

Erich RIBOLITS

Bildung als Ware?

ÜBER DIE ZUNEHMENDE MARKTFÖRMIGKEIT DER BILDUNG UND DIE "SCHULAUTONOMIE"

Es gilt heute als weitgehend anerkannte Tatsache, daß die Chancen einer Volkswirtschaft, im internationalen Konkurrenzkampf günstig abzuschneiden - womit dann positive Voraussetzungen für Lebensstandard, Beschäftigungsniveau, individuelle Chancen und soziale Bedingungen im jeweiligen Land verbunden werden - auch im Zusammenhang mit dem Bildungsstand der Bevölkerung zu sehen sind. Dementsprechend wird, neben Grund und Boden, Finanzkapital und Arbeit - den drei klassischen Wirtschaftsfaktoren -, dem als "Human Resources" oder vielfach auch als "Humankapital" bezeichneten Qualifikationsprofil der Erwerbstätigen zunehmend größere Bedeutung für die wirtschaftliche Prosperität zugesprochen. Dieser Argumentation folgend, werden auch Aufbau, Inhalt und Zielsetzung von Bildungssystemen heute vielfach nur mehr unter dem Gesichtspunkt diskutiert, wie sehr sie dem Anknüpfen des Produktionsprozesses, der Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft oder verbesserten Einkommenschancen des einzelnen dienlich sind, bzw. geht es primär um die Frage, wie die öffentlich und privat aufgebrauchten Bildungsaufwendungen im Sinne eines hohen ökonomischen Ertrags besser eingesetzt werden können.

Zunehmend wird in dieser Situation offensichtlich, daß die bürokratisch und zentral gelenkte Schule jedoch kaum imstande ist, der Erwartung, optimale Wettbewerbschancen sowohl für den sich zunehmend verschärfenden internationalen wirtschaftlichen Konkurrenzkampf als auch für den Verdrängungswettbewerb am Arbeitsmarkt zu sichern, ausreichend nachzukommen. Zum einen meldet deshalb "die Wirtschaft" immer häufiger ihren Unmut darüber an, daß das staatlich organisierte Bildungswesen nicht genügend schnell und oft nicht in der gewünschten Form auf ihre Bedürfnisse als "potentielle Abnehmer" reagiert. Dies insbesondere deshalb, da Lehrplanänderungen, die Einführung neuer Gegenstände oder strukturelle Veränderungen im Schulbereich derzeit einem umständlichen Prozeß der Entscheidungsfindung unterliegen, bei dem, neben der Interessensgruppe "Wirtschaft" auch noch andere gesellschaftliche Gruppen ihre - fallweise auch konträren - Interessen einbringen. Zum anderen wird häufig moniert, daß die zentralistischen Steuerungsmechanismen unterliegende Schule auch kaum auf die Spezialbedürfnisse diverser Teilgruppen ihres Klientels reagieren kann. So taucht in den letzten Jahren regelmäßig die "Sorge" um die sogenannten "Hochbegabten" auf, die durch den Normallehrplan und ihre bloß normal- oder gar "fast unterbegabten" MitschülerInnen "eingeengt" werden. Aber auch für SchülerInnen, die in einem schulischem Teilgebiet erweiterte Fähigkeiten erwerben wollen, oder für die, auf Grund eines regionalen Wirtschaftsbedarfs an Spezialfähigkeiten, eine solche Spezialisierung *im Sinne ihrer späteren Arbeitskraftvermarktung* sinnvoll erschiene, kann die derzeitige Schule oft kein ausreichendes Spezialangebot liefern.

Diese primär ökonomisch motivierte Kritik am öffentlich organisierten Bildungswesen korreliert heute zunehmend mit einer massiven Unzufriedenheit bei den in der Schule Tätigen. Zerrieben zwischen demokratisch-idealistischen Ansprüchen und einer Realität, die eher durch unwillige und undemokratisch agierende Schüler gekennzeichnet ist, sowie in kleinlich-bürokratisch-hierarchischen Abhängigkeiten gehalten, wünschen LehrerInnen derzeit

Quelle: www-gewi.kfunigraz.ac.at/edu/studium/materialien/Bildung_als_Ware.doc

vielfach nichts sehnlicher als selbstbestimmte Handlungsräume. Das neue "pädagogische Zauberwort" *Schulautonomie* hat auch dementsprechend schnell Furore bei den pädagogischen Professionalisten gemacht. Ihre derzeit vielfach sehr frustrierende berufliche Alltagsrealität und das Gefühl, ein ohnmächtiges Anhängsel eines nach weitgehend undurchschaubaren, jedoch primär politisch-bürokratischen Gesetzmäßigkeiten agierenden "Apparates" zu sein, von dem besonderes Engagement und Leistungsbereitschaft nur selten wahrgenommen und noch seltener positiv honoriert wird, läßt LehrerInnen nur noch auf das Wunder einer "Perestrojka" in der Schule hoffen.

Vergessen wird dabei oft, daß auch die sowjetische Perestrojka eher den ökonomischen Mechanismen der Marktwirtschaft - einschließlich den damit verbundenen und teilweise sehr brutalen Begleiterscheinungen - zum Durchbruch verholfen hat denn Demokratie und Humanismus. Der durchaus verständliche Wunsch nach einer gewissen Entlassung der Schule aus der Gängelung durch Hierarchie und Bürokratie führt ganz sicher nicht automatisch zur *pädagogischen* Schule. Das heute allgemein verbreitete Aufgabenverständnis von Bildungsinstitutionen, sowie real vorhandene Machtverhältnisse und erkennbare Tendenzen lassen eher erwarten, daß dieser "fromme Wunsch" nur Steigbügelhalter für den nächsten Etappenritt in der ökonomischen Verzweckung von Bildung sein wird. Im folgendem soll ein wenig die bisherige Entwicklung im Hinblick auf die instrumentalisierte Sichtweise von Bildung nachgezeichnet werden, weiters werde ich ansatzweise den Zusammenhang zwischen der "Dominanz des ökonomischen Denkens" und der Reduzierung von Bildung zu brauchbar-machender Qualifikation darstellen, um schließlich auf die Fragwürdigkeit des Versuchs einzugehen, die Schule mit dem Autonomiekonzept von nicht-pädagogischen Zweckbestimmungen zu befreien.

Zur Entstehung des Humankapitalansatzes

Fragen nach dem Stellenwert der Bildung für das Wirtschaftssystem wurden im Laufe der Geschichte schon des öfteren gestellt. So argumentierte z.B. der bekannte Nationalökonom Adam SMITH schon in seinem 1776 erschienen Werk: "An Inquiry into the Nature and Causes of the Welth of Nations", ganz im Sinn heutiger bildungsökonomischer Ansätze: "Der Erwerb solcher (qualifizierten) Fähigkeiten macht infolge der Notwendigkeit, die betreffenden Menschen während der Zeit ihrer Ausbildung, ihres Studiums oder ihrer Lehrlingszeit zu unterhalten, stets Geldausgaben erforderlich, die sozusagen in einen Menschen gestecktes stehendes Kapital darstellen. Diese Fähigkeiten bilden nicht nur einen Teil des Vermögens des Betreffenden, sondern auch einen Teil des Vermögens der gesamten Volkswirtschaft, der er angehört. In derselben Weise läßt sich *die gesteigerte Geschicklichkeit eines Arbeiters* als eine Art Maschine oder Werkzeug betrachten, *die die Arbeit erleichtert oder abkürzt, und die, wenn sie auch Ausgaben verursacht, diese doch mit Gewinn zurückzahlt*"¹

Solche frühen Ansätze bildungsökonomischen Denkens blieben zur Zeit ihres Entstehens allerdings durchwegs der Ebene akademischer Diskussionen verhaftet und erlangten keine darüber hinausgehende Bedeutung. Als wissenschaftlich anerkannte Denkfigur konnte sich die Idee von der *Bildung als ökonomisch zu kalkulierende Größe* erst Ende der 50er und Anfang der 60er Jahre dieses Jahrhunderts etablieren. Der Grund für die damalige Entwicklung einer wissenschaftlichen "Bildungsökonomie" läßt sich in den sozioökonomischen Gegebenheiten dieser Zeit identifizieren. Der unserem Wirtschaftssystem innewohnende Zwang zur

Kapitalakkumulation ließ sich zunehmend nicht mehr nur extensiv, d.h. durch eine quantitative Ausweitung des Produktionspotentials, erreichen. Immer mehr wurden und werden auch weiterhin intensive Faktoren, wie z.B. die entsprechende Qualifizierung der Arbeitskräfte, wichtig. Der Widerspruch von Bildung und Ausbildung, den der Bildungsbegriff seit der Zeit in sich trägt, als die handwerklichen Produktionsbedingungen durch die maschinelle Fertigung abgelöst worden waren, wurde durch diesen ökonomisch bedingten Druck in einer einseitigen Form aufgelöst: *Brauchbar machende und verwertbare Qualifikation trat im allgemeinen Bewußtsein an die Stelle umfassender Bildung*. Dementsprechend gilt es heute als kaum bestreitbare Binsenweisheit, daß es die primäre Aufgabe des staatlich organisierten Schulwesens sei, ein auf den Qualifikationsbedarf der Wirtschaft möglichst abgestimmtes "Humankapital" in entsprechender Mengenverteilung zu liefern. Gleichzeitig wird Schulbesuch auch von den Betroffenen praktisch nur unter dem Aspekt gesehen, wieweit sich die damit verbundene Investition an Zeit und Geld für sie später in quantifizierbarer Form lohnt. Es etablierte sich im Zusammenhang mit den sozioökonomischen Begleitumständen der 50er und 60er Jahre quasi nicht nur eine bildungsökonomische Wissenschaftsdisziplin, parallel dazu konnte damals auch die ökonomische Sichtweise von Bildung, als Instanz zur Herstellung von Humankapital, im allgemeinen Bewußtsein einen wesentlichen Terraingewinn verbuchen.

Die Bildungsökonomie ist jene Disziplin, die die Zusammenhänge zwischen der Ausformung des Bildungswesens und der wirtschaftlichen Entwicklung systematisch untersucht. Dabei geht es im wesentlichen um die Frage, welche Auswirkung bestimmte *Bildungsaufwendungen* und ein daraus folgendes Ausbildungsniveau der (arbeitenden) Bevölkerung für die Leistungsfähigkeit einer Volkswirtschaft haben. Die jeweils erreichte Wachstumsrate des Sozialprodukts (Summe des Marktwertes aller produzierten Güter und erbrachten Dienstleistungen) wird dabei als Kriterium für die Beobachtung und Darstellung der wirtschaftlichen Entwicklung herangezogen. Das Ziel der Bildungsökonomie ist es, die optimalste Form des Einsatzes von Bildungsaufwendungen *im Sinne eines hohen Wirtschaftswachstums* herauszufinden. Bildungsaufwendungen werden als investiertes Kapital betrachtet, das sich - sowohl unter dem individuellen als auch unter dem gesellschaftlichen Gesichtspunkt - rentieren soll, indem es kurz- oder langfristig einen *quantifizierbaren* Ertrag abwirft.

Diese Zielsetzung der Bildungsökonomie impliziert zwei Prämissen, die auch ganz deutlich das erkenntnisleitende Interesse dieser Wissenschaftsdisziplin offenlegen: Zum einen wird, obwohl von *Bildungsökonomie* gesprochen wird, mit einem zur Anpassung von Humankapital verstümmelten Bildungsbegriff operiert; Bildung kommt ausschließlich in ihrer verzweckten Form als Arbeitskräftequalifizierung - einem Faktor wirtschaftlichen Kalküls - ins Blickfeld. Zum anderen wird *Wirtschaftswachstum* zur selbstverständlichen Schlüsselgröße gesellschaftlicher Entwicklung hochstilisiert; implizit wird damit suggeriert, daß nur durch permanente Produktivitätssteigerungen und eine Ausweitung des materiellen Wohlstands die Voraussetzung für glückhafte menschliche Existenz gegeben sei.

Grundsätzlich spiegelt das bildungsökonomische Selbstverständnis damit nur deutlich die generelle Fetischierung des Wachstumsbegriffes in unserer Kultur wider. Unbegrenztes Wachstum ist zum Wert an sich avanciert, dementsprechend korreliert die dem bildungsökonomischen Ansatz immanente Sichtweise von Bildung - als eine Zulieferinstanz für die wachstumsorientierte Wirtschaft - durchaus mit dem allgemeinen Bewußtsein: Auch Bildung muß sich dem gesellschaftlichen Grundwert unterordnen und ihren Beitrag zur Erfüllung des

Quelle: www-gewi.kfunigraz.ac.at/edu/studium/materialien/Bildung_als_Ware.doc

Wachstumsideals leisten; ein diesbezügliches Infragestellen zu fördern kann unter einer solchen Prämisse logischerweise nicht die Aufgabe von Bildung sein.

Reduzierung von Bildung zur Qualifikation

Der Sozialwissenschaftler Elmar ALTVATER bemerkte in einem Text vor ca. 30 Jahren sarkastisch, daß die Verbindung der beiden Worte Bildung und Ökonomie eine äußerst glückliche Kombination darstellt. Denn "wenn im Begriff der Bildung noch ganz in humanistischer Tradition Menschenbildung, Fähigkeit zur Reflexion in Einsamkeit und Freiheit, als Konstitution des autonomen bürgerlichen Individuums ... erscheint, so (offenbart sich) im Begriff der Ökonomie dieser Bildung das Moment der Ausbildung, der Konditionierung des Individuums für die Berufspraxis innerhalb einer Gesellschaft mit differenzierter Arbeitsteilung und - dies vor allem - des Kalküls von Kosten und Nutzen, die eine spezifische Ausbildung verursacht."² In der Zwischenzeit scheint allerdings der Gedanke, daß Bildung mehr meint als das Erwerben von brauchmachenden Qualifikationen, aus dem allgemeinen Bewußtsein sowieso weitgehend verdrängt zu sein. "Das Bildungswesen gilt heute als gesellschaftliche Einrichtung, in der vorwiegend jüngere Menschen mit Qualifikationen ausgestattet, an die Erwartungen der bestehenden Gesellschaftsordnung angepaßt und für ihre Aufgaben gemäß der ökonomischen Bedarfslage vorbereitet werden. Es funktioniert als eine Institution der Auslese und Sozialisation. Im bestehenden Bildungswesen finden sich kaum Ansätze, den einzelnen erfahren zu lassen, wie er oder sie die Auseinandersetzung mit der Sozial- und Sachwelt aufnehmen und durchführen soll. Es werden überwiegend Maßnahmen getroffen, die funktional unser Gesellschaftssystem reproduzieren. Das Verständnis von Bildung hat sich weitgehend *instrumentalisiert*. Sie wird nicht in reflexiver Absicht betrieben, sondern ist Mittel für soziales Ansehen und Fortkommen."³ Der im Bildungsbegriff implizierte dialektische Doppelcharakter, als Mittel der Integration einerseits und als Voraussetzung für individuelle und gesellschaftliche Emanzipation andererseits wurde im allgemeinen Verständnis um den reflexiv-emanzipatorischen Teil verkürzt.

Der emanzipatorische Bildungsauftrag meint, daß es nicht bloß um das Schaffen der Voraussetzungen für eine Eingliederung in gegebene gesellschaftliche und wirtschaftliche Strukturen geht, sondern, daß Bildung die Aufgabe hat, gleichzeitig die Befähigung zu fördern, Zweck und Nutznießer dieser Strukturen zu erkennen und Menschen solcherart in die Lage zu versetzen, gegen eventuell als falsch erkannte Gegebenheiten auftreten zu können. Ganz in diesem Sinne war Bildung auch in den traditionellen Vorstellungen der Arbeiterbewegung immer mehr als nur ein Vehikel, um einen (besser bezahlten) Arbeitsplatz zu bekommen. Mit Bildung verband die Arbeiterbewegung immer auch die Vorstellung von der Erlangung persönlicher und gesellschaftlicher Emanzipation und einem daraus erwachsenden Potential zur gesellschaftlichen Umgestaltung. Die Parole aus den Anfängen der Arbeiterbewegung "Bildung ist Macht" gibt wenig Sinn im Hinblick auf einen Bildungsbegriff, der nur verstanden wird als ein individuelles Instrument zur Verbesserung der Chancen am Arbeitsmarkt bzw. als Mittel, um die wirtschaftliche Prosperität (unter Beibehaltung derzeitiger struktureller Bedingungen) anzukurbeln. Hinter der Idee von der "Macht durch Bildung" steht die gesellschaftliche Vision vom emanzipierten Menschen, der in der Lage ist, an der permanenten Demokratisierung der Gesellschaft mitzuwirken und sich für eine solidarische Gesellschaft einzusetzen, die nicht gekennzeichnet ist durch die Notwendigkeit des Konkurrenzkampfes der Arbeitenden um lukrative Arbeitsplätze.⁴

Bildung hat zu tun mit der grundsätzlichen Frage nach dem Sinn der jeweiligen Organisationsform menschlicher Existenz und damit auch nach Ziel und Zweck der Fortschreibung momentaner wirtschaftlicher Prämissen und Entwicklung. Dazu ist es notwendig, daß Inhalte und Formen der Bildungsarbeit gerade *nicht* aus den sich durch eine Fortschreibung des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Status-quo ergebenden Anforderungen abgeleitet werden. Bildungsarbeit muß zur Erfüllung dieser Aufgabe dagegen in erster Linie ausgerichtet und legitimiert werden an eigenständigen - mit den pädagogischen Leitvorstellungen vom emanzipierten, autonom denkenden, mündigen Menschen korrelierenden - Zielen. Dafür reicht eben nicht die Anpassung an, sondern es geht wesentlich um die Reflexion der gegebenen sozialen Realität, in der und für die gelernt wird!

Wenn der Erziehungswissenschaftler Heinz J. HEYDORN⁵ schreibt, daß es keine Bildungstheorie von Rang gäbe, welche Bildung auf die Reproduktion handgreiflicher gesellschaftlicher Bedürfnisse reduziert, bringt er die Sache auf den Punkt: Bildungsarbeit, in der die Reflexion der gesellschaftlichen Realität, in der und für die gelernt wird, nicht zum Grundthema gemacht wird, die sich im Gegensatz dazu mit dem Erwerben von Wissen und Können für das Funktionieren innerhalb gegebener Bedingungen begnügt und nicht mehr nach dem Wofür und Wozu fragt, hat den Bildungsbegriff zur Unkenntlichkeit deformiert und damit die Verbindung zur abendländischen Bildungstradition abgebrochen.

Die Dominanz des ökonomischen Denken

Leben und Arbeiten in unserer Gesellschaft wird derzeit fast ausschließlich von Paradigmen der ökonomischen Rationalität bestimmt; eine wesentliche Folge davon ist, daß unserem Leben fast völlig die Dimension des "Genug ist genug" abhanden gekommen ist. Möglichst weit kommen, viel erreichen, materiellen Reichtum anhäufen, meß-, zähl- oder wägbaren Erfolg haben, ... sind die dem ökonomischen Denken adäquaten Paradigmen, eine ethische oder ideologische Begrenzung individuellen Erfolgsstrebens kennt unsere Kultur faktisch nicht. Das Versprechen lautet: "Dem Tüchtigen gehört die Welt" - angeblich kann ja jeder, entsprechende Leistungsfähigkeit und Leistungswilligkeit vorausgesetzt, im allgemeinen Konkurrenzkampf mitmischen und sich einen größeren Anteil am materiellen Reichtum, verbunden mit entsprechendem Prestige, Einfluß und Macht, sichern. Das Fatale dabei ist, daß, sobald begonnen wird, Reichtum nicht an der Frage der Erfüllbarkeit oder Nichterfüllbarkeit *natürlicher* Bedürfnisse zu messen, sondern dazu abstrakte Zahlen benützt werden, es kein Genug mehr gibt; - wie hoch die Geldsumme auch sein mag, sie könnte immer noch größer sein. Die Rechnungsführung kennt nur die Kategorien des Mehr und des Weniger, das *Genug* kennt sie nicht.

Das, was Erich FROMM als die *Lebensform des Habens*, im Gegensatz zur *Lebensform des Seins*⁶, bezeichnet, hängt auf das engste mit der Entstehung der Marktwirtschaft zusammen. "Solange ich auf meinem Flecken Land nur soviel anbaue, wie ich zur Ernährung meiner Familie, eines Esels und zweier Ziegen brauche; solange ich das Feuerholz für Herd und Ofen hacke, weil es auf den Böschungen und im Nachbarwald Holz gibt, solange fehlt meiner Arbeit die ökonomische Rationalität: Jedes Ding braucht seine Zeit; und wenn das Notwendigste vollbracht ist, kann die Arbeit der Muße weichen. All dies ändert sich aber von dem Moment an, wo ich nicht mehr für den Eigenverbrauch produziere sondern für den Markt. Dann nämlich muß ich lernen zu kalkulieren."⁷ Dann muß sich der einzelne den Bedingungen

der ökonomischen Rationalität unterwerfen, muß Absatzmöglichkeiten, Produktionsaufwand, Rentabilität eines eventuellen Maschineneinsatzes u.dgl. mehr berücksichtigen, bedenken, unter welchen Umständen sein Produkt leichter absetzbar wird oder wie in der verfügbaren Zeit mehr bzw. effektiver produziert werden kann. Das alles muß er tun, weil am Markt jeder mit jedem in Konkurrenz steht - würden die Effektivitätskriterien des ökonomischen Denkens nämlich nicht beachtet, so könnte derjenige, der sich solcherart als "untüchtig" herausstellt, bald vom Verkauf seiner Produkte nicht mehr leben - er wäre nicht mehr konkurrenzfähig.

Der Philosoph André GORZ meint, daß die ökonomische Rationalität so lange keine Anwendung gefunden hat, als Menschen in der Bestimmung ihrer Bedürfnisse und des Niveaus ihrer Arbeitsanstrengung frei waren. Max WEBER berichtet in diesem Zusammenhang über die Schwierigkeiten am Anfang der Industrialisierung, Menschen dazu zu bringen, eine für sie unangenehme Arbeit auch dann kontinuierlich durchzuhalten, wenn ihnen die Entlohnung schon nach einem Teil der Arbeitszeit, die Abdeckung ihrer (notwendigsten) Bedürfnisse erlaubt hätte, bzw. die Unmöglichkeit, Menschen damals durch einen höheren Leistungslohn zu höherer Anstrengung zu motivieren: "Der Mann, der z.B. bei 1 Mark für den Morgen Getreidemähen bisher 2,5 Morgen gemäht und so 2.50 Mark am Tag verdient hatte, mähte nach Erhöhung des Akkordsatzes für den Morgen um 25 Pfg. nicht - wie gehofft wurde - angesichts der hohen Verdienstgelegenheit etwa 3 Morgen, um so 3,75 Mark zu verdienen - wie dies sehr wohl möglich gewesen wäre -, sondern nur noch zwei Morgen am Tag, weil er so ebenfalls 2,50 Mark, wie bisher, verdiente und damit, nach biblischem Wort, 'ihm genügen' ließ. Der Mehrverdienst reizte ihn weniger als die Minderarbeit; er fragte nicht: wieviel kann ich am Tag verdienen, wenn ich das mögliche Maximum an Arbeit leiste, sondern: wieviel muß ich arbeiten, um denjenigen Betrag - 2,50 Mark - zu verdienen, den ich bisher einnahm und der meine *traditionellen* Bedürfnisse deckt? ... Es lag nun sehr nahe, da der Apell an den 'Erwerbssinn' durch höhere Lohnsätze versagte, es mit dem gerade umgekehrten Mittel zu versuchen: durch *Herabsetzen* der Lohnsätze den Arbeiter zu zwingen, zur Erhaltung seines bisherigen Verdienstes mehr zu leisten als bisher."⁸

Die damals von Menschen offenbar noch empfundene Kategorie des *Genug* ist eine kulturell oder eine existentiell vermittelte Kategorie und über das heute dominierende ökonomische Denken nicht herstellbar. "Genug ist genug" bedeutet, daß mehr zu haben sinnlos wäre, daß dieses Mehr kein echtes mehr an Bedürfnisbefriedigung bringt. Es ist das Verdienst unserer derzeitigen Wirtschaftsordnung - der privatkapitalistischen Marktwirtschaft - daß das Band zwischen Arbeit und Bedürfnis faktisch vollkommen zerissen ist. Mit Hilfe einer, aufbauend auf den Erkenntnisse der Psychologie, mit allen Mitteln der suggestiven Beeinflussung arbeitenden Werbung gelingt es derzeit, die meisten Menschen im Zustand des permanenten Gefühls unbefriedigter Bedürfnisse zu halten. "I can get no satisfaction" drückt den Zustand aus, in dem der Zweck von Arbeit nicht mehr die Befriedigung konkret empfundener ursprünglicher Bedürfnisse sein kann. Im Gegensatz dazu ist "Genug ist nie genug, Genug kann nie genügen" zur Richtschnur von Mühe und Erfolg geworden. Deshalb ist es heutzutage durchaus möglich, Menschen durch einen entsprechenden Entlohnungsanreiz zu mehr Arbeitsleistung anzuspornen - der sichtliche Erfolg der Strategie das "immer mehr" und "immer besser" in die Köpfe zu implantieren und damit die Konsum"bedürfnisse" mindestens ebenso schnell auszuweiten, wie die Produktion von Waren und warenförmigen Dienstleistungen.

"Dieser Logik der *grenzenlosen* Anstrengung jedes einzelnen, um die anderen zu überholen, hat die Arbeiterbewegung von Anfang an eine umgekehrte Logik entgegengesetzt: die

Quelle: www-gewi.kfunigraz.ac.at/edu/studium/materialien/Bildung_als_Ware.doc

Verweigerung der Konkurrenz zwischen den einzelnen Arbeitern, ihre Solidargemeinschaft mit der gleichzeitigen Perspektive der *Selbstbegrenzung* der Anstrengung eines jeden und der Begrenzung der Arbeitsmenge, die von allen verlangt werden konnte. Der ökonomischen Rationalität der unbegrenzten Maximierung und Maßlosigkeit setzte somit die Arbeiterbewegung eine Rationalität entgegen, die sich auf einen Humanismus des Bedürfnisses und die Verteidigung des Lebens gründete."⁹ Im selben Maß wie die Organisationen der Arbeiterbewegung jedoch in Staat und Staatsführung integriert wurden, reduzierte sich auch ihre Oppositionshaltung gegen die ökonomische Rationalität. *Solidarität* wurde weitgehend zur Worthülse reduziert, die lebensfeindliche Ideologie des konkurrenzorientierten unbegrenzten Aufstiegsstreben als Notwendigkeit akzeptiert.

Auch andere gesellschaftliche Bereiche, wie z.B. Teile der ländlichen Kultur, konnten sich eine gewisse Zeit der Dominanz des ökonomischen Denkens fernhalten. "Aber zweihundert Jahre Kapitalismus beginnen jetzt in den entwickelten Ländern immer deutlicher zu zählen, und wir erleben in diesem ausgehenden Jahrhundert eine rapide Durchdringung fast aller Lebensbereiche mit 'kapitalistischem Geist'. Selbst flüchtige Vergleiche heutiger Erscheinungen und Einstellungen mit jenen von gestern und vorgestern lassen diesen Trend deutlich erkennen. Finanzielles Denken und spekulative Hoffnungen - vom kleinen Lotto bis zu Finanztransaktionen, die täglich hunderte Milliarden Dollar in Bewegung halten - verdrängen immer mehr sachliche Überlegungen über qualitative Aspekte des Reichtums und der Investitionen; Politiker sind besorgt, wie sie ihre Politik 'verkaufen' können; der Sport wird von Spiel und fairer Begegnung immer mehr zu Big Business, wo Sportler sich todfeindlich um Millionen bekämpfen, Schauspieler reißen sich um Werbespots für den größten Blödsinn, ohne zu erröten und, und, ..." ¹⁰

Ökonomisches Denken läßt schließlich alles den Charakter einer Ware annehmen und zum Einsatz beim großen Verdrängungswettkampf werden. Auch Bildung wird in diesem System auf ihren Warencharakter reduziert, ihre effektive Herstellung und ihr profitabler Einsatz, entsprechend ökonomischer Kriterien, wird kalkulierbar und muß in letzter Konsequenz auch kalkuliert werden, um nicht im alles bestimmenden Konkurrenzkampf zu unterliegen. In einer Gesellschaft, die vom Geist ökonomischen Denkens durchdrungen ist, wird auch der Luxus einer nicht in den Dienst wirtschaftlichen Wachstums genommenen Bildung immer weniger möglich, sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene muß sich Bildung dem Prinzip *Wachsen oder weichen* unterordnen.

Vom Regen in die Traufe - Bildung zwischen Bürokratie und Ökonomie

In dieser Situation taucht nun das neue schulpädagogische "Universalmedikament", die geradezu mythologisch hochgelobte und mit Erwartungen schwerst überfrachtete Lösung ***Autonomie*** auf. Jedoch nicht auf "Autonomie der *Bildung*" lautet das Rezept, sondern eine "Autonomie der *Schule*" soll die Lösung für alle Probleme bringen. Die Schule soll "befreit" werden von veralteten, anachronistischen Verwaltungs- und Entscheidungsstrukturen. Wie schon am Anfang dieses Artikels angedeutet, fällt es wohl niemandem, der die Schulrealität auch nur ein wenig kennt, schwer, eine ganze Palette von Bedingungen aufzuzählen, ***von*** denen die Schule "befreit" gehört; die Frage jedoch, die viel zu selten gestellt wird und deren Beantwortung für die verschiedenen Gruppen, die derzeit unisono von der "Schulautonomie"

schwärmen, wohl sehr unterschiedlich ausfallen würde, lautet: **Wofür** soll die neue Freiheit dienen?

Ohne Zweifel sind dem pädagogischen Handeln in öffentlichen Bildungsinstitutionen durch die vorherrschende bürokratisch-hierarchische Organisationsstruktur sowie eine fast totale Verrechtlichung des Schulalltags heute sehr enge Grenzen gesetzt. Dazu kommt, daß politische Gruppierungen und Interessensvertretungen laufend massiven Einfluß auf das schulische Geschehen nehmen und die Möglichkeit der pädagogischen Professionalisten zusätzlich im Sinne ihrer jeweiligen Ansichten zu kanalisieren versuchen. Insbesondere engagierte LehrerInnen, aber auch SchülerInnen und Eltern leiden häufig unter diesem bürokratisch-politischen Reglementierungskonglomerat und träumen in letzter Zeit immer lauter von der autonomen Schule, in der unter pädagogischen Prämissen festgelegte Ziele, bei maximaler Mitbestimmung aller Beteiligten, angestrebt werden. Die Auswahl der Lehrer für diese vom Gängelband der Bürokratie befreite Schule, sowie die Besetzung unumgänglicher Leitungsfunktionen soll - im Sinne dieses pädagogischen Traumes - nach objektiven Kriterien der Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft und nicht - wie bisher häufig - durch politisches Ränkespiel erfolgen. Auf diese Art erwartet man sich eine Ankurbelung des Innovationspotentials der LehrerInnen und damit im Gefolge eine pädagogisch optimierte Schule.

Die Idee einer solchen vom bürokratischen Ballast und politischer Einflußnahme befreiten und nur sachlichen Gesichtspunkten verpflichteten autonomen Schule, sowie die Vorstellung von den objektivierbaren Leistungsanforderung an LehrerInnen und DirektorInnen geht von einem scheinbar logischen Gedanken aus: Die Leistungserfüllungskriterien der Wirtschaft lassen sich auf die Schule übertragen. - Wenn jemand im Privatunternehmen tüchtig, innovativ und engagiert ist - so wird argumentiert -, dann wird niemand nach seinem Parteibuch fragen, Karriere und Entlohnung wird auf seine im Betriebsgeschehen aktualisierten Fähigkeiten abgestimmt sein - dementsprechend motiviert wird er weiterhin ein Höchstmaß seiner Leistungsfähigkeit der Firma zur Verfügung stellen. Und wenn eine solche Person einmal eine verantwortungsvolle Position im Betrieb erreicht hat, dann kann sie auch weitgehend selbständig entscheiden und muß nicht jede Kleinigkeit erst durch einen umständlichen Instanzenzug genehmigen lassen. Deshalb - so lautet fast unisono das neue Credo - müssen Lehreranstellungen, sowie die Besetzung der diversen übergeordneten Positionen nach objektiven Leistungskriterien erfolgen und den so positionierten Fachleuten muß auch eine entsprechende Autonomie in der Gestaltung ihres Arbeitsfeldes eingeräumt werden. Dann können auch die "Kunden des Dienstleistungsunternehmens Schule" durch ihre Wahl am "freien Bildungsmarkt" entscheiden, wo gute pädagogische Fachleute ein brauchbares Bildungsprodukt entwickelt und gestaltet haben.

Wie gesagt, die Idee klingt verführerisch, zeigt sich doch an allen Ecken und Enden, daß zentrale Planung und der Schutz vor dem rauhen Wind der Konkurrenz vielfach äußerst kontraproduktiv wirken. Jedoch - so leicht wird die Sache sicher nicht sein: Wirtschaftliches Geschehen kennt eine eindeutige Prämisse an der die Leistung der Arbeitnehmer eines Unternehmens gemessen wird: Es geht um den *Unternehmensprofit!* Wenn dieser durch Zahlen und Fakten ein entsprechendes Signal liefert, dann wurde die adäquate Leistung erbracht oder nicht. Aber wo ist dieses Kriterium in Bildungsprozessen? Hinter all den Ideen von der neu organisierten Schule mit den vom bürokratischen Gängelband befreiten Lehrern steht das unausgesprochene Argument, daß es allgemein anerkannte und unbestreitbare pädagogische

Quelle: www-gewi.kfunigraz.ac.at/edu/studium/materialien/Bildung_als_Ware.doc

Wahrheiten gäbe und daß pädagogische Forschungen und Erkenntnisse *nicht* erkenntnisleitenden Interessen unterliegen würden.

Die grundlegenden Widersprüche im Bildungsbereich sind jedoch nicht durch wertfrei nebeneinander stehende unterschiedliche pädagogische Auffassungen zu interpretieren, denn sie sind in erster Linie durch Interessensgegensätze bestimmt¹¹. Pädagogische Probleme können nicht "unpolitisch", d.h. aus dem Binnenraum der Pädagogik allein begriffen und beurteilt werden. Was jeweils als pädagogisch sinnvoll richtig oder fortschrittlich bezeichnet wird, hat wesentlich zu tun mit der Interessenslage, aus der heraus argumentiert wird. Pädagogik und Politik sind in diesem Sinne im höchsten Maß aufeinander verwiesen, bzw. *Pädagogik ist ein politisches Projekt!* Ob organisierte Bildung zur Integration in die gegebenen Strukturen von Gesellschaft und Arbeitswelt verkommt oder ob in der Schule auch die Zielsetzung der Emanzipation Raum bekommt, ob sich schulische Bildungsbemühungen der "Dialektik von Anpassung und Widerstand"¹² stellen oder nur für die problemlose Herstellung von Humankapital zuständig sind, sind politische Fragen und werden je nach Interessenslage durchaus unterschiedlich beantwortet.

Unter Berücksichtigung des heutigen weiter oben skizzierten Verständnisses von Bildung als Zulieferinstanz für wirtschaftliches Funktionieren bleibt derzeit allerdings nur ein Kriterium, an dem sich die Leistung von pädagogischen Praktikern bzw. von Schulen feststellen läßt: Daran wieweit die Schule bzw. die LehrerInnen in der Lage sind, den Wünschen der potentiellen Abnehmer nach einem bestimmten *Qualifikationsprofil* der Absolventen gerecht zu werden. Solange Bildung überwiegend nur in ihrer Teilfunktion der Integration wahrgenommen wird, muß angenommen werden, daß die Befreiung der Schule von bürokratischen bzw. parteipolitischen Abhängigkeiten wahrscheinlich nichts anderes bedeutet, als ihre noch intensivere Verzweckung unter ökonomische Prämissen. Bildungsinstitutionen bleibt unter solchen Umständen sehr schnell überhaupt nichts mehr anderes übrig, als im Sinne ungehemmter Humankapitalanpassung zu fungieren, und den meisten Eltern bleiben wohl auch kaum große Möglichkeiten bei der Wahl einer geeigneten Schule für ihr Kind. Wenn sie die für den Großteil der Erwachsenen in unserer Gesellschaft gegebene Notwendigkeit im Auge behalten, daß ihr Sprößling später seine Arbeitskraft unter Konkurrenzbedingungen zum Markte wird tragen müssen, bleibt ihnen im Grunde genommen gar nichts anderes übrig, als ihr Kind in genau jene Schule zu schicken, wo die Unterrichtszeit optimal im Sinne des Erwerbens "vermarktbarer" Fähigkeiten und Talente ausgenutzt wird und nicht mit kritischer Reflexion "vergeudet" wird; wo also möglichst konsequent der emanzipatorische Bildungsauftrag zugunsten der Integrationsfunktion der Schule geopfert wird. Umfassende - am mündigen und autonom handelnden Subjekt orientierte - Bildung könnte damit wieder ein wenig mehr zu einem Privileg für gesellschaftlich Begünstigte werden!

Bildung hat zwar - seit sie für alle verpflichtend organisiert wurde und zur (zumindest scheinbar für jeden gleichermaßen offenen) Möglichkeit des gesellschaftlichen Aufstiegs avancierte - immer schon den Imperativen der die Ungleichheit begünstigenden Ökonomie gehorcht. Aber noch hält sich hartnäckig die Vision von der nicht gänzlich unter ökonomische Verzweckung geratenen Bildung, und davon, daß nur die durch Bildung im Menschen verankerte Sinnfrage ihm die Chance zur Überwindung von Egoismus und Konkurrenz und zur Installation einer *humanen* Gesellschaft - ohne Ausbeutung von Menschen durch den Menschen und im Einklang mit seiner Mitwelt - bietet. Durch Bildung, formulierte Hans J. HEYDORN "begreift sich der Mensch als sein eigener Urheber, versteht er, daß ihm die

Quelle: www-gewi.kfunigraz.ac.at/edu/studium/materialien/Bildung_als_Ware.doc

Ketten, die das Fleisch aufschneiden, vom Menschen angelegt sind", aber auch, und das ist das Wesentliche, "daß es eine Aussicht gibt, sie zu zerreißen"!¹³. Für eine solche Bildung tut es not, eine Lobby aller jener Kräfte zu bilden, die Interesse haben an der Befreiung des Menschen und am mündigen und autonomen Individuum. Sollte das nicht gelingen, bleibt nur mehr die sarkastische Frage zu stellen, wann die Organisation von Schule und Bildung endlich zur Gänze in den Händen derer ist, die, wenn schon nichts von Bildung, so doch wenigstens von Marketing etwas verstehen.¹⁴

Literaturhinweise:

- 1 Smith A.: Natur und Ursachen des Volkswohlstandes, Deutsch mit Kommentar von Friedrich Bülow, 2. Buch, Leipzig 1943, S.176/177, zitiert nach: Combe/Petzold: Bildungsökonomie - Eine Einführung, Köln 1977.
- 2 Altvater E.: Der historische Hintergrund des Qualifikationsbegriffs, in: Altvater/Huisken (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971, S.77.
- 3 Lenz W.: Lehrbuch der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1987, S.26/27.
- 4 Vgl. Ribolits E.: Berufliche Qualifizierung in der Erwachsenenbildung - in wessen Interesse?, in: Die österreichische Volkshochschule, 41.Jg., Heft 150, Juni 1990, S.23-27.
- 5 Vgl. Heydorn H.J.: Bildungstheoretische Schriften, Frankfurt am Main 1979.
- 6 Vgl. Fromm E.: Haben oder Sein - die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, München 1981¹⁰
- 7 Gorz A.: Kritik der ökonomischen Vernunft - Sinnfragen am Ende der Arbeitsgesellschaft, Berlin 1989, S.156
- 8 Weber M.: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, in: ders.: Die protestantische Ethik. Eine Aufsatzsammlung (Hrsg. Johannes Winckelmann), Gütersloh 1984⁷, S.50.
- 9 Gorz A.: siehe oben.
- 10 Rothschild K.W.: Bildung, Ausbildung, Humankapital - Bemerkungen zum Bildungsproblem im Spätkapitalismus, in: Blumberger/Weidenholzer (Hrsg.): Ist Wissen Macht? Macht Bildung frei? Linz 1988, S.170-178.
- 11 Vgl. Kutalek N.: Was in der Suppe pädagogischer Fragen versinkt; in: Achs O. u.a.: Lernen für die Zukunft. Vorträge und Diskussionen anlässlich des 3.Internationalen Glöckel-Symposiums '89; Wien-München 1990, S. 66-68
- 12 Strunk G.: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung; Bad Heilbrunn 1988
- 13 Heydorn H.J.: siehe oben
- 14 Meisel M.: Verschiebungen auf dem Bildungsmarkt. Über die zunehmende Marktförmigkeit der Bildung; in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 4, Winter 1988/89, S.101-106