprozess und verspricht dessen Aufhebung im Begriff oder in einem romantischen Verständnis von Heimat als Ort kultureller Zugehörigkeit. Ausgangspunkt von Bildung ist Entfremdung als Wahrnehmung des Gegenstandes, des Anderen, das das Ich nicht ist. In diesem Sinn ist Entfremdung Voraussetzung für jeden Prozess der Bewusstwerdung, der Erkenntnis. Entfremdung ist Bedingung der Bildung aber auch der Erfahrung, mit Dahrendorf gesprochen, der Emanzipation bzw. des Verlustes von Bindungen natürlichen, aber auch kulturellen Charakters: Familie, Herkunft, Religion.²⁸ Adornos Analysen zum Vorrang des Objekts als Voraussetzung der Subjektkonstitution in moralischer und erkenntnistheoretischer Hinsicht enthalten eine entscheidende Kritik am idealistischen und neuhumanistischen Bildungsbegriff: Die Entfremdung kann nicht aufgehoben werden, ohne das Andere zu negieren. Das Andere, das uns affiziert und damit entfremdet, wird damit zum Anstoß jeder Denk- und Erkenntnisbewegung. Bildung ist dann nicht Aufhebung der Entfremdung, sondern die Erkenntnis, die aus der Bewegung des sich Entfremdens entsteht. Hegel bezieht in der *Phänomenologie des Geistes* Entfremdung als Bewegung des Außer-sich-Gehens auf den Geist und bettet sie in den Rahmen einer Geschichtsphilosophie ein, die die Rationalität der Entwicklung, die aus der Bewegung des Geistes entsteht, dadurch garantiert, dass der Geist zu sich selbst zurückkehrt. Adorno verabschiedet sich von der metaphysischen Grundlage der Geschichtsphilosophie und macht aus der Entfremdung eine Sache der Subjekte. Sie bezeichnet das Verhältnis des Subjekts zum Objekt und damit die Möglichkeit des Begreifens. Bildung ist in diesem Sinn das Begreifen der Entfremdung, nicht deren Aufhebung.

Nun, wenn wir von einer negativen Aufhebung der Entfremdung sprechen, bezeichnen wir damit historisch eine Form der Emanzipation aus der Natur, die sich in Verdinglichung realisiert. Obwohl die Befreiung vom Arbeitszwang in einem erheblichen Maße möglich ist, hat eine Aufhebung der entfremdeten Arbeit nicht stattgefunden. Der neue Zwang, der aus der Aufrechterhaltung der „Maschine“ und der daraus resultierenden Betriebsamkeit entsteht, hat nicht mehr einen natürlichen, sondern einen ökonomischen Charakter. Dies führt zu einer Form der Entfremdung, die sich als *Psychologisierung des Objekts* und *Verdinglichung des Subjekts*

²⁸ R. Dahrendorf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Nannen-Osnabrück 1966.

epistemologisch wie moralisch darstellt. Unter dieser verdinglichten Entfremdung ist eine Form der Entäußerung zu verstehen, die den prozesshaften Charakter verloren hat, den sie im dialektisch aufgefassten Bildungsprozess im Idealismus und Neuhumanismus hat. Das Subjekt immunisiert sich gegen die Widerständigkeit und Alterität des Objekts durch dessen Reduktion auf einen Gegenstand der Psyche. Das Objekt wird so zwar im Subjekt aufgehoben, das dadurch aber seinerseits auf seine psychische Funktionen reduziert wird. Das Objekt wird zum Stoff, an dem eine Funktion geübt, aber keine Erfahrung mehr gemacht wird. Verdinglicht wird es, indem der Stoff auf seine Wirkung fixiert wird und damit seinen Überschusscharakter verliert.

Ähnlich die Verdinglichung des Subjekts: Es wird fixiert als Identität oder als Selbst. Dieser Verdinglichung entspricht das Selbstverhältnis, das das Individuum zu sich im Postfordismus entwickelt. Die geschilderte Verallgemeinerung der Bildung fördert eine andere Form von Subjektivität als die, die vom klassischen Bildungsbegriff vorausgesetzt wird. Die heutige Bildung für alle vereinzelt Einzelnen orientiert sich nicht mehr am Bürger, sondern an seinem Widerpart, dem Träger der Ware Arbeitskraft, oder genauer: am Manager, der sich als Arbeitskraft gibt und an der Arbeitskraft, die Managementaufgaben übernimmt. Auch mit dieser Negation bürgerlicher Bildung folgen die Bildungsreformer nur einer Tendenz, die der bürgerlichen Gesellschaft selbst von Anbeginn innewohnt. Auch der Besitzer der Ware Arbeitskraft ist in ihr *per definitionem* Rechtssubjekt. Wie jeder andere Warenbesitzer muss er seine Ware verkaufen und – dazu aus eigenem freien Willen – Verträge eingehen. Rechtssubjekt ist man jedoch nicht von Natur, vielmehr muss man sich dazu aus ihr erhoben haben – oder: man muss mündig sein. Hervorgebracht werden soll diese Mündigkeit aber durch Bildung, deshalb kann die bürgerliche Gesellschaft sie den Besitzern der Ware Arbeitskraft nicht auf Dauer vorenthalten. So gesehen zielen die heutigen Bildungsreformen auf nichts anderes, als endlich die subjektive Voraussetzung dafür zu schaffen, dass auch der Träger der Ware Arbeitskraft als mündiger Warenbesitzer auftreten kann. Aber diese neue Mündigkeit ist, da haben ihre Gegner denn doch recht, von der alten, bürgerlichen *toto coelo* verschieden. Denn die Autonomie des Trägers der Ware Arbeitskraft äußert sich darin, dass er möglichst geschickt sein eigenes Arbeitsvermögen an den Mann oder die Frau bringt. Man kann das vielleicht die Grundform aller Verdinglichung nennen: Subjektivität wird entwickelt und findet ihren Ausdruck darin, sich zum Objekt eines fremden Willens zu machen. Aber heute reicht es nicht mehr, sich nur beim Verkauf wie ein Subjekt zu verhalten, auch wenn das bei steigender Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt auch immer wichtiger wird. Wie im vorigen Paragraphen beschrieben, muss angesichts des gegebenen Standes der Produktivkräfte auch in der Produktion das frühere Anhängsel der Maschinerie Subjekteigenschaften unter Beweis stellen. Es ist die Gewalt dieses Fortschrittes der kapitalistischen Produktionsweise, die den Argumenten der Bildungsreformer eine Wucht verleiht, die sie angesichts ihrer sachlich inhaltlichen Dürftigkeit von sich aus nicht haben.

Der neoliberale Slogan „Werde Subjekt!“, wird nicht umsonst gerne mit der Formel: „Werde

„Unternehmer deiner selbst!“ übersetzt. Die Tätigkeit des Unternehmers begrenzt sich nicht auf den Verkauf seiner Ware, seine Hauptaufgabe besteht darin, für die Verwertung seines Kapitals Sorge zu tragen. Und die vollzieht sich im Produktionsprozess, dort wo die Arbeitskraft tatsächlich angewendet wird. Die Formel „Werde Subjekt“! zielt darauf, nicht nur auf dem Markt, sondern auch im Betrieb ein Subjekt zu sein, das sich zum Objekt macht, das eigene Arbeitsvermögen nicht nur zu verkaufen, sondern es auch noch selbst zu verwerten. Der Widerspruch, der seit jeher in der Warenförmigkeit der Arbeitskraft steckte, aber durch die Trennung von Markt, also Verkauf, und Produktion, also Verwertung, verdeckt war, schnurrt nun, dadurch dass er sich in die Produktion hineinkontinuieret, zu einer paradoxen Anforderung zusammen: Der tayloristische Maschinendiener soll zum Wächter und Regulator des Produktionsprozesses werden und zugleich sein Diener bleiben. Er soll vom Manager vor allem auch die Aufgabe übernehmen, die Maschinerie zum Zweck seiner eigenen Ausbeutung anzuwenden. All seine Subjektivität, all seine Kenntnisse und Fähigkeiten, seine Erfahrung, sein Geschick, seinen Einfallsreichtum soll er für solche Selbstausbeutung einsetzen. Genau das ist es, was der Begriff des Humankapitals im pädagogischen Bereich impliziert. Mit ihm werden die Menschen als potentielle Arbeitskräfte klassifiziert, die dazu erzogen werden müssen, sich zu ihrem eigenen Arbeitsvermögen wie ein Kapitalist zu verhalten. Jeder kann nun zwar angeblich, wenn er sich nur tüchtig anstrengt, Teil des Herrschaftsapparates des Kapitals über die Arbeit werden, jeder sich einbilden, nun selbst Herr zu sein. Dass es mit dieser Einbildung nicht so weit her ist, zeigt sich dann daran, dass er überhaupt nur noch eine Chance darauf haben soll, seine eigene Existenz zu sichern, wenn er zur Selbstunterwerfung bereit ist. Die vermeintlichen Herren können dem guten Gefühl ihres neugewonnenen Status frönen, aus der ersten Natur haben sie sich erhoben, aber um den Preis, sich selbst zu Knechten ihrer zweiten Natur, dem in der Technik verdinglichten kapitalistischen Produktionsverhältnis zu machen.

Ist die angestrebte Erwerbstätigkeit dergestalt widersprüchlich angelegt, dass die Objekte der Ausbeutung, die Funktionen der Ausbeutung übernehmen müssen, kann es nicht Wunder nehmen, dass ihr Vorbereitungsdienst an Schulen und Universitäten, der sich dem Managerideal verschreibt, ebenfalls widersprüchlichen Doppelcharakter annimmt. Flexibilität, die Ausdruck der Befreiung der Menschen von Monotonie, ihrer Bindung an die immergleiche Tätigkeit sein könnte, wenn denn ihr Wechsel dem Wunsch der Individuen entspränge, verkommt zur Anpassung an sogenannte Umweltbedingungen, der Sache nach zum Hinterherhecheln hinter den Fluktuationen des Kapitals. Lernen, das der Aufnahme der Tradition galt, auf dass wir nicht die Arbeit vergangener Generationen wiederholen müssen, wird zum Inbegriff jener Anpassung, die nur als gelungen erscheint, wenn sie zukünftigen Generationen möglichst viel neue Arbeit verschafft. Lernen des Lernens, von Humboldt als Voraussetzung wissenschaftlicher Tätigkeit gedacht, als Fähigkeit gemäß dem eigenen, am Gegenstand entzündeten Interesse, sich auf ihn einzulassen, wird zur gegen die Inhalte gleichgültigen Metakompetenz, sich auf jeweils neue Situationen zum immergleichen Zweck der Verwertung einzustellen. Lebenslanges Lernen

beinhaltet nicht das Verprechen, das eigene Leben der Entfaltung eigener Interessen widmen zu können, sondern bedeutet, die eigene Biographie den zufälligen Bewegungen des Marktes entsprechend zu gestalten. Kompetenzorientierung, die damit für sich wirbt, dass Wissen in Können überführt, ihre uralte Trennung aufgehoben werden soll, vollendet die Instrumentalisierung des Wissens, verdinglicht es vollkommen in quasi automatisierten Verhaltensweisen, über die die Subjekte jederzeit nach Belieben disponieren können sollen. In wenigem dokumentiert sich drastischer, wie in all diesen Verkehrungen Selbstbestimmung der allgemeinen Betriebsamkeit nutzbar gemacht werden soll, als in der aus der Kompetenzorientierung stringent abgeleiteten Output-Orientierung. Wer einmal einen Blick auf einen neuen Kernlehrplan geworfen hat, dem wird aufgefallen sein, dass der sich liest wie das Pflichtenheft eines Softwareentwicklers. Da wird exakt in allen, stets abprüfbar Einzelheiten beschrieben, was die Schülerinnen und Schüler am Ende können sollen. Die Schule wird endlich zur Lehrfabrik, die standardisierte Massenware auswirft, die, erzogen sich ständig mit anderen zu vergleichen, immer dazu bereit ist, alle erworbenen Kompetenzen im universalisierten Konkurrenzkampf auf jede erdenkliche Weise zum Einsatz zu bringen.

Und all diese Leistungen sollen die Individuen von sich aus erbringen, sie sollen selbst lernen, dieses Lernen selbst steuern und regulieren, und sich stets selbst optimieren. Denn schließlich glauben die Bildungsreformer fest daran, dass in einem von ihren Prinzipien geleiteten Bildungsprozess die Individuen zu dem ertüchtigt werden, was sowieso schon in ihrem eigenen Interesse liegt, nämlich die gegebenen technischen Möglichkeiten dazu zu nutzen, dass die Gesellschaft im Überlebenskampf mit der ersten Natur bestehen könne. Ihre Selbsttäuschung beruht darauf, dass sie die Identität von technischem Fortschritt und seiner kapitalistischen Form, in der er sich nun einmal entwickelte, verabsolutieren. Sie bedürfen deshalb auch keiner Idee mehr wie ihre bildungsbürgerlichen Gegner, keiner außerhalb des Prozesses liegenden Norm, sondern meinen stattdessen ganz ideologiefrei, rein pragmatisch und realistisch argumentieren zu können, indem sie sich auf den puren Sachzwang berufen, den sie für einen technischen halten und der in Wahrheit ein ökonomischer ist. Die gesellschaftlichen Probleme, die aus dem Widerspruch zwischen ökonomischer Form und technischem Inhalt resultieren, müssen sich demzufolge rein technisch lösen lassen. Auch die Pädagogik wird ihnen zu einer technischen Disziplin, die die zukünftigen Arbeitskräfte zu formen hat und deren höchstes Ziel deshalb darin bestehen muss, dass sie eine ebenfalls rein technisch gedachte Problemlösungskompetenz ausbilden.

Tatsächlich verwandeln sich in den Konzepten der Bildungsreformer die Möglichkeiten, die der technische Fortschritt der freien Entfaltung der Individuen bietet, in die Bestandteile eines abstrakten Anforderungskataloges, dem die Individuen genügen müssen. Man muss darum auch den Beteuerungen empirischer Bildungsforscher, sie hätten es endlich geschafft, sich von einer normativen Pädagogik zu verabschieden, und stünden nun auf dem festen Boden strenger neutraler und objektiver Wissenschaftlichkeit, nicht auf den Leim gehen. Ihr „Werde

Subjekt!“, das Kants „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ zum Verwechseln ähnlich sieht, ist der Wahlspruch, oder besser: der kategorische Imperativ einer neuen Moral, und zwar einer Moral autonomer Heteronomie. Denn während Kant noch das Paradox der Pädagogik darin zu erkennen können glaubte, wie unter und mittels des Zwangs der Wunsch nach Freiheit in der Brust der Menschen zu wecken sei, ist die heutige Pädagogik in ihrem Wahn, wir lebten bereits in einer Ordnung der Freiheit, ganz darauf ausgerichtet, diesen Wunsch angesichts der unübersehbaren Möglichkeiten seiner Realisierung erst gar nicht aufkommen zu lassen. Den oben aufgeführten Forderungen nach selbstgesteuertem und selbstreguliertem Lernen, die den Kodex dieser Moral bilden, ist denn auch gewissermaßen an der sprachlichen Nasenspitze anzusehen, dass es bei ihnen nicht mehr um Selbstbestimmung, sondern ausschließlich um Selbstbeherrschung geht. Die zu Beginn des Paragraphen beschriebene neue Form der Entfremdung äußert sich im veränderten ökonomischen Zwangscharakter des Bildungsprozesses, der nur noch der Formation der Individuen zum Zweck der Aufrechterhaltung kapitalistischer Produktionsverhältnisse dient, die immer sichtbarer einer Entwicklung der Produktivkräfte im Wege stehen, die inzwischen tatsächlich im Hinblick auf ein neues Verhältnis zur ersten Natur dringend geboten erscheinen muss. Es kann deshalb nicht verwundern, dass die Motivation zum zentralen Problem der Bildungsreformer wird, dem sie nun mit psychologischen Mitteln beizukommen versuchen.

5. Kurzer Ausblick auf eine fortschrittliche Bildung

Solange der technische Fortschritt weiter auf der „miserablen Grundlage“²⁹ kapitalistischer Produktionsverhältnisse vor sich geht, müssen sich alle Bestimmungen dieses Prozesses in ihr Gegenteil verkehren, aus Produktivkräften Destruktivkräfte, aus dem Potential zur kollektiven Selbstverwaltung der Produktion und individueller Selbstbestimmung die Aktualität der Selbstausbeutung, aus dem Segen, den die Technik den Menschen bringen könnte, der Fluch werden, den sie tatsächlich darstellt. Was sich im Zuge dieses Fortschritts entfaltet, sind gesellschaftliche Produktivkräfte, die von einer Gesellschaft, die den produzierten Reichtum immer noch an der individuellen Arbeitsleistung bemisst und die Dissoziation der Individuen vorantreibt, deren Produktion zwar technisch längst vernetzt, aber sozial in miteinander konkurrierende Großkonzerne aufgespalten ist, nicht kontrolliert werden können. Nichts mag ungeheurer sein als der Mensch, aber zum Ungeheuer wird er, weil er seine eigene Form der Naturbeherrschung nicht beherrscht. Um dies zu tun, müsste er sich zu dem entwickeln, was Marx das gesellschaftliche Individuum genannt hat.³⁰ Der Ausdruck ist doppeldeutig. Er meint zum einen, dass die Gesellschaft sich zu einem Individuum zusammenschließen muss. Erst in einer auf dem Prinzip der Kooperation statt der Konkurrenz beruhenden gesellschaftlichen

²⁹ Karl Marx: Grundrisse einer Kritik der politischen Ökonomie, MEW Bd. 42, Berlin 1983, S. 601.

³⁰ Vgl. Karl Marx: Grundrisse einer Kritik der politischen Ökonomie, MEW Bd. 42, Berlin 1983, S. 601.

Arbeitsteilung würden die selbständigen individuellen Tätigkeiten technisch funktional. Er meint zum anderen, dass das Individuum sich zu einem Gesellschaftswesen entwickelt, den abstrakten Individualismus, der der bürgerlichen Gesellschaft seit jeher innewohnt und der in neoliberalen Zeiten sich ins Absurde steigert, aufhebt, und im vollen Bewusstsein seiner Angewiesenheit auf andere und anderes sein Zusammenleben mit ihnen dahingehend ausrichtet, dass alle sich frei entfalten können. Beide Bedeutungen sind nicht voneinander zu trennen, beides nur die zwei Seiten ein und derselben Medaille, ein und desselben Prozesses. Dennoch dürfte für Pädagogen und Pädagoginnen mit ihren beschränkten Möglichkeiten die zweite Seite, die Bildung des Individuums zum Gesellschaftswesen von besonderem Interesse sein.

Wir können und wollen an dieser Stelle entsprechend unserem Ausgangspunkt auch nur einen Ausblick auf das Wissensverständnis wagen, das einer Bildung, die sich ein gesellschaftliches Individuum zum Zweck setzt, zugrundeliegen könnte. Zum zentralen Inhalt fortschrittlicher, kritischer Bildung heute müsste es unseres Erachtens werden, ein Bewusstsein für den sich ständig zuspitzenden Widerspruch zwischen der Entwicklung der Produktivkräfte und den bestehenden Produktionsverhältnissen zu schaffen. Das wird schwerlich vermittels der Rückkehr zu einer altsprachlich orientierten klassischen Bildung gelingen. Auf deren Ziel, ein angemessenes modernes Geschichtsbewusstsein auszubilden, kann aber kein Verzicht geleistet werden. Es ist konstitutiv dafür, die beschriebene Form der Verdinglichung des Wissens, seine universelle Instrumentalisierung aufzubrechen und dem prozessualen Charakter des Begriffs Geltung zu verschaffen. Eine moderne Bildung wird dementsprechend darauf aus sein, auf dieser Basis Selbstreflexion gerade – aber nicht nur – in den naturwissenschaftlichen Fächern in Gang zu setzen. Hier müssen die Möglichkeiten, die die naturwissenschaftliche Erkenntnis bietet, der sozial geprägten technischen Realität konfrontiert werden. Naturwissenschaftlicher Unterricht muss demzufolge über sich selbst hinausgehen, die sozialen Grenzen der eigenen Disziplinen und ihrer technischen Ergebnisse thematisieren, und die wissenschaftliche und technische Einbildungskraft der Schülerinnen und Schüler dahingehend fördern, sie zu transzendieren.

Was die Form des zu vermittelnden Wissens anbetrifft, so gilt es ins Bewusstsein zu heben, dass das Wissen an sich allgemein ist. Wissen ist kein mögliches Eigentum, auch kein Gemeineigentum, kein common, sofern unter common Gemeingut verstanden wird. Dass ein Astronom auf der Grundlage der Relativitätstheorie einen Versuchsaufbau konstruiert, schließt niemanden davon aus, auf exakt derselben Grundlage einen anderen Versuch zu unternehmen. Beide können vielleicht nicht zur gleichen Zeit dasselbe Teleskop benutzen, aber das betrifft nicht das Wissen als solches. Ebenso wenig wird ein Techniker daran gehindert, vermittels des Energieerhaltungssatzes eine Maschine zu entwickeln, weil ein anderer Techniker ähnliches tut. Wissen kann, insofern es kein Eigentum ist, auch nicht angeeignet, geschweige denn erworben werden. Wenn Linguisten von Spracherwerb sprechen, zeugt das von einem sehr sonderbaren Begriff von Bildung. Eine fortschrittliche Bildung müsste vielmehr darauf ausgerichtet sein,

dem Wissen die ihm gebührende allgemeine Form zu geben, und dazu sich gegen alle Formen wenden, in denen es parzelliert und angeeignet wird.

Literaturverzeichnis

Anderson, Benedict (1983), *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*, Frankfurt/M. /New York.

Anders, Günther (1984), *Die Antiquiertheit des Menschen*, Zweiter Band, München.

Bacon, Francis (1990), *Neues Organon*, (Hg.) W. Krohn, Teilband 1, Hamburg.

Baumert, Jürgen (2007), *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*, http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf; Stand 25.07.2018.

Baumert, Jürgen/Tillmann, Klaus Jürgen (Hg.) (2016), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker*, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 19.

Bellmann, Johannes (2007), *John Deweys naturalistische Pädagogik. Argumentationskontexte, Traditionslinien*, Paderborn.

Dahrendorf, Ralf (1966), *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Nannen-Osnabrück.

Foucault, Michel (2004), *Geschichte der Gouvernementalität (1978-79)*. Frankfurt/M.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1969), *Jenaer Realphilosophie*, (Hg.) Hoffmeister, Johannes, Hamburg.

Heydorn, Heinz-Joachim (1970), *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*, Frankfurt/M.

Kracauer, Siegfried (1971), *Die Angestellten*, Frankfurt/M.

Maag-Merki, Katharina (2009), *Kompetenz*, in: Sabine Andresen/Rita Casale u.a. (Hg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Weinheim, S. 492-506.

Marcuse, Herbert (2008), *Das Salzburger Humanismusgespräch*, auf: Ders.: *Der Mensch in einer sozialisierten Welt*, Vorträge und Gespräche auf 4 CDs, München.

Marx, Karl (1983a), *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung*, MEW Bd. 1, S. 378-391.

Marx, Karl (1983b), *Grundrisse einer Kritik der politischen Ökonomie*, MEW Bd. 42, Berlin.

Marx, Karl (1976), *Das Kapital*, Erster Band, MEW Bd. 23, Berlin.

Marx, Karl (1987), *Das Kapital*, Dritter Band, MEW Bd. 25, Berlin.

Baumert, Jürgen u.a. (2001), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.

OECD (2000), *Bildungsindikatoren Methoden und Ergebnisse des internationalen Bildungsvergleichs*, HIS Workshop, Hannover.

OECD (2003), *Definition and Selection of Competencies*, <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>, Stand 25.07.2018.

Robinson, Saul B. (1967), *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Neuwied.

Schelsky, Helmut (1965), *Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung*, in: Ders.: *Auf der Suche nach Wirklichkeit*, Gesammelte Aufsätze, Düsseldorf-Köln.

Tenorth, Heinz-Elmar (2004), *Stichwort: "Grundbildung" und "Basiskompetenzen"*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 7 H., 2, S. 169-182.

Tenorth, Heinz-Elmar (2016), *Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 19, H 1, S. 45-71.

von Hentig, Hartmut (1996), *Bildung. Ein Essay*, München/Wien.

Weinert, Franz Emanuel (1999), *Konzepte der Kompetenz. Gutachten zum OECD Projekt: „Definition of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations“*, Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Weinert, Franz Emanuel (2001): *Concept of competence: A conceptual clarification*, in: Dominik S., Rychen/Laura H. Salganik (Hg.), *Defining and selecting key competencies*, Seattle, S. 45-65.