

**W i e v i e l B I L D U N G b r a u c h t d e r M a r k t ?
W i e v i e l M A R K T v e r t r ä g t d i e B i l d u n g ?**



**Beiträge zum Symposium der Akademie Graz, der Urania/Graz,
der Förderungsstelle für EB und des LSR für Steiermark an
der Universität Graz am 19. September 2001**

Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1 / 2002

Wie viel BILDUNG braucht der Markt? Wie viel MARKT verträgt die Bildung?

Beiträge zum Symposium der Akademie Graz, der Urania/Graz,
der Förderungsstelle für EB und des LSR für Steiermark
an der Universität Graz am 19. September 2001

Herausgeber: Hannes D. Galter, Karl Kalcsics

© 2002
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Abteilung V/B/15 – Erwachsenenbildung
1014 Wien, Wipplingerstraße 20
ernst.koller@bmbwk.gv.at

Dokumentation, Lektorat und Layout: Hannes D. Galter

VORWORT

In den letzten Jahren hat – nicht nur im deutschen Sprachraum – ein gravierender Paradigmenwechsel der bildungspolitischen Debatte stattgefunden, dessen Auswirkungen in verschiedenen Bildungsbereichen spürbar wurde. Das absolut dominante Leitmotiv bildungspolitischen Denkens und Handelns heißt seit neuestem „wirtschaftliche Verwertbarkeit“, während die klassischen Themen der (Erwachsenen-)Bildung zunehmend in den Hintergrund gedrängt werden. Das EU-Memorandum über lebenslanges Lernen, das eine gesamteuropäische Diskussion auslöste, formuliert in seinem Basisdokument jedoch zwei gleichermaßen wichtige Ziele, und zwar: „Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit“.

Es ist begrüßenswert, dass sich die Bildungsinstitutionen in Zeiten der „Ökonomisierung fast aller Lebensbereiche“ vergewissern, welchen Beitrag sie zur Bildsamkeit des Menschen leisten können. Das Symposium zum Thema „Wie viel Bildung braucht der Markt? – Wie viel Markt verträgt die Bildung?“, das die Akademie Graz, die Österreichische Urania für Steiermark, die Förderungsstelle für Erwachsenenbildung für die Steiermark und der Landesschulrat für Steiermark im Rahmen der steirischen Infotage für Weiterbildung gemeinsam veranstaltet haben, setzte sich dankenswerter Weise genau mit diesem Thema auseinander und leistete damit einen wichtigen Beitrag zur bildungspolitischen Diskussion.

Da insbesondere auch die Erwachsenenbildung im Mittelpunkt der Veranstaltung stand, ist die Dokumentation des Symposiums in den „Materialien zur Erwachsenenbildung“, die sich als Publikationsorgan für die Auseinandersetzung mit (theoretischen) Grundlagen für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen versteht, durchaus angebracht.

Den Organisatoren der Veranstaltung und insbesondere UD Dr. Hannes D. Galter, der diese Publikation auch zusammengestellt hat, soll an dieser Stelle nochmals sehr herzlich gedankt werden.

Karl Kalcsics

Förderungsstelle des Bundes für
Erwachsenenbildung f. d. Steiermark

Ernst Koller

Bundesministerium f. Bildung, Wissenschaft und
Kultur, Abteilung V/B/15 - Erwachsenenbildung

Inhaltsverzeichnis

Emil Breisach (Präsident der Akademie Graz): Einleitung	VII
Peter Strasser (Univ.-Prof. für Philosophie, Universität Graz): Traditionsschmelze Markt Ist die Bildung nur noch Mittel zum Zweck?	1
Ingrid Lisop (Univ.-Prof. für Wirtschaftspädagogik, Universität Frankfurt/M.): Über Selbst-Verstümmelung und andere Entwicklungen der Bildungspolitik	11
Manfred Prisching (Univ.-Prof. für Soziologie, Universität Graz): Ambivalenzen der Bildungsvermarktlichung	21
Peter Härtel (Leiter der Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft): Wirtschafts– Wissens– Wettbewerb Unternehmerische Bildung auf „freien“ Märkten?	43
Hannes D. Galter (Direktor der Österreichischen Urania für Steiermark): Big Brother is teaching you Von der marktkonformen Banalisierung der Bildung	49
Horst Lattinger (Präsident des Landesschulrates für Steiermark): Unternehmen Schule? Ist die Schule eine „Lernfabrik“?	59
Ewald Presker (Direktor des BG/BRG für Berufstätige in Graz): Wie viel Nützlichkeit verträgt die Bildung?	63

Einleitung

Dieses Buch umfasst eine Reihe von Vorträgen, die sich anlässlich eines Symposiums im September 2001 mit den aktuellen Veränderungen unseres Bildungssystems kritisch auseinandersetzen. Das Konzept hatte Hannes D. Galter entwickelt und am Eingang die beunruhigende Frage gestellt, ob „die verstärkte Ausrichtung an Markt und Nachfrage“ und das als Folgeerscheinung „zusammenhanglose Sammeln von Einzelqualifikationen und isoliertem Wissen überhaupt noch etwas mit Bildung zu tun habe“.

Die Analysen, die vorhersehbare Entwicklungen beleuchten, sind nun nachzulesen. Sie teilen durchwegs die Besorgnis, geben aber auch kund, dass sich Gegenkräfte formieren, die sich der dominanten Steuerung durch den Markt widersetzen. Dabei wird wohl eingeräumt, dass die stimulierende Wirkung des Marktes in der Heranbildung von qualifizierten Fachkräften für innovative Produkte und damit für Volkswirtschaft und Arbeitsbeschaffung von Bedeutung ist. Es könnte sich jedoch sehr bald herausstellen, dass die Überforderung der Individuen im liberalisierten Konkurrenzkampf eine akute Herausforderung an Geistes- und Sozialwissenschaften mit sich bringt, der sich auch die forcierte Marktwirtschaft zu stellen hat. Auch die Politik wird nach dem mündigen Bürger Ausschau halten müssen, der im Wechselspiel von Orientierungslosigkeit, individuellem Glücksbedürfnis und fundamentalistischen Tendenzen als Wahlgänger gesellschaftliche Entscheidungen beeinflusst.

All diese Aspekte werden in Zukunft die Debatte um sinnvolle Weichenstellungen prägen. Es ist erfreulich, dass die „Pisa-Studie 2000“ den österreichischen Schulen ein gutes Zeugnis ausgestellt hat. Die Fachhochschulen scheinen mit einem strengen Ausleseverfahren den berechtigten Forderungen des Marktes gerecht zu werden. Es liegt an den Universitäten, im Zuge der Eigenverantwortung dem universellen Anspruch von Forschung und Lehre im Konkurrenzkampf zu entsprechen. Hier öffnet sich ein Feld der Eigenverantwortung, das im Sinne der angestrebten und immer wieder beschworenen Zivilgesellschaft zu nützen ist. Auch die Einrichtungen der Volksbildung haben sich initiativ den neuen Gegebenheiten zu stellen. Staat und Politik sind allerdings aus der Steuerung künftiger Entwicklungen und der in solchen Umwandlungsprozessen auftretenden Fehler nicht zu entlassen.

Emil Breisach
Präsident der Akademie Graz

Traditionsschmelze Markt

Ist die Bildung nur noch Mittel zum Zweck?

Peter Strasser

Meine Damen und Herren, lassen Sie es mich so unverblümt wie möglich ausdrücken: Die Frage unseres Symposiums – „Wie viel Bildung braucht der Markt?“ – ähnelt für mein Gefühl ein wenig der Frage, wie viel Glasperlen, Seifenblasen oder Regenbögen eine Betonmischmaschine braucht, um Beton herzustellen. Dieses mein Gefühl hat mit meinem Bildungsbegriff zu tun, der, wie ich nicht umhin kann zu bekennen, wohl ebenso humanistisch geprägt ist, wie er hoffnungslos antiquiert zu sein scheint.

Letzteres sage ich allerdings mit Zögern, denn ich weiß, dass unsere derzeitige Ministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur den humanistischen Bildungsbegriff keineswegs zu den Akten der abendländischen Erziehungsgeschichte legen möchte. Warum nicht? Weil, wie sie kürzlich argumentierte, die „Bosse von Siemens und IBM“ Leute suchen, „die Geschichte können, die Geschichte von Europa, Fremdsprachen, Leute, die musisch-kreativ sind, die querdenken können“ (Interview *Kleine Zeitung*, Ausgabe 8. September 2001). Ich lese das mit einem lachenden und einem weinenden Auge, denn ich denke bei mir: Was passiert mit der humanistischen Bildung, sobald die Bosse bei Siemens und IBM keine humanistisch gebildeten Leute mehr suchen? Sobald sie etwa sagen: Latein? Was schert uns Latein, wir brauchen Leute, die fließend Urdu sprechen!

Lassen Sie mich, meine Damen und Herren, meinen Gedanken noch einen Moment lang weiterführen: Angenommen, der oberste Steuerungswert in einer Gesellschaft wäre die Herstellung von Beton, angenommen also, man könnte gar nicht schnell genug möglichst viel Beton bekommen und alles andere wäre zweitrangig – dann würde der Wert von Glasperlen, Seifenblasen und Regenbögen gegen Null absinken. Was ist nun aber mit der Bildung, wenn, wie in unserer Gesellschaft, das Wirtschaftswachstum rasch zum obersten Richtwert zu werden beginnt, zu dem sich alle anderen sozialen Wachstumsfaktoren zunehmend instrumentell verhalten? Die Antwort scheint klar: *Wenn* die Bildung sich zum Wirtschaftswachstum instrumentell verhält, so wie ein Mittel zum Zweck, *dann* hat sie einen Wert, *sonst nicht*. Ob indessen die Bildung in dem genannten zweckrationalen Sinne einen Wert hat, hängt trivialerweise davon ab, was man unter „Bildung“ versteht.

Meine These ist nun Folgende: Fragt man den Bildungspolitiker, ob die Bildung ein Wert an sich sei, so wird er in aller Regel mit einem Ja antworten. Fragt man den Bildungspolitiker des Weiteren, ob die Institutionen, die Bildung vermitteln, so gestaltet werden sollten, dass sie einen effektiven Beitrag zur ökonomischen Konkurrenzfähigkeit unseres Landes leisten, wird er ebenfalls mit Ja antworten. Durch dieses zweifache Ja öffnet der Bildungspolitiker nicht nur eine Schere, die sich nicht mehr schließen lässt. Er leitet – ohne es vielleicht zu wollen – auch eine

Entwicklung ein, die das überkommene Konzept der Bildung *zerstört*. Denn die Anbindung der Bildungsidee an die Imperative des Marktes führt Schritt um Schritt zur Abstoßung all jener Elemente, die es einst rechtfertigten, von der Bildung als einem Wert oder Zweck an sich zu sprechen. Meine These schließt ein, dass es, bildlich gesprochen, Glasperlen, Seifenblasen und Regenbögen gegeben hat, die für den Bildungsbegriff gerade deshalb zentral waren, weil sie sich der Vermarktung und, allgemein gesprochen, der Funktionalisierung im Kontext der Arbeitswelt entzogen.

Da es heute ganze Batterien von Bildungswissenschaften gibt, mutet jeder Versuch, Bildung zu definieren, irgendwie naiv, wenn nicht gar fehl am Platze an. Erstens wissen wir im Großen und Ganzen alle, was Bildung bedeutet, zweitens aber gibt es hundert verschiedene Spezifikationen des Begriffs, und drittens kann man mit Definitionen ohnedies nicht gegen Realitäten argumentieren. Die Realität hingegen ist dadurch gekennzeichnet, dass die Bildung immer mehr von zwei Gesichtspunkten her beurteilt wird. Der eine heißt Gewinnerschöpfung und der andere Humankapital. Beides läuft im Ergebnis auf dasselbe hinaus, nämlich auf die Frage, was ein Mensch langfristig an ökonomischem Barwert abwirft und produziert, wenn in ihn ein bestimmtes Quantum einer bestimmten Art von Bildung hineinsteckt wird. An dieser Akzentuierung des Bildungsbegriffs ist natürlich niemand im Einzelnen schuld, auch nicht der Bildungspolitiker. Denn gegenüber dem Markt hat der Politiker kein Mandat. Der freie Markt ist keine politisch beherrschbare Größe, er ist seinem Wesen nach ein chaotisches System, unberechenbar und langfristig ohne stabile Ordnung. Ordnungsverlust am Weltmarkt – und einen anderen gibt es tendenziell nicht – heißt Zusammenbruch der Wirtschaft und damit Zusammenbruch der ökonomisierten Gesellschaft überhaupt.

Da der Politiker gegen die Wechselfälle des Marktes so machtlos ist wie der Meteorologe gegen das Unwetter, beginnt er ritualistisch zu werden. Er beginnt, um im Bild zu bleiben, bildungspolitische Regentänze aufzuführen und dem launischen Gott Konjunktur Opfergaben darzubringen. Ich sage das ohne Ironie, wenn auch mit Verdrossenheit. Denn das ganze ritualistische Unternehmen Bildungspolitik, das dem einfachen Scherenprinzip „Kostenminimierung durch Effektivitätssteigerung“ folgt, kann zwar an der Eigendynamik und Katastrophenstruktur des Marktes nichts ändern; es leistet aber der weiteren Versklavung junger Menschen dadurch Vorschub, dass es in ihnen die eisige Dreieit „Funktion/Profit/Lust“ als Bildungs- und Existenzpräambel tief verankert. So etwas tut natürlich niemand aus böser Absicht, im Gegenteil. Das zeigen schon die Bildungsphrasen, die noch immer im Umlauf sind und in denen Begriffe wie „Mensch“, „Menschenbild“ und „Menschlichkeit“ immerfort bemüht werden. Doch die Begriffe wirken hohl, und in den Ohren der Jüngeren klingen sie wie die Urlaubslügen auf den Postkarten, auf die man auch nicht verzichten kann. Was wirklich zählt sind Leistung, Geld und – im günstigsten Fall – der Spaß hier und jetzt.

Womit wir es heute zu tun haben, das ist die Umwandlung der Bildungsidee von einer historischen in eine funktionale. Lassen Sie mich, meine Damen und Herren, diesen Punkt exemplarisch erhellen. Ich schlage zunächst in *Meyers Kleinem Lexikon* aus dem Jahre 1931 unter dem Stichwort „Bildung“ nach und lese: „Bildung, entsprechend dem Wandel des *Bildungsideals*: nach Herder allseitige Entwicklung

des rein Menschlichen der Persönlichkeit, bei den Romantikern die harmonisch abgestimmte ‚schöne Seele‘; in Hegels Zeitalter philosoph. Vertiefung, später als ‚Allgemeinbildung‘ allg. Orientiertheit ohne Fachwissen; veräußerlichte Auffassung: Beherrschung der äußern Gesellschaftsformen und der Konversation.“ In *Meyers Großem Taschenlexikon* aus dem Jahre 1999 lese ich, dass der Begriff Bildung „die Entwicklung des Menschen im Hinblick auf seine geistigen, seel., kulturellen und sozialen Fähigkeiten“ bezeichnet und „heute v.a. als lebenslange, nie endgültig abschließbare Leistung der Eigentätigkeit und Selbstbestimmung des sich bildenden Menschen“ definiert wird.

Was wir in der Lexikonweisheit von 1999 vor uns haben, ist, um mit dem alten Lexikon zu sprechen, ein neues Bildungsideal, das allerdings damals, 1931, nur die Hellsichtigen – wie etwa Ernst Jünger in seinem *Arbeiter* – heraufkommen sahen. Dieses neue Ideal, das sich auf die geistigen, seelischen, kulturellen und sozialen Fähigkeiten des Menschen bezieht und insofern wohl umfassend genannt werden darf, ist in einem ebenso umfassenden Sinne auch leer. Es betrifft keine irgendwie bestimmten Inhalte, sondern einzig die Leistungsbereitschaft, und zwar höchst formal: die Bereitschaft, eigenständig und selbstbestimmt zu leben. Dabei gilt als wesentlicher Grundzug dieser Formal-Bereitschaft, dass sie unabschließbar ist und daher lebenslang zu dauern hat. Im Klartext: Bildung *ist* Funktionsbereitschaft unter sich rasch ändernden sozialen Bedingungen, wobei die ökonomischen Faktoren grundlegend sind.

So sieht man also den sich ewig bildenden Menschen der Jetztzeit zuerst in der Krabbelstube und im Kindergarten sozial angepasstes Verhalten lernen. Spielerisch wird gelernt, was es heißt, effektiv und mobil, kreativ und diszipliniert zu sein. Dann sieht man den jungen Menschen nach schulischen und universitären Zertifikaten streben, die, was immer sie inhaltlich bedeuten, die Eingangsvoraussetzungen für das eigentliche Leben bilden, das Leben am, im und für den freien Markt. Hier sieht man den Menschen nun in einer multiplen Form der Mobilität: Er konkurriert mit anderen um Arbeitsplätze. Er wandert den Arbeitsplätzen nach, die mit den Konjunkturen wandern und sich wandeln. Der Mensch wandelt sich selbst, er besucht immerfort neue Kurse, um leistungs- und konkurrenzfähig zu bleiben. Niemand, außer der Sozialschmarotzer, will arbeitslos werden, alle wollen ihre lebenslangen Kredite bezahlen und ihre Kinder davor bewahren können, von einem einkommenslosen Elternteil großgezogen zu werden. Wenn dann schließlich der Mensch, der in die Jahre kommt, aus dem Arbeitsprozess wieder ausgeschieden wird, werden die Hände nicht in den Schoß gelegt, sondern Seniorenkurse belegt und Seniorenstudien absolviert. Mann/Frau versucht, nicht nur körperlich rüstig, sondern auch geistig beweglich zu bleiben. Erst mit der Immobilität tritt der Mensch in die Verfallszone der Nutzlosigkeit ein. Beginnt der nutzlose alte Mensch aber die funktionstüchtigen Jungen ökonomisch ernsthaft zu belasten, dann steht der Generationenvertrag am Spiel. Daher kann das neue Bildungsideal nur lauten: Mann/Frau muss bis ins Hospiz hinein funktionstüchtig bleiben. Auch der Sterbende kann Sterbearbeit leisten.

Nun könnte man auf das eben Gesagte erwidern, es gehe nicht an, das im eigentlichen Sinne moderne Bildungsideal bloß ironisch zu traktieren, man müsse auch sehen, dass die traditionellen Bildungsideale stets mehr Traum als Realität waren,

stets mehr humanistische Rhetorik als humanistische Praxis, und dass einer der Hauptgründe für diese Schwäche die inhaltliche Vagheit der Ideale selbst war. Tendiert der Humanismus nicht dazu, eine pathetische Leerformel zu sein, noch dazu eine, die sich heute vor allem dazu eignet, modernitätskritische Haltungen mit konservativem politischem Touch rhetorisch fein auszustatten?

Solche Überlegungen sind einerseits nicht von der Hand zu weisen: Weder Goethe noch Herder, weder die Romantiker noch Hegel lassen sich in das umsetzen, was im Angloamerikanischen *policy* heißt, nämlich eine politische Strategie, die sowohl an Grundsätze appelliert, als auch deren praktische Umsetzung im Auge hat. Andererseits jedoch stehen die großen Namen der Bildungsidee für eine Tradition, die zu verlieren viel mehr bedeutet, als nur das humanistische Gymnasium und ähnliche relativ nutzlose Institutionen an den Rand des Bildungssektors zu drängen. Ich meine *die* Tradition, die darin besteht, in der Bildung einen Wert an sich zu sehen und im Menschen ein Wesen, das sinnvoll nur leben kann, wenn es sein Leben nicht bloß als ein Mittel zu Zwecken begreift, die ihm äußerlich sind.

Heute, meine Damen und Herren, tut man sich schwer, einem aufgeschlossenen, leistungswilligen Studenten zu erklären, warum Bildung ein Wert an sich sein sollte. Bildung, so sagt sich der Student – und die Studentin erst recht –, ist dazu da, ihn oder sie zu befähigen, im Berufsleben zu reüssieren, Geld zu verdienen, ein komfortables Leben zu führen, etc. Damit einher geht die Vorstellung, dass die Wissenschaft auf alle Fälle, direkt oder indirekt, „zu etwas gut“ sein muss. Hinter dieser Vorstellung wiederum steckt, als tieferliegende Überzeugung, die oft ausdrücklich gar nicht bewusst wird, ein nutzenzentrierter Erkenntnisbegriff. Demnach ist auch das Streben nach Erkenntnis oder die Suche nach Wahrheit kein Wert an sich; denn letzten Endes geht es darum, ob sich die Suche bezahlt macht.

So gesehen erscheint Goethes „Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen“ als ein Anachronismus, der aus der religiösen Sphäre stammt, wo Erlösung und Wahrheit noch innerlich zusammenhängen. Und in der Tat: Es geht hier um eine Schwelle, die zu überschreiten bedeutet, von einer Kultur in eine andere überzuwechseln. Es gibt eine Kultur, in der die Suche nach Wahrheit ein Wert an sich ist, und es gibt eine andere Kultur, in der die Suche nach Wahrheit bloß ein Mittel zu vorgegebenen praktischen Zwecken darstellt. Während nun unsere Bildungsrhetorik noch immer davon zehrt, sich wenigstens halbherzig zu Ersterer zu bekennen, ist unsere Bildungspolitik schon längst dabei, sich an Letzterer zu orientieren. Als Akademiker bin ich selbst noch weitgehend von der Tradition und Atmosphäre des alten Bildungsideals beeinflusst. Das hat gewiss damit zu tun, dass das Fach, das ich vertrete – und zwar auch innerhalb einer Fakultät, die stolz darauf ist, von hoher praktischer Relevanz zu sein –, zu den im innersten Wesen spekulativen Fächern gehört: die Philosophie.

Bevor ich dazu einige Worte sage, möchte ich immerhin darauf hinweisen, dass ich es als geradezu widersinnig empfunden hätte, eine Laufbahn als Akademiker ins Auge zu fassen, wenn ich nicht davon überzeugt gewesen wäre, dass die Suche nach Wahrheit zu den vornehmsten und zentralen Elementen unseres kulturellen Selbstverständnisses gehört. Was mir die Hoffnung gab, dass meine eigene Kultur trotz Holocaust, Atombombe und Vietnam, trotz all der Menschenschlächte

reien im 20. Jahrhundert, zu einem guten Horizont unterwegs war, das verkörperte sich für mich in Worten wie Aufklärung, Emanzipation und Humanismus. Zwar konnte ich mich nicht recht entscheiden, ob ich mich denen zugehörig fühlen sollte, die meinten, die Wissenschaft habe einen moralisch-politischen Auftrag, oder jenen anderen, die mit Max Weber auf der Wertfreiheit aller Forschung bestanden. Wie auch immer, die Universität war für mich ein Ort, an dem Erkenntnis um ihrer selbst willen angestrebt wurde. Das war es, noch vor jeder Lehrambition, was mich dazu brachte, eine unbefristete Anstellung im Österreichischen Hörfunk hintanzustellen, und zwar zu Gunsten einer auf zwei Jahre befristeten Stelle als „wissenschaftliche Hilfskraft“ am Institut für Rechtsphilosophie. Wäre ich davon überzeugt gewesen, dass die Relevanz der universitären Forschung davon abhängt, wozu sie praktisch genutzt werden kann, hätte ich das Massenmedium wohl kaum verlassen. Denn damals gab es immerhin viele Radiohörer – und wahrscheinlich gibt es sie noch immer –, die regelrecht bildungshungrig waren.

Ich erwähne dieses persönliche Detail nur deshalb, weil es mir im Laufe der Jahre ein ständiges Ärgernis geblieben ist, dass man sogar ein Fach wie die Philosophie an die Kandare der Nutzenwelt legen wollte (und heute mehr denn je will). Das begann damit, dass man die Philosophie zur Wissenschaftstheorie ausdünnen und sie dann den diversen Spezialdisziplinen als „Hilfswissenschaft“ anbieten wollte, von der Wissenschaftstheorie für Physiker bis zur Wissenschaftstheorie für Techniker, Ärzte und Juristen. Natürlich ging die Rechnung nicht auf, denn die Vertreter der einzelnen Wissenschaften dachten bei sich – und zu Recht –, sie seien wohl im Stande, ihre eigene Metatheorie oder Methodologie zu entwickeln. Dann gab es die verschiedensten Versuche, die Kopflastigkeit der Philosophie schlau zu nutzen, um ihr praktisch Beine zu machen. Das Spektrum reichte (und reicht) von der Philosophie für Manager über die Philosophie für Kinder bis zur Philosophischen Praxis, die sich als Quasitherapie denen anbietet, die unter Sinnnot leiden. Von den Unternehmern, die plötzlich über ihre Unternehmensphilosophie zu rasonieren begannen, will ich erst gar nicht reden. Schließlich – und das ist der aktuelle Stand der Dinge – ist es der Philosophie gelungen, sich als praktische Ethik in verschiedenen institutionellen Kontexten nützlich zu machen, Stichwort „Ethikkommissionen“. Dass man selten nachfragen hört, warum ausgerechnet der Philosoph eine besondere ethische Qualifikation zur Lösung schwieriger moralischer Fragen in hochtechnischen Bereichen wie der Medizin oder Genetik haben sollte, lässt sich vielleicht am besten so erklären: Der Philosoph neutralisiert den Theologen, er fungiert, wie Adolf Holl gelegentlich sagte, als „Theologe ohne Glauben“, und hilft damit dem politischen Pragmatiker, der nichts so wenig brauchen kann wie religiöse Dogmen, an denen nicht zu rütteln ist.

Was ich für die Philosophie kurz und beispielhaft anmerke, steht natürlich *pars pro toto* für die Geisteswissenschaften insgesamt, aber auch für einen erheblichen Teil der theoretischen und deskriptiven Naturwissenschaften. Wenn der neue Legitimationsdruck, der auf der organisierten Wahrheitssuche lastet, aus der Nutzenfrage resultiert, dann ist es ausgeschlossen, jenem Druck dort standzuhalten, wo der Nutzen in nichts anderem liegt als in der Annäherung an die Wahrheit selbst. Kürzlich las ich ein Buch, von dem ich meine, dass es zu bedeutendsten wissenschaftlichen Veröffentlichungen des laufenden Jahres (2001) zählt – die englische Originalausgabe erschien bereits ein Jahr zuvor unter dem Titel *Rare Earth*, was

im Deutschen ein wenig verkitscht mit *Unsere einsame Erde* übersetzt wurde. Als Autoren zeichnen der Geowissenschaftler Peter D. Ward und der Astronom Donald Brownlee, beide renommierte Professoren an der University of Washington in Seattle, USA. Ward schrieb schon mehrere Bücher, darunter ein großartiges Werk über den Nautilus, ein lebendes Meeresfossil; Brownlee ist Forschungsleiter der NASA Stardust Mission, die Gesteinsproben von Kometen sammeln und zur Erde bringen soll. Ihr gemeinsames Buch handelt von nichts anderem als von der Frage, wie wahrscheinlich Leben in unserem Universum ist. Dass sie die Frage so beantworten können, wie sie es tun, setzt voraus, dass weltweit in den letzten Jahrzehnten viele Milliarden an Forschungsgeldern in sehr viele verschiedene Erkenntnisgebiete investiert wurden, und zwar vielfach ohne Seitenblick auf den zu erwartenden Nutzen außer eben dem, eine Antwort auf die jeweils gestellten Fragen zu erhalten. Die Antwort, die Ward und Brownlee auf ihre Fragen geben, lautet: Leben auf der Ebene von Mikroorganismen ist in unserem Universum wahrscheinlich weit verbreitet, aber höher und hochorganisiertes Leben existiert aller Wahrscheinlichkeit nach nur auf der Erde. Diese Erkenntnis – wenn es denn eine sein sollte – ist von keinerlei technischem oder ökonomischem Nutzen. Sie ist aber von tiefer Bedeutung für Menschen, deren Selbstverständnis davon abhängt, wie sie ihre eigene Stellung im Universum auffassen dürfen. Die Botschaft von Ward und Brownlee lautet, dass wir, als eine von vielen hochorganisierten Spezies auf der Erde, im Universum singulär, und das heißt aber auch: „allein“ sind.

Lassen Sie mich, meine Damen und Herren, an das eben Gesagte eine kurze Überlegung anknüpfen, und zwar hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen der fortschreitenden Säkularisierung einerseits und dem Versuch des Menschen andererseits, ein Selbstbild durch die Erkenntnis seiner Stellung in der Welt zu gewinnen. Solange sich der Mensch als Teil eines Ganzen auffasst, das ihm als Schöpfung evident ist, wird ihm auch fraglos einleuchten, dass zwischen ihm und der Welt ein mehr als äußerlicher, zufälliger oder schlicht empirischer Zusammenhang besteht. In dieser Sichtweise hat das menschliche Leben Bedeutung, weil es Teil eines Ganzen ist, das Bedeutung hat. Nun lässt sich nicht leugnen, dass die Säkularisierung, die zuerst den Wahrheitsanspruch der Mythen und Religionen demontiert, schließlich auch alle metaphysischen Abkömmlinge des Religiösen erfasst, alle Derivate, die noch einen inneren Zusammenhang zwischen dem Menschen und dem Ganzen der Welt herstellen. Von der deutschen Klassik bis zu den deutschen Idealisten werden nun aus dem jeweiligen Ideal des Menschen Schritt für Schritt alle mythomorphen und kosmosophischen Reste ausgeschieden, bis sich in unserem, dem postmetaphysischen Zeitalter ein radikal säkularisiertes Bild des Menschen zwingend nahe legt: Der Mensch ist ein Zufall, und sein Bezug zum Kosmos ist rein faktischer Natur, d.h. bar jeder Bedeutung. Es ist ein empirischer Bezug wie jeder andere, und die Frage, ob man ihn näher untersuchen soll, nicht mehr oder weniger dringlich wie die Frage, ob man irgendetwas anderes untersuchen soll.

Meine Behauptung ist nun, dass sich im postmetaphysischen Zeitalter das Problem der Bildung deshalb grundsätzlich neu stellt, weil das Bildungsideal nicht mehr in einer Dynamik der Selbstvergewisserung des Menschen in der Welt festgemacht werden kann. Jede solche Dynamik setzt eine objektive Bedeutung des Ganzen voraus, die es aber nicht gibt, sobald man die Welt auf ein Insgesamt von

empirischen Fakten reduziert, also genau das macht, was die radikale Säkularisierung fordert. Verfährt man in ihrem Geiste, dann verliert die Rede von der Bildung als einem Zweck an sich jeden erkennbaren Sinn. Dann – man muss es unumwunden zugeben – gerät die Idee der reinen Wissenschaft und selbstverständlich auch die der Geisteswissenschaften in den Verdacht, selbst noch von einer religiösen Untergrundsemantik abzuhängen.

Die Reaktion der reinen Wissenschaft auf diese Herausforderung besteht hauptsächlich darin, ihren oft umwegigen, nicht ohne weiteres voraussehbaren Nutzen als förderpolitischen Köder auszulegen. Freilich kann eine derartige Strategie nur in dem Maße aufgehen, in dem es nicht potente wissenschaftliche Konkurrenten gibt, die ihre Projektpapiere mit der Keule handfester Gewinnkalkulationen schreiben. An solchen Konkurrenten besteht indessen kein Mangel, wohl aber an Forschungsgeldern, um die höchst aufwändige Wahrheitssuche mit Teilchenbeschleunigern, Riesenteleskopen und Weltraummissionen in den Mikro- und Makrobereichen unseres Universums zu finanzieren. Und immer deutlicher hört man die bildungspolitische Gretchenfrage: Wozu soll diese Milliarden Dollar teure Suche nach der Wahrheit eigentlich gut sein? Müssen wir wirklich wissen, woher wir kommen und was die Welt im Innersten zusammenhält, wenn hinter all dem doch nichts weiter steckt als pure Faktizität?

Verheerender noch ist der Druck auf die Geisteswissenschaften. Denn das meiste, was dort an Wissen produziert wird, ist nach den Standards der Nutzenwelt buchstäblich nutzlos. Es ist, als ob man Glasperlen, Seifenblasen oder Regenbögen für Betonmischmaschinen produzieren wollte. Außerdem werden die geisteswissenschaftlichen Methoden von den Kollegen aus der Naturwissenschaft zunehmend aufs Korn genommen. Sie werden offen verdächtigt, unproduktiv, irrational und ideologisch zu sein. Die Aura des Wortes „Geist“ ist endgültig passee. Dazu trugen die Geisteswissenschaften selbst maßgeblich bei. Unter dem Druck, nützlich zu sein, wurden sie oft bloß parteiisch. Schließlich begannen sie, in dekonstruktivistischer Manier den Ast abzusägen, auf dem sie sitzen. Sie begannen, die zentralen Kategorien eines jeden Vernunftbetriebs, wie Wahrheit, Objektivität und Rationalität, als Konstrukte zu diffamieren, hinter denen angeblich stets irgendwelche Machtinteressen stünden.

1996 löste der New Yorker Physiker Alan D. Sokal einen Skandal aus, nachdem es ihm gelungen war, einen Artikel in einer renommierten amerikanischen Zeitschrift aus dem Bereich der *Cultural Studies* zu platzieren, einen Artikel, worin unter einer Reihe von ideologisch ansprechenden Behauptungen im Sinne der linken *political correctness* eine Menge wissenschaftlicher Unsinn versteckt war. Der Titel an sich war schon eine Karikatur geisteswissenschaftlicher Ambitionen: *Transgressing the Boundaries: Towards a Transformative Hermeneutics of Quantum Theory*. Was immer die Herausgeber der gelinkten Zeitschrift namens *Social Text* später behaupten mochten, der Eindruck war verheerend, und zwar aus Gründen, die Sokal – der sich als Altlinker zu erkennen gibt – selbst folgendermaßen zusammenfasste:

„Wir sind hier Zeugen einer profunden historischen Kehrtwende. In den letzten zwei Jahrhunderten wurde die Linke im Großen und Ganzen mit der Wissenschaft

und einer anti-obskurantistischen Einstellung identifiziert. Wir glaubten, dass das rationale Denken und die furchtlose Analyse der objektiven Realität (und zwar sowohl der natürlichen wie der sozialen) scharfe Waffen im Kampf gegen die von den Mächtigen gestützten Mystifikationen sind – nicht zu reden davon, dass es sich dabei auch um menschliche Ziele handelt, die um ihrer selbst willen wünschenswert sind. Die gegenwärtige Hinwendung vieler so genannter ‚progressiver‘ oder ‚linker‘ akademischer Humanisten und Sozialforscher zu der einen oder anderen Form des Erkenntnis-Relativismus ist ein Verrat an jener wertvollen Erbschaft und unterminiert die ohnedies bereits fadenscheinigen Aussichten auf eine fortschrittliche Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse. Das Theoretisieren über ‚die soziale Konstruktion der Wirklichkeit‘ wird uns nicht dabei helfen, eine effektive Behandlung von AIDS zu entdecken oder Strategien gegen die globale Erwärmung der Erde auszutüfteln. Auch werden wir nichts gegen falsche Ideen in der Geschichte, der Soziologie, den Wirtschaftswissenschaften und der Politik ausrichten können, wenn wir die Konzepte von Wahr und Falsch zurückweisen.“

Ich muss gestehen, dass ich Sokals Kommentar zwar sympathisch finde, gleichzeitig jedoch den Eindruck habe, dass in ihm eine Rangordnung der wissenschaftliche Werte enthalten ist, die den Geisteswissenschaften einen bloß inferioren Platz zugesteht. Erstens nämlich sollte es in den Wissenschaften um die Entwicklung von Technologien im Dienste der Verbesserung und Erhaltung des menschlichen Lebens gehen; zweitens sollte es darum gehen, gegen den Irrationalismus zu kämpfen, wo immer er auftritt; und drittens wird nicht bestritten, dass rationales Denken und Wahrheitsstreben auch einen Wert an sich darstellen. Sokal spricht hier aus, was immer mehr zum bildungspolitischen Credo wird. Demnach ist das Streben nach Erkenntnis zwar an sich wertvoll ist, aber seine öffentliche Finanzierung an den Universitäten sollte in erster Linie von dem damit verbundenen Nutzen abhängig gemacht werden.

Wir sind jetzt an einem Punkt angelangt, wo hoffentlich klar wird, dass die Probleme der heutigen Universität zu einem guten Teil Identitätsprobleme sind, die sich nach außen hin verkürzt – und in durchaus ideologischer Verzerrung – als Funktions- und Finanzierungsschwierigkeiten darstellen. Die Universität, in der ich mich zu Hause fühle, ist einer traditionellen Vorstellung von Autonomie verhaftet, die es nur geben kann, solange unsere Kultur von einem humanistischen Bildungsideal geleitet wird. Für dieses Ideal ist die Suche nach Wahrheit um ihrer selbst willen der höchste inneruniversitäre Richtwert, weil es einen inneren Zusammenhang zwischen dem Wahrheitsstreben und dem Streben des Menschen gibt, seine Stellung in der Welt zu begreifen; und die Universität ist, was immer sie sonst noch sein mag, eine Dienerin eben jenes Strebens. Nun aber ist zur Kenntnis zu nehmen, dass an die Stelle des humanistischen Bildungsideals ein neues, funktionales Ideal getreten ist, das viel besser mit dem Reich des Nutzens harmoniert und überdies den Standpunkt der radikalen Säkularisierung widerspiegelt. In diesem Kontext mag die Universität juristisch zwar immer autonomer werden, doch nur zu dem Zweck, ihre Heteronomie, d.h. ihre Anpassungserfordernisse an Ziele des Marktes und der Politik besser verinnerlichen zu können.

Lassen Sie mich, meine Damen und Herren, zum Abschluss meines Vortrags eine sehr persönliche Einschätzung der Lage geben. Mir ist wie jedem Kenner der La

ge bewusst, dass unsere Hohen Schulen an einer Reihe von Trägheiten laborieren, gegen die man organisatorisch etwas unternehmen sollte. Doch gleichzeitig ist mir auch daran gelegen, dem funktionalen Bildungsideal Widerstand zu leisten. Das hat nur oberflächlich mit der Verteidigung einer Art von Autonomie zu tun, die für die Universitäten bisher typisch war und unter dem Titel der „Freiheit von Forschung und Lehre“ formal hochgehalten wurde. Eine solche Freiheit ist nämlich ganz wertlos, wenn sich die Öffentlichkeit nicht mehr dazu bekennt, dass sie den Forscher gerade dafür bezahlt, dass er – von den pädagogischen Erfordernissen des Lehrbetriebs einmal abgesehen – *zu nichts nütze sein muss*.¹ Aber es ist klar, dass die Öffentlichkeit ein solches Bekenntnis für sinnvoll nur erachten wird, solange sie den Eindruck hat, dass die Forschung einen unverzichtbaren Beitrag zum Selbstverständnis des Menschen und damit im Prinzip zum Selbstverständnis eines jeden Einzelnen leistet. Wie ich dargelegt habe, ist dieser Eindruck rasch am Verschwinden, weil die Idee der Wahrheitssuche als eines zentralen Mediums menschlicher Daseinsdeutung eigenartig substanzlos zu werden beginnt.

Daraus folgt für mich, dass ein Fach wie das meine, also die Philosophie, aber auch all die anderen nutzlosen Fächer im Kanon der Geisteswissenschaften, sich ernsthaft fragen sollten, ob es auf Dauer möglich ist, in einem Zustand der post-metaphysischen Reduktion zu verharren. Mir scheint, dass das nur möglich ist um den Preis der Selbstaufgabe. Wenn es in der Welt nichts objektiv Bedeutsames gibt – ich muss mich hier auf Begriffskürzeln beschränken –, dann liegt die Tradition des Humanismus als eine Konkursmasse vor uns, aus der nichts mehr herauszuholen ist. Auf die Frage also, wozu man als Philosoph eigentlich gut sei, sollte man am besten damit antworten, dass man sich umdreht und weggeht, und sei es nur, um die alten Griechen neu zu lesen. Nur so kann man wieder Luft und vielleicht auch Substanz bekommen – immer vorausgesetzt, es gibt da und dort noch jemanden, der des Altgriechischen mächtig ist, damit wir die Texte unserer Herkunft zumindest in Übersetzungen studieren können.

Alles Weitere sollte man denen überlassen, die man ohnedies nicht daran hindern kann, die laufende Dynamik dadurch zu beschleunigen, dass sie, im besten Glauben und mit den besten Absichten, unsere Bildungssysteme „effektivieren“, „amerikanisieren“ und marktgängig machen. Mit anderen Worten: Eine direkte organisatorische Opposition halte ich in dem Maße für sinnlos, in dem es nicht bloß darum geht, Ressourcen und Positionen zu sichern – obwohl es, überlebenstechnisch gesprochen, darum natürlich auch geht. Die Logik der Nutzenwelt ist in sich geschlossen. Wer sich auf sie einlässt, wird mit ihren Mitteln kämpfen müssen, und das heißt: Er wird, um überzeugend zu sein, zu einem Teil dessen werden müssen, was er gerade überwinden oder aufhalten möchte. Falls Glasperlen, Seifen

¹ Um recht verstanden zu werden: Dass der Forscher zu nichts nütze sein *muss*, impliziert nicht, dass er zu nichts nütze sein *darf*. Das ist logisch ebenso trivial, wie es institutionell selbstverständlich ist. Die Grenzen zwischen reiner und angewandter Forschung sind fließend. Außerdem gibt es ganze Wissenschaftszweige, wie die Technik oder die Jurisprudenz oder die Medizin, die ihrem Wesen nach nützlich *sind*. Auch wäre es heutzutage dumm-snobistisch, die Welt des „Geistes“ jener der „Praxis“ überordnen zu wollen. Dennoch bleibt festzuhalten: Nur solange die demokratische Öffentlichkeit ein vitales Interesse daran hat, Erkenntnis „um ihrer selbst willen“ anzustreben (weil nämlich der Mensch eine Würde nur hat, insofern er, kantisch gesprochen, als Vernunftwesen ein „Zweck an sich“ ist), ist auch die Freiheit von Forschung und Lehre ein lebendiger Grundsatz und nicht bloß eine Floskel.

blasen und Regenbögen einen Wert haben, so wird sich dieser gewiss nicht dadurch demonstrieren lassen, dass sich fortan alle am Weltbild der Betreiber von Betonmischmaschinen orientieren.

Anmerkung

Alan D. Sokals Aufsatz *Transgressing the Boundaries: Towards a Transformative Hermeneutics of Quantum Theory* erschien zunächst in *Social Text* 46/47, spring/summer 1996, 217-252. – Das im Text wieder gegebene Zitat von Sokal stammt aus seinem Kommentar *A Physicist Experiments With Cultural Studies*, abrufbar unter der Internetadresse <http://www.physics.nyu.edu/faculty/sokal> (Link: Papers by Alan Sokal on the „Social Text Affair“). Das Zitat hat im Original folgenden Wortlaut:

“We’re witnessing here a profound historical *volte-face*. For most of the past two centuries, the Left has been identified with science and against obscurantism; we have believed that rational thought and the fearless analysis of objective reality (both natural and social) are incisive tools for combating the mystifications promoted by the powerful – not to mention being desirable human ends in their own right. The recent turn of many ‘progressive’ or ‘leftist’ academic humanists and social scientists toward one or another form of epistemic relativism betrays this worthy heritage and undermines the already fragile prospects for progressive social critique. Theorizing about ‘the social construction of reality’ won’t help us find an effective treatment for AIDS or devise strategies for preventing global warming. Nor can we combat false ideas in history, sociology, economics and politics if we reject the notions of truth and falsity.”

Über Selbst-Verstümmelung und andere Entwicklungen der Bildungspolitik

Ingrid Lisop

Eigentlich wollte ich Sie mit Fotos einstimmen, doch ich denke, dass Sie über genügend Vorstellungskraft verfügen, sich Folgendes auszumalen:

- Hörsäle mit zerbrochenen Stühlen;
- Bibliotheken mit halb leeren Regalen wegen Wassereintruchs;
- Außentreppen, auf denen das Unkraut aus den Bruchspalten wuchert;
- Universitäts-Parkplätze, auf denen nicht geparkt werden kann, weil dort Kampfhunde trainiert werden;
- Jeden Morgen Sex-Angebote übers Faxgerät und freitags die Nachfrage, ob man die Institutsräume vermieten wolle;
- Studierende, die mit dem Jägerstühlchen unter dem Arm durch die Universität gehen, weil sie keine Lust haben, um Sitzplätze zu kämpfen oder sich auf defekten Plastikstühlen die Kleidung zu zerreißen;
- Aufnahme in Seminare mit Schlangestehen und Losziehen.

So viel aus dem äußerlich sichtbaren Alltag der Hochschulen.

Der Alltag an Schulen heißt unter anderem:

- herausfallende Fensterrahmen, außer Stuhl und Tischanteil kein persönlicher Arbeitsplatz und keine Pausen-Garantie für Lehrerinnen und Lehrer;
- Verzicht auf Fremdsprachenunterricht als Obligatorium selbst an kaufmännischen Berufsschulen;
- Stundenausfall bis zu 25 Prozent.

Und statt bildungspolitischer runder Tische teure und pädagogisch inkompetente Rationalisierungs-Empfehlungen durch Unternehmen aus der Wirtschaftsberatung. Schließlich, um noch einmal ein Beispiel aus der Hochschule zu nennen, laut Gesetz Forschungsgelder des Staates nur noch für Forschungen, die der hochschulpolitischen Leitlinie entsprechen.

Ein Zustand also, den man ohne große Übertreibung nur als geistig und materiell tendenziell heruntergekommen, um nicht zu sagen verkommen bezeichnen kann. Gewiss, er ist nicht die Regel, dieser Zustand, aber er stellt auch keine Ausnahme, keinen bedauerlichen Einzelfall dar. Was sich zeigt, entspricht vielmehr dem Geist des ökonomischen Systems und, daraus resultierend, einer Pervertierung sogar des ökonomischen Gesetzes. Das ökonomische Gesetz besagt, dass es geboten ist, gegebene Ziele mit geringstmöglichem Aufwand bzw. mit geringstmöglichen Kosten zu realisieren und andererseits vorhandene Ressourcen so zu nutzen, dass optimale Ergebnisse erzielt werden. In diesem Sinne ist das ökonomische Gesetz nämlich schon immer gleichzeitig ökologisches Gebot. Dies heißt, das ökonomische Gesetz dient nicht bloßem Sparen, auch nicht einer verabsolutierten

Geldmehrung, sondern der Bewerkstelligung von Entwicklung, Entfaltung und Gestaltung gesetzter Produktionsziele bei pfleglichem Umgang mit Ressourcen. Anders formuliert:

Das ökonomische Gesetz empfiehlt eine Brücke zwischen Ressourcen-Schonung und Output-Optimierung. Was wir angesichts knapper öffentlicher Mittel und angesichts der Tendenzen zur Deregulierung und Privatisierung des öffentlichen Bildungssystems als angebliche ökonomische Vernunft beobachten müssen, entspricht daher ganz und gar nicht dem ökonomischen Gesetz. Dessen wesentlicher sinnstiftender Teil ist nämlich das Ziel der Herstellung von Etwas im Rahmen menschlicher bzw. gesellschaftlicher Gestaltungsarbeit. Der notwendige Zielaspekt des Ökonomischen ist nun aber selber nicht ökonomischer, sondern gesellschaftspolitischer bzw. lebenspraktischer Natur. Er impliziert immer Nützlichkeit wie Wertfragen im Hinblick auf Lebensgestaltung und Lebensraumsicherung.

Die Frage dieses Kongresses, nämlich wie viel Bildung der Markt brauche, wäre daher zu allererst daraufhin zu betrachten, wo der gesellschaftspolitische, lebenspraktische und ethische Kern der Frage liegt, oder ob es den gar nicht gibt. Handelt es sich bei der Frage, wie viel Bildung der Markt brauche, vielleicht bereits – man verzeihe mir die Zuspitzung – um eine gesellschaftspolitische Selbstverstümmelung? Nämlich dadurch, dass der *Markt* und nicht die Wirtschaft als Ganzes, ganz zu schweigen von Begriffen wie Staat, Gesellschaft oder Gemeinwesen, zur orientierenden Leitgröße erhoben wird. Noch dazu ganz abstrakt, obgleich doch Waren- und Geldmärkte, Wertpapier- und Arbeitsmärkte gesellschaftspraktisch nicht vergleichbar sind. Auch ist die quantifizierende Sicht der Kongressfrage hervorzuheben. Es heißt nicht: *Welche* Bildung wird gebraucht, sondern *wie viel*. Als sei Bildung eine standardisierte Ware.

Nun weiß ich, dass Sie Ihr Thema genau so sehr im Hinblick auf Werbewirksamkeit formuliert haben, wie ich meines. Worauf dieser Kongress abstellen will, das ist die Frage, was aus Bildung als Entwicklung und Entfaltung des Humanpotenzials wird, wenn man das Bildungswesen Marktgesetzen unterwirft, es zur Ware macht, die mit niedrigstmöglicher Investition produziert wird. Bezogen auf das eingangs erwähnte ökonomische Gesetz heißt es demnach auch zu fragen, ob der Bildungspolitik der gesellschaftspolitische Zielaspekt entglitten ist.

Wir sollten meines Erachtens konkret werden und fragen, welches Wissen und Können für welche Kompetenzen im Rahmen von Erwerbsarbeit, öffentlicher und politisch-gesellschaftlicher Arbeit sowie privater Reproduktionsarbeit als erforderlich angesehen wird. Hierzu gehört auch eine Auseinandersetzung darüber, dass ein entwickeltes Humanvermögen die einzig wirkliche Produktivkraft ist, über die wir verfügen und dass wir sehr gut abzuwägen haben, ob wir primär eine humanökologische oder – gestatten Sie die Wortbildung – kapitalökologische bzw. kapitalwirtschaftliche Perspektive einnehmen wollen.

Angesichts des Reichtums hoch entwickelter Länder dürfte in diesem Kontext daher zunächst die Frage anstehen, welche und wie viel Bildung wir wozu brauchen und wollen. Stattdessen wird darüber gestritten, wie viel Geld wir unabhängig von Zielen glauben, *in abstracto* für den Bildungssektor zu Verfügung stellen zu können.

Ich will, angeregt durch einen Vortrag, den ich nächsten Monat hier in Graz über die Perspektiven der Integration von Forschung und Lehre zu halten habe, zunächst am Beispiel der Innovationsförderung als bildungspolitisches Ziel skizzieren, worauf ich mit meiner kritischen Warnung vor bildungspolitischer Selbstverstümmelung abstelle. Ich generalisiere dann das Thema Innovationen im Hinblick auf die Entwicklung von Gestaltungskraft im Generellen, widme mich dann dem Thema Informationstechnik statt Schulen und formuliere einen kurzen Ausblick.

Zunächst zum Thema Innovationen

Im August dieses Jahres versandte das bundesdeutsche Ministerium für Bildung und Forschung folgende Pressemitteilung:

„Im August 2001 erhielten 53 Fachhochschulen Fördergelder im Rahmen der Förderrunde 2001 des BMBF-Programmes zur anwendungsorientierten Forschung und Entwicklung (aFuE). Die Bundesregierung hat die Unterstützung für diesen wichtigen Bereich in den letzten Jahren finanziell verdoppelt. Standen 1998 lediglich 11 Millionen DM zur Verfügung, so stellte das Bundesministerium für Bildung und Forschung in diesen Jahr 21,5 Millionen DM den Fachhochschulen für diesen Forschungsbereich bereit.“

Als Begründung heißt es:

„Fachhochschulen sind besonders wichtig bei der Zusammenarbeit von Wissenschaft, Forschung und Unternehmen, Die praxisbezogene Forschung ist ein Markenzeichen der Fachhochschulen. Sie ermöglicht eine zügige Umsetzung von Innovationen in neue Produkte und Verfahren. Das sichert nicht zuletzt Arbeitsplätze in Deutschland. Diesen Prozess werden wir mit erheblichen Mitteln weiter fördern.“ Mit der Förderung sollen die Wettbewerbsvoraussetzungen der Fachhochschule zum Einwerben von Drittmitteln für anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung verbessert werden.“

Wie in den Vorjahren war die Nachfrage enorm. In diesem Jahr wurden von 93 Fachhochschulen aus allen Bundesländern 427 Anträge gestellt. Die Begutachtung der Projekte wurde in Zusammenarbeit mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) vorgenommen und von der Arbeitsgemeinschaft industrieller Forschungsvereinigungen „Otto von Guericke“ e.V. (AiF) als Projektträger unterstützt. Gutachter aus 32 Fachbereichen haben allein 159 Anträge als „sehr förderungswürdig“ eingestuft. Die meisten beantragten Projekte stammen aus den Fachbereichen Verfahrenstechnik/Technischer Umweltschutz (49), gefolgt von Medizintechnik/ Physikalischer Technik (37) und Bauwesen (32), Sozialwesen und Pflegewissenschaft sind mit 30 Anträgen und Wirtschaft mit 29 vertreten. Rund 107 neue Projekte können aus dem Programm finanziert werden. Davon kommen rund 30 % aus den ostdeutschen Bundesländern und Berlin.

Fantastisch, mag man angesichts der zur Verteilung anstehenden Summe und der Praxisnähe der Forschung denken. Endlich weg vom wissenschaftlichen Elfenbeinturm.

Bei genauem Hinsehen ergeben sich jedoch gerade einmal Feigenblatt-Summen pro Projekt, nämlich 200.000 DM. Davon kann man entweder größere Sachanschaffungen vornehmen oder 2 Jahre lang einen Assistenten oder 4 Jahre einen halben Assistenten beschäftigen, vorausgesetzt, man findet einen/eine oder der/die, welche man im Auge hatte, sind nicht schon auf einen sicheren und lukrativen Arbeitsplatz gewechselt.

Was ich damit sagen will ist, dass die Realisierung von Forschung an Hochschulen zu einer Art Roulettespiel mutiert ist. Hat man Geld, dann keine Mitarbeiter; hat man solche, dann kein Geld. In der Regel hat man keines von beiden oder nicht hinlänglich. Allzu häufig gerät man in einen Zwicker zwischen Lehrverpflichtung, Zeitbedarf zum Nachdenken und Experimentieren sowie zur Akquisition. Denn die naive Unterstellung, praxisnahe Theorie führe geradewegs zu Innovationen, ist ja ein Ammenmärchen. Sonst wären in der Industrie wie auch im Militärwesen keine Entwicklungszentren erforderlich.

Bei genauem Bedenken der oben zitierten Pressemitteilung zeigt sich daher:

Es handelt sich um eine Funktionalisierung der Hochschulen im Dienst der Wirtschaftspolitik, nicht aber um eine strukturelle Verbesserung der Forschung; das Gegenteil ist der Fall. Was wie Forschungs- und Innovationsförderung aussieht, gerät zu einem entwürdigenden Konkurrenzkampf um Subsistenzmittel überhaupt. Dieser Kampf schafft Oberflächlichkeit, Hetze, Abkapselungen und Intrigen, er beeinträchtigt die Lehre und führt insgesamt zu einer Negativbeurteilung der Leistungsfähigkeit von Hochschulen.

Nun ist gegen die Förderung von Innovationen und gegen die Beantragung und Begründung von Mitteln nichts einzuwenden. Im Gegenteil. Aber erstens vollzieht sich der Fortschritt einer Gesellschaft nicht, wie glauben gemacht wird, primär über Innovationen und erst recht nicht nur über technische, sondern z.B. auch über bessere, vor allem weniger verschlankte Bildung, über Zeit zum Nachdenken, zum Experimentieren und über Freiheit, Liberalität und Diversität, gerade in der Forschung.

In seinem Buch „Das Phänomen der Technik“ umschreibt Eugen Diesel, der Sohn des Motorenerfinders, (Diesel 1939, 98-119) die geistigen Voraussetzungen des technischen Schaffens und der Innovation mit den folgenden fünf Erfordernissen, die meines Erachtens grundsätzliche Erfordernisse an Bildung sind. (In Klammern die moderne Terminologie).

- *„Die Gabe der Beobachtung und leichten Auffassung“ (Sinnes- und Intellekt-schulung)*
Hiermit ist nur zu einem geringen Teil „Naturbegabung“ gemeint. Überwiegend geht es um das, was eine geschulte, aufmerksame, aber gleichwohl ungezielte Sinneswahrnehmung an „Aperçus“ über das gewinnt, was den Erscheinungen zu Grunde liegt. Es geht also um die Fähigkeit, Oberflächensymptome und Substanz zu unterscheiden.

- „*Tatsachensinn*“ (*Kombinatorik und Repräsentationskompetenz*)
Dieser richtet sich auf die Möglichkeiten des Verwirklichens in schöpferischer Absicht. Indem der Tatsachensinn darauf aus sei, durch neuartige Einzel- oder Zusammenschau der Dinge Ideen zu verwirklichen, sei er ein kreativer Sinn und kein beharrender. Die moderne Kognitionspsychologie würde statt von Tatsachensinn von Verfügen über verschiedenartige Repräsentationssysteme von Wissen sprechen.
- „*Die Fähigkeit, Erfahrungen zu sammeln und zu reflektieren*“
Dies sei die Fähigkeit und Bereitschaft, Beobachtungen und das Nachdenken darüber der Komplexität der Praxis auszusetzen, um Wirkweise, Funktionstüchtigkeit und Folgen nachgewiesen zu bekommen. Wir würden heute von ganzheitlichem systemischen bzw. Folgedenken sprechen.
- „*Die Fähigkeit, Fantasie, schöpferische Vorausschau und Wissenschaft in Wechselbeziehung zu setzen*“ (*Intuition, Imagination und Eindringungstiefe*)
Hierbei geht es vor allem um die Verbindung des Fantasiereichtums mit der Kraft und Sicherheit eines raschen Beurteilungsvermögens, das sich aus Wissen, Beobachtung, Realitätssinn und logischer Subsumtionsfähigkeit ergibt.
- „*Die zeichnerische Fähigkeit*“ (*Artikulationsvermögen*)
Hierunter wird über das Zeichnen hinaus im weitesten Sinne die Fähigkeit verstanden, mehrdimensional und in Relationen zu denken und die entsprechenden Vorstellungen scharf und übersichtlich darzustellen. Zur zeichnerischen Fähigkeit müssen wir daher auch die sprachliche Ausdrucksfähigkeit setzen.

Fasst man diese Voraussetzungen des technischen Schaffens bzw. des schöpferischen Arbeitens zusammen, dann stößt man neben Wissen und Können, neben scharfen Sinnen und differenziertem Denkvermögen auf einen Bedingungskomplex, der dem gegenwärtigen Typus des Leistungsdenkens diametral entgegengesetzt ist. Es ist Muße, Fehlen von Zeitdruck, Vertiefung und eine Offenheit des Geistes, die sowohl von innen kommt als auch durch äußere Freiheit bewirkt wird. Es ist eine Offenheit, die den Mut zum Andersartigen, zur konstruktiven Kritik und Selbstkritik hat und die nicht nur reproduziert und abspult.

Diesels Sicht der Bildungsvoraussetzungen innovativen Schaffens konfrontiert die gegenwärtige Bildungspolitik u.a. mit der bereits angesprochenen Rolle des Menschen in Gesellschaft und Geschichte. Während Diesels Sicht subjektbezogen ist und damit auf die Förderung des Humanvermögens im Ganzen abstellt, sehen wir heute eine Entwicklung, die primär vom unmittelbar verwertbaren Output her denkt und damit individuellen wie gesellschaftlichen Weiterentwicklungen den Boden entzieht. Im Grunde zielt heute alles auf Reproduktion und höchstens kleine Varianten. Change-Prozesse bedürfen aber wie Friedenspolitik immer einer breiten Plattform des Denkens und Realisierens, sozusagen eines intellektuellen Rangierbahnhofes. Hierzu gehört es, Folge- und Nebenwirkungen zu bedenken mit dem Ziel, die Wertfrage zu erörtern sowie das Bewahren des sich noch Bewährenden mit dem Innovativen abzugleichen.

Dies alles ist gemeint, wenn das ökonomische Gesetz von Zielen spricht.

Eine Gesellschaft, so meine Kernthese, welche die Rationalität des ökonomischen Gesetzes halbiert und dessen ökologische, d.h. auf Nachhaltigkeit und Abwägen

zielende Komponente abkappert, beraubt sich wesentlicher Zukunftschancen. Oder, um eine Aussage des katholischen Bischofs von Limburg, Dr. Kamphausen, heranzuziehen:

„Der Gegenpol des Terrors heißt Entwicklung“. Wir könnten auch Subjektbildung sagen. Im Bildungssystem kommt die abkappende, die ökonomische Rationalität halbierende Selbstverstümmelung dort zum Tragen, wo kein Raum mehr für die Entwicklung der geistigen Voraussetzungen gesellschaftlicher Prozesse bleibt. Im universitären Bereich zeigt sich das beim Austrocknen der Grundlagenforschung, an einem nur noch den Output, nicht aber Reflexivität und Experiment bewertenden Credit System, in den Schulen an „Verschlankungen“ zeitlicher und inhaltlicher Natur.

Eine zweite Seite gesellschaftspolitischer Entwicklung, die auch über das Bildungswesen „Hand an sich selbst“ legt, lässt sich ebenfalls über die technische Entwicklung verdeutlichen, im Speziellen über die Informationstechnik:

So unverzichtbar die Informationstechnologie geworden ist und so zeitsparend sie in der Informationsbeschaffung und -verarbeitung eingesetzt werden kann, so verhängnisvoll wäre es anzunehmen, Lernen könne sich überwiegend oder auch nur hälftig nicht zugleich als sozialer, d.h. als direkt kommunikativer und interaktiver Akt vollziehen, denn:

„In einer künftigen Informations- und Kommunikationsgesellschaft, in welcher der Umgang mit dem Bildschirm während der Arbeit und in der Freizeit, im Berufs- und im Privatleben, für eine immer größere Zahl von Menschen zunehmen wird und zumindest die Gefahr besteht, dass menschliche Kontakte und unterschiedliche Formen unmittelbarer Kommunikation weiter reduziert werden, müssen vermehrte Anstrengungen unternommen werden, um jene Felder zu erhalten und auszubauen, in denen Menschen *unmittelbar* miteinander umgehen und kommunizieren. Dies gilt für die Schule ebenso wie für die verschiedenen Erscheinungsformen der allgemeinen Weiterbildung und der politischen Bildung, wo Menschen unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlicher Auffassungen und Meinungen aufeinander treffen und sich miteinander auseinandersetzen“ (so Winfried Sommer in einem Gutachten für die Enquete Kommission des Deutschen Bundestages „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“, 1989, 160).

Lernen ist eine unumgängliche Lebens- und Überlebensfunktion. Ohne die lebenslange, miteinander interaktive Auseinandersetzung mit dem, was aus der Umwelt, der Lebens-, Arbeits- und Medienwelt immer wieder an Eindrücken und Anforderungen auf sie zukommt, können Menschen nicht als Personen mit eigenem Denken und persönlicher Verantwortung überleben. Zugleich mit dem persönlichen Überleben geht es freilich um das Gedeihen des Gemeinwesens, was heute auch heißt, um gedeihliche internationale Verflechtungen. Wir brauchen über die Sicherung der persönlichen Identität und Orientierung hinaus Gestaltungskraft, die auf das Ganze des Gemeinwesens bezogen ist.

Wenn daher in einem Bildungsgutachten der Bundesregierung die folgenden Kompetenzen zur Sicherung dieser Lebens- und Überlebensfunktion genannt

werden, dann spiegelt das den Verzicht der Bildung auf politische Gestaltungskraft und ist Ausdruck gesellschaftlicher Selbstverstümmelung durch Beschränkung auf das Individuelle. Gefordert werden die folgenden Möglichkeiten:

- sich in der Umwelt verständig zu orientieren und zurechtzufinden;
- sich in wechselnden Anforderungen als Personen mit eigenem Denken und eigener Verantwortung zu behaupten;
- in der sozialen, beruflichen, natürlichen, kulturellen, wirtschaftlichen und technischen Umwelt Aufgaben und Funktionen übernehmen, die sinnvoll erscheinen und die gesellschaftliche Anerkennung bringen sowie die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit und die demokratische Partizipationsmotivation mobilisieren;
- das solidarische Einbringen persönlicher Kenntnisse und Kompetenzen in die bürgerschaftliche Zusammenarbeit,
- Eindrücke, Informationen, Begegnungen, Anforderungen aus der Umwelt aufnehmen und das Neue auf bisher entwickelte Vorstellungs-, Verstehens- und Deutungszusammenhänge beziehen;
- Erfahrungen konstruktiv zu zusammenhängendem Wissen verarbeiten (vgl. Dohmen 2001, 2).

An diesem Katalog ist nicht nur seine Einseitigkeit bzw. die naive neoliberalistische Philosophie zu kritisieren. Auch Folgendes ist schwer wiegend:

Zwar wird der Schule, werden den traditionellen Bildungseinrichtungen im Hinblick auf Erfolg oder Misserfolg beim Erreichen der oben angeführten Ziele keine Absage, wohl aber ein sehr schlechtes Zeugnis erteilt. Es spitzt sich darauf zu, dass Lernvorgaben, Kontrollen, Steuerungen und Benotungen eher Lernfrust und Lernunlust erzeugen und sich daher zum Erfordernis lebenslangen Lernen kontraproduktiv verhalten. Als Konsequenz hieraus wird aber nicht an curriculare oder methodischere Reformen gedacht; vielmehr sei das informelle Lernen zu unterstützen, im Wesentlichen solches mittels Informationstechnik. Neue Lernservice-Modelle bzw. -einrichtungen sollen den informellen Selbstlernern helfen,

- Wissenslücken und Lernprobleme durch unmittelbaren medialen Kontakt mit Experten und Lernpartnern zu überwinden,
- Wissenszusammenhänge kontinuierlicher weiter zu verfolgen,
- eigene Irrwege in gezielten medialen Diskussionen besser zu durchschauen und aufzubrechen,
- ihr situatives anlassbezogen-zufälliges Lernen bewusster nach eigenen Bedürfnissen, Zielvorstellungen und Lebensentwürfen selbst zu steuern und
- bürgerschaftliche Lernergruppen zu bilden und das individuelle Lernen in kommunikative Kooperationsformen und Lernersolidaritäten einzubeziehen.

Zu Erfüllung dieser schönen neuen Lernwelt wird die international bekannte Vielfalt von medialen Organisationsformen angeboten. Das Spektrum reicht von lokalen Lernagenturen über umfassendere reale und virtuelle Lernservice-Netzwerke bis zu einem Patchwork vielfältiger Einsprengsel in die gesamte Umwelt, so z. B. Internetcafés, Fremdsprachenrestaurants, Lernläden, Lernateliers, Medienzentren, Bildungsparks, Recherche-Stationen, Lesesalons, Lernabteilungen in

Zügen, Frühstücks-Volkshochschulen, Bürgerhäuser des Lernens, virtuelle Lernholdings u.a.m.

Diese ganz verschieden dimensionierten Lernservie-Einrichtungen unterscheiden sich von traditionellen Bildungseinrichtungen vor allem dadurch, dass sie angeblich nicht vorgegebenes, durch fachsystematische Belehrung vermitteltes Wissen nachlernen lassen, sondern „situatives Selbstlernen und Eigeninteressen in akuten Auseinandersetzungen mit Lernanforderungen in verschiedenen Problemzusammenhängen flexibel unterstützen“ (vgl. Dohmen 2001, 149 f.).

Gegen das alles wäre nichts einzuwenden, wenn nicht fünf fatale, weil verstümmelnde Unterstellungen am Werke wären:

Erstens wird unterstellt, dass alle Menschen quasi a priori lernwillig und fähig zu selbstständigem Qualifikationserwerb wären, wenn sie nur nicht durch Schulstrukturen gegängelt würden, ihren Interessen nachgehen und ihre Erfahrungen aufarbeiten könnten.

Wir wissen aber aus der Sozialisations- und Weiterbildungsforschung, dass die unterstellte Bereitschaft und Fähigkeit ein Resultat des sozialen Milieus, guter Schulbildung und erstklassiger Berufsbildung ist. Auch kann nicht jede Art von Wissen voraussetzungslos, d.h. ohne Vorwissen, erworben werden. Berufs- und Wirtschaftspädagogen, auch solche, die eine gewisse Offenheit der Ausbildungsscurricula empfehlen, um schneller betrieblichen, regionalen Bedarfen sowie persönlichen Interessen zu genügen, sträuben sich ob der nur als naiv und leichtfertig zu bezeichnenden Befürwortung informellen Lernens die Haare. Sie denken an all das, was Regeln der Kunst heißt, an notwendige Passungen, Normen und nicht zuletzt an das juristisch fixierte Garantiewesen als Schutz vor Pusch. Wir brauchen außer Computer- und Internetkompetenz, oder besser: noch davor ein breiteres, gründlicheres Wissen und eine vertiefte Reflexionsfähigkeit. Aber anstatt über eine allgemeine Bildungsreform, überhaupt über unser Verhältnis zum Humanpotenzial nachzudenken, empfehlen wir Frühstücks-Volkshochschulen.

Zweitens wird unterstellt, kanonisiertes Wissen und Wissenstraditionen seien eine zu vernachlässigende Größe. Als ob es Innovation sei, das Rad immer wieder neu zu erfinden.

Drittens scheint man, trotz Wissensexplosion, Diversifikation von Wissensbedarfen, von Vorwissen und Lebenserfahrungen daran zu glauben, dass es in absehbarer Zeit Lernsoftware geben werde, welche den je individuellen Bedürfnissen entspricht; ein Erfordernis, vor dem die Schulen ja angeblich bereits jetzt versagen. Das tun sie teilweise auch leider. Aber nur dort, wo Inhalte und Methoden nicht im Sinne der erwähnten Kriterien Diesels, nicht im Sinne der Entwicklung flexibler kognitiver Strukturen auf die Lerngruppe hin modifiziert werden. Ein Verfahren übrigens, das den Kern der pädagogischen Professionalität betrifft, und für das mittels der Didaktischen Exemplarik auch Instrumente zur Verfügung stehen. Dass es nicht genutzt wird, hängt außer mit autoritären Resten von Schule damit zusammen, dass Schnelligkeit, rasche Verwertbarkeit und der Irrglaube regieren, Schul- oder Universitätswissen sei eins zu eins im Leben anzuwenden und Transformationstechnik daher verzichtbar.

Bedenkt man, dass lernmotivierender Unterricht immer der besonderen Zuwendung zu den Denk- und Erfahrungsstrukturen der Lernenden bedarf und dass Software-Entwicklung von pädagogischen Laien für anonyme Märkte erfolgt, dann muss man meines Erachtens von einer Fetischisierung des Denkens in Bezug auf Informationstechnik und informelles Lernen sprechen.

Trotz aller Betonung von Individualität, Interaktion und Lebensnähe setzt die Unterstellung einer Allmacht standardisierter Lernsoftware gerade die unpersönlichen, demotivierenden, kreativitätstötenden Seiten von Schule fort. In dem erwähnten Gutachten der Bundesregierung werden ungewollt diese schwarzen Seiten von Schule geradezu als bessere, ubiquitäre Zukunft hochstilisiert.

Viertens wird unterstellt, gerade die schlechter qualifizierten und bildungsabstinenten Schichten der Bevölkerung würden durch informationstechnische Service-Center zur Weiterbildung und Umschulung angeregt.

Der Egozentrismus, mit dem bei solchen Vorstellungen die gut situierte, gebildete Mittelschicht ihren Lebensstil der gemeinsamen Frühstücke den von Arbeitslosigkeit betroffenen unteren Schichten anbietet – denn darum handelt es sich unter anderem – kann politisch nur als waghalsig bezeichnet werden.

Frankreich z. B. hat von Anfang der Neunzigerjahre an Kompetenzzentren eingerichtet, in denen Arbeitslose ohne formelle Qualifikationszeugnisse (etwa 40 % der Arbeiter) ihre Kompetenzen testen und so ein formelles Zeugnis erwerben konnten, um bessere Chancen zur Wiedereingliederung auf dem Arbeitsmarkt zu haben.

In den USA, wo Externenprüfungen weit verbreitet sind, da die Studiengebühren sehr hoch sind, so dass kompensierende gesellschaftliche Zugänge zur formalen Abschlüssen geschaffen werden müssen, verläuft das informelle Lernen nur scheinbar informell.

Die Anforderungen für die einzelnen Degrees werden nämlich jeweils von 10-15 Mitgliedern des Lehrkörpers der verschiedenen Colleges der Universität zusammen mit Test-Spezialisten ausgearbeitet und zusammen mit detaillierten Examen-sinformationen, Studienführern („How to study independently“), Literaturverzeichnissen, Bibliotheks- und Mediennutzungsmöglichkeiten und Beratungsangeboten öffentlich bekannt gemacht (vgl. Dohnen 2001, 96).

Insgesamt, das wissen wir, haben wir in den USA bei einem niedrigeren allgemeinen Bildungsstand als in Mitteleuropa ein dreigeteiltes Bildungssystem:

- Teure, aber meistens gute private Schulen und Hochschulen;
- Kostenlose, aber meistens schlechte öffentliche Schulen;
- Nicht kostenfreie Vorbereitungs-Systeme für Externenprüfungen.

Über die Demokratie- und Innovationsangemessenheit eines solchen Systems lässt sich meines Erachtens trefflich streiten. Auch im betriebswirtschaftlichen Sin

ne des „make or buy“, denn das ist der Geist, der hinter Diskussionen wie „Kinder oder Inder“ oder hinter Gutachten wie dem von Dohmen steht. Qualifikationsqualität wird dann nicht mehr pädagogisch entwickelt, sondern auf dem internationalen Markt gekauft – als Wegwerfware.

Fünftens: Fetischismus und der Glaube an die identitätsbildende Kraft der Waren verblenden die Erkenntnis, dass Warengesellschaften in einem schleichenden Prozess zurückverfallen in vordemokratische, voraufklärerische Zustände, bei welchen die materiellen Werte leicht durch nationale oder religiöse Fundamentalismen ersetzt werden.

Das bedrückende an einer solchen historischen Lage ist, dass man auf die Frage „Was tun“ keine unmittelbare Antwort findet. Ja, dass diese Frage dort geradezu falsch erscheint, wo Menschen eher gekauft und gezüchtet als gebildet werden. Fragen der Ethik, also der praktischen Philosophie, bedurften in der Geschichte zu ihrer Lösung immer einen breiten Volks- bzw. BürgerInnenbewegung. Auf eine solche in Sachen Bildung wäre zu hoffen. Vielleicht wäre sie zu initiieren. Gerade angesichts der Ereignisse vom 11. September in den USA.

Literatur

Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernen für das lebenslange Lernen aller. BMBF PUBLIK. Herausgeber: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn.

Huisinga, Richard; Lisop, Ingrid (1999): Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München: Vahlen.

Lisop, Ingrid (1990): Technischer Wandel und Bildung. In: Zur Sache. Themen parlamentarischer Beratung. Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000. Zwischenbericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages. Anhang 5. S. 325-340. Bonn.

Lisop, Ingrid (1998): Autonomie – Programmplanung – Qualitätssicherung. Ein Leitfaden zur Organisationsentwicklung von Schulen und Bildungseinrichtungen. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.

Lisop, Ingrid; Huisinga, Richard (1994): Arbeitsorientierte Exemplarik. Theorie und Praxis subjektbezogener Bildung. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.

Sommer, Winfried (1989): Neue Medien/Informations- und Kommunikationssysteme und Bildungswesen. – Für die Bildungspolitik des Bundes nutzbare internationale Erfahrungen und Innovationen. Gutachten für die Enquete-Kommission Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000. Karlsruhe (Manuskript).

Ambivalenzen der Bildungsvermarktlichung

Manfred Prisching

Wenn wir in diesen Jahren ein Gefühl aufkeimen spüren, das uns veranlasst, die Frage nach dem Verhältnis von Markt und Bildung zu stellen oder generell von der „Vermarktlichung der Bildung“ zu sprechen, so liegt diesem Gefühl vor allem der alltäglich in der bildungspolitischen Auseinandersetzung erhärtete Eindruck zu Grunde, dass es keine andere Diskussion über Bildungsfragen mehr gibt als jene, die sich im Vokabular von Globalisierung und Standortwettbewerb, Arbeitskräftequalifikation und *new economy*, Wirtschaftskooperation und Drittmittel, Jobflexibilität und *knowledge-based society* abspielt. Die „alte“ Bildungsdiskussion hatte mit Allgemeinbildung und unverzichtbaren Kulturbeständen, mit der Langwierigkeit von Erziehung und individueller Mündigkeit, mit Emanzipation und Urteilsfähigkeit, mit kritischen Staatsbürgern und engagierter Gesellschaftsteilnahme zu tun. Davon ist keine Rede mehr; zuweilen klingt es ein wenig mühsam in Festreden an, aber sehr rasch bewegt sich selbst der Festredner zu jenen Themen weiter, die „wirklich zählen“.

Es ist uns freilich auch die Gesellschaft dahingeschwunden, in der von solcher Bildung die Rede sein konnte. Nunmehr gewinnt man den Eindruck, es handle sich beim gesellschaftlichen Gefüge der modernen Industrieländer um nichts anderes als ein gigantisches Wirtschaftsunternehmen, zu dessen Gedeihen auch das Bildungsdepartment des Konzerns sein gehöriges Scherflein beizutragen habe. Die neue Bildungsdiskussion klingt ungefähr so wie der bayrische Staatsminister für Wissenschaft, Forschung und Kunst, der verkündet: „Der globale Wettbewerb um geistige und personelle Ressourcen, um Investitionen, Arbeitsplätze und Wohlstand zwingt zu ständiger Innovation. Wer hier den Anschluss verliert, wird schnell zum technologischen Entwicklungsland. Um dieser Falle zu entgehen, müssen wir kräftig in Forschung und Wissenschaft investieren. Nur wenn wir es schaffen, uns dauerhaft an die Spitze des technologischen und damit des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritts zu stellen, können wir auch in Zukunft unsere hohen sozialen und ökologischen Standards sichern.“¹ Natürlich hat er Recht, und Ähnliches liest und hört man in unzähligen Varianten. Alles irgendwie richtig; aber es ist nicht alles, was es dazu zu sagen gäbe – und genau in diesem halbierten Bewusstseinsstand liegt das Problem, dass das Richtige doch wieder falsch wird.

Wen² bei solcher wirtschaftsbezogenen Verortung des Bildungsproblems ein Unbehagen anrührt, der ist nicht notwendig einem Lob der Praxisferne verpflichtet, der ist nicht notwendig Verfechter eines sozialen Hochkultur-Elitarismus oder einer wissenschaftlichen Elfenbeinturm-Esoterik; natürlich soll Bildung nicht wirklich

¹ Hans Zehetmair, Begrüßung, in: Arnulf Melzer and Gerhard Casper (Hg.), *Wie gestaltet man Spitzenuniversitäten? Antworten auf internationale Herausforderungen*, Köln 2001.12-15, hier 13.

² Nicht aus Nachlässigkeit, sondern aus sprachästhetischen Gründen wird im Folgenden die Konvention eingehalten, die dem männlichen Geschlecht einen gewissen Vorzug einräumt. An den entsprechenden Stellen sind natürlich immer Individuen männlichen und weiblichen Geschlechts gleichermaßen gemeint.

keitsfremd sein und zu hochqualitativer Arbeit in verschiedenen Lebensbereichen befähigen, und natürlich hat sich der globale Innovationswettbewerb verschärft und wird nicht zuletzt mit wissenschaftlich induzierten technischen Erfindungen ausgetragen. Es geht also nicht darum, diesen Aspekt einer Berufs-, Praxis- oder Arbeitsmarktorientierung zu leugnen oder wegzudiskutieren; es geht vielmehr darum, die Sonderbarkeit deutlich zu machen, die darin besteht, *dass das, was ein Aspekt ist, sich aufzublähen scheint zur Totalität des Gesamten*. Denn das Bildungsgeschehen wird derzeit auf sonderbare Weise „aufgesogen“ vom Vokabular von Managementkompetenz, Praxisrelevanz und Standortverteidigung: Bildung *ist* Produktion qualifizierter Arbeitskräfte. Diese hat praxisorientiert, anwendbar, konkret, aktuell, kurz und berufsbezogen zu erfolgen, während der nicht unmittelbar verwertbare Rest des Bildungsgutes zu entrümpeln sei. Wissenschaft ist das Instrument, um im globalen Wettbewerb zu bestehen, um Arbeitslosigkeit zu vermeiden und den Lebensstandard zu verteidigen. Auch den „Bildungsproduktionsbetrieben“ wird empfohlen, sich nicht nur den Markterfordernissen anzupassen, sondern sich vorzugsweise auch selbst der segensreichen Mechanismen marktförmiger Prozesse zu bedienen, um jene Leistungssteigerung zu bewerkstelligen, die etliche deregulierte, privatisierte oder vermarktlichte Wirtschaftssektoren auf überzeugende Weise demonstrieren konnten. *Insgesamt solle man generell die Sensibilität für die Erfordernisse der Wirtschaft und für wirtschaftsnahe Methoden erhöhen.*

Wenn derlei Forderungen erhoben werden, kann man sich des allgemeinen Beifalls sicher sein; entsprechende Ansinnen werden zu Selbstverständlichkeiten in einem wirtschaftsorientierten geistigen Paradigma, das in diesen Jahren die kulturelle Hegemonie erlangt hat. Im großen Trend einer allgemeinen Kommodifizierung werden die residualen Lebensbereiche – wie eben auch die Bildung - in den Geltungsbereich des Marktes einbezogen. Bildung ist Marktsache. Bildungspolitik ist Wirtschaftspolitik.

Man kann sich aus verschiedenen Kritikbeständen ganz schnell – auch *zu* schnell - bedienen, um solche Vermarktlichungstendenzen des Bildungsbereichs herunter zu machen. Wenn man zum Konservativismus neigt, kann man sich als *Verteidiger abendländischer Werte* stilisieren, jener Werte, die vom schnöden Geld überannt und zerstört werden: eine neue Variante des alten Konflikts von Geist und Geld. Wenn man sich als Progressiver versteht, kann man über die *Profitinteressen der neoliberalen Wirtschaft* herziehen und sich allenfalls aus dem Kritikfundus der neuen Protestbewegung der Globalisierungsgegner bedienen. Alles das ist nicht neu, aber es greift auch als Kritik dieser Tendenzen nicht wirklich; man hat es schon zu oft gehört, und jedes auftauchende Problem wird in dieselben „kapitalismuskritischen“ Schubladen geschoben. Überdies findet trotz all dem Gejammer die Vermarktlichung statt, auch wenn da oder dort Mahnungen von den Podiumsdiskussionstischen schallen; denn viel häufiger lassen sich euphorische Botschaften vernehmen, denen zufolge die Sklerotisierung so vieler Lebensbereiche nunmehr durch den erfrischenden Wind der Konkurrenz davongebblasen werde. Vermarktlichung hat viele Gesichter, und einige von ihnen sollen in der Folge skizziert werden. Ich werde dabei im Wesentlichen auf die Universität Bezug nehmen, auch wenn manche Überlegungen auf andere Teile des Bildungssystems gleichermaßen zutreffen.

These 1: Vermarktlichung hat als empfohlenes Modell zukunftssträchtiger Bildungsgestaltung den Vorzug empirisch aufweisbarer Effizienz- und Innovationssteigerung in mannigfachen Lebensbereichen, und das Bildungssystem hat eine derartige Verbesserung der Performanz bitter nötig. Deshalb kann eine Reform des Bildungssystems an Gedanken der Ökonomisierung, der Effizienzsteigerung und des Managements nicht vorübergehen.³

Dass Wettbewerb im Prinzip Wunder wirken und selbst unverrückbar scheinende Sklerotisierungen auflösen kann, konnten die Industrieländer in den letzten Jahren in manchen Bereichen erfahren. Und dass im Bildungssystem nun wirklich alles zum Besten steht, sodass Umgestaltungsüberlegungen trotz der allgemeinen Turbulenzen der Gesellschaftsordnung überflüssig sind, wird auch niemand behaupten wollen. Insofern drängt sich der Gedanke auf, ein Koordinierungsinstrument, das sich anderswo als brauchbar erwiesen hat, auch für reformbedürftige Bereiche wie jenen der Bildung einzusetzen.

Die Bildungswelt ist freilich eigenartig. Gegenüber dem Versuch, mit neuen Methoden zu experimentieren, findet sich bei deren „Insassen“ oft eine seltsame Zurückhaltung: Berührungängste, apokalyptische Kulturniedergangsmeldungen, Vermeidungs- und Ausweichstrategien, Blockaden. Zu überlegen, was ein Universitätsinstitut insgesamt kostet, gilt als Unanständigkeit. Der Versuch, Gelder für Lehre zielgerichteter einzusetzen, trifft auf Besitzstandsdenken. Das Ansinnen gar, manche Einheiten zu schließen, wird mit einer Entrüstung beantwortet, die nicht einmal mehr Argumente vorschiebt. Aber das Pathos der Kulturverteidiger schützt nicht nur die Denker, sondern auch die Dummen und Faulen. Der Geist weht, wo er will, aber es gibt universitäre Territorien, wo – konsequenzenlos – Windstille herrscht; irgendwie kommen sich die Fleißigen zuweilen als die Dummen vor. Die Suche nach Instrumenten, um auch bei jenen Leistungsdruck zu erzeugen, die es sich in pragmatisierten Nischen mit gleichzeitigen privatwirtschaftlichen Zusatzverdiensten (oder besser: Hauptverdiensten) wohl sein lassen, ist deshalb nachvollziehbar.

Solche Versuche sind schwierig, denn die Universität ist ein *anarchisches System*, und deshalb lässt sich dort schwer etwas bewegen. Es ist aber auch ein subtiles institutionelles Ambiente mit charakteristischen Regelungsprinzipien. Deshalb wird – nach einer Art politischem „Kochtopfprinzip“ – seit Jahren „umgerührt“ und eine Reform nach der anderen abgehandelt, in der Hoffnung, dass dabei früher oder später irgendetwas herauskommt – im Übrigen die einzige Rechtfertigung für die aktuelle Bildungspolitik. Die Hoffnung besteht, dass beim „Rühren“ nicht mehr zerstört als bewirkt wird, und ebenso die Hoffnung, dass sich in der Brühe langsam ein Klärungsprozess vollzieht.

Eine allzu große Ängstlichkeit ist freilich auch auf der Seite der Universitätsakteure unverständlich. Nicht überall, wo man Warteschlangen bei Prüfungsanmeldungen vermeidet, ist die abendländische Kultur schon in Gefahr. Nicht überall, wo Lehrinhalte benachbarter Fächer im Rahmen eines Curriculums miteinander koordi-

³ Manfred Prisching, „Was bietet die Wissenschaft dem Markt?“, in: Gottfried Magerl, Meinrad Peterlik und Helmut Rumpler (Hrsg.), *Die Wissenschaft und ihre Lehre*, Wien–Köln–Weimar 1999, 109–134.

niert werden, ist die Freiheit der Wissenschaft beseitigt. Nicht überall, wo man Studierende ernst nimmt, ist geistiger Verfall anzutreffen. Nicht überall, wo man mit Studierenden per Email verkehrt, grassiert unmenschliche Anonymität. Nicht alles, was ein drittmittelfinanziertes Forschungsprojekt ist, ist profitgierige Wissenschaftsverleugnung. Die Gabe der Unterscheidung sollte gerade Wissenschaftlern nicht fremd sein.

These 2: Wettbewerb belebt die Sinne. Das Bildungswesen, mit weithin quasimonopolistischem Charakter, hat Bedarf an belebenden Impulsen, es hat Potenzial zur Effizienzsteigerung, es hat Nachholbedarf in Sachen Management. Es gibt eine Menge nützlicher Instrumentarien, und daraus sollte man sich bedienen, um das Bildungswesen auf die Höhe der Zeit zu bringen.

Die Universitäten tun sich schwer, gegen den öffentlichen Trend zu argumentieren; sie haben in jenen Jahrzehnten, als es ihnen noch gut gegangen ist, lamentiert, und man glaubt ihnen nicht, dass es ihnen nunmehr – in vielen Studienrichtungen, in denen mit „Überlast“ und teils mit vielfacher „Überlast“ gefahren wird – wirklich schlecht geht. Management und Effizienzdenken in organisatorischer Hinsicht wäre natürlich ohnehin angesagt: Was sich alljährlich in der Anmeldezeit für Lehrveranstaltungen abspielt, lässt zuweilen den Eindruck entstehen, die Universität tue aus Eigenem alles, um ihre organisatorischen Kompetenzdefizite recht nachdrücklich unter Beweis zu stellen. Mit Recht hat der Rektor einer österreichischen Universität in seiner Abschiedsrede die Eigenartigkeit des Phänomens angesprochen, „daß organisationswissenschaftliche Analysen der Universität oft mit dem Hinweis weggeschoben oder abgelehnt werden, die Universität sei etwas ganz anderes. Es kommt nicht von ungefähr, daß in Österreich die Universität als Organisation, als soziales System kaum zum Gegenstand wissenschaftlicher Analysen gemacht wird und es kaum Einrichtungen der Hochschulforschung und für das Hochschulmanagement gibt. Einmal ganz abgesehen davon, daß die Glaubwürdigkeit der Universität leidet, wenn sie ihr analytisches Instrumentarium nur bei den anderen einsetzt und in den Absolventen der Betriebswirtschaftslehre, der Soziologie, der Politologie, der Psychologie Informationen und Methoden akkumuliert, deren Anwendung auf die Universität als unmöglich erklärt wird, wird durch eine solche Einstellung, sich der Analyse zu entziehen, weil man etwas ganz anderes sei, der Universität notwendiges Expertenwissen vorenthalten, was wieder die Leistungsfähigkeit der Organisation mindert.“⁴ Diese Äußerung stammt schon aus dem Jahre 1990, und es ist ohnehin beachtlich, wie viel sich – nicht zuletzt durch Anstöße und Drohgesten von außen – mittlerweile verändert hat. Es wird gedacht, probiert, experimentiert, mit guten und schlechten Erfahrungen, mit und ohne Sinn, auf der Grundlage von erprobten Modellen und unerprobten Modellen. Wie immer steckt der Teufel im Detail. Es gibt *engagierte Managementbemühungen*, aber es gibt auch einen *illusionären Managementglauben*. Es gibt ein *wohlverstandenes Nützlichkeitsdenken*, aber es gibt auch einen *Vulgärutilitarismus*, der sich in Bezug auf Lehre und Forschung breit zu machen beginnt. Über diese beiden vulgärutilitaristischen Bewegungen (in Bezug auf Lehre und Forschung) soll in der Folge nachgedacht werden.

⁴ Christian Brünner, Bericht über die Amtszeit als Rektor der Karl-Franzens-Universität Graz in den Jahren 1985 bis 1989 sowie als Prorektor und Baubeauftragter im Jahre 1989/90, Universität Graz, Graz 1990, 63f.

These 3: Der wissenschaftlichen Lehre wird im Vermarktlichungsprozess anempfohlen, ihr Ziel darin zu sehen, Spezialisten für einen unter dem Druck des Standortwettbewerbs stehenden Arbeitsmarkt auszubilden. Diese Ausbildung hat praxisorientiert und berufsorientiert zu sein. Sie soll auch „kurz“ sein, was durch Entrümpelung unverwertbarer Bildungsbestände möglich wird.

Das vulgärutilitaristische Grundverständnis der höheren Bildung ist *economy-driven*: ausgelöst durch den kulturellen Bedeutungsgewinn von Wirtschaft, Unternehmertum und Management in den letzten Jahren. Das Interesse der Wirtschaft an *just-in-time skill development*, an einer praxisnah-berufsorientierten Ausbildung unter Streichung aller Überflüssigkeiten ist zum allgemeinen Konsens geworden.

Es ist nun freilich nichts Schlechtes daran zu finden, wenn Universitäten im Auge behalten, dass es noch lange keine Sünde wider den akademischen Geist darstellt, wenn dem Wunsch nach einer adäquaten Ausbildung für bestimmte gehobene Berufsfelder Rechnung getragen wird. Irgendwann endet ein Studium, und dann ist ein Job gefragt. Gerade einer Universität, die sich mancherorts von der banalen Wirklichkeit distanziert, mancherorts allerdings sich ihr auch anbietet, steht es wohl an, sich ihrer berufsvorbereitenden Aufgabe bewusst zu sein (und dies auch ihren Studierenden nach Tunlichkeit klar zu machen): Ein Absolvent muss irgendwann einem Arbeitgeber erklären, was er Sinnvolles und Brauchbares kann. Es reicht nicht die pauschale Überzeugung, dass Bildung – welcher Art auch immer – etwas Gutes sei und auf geheimnisvolle Weise schon „irgendwie“ zu einer Berufsausübung für einen Arbeitsmarkt, den man nicht kennt und über den man sich keine Gedanken macht, befähigen werde, und es reicht nicht das Argument, dass die Universität ja nur Berufsvorbildung und nicht Berufsausbildung zu leisten und deshalb keinen Gedanken an die Niederungen der Arbeitsmarkterfordernisse zu verschwenden habe. Es genügt auch nicht das stille oder laute Einverständnis von Studierenden, die jeden Gedanken von sich weisen, wegen des schnöden Mammons zu studieren, die aber unmittelbar nach dem Studienabschluss sehr wohl die fehlgeleitete Bildungspolitik dafür verantwortlich machen, wenn sie keinen standesadäquaten Job bekommen.

Es geht nicht darum, die Augen vor dem Arbeitsmarkt fest zu verschließen. Es geht aber auch um die Bedeutung von Bildung an sich. Man mag die Anbindung des Bildungsdenkens an das Wirtschaftlichkeitsdenken als Bedeutungsgewinn von Praxisorientierung und Berufsnähe, als Annäherung an die Idee der Verwertbarkeit oder als Wandel von „Mode 1“ zu „Mode 2“ des Wissens⁵ bezeichnen – als „mode“ ist hier der englische Terminus gemeint, wenngleich die Assoziation zu Modeströmungen einige ironische Nebenbemerkungen nahe legen würde. Im Grunde geht es um einen grundsätzlicheren Paradigmenwandel, der alle Bildungseinrichtungen betrifft. Er betrifft die höheren Schulen, denen ihre Wirtschaftsfremdheit – nicht ganz zu Unrecht – ständig vorgeworfen wird; er betrifft die Universitäten, die wieder über jenes Ziel zu diskutieren beginnen müssen, das sie hinfort effizienter erreichen sollen; und er betrifft die Fachhochschulen, die den Diskussionsfaden von der anderen Seite her – von einem möglicherweise zu re

⁵ Sir Graham Hills and Rüdiger Vom Bruch, Der Wandel der Bildungsidee, in: Wissen wozu? Erbe und Zukunft der Erziehung, Wien 1998.

stringierten Ausbildungsbegriff her – aufnehmen müssen. Aber dieser grundlegende Paradigmenwandel führt zur nächsten These.

These 4: Die Bildungsdiskussion unter den Zeichen der Vermarktlichung zeichnet sich dadurch aus, dass das Wissen nicht mehr um seiner selbst willen geschätzt wird, sondern nur noch als Instrument des Wirtschaftens, als Mittel der Produktivitätssteigerung, als Ressource im Standortwettbewerb betrachtet wird.

Nun wäre es übertrieben, wollten wir den Blick in die Vergangenheit benützen, um in eine Lobpreisung der „reinen Neugier“, der curiositas, und der „reinen Wahrheit“ zu verfallen.⁶ Vielmehr wurde die allgemeine „Nützlichkeit“ der Wissenschaft schon immer unterstellt, zumindest seit der Renaissance. Wissenschaft sollte sowohl der Bereicherung als auch der Versittlichung der Gesellschaft dienen, und ihre Brauchbarkeit für Landkarten und Messinstrumente, für technische Neuerungen und medizinische Verbesserungen wurde durchaus geschätzt. Es bedeutet aber eine gewisse Abkehr vom Wissenschaftsverständnis der letzten Jahrhunderte, die Wissensproduktion *ausschließlich* als Teil des Wirtschaftslebens zu sehen und ihre Hervorbringung nach dem Modell sonstiger Produktionsprozesse zu imaginieren. Die Grundidee der Vermarktlichung ist: Märkte funktionieren glänzend, machen Länder und Menschen reich⁷; ja in einer „end of history“-Zeit⁸ gibt es weltweit kein Alternativmodell zur marktförmigen Güter- und Dienstleistungsproduktion – warum also sollte dies bei Angebot und Nachfrage an Bildung, Ausbildung, Wissen und Forschung anders sein? Die Universitäten werden deshalb (auch und besonders mit finanziellen Instrumenten) unter Druck gesetzt, sich einer „Kommodifizierung des akademischen Wissens“ zu beugen.

Bildungsziel für ihre Studierenden hat – dieser Auffassung zufolge – *employability* zu sein, und zwar ohne Wenn und Aber: Lehre nach Marktgesichtspunkten, Praxisorientierung, Berufsbezogenheit, Karriereorientierung. Fred N. Kerlingers Begriff vom „overconcern with practicality“⁹ lässt sich heute erweitern auf so gut wie die ganze bildungspolitische Reformdiskussion der Gegenwart. Der *Praktikalitätsmythos*¹⁰ schließt eine Fixierung auf die Nützlichkeit ein, die Forderung nach einem unmittelbaren Ertrag jedes Bildungsschrittes. An jedes Buchkapitel geht man mit dem Blick – wozu brauche ich das? – heran. Umgekehrt werden alle praktischen Probleme in Lehranforderungen umgemünzt: Leute müssen verhandeln, also bringt man ihnen das Verhandeln bei. Leute müssen miteinander auskommen, also führe man eine Lehrveranstaltung zu diesem Behufe (etwa unter dem Titel: Persönlichkeitstraining, Kommunikationsmanagement oder Konfliktlösung) ein. Dahinter steht die Idee der Machbarkeit und Planbarkeit von geistigen und sozialen Prozessen, eine „Lösungsattitüde“, die in technokratischer Selbstüberschätzung für jedes Problem eine gute Lösung zu finden meint, eine praktische Fokussierung, die sich freilich weder ihrer Grundannahmen noch dessen bewusst

⁶ Georg Bollenbeck, *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt a. M. 1996.

⁷ David S. Landes, *Wohlstand und Armut der Nationen. Warum die einen reich und die anderen arm sind*, München 1999.

⁸ Francis Fukuyama, *Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir?*, München 1992.

⁹ Fred N. Kerlinger, *Practicality and Educational Research*, *School Review* 67 (1959), 281-291.

¹⁰ Fred N. Kerlinger, *The Influence of Research on Educational Practices*, *Educational Researcher* 6 (1977), 5-12.

ist, was sie ausblendet.¹¹ Wenn man eine Erinnerung an die klassische Aufgabe der Universität bewahren würde, so müsste man die Qualifizierungsaufgabe wohl so formulieren: employability *mit* Wenn und Aber, sogar mit recht viel Wenn und Aber, nicht employability *ohne* Wenn und Aber. Praxisorientierung mit theoretischer Fundierung; Berufsorientierung mit weitem geistigem Horizont; Pragmatismus mit Kritikfähigkeit; Kreativität mit Denkdisziplin; intrinsisches Interesse mit extrinsischem Kalkül, ... – freilich sind alle lieber reich und gesund als arm und krank.

Selbst die *employability* könnte eine mit weitem Horizont sein. Günther Nennung hat die stattdessen beobachtbare Tendenz polemisch, aber treffend kritisiert: „Das Ziel aller ‚Hochschulreform‘ ist europa- und globusweit das Gleiche. Statt hunderttausenden Studenten, die nur kosten und nichts bringen (im Gegenteil, vielleicht werden sie aufmüpfig) sorgfältig vorselektierte, hübsch redimensionierte Hundertschaften von ökonomisch Nutzbaren, kunstreich zugerichtet von höchstqualifizierten Lehrern. Beide, Lehrer wie Studenten, millimetergenau modelliert nach den souveränen Bedürfnissen der Wirtschaft: das ist ‚Vernetzung von Hochschule und Wirtschaft‘. Die oft bequakte ‚Kreativität‘ heißt: Habt Fantasie, aber solche, die Wachstum und Gewinne mehrt.“¹² Zielgerichtete, domestizierte Wissenschaft: auf dem Weg zur Verhausschweinung der Studierenden.

These 5: Das bildungsreduktionistische, vulgärutilitaristische Paradigma wird durch Neudefinitionen durchgesetzt: indem beispielsweise Bildungsinstitutionen mit Unternehmungen, Lehrende mit Dienstleistern und Lernende mit Konsumenten gleichgesetzt werden.

In die Bildungsdiskussion ist die Marktsemantik eingedrungen: Von „Produkten“, vom „Service“, von den „Konsumenten“ ist die Rede. In den letzten beiden Jahrzehnten hat es – so wird mit Recht vermerkt – „kaum eine Schule, ein Spital, ein Amt für soziale Dienste, eine Universität oder ein College gegeben, das nicht in irgendeiner Weise von der Sprache des Unternehmens durchdrungen wurde –

¹¹ Firmenhochschulen sind im Aufstieg: Bertelsmann, Daimler-Chrysler, Lufthansa, Merck, Siemens, Deutsche Bank. Weiterbildungsabteilungen werden mit dem Titel einer „university“ versehen. Angeboten werden Kurse mit externen, renommierten Referenten, oft von angesehenen Universitäten, und sogar ganze Studiengänge werden konzipiert. Lehrkräfte werden von Top-Universitäten auf einige Tage eingeflogen - so können, was vermutlich mehr Propaganda als Wirklichkeit ist, die Kurse eng an die Praxis des Unternehmens angebunden werden. Es handelt sich um ein nebenberufliches „Hochleistungslernen“, allerdings mit spezifischer Einengung: „Weiterbildung ... soll sich in Mark und Pfennig rechnen.“ Dafür muss den Lernenden schon etwas geboten werden; der Mehrwert besteht darin, dass sie nicht nur eine Bestätigung des Kurses erhalten, sondern in vielen Fällen ein offizielles (öffentlich anerkanntes und auf dem Arbeitsmarkt verwertbares) Zertifikat - und die „Partneruniversitäten“ liefern das, gegen gutes Geld. Selbst ein positiv gestimmter Bericht muss jedoch vermerken: „Vieles, was ‚Corporate University‘ heisst, ist Etikettenschwindel.“ Beispiele: „An der Einrichtung von McDonald's etwa lernen die Mitarbeiter standardisierte Arbeitsvorgänge für ihre Tätigkeit im Schnellimbiss, die Veranstaltung trägt den Namen Hamburger University. An der Disney University geht es in erster Linie um die Schulung der Servicekräfte, die in den Erlebnisparks arbeiten. Auch die in Hamburg neu gegründete Montblanc-Akademie hat mit akademischem Lernen nichts zu tun - hier geht es um Produktschulungen, Verkaufstraining und Kundendienst. Da immer mehr Unternehmen ihre Weiterbildung mit dem Namen University schmücken, sieht manche echte Universität ihren guten Namen beschädigt.“ Axel Gloger, Weiterbildung im S-Klasse-Format. Firmenhochschulen im Trend, in: *Die Welt* 20.12.1999 (1999).

¹² Nennung Günther (1997), Hochschul-Reformer? Hochschul-Killer!, *Die Presse* 16.12.1997.

vom Spital zum Bahnhof, von der Klasse zum Museum finden sich alle neu ‚übersetzt‘. ‚Patienten‘, ‚Eltern‘, ‚Passagiere‘ und ‚Schüler‘ werden neu als ‚Konsumenten‘ vorgestellt.“¹³ Was in den jeweiligen Institutionen erzeugt wird, ist ein „Produkt“, das gestaltet, produziert und vermarktet werden muss. So ist auch „Wissen“ zum „Produkt“ geworden, ist ein „Studienabschluss“ zum „Produkt“ geworden, ist „Erkenntnis“ zu einem produzierbaren Wertgegenstand geworden. In der Perspektive von Managern und Politikern muss es einen direkten und messbaren Ertrag geben, wenn man Geld investiert¹⁴, und diese Attitüde ist durchaus geeignet, die Wissenschaft und ihre Lehre von ihren wirklich wichtigen Problemen weg zu bringen (die ja gemeinhin immer von innen heraus, aus dem Wissenschaftsbetrieb, definiert wurden). Aber Wissenschaft (und deshalb auch eine Lehre, die sich als wissenschaftliche verstehen will) geht anders vor sich als eine Investitionsentscheidung, die Lösung eines *Forschungsproblems* ist verschieden von der Lösung eines *Handlungsproblems*. Wissenschaft zielt in erster Linie nicht darauf, verwertbare Lösungen für das private Leben hervorzubringen; ihre praktisch-segensreichen Wirkungen kommen eher als Nebenwirkungen zu Stande.

Die Universität – so die zunehmend herrschende Diktion – hat sich als geistige *Service-Station* zu positionieren. Sie erbringt Service-Leistungen, und sie hat ihre Kunden bei Laune zu halten. Sie muss versuchen, an deren Wünschen, da es sich ja um Konsumenten handelt, nicht vorbei zu produzieren. Aber sie unterscheidet sich allemal ein bisschen von einer Tankstelle; und auch das Bildungsgeschehen ist kein schlichter Nachfüllprozess von geistigem Treibstoff in entleerte Gehirne. Das bedeutet nicht, dass Institutssekretariate nicht freundlich sein könnten; dass man nicht ein bisschen Qualitätsmanagement betreiben und Abläufe sinnhaft fest-schreiben könnte, um vom organisatorischen Modus der Gerüchtweitergabe wegzukommen; dass nicht die Verwaltungsvorgänge ein wenig handhabbarer werden können. Sorge herrscht aber darüber, dass man mit dem Konsumentengerede eine neue Interpretation dessen suggeriert, was Bildung als Ganzes sein soll: Vermarktlichung durch ein neues Vokabular und Vermarktlichung als Umdeutung der Wirklichkeit. Denn die Sprache ist wichtig. Sie trägt zur Wirklichkeitsdeutung bei. Am prekärsten ist die Vorstellung von Studierenden als *Konsumenten*.

Konsumenten haben ihre Präferenzen, und man liefert ihnen, was sie wollen. Das hat zwei Aspekte: Standards und Inhalte. Erstens zu den *Standards*: Es gibt, nicht zuletzt wegen der Deutungsbedürftigkeit von wissenschaftlichen Produktionsergebnissen, kaum eine objektive Überprüfung des Lernertrags – soferne man nicht den Beliebtheits-Contest, den Lehrveranstaltungsevaluierungen meist darstellen (und solche Evaluierungen soll man selbstverständlich machen), als objektiven Maßstab missversteht. Es ist jedoch unverständlich, wie immer wieder gerade von Personen, die sich ihrer Praxisverbundenheit rühmen, höchst wirklichkeitsfremde Behauptungen in die Welt gesetzt werden: etwa die Idee, dass Studierende in erster Linie an erstklassigen und anspruchsvollen Lehrveranstaltungen interessiert seien. Natürlich gibt es diese Studierenden, und man kann darüber streiten, ob es

¹³ Paul du Gay, Graeme Salaman, The Cult(ure) of the Consumer, *Journal of Management Studies* 29 (1992), 615-633; zitiert nach Sosteric Mike, Ratkovic Gina, Gismondi Mike (1998), The University, Accountability, and Market Discipline in the late 1990s, *Electronic Journal of Sociology* 3.

¹⁴ C. F. Kaestle, The Awful Reputation of Education Research, *Educational Researcher* 22 (1990), 26-31.

sich um 15 oder 30 Prozent eines Jahrgangs handelt; aber diese Größenordnung wird sicher nicht überschritten. Warum sollte es bei universitären Lehrveranstaltungen denn auch völlig anders laufen als sonst auf der Welt: wo die Menschen eher zu McDonald's gehen und eher RTL schauen als sich zu qualitativen Konsumangeboten drängeln? Die Universität ist keine Sonderanstalt für abnorme Menschen, die Studierenden sind ganz normale Zeitgenossen, und die meisten wollen sich, wie auch die meisten anderen Leute, keine unnötige Arbeit aufbürden und im Übrigen lieber Spaß haben als sich am Denken abarbeiten. Ist es wirklich ernst gemeint, dass man diesen Konsumenten liefern soll, was sie verlangen?

Es wird nicht geleugnet, dass manche Lehrveranstaltungen an der Universität veraltet, fad, unbrauchbar und überflüssig sind; in den trüben intellektuellen Gewässern kann man durchaus herumstochern und reformerisch lästig werden. Dass die Universität „Bildung“ zu bieten hat, ist ja in Wahrheit meistens eine kontrafaktische Forderung. Die Universität bietet längst keine Bildung mehr, kann sie in Massenveranstaltungen auch nicht bieten. Die Universität müsste auch wieder darüber nachzudenken beginnen, was das denn heute noch heißen könnte, und sie müsste schrittweise wieder zu einer Bildungsinstitution werden.

Zweitens zu den *Inhalten*: Bildung heisst nicht, die Studierenden dort zu versorgen, wo sie schon sind, mit ihren gegebenen Präferenzen; dies wäre eine Karikatur jeder Bildungsvorstellung. Auch ernsthafte Diskutanten schrecken heute vor solchen Karikaturen nicht zurück. Die Universität kann sich der „Überheblichkeit“, besser als ihre „Konsumenten“ zu wissen, was diesen frommt, nicht entschlagen, und dies gilt für den Schulunterricht ganz ebenso. Bildungsprozesse *versorgen* die Teilnehmer nicht, sie *ändern* sie.

Bildungsprozesse haben – bisher jedenfalls – ein wenig mehr Verantwortung mit sich gebracht als die Verantwortung, die Servicetechnikern auferlegt ist. Kein Gastronom ist verpflichtet, seine Kunden auf die Gesundheitsschädlichkeit eines fetten Schweinebratens aufmerksam zu machen und sie zu veränderten Ernährungsgewohnheiten zu veranlassen; er verkauft ihnen, was die Konsumenten, die „Könige“, wollen. Lehrende waren bisher nicht dazu da, den Studierenden einfach das zu bieten, was sie wollen, da Bildungsprozesse grundsätzlich darauf gerichtet sind, die Rezipienten zu ändern, auch und gerade in ihren Präferenzen und Weltinterpretationen – was sie a priori wollen, ist zunächst ein positives Zeugnis. Aber wenn Studierende als Konsumenten wahrgenommen werden, könnten auch die Lehrenden auf die Idee kommen, den Studierenden – auf arbeitssparende Weise – bloß das zu geben, was sie sich wünschen. Das ist natürlich als Drohung zu verstehen.

These 6: Vermarktlichung ist die halbe Wahrheit. Es ist grundsätzlich nichts falsch daran, das Nützliche zu lehren; aber es muss Personen geben, die für das Unnütze sorgen, für jenen Teil des Menschen, der nicht im ehrenwerten homo faber aufgeht. Wissenschaftler werden zudem selbst nicht nur für Verwertbarkeit, sondern auch für Intellektualität bezahlt.

Denn die Herrschaft des Nützlichen ist auch die Herrschaft des Konformen, des Angepassten; und ohne dass man in eine Bejubelung des „kritischen Denkens“

ausbrechen muss (weil ja gerade das Denken derer, sie so gerne vom kritischen Denken gesprochen haben, oft ziemlich unkritisch war), kann man doch ohne Schwierigkeit im Unnützen auch ein Potenzial der geistigen Subversivität erkennen. Innovation heisst nicht automatisch Nichtangepasstheit. Die vielbeschworene Innovativität wird es zudem nicht geben können, wenn in den Curricula nicht einmal kleine Plätze dafür vorhanden sind, Probeläufe derartigen Innovationsverhaltens zu machen. Dafür braucht es Freiräume, die sich einer kurzfristigen Rentabilitätsrechnung entziehen. Auch Wissenschaftler werden nicht zuletzt dafür bezahlt, dass sie nicht immer nützlich sein müssen.¹⁵ Sie werden auch dafür bezahlt, dass sie – ein bisschen wenigstens – „Intellektuelle“ sind; sagen wir einmal: Intellektuelle im Sinne Karl Mannheims, welche am ehesten das Potenzial in sich tragen, die „Standortgebundenheit des Denkens“ zu überwinden und dadurch zu einer „Zeitdiagnose“ oder „Kultursynthese“ beizutragen.¹⁶ Diese Tatsache wird nicht schon dadurch falsch, dass sich an den Universitäten de facto so wenige Intellektuelle finden lassen; schliesslich trifft das Erlahmen intellektueller Vorbilder ja auch den Medienbereich und andere soziale Felder. Die alleinige Einübung in den gesellschaftlichen Routinebetrieb, die alleinige Gleichsetzung des Nützlichen mit dem Konsumierbaren, die alleinige Seelenmassage zum Zwecke wohldomestizierter, umsatzverträglicher Kreativität ist ein allzu bescheidenes Bildungsziel für die Universität. Auch wenn es ihr schlecht geht, auch wenn vieles zu kritisieren ist, sollte man sie nicht in einer derart eklatanten Weise unterfordern.

These 7: Die augenscheinlich vorherrschende Ideologie von der Verzichtbarkeit von Bildung in einem Nützlichkeitstranszendierenden Sinn übersieht, dass „unnütze“ Bildung sogar in ökonomischem Sinne „nützlich“ sein kann.¹⁷ Bildung besitzt Umwegsrentabilität.

Dies trifft nicht nur auf die Grundlagenforschung zu, bei der manche noch zugestehen würden, dass sich oft unvermutete Verwertungsmöglichkeiten ergeben, ja dass sie oft bereits so eng mit Anwendungsmöglichkeiten verbunden ist, dass schon der Unterschied zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung obsolet geworden zu sein scheint. Es gilt auch für eine gewissermaßen „verspielte“ Bildung, die ungeheuer effizient sein kann: zum Beispiel deshalb, weil man lernt, komplexe Situationen von vielen Seiten zu durchleuchten, gedankliche Varianten durchzuspielen, Wissensbestände aus einem Bereich „spielerisch“ auf einen anderen anzuwenden, offenkundige Sachverhalte nicht vorschnell als offenkundig hinzunehmen.¹⁸ Das „versteckte Curriculum“ ist in vielen Fällen das wich

¹⁵ Peter Strasser, Philosophie der Wirklichkeitssuche, Frankfurt a. M. 1989.

¹⁶ Karl Mannheim, Über die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen, in: Karl Mannheim (Hg.), Wissenssoziologie, 1964. Dies bedeutet auch nicht, dass nur Wissenschaftler Intellektuelle sein können oder sind; eigentlich gehört es wohl zu den großen Schwächen der gegenwärtigen Universität, dass sie nur in so erbärmlichem Maße in der Lage ist, Intellektuelle hervorzubringen.

¹⁷ Das soll nicht bedeuten, dass hinterrücks die gesamte Bildung erst recht wieder dem Nützlichkeitsstreben unterstellt wird. Hier soll nur argumentiert werden, dass die Nützlichkeitsideologie so kurz greift, dass sie nicht einmal ihre eigenen Ziele erreicht.

¹⁸ Unternehmen entfernen sich von der BWL-Monokultur, sie akzeptieren verstärkt Geistes- und Sozialwissenschaftler. Bei der Boston Consulting Group, einer der renommiertesten Beratungsfirmen, sind es rund 15% der jährlichen Neueinstellungen. Die fehlenden betriebswirtschaftlichen Kenntnisse sind rasch aufgeholt, der generalistische Ansatz und soziale Kompetenz sind wichtig. "Wirtschaftsfähigkeit" sollte allerdings in Praktika unter Beweis gestellt worden sein. Constantin

tigste, und wenn man sich auf das vermeintlich Wichtigste einengt, das auf möglichst „geradem Wege“ zu lernen sei, geht einem möglicherweise das wirklich Wichtige, die versteckte Qualifizierung, verloren.

Das aber führt zu einer antizeitgeistigen These: Die Universität ist nicht möglichst eng an Praxis- und Berufsorientiertheit zu binden, wie ihr dies heute angesonnen wird; wenn sie ihren wissenschaftlichen Bildungsauftrag wahren will, muss sie vielmehr eine allzu enge Berufs- und Praxisbindung vermeiden; das heißt: Es ist nicht ihr „Defizit“, die stromlinienförmige professionelle Umsetzbarkeit nicht sicherstellen zu können, es ist vielmehr ihr Vorzug und ihr Auftrag.

These 8: Im Zuge der Vermarktlichung dringen in den Ausbildungsprozess industrielle Verfahrensweisen vor, in einem Nachholprozess, der in der Wissensgesellschaft erst einmal die Industriegesellschaft – mit Kategorien wie Automatisierung, Rationalisierung, Standardisierung, Arbeitszerlegung, Fließband – umzusetzen trachtet.

Die Option des „neuen Lernens“, des Lernens mit multimedialen Produkten, fasziniert. Herkömmliche Fertigungsvorteile hat man in der industriellen Welt gesehen, und neue Technologien scheinen die atemberaubenden Produktivitätsvorteile auch für die Lehre umsetzen zu können. Das sind starke Anreize für eine kostenbewusste Universitätsverwaltung in Zeiten knapper werdender Budgets. Der Personalaufwand für die Durchführung von Lehrveranstaltungen ist hoch; da wäre durch Technisierung Personal einzusparen. Aber auch der Aufwand für die multimediale Erstellung von automatisierten Lehrveranstaltungen ist hoch; aber standardisierte Produkte sind, wenn sie sich in großen Stückzahlen auf ausgedehnten Bildungsmärkten absetzen lassen, günstig. Deshalb gibt es eine Tendenz zur *Produktstandardisierung*: zu Standardcurricula, zu inhaltlichen Vorgaben, zu stärkeren Abstimmungen zwischen Kursen, zur technisierten Darbietung. Dies ist in mehrfachem Interesse. Die Lehrenden müssen nicht andauernd Neues konzipieren, das ihnen aufgetragene Effizienzdenken schlägt durch: Da sie zunehmend unter Druck gesetzt werden, ihren Zeitaufwand, auch angesichts steigender Belastungen, sorgfältig zu kalkulieren, haben sie weniger Spielraum, in die Entwicklung eines Kurses allzu viel Aufwand zu investieren; die fertige CD-ROM bietet sich an. Für die Studierenden steigen Berechenbarkeit und Flexibilität.¹⁹

Die Spekulation über die Möglichkeiten, welche die Informations- und Kommunikationstechnologien bieten könnten, beginnt. Insbesondere die Produktivitätsvorteile automatisierter Wissensvermittlung faszinieren Universitätsverwalter und Bildungspolitiker. Deshalb wird eine intensive Propaganda entfaltet, um alles, was elektronisch, bunt und multimedial daherkommt, als Durchbruch in eine schöne, neue Bildungswelt zu verkaufen. Die kostensparendste Vision ist: Unterlagen

Gillies, Mit Philosophie in die Wirtschaft. Unternehmen schätzen die Sozialkompetenz der Geisteswissenschaftler, in: *Die Welt* 18.12.1999 (1999).

¹⁹ Dies betrifft auch die genauere Auswahl von Lehrveranstaltungen in Hinsicht auf die Rentabilität ihrer Humankapitalinvestitionen; gerade in einer Zeit, wo die Vorhersehbarkeit von Arbeitsmarktentwicklungen, Karrieren und Einkommensverläufen weniger sicher ist als jemals zuvor, besteht Interesse, die vorgängigen Investitionen, deren potenziellen Ertrag man nicht mehr kalkulieren kann, zu minimieren.

elektronisch, Vorlesungen auf CD-ROMS, Prüfungen online mit multiple-choice-Fragen, vom Computer automatisch korrigiert. Teure Lehrkräfte werden weitgehend überflüssig.²⁰ *Arbeitsteilung* ist angesagt: die Trennung von Content Companies und Vermittlungsinstanzen, von Wissensproduzenten und Wissensvermittlern, von Forschern und Lehrern. Auch dafür gibt es gute Gründe: Es gebe jeweils unterschiedliche Begabungen und Neigungen, und jeder solle verstärkt dort eingesetzt werden, wo er seine Stärken aufweise. Anders formuliert: Es gibt deshalb eine Tendenz zu einer Insider-Outsider-Struktur. Auf den akademischen Arbeitsmärkten kommt es (wie auch sonst im Wirtschaftsleben) zu einer Reduktion der hoch qualifizierten und teuren Kernarbeitskräfte und zu einer stärkeren Nutzung von peripheren, fluktuierenden, an den Bedarf anpassbaren Mitarbeiter. (Dies gilt für Lehre und Forschung.) Die elektronisch vorangetriebene Standardisierung bedeutet, dass man beispielsweise 50 „Content Provider“, 200 „Lernvermittler“ und ein oder zwei „Stars“ braucht²¹ – am besten Nobelpreisträger als Stars, die sich auf den Etiketten gut machen und als universitäre Marketing-Gestalten dienen. Sie „bürge“ gewissermaßen für den wissenschaftlichen Gehalt der Software und der sonstigen Materialien, auch wenn sie sie nie zu Gesicht bekommen haben und mit dem Unterricht nicht weiter belästigt werden.

Diese Tendenzen verbinden sich zum Modell der *qualifikatorischen Fließbandproduktion*. Es gibt Defätisten, die meinen, dies laufe insgesamt auf einen *akademischen Dequalifizierungsprozess hinaus*: keine Rede mehr von der Verbindung von Forschung und Lehre; keine Idee mehr von Bildung durch Wissenschaft; kein Bedarf mehr für eine autonome Universität. Das wäre wahrlich eine durchgreifende Universitätsreform.

These 9: Endziel einer organisatorischen Vermarktlichung – im Sinne einer Umwandlung des „intellektuellen Lebens“ in „intellektuelle Kapitalproduktion“ – wäre die virtuelle Universität: ein Bürogebäude, in dem Informations-Broker weltweit verstreute Studierende betreuen.

Was zusammengehört, soll zusammenwachsen. In einem Weißbuch der Europäischen Kommission heißt es: „Schule und Unternehmen sind sich gegenseitig ergänzende Stätten des Wissenserwerbs, die es einander anzunähern gilt ... Die Übergänge zwischen Schule und Unternehmen zu erweitern und zu verstärken, kann für beide Seiten nur von Nutzen sein ... Für die Schule im weiten Sinn – von der Primarstufe bis zur Hochschule – geht es darum, das vermittelte Wissen an die Beschäftigungsmöglichkeiten anzupassen.“²² Das ist eine Vorgabe, wie sie deutlicher nicht sein könnte: Schulen und Universitäten sind selbst Unternehmen,

²⁰ Es werden neue Gesamtpakete geschnürt: Es liegt im Interesse der Verkäufer, umfassende Angebote von Lehrbüchern zusammen mit Software und interaktiven Materialien, sowohl auf CD-ROM als auch Online, anzubieten. Eine billige Vergabe der Software fördert wiederum den Verkauf von Lehrbüchern. An manchen Universitäten werden deshalb Gesamtverträge über die günstigere Nutzung von Software abgeschlossen; im Hintergrund schwebt immer viele Geld: Interesse an der Sicherung von Absatzbereichen für bestimmte Anbieter.

²¹ James J. Duderstadt, *Can Colleges and Universities Survive in the Information Age?*, in: *Dancing With the Devil: Information technology and the New Competition in Higher Education*, San Francisco 1999, 1-25.

²² Europäische Kommission (1995), *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Luxemburg, 62.

und sie haben sich als solche zu verhalten. Man beginnt also nachzudenken: beispielsweise über organisationsüberschreitende Vermarktlichungsoptionen für das Kursangebot; ein schwieriges Problem, weil dann auch einschlägige Eigentumsrechte – beispielsweise am Kurs-Design –, genau so wie an einer Software – entwickelt werden. Nutzung von Ideen nur gegen Bezahlung – in einer vermarktlichten Universität wird auch die Lehre in den „Verwertungsprozess“ einbezogen. Ein anderes Beispiel: privatwirtschaftliches Sponsoring für knappe Lehraufträge.²³ Zukunftsvision: Einblendung am Beginn einer Lehrveranstaltung – „Diese Vorlesung bietet Ihnen Siemens“.²⁴ Der Fantasie sind keine Grenzen gesetzt.²⁵

Im Extremfall treten Universitäten insgesamt als *gewinnorientierte Unternehmen* auf, und das ist nur folgerichtig: Wenn es sich bei einer wissenschaftlichen Ausbildung um wertvolle Dienstleistungen für Individuen handelt, so sollten sich diese Angebote auch marktförmig lukrieren lassen. Freilich muss die Lehrproduktivität entscheidend gesteigert werden, und die neuen elektronischen Medien erzeugen diesen Eindruck. Die *University of Phoenix* ist das berühmteste Beispiel. Dort gibt es keine *tenure*, keine akademische Freiheit, keine Infrastruktur, keine akademischen Ressourcen – alle Bestandteile eines akademischen Lebens fehlen. Das Kurssystem wird durch Fernstudium absolviert. Es ist das Idealmodell: Ein kleines Bürogebäude, und darin sitzen ein paar Informations-Broker. Aber die gewünschten *Zertifikate* werden jedenfalls vergeben, und das ist der entscheidende Punkt.²⁶

²³ Benjamin Barber in einem Interview: „In Amerika privatisieren wir mittlerweile sogar Gefängnisse und Schulen. Meine Universität bekommt zehn Millionen Dollar von Coca-Cola, dafür dürfen die dann sagen: ‚Rutgers ist eine Coca-Cola-Uni.‘ Wir versuchen, unseren Studenten Unabhängigkeit und Kreativität beizubringen - und dann so was. Nicht dass Coca-Cola uns die Lehrinhalte vorschreibe, es ist subtiler: Im vorauseilenden Gehorsam unterlässt die Universität Dinge, die den Sponsor stören könnten. Besonders krass war es an einer Schule in Evans, Georgia. Coca-Cola hat dort einen Wettbewerb gesponsert. Und am Tag der Preisverleihung trug ein Schüler ein Pepsi-T-Shirt - eine Demonstration der Unabhängigkeit. Der Schuldirektor suspendierte ihn auf der Stelle.“ Uwe Jean Heuser, Gero von Randow, Räumen Sie doch mal auf!, in: Die Zeit 29.10.1998, Nr. 45.

²⁴ In Sachen Werbung und Sponsoring lässt sich vieles denken; ein Beispiel: Vereinbarungen von Colleges mit Web-Unternehmen, welche die Gestaltung und Aufrechterhaltung der Webpage übernehmen; als Gegenleistung dürfen sie Werbung auf der Webpage machen und Direktmarketing an Studierende betreiben. Goldie Blumenstyk, Colleges Get Free Web Pages, but with a Catch: Advertising, Chronicle of Higher Education 46 (1999), A45.

²⁵ Lehrreputation wird zu einem wesentlichen Teil Marketingsache, und auch in dieser Hinsicht wird sich die vermarktete Universität dem übrigen Getriebe annähern. Es wird eine stärkere Korrelation von Marketingkompetenz und Qualitätseinschätzung zu verzeichnen sein: Universitäten müssen „Marken“ werden, so wie die großen Designer. Dann könnten ja auch Universitäten mit angesehenen chemischen Departments in absehbarer Zeit Parfüms vertreiben: „Karl-Franzens-Eau de Cologne“ klingt freilich weniger elegant als „Hugo Boss“; an dem Problem wird man noch arbeiten. Die vermutete „Qualität“ einer Ausbildung könnte aber auch an anderen vordergründigen Signalen gemessen werden: an der Farbenpracht von Inseraten; an der Beschreibungspracht von Werbeproschüren; an der Vorzeigbarkeit eines Nobelpreisträgers, auch wenn dieser nur drei Tage im Jahr anwesend ist.

²⁶ „Vermarktlichung der Universität“ hat für die Studierenden ambivalente Folgen. Wenn man die Idee ernst nimmt, heißt es, dass – wie in den Vereinigten Staaten - hohe Studiengebühren bezahlt werden müssen; das ist schlecht. Es hat aber andererseits zur Folge, dass Studierende im Studium „gehalten“ werden müssen, auch wenn ihre Leistung unzureichend ist; und das halten viele für gut. Staatlich finanzierten Universitäten kann es gleichgültig sein, wie viele ihre Studierenden erfolgreich im Studium weiterkommen, während marktförmige Einrichtungen gewissermaßen die Zertifikate „verkaufen“. Das wird schon deswegen klappen, weil jeder, der eine Prüfung nicht schafft, den Arbeitsplatz des Prüfers, der in Zukunft ja auch nicht mehr beamtenrechtlich geschützt

Wissenschaft wird man auf virtuelle Weise genauso gut lernen können wie Tennis spielen.

Ähnliche Eigenheiten weisen manche Privatuniversitäten auf, die verschiedentlich – auch in Österreich – sprießen; sie sind zuweilen nicht mehr als „Sekretariate“ zur Organisation von Kursen, die von irgendwelchen Lehrenden, meist aus konventionellen Universitäten, bestritten werden, und es sind nicht zuletzt Wirtschaftsberater und Consulting-Büros, die ihre Managementkurse nunmehr mit dem Titel einer „Universität“ dekorieren dürfen; sie werden in Österreich vorzüglich bedient.²⁷ Aber es ist ein gravierender Irrtum zu glauben, eine Universität sei eine Organisation zur Zusammenstellung von Kursen; auch wenn die Massenuniversitäten alles dazu beitragen, diesen Eindruck zu erwecken.

Jedenfalls: Aus einem „Kursprogramm“ ergibt sich in Wahrheit noch lange keine „Universität“; und Einrichtungen, die sich so nennen, zehren parasitär vom immer noch vorhandenen Nimbus der Universität, längerfristig zum Schaden des universitären Sektors und des wissenschaftlichen Lebens. Viele Privatuniversitäten sind antiakademische Institutionen.²⁸

These 10: Es ist das Problem einer ressourcenknappen Universität, dass sie dem Einwand, der Unterricht könne letztlich auch auf Privatuniversitäten, in Fortbildungsinstitutionen oder mittels virtuell-multimedialer Methoden nicht schlechter sein als in den Durchschleuse-Veranstaltungen klassischer Universitäten, kaum etwas entgegensetzen kann.

ist, gefährdet. Somit ist es aus der Sicht der Universitätsführung sinnvoll, jemanden, der zu viele Studierende „durchfallen“ lässt und deshalb die Institution ökonomisch schädigt, zu eliminieren. Man mag darauf vertrauen, dass professionelle Standards solchen Opportunismus hintanhaltend; aber Institutionen können auf Dauer nicht darauf gegründet werden, dass Individuen prinzipiell gegen alle Anreize handeln, also übermenschliche Anständigkeit wider allen Druck entfalten.

²⁷ Donald Langenberg, der Präsident der University of Maryland, hat jüngst vermerkt: “It will soon be possible to deliver enormous quantities of information almost anywhere on the face of the Earth, any time. We, in academia, need to decide what to do with this unprecedented capability. And we must decide quickly because, for the first time in our long history, we are beginning to face intense competition from nontraditional organizations, some of them for-profit businesses. American higher education alone is estimated to be a \$ 200-500 billion market. It is a wonder that the profit-making sector has taken so long to go after this business. It is now beginning to do so. Right now, Arthur Andersen, one of the largest accounting firms in the United States, has an education budget that is as large as some of Americas leading universities. We all know, of course, that education - even in these very job-conscious times - has a far greater intrinsic value than the monetary worth of a degree in the marketplace. We know, too, that private businesses enter this arena with little experience and fewer qualifications as providers of higher education. But we must acknowledge that they also enter with fewer of the entrenched traditions that have made colleges and universities so inflexible and slow to respond to the changing needs of students. And companies like Arthur Andersen can do the one thing we can not: They can guarantee their students jobs once they have completed their studies. If American universities are going to compete in this new educational marketplace, they will need to shake off their current state of ossification.” Donald Langenberg, *The Transformed University: New Means, New Media, New Students*, in: Gottfried Magerl, Meinrad Peterlik, Helmut Rumpler (Hrsg.), *Die Wissenschaft und ihre Lehre*, Wien-Köln-Weimar 1999, 77-94, hier 80.

²⁸ Dies gilt im Übrigen auch für manche Fachhochschul-Studiengänge, für zahlreiche Lehrgänge universitären Charakters und Universitätslehrgänge.

Der Wunsch wurde natürlich schon häufig geäußert, man möge einmal internationale Kennziffern mit österreichischen Verhältnissen vergleichen. (Indikatoren, die andernorts übrigens als Leistungsindikator gelten, werden in sonderbarer Weise gegen die Universität gewendet, weil das Urteil über ihre Performanz a priori feststeht: Gelten mittlere und höhere Schulen als ineffizient, weil sie im internationalen Vergleich eine *hohe* Lehrerzahl pro Schüler aufweisen, so gelten Universitäten als ineffizient, weil sie eine sehr *niedrige* Lehrerzahl pro Studierendem aufweisen. Wenn es um den Indikator Output pro Input geht, ist die Effizienz der österreichischen Universitäten internationale Spitze – bei durchaus akzeptabler Ausbildungsqualität.)

Aber selbst unter den Bedingungen einer Massenuniversität wäre es angebracht, wenn einige Kritiker, die mit den Absolventen von heute nichts anzufangen wissen, an ihren eigenen Kenntnisstand zu diesem biografischen Zeitpunkt denken würden. Es gäbe ein interessantes selbstreflexives Prinzip zu verankern: Jeder Wirtschaftstreibende, der die gegenwärtigen Universitäten kritisiert, möge – um den seinerzeitigen hohen Qualitätsstandard zu dokumentieren - seine Diplomarbeit oder Dissertation vorlegen.

These 11: Im Vermarktlichungstrend wird es zu einer Spaltung der universitären Landschaft kommen – es werden sich gute und schlechte Bildungsangebote differenzieren, was immer das im Einzelfall auch bedeuten mag.²⁹ Jedenfalls werden weite Teile der Normallehre multimedialisiert werden, während Eliteuniversitäten mit „live courses“ punkten werden.

Wenn wir ein wenig in die Zukunft hinein spekulieren, so lässt sich vermuten, dass es eine rasche Verkehrung der Verhältnisse geben wird: Heute halten sich progressive Universitäten zugute, dass sie an der Front des technischen Fortschritts marschieren, wenn sie zunehmend Teile ihres Unterrichts virtualisieren. Aber ein virtualisierter Unterricht ist nie mehr als eine „Notlösung“, und dennoch werden die „normalen“ Universitäten – bei Extrapolierung der gegenwärtigen Trends - aus Kostengründen auf massive Weise in die Automatisierung der Lehre einsteigen; auf der anderen Seite werden einige „Eliteuniversitäten“ ganz im Gegenteil damit punkten, dass sie „live courses“ anbieten, mit echten Menschen als Lehrenden und mit seminarähnlichem face to face-Ambiente.

These 12: Nicht nur die Lehre, sondern auch die Forschung hat sich in das neue Vermarktlichungs-Ambiente einzupassen. Wissen ist demzufolge nicht mehr geistige Bereicherung, sondern Wissen ist Macht, oder eigentlich: Wissen ist Geld. Wenn Wissen wirtschaftswichtig ist, dann darf es nicht mehr einfach verschenkt werden, wie dies der Tradition universitärer Forschung entspricht. So tendiert die Entwicklung zur Maxime, dass Wissen verkauft, nicht gratis angeboten werden

²⁹ Es mag in die Richtung gehen, dass beispielsweise praxis- und berufsorientierte Studienprogramme als die „guten“ gelten, weil ihre rasche Verwertbarkeit – besonders in schwierigen Arbeitsmarktzeiten – unmittelbar gut gelingt. Aber es geht dabei nur um eine spezielles Segment des Universitätssektors, und es gibt auch andere Zielsetzungen. Überhaupt lassen sich natürlich nicht gute und schlechte Universitäten unterscheiden, ja schon bei konkreten Studienprogrammen ist dies schwierig. Schließlich kann auch ein guter Germanist unmittelbar neben einem Versager sitzen, und die Einschätzung „der“ Germanistik beruht dann auf der statistischen Zusammenzählung von Extremwerten, die miteinander nichts zu tun haben.

soll, und dass Forschung nicht einfach Neues, sondern verwertbares Neues hervorbringen soll.

Der akademische Bereich ist kein Elfenbeinturm mehr – soweit er es jemals wirklich war. Die Universitätsreformen des 19. Jahrhunderts haben die deutsche Universität groß gemacht, aber wesentliche Elemente dieser Ideale werden nur noch auf amerikanischen Universitäten hochgehalten, auf denen Humboldt selbstverständlich gelebt wird, während er in Europa als verstaubte Klamotte abgetan wird. Humboldt steht für ein Bündel von Ideen, von der Verbindung von Forschung und Lehre bis zur Autonomie der universitären Forschung. Die Gesellschaft, die sich lange Zeit auf eine fast unbegreifliche Weise zurückgenommen hat, ist dabei, den akademischen Bereich – in der posthumboldtianischen Zeit – wieder einzufangen: Man macht zwar die Institutionen autonom, glaubt aber nicht mehr an die Kraft forscherscher Neugierde, und in der Tat gibt es im Personalbestand Beispiele genug, bei denen die intrinsische Gier nach Erkenntnis schwer zu entdecken ist. Ein Aufsätzchen alle zehn Jahre in einem Lokalblatt lässt einen Ordinarius tatsächlich als überbezahlt erscheinen. Deshalb wird nach Systemen gesucht, die Forschung planerisch an die „wirtschaftsrelevanten“ Ziele anzubinden. Das vulgär-utilitaristische Forschungsparadigma ist im Aufstieg.

Globalisierung, Standortwettbewerb, Ranking, Produktivität – das Wirtschaften ist härter geworden. Wissensgesellschaft, Wissenschaftsgesellschaft, Informationsgesellschaft – wer langsam ist, den bestraft das Schicksal, und schneller muss man sein bei Innovationen, neuen Technologien, herausragenden Produkten. Die Universität soll sie liefern. Gerade von handfesten Wirtschaftstreibern werden jene Teile der Universität, die sich für diese Ziele nicht einspannen lassen, als luxuriöses Unterfangen angesehen; was sich nicht dem wettbewerblichen Ziel einordnen lässt, ist entrümpelungsträchtig. Es ist keine Zeit für „Bildungsflausen“, die in verwirrte Köpfe gesetzt werden. Wissen ist die wichtigste Ware, und dieses Wissen muss in technische Innovationen umsetzbar sein: enge Zusammenarbeit, Schulterschluss, kooperativ zur *excellence* vorstoßen. Curiositas kann man sich nicht mehr leisten, oder besser: Sie muss sich einspannen lassen für zielgerichtete, produktgerichtete, patentfähige Forschung. Ergebnis wird sein: Keine wilde Neugier, sondern eine gebändigte Neugier. Kein wildes Denken, sondern artgerechte Wissenschaftlerhaltung.

These 13: Die Vermarktlichung der Forschung in dem Sinne, dass das „Wichtige“, das heißt das für die Wirtschaft Wichtige, geforscht werden soll, erfolgt durch institutionelle Änderungen, die Wirtschaft und Forschung aneinander binden.

Die Reputation der Forschung in diesem Lande lässt zu wünschen übrig. „Ganz unabhängig von der politischen Provenienz des jeweiligen für Wissenschaft und Forschung zuständigen Ministers hat sich in den letzten Jahrzehnten trotz noch immer beachtlicher Leistungen im Einzelnen ein eklatanter Attraktivitätsschwund der österreichischen Wissenschaft insgesamt ereignet“, stellt nüchtern der Sozialwissenschaftler Karl Acham fest. „Österreich verfügt – im Unterschied zu anderen europäischen Ländern mit vergleichbarer Einwohnerzahl – unter den lebenden Nobel-, Balzan- oder Draperpreisträgern über keinen einzigen. Österreich scheint sich mehr auf Kopieren und Windschattenfahren in wissenschaftlichen Belangen

zu verlegen.“³⁰ Das wird im Zuge der Vermarktlichung der Forschung anders werden, denn nunmehr sollen sich die Universitäten wirtschaftsrelevanten Forschungsthemen zuwenden, und sie wollen zudem ihre Forschung zu steigenden Anteilen aus der Kooperation mit der Wirtschaft finanzieren.

Im Zuge der generellen Aufforderung zum Schulterchluss im Brausen turbokapitalistischer Sachzwänge wird der Forschung dringend nahe gelegt, in Marktnähe zu operieren, und dies ist auch der Grund, dass Wirtschaftsmanager und Sozialpartner in jene Gremien berufen werden, welche die strategischen Ausrichtungen für wissenschaftliche Forschung bestimmen. Generaldirektoren, die mit beiden Beinen fest im Leben stehen, sollen den realitätsfernen Wissenschaftlern den korrekten wissenschaftlichen Weg weisen. Entscheidungen über Forschungsrichtungen und Bewertungen von Forschungsleistungen können nicht den Fachwissenschaftlern, deren Kurzsichtigkeit im Gegensatz zur Weitsichtigkeit von Börsenmaklern ja notorisch ist, überlassen bleiben. Denn es handelt sich im Sinne der geänderten Perspektive beim Betreiben von Wissenschaft nun einmal um technologiepolitische und wirtschaftspolitische Schwerpunktsetzungen, und dafür sind Wissenschaftler nun wirklich nicht kompetent.

Vielleicht kann man von einer Neuordnung der Prinzipien der Universität sprechen: Sie wird einem neuen Leitprinzip untergeordnet, nämlich dem der marktförmigen Nützlichkeit. „150 Jahre lang, von 1623 bis 1773, stand die Universität Wien unter der Leitung der Jesuiten“, so sinniert Werner Welzig als Präsident der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. „Niemand wird sich heute vorstellen können, daß auch nur eine der vielen Institutionen, die derzeit in Österreich den Namen Universität tragen, einem kirchlichen Orden übergeben würde. Würde ein solcher Anspruch erhoben, sei es auch nur als programmatische Ambition, dieser Orden dürfe vorgeben, was an der oder jener Universität zu machen ist, so würden das die meisten von uns als lächerlich empfinden. Merkwürdigerweise wird es aber keineswegs als lächerlich empfunden, wenn sich vergleichbare Ansprüche als Forderungen des Marktes präsentieren oder wenn man über fehlende ‚Serviceleistungen‘ klagt, ohne auch nur einen Gedanken darauf zu verschwenden, worin denn überhaupt ein akademisches ‚Service‘ zu bestehen hätte.“³¹

Service heisst: Nachfrage befriedigen. Der Versuch, das Verschleudern wachstumswichtiger Ressourcen für esoterische Geistesprodukte, die bloß von Spezialisten für Spezialisten produziert werden, zu verhindern, läuft also über mehrfache Schienen: vernünftige technokratische Vorgaben für Forschungsschwerpunkte, ganz im Sinn erfolgreicher planwirtschaftlicher Zielsetzungen; Drittmittelanbindung, damit Manager mit weitem Horizont die Brauchbarkeit von Forschungsergebnissen evaluieren können. „Marktnähe“ bedeutet Sinn für industrielle Bedürfnisse und Technologietransfer, es bedeutet Konzentration auf eine Know how-Produktion, deren Fokus letztlich das verkaufbare Produkt ist.

These 14: Mit der engeren Verklammerung von Wissenschaft und Wirtschaft im Vermarktlichungsprozess werden bisherige Wissenschaftsprinzipien modifiziert:

³⁰ Karl Acham, Statt Stagnation – Degeneration, *Der Standard* 23.4.1998.

³¹ Werner Welzig, Ja, mach nur einen Plan!, in: *Die Presse* 22.5.1999.

beispielsweise das klassische Prinzip der „Öffentlichkeit“ wissenschaftlicher Erkenntnisse.

Zu den tragenden Prinzipien jedes Marktsystems gehören Eigentumsrechte. Eigentumsrechte am Wissen waren in manchen Bereichen schon immer problematisch, insbesondere in „verwertungsnahen“ Disziplinen. Wenn biotechnische Forschungen Milliarden Dollar kosten und diese Gelder zu nicht unbeträchtlichen Teilen von Industrieunternehmen kommen, dann wird es eine geregelte Verwertung geben müssen. Robert Merton, der wohl bekannteste Wissenschaftssoziologie des 20. Jahrhunderts, hat in einem berühmten Aufsatz Kriterien der Wissenschaftlichkeit beschrieben, die gewissermaßen zum Kanon der Wissenschaftsbetrachtung geworden sind. Man kommt nicht umhin festzustellen, dass die Wissenschaftspolitik hart daran arbeitet, diese vier Kriterien, auf denen die wissenschaftlich-technischen Erfolge der Universitäten der beiden letzten Jahrhunderte beruht haben, aufzuheben. Dies betrifft beispielsweise die Normen des Kommunismus: „Kommunismus‘ – nicht im engeren Sinne, sondern in der umfassenden Bedeutung des gemeinsamen Besitzes von Gütern“, so Merton. „Die substantiellen Erkenntnisse der Wissenschaft sind Produkt gesellschaftlicher Zusammenarbeit und werden der Gemeinschaft überantwortet. Sie bilden ein gemeinsames Erbe, auf das der individuelle Produzent nur sehr begrenzte Ansprüche erheben kann... Gemäß den Grundsätzen der wissenschaftlichen Ethik sind Eigentumsrechte innerhalb der Wissenschaft weitgehend beschnitten. Die Ansprüche des Wissenschaftlers auf ‚seinen‘ geistigen ‚Besitz‘ beschränken sich auf Anerkennung und Ansehen.“³² Das ist natürlich ein antimarktwirtschaftliches Prinzip, bei Wahrung dessen keine Drittmittelaufträge an Land gezogen werden können. „Geheimhaltung“, so sagt Merton ganz offen, „ist das genaue Gegenteil dessen, was diese Normen besagt; vollständige, offene Kommunikation ist ihre Erfüllung.“³³ Anders formuliert: Bislang haben sich Wissenschaftler um die Verschleuderung von Volksvermögen durch allgemeine Preisgabe ihrer Forschungsergebnisse nicht gekümmert; das muss anders werden. Und wie hat dieses überlebte Prinzip geheißen? „Kommunismus“? Allein schon dieser Begriff signalisiert in den Ohren unbedarfter Zeitgenossen, dass er ein unaktuelles Prinzip beschreibt.

Nun ist es allgemein bekannt, dass der weite Bereich der Industrieforschung natürlich auch schon bisher um größtmögliche Geheimhaltung verwertungsträchtiger Forschungsergebnisse bemüht war; das Ausfindigmachen solcher Geheimnisse wurde landläufig als „Industriespionage“ bezeichnet. Es ist ebenfalls bekannt, dass die Spannung zwischen Geheimhaltungserfordernis und Wissenschaftsmoral für viele Wissenschaftler ein persönliches Problem darstellte. Aber neben dem arkanen Bereich gab es eben immer noch den universitären Bereich, und er war der Hort einer professionellen Ethik, die – mit Vorbehalten sei es gesagt – selbst auf den industriellen Bereich ausstrahlte. Wenn die Universität dazu gedrängt wird, sich den Standards der industriellen Forschung zu akkommodieren, lässt man eine Quelle der Erneuerung wissenschaftlicher Ethik versiegen. Selbst auf der Universität waren schon die bisherigen Mechanismen oft Anlass genug, zu betrügeri

³² Robert K. Merton, Die normative Struktur von Wissenschaft, in: ders. (Hg.), Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie, Frankfurt/M 1985, 86-99, hier 93f.

³³ Ebenda, 94.

schen Aktionen zu greifen; aber dennoch war im Großen und Ganzen Robert Mertons „normative Struktur“ von Einfluss.

These 15: Der universitäre Wettbewerb hat bislang mit einem anderen Mechanismus, jenem der Reputation, funktioniert. Es ist zu erwarten, dass sich im Zuge fortwährender Empfehlungen an die Wissenschaftler zum Umdenken im Sinne einer Marktorientierung der Geldmechanismus gegenüber dem Reputationsmechanismus durchsetzt.

Die zwei Ordnungsprinzipien geraten unweigerlich miteinander in Kollision. Denn es ist ja keineswegs so, dass der „Wissenschaftsmarkt“ nicht auch einer mit einer intensiven Konkurrenzsituation ist; es ist kein Markt von Rechtsanwälten, Richtern und Notaren, kein Markt von Ärzten und Gesundheitsberatern, kein Markt von Steuerberatern und Wirtschaftstreuhandern, kein Markt von Unternehmens-Consultern und Organisations-Designern – alles Märkte, wo Spezialisten und Professionisten jeweils uninformierten Kunden gegenüber sitzen, die ihre Leistungen nicht wirklich überprüfen können. Wissenschaftler müssen auf Tagungen auftreten, wo sie den weltbesten Spezialisten auf ihrem Gebiet Rede und Antwort stehen müssen, und sie müssen ihre Erkenntnisse in Zeitschriften publizieren, die von eben diesen Leuten gelesen werden. „Der Wissenschaftler“, so sagt Robert Merton, „hat es nicht, wie etwa der Arzt oder der Rechtsanwalt, mit einer aus Laien bestehenden Klientel zu tun. Die Möglichkeiten, sich die Leichtgläubigkeit, die Unwissenheit und das Angewiesensein des Laien auf den Fachmann zunutze zu machen, sind dadurch erheblich eingeschränkt.“³⁴ Wissenschaftler sind der schärfsten denkbaren Konkurrenz ausgesetzt, die sich vorstellen lässt, wo doch ihre Mitspezialisten die eigene Karriere zu fördern trachten, indem sie die Erkenntnisse der anderen kritisieren, hinterfragen, ja niedermachen. Und dennoch funktioniert dieser Markt ganz ohne Geld: Es ist ein Markt des Prestiges und der Reputation.

In der Kollision der beiden „Medien“ auf diesen Märkten – Geld versus Reputation – wird in der Fortsetzung gegenwärtiger Trends der monetäre Faktor den Sieg davontragen. *Geld bricht Berufsethos*. Den Wissenschaftlern wird derzeit beigebracht, dass sie in Geld denken müssen statt in Reputation. Sie sollen dazu veranlasst werden, ihre Stundenleistungen zu überdenken, ihre Dienstleistungen markadäquat zu bewerten. Noch lebt das Wissenschaftssystem von traditionellen Resten, von residualen öffentlich orientierten Verpflichtungsgefühlen. Aber die monetäre Erziehung könnte greifen: Wenn Wissenschaftler erst beginnen, ihre politischen Beratungsleistungen, ihre kulturellen Dienste (Mitwirkung im Beirat einer Erwachsenenbildungseinrichtung), ihre Vorträge bei gemeinwohlorientierten Veranstaltungen, ihre Gutachten über Förderungszuschüsse zu den Publikationen von Verlagen und ihre Begutachtungen von Forschungsförderungsanträgen bei diversen Fonds (und zahlreiche andere derartige Leistungen) adäquat „abzurechnen“, wie dies beispielsweise Rechtsanwälte tun, dann brechen flächendeckend Institutionen zusammen. Forschungsfonds beispielsweise zehren parasitär von solchen Verpflichtungsgefühlen, die sie zugleich abbauen. Denn sie erziehen zur präzisen Projektkalkulation: ohne Geld keine Forschung. Der Ökonom Bruno Frey

³⁴ Ebenda, 97f.

nennt dies „Demoralisierungskosten“: Bezahlung oder äußerer Zwang können in bestimmten Fällen Motivationen schwächen oder zerstören; dies ist bei der Nachbarschaftshilfe der Fall und bei der Erziehung der Kinder³⁵, und auch die Wissenschaft ist ein solcher Bereich.³⁶ Die Aufbringung von Drittmitteln (per se) gilt heute als Qualitätsindikator: Das Unmessbare wird in Geldgrößen übersetzt. Was dabei gelehrt wird, ist die Umkehrbarkeit der Gleichung: Nur das ist ordentliche Forschung, was bezahlt wird; das, was bezahlt wird, ist gute Wissenschaft.

These 16: Die universitäre Struktur ändert sich von einem Institutsmodell zu einem Projektmodell. Das bedeutet, dass der Grossteil der Forschung in Hinkunft von fluktuierenden Beschäftigten betrieben wird. Der universitäre Arbeitsmarkt wird einen beträchtlichen Teil prekärer Beschäftigungsverhältnisse aufweisen.

Auf den Arbeitsmärkten gibt es strukturelle Veränderungen, die mit einiger Verzögerung nunmehr auf den akademischen Bereich übergreifen. Die „feste Karriere“, die mit Betriebstreue und Loyalität verbunden war, wird heute nicht mehr geschätzt; zukunftsträchtig scheinen Bilder flexibler Arbeitsmärkte, unkonventionelle Kombinationen von Einkommensquellen, Kurzfristprojekte an Stelle von Lebensstellen, Teilzeitarbeit und Teilzeitselbstständigkeit und dergleichen. Dies wird auch auf der Universität zu einem wesentlichen Kontingent.

Es kommt zu einem Wandel von der „Institutsstruktur“ zur „Projektstruktur“. Das alte „Institutsmodell“ hat mit festen Institutionen, Dienstposten und monetären Zuweisungen operiert, auf die langfristig Verlass war. Diese institutionelle Struktur wird auf ihr Existenzminimum abgemagert. Die neue „Projektstruktur“ bedeutet, dass jeder, der forschen will, sich die erforderlichen Ressourcen hiefür besorgen muss: vorzugsweise über privatwirtschaftliche Drittmittel, also beispielsweise über Forschungsprojekte, die von der Industrie in Auftrag gegeben sind; oder über öffentliche Forschungsfonds, wobei Begutachtungen über die Vergabe entsprechender Mittel entscheiden. Das ist nicht unvernünftig, denn knappes Geld soll für immer teurer werdende Forschung dorthin fließen, wo die Wahrscheinlichkeit am größten ist, dass etwas herauskommt. Dabei wird offenbar in Kauf genommen, dass Arbeiten, die einer anderen Logik oder einem anderen Rhythmus folgen, in Hinkunft ausgeschaltet werden. Es bedeutet zugleich, dass ein großer Teil der Forschung von einem langfristig arbeitenden Personal auf Projektmitarbeiter umgestellt wird; es werden Personen (in hohem Maße Dissertanten) beschäftigt, die auf der Grundlage von jeweils wenige Jahre dauernden Verträgen angestellt sind. Bei den Wissenschaftlern selbst werden im Zuge entsprechender Evaluierungen wohl zwei Typen eliminiert werden: einerseits die Unfähigen und Faulen, andererseits die Eigenwilligen und Unorthodoxen. Begabte Projekteschreiber und Organisatoren werden bevorzugt – ein neuer Selektionsprozess.

These 17: Die humboldtianische Idee, dass die Universitäten vor den gesellschaftlichen Mächten nur durch einen weisen (zurückhaltenden) Staat geschützt werden

³⁵ Samuel Brittan, Work as its Own Reward, in: *Financial Times* 7.4.1997 (1997).

³⁶ Bruno Frey, Not Just For The Money: An Economic Theory of Human Motivation, Cheltenham-Brookfield 1997.

können, ist ohne weitere Begründung eliminiert worden. Die Vermarktlichung löst die Unabhängigkeit der Universität von den wirtschaftlichen Mächten auf.

Insgesamt geht Vermarktlichung natürlich Hand in Hand mit der Entstaatlichung; die Universitäten werden den administrativen Behinderungen entrissen und aus der staatlichen Einflusszone freigesetzt. Nur wer in alten Schriften blättert, wie in jenen Wilhelm von Humboldts, stößt auf die eigenartige Vorstellung, dass sich die Freiheit der Universität nur durch staatlichen Schutz – beispielsweise auch gegen wirtschaftliche Mächte – realisieren ließe. Nur wer allein durch das Blättern in solchen Schriften seine Praxisferne beweist, kann deshalb zum Ansinnen kommen, dass diese Idee *nicht* überholt sei. Nochmals sei Werner Welzig zitiert: „Die Universitäten sollten sich im Interesse ihrer Autonomie, das heißt im Interesse der von ihnen zu bewahrenden Eigengesetzlichkeit, mit dem Staat verbünden. Nur der Staat, der auf das Gemeinwohl sieht, kann - hier zu Lande jedenfalls - akademischen Einrichtungen den Freiraum sichern, dessen sie bedürfen. Die Universität sich selbst überlassen heißt, sie gesellschaftlichen Egoismen ausliefern.“ Allerdings gilt: „Nur dann, wenn er sich als Kulturstaat versteht, wenn er weiß, wozu er Universitäten unterhält und ob er sie überhaupt zu unterhalten gewillt ist, nur dann kann der Staat dieser Aufgabe nachkommen... Und nur dann, wenn Universität und Akademie ihrerseits sich nicht bloß daran erfreuen, daß sie da sind, sondern wenn sie selbst auch wissen, wozu sie da sind, nur dann sind sie dem Staat als Partner gewachsen.“³⁷ Die Einschränkungen sind wichtig und aktuell.³⁸ Allerdings: Der Staat, der sich Kulturstaat versteht, *und* eine Universität, die weiß, wozu sie da ist – da hätten wir in Politik und auf der Universität noch einige Arbeit vor uns.

³⁷ Welzig 1999.

³⁸ Inzwischen baut man auf andere Mächte. Österreich war ja auch auf der Professorebene ein Vorreiter der Entpragmatisierung, was gute Aussichten dafür bietet, die Professorenschaft künftig enger an die Bedürfnisse der Wirtschaft und der Politik binden zu können. Denn damit unterbindet man unproduktive Arbeit: Beispielsweise wäre einem Sozialwissenschaftler wohl davon abzuraten, ein kritisches Buch über die Sozialpartnerschaft zu schreiben, wenn deren Vertreter in jenen Gremien sitzen, die über die Ressourcenzuteilung an sein Institut oder die Schließung seines Instituts entscheiden; er kann somit zu im Sinne des Standortwettbewerbes verdienstvolleren Arbeiten angehalten werden als zu kritischem Defätismus.

Wirtschafts–Wissens–Wettbewerb

Unternehmerische Bildung auf „freien“ Märkten?

Peter Härtel

Mit großem Interesse habe ich die bisherigen Beiträge des Tages verfolgt. Da diese Veranstaltung im Rahmen der „Woche der Erwachsenenbildung“ (die eigentlich „Info-Tage der Weiterbildung“ heißen) stattfindet, auf universitärem Boden abgehalten wird und sich bisher mit dem Schwerpunkt universitärer und akademischer Bildung auseinander gesetzt hat, werde ich die weiteren Aussagen ein wenig auf den Bereich der Weiterbildung fokussieren und versuchen, da und dort Bezüge zu bisherigen Aussagen herzustellen. Da das Feld der Wirtschaft bisher eher wenig vertreten war bzw. als jenes dargestellt wurde, das Bildung knebeln und utilitaristisch „verzwecken“ möchte, werde ich auch diesen Aspekt stärker betrachten. Dabei definiere ich Wirtschaft als jene gesellschaftliche Veranstaltung, die Mittel zur Erreichung von Zielen bereitstellt, einsetzt und wertschöpfend kombiniert – die Ziele selbst sind letztlich immer außerhalb der Wirtschaft. Dass sich Gewichte vielfach umdrehen, steht außer Zweifel; letztlich jedoch geht es immer um „Zwecke“, die der Mensch setzt, für das Individuum, für Gruppen, für Staaten, für die Gesellschaft: wenn sich eine Kultargesellschaft, und ich halte dies für unverzichtbar, auch Bereiche des reinen Strebens nach Erkenntnis und nach Wahrheit als „Zweck“ setzt, ist es auch wiederum die „Wirtschaft“, die dafür Wertschöpfung und „Ressourcen“ bereit stellt.

Dem gestellten Thema möchte ich mich mit drei Vorbemerkungen, einigen Aussagen zur Thematik sowie ein paar abschließenden, eher fragenden Bemerkungen nähern.

Beginnen möchte ich mit der Formulierung „Wie viel Bildung? Wie viel Markt?“ wie Ingrid Lisop frage ich mich auch: „Welche Bildung?“ und „Welcher Markt?“ Dass die Titelfrage rein quantitativ gestellt wird, sagt vielleicht auch schon etwas aus, daher einige Bemerkungen zur Bildung, zum Markt und zum Zugang zu diesem Beitrag.

Zur Bildung: Welche Bildung? Wolfgang Brezinka formulierte 1997 im Europäischen Forum Alpbach, das unter dem Motto „Wissen wozu?“ stand: „Bildung ist ein abgenutztes Wort mit vielen Bedeutungen – wer es gebraucht sollte sagen, was er meint“: Vorgänge – Erziehen, Unterrichten; Zustände von Persönlichkeiten, die diesen Akten ausgesetzt sind; angestrebtes Ergebnis solcher Akte, das „Gebildet-Sein“? Ich ergänze zur heutigen Diskussion: Reden wir von universitärer, akademischer Bildung, auch im wissenschaftlichen Sinne, von praktisch-handwerklicher Bildung „die Hand lehrt das Hirn denken“, auch das Wort begreifen hat damit etwas zu tun, von sozialer Bildung – „Persönlichkeitsbildung“, heute gerne mit „social skills“, auch Schlüsselqualifikationen umschrieben. Zwei Bücher mit dem schlichten Titel „Bildung“ mögen die Spannweite des Begriffes plakativ darstellen: Hartmut von Hentig: „Bildung“; Dieter Schwanitz „Bildung“ (jetzt auch im

„Paperback“). Alle diese Bücher haben Ihren Markt und ihre Märkte. Wenn aber von Bildung und Markt gesprochen wird, dann meinen wir häufig den Wettbewerb von Angeboten zum Lernen, Schulen, zur Weiterbildung, zur Qualifikation, jeweils unterschiedlichsten Gehaltes, unterschiedlichster Ausprägung und unterschiedlichster Motivation: dies müssen wir, meine ich, auch in Hinblick auf die heutige Thematik differenziert betrachten.

Zweite Vorbemerkung: Welcher Markt? Auch bei Finanz-, Rohstoff-, Güter- und Arbeitsmärkten sprechen wir nicht von dem „Markt“ sondern von Märkten, wenden wir Marktmodelle von Smith, Keynes, Walras oder anderen an. Welche Denkmuster legen wir darüber? Sehen wir den Markt als Veranstaltung wildgewordener Turbokapitalisten, die alle Ordnungsrahmen überschreiten, exzessive Casino-Mentalitäten auf globalen, virtuellen Finanzplätzen austoben, oder ist der Markt, wie es der Großmeister der Katholischen Soziallehre, Johannes Messner feststellt, das „Organ eines sozialwirtschaftlichen Prozesses, dem grundsätzlich“ – Messner bezieht sich auf Thomas von Aquin – „gesellschaftsbildende“ – also bildende – „Kräfte innewohnen“, die Gemeinschaften entstehen lassen, gerade auch für heterogene, anonyme Großgesellschaften, in denen sonst Regeln nur schwer wirksam werden. In diesem Sinne wirken Märkte daher auch als Gegengewicht – vielleicht als einzig wirksames – zu möglichen diktatorischen oder totalitären Systemen der Herrschaft.

Markt existiert bzw. Märkte existieren also nicht nur auch für Bildung, Markt ist Bildung, ist per se nicht nur Informationssystem, nicht nur Preis-„bildung“, sondern selbst ein gemeinschafts-„bildendes“ System, was sich durchaus auch in dem Begriff „Agora“ widerspiegelt. Außerdem hat der Wettbewerb – also auch der Markt – ein zweifaches Gesicht, wie Walter Heinrich feststellt: „Er kann fördernde Wirkung haben, wenn er innerhalb günstiger Rahmenbedingungen Kräfte und Potenziale anspricht und entfaltet, er kann aber auch zerstörende Wirkung haben, wenn Bedingungen und Umgebung der Leistung und deren Ausprägung nicht entspricht“. Ich behaupte: dies gilt nicht nur für die Wirtschaft, sondern auch für die Bildung.

Damit möchte ich überleiten zu einigen mehr oder weniger geordneten Überlegungen zur Thematik, auch in Bezug zu bisherigen Äußerungen. Dabei seien einige Analogien erlaubt, die – wie immer – nicht absolut zu setzen sind, sondern zu weiterführenden Gedanken anregen mögen.

Die kulturpessimistischen Bildungsklagen zu „Markt und Bildung“ – etwa in Zusammenhang mit der Öffnung von Universitäten – wecken in Klang und Aussage in fataler Weise Assoziationen an den Ton der Lagebeschreibung der Verstaatlichten Industrie vor dem Zusammenbruch Mitte der 80er-Jahre, einer Industrie, die weitestgehend den Märkten entzogen war, in der jede Öffnung Rituale der Untergangsrhetorik provozierte, das Beschwören der eigenen unvergleichlichen – aber nicht dem Wettbewerb ausgesetzten – Qualität auslöste und den Ruf nach öffentlicher Finanzierung nach sich zog, da es ja um Arbeitsplätze und volkswirtschaftliche Verantwortung etc., etc. ging. Der Zusammenbruch war letztlich nicht zu vermeiden. Die gleichen Menschen, in neue Strukturen, eigene Verantwortung und globale Märkte „entlassen“, schafften in wenigen Jahren eine schier unglaubliche Wende, Industrien und Regionen stiegen auf wie Phönix aus der Asche und kön

nen heute im globalen Wettbewerb kraft technologischer und ökonomischer Spitzenleistungen – die wesentlich auf Bildung und Qualifikation fußen – international reüssieren.

Hier soll keine billige Analogie gezogen werden – auch ist bekannt, dass Wissenschaft und Forschung in der Scientific Community einem ständigen und harten globalen Wettbewerb unterworfen sind, auch wird der Markt – die Märkte – der Weiterbildung zunehmend offener und kompetitiver. Es ist jedoch kaum zu übersehen, dass etwa in öffentlich rechtlichen Bildungssystemen von Schule bis zur Universität für den Bereich der Lehre noch bei weitem keine vergleichbaren anregenden Wirkungen des Wettbewerbes sichtbar sind. Auf die Erfordernisse von Rahmenbedingungen, die der Art und Ausprägung der jeweiligen Leistung entsprechen – siehe Zitat Heinrich – sei ausdrücklich verwiesen.

Unter Betonung der kulturellen Notwendigkeit von Bereichen des Strebens nach Erkenntnis und Wahrheit: jede Stätte des Lehrens und des Lernens, die junge Menschen eine Zeit ihres Lebens begleitet, hat sich auch darüber Gedanken zu machen und Verantwortung zu übernehmen, wie sie ihre Absolventen in eine Welt „danach“ entlässt. Das ist kein Aufruf zur banalen Anpassungsqualifikation, ganz im Gegenteil: es ist ein Aufruf, sich mit der Gegenwart und Zukunft in einer Weise auseinander zu setzen und Bildungsprozesse zu gestalten, die Kompetenzen von Menschen bestärken, sich in einer Welt, wie sie ist, zu bewegen und sie, soweit irgend möglich, nach eigenen Vorstellungen mit zu gestalten.

Als Beispiel sei auf die Bemerkung des „informationstechnologischen Fetischismus“ (Lisop) verwiesen, die in Zusammenhang mit der wachsenden Bedeutung des informellen Lernens eine Abschaffung des schulischen Lernens zu orten verweist. Das kann ebenso als Bewahrung von traditionellen und bewährten Systemen interpretiert werden wie auch als Verteidigung eines Monopols des öffentlichen Schul- und Bildungssystems und die Weigerung, auch anderen Formen des Erkenntnisprozesses und der persönlichen Bildungsentwicklung zuzulassen und anzuerkennen. Monopole haben immer etwas Ausschließendes an sich. Der Schutz vor „Pfuscher“ ist auch in der Bildung wichtig – allerdings hat „Pfuscher“ sowohl eine substanzielle – qualitative – als auch formale – etwa gewerberechtliche – Bedeutung, die auch Marktschutz (Schutz vor Markt!) und Marktausschluss bedeuten kann. Diese Frage wäre in Hinblick auf wettbewerbsorientierte, private Bildungsangebote zu beachten.

Diese Verantwortung schließt ein, dass das, was Menschen in Bildungsinstitutionen dieses Landes lernen, für sie auch etwas „nutzlos“ sei. Comenius, alias Komenský, heute geradezu programmatisch Stammvater der europäischen humanistischen Allgemeinbildung, schreibt im 17. Jahrhundert in seiner „Großen Unterrichtslehre“ in den „Grundsätzen der Gediegenheit des Lehrens und Lernens“, dass „nur Dinge gelehrt werden sollen, welche einen wirklichen Nutzen versprechen“. Dies soll hier keinesfalls reduktionistisch und utilitaristisch interpretiert werden. Das Entsetzen von Philosophen, Geisteswissenschaftlern und Allgemeinbildnern heutiger Tage, dass das, was sie in reinem Streben nach Erkenntnis und Wahrheit verfolgen, jemanden anderen in ihrer Lebensführung nützlich sein könnte oder der gesamten Gesellschaft zugute kommen könnte, also „nützlich“

sei, ist jedoch unangebracht. Vielmehr ist es die Verantwortung jener, denen Freiraum und Möglichkeit geboten wird, nach reiner Erkenntnis und Wahrheit zu streben, auch mit zu bedenken, was daraus für die Allgemeinheit wichtig und wertvoll sein könnte, ohne daraus einen „Zwang zur Nützlichkeit“ abzuleiten.

Auf die vielschichtigen Bedeutungsebenen von Bildung und Märkten wurde bereits hingewiesen. Der Fokus der folgenden Überlegungen bezieht sich auf Teilaspekte der Bildung, die insbesondere mit Wirtschaft, mit Unternehmen, mit Wertschöpfung, mit Ertrag und Gewinn, auch mit Produktivität und Employability, mit Jobfit-Sein zu tun haben, wobei Qualifikation als Teilinhalt gesehen werden muss, aber nicht das Ganze sein kann. Aber Bildung ist auch unvollständig, wenn nicht irgend etwas „Handlungsorientiertes“ enthalten ist. Das „existenznotwendige Orientierungswissen“ (Brezinka) zählt ebenso dazu wie Fähigkeiten und Fertigkeiten, die irgendwie tätig und gemeinschaftsdienlich einsetzbar sind, sowie Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen, die ein Leben in der Gesellschaft ermöglichen.

Die „Wissensgesellschaft“ wird allenthalben propagiert – der „Produktionsfaktor Wissen“ wird als wichtigste Produktivkraft unserer Wirtschaftsstandorte bezeichnet, wobei nicht immer zwischen Daten, Information, Wissen und Bildung unterschieden wird. Zweifellos existiert eine Stufenleiter von Signalen, Daten, Information, Qualifikation, Wissen, Bildung – vielleicht bis zur Weisheit – wobei die „Überflutung“ sich wohl eher auf die unteren Stufen – Signale, Daten, Information bezieht und weniger auf „Wissen“ und „Bildung“ oder weiteres. Dennoch seien einige banale Bemerkungen im Zusammenhang mit Wirtschaft und Bildung erlaubt, die bitte nicht verkürzt, sondern eben auf diesen Bereich bezogen interpretiert werden sollen.

Tatsächlich ist der Mensch die einzige „Ressource“, die wir wirklich haben – alles andere wird wirtschaftlich nur durch sein Handeln wirksam. Den Menschen – damit auch seine wirtschaftliche Tätigkeit – prägt seine Bildung. „Leben ist Lernen“ (Lorenz), wobei auch hier Bildung als umfassender Begriff zu verstehen ist und den ganzen Menschen, auch mit seiner Transzendenz, umfasst. Ein Hinweis auf Max Webers „Der Geist des Kapitalismus und die protestantische Ethik“ möge hier genügen.

Wissen. Können. Persönlichkeit.: Bildung ist auch dazu da, sich in einer realen, gegebenen Welt zu behaupten. Der so genannte Wissenszuwachs bewegt sich in einer geradezu abenteuerlichen Größenordnung. Wenn pro Jahr ein bis zwei Exabyte – das sind 250 Megabyte pro Kopf und Jahr – Wissen generiert werden (sollen), dann hat das – die Menge – auch etwas mit Entwertung zu tun. Zweifelsfrei gibt es innerhalb dieses Wissenszuwachses Schichtungen und Bedeutungen, die erst im Vergleich – im Wettbewerb – wirklich sichtbar werden. Gerade hier wird der Wettbewerb bedeutend: Da für Nationen und Wirtschaftsstandorte, ja ganze Kontinente der „relevante“ Wissensbestand – Bildung? – der entscheidende Wettbewerbsfaktor ist, kommt auch dem Herausfiltern der jeweils bedeutsamen Bereiche ein besonderer Stellenwert zu.

Dem entspricht auch die Bedeutung, die internationale Organisationen der Bildung zumessen. Die OECD als transnationale Wirtschaftsorganisation setzt zunehmend

auf Bildung: jährliche Publikationen zum Thema „Bildung auf einen Blick“, Projekte zum Bereich „Übergänge von Bildung zum Beruf“ sowie zur Thematik „Information und Beratung für Bildung und Beruf“ sind aktuelle Beispiele. Die Europäische Kommission veröffentlicht Weißbücher zum Lebenslangen Lernen, diskutiert Memoranden für Lebensbegleitendes Lernen, die natürlich auch den Fokus berufliche Verwertbarkeit beinhalten, jedoch weit darüber hinaus gehen. Die Wirtschaftskammer und die Industriellenvereinigung veranstalten gemeinsam die Alpbacher Wirtschaftsgespräche zum Thema „Neue Priorität Weiterbildung“. In der Steiermark sind „Helle Köpfe“ und der „Human Capital Index“ des Wirtschaftsressorts zentrales Element der Standortpolitik. Niemand soll sich dadurch vereinnahmt oder bedroht fühlen: es ist eher ein Angebot, darüber nachzudenken, ob nicht alles, was gedacht, erforscht und gelernt wird - Bildung! – auch für das gesellschaftliche, soziale und wirtschaftliche Leben einer Gemeinschaft von Bedeutung und Wert sein kann. Die Industrie hat in Alpbach ein Papier vorgelegt das – in aller Kürze – folgende Punkte zur Weiterbildung anspricht

- ¹ Neues Verständnis von Lernen für eine wissensbasierte Gesellschaft
- ¹ Kultur und breites Bewusstsein des Lebenslangen Lernens (nicht eingeschränkt auf Funktionales!)
- ¹ Verbindung von Erstausbildung und Weiterbildung – Lernen von Erwachsenen
- ¹ Verschiebung der Bedeutung von Erstausbildung zur Weiterbildung
- ¹ Arbeiten und Lernen als integrativer Prozess – wertschöpfende Leistungen und sinnhaftes Tun als Teil der Persönlichkeitsbildung
- ¹ Beiträge und Finanzierung je nach Interesse und Nutzen durch den Einzelnen, durch das Unternehmen und durch den Staat.

Zur Intensivierung von Bildungsentwicklung auf allen Ebenen sind auch Märkte ins Spiel zu bringen, um Anreize zu erhöhen und Hindernisse zu beseitigen; insbesondere sollen dabei folgende Punkte wirksam werden

- ¹ Flexible Arbeitszeitmodelle
- ¹ Bessere Dokumentation des informellen Lernens (Zertifikate)
- ¹ Steuererleichterungen und Absetzmöglichkeiten für Bildungsleistungen
- ¹ Bessere Information und Transparenz
- ¹ Qualität und Evaluation von Bildungsleistungen
- ¹ Schaffung von Synergien zwischen Schulen, Universitäten und der Weiterbildung

In vielen dieser Bereiche bestehen in der Steiermark hervorragende Ansatzpunkte: Etwa das gemeinsame Weiterbildungsnetzwerk www.eb-stmk.at, das sämtliche Weiterbildungsangebote aller Weiterbildungsträger auf einer gemeinsamen Datenbank, ständig aktualisiert, mit allen Suchfunktionen bereitstellt, vielfältige Kooperationen und Abstimmungen auf schulischer, hochschulischer und Weiterbildungsebene, Schulentwicklungsmaßnahmen, Aktivitäten im Universitätssektor, im Fachhochschulbereich etc., etc.; insbesondere ist auch auf den besonderen Bildungs- und Qualifikationsansatz der steirischen Wirtschaftspolitik hinzuweisen, dem durchaus ein breiter Bildungsansatz zu Grunde liegt.

Dem „Cluster-Denken“ kommt dabei besondere Bedeutung zu, da es den Aspekt des Wettbewerbes mit der Zusammenarbeit in einer integrierten Form von Cooperation und Competition – „Coopetition“ verbindet. Dies wird überhaupt eine der bedeutenden Kategorien darstellen: scheinbare Gegensätze nicht nur gegensätzlich zu denken, sondern auch miteinander zu verknüpfen, also vom „Entweder – Oder“ zum „Sowohl – als auch“ zu kommen. Dies könnte auch für den „Markt“ gelten, für den ich im Zusammenhang mit „Bildung“ das „adaptierte Galilei-Prinzip“ vorschlage: „Was messbar ist, messen, was nicht messbar ist, messbar machen“: das hieße für die Bildung: was marktfähig ist, sollte man dem Markt überlassen, dies gilt für viele Bildungsbereiche, von Sprachkursen bis zur Esoterik, von Computerschulungen bis zu Kulturevents.

Was nicht marktfähig ist – oder noch nicht –, sollte man darauf prüfen oder dorthin entwickeln, um es – soweit sinnvoll und möglich – am Markt auch selbsttragend anzubieten. Nationale und internationale Beispiele der Bildungslandschaft an den Schnittstellen zwischen öffentlich/institutionell/unternehmerisch/privaten Bereichen bieten dafür vielfache Anregungen.

Es wird Bereiche in der Bildung geben (müssen), die sich diesem Gesichtspunkt des Marktes und der Märkte entziehen. Für diese soll – muss – eine Kultugesellschaft und deren Wirtschaft die Mittel bereitstellen, um Denk- und Bildungsleistungen zu dotieren, die als unverzichtbares Bildungs- und Kulturgut definiert werden. Dies wird umso umfassender und qualitätsvoller gelingen können, auch finanziell, je mehr jene Bereiche, die selbsttragend – marktfähig – gestaltet werden können, auch im Wettbewerb stehen und bestehen können.

Als nachdenkliche, auch fragende Schlussbemerkungen seien einige Überlegungen gestattet.

Es ist kein zynischer Zugang zum Begriff Wissensgesellschaft, wenn ich die Frage stelle: Was haben wir am 10. September 2001 tatsächlich darüber gewusst, wie die Welt am 12. September aussehen wird?. Übrigens war es die Industrie – mit Hinweis auf die Bemerkung von Prisching –, die Huntington zum Thema „Clash of Civilisation“ erstmals nach Österreich eingeladen hat. Auch dies ein Hinweis auf die so genannten „Orchideenfächer“ – Orientalistik wird gerne als Beispiel dafür genannt, der Organisator dieses Tages ist dafür ein ausgewiesener Experte – Erkenntnisse dieses scheinbar „nutzlosen“ Faches könnten eine geradezu ungeheure Bedeutung für die Gestaltung der Welt von morgen haben; die steirische Tradition von Hammer-Purgstall bis Galter sei hier angemerkt. Auch andere Wissenschaftszweige bieten dafür eindrucksvolle Beispiele: die Botanik, einst lebenswerte „nutzlose“ Selbstzweckwissenschaft ist als Teil der Ökologie, Biotechnologie etc. ein Kernbereich der heutigen Wissensgesellschaft; mathematische „Spielereien“ (z.B. „Fuzzy Logic“) stürzen ganze Technologiebereiche um – verbunden mit unabsehbaren gesellschaftlichen Auswirkungen und ethischen Herausforderungen.

Zu deren Bewältigung braucht es Bildung und Markt: um das „Wie viel“, vor allem um das „Welche Bildung?“ und „Welche Märkte?“, muss beständig gerungen werden.

Big Brother is teaching you

Von der marktkonformen Banalisierung der Bildung

Hannes D. Galter

Einleitung

Wir leben in seltsamen Zeiten. Von der kleinsten Waldschule bis in die höchsten Gremien der Vereinten Nationen sind sich alle verantwortlichen Experten einig:

„Nur bei wirksamer Beteiligung informierter Männer und Frauen in allen Lebensbereichen kann die Menschheit überleben und sich den Herausforderungen der Zukunft stellen. Erwachsenenbildung ist daher mehr als ein Recht; sie ist ein Schlüssel zum 21. Jahrhundert. Sie ist sowohl eine Folge aktiver Bürgerbeteiligung als auch Voraussetzung für eine umfassende Teilhabe an der Gesellschaft.“¹

Was die 5. Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung der UNESCO im August 1997 hier unter Bildung – Erwachsenenbildung – versteht, ist zweifelsfrei nicht der korrekte Umgang mit der Computermouse oder das Erstellen von ästhetisch hochwertigen PowerPoint-Präsentationen und sicherlich auch nicht das mannigfaltige Angebot an Wellness- und Entspannungsprogrammen, das derzeit die Bildungsprogramme unterschiedlichster Institutionen bestimmt.

Was hier unter Erwachsenenbildung verstanden wird und was unter unterschiedlichsten Bezeichnungen – soziale Kompetenzen, neue Basisqualifikationen, Humanbildung – durch Memoranden und Stellungnahmen geistert, möchte ich schlicht mit dem alten Etikett „Allgemeinbildung“ versehen und darunter die notwendigen Einsichten in natürliche, soziale und kulturelle Abläufe verstehen sowie die sie begleitenden Kulturtechniken, die uns befähigen, eine aktive und verantwortungsbewusste Rolle in dieser Welt zu übernehmen.

Die Bedeutsamkeit dieser Bildungsaufgabe betont auch die „Grazer Erklärung zur Erwachsenenbildung in der Steiermark“ vom 8. Juli 1999, wenn dort in Absatz 1 formuliert ist: „Die Institutionen der steirischen Erwachsenenbildung ... wollen allen Menschen ... die Chance bieten, sich die für die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Mitgestaltung der Gesellschaft erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen.“²

Der Blick in die Praxis österreichischer Bildungspolitik zeigt allerdings eine Situation, die diese Aussagen gleichsam konterkariert. Unter dem Schlagwort der „Ökonomisierung der Bildung“ erleben wir den langsamen aber konsequenten Rückzug

¹ Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft. Bonn 1998, S. 1.

² Vgl. den vollständigen Text in: Steirische EB-Informationen 79 (August 1999), S. 5-8.

des Staates aus der Bildungsverantwortung. Schulautonomie, Studiengebühren und Globalhaushalts an den Universitäten, Rücknahme von Sockelförderungen für Einrichtungen der Erwachsenenbildung, das alles sind Schritte in Richtung individueller Eigenverantwortung für Qualifizierung und Bildung. Lediglich dort, wo politische Ziele wie Vollbeschäftigung, Sicherung des Wirtschaftsstandortes, Behebung des Mangels an IT-Fachleuten oder auch nur die Verbesserung einer EU-Statistik im Vordergrund stehen, erleben wir weiterhin lenkende Eingriffe des Staates. Dementsprechend manifestiert sich auch der offizielle Bildungsbegriff. Wie betonte Frau Bundesminister Elisabeth Gehrler:

„Es ist wohl unumstritten, dass Weiterbildung das Wirtschaftswachstum fördert, den Arbeitsplatz zu sichern hilft, Mitarbeiter/innen motiviert und positive Auswirkungen auf Gesundheit und Wohlbefinden hat und die soziale Kompetenz steigert.“³

Die Hierarchie der Kriterien ist eindeutig: Wirtschaftswachstum – Arbeitsplatzsicherung – Mitarbeitermotivation – Wellness – und ganz zum Schluss soziale Kompetenz. Kein Wort von Bewusstseinsbildung, gesellschaftlicher Teilhabe oder gar Kritikfähigkeit oder Zivilcourage.

Wir erleben einen gewaltigen Strukturwandel in der Bildung. In dem Maß, in dem sie dem freien Wettbewerb ausgesetzt und den Gesetzen des Marktes unterstellt wird, verliert das Konzept einer von der Ökonomie unabhängigen Bildung als Grundwert menschlicher Existenz und als Teil einer autonomen kulturellen Sphäre an Bedeutung. Dort, wo sie nicht ökonomisch verwertet, vermarktet werden kann, wird sie – wie die Diskussion um die akademischen „Orchideenfächer“ gezeigt hat – marginalisiert und in Frage gestellt. Die von Konrad-Paul Liessmann geortete „Provinzialisierung“ österreichischer Universitäten durch das Aufgeben von Kreativität und Neugier, die nicht immer gleich nach dem Nutzen fragen,⁴ greift auch auf die Erwachsenenbildung über. Erste Auswirkungen dieses Trends sind in der Erwachsenenbildungs-Landschaft bereits deutlich erkennbar:

- € Innerhalb vieler Trägerorganisationen ist die Diskussion über Ziele und Notwendigkeiten von Einrichtungen der Erwachsenenbildung ausgebrochen
- € Viele haben sich fast ausschließlich der beruflichen Fortbildung verschrieben und versuchen im Konkurrenzkampf mit kommerziellen Anbietern und firmeninternen Bildungsprogrammen zu bestehen.
- € Ein großer Teil gerade der kleineren Einrichtungen hetzen von Projekt zu Projekt, um einen Teil der geringer werdenden Fördermittel zu ergattern und sind immer weniger in der Lage, nachhaltige und reflektierte Bildungsarbeit zu leisten.
- € Andere haben aus der Not eine Tugend gemacht und sich größtenteils bis völlig der unproblematischen und Gewinn bringenden Esoterik-Welle anvertraut.

³ Elisabeth Gehrler: Vorwort zur Dokumentation der Info-Tage zur Weiterbildung 18. September – 23. September 2000. Wien 2001, S. 5.

⁴ Konrad-Paul Liessmann: Irrationaler Reformfuror. Der Standard, 14./15. Oktober 2000, S. 39.

- € Nur wenigen gelingt es noch mit populären Programmen jenen Etat zu erwirtschaften, der es ihnen erlaubt, Bildungsprogramme im Sinne der eingangs zitierten UNESCO-Erklärung zu realisieren.

Ich möchte im Folgenden die angedachten Gedankenwege zu Ende gehen und sehen, welche Veränderungen der Erwachsenenbildung unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen möglich und wahrscheinlich sind, bzw. welche möglich und notwendig wären, um der Forderung nach Erwachsenenbildung als „Schlüssel zum 21. Jahrhundert“ gerecht zu werden. Bevor ich mich dem Bereich der Allgemeinen Erwachsenenbildung zuwende, der mein eigentliches Thema ist, lassen Sie mich einen Gedanken zu Bildung als Allheilmittel bei Arbeitsplatzproblemen anbringen.

Die rasant ansteigende Zahl technischer und wissenschaftlicher Neuerungen führt, wie wir alle wissen, dazu, dass Informationen immer schneller veralten. Die Institutionen hecheln mit ihrer Ausbildung diesem Prozess immer hinterher. Die Qualifikationen, die sie vermitteln sollen, um den Markt zu bedienen, sind in dem Moment veraltet, wo die ersten Qualifizierten in das Berufsleben entlassen werden. Firmen achten daher meist generell auf Höherqualifizierung und im Besonderen auf Kernkompetenzen, die das spätere Erlernen von Spezialwissen erleichtern. Doch mehr und höhere Ausbildung bedeutet nicht automatisch höher bewertete und besser bezahlte Jobs. Sie bedeutet, dass viele besser qualifizierte Bewerber um die gleichen wenigen Stellen konkurrieren. Wofür man früher die „mittlere Reife“ benötigte, bedarf es heute einer Matura und demnächst eines BA. Fred Hirsch hat vor gut zwanzig Jahren den Begriff des „positionellen Gutes“ populär gemacht,⁵ bei dem sich ab einer bestimmten Grenze seine Nutzungsbedingungen verschlechtern, je verbreiteter sein Gebrauch ist. Wenn alle im Theater aufstehen, um besser zu sehen, sieht keiner besser.

Erwachsenenbildung und Massenmedien

Unsere Welt ist komplexer und komplizierter geworden. Sie steckt voller Wunder, angesichts derer wir das Staunen verlernt haben, weil wir ihre Zusammenhänge und Entstehungsgeschichten zunehmend weniger begreifen und sie eher als natur- oder gottgegeben und selbstverständlich betrachten:⁶ Der Strom kommt aus der Steckdose, Benzin von der Tankstelle, das Geld holt man vom Konto und Informationen aus dem Internet. Wir sind heute zwar in verstärktem Maß in der Lage Antworten auf die Fragen zu geben, wie ein bestimmtes Problem gelöst wird oder wie eine bestimmte Maschine funktioniert, weit seltener können wir beantworten, warum es so funktioniert, und die Frage, wozu das Problem gelöst wird, welcher Sinn bzw. welches Ziel dahinter steckt, stellt sich meist gar nicht.

⁵ Fred Hirsch: Die sozialen Grenzen des Wachstums. Reinbeck 1980; vgl. Gerhild Brüning: Berufliche Weiterbildung sichern – Arbeitslosigkeit reduzieren. DIE-Magazin II/1998 (<http://www.die-frankfurt/zeitschrift/298/magazin.htm>; 21.03.2002).

⁶ Vgl. Klaus Bartels: Was wir zum Leben wissen müssen. Die Presse, 19./20. Juni 1999, SPEC-TRUM.

Vor allem die hochspezialisierten Bereiche der Mikroelektronik, der Gentechnologie oder der Teilchenphysik entziehen sich immer mehr unserem unmittelbaren Verstehen. Die immer detailliertere und komplexere Forschungstätigkeit bedingt eine steigende Abhängigkeit der Öffentlichkeit von Spezialisten und Experten. Wer außer der kleinen Gruppe von Wissenschaftlern vermag denn wirklich die Gefahren der Atomforschung, die Auswirkungen der Genmanipulationen oder den Nutzen der Neuroprothetik klar und eindeutig abzuschätzen? Und doch sind wir aufgefordert, in Volksabstimmungen und Wahlen darüber zu befinden und zu entscheiden.

In der Moderne war es das Bildungssystem, das vorrangig die Zugänge zum Wissen öffnete, die Welt erklärte und die Kulturtechniken vermittelte, sie zu gestalten. Heute teilt es sich diese Aufgabe mit zahllosen anderen Systemen und Medien, allen voran Fernsehen und Internet. Wenn Erwachsenenbildung nach dem Markt spielen will, muss sie sich der Konkurrenz der Massenmedien bewusst sein: „Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben wissen, wissen wir durch die Massenmedien“, lautet das resignierende aber klare Resümee von Niklas Luhmann.⁷ Bildung muss heute formal in der Nähe des Fernsehens und der Neuen Medien angesiedelt sein. Sie muss ständig neue, perfekt aufbereitete Themen liefern, die den Wünschen und Bedürfnissen des Publikums entsprechen, wobei der Realitätsgehalt nur sekundär von Bedeutung ist. Der Mangel an Überprüfbarkeit lässt authentisch inszenierte Fiktion, die Realität sein könnte (z.B.: Akte X), zur Wirklichkeit werden.⁸ Historische und archäologische Dokumentarfilme werden immer stärker mit inszenierten Spielfilmsequenzen durchsetzt und Charlotte Uhlenbroek hat ihre jüngste Dokumentation über das Leben der Primaten endgültig als Doku-Soap („Cousins“) konzipiert. Am Beispiel der öffentlich-rechtlichen Rundfunk- und Fernsehanstalten – allen voran der ORF – ist die weitere Entwicklung studierbar: Die Verschärfung des Wettbewerbs und die zunehmende Eigenfinanzierung führen zu einer gesteigerten Orientierung an Quoten und unter dem Schlagwort der Zielgruppenorientierung zu einer uniformen Verflachung der Programme.

„Big Brother“ als Spiegel unserer Gesellschaft

Die Reality-Show Big Brother öffnete eine neue Dimension des Fernsehens und schloss sie mittlerweile auch wieder. Das Konzept der holländischen Produktionsfirma EndeMol war einfach und erfolgreich. Man stecke zehn ausgesuchte Personen in einen Container und lasse sie unter ständiger Beobachtung hundert Tage lang nach bestimmten Regeln leben. Dem Publikum biete man durch eine sorgfältig arrangierte Auswahl der Kandidaten viele Identifikationsmöglichkeiten und

⁷ Niklas Luhmann: Die Realität der Massenmedien. 2. Aufl. Opladen 1996, S. 9.

⁸ Ergebnis einer Umfrage bei 14-jährigen, vgl. o.A.: Vorwärts in die Barbarei. Der Spiegel 41/1998, S. 272-279.

durch Internetforen und das Abstimmungsverfahren, wer den Container verlassen soll, zahlreiche Möglichkeiten der Beteiligung und Interaktion.⁹

Mittlerweile laufen bereits Diskussionen, ob „Big Brother“ oder „Taxi Orange“ Bildung seien oder nicht.¹⁰ Dabei ist das nicht die entscheidende Frage. Alles an Informationsüberfrachtung in unserer Mediengesellschaft hat einen Bildungseffekt, ob er beabsichtigt ist oder nicht. Die Medien bestimmen die Themen, sie bestimmen die Art der Behandlung und sie prägen das Interesse. Die Lehren, die sich aus „Big Brother“ und seinen mehr oder weniger erfolglosen Klons ziehen lassen, sind folgende:¹¹ Der Mensch steht im öffentlichen Wettbewerb, der allerdings nicht nach Fähigkeiten sondern nach Beliebtheiten fragt, die in Quoten gemessen werden. Unter dem Stichwort „Authentizität“ ist möglichst perfekte Selbstdarstellung gefragt, ohne Veränderungen oder Brüche. Wichtig ist, was du einbringst und wie du es in Szene setzt. Der Marktwert des Einzelnen wird ständig neu ermittelt und wer nicht entspricht, muss gehen – frei nach dem Highlander motto „Es kann nur einen geben“. Damit halten die Reality-Soaps der Welt einen Spiegel vor und entlarven sie als wahre „Mediengesellschaft“, nämlich als eine, der die Massenmedien schon längst ihre Spielregeln aufgezwungen haben. Nebenbei dokumentieren sie auch, in welchen Bereichen sich Aufmerksamkeit und Interesse in marktrelevanten Größen wecken lassen, Bereiche, die auch für die Bildungsdiskussion von Bedeutung sind und die ich mit den Schlagwörtern: „Fun“, „Wellness“ und „Reality“ umschreiben möchte.

Fun

Die multimediale Informationsüberflutung in allen Lebensbereichen hat – gekoppelt mit fehlenden Kenntnissen und mangelnder Einsicht in die Zusammenhänge – zu verstärkter gesellschaftlicher Verweigerung und zum Rückzug in den Bereich persönlicher Unterhaltung geführt. Spaß und Amüsement als Lebensziel haben die Sorge um gesellschaftliche Probleme abgelöst. Die Unterhaltungsmedien und Werbebüros haben längst erkannt, dass dieser Trend einfacher zu handhaben und außerdem gewinnträchtiger ist als soziale Teilhabe, eine Erkenntnis, zu der Machthaber und Despoten bereits vor über 4000 Jahren gelangt waren und die von den Politikern der Gegenwart gerade wieder neu entdeckt wird. Was die Römer noch mit *panem et circenses* umschrieben, läuft heute unter der Bezeichnung *event* ab. Die Marktkriterien der Quotenorientierung und Prognostizierbarkeit bewirken dabei, das man fast ausschließlich auf Bewährtes vertraut, das immer wieder neu verpackt auf den Markt geworfen wird.

⁹ Vgl. Karina Peckham: „Big-Brother“ – Unterhaltung und Überwachung. Seminararbeit Kommunikationswissenschaft, Universität Erfurt 2000 (http://www.hausarbeiten.de/rd/faecher/kof_0.shtml; 20.03.2002).

¹⁰ Vgl. den open space Workshop „Ist Taxi-Orange Bildung?“ am 21. Oktober 2000 im Raiffeisenhof in Graz am und die Fortführung der Diskussion im Internet (<http://www.eb-stmk.at/eb/eb.nsf/workshop?OpenView>; 20.03.2002).

¹¹ Vgl. Elke Krasny: Denn kein Winkel bleibt verborgen. Die Presse vom 18./19. Mai 2001, SPECTRUM.

In die Erwachsenenbildung hat dieser Trend unter der Bezeichnung „Edutainment“ Einzug gehalten. Wissenserwerb soll in erster Linie Spaß machen und Unterhaltung bieten. Die Inhalte sind zwar nicht nebensächlich, aber doch sekundär. Sie sollen nicht zu nahe treten, nicht zu anstrengend dafür spannend aufbereitet und vor allem multimedial unterstützt sein. Erklärende Worte werden durch atemberaubende Bilder ersetzt. Overheadpräsentationen reduzieren Referate auf das Darbringen von Stichwörtern. Erfolgreiche Wochenendseminare müssen an ausgesuchten Lokalisationen stattfinden, Speisen, Getränke und Kaffee inkludieren und mit allen zur Verfügung stehenden Medien zur Bildungs-Show aufgemotzt werden, sodass sie Abwechslung und Spannung bieten. Den Inhalt erhält man als dreiseitige Gebrauchsanleitung zum Nachlesen für zu Hause.

Wellness

Als Folge der Individualisierung der Lebensführung sind die Menschen vermehrt auf sich selbst verwiesen. Und so stehen auch bei der Auswahl von Bildungsangeboten Fragen der Selbstfindung und Selbsterfüllung im Vordergrund: Wie geht es mir mit mir und was kann ich tun, damit es mir mit mir besser geht? Diese so genannte „Persönlichkeits-Bildung“ wird von vielen als die zukünftige Aufgabe der allgemeinen Erwachsenenbildung betrachtet.

Doch auch die Suche nach dem Sinn des Lebens ist postmodern und individualistisch geworden. Dem ungebrochenen Zustrom zu spirituellen Gruppen entspricht lediglich der ungebrochene Zustrom an neuen Vereinigungen. Es gibt keine Widersprüche mehr, sondern nur eklektische Ergänzungen zum spirituellen Einheitsbrei. Wie im Supermarkt gibt es für jeden Seelenzustand eine Atemtechnik, einen Energiekristall oder eine indianische Prophetie, die eines nach dem anderen konsumiert und angewandt werden. Die Esoterik als postmodernes Sammelbecken unzähliger falsch verstandener und ihrer historischen und kulturellen Dimension beraubter Religionspraktiken und Kulturtechniken bietet in der Regel alles- und somit nichts sagende Antworten. Da die individuell gewordenen spirituellen Erfahrungen unvermittelbar bleiben, hat man mit Hilfe verschwommen definierter aber erhabener Begriffe wie „Energie“, „Geist“ oder „Erleuchtung“ einfache Erklärungsgebäude geschaffen, die sich dem prüfenden Vergleich entziehen. Somit bleibt als letzte Antwort, als einziges verbliebenes Kriterium für die Bewertung eines Angebotes die Erkenntnis übrig: „Danach ist es mir besser gegangen.“ „Dann habe ich mich wohl gefühlt.“ Dies erkannten natürlich auch die Anbieter selbst und haben gezielt Elemente zur Steigerung des Wohlbefindens in ihre Seminare eingebaut. Dazu passt eine Studie aus den USA, die Günther Ziesel in der Kleinen Zeitung vorstellte¹² und die zu dem Ergebnis kommt, dass die Suche nach Spiritualität zum persönlichen Wohlbefinden beitrage. Religion, Philosophie und Bildung können also als jüngste Beiträge zum Kapitel „Wellness“ betrachtet und in eine Linie mit Thermalkuren, Joggingkonzepten und Entspannungsmusik gestellt werden.

¹² Günther Ziesel: Religiöse Nomaden. Kleine Zeitung vom 1. Juli 2001, S.25.

Reality

Als dritte Antwort auf die zunehmende Komplexität der Welt müssen wir einen Abschied vom Prinzipiellen zu Gunsten einer Anerkennung jedweder gleichwertiger Erfahrung erkennen. Dieser postmoderne Pseudoindividualismus ist gepaart mit einem Rückzug in die Simplizität. Man überlässt die schwierigen Dinge des Lebens den Experten und konzentriert sich auf den einfacheren und überschaubaren Bereich des eigenen Alltags. Die Talkshows der privaten Fernsehsender bilden gute Beispiele dafür. Sie bestehen entweder aus Gesprächsrunden von Fachleuten oder Politikern über die hohen, komplexen Probleme unserer Zeit oder aber aus dem zirkusmäßig inszenierten verbalen Schlagabtausch der „Leute von nebenan“ über die alltäglichen Niederungen menschlicher Existenz: von Sexualpraktiken über Essgewohnheiten bis hin zu Freizeiterfahrungen. Das Zeigen von Alltag und Emotionen spielt dabei eine wichtige Rolle, um Identifikationsmöglichkeiten für die Zuseher zu schaffen. Mittlerweile haben ihnen visuell aufbereiteten Reality-Shows den Rang abgelaufen. John deMol, der Erfinder von „Big Brother“ meinte, durch das Reality-Format sollte sich „das Innere der Menschen und die Grundgesetze des Sozialen offenbaren, mit dem Ziel, den Blick „auf das eigentlich Menschliche“ zu werfen. Doch die banalen Rollenspiele der Containerbewohner müssen vom Zuseher erst mit seinen eigenen Fantasien aufgefüllt werden, um Realität werden zu können. Inhaltslosigkeit und Interaktivität von „Big Brother“ dienten als Basis für ein möglichst vollständiges Eingehen auf die Ansichten und Wünsche der Fernsehkunden, die sich dann in der Entwicklung der Show und ihrer Charaktere wiederfinden.¹³

Für die Erwachsenenbildung bedeutet dies, dass der alte Grundsatz ausgedient hat und wir die Menschen nicht mehr dort abholen, wo sie stehen, um sie an die Bildung heranzuführen. Wir werden Bildung dort übernehmen, wo wir sie gerade finden, und sie an die Menschen heranzuführen. Dies wird als dynamischer Prozess eine Veränderung der Bildung zur Folge haben, die den Menschen glücklich und zufrieden an seinem Platz und in seiner gewohnten gedanklichen Umgebung belässt. Der Dejavu-Effekt der Bestätigung schon bestehender Standpunkte, Ansichten und Erfahrungen durch sich ständig verändernde Bildungsprogramme führt natürlich auch dazu, Bildung regelmäßig zu konsumieren, was den Institutionen sehr gelegen kommen dürfte.

Bildung und Kritikfähigkeit

Doch wenden wir uns nun – nach den wahrscheinlichen – den notwendigen Veränderungen in der Erwachsenenbildung zu. Die neuen ökonomischen und sozialen Verhältnisse in Europa, vor allem die dramatischen Veränderungen am Arbeitsmarkt, werden in Zukunft ein verstärktes persönliches Engagement des Ein

¹³ Jiré Emine Gözen: Menschen als medienkreierte Produkte. Authentizität, Banalität und Big Brother von RTL 2. Seminararbeit Medienwissenschaft an der Universität Frankfurt/M. 2000 (<http://www.nolovelost.com/jire/bigbrother.htm>; 20.03.2002); vgl. Slavoj Zizek: Deutschland: Die Kamera liebt dich. Unser Leben als Seifenoper. In: Süddeutsche Zeitung vom 28. März 2000; Elke Krasny: Denn kein Winkel bleibt verborgen. Die Presse vom 18./19. Mai 2001, SPECTRUM.

zelen im gesellschaftlichen und kommunalen Bereich fordern. Und angesichts des Rückgangs dauernder Arbeitsverhältnisse und des langsamen Rückzuges der Staaten auch aus der medizinischen und sozialen Versorgung werden unentgeltliche Tätigkeiten in Familie, Vereinen, Nachbarschaften oder kommunalen Einrichtungen zunehmend an Attraktivität und Bedeutung gewinnen. Diese setzen aber genauso wie die immer flacher werdenden Hierarchien im Berufsleben verstärkt eigenständige Entscheidungen und ein kritisch reflektierendes Urteilsvermögen voraus. Wolfgang Frühwald, Präsident der deutschen Forschungsgemeinschaft, fordert angesichts der Beschleunigung des weltweiten Wertewandels „kritische Urteilskraft“ als oberstes Bildungsziel.¹⁴ In die gleiche Richtung denkt auch Hartmut von Hentig: „Die ordnende Kraft vernünftigen Denkens ist für die Bewältigung unseres Lebens notwendig.“¹⁵ Doch wie lehrt man kritische Urteilskraft und vernünftiges Denken? Kritikfähigkeit basiert auf drei grundlegenden Kompetenzen: jenen der Wahrnehmung, des Denkens und der Unterscheidung zwischen Relevantem und Irrelevantem.¹⁶ Aufgabe der Erwachsenenbildung muss es werden, zuerst die Aufmerksamkeit und Wahrnehmung der Menschen zu schärfen und sie dazu anzuleiten, das Wahrgenommene zu befragen. Dabei sollten wir uns unserer Kindheit erinnern und der vielen Fragen, auf die uns die Gesellschaft die Antworten schuldig blieb. „Warum scheint die Sonne?“ „Was macht der Wind, wenn er nicht weht?“ „Warum musst du jetzt arbeiten gehen?“ Diese kindliche Gabe gilt es wiederzugewinnen.¹⁷ Der zweite Schritt wäre die Anregung zum Nach-Denken, Mit-Denken und zu einer eigenen Meinung. Ein dritter Schritt schließlich sollte durch Stärkung von Fantasie, Selbstbewusstsein und sprachlicher Ausdruckskraft die aktive und passive Kritikfähigkeit der Menschen entwickeln, sie dadurch sprach- und handlungsfähiger machen und zu einer aktiven Teilhabe an Gesellschaft und Kultur befähigen.¹⁸

Doch politische, moralische oder ethische Entscheidungen lassen sich heute nicht mehr ohne ein Mindestmaß an Sachkenntnissen treffen. Politisches Urteil basiert nicht mehr auf der Aussage eines Buches – sei es die Bibel, der Koran, das Kommunistische Manifest oder der Börsenbericht. Politiker wie Medien befragen Wissenschaftler, geben Studien in Auftrag. Um sich im Dschungel der widersprüchlichen Expertenmeinungen, der mehr oder weniger genau recherchierten Medienberichte und der schöngefärbten oder schwarzgemalten Politikeraussagen den Weg zur eigenen Meinung zu bahnen, um zwischen Populismus, Scharlatanerie, reißerischer Aufmachung einerseits und vertiefter Erkenntnis, begründeter Urteile und verantwortungsvoller Berichterstattung andererseits zu unterscheiden, bedarf

¹⁴ Wolfgang Frühwald: Der Schlüssel für die Zukunft. Bild der Wissenschaft 1/1997, S. 70f.; vgl. auch Hannes D. Galter: Like a Bridge over Troubled Water. Leitgedanken für die Erwachsenenbildung nach der Jahrtausendwende. Zum-thema Wissensbank 1999 (<http://www.zum-thema.com/wissensbank/ftext.asp?id=1325>; 22.03. 2002)

¹⁵ Hartmut von Hentig: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart 1985, S. 9.

¹⁶ Vgl. Sabina Kocot: Kulturelle Qualifikation als Voraussetzung von Kritikfähigkeit. Referat zum 41. Salzburger Gespräch, 12.-17. Juli 1998; Manfred Prisching: Zwischen Pathos und Datenbank, Jenseits der McBildung. Referat zum Bildungsgespräch am Montag in Graz am 13. April 1999.

¹⁷ Vgl. Günther Nenning: Acht Thesen für die Urania. In: M. Jaroschka, W. Ernst (Hg.), Zukunft beginnt im Kopf. 75 Jahre URANIA für Steiermark. Graz 1994, 13-15.

¹⁸ Vgl. Neil Postman: Die zweite Aufklärung. Vom 18. ins 21. Jahrhundert. Berlin 1999, S. 195-219.

es eines soliden Basiswissens. Wissen und Kritikfähigkeit gehen heute Hand in Hand.

Klaus Bartels, Althistoriker in Zürich, bringt es auf den Punkt: „Ein fundiertes politisches Urteil setzt heute nicht nur einige Geschichtskennntnisse, sondern auch ein gehöriges Quantum naturwissenschaftlichen Grundlagenwissens und geistesgeschichtlicher Orientierung voraus.“ Und weiter: „In einer Demokratie ist es ein dringendes Politikum, dass in diesem neuen Niemandsland zwischen Fachkompetenz und politischem Urteil nicht nur einige wenige Experten, sondern möglichst viele möglichst viel Orientierung haben.“¹⁹ Ziel einer guten Bildung sollte also die Vermittlung einer „skeptischen, auf Vernunft basierenden Weltsicht“²⁰ sein.

Hier muss Erwachsenenbildung dem Konkurrenzdruck der Massenmedien mit aller Kraft entgegenwirken, da diese Wissen meist in diametral entgegengesetzter Form präsentieren: als Schlagzeile, isolierte Information oder Anekdote. Die schrecklichen Terroranschläge in den USA haben es wieder gezeigt: Eine an Highlights orientierte Berichterstattung muss auf eine Darstellung von Zusammenhängen verzichten, Politik an Einzelpersonen festmachen und Ereignisse als Sammlung von Anekdoten darbieten. Eine Fülle von isolierten Informationen und Expertenmeinungen prasselten auf den Zuseher nieder, der bei ihrer Aufbereitung allein gelassen ist. Die Informationsbeschaffung aus dem Internet folgt diesem Trend, blitzschnell, auf Mausclick, aber ohne Zusammenhänge, ohne Unterscheidungskriterien, ohne Gewähr auf Seriosität. Von Internetinformationen profitiert in erster Linie, wer von der Sache bereits etwas versteht.²¹

Erwachsenenbildung und Markt

Aristoteles sprach in seiner Einleitung zur „Vergleichende Morphologie der Tiere“ dem Gebildeten die Fähigkeit zu, festzustellen, ob der, der da gerade redet, ein Kenner der Materie sei oder nicht.²² Und das hatte wohl auch Immanuel Kant im Sinn, als er meinte, „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“²³ Heute gilt dies mehr den je und eines der vorrangigen Ziele der Erwachsenenbildung muss es sein, die Menschen zu befähigen, sich in dieser ständig verändernden Gesellschaft eigenständig zurechtfinden.

Für den englischen Sozioökonom Geoffrey M. Hodgson sind Bildung und Wissen die Schlüssel zum Verstehen gesellschaftlicher Evolution und zugleich ihr

¹⁹ Klaus Bartels: Was wir zum Leben wissen müssen. Die Presse, 19./20. Juni 1999, SPECTRUM.

²⁰ Neil Postman: Die zweite Aufklärung. S. 200.

²¹ Vgl. Hannes D. Galter: Fremdenführer im Globalen Dorf. Kulturhistorische Gedanken zu Bildung in Zeiten des Internets. Grundlagen der Weiterbildung 7/5 (1996), 275-379.

²² Vgl. Klaus Bartels: Was wir zum Leben wissen müssen. Die Presse, 19./20. Juni 1999, SPECTRUM.

²³ Immanuel Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Berlinische Monatsschrift 4 (Dez. 1784), 481-494; [zitiert nach E. Bahr (Hg.), Was ist Aufklärung? Stuttgart 1996 (= Reclam UB 9714), 9-17].

Auslöser.²⁴ Sie stellen einerseits das Ergebnis individuellen Bemühens dar. Andererseits sind sie aber auch Ergebnisse von sozialer Interaktion, die bei allen Beteiligten Veränderungen bewirken. Der Mensch wird durch sie zum evolutionären Wesen. Das Erlernen von Neuem geht immer mit einer Änderung der Grundhaltungen einher. Lernen bedeutet, Auffassungen ständig zu revidieren. Allgemeinbildung bewirkt dies am deutlichsten und am elegantesten. Sie ist der Blick in die Alchemistenküche der Naturwissenschaften, in die Zauberkästen der Elektronik oder hinter die Kulissen des Weltgeschehens gestern und heute. Sie erlaubt im Vermitteln von Mehrsprachigkeit die Verständigung über Grenzen hinweg und in der Erfahrung von Transkulturalität ein Gemeinschaftsgefühl jenseits sozialer Gebräuche und weltanschaulicher Differenzen.²⁵ Und sie befähigt, an Gesellschaftsprozessen teilzuhaben, darüber zu urteilen und die eigenen Grundhaltungen ständig zu überprüfen.

Bildung und Wissen haben nach Hodgson das planwirtschaftliche Modell des Kommunismus in Frage gestellt, und sie relativieren im Gegenzug auch das Marktmodell. Zukunftsorientierte Bildung kann nicht der alleinigen Steuerung des Marktes überlassen bleiben. Da es einen Wissenserwerb auf Probe nicht gibt – wer Bildung ausprobiert, besitzt sie bereits – und da sich Bildung von reiner Ausbildung durch zusätzliche, unproduktive und faszinierend zweckfreie Elemente unterscheidet, die unkontrollierbar und unprognostizierbar bleiben, ist Bildung für die Betroffenen immer eine Investition ins Unbekannte. Dies widerspricht den Prinzipien des Marktes, die Kalkulierbarkeit, Effizienz und Gewinnmaximierung den Vorzug geben. Das bedeutet aber auch, dass auch dort, wo angeblich der Markt die Nachfrage nach Bildungsangeboten steuert, andere Kriterien maßgeblich sind, Kriterien wie Prestige, Furcht, Werbung etc., die außerhalb des Marktes ihren Ursprung haben. Daher sind die Einrichtungen der Erwachsenenbildung aufgefordert, wollen sie zukunftsorientiert arbeiten und nicht einfach den jeweiligen Trends und Moden folgen, selbst Kriterien und Ziele für ihr Bildungsangebot zu formulieren. Wie sagte der japanische Designer Akito Morita: „Statt aufwändiger langer Marktforschung denken wir über unsere Produkte nach, verfeinern sie und schaffen einen Markt für sie.“

²⁴ Geoffrey M. Hodgson: *Economics and Utopia: Why the Learning Economy is not the End of History*. London 1999.

²⁵ Vgl. Hannes D. Galter: *Vom Ende der Geographie. Bildung und die Ortlosigkeit der Kultur(en)*. LICHTUNGEN 78 (1999), S. 121-126.

Unternehmen Schule?

Ist die Schule eine „Lernfabrik“?

Horst Lattinger

Schule ist zweifellos ein Ort des Lernens oder genauer formuliert: Ein Ort der organisierten Lernprozesse.

Ist die Schule ein Dienstleistungsbetrieb?

Zweifellos erbringt Schule Dienstleistungen – aber welche Dienstleistungen sind das?

Um diese Frage seriös beantworten zu können, müssten die Rolle des Lehrers und die Veränderung dieser Rolle vor dem Hintergrund der Neuen Technologien und des Wandels in der Gesellschaft genauer betrachtet werden. Hier sei nur darauf hingewiesen, dass der Lehrer in zunehmenden Maße zum Organisator und Begleiter von eigenständigen Lernprozessen wird, er wird gewissermaßen zum Coach des Lernenden.

Ist die Schule ein Unternehmen?

Unternehmerisches Denken stößt im schulischen Bereich sehr bald an Grenzen. Als Beispiel sei die mangelnde Autonomie in Personalfragen angeführt. Dass man in einem Unternehmen wenig bis gar keinen Einfluss auf die Auswahl der Mitarbeiter hat, ist schwer vorstellbar.

Ist die Schule eine Non-Profit-Organisation (NPO)?

Mit der Teilrechtsfähigkeit, die seit kurzem mittleren und höheren Schulen die Möglichkeit bietet, selbstständig Einnahmen zu lukrieren und diese für schulische Zwecke zu verwenden, ist Zuordnung der Schule zu den NPO nicht mehr eindeutig.

Ist die Schule ein Hort der Bildung?

Zu dieser Frage sei auf ein Wort von Hartmut von Hentig verwiesen: „Die Schule hat aus Bildung Schulbildung gemacht.“

Ist die Schule ein Supermarkt?

Im Bewusstsein vieler „Kunden“ hat die Schule eine gewisse Ähnlichkeit mit einem modernen Supermarkt: Man erwartet viele (unterschiedliche) Unterrichtsangebote, aus denen man frei wählen kann. Hannes D. Galter hat im Text der Einladung zu dieser Veranstaltung die Frage formuliert „Hat das zusammenhanglose Sammeln von Einzelqualifikationen und isoliertem Wissen überhaupt noch etwas mit Bildung zu tun?“

Hat die Schule von all dem etwas? Wozu ist die Schule eigentlich da? Angesichts des Paradigmenwechsels in unserer Zeit ist es legitim, die Schule an sich in Frage zu stellen. Einige Beispiele für diesen Paradigmenwechsel seien zur besseren Anschaulichkeit angeführt:

Das lineare Denken wurde vom systemischen Denken abgelöst, wurde die Welt früher als eine funktionierende Maschine gesehen, wird sie heute als lebender Organismus betrachtet. Die Welt ist nicht länger planbar, der Mensch muss mit der Unsicherheit leben. Es gibt keine „objektive“ Wahrheit, jeder Mensch hat seine subjektive Wirklichkeit. Aus dem Universum wurde ein Multiversum, lineare Ursache-Wirkung-Zusammenhänge sind der Erkenntnis von komplexen Wechselwirkungen gewichen. Dementsprechend dominiert die Vielfalt an Stelle der Widerspruchsfreiheit, Lösungsorientierung an Stelle der Problemorientierung, Prozessdenken an Stelle des Strukturdenkens.

Die Frage der Nützlichkeit von Bildung wird hier bewusst ausgespart, weil darauf Ewald Presker in seinem Beitrag eingehen wird. Bereits in den 70er-Jahren hat der Deutsche Bildungsrat professionalistische Strategien favorisiert und diese dem bürokratischen Modell gegenübergestellt. Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass im Fachjargon die Terminologie der Wirtschaft übernommen wird – Begriffe wie Wettbewerb, New Public Management, Management bei Objectives, Performance-oriented Budgeting, Benchmarking, verstärkte Außensteuerung etc. sind in die Bildungsdiskussion eingedrungen.

Zentrale Instanzen werden zunehmend für die Vorgabe von Zielen und für die Kontrolle der Zielerreichung zuständig, die Einzelschule erhält immer mehr Freiraum für die Umsetzung der Ziele. Es kommt zu einer Verlagerung von der Inputkontrolle zur Outputkontrolle. In der Bildungsdiskussion der 70er-Jahre entstand eine Polarisierung zwischen marktwirtschaftlichen und soziologisch-politökonomischen Argumentationsmustern. Der bürokratischen Organisation Schule wird der marktwirtschaftlich operierende Dienstleistungsbetrieb gegenübergestellt. Letzterer trägt den Sieg davon. Neue Denkmuster und Schlagwörter dominieren in der Bildungsdiskussion: Deregulierung, Dezentralisierung, Autonomisierung, Accountability, Management by Leadership etc. Interessenskonflikte zwischen internen Akteuren des Systems Schule und den „Stakeholders“, zu Deutsch „Anspruchsberechtigten“, tauchen auf. Der Kreis der Anspruchsberechtigten beschränkt sich nicht auf Schüler/innen und Eltern sondern schließt die Wirtschaft als potenziellen Arbeitgeber, lokale Gemeinschaften, kurzum die Gesellschaft mit ein. Die Verlagerung der Entscheidungen auf die untere Ebene der Leistungserbringung hat gewisse Vorteile: Exaktere Zieldefinitionen, eine enge Verbindung zwischen Akteuren und „Stakeholders“ und damit ein besserer Interessensausgleich sowie eine Verbesserung der Kosten-Nutzen-Bilanz sind die Folge. Pädagogische Prozesse werden in Analogie zu Produktionsprozessen gesehen.

An dieser Stelle sei ein kleiner Exkurs in die Organisationslehre gestattet. Friedrich Glasl fasst die Wesenselemente einer Organisation in drei Subsystemen zusammen: Das kulturelle (Identität, Strategien), das soziale (Strukturen, Menschen, Gruppen, Beziehungen, Funktionen, Kompetenzen) und das technisch-

instrumentelle (Abläufe, Sachmittel). Wenn man nun die Schule einer Fabrik gegenüberstellt, ergeben sich u. a. folgende Gegensatzpaare:

SCHULE	FABRIK
begrenzte Technologisierbarkeit	unbegrenzte Technologisierbarkeit
Fallverstehen als Grundlage	instrumentelle Tätigkeit
Selbstkontrolle	Fremdkontrolle
reflexive und transzendierende Ziele	operative Ziele

In der umseitigen Grafik (S. 62) werden die Unterschiede zwischen dem Dienstleistungsbetrieb „Schule“ und anderen Dienstleistungsbetriebe noch deutlicher.

Ein weiterer gravierender Unterschied besteht darin, dass die Bewertung der Produktivität und Qualität von Dienstleistungen der Schule problematisch ist. Die Hauptverantwortung für das Gelingen von Lernprozessen liegt ja beim Lernenden selbst, ähnlich wie ein Heilungsprozess nicht ohne die aktive Beteiligung des Patienten gelingen kann.

Schulische Lernprozesse gehen weit über die bloße Vermittlung der Kenntnisse und Fertigkeiten hinaus, die für die spätere Berufsausübung erforderlich sind. Dazu ein Zitat von Harmut von Hentig aus seinem Essay „Bildung“: „Darum ist eine Bildung, die nicht zur Politik führt, mich also nicht zur Wahrnehmung meiner Rolle – oder Verantwortung – im Gemeinwesen angeleitet und befähigt hat, eben keine ‚Bildung‘. Gemeint sind die Befähigung zur Prüfung, Erörterung, Beratung, Beurteilung politischer Sachverhalte und zur daraus folgenden Entscheidung; die Einsicht in die Weisheit oder Torheit von Prozeduren und Institutionen; die Bejahung von natürlichen Unterschieden; die Wahrnehmung von Macht, die ich ausübe und die ich erleide; die Tapferkeit gegenüber den Freunden, die Zivilcourage gegenüber den Vielen, den Oberen und Stärkeren.“

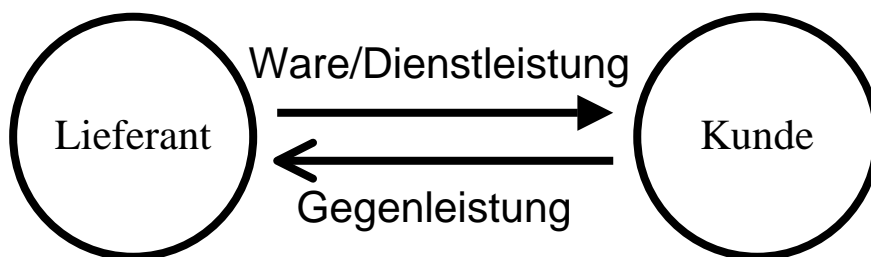
Kann eine ausschließlich marktwirtschaftlich orientierte Organisation diesen Ansprüchen gerecht werden? Wohl kaum. Deshalb spricht sich Hans-Günter Rolf unter Berufung auf E. Litwak für ein „Mischmodell“ aus: „Litwak kommt vielmehr auf Grund empirischer Analysen zu der Überzeugung, dass zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit der meisten Organisationen eine Mischung des bürokratischen und des professionellen Modells am vorteilhaftesten ist. Für die Durchführung von Neuerungen folgt daraus die Notwendigkeit, einen gegenüber der traditionellen Kultusverwaltung elastischeren Rahmen der Organisation zu schaffen. Er muss die Voraussetzungen dafür gewähren, dass in Bildungseinrichtungen nicht nur anders und Anderes gelernt wird, sondern dass sie darüber hinaus in die Lage versetzt werden, über sich selbst zu reflektieren und sich selbst zu verändern.“

Der Landesschulrat hat an alle steirischen Schulen eine so genannte Grundsatz-erklärung ergehen lassen, in der einerseits die grundsätzliche Verpflichtung der Schulen festgehalten wird, Schulentwicklung zu betreiben und andererseits die Individualität dieser Organisationsentwicklungsprozesse hervorgehoben wird: „Eine Erfolg versprechende Schulentwicklung darf die beteiligten Schulen nicht in ein vorgefertigtes Muster pressen und ihnen einen festgelegten Gang der Schulentwicklung aufzwingen, sondern sie muss vielmehr auf Tradition, Eigenart, schul

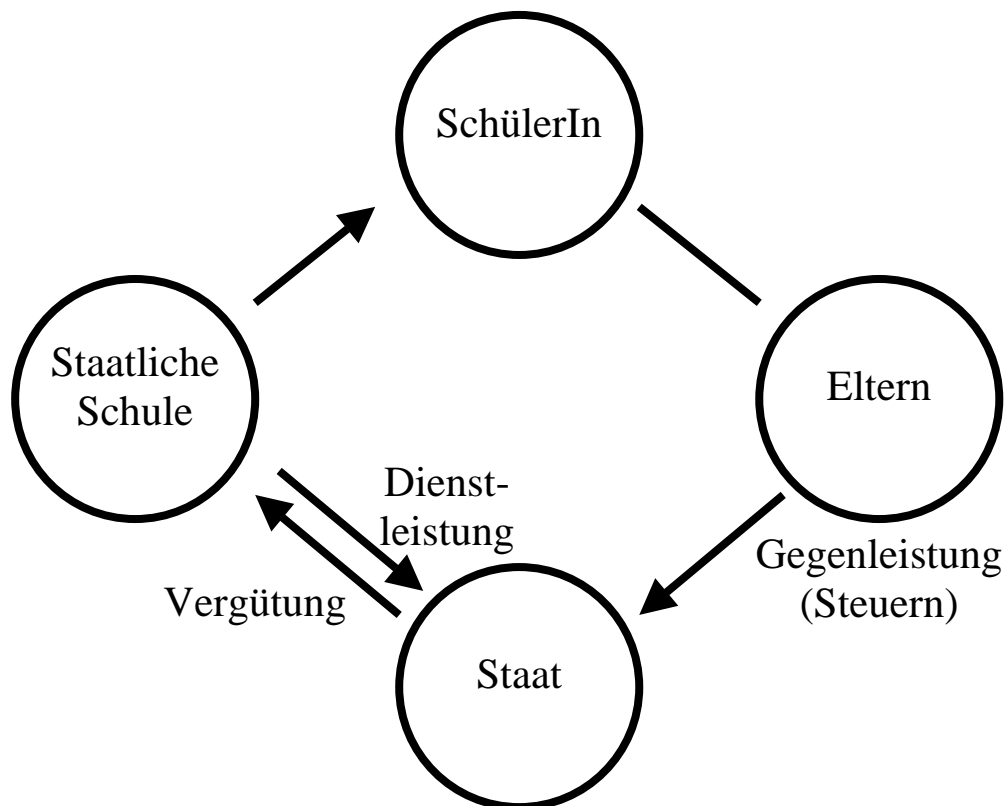
spezifischem Leitbild im Schulprofil aufbauen sowie auf Personalressourcen, auf bereits vorhandene Entwicklungsvorhaben Bedacht nehmen und genug Platz für eine eigenständige Entwicklung lassen, die nicht immer kontinuierlich sondern manchmal auch schubweise erfolgen kann.“

MERKMALE DER ORGANISATION „SCHULE“

WIRTSCHAFT:



STAATLICHE SCHULE¹:



Quelle: Jäckel/Glas/Oe im Bildungsbereich

¹ Der weitere gesellschaftliche Kontext, wie die Erwartungen der Wirtschaft, der anderen Bildungsinstitutionen etc., ist bewusst ausgeblendet.

Wie viel Nützlichkeit verträgt die Bildung?

Ewald Presker

Als Leiter eines Gymnasiums für Berufstätige, der den Kontakt mit den Studierenden gerne sucht, gerate ich zuweilen in Plausibilitätsnotstand. Und zwar dann, wenn ich in Diskussionen mit berufstätigen Lernenden, die naturgemäß ein angespanntes Zeitbudget haben, nach der Sinnhaftigkeit dieser oder jener Bildungsinhalte, die wir vermitteln, gefragt werde. Oft entspringen solche Fragen auch nicht einer reduktionistischen Grundhaltung. Vielmehr werden von den Studierenden Wünsche nach zusätzlichen, häufig äußerst nützlichen Bildungsinhalten geäußert, die wir in Erfüllung unseres Lehrplans nicht anbieten können.

Wie argumentiere ich da? Ich muss gestehen, dass ich mich – je weiter ich mich auf solche Diskussionen einlasse – immer schwerer tue. So bin ich allmählich zu der Einsicht gelangt, dass es wenig bringt, vor dem Hintergrund des pädagogischen Tagesgeschäftes darüber nachzudenken, im Hier und Jetzt die Antworten zu suchen. Nach meinem Dafürhalten verlangt das Thema der Nützlichkeit von Bildung, dass man sich sozusagen „ab ovo“ damit auseinandersetzt.

Natürlich ist ein solcher Anspruch in einem halbstündigen Vortrag nicht zu erfüllen. Ich kann lediglich versuchen, ein paar konsistente Gedanken *über die Kategorie der Nützlichkeit im Zusammenhang mit Bildung* – in vorläufiger Form – zu formulieren.

Was sind also die inhaltlichen Absichten meines Referats? Zunächst werde ich einige Voraussetzungen beschreiben, die in meinen Augen ursächlich ein altes intellektuelles und kulturelles Problem mit der Kategorie der Nützlichkeit in Bezug auf Bildung bedingen; dann werde ich versuchen, ausgehend von drei konkreten geistesgeschichtlichen Beispielen, ontologische Feststellungen über die Nützlichkeit zu treffen. Am Ende beleuchte ich kurz die Bildungslandschaft von heute und versuche, zwei Grundannahmen für eine Philosophie der Nützlichkeit zu formulieren.

Es war in grauer Vorzeit, als Menschen zum ersten Mal die Notwendigkeit erkannten, alle verfügbaren Erfahrungen, alle Kenntnisse, alles Wissen, freilich auch alle einigermaßen unwidersprochenen Annahmen über die Wirklichkeit zu sammeln und zu bündeln. In diesen allerfrühesten Thesaurierungen von Wissen, Können, Annehmen und Glauben könnte man die ersten Stiftungen von Kultur vermuten.

Diese primären Summierungen von Erfahrung waren allerdings zugleich auch der Ursprung einer Schwierigkeit, die die Kulturen des Abendlandes ihre ganze Bildungsgeschichte hindurch begleitet hat. Ich meine das Phänomen, dass die Kategorie der Nützlichkeit bei der Konsensfindung oder Definition von Bildungsinhalten und Bildungszielen höchst unterschiedlich wahrgenommen wurde und höchst unterschiedlichen Einfluss auf diese Prozesse hatte.

Drei problemgeschichtliche Voraussetzungen vermag ich zu erkennen:

1. Lernen und Anwenden haben irgendwann begonnen, sich voneinander zu entfernen. Je größer der zeitliche Abstand zwischen der Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten und deren Anwendung wurde, desto eher konnten Zweifel an der Nützlichkeit des Gelernten auftauchen und damit die Akzeptanz bestimmter Lerninhalte untergraben. Zweifel sind potenziell der Ursprung von Verunsicherung und Orientierungsverlust und geeignet, soziale Strukturen aufzuweichen.

Wissensgemeinschaften vor der Aufklärung fürchteten in der Regel solch „sokratische“ Verunsicherungen, auf die sie mit Thesaurierung, d.h. Hortung, Bündelung und Fixierung von Wissen, Können, Annehmen und Glauben reagierten. Derartige Vorgänge der Wissenssicherung, ob sie nun von oben angeordnet sind oder sich aus der Gemeinschaft heraus entwickeln, entfernen indes Wissen und Können von der erfahrbaren Lebenswelt, lassen ganzheitliche Wahrnehmungsweisen verloren gehen, führen zur Formulierung einer ideologisierten Pragmatik, etablieren Autoritäten, die dazu bestimmt sind, erstarrtes Wissen zu hüten. (Tatsächlich sind thesaurierte Wissensbestände enorm erneuerungsresistent.) Das alles bedeutet Verlust von kognitiver Selbstverständlichkeit und verzerrt die Kategorien der Nützlichkeit von Lernen.

2. Das „zoon politicon“ Mensch hat früh erkannt, dass Bildung und Erziehung überaus geeignete Mittel sind, das Verhalten im Stamm, in der Polis, im Staat zu reglementieren, also probate Herrschaftsinstrumente sind. Nicht erst Maria Theresia sah in der Schule ein „Politikum“. Es war immer von höchstem gesellschaftlichen Interesse, einen allgemeinen Konsens herbeizuführen und zu kodifizieren, was Menschen wissen, können, glauben und vor allem welche Normen sie einhalten sollten.

Es ist nachvollziehbar, dass eine derartige gesellschaftsorientierte Umleitung und Ausnützung von Lernenergien ursprüngliche Zugänge zu einer kritischen, selektiven Auseinandersetzung mit Kategorien der Nützlichkeit versanden lassen.

3. Als dritten Problemfaktor möchte ich nennen, dass noch keine Generation in der Menschheitsgeschichte hinreichend genau voraussagen konnte, was die Zukunft bringen würde.

Man muss dem deutschen Sozialphilosophen Hermann Lübbe glauben, wenn er belegt, dass sich die Zukunftsungewissheit heute nicht verringert hat, wie man angesichts wissenschaftlicher, mithin anscheinend zukunftsrelevanter Analysen von zivilisatorischen Prozessen meinen möchte, sondern dass diese Zukunftsungewissheit in einer dynamischen Zivilisation sogar ungeheuer zunimmt.

Lübbes Grundsatz der Nichtprognostizierbarkeit der Entwicklungen unserer Lebensverhältnisse (Hermann Lübbe, in: *Zwischen Herkunft und Zukunft Bildung in einer dynamischen Zivilisation*, Wien 1997) müssen wir als gegeben hinnehmen, zu viele Befunde untermauern ihn. Gelernt wird indessen für die Zukunft. Wenn sich diese aber als „schwarze Wand“ vor uns aufrichtet, wie Hermann Lübbe es formuliert, woraus beziehen wir dann die Kriterien für künftige Nützlichkeit?

Wer die europäische Bildungsgeschichte mit der Brille der Nützlichkeit liest, gewahrt seltsame Phänomene, die ich an drei geistesgeschichtlichen Beispielen exemplifizieren möchte.

Halten wir uns vor Augen: Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts hatte die Aufklärung die europäischen Gesellschaften noch nicht vollständig durchdrungen. Die – laut Kant selbstverschuldete – Unmündigkeit des Menschen stand der Selbstbestimmung von Bildungszielen unüberwindbar im Wege. Es hat historische Folgerichtigkeit, dass speziell die französische Aufklärung – die so genannten *Lumières* – die erste geistige Bewegung war, die dem Wissen eine rationale Bestimmung gegeben, die es sozusagen finalisiert hat. Der Mensch – und seine Vorrangigkeit im System der Welt wird von ihnen geradezu redundant betont – habe ein Anrecht auf Glück, postulierten Voltaire, Diderot, d’Alembert und andere Aufklärungsphilosophen. Dieses sei nur durch Bildung, durch Wissen zu befördern. „Glück durch Wissen“ hieß die Maxime, die in dem grandiosen, von Diderot geleiteten Projekt der insgesamt 28-bändigen Enzyklopädie mündete. Die Enzyklopädie, die als ein kritisch-intellektuelles Lexikon konzipiert war – *Dictionnaire raisonné* heißt ihr genauer Titel – zielte darauf ab, im Volk einen emanzipierten, unabhängigen Gebrauch des Verstandes zu etablieren.

Die autonomiefördernde, menschenfreundliche Aufklärungsphilosophie brachte neben der *Encyclopédie* auch ein Buch hervor, das einen Paradigmenwechsel von größter humanisierender Tragweite in der Kindererziehung einleiten sollte: Jean-Jacques Rousseaus „*Emile* oder Über die Erziehung“. Bei kritischer Analyse stellt sich allerdings heraus, dass Rousseaus Erziehungskonzept zwar für die praktische Kompetenzausstattung von männlichen Heranwachsenden fraglos nützlich scheint. Der intellektuellen und sozialen Ausstattung *Emiles*, d.h. der Ausformung einer kritischen Vernunft – unbestreitbar ein fundamentales Anliegen der Aufklärungsphilosophie – sowie einer brauchbaren sozialen Intelligenz misst jedoch Rousseau merkwürdigerweise kaum Bedeutung zu. Alles in allem ist es tröstlich, dass Rousseaus *Emile*, der nie in der Lage gewesen wäre, sich in seiner Welt lebenstüchtig zu positionieren, eine Kunstfigur der pädagogischen Literatur geblieben ist. Was ihm sein Schöpfer angedeihen lassen will, ist in Wahrheit eine Erziehung, die alles andere als zeit- und gesellschaftsangemessen, also wirklich nützlich ist. Und was Rousseau mit *Emile*’s Gefährtin Sophie im Sinne hat, verhöhnt selbst primäre Frauenanliegen! Und dennoch: bei aller Fragwürdigkeit ist *Emile* ein Meilenstein in der Erziehungsgeschichte. Wie ambivalent, wie verwirrend!

Meine Damen und Herren, ich möchte, worauf ich hinauswill, mit einem weiteren Beispiel aus der Kulturgeschichte veranschaulichen: Die Pariser Universität, die *Sorbonne*, deren Anfänge im Jahre 1200 liegen, darf mit Fug und Recht als erste

Schmiede europäischen Denkens gelten. Albertus Magnus und Thomas Aquinas haben hier – zum Zwecke einer philosophischen und theologischen Zusammenschau – eine dialektische Rationalität in Form strenger, ergebnisorientierter Denkmethode geschaffen, ohne die alle weitere europäische Intellektualität nicht vorstellbar wäre. Die thomistische Scholastik verdient – man verzeihe die unangemessen triviale Bewertung – in höchstem Maße das Prädikat „nützlich“. Denn noch nie zuvor gab es so taugliche Verfahren, jede Art von Problemen – praktische wie geistige – zu lösen. Aber bereits zu Lebzeiten des Thomas von Aquin, er starb 1274, war zu beobachten, wie die scholastische Methode durch falsche, verirrte Anwendung zu einem spitzfindigen, erfahrungs- und wirklichkeitsfremden Denken erstarrte, das bald auch einen eigenen Namen bekam: Scholastizismus. Der französische Historiker Georges Duby, ein Mittelalterkenner von Rang, erwähnt die „Klerikerturniere“, bei denen es Gelehrten nur mehr darum ging, vor Publikum in so genannten „Quodlibet-Disputationen“ willkürlich ausgeklügelte Problemstellungen mit Hilfe steriler Syllogismen in Grund und Boden zu debattieren, und damit die eigene Reputation zu mehren. Was aber blieb in dieser fragwürdigen Denkschule von der unstrittigen, auf Höheres blickenden Nützlichkeit der scholastischen Methodik übrig? Was für eine Verirrung!

Ein drittes Beispiel noch, wahrscheinlich das für uns interessanteste: Als der preußische Universalgelehrte und Staatsdenker Wilhelm von Humboldt aus dem Geiste seines liberalen, aufgeklärten und zutiefst kulturoptimistischen Individualismus das neuhumanistische Gymnasium schuf und damit einen Fächerkanon, der sich immer noch durch nahezu alle modernen Curricula durchzeichnet, hatte er ein – in Hinblick auf das fast noch zur Gänze vor ihm liegende bürgerliche 19. Jahrhundert – gesellschaftlich, politisch und kulturell relevantes Erziehungsideal vor Augen: freie Charakterentwicklung und Persönlichkeitsbildung, also die Erziehung des Einzelnen zu einem umfassend erkenntnisfähigen und sittlichen Individuum, gleichzeitig auch zu einem Citoyen, der staats- und gemeinwesenbewusst Verantwortung wahrnimmt. Und noch eines: Humboldt schwebte vor, dass sein Gymnasium, da es ja vornehmlich die Erkenntnis zu befördern bestimmt war, mit dem allgemeinen Fortschritt seine Bildungsinhalte organisch weiterentwickeln sollte.

Das neuhumanistische Gymnasium hat zweifellos seine Leistungsfähigkeit über alle Reformen hinweg bis heute bewiesen. Gleichzeitig hat man Grund, enttäuscht zu sein. Denn bald schon wurden die Ideale Humboldts entfremdet, seine Konzeption missbraucht: Den Erben der nächsten Generation war nicht die Ausbildung der Erkenntnisfähigkeit und die Entwicklung einer aus der Einsicht in das Wahre, Gute und Schöne erwachsenden Sittlichkeit ein vorrangiges Anliegen, sondern der gesellschaftliche Zweck, den – obgleich von Humboldt nicht intendiert – diese Institution bestens zu erfüllen im Stande war. Das Gymnasium erwies sich als hochwirksamer sozialer Filter, als hervorragendes kulturpolitisches Instrument zur Konservierung gesellschaftlicher Verhältnisse, von Macht im Staate. Eine solche Bestimmung seiner Funktion machte zudem erforderlich, Wissensbestände gleichsam zu befestigen, sie zu einem Bollwerk des Bildungsbürgertums auszubauen. Mit dem unaufhaltsamen Fortschritt speziell in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde der Wald des Wissens freilich immer dichter (*Lehrplandurchforstung* als immanenter Erbauftrag Humboldts?), und schon damals schien vielen,

um mithalten zu können, Wissen wichtiger als Erkenntnis, als Bildung. Damit war die geistige Fruchtbarkeit des Gymnasiums in großen, zum Glück nicht in allen Teilen verspielt. Es ist klar: Dem aufstrebenden Bürgertum ging es um eine andere Nützlichkeit, die es hauptsächlich im Gesellschaftlichen, Politischen und Materielle sah, diese – und keine überwiegend ideelle Ernte wollte es einfahren. „*Freilich muss, wer auf Erkenntnis ausgeht, dies um ihrer selbst willen tun. Denn hier winkt seitens der Menschen kein Lohn für die darauf verwandte Mühe.*“, möchte ich hier Aristoteles zitieren. (Aus „*Protreptikos*“, Mahnschrift zu philosophischer Lebensweise.) Dennoch ist tröstlich: Bei Ungezählten, die dieses neuhumanistische Gymnasium in den bald zwei Jahrhunderten absolvierten, ist die Humboldt'sche Bildungskonzeption gleichwohl in persönlich bereichernde Weise aufgegangen.

Drei Beispiele aus der europäischen Geistesgeschichte. Ich weiß wohl, dass Beispiele an sich keine Beweiskraft haben. Indes, sie scheinen mir geeignet, einen Boden des Verständnisses aufzubereiten für meinen Versuch, die Kategorie der Nützlichkeit von Bildungsinhalten und -zielen einzufangen und zu betrachten. Drei ontologische Feststellungen über die Kategorie der Nützlichkeit meine ich fürs Erste treffen zu können. Ich möchte sie so formulieren:

Unsere Auffassungen von Nützlichkeit sind enorm abhängig von unserer Weltwahrnehmung, von den Konstrukten der Realität, die wir entwerfen, und damit auch von der Ideologie, der wir vielleicht anhängen. Diese Feststellung ist ohne Zweifel eine erkenntnistheoretische Banalität! ...was uns aber nicht daran hindern darf, ein dezentrierendes Bewusstsein der genannten Interdependenz für eine unabdingbare Voraussetzung dafür zu halten, dass eine mündige, aufgeklärte und fruchtbare Auseinandersetzung mit der Kategorie der Nützlichkeit von Bildungsinhalten und -zielen stattfinden kann.

Nützlichkeit von Bildung ist eine schillernde Kategorie, präzise ausgedrückt: Sie ist zumeist nur mit einiger Unschärfe auszumachen, bestenfalls können wir sie als ambivalente oder polyvalente Größe in Erfahrung bringen. Zu welchem Zwecke ein bestimmtes Wissen vermittelt wird, ist häufig weder denen hinlänglich klar, die als „altvordere“ Kulturträger Bildungsziele postulieren, wie jenen Nachkommen, die mühevoll lernen – mehr oder weniger motiviert – auf sich nehmen. Freilich, es kann sich in materiellem Gewinn niederschlagen, Allgemeines und Besonderes zu wissen und zu können; man profitiert von erworbener Kompetenz und der Verinnerlichung von Normen in gesellschaftlicher Hinsicht, durch Dazugehören, durch Position, Prestige und Autorität, die man erlangt; manchmal profitiert man sogar davon, dass man gelernt hat, dieses oder jenes nicht in Frage zu stellen: auch das ist gesellschaftlich nützlich Wissen, wenn auch fragwürdiges. Schließlich gibt es die Nützlichkeit der Erkenntnis, die uns – wie wir vorhin gehört haben – am wenigsten einzubringen scheint, viele Menschen aber zu ethisch fundiertem Handeln anzuleiten und sie glücklich zu machen vermag.

Dass sich die Aspekte von Nützlichkeit vermischen, ist nicht das Problem an sich; Welch ein Glücksfall, wenn sich materieller, sozialer und ideeller Nutzen in ein und derselben menschlichen Existenz sammeln und vereinen! Die Gefahr liegt vielmehr in der Instrumentalisierung von Bildung zu einem Zweck, der mit ihren In

halten eigentlich wenig oder nichts zu tun hat. Leider ist im Laufe der europäischen Bildungsgeschichte derartiger Missbrauch nicht selten getrieben worden. Kritische Aufmerksamkeit für Scheinnützlichkeiten von Bildungsinhalten und -zielen ist daher am Platze.

Nützlichkeit ist auf dem Felde der Bildung eine ungemein flüchtige, ephemere Kategorie, aus der Wissen, fast ohne dass man es gewahrt, hinauskippen kann. Was hier und jetzt unzweifelhaft nützlich ist, kann in der Anwendung durch andere oder in der nächsten Generation leicht zu totem Wissen, zu sinnentleertem Können, zu verstiegener Zweckhaftigkeit oder zu *art pour l'art* pervertieren, erstarren, verderben. Auch gegenüber dieser merkwürdigen Eigenschaft von Nützlichkeit empfiehlt sich ein kritischer und sensibler Verstand!

Ausgehend von meiner kleinen Ontologie der Nützlichkeit treffe ich drei Feststellungen: Die Erste ist, dass die Kategorie der Utilität von Bildung außerordentlich schwer zu fassen ist und die Nützlichkeit von Bildungsinhalten mit endgültiger Sicherheit kaum bestimmt werden kann. Und dass wir, wenn wir es versuchen, die mannigfaltigsten Gesichts- und Ausgangspunkte im Auge behalten, von einer Ebene in die andere turnen müssen und dabei nicht wissen können, welche Überraschungen uns die Zukunft vorbehält. Nützlichkeit von Wissen zu definieren bedeutet, sich auf ein anstrengendes Verwirrspiel einzulassen.

Die zweite Feststellung ist, dass – wollen Bildungsplaner verantwortlich mit ihrem Auftrag umgehen – ihnen nichts anderes übrig bleibt, als sich am Verwirrspiel einer Klärung von Nützlichkeiten zu beteiligen. Nützlichkeit von Bildungszielen zu definieren ist bei aller Gefahr von Fehleinschätzungen und Irrtümern eine fundamentale und essenzielle Herausforderung im Interesse einer entwicklungsfähigen Kultur.

Eine dritte Feststellung betrifft die gegenwärtige Lage der Bildung: Noch nie zuvor ist die Nützlichkeit von Bildung so unangefochten im Rampenlicht gestanden wie heute. Sie scheint die *Primadonna assoluta* zu sein. Wir könnten uns zufrieden zurücklehnen, wenn sie nicht die anderen wichtigen Stimmen im Bildungsensemble bisweilen schrill und mit falschen Noten übertönen würde. Ohne ausgewogenes Ensemble aber keine gute Oper! Was heute vor allem anderen Gewicht zu haben scheint, ist die Nützlichkeit von Ausbildung und Weiterbildung, von beruflicher Qualifikation und Flexibilität. Darüber können auch die Lippenbekenntnisse von Bildungspolitikern und Personalmanagern nicht hinwegtäuschen, dass Experten, die auch über eine solide Allgemeinbildung verfügen, die Kultur haben, äußerst gefragt sind. Der Mensch hat nur einen Kopf und nur einen 24-Studentag, und er will auch leben, nicht nur lernen. Zudem müssen Bildungszeiten kürzer werden, fordert die Wirtschaft, der es naturgemäß um Rentabilität geht. Ist aber Bildung aus dem Geiste einer evoluierten Kultur mit der Effizienz einer rationalisierenden, wachstumsorientierten Wirtschaft unter einen Hut zu bringen? In dieser Zuspitzung wahrscheinlich kaum!

Da ist nur folgerichtig, was Bildungsexperten beobachten und diagnostizieren: Eine „*Flucht aus dem Denken ins Wissen*“ (Hartmut von Hentig, in: *Die Schule neu Denken*, München 1993), eine Zuteilung der für Bildung erforderlichen Ressourcen

„mit dem Blick auf die Verwertbarkeit dieses Wissens“ (Manfred Prisching, in: *Die McGesellschaft*, Graz 1998), einen „Umbau vom gebildeten zum informierten Wissen“ (die Münchner Soziologin Nina Degele, in: *Informiertes Wissen*, Habilitationsschrift, München 1998), „einen ‚Kurssturz‘ des traditionellen Bildungswissens und der klassischen Wissensvermittlung in rezeptiver Form“ sowie „eine breite Nachfrage nach Anreicherung von Alltagskompetenzen ... (wobei sich etwas bildet, das wir neues Allgemeinwissen nennen)“ (der Bremer Bildungswissenschaftler Eberhard Schlutz, in: *Zukunft Weiterbildung*. Aufsatz, Bremen 1999).

Und wie schaut es bei den Institutionen aus? Die Oberstufe der Allgemeinbildenden höheren Schule, des Gymnasiums fühlt sich von berufsbildenden Schulformen bedrängt; die Erwachsenenbildung wiederum steht unter dem Druck einer von oben angezettelten Bildungsdiskussion, die sich „an Beschäftigungsfähigkeit und einem eng verstandenen Begriff von Schlüsselqualifikationen ... orientiert...“ (der Wiener Bildungssoziologe Wilhelm Filla, in: *Die gegenwärtige Lage der Erwachsenenbildung in Österreich*, Statement, Salzburg 2001)

Wir sind also mit beunruhigenden Entwicklungen konfrontiert, mit einer unverhältnismäßigen Gewichtsverteilung und mit einer ungesunden Polarisierung von Allgemeinbildung und Berufsqualifikation. Diese Situation ist in meinen Augen das Resultat langen schlampigen Umgangs mit der Kategorie der Nützlichkeit von Bildung. Sie erfordert eine klärende, analytische Auseinandersetzung mit dem Problem.

Ich denke Folgendes: Was wir brauchen, ist eine offene, aufgeklärte und partizipative Debatte über Nützlichkeit, in der alle am gesellschaftlichen und kulturellen Prozess Beteiligten lernen, betroffen, mündig und unvoreingenommen mit dieser Kategorie umzugehen und einen tragfähigen Konsens über eine neue Philosophie der Nützlichkeit zu erzielen. Ich würde mir zudem eine Institutionalisierung dieser Debatte wünschen, damit sie nicht einschläft und damit sich auch niemand aus dem Forum verabschiedet, weil die Ergebnisse seinen Interessen zuwiderzulaufen drohen.

Zum Schluss möchte ich mit zwei Thesen zur Grundlegung einer Philosophie der Nützlichkeit beitragen.

Wie die Natur ist Zivilisation ein ökologisches System. In diesem kommt es darauf an, dass die unterschiedlichen Bedürfnisse, Erfordernisse und Funktionen des einzelnen Individuums wie der ganzen Sozietät angemessen berücksichtigt werden und produktiv zusammenwirken. Ökologische Homöostase, d.h. regelsystemische Gleichgewichtszustände sind indes eine Voraussetzung für eine humane Kultur. Konsequenterweise gilt das auch für Bildung.

Es ist der Ökologie von Bildung abträglich, wenn Ausbildung und Allgemeinbildung miteinander konkurrieren. Berufliche Qualifikation ist ebenso wichtig wie kulturelle Bildung, denn sie schafft die notwendigen materiellen Ressourcen für Kultur, für Demokratie, für Gesundheit, für soziale Gerechtigkeit und für viele andere wertvolle Güter unserer modernen Zivilisation. Es wäre töricht, Maßnahmen zu ver-

mehrter und effektiverer Berufsqualifikation prinzipiell in Frage zu stellen. Abgesehen davon, dass Berufszufriedenheit ein humanes Ziel darstellt.

Berufskompetenz benötigt jedoch den Antagonismus von Humankompetenz, so wie im natürlichen Nervensystem Sympathicus und Parasympathicus regulatorisch aufeinander wirken und auf diese Weise das physiologische Gleichgewicht des Organismus Gewähr leisten.

Denn eines ist klar: Je besser berufsqualifiziert und materiell erfolgreicher Menschen sind, desto instrumentalisierbarer sind sie im Sinne außersystemischer Interessen. Das bedeutet, dass sie umso mehr Bildung benötigen, um sich erstens: mit ihrer Kultur reflexionsfähig identifizieren und als Individuen definieren zu können, um zweitens: sozial und ethisch verantwortungsbewusst zu handeln und sich – wenn es sein muss – aus gewonnener Einsicht verweigernd zu verhalten und um drittens: zu erkennen, wie sie einen eigenständigen und sinnvollen Lebensentwurf zu realisieren vermögen. Bildung sei verbunden mit dem Gewinn von Wahlmöglichkeiten, schreibt der Philosoph Wilhelm Schmid in seiner *Philosophie der Lebenskunst* (Frankfurt/M. 1998), in welchem er aus der Tradition der Idee der Bildung eine Pädagogik der Lebenskunst entwirft. Diese *„unterstützt das Subjekt bei der Arbeit, die Freiheit zur eigenen Lebensgestaltung zu erlangen, aber auch selbst der Freiheit die Formen zu geben, derer sie bedarf, um als Freiheit gelebt werden zu können und das eigene Leben zum Kunstwerk zu machen.“*

Einer soliden Humankompetenz bedürfen wir darüber hinaus angesichts der leider nicht aufgehenden Angriffe auf die Menschenrechte, auf Lebensräume und Lebenswelten ebenso wie vor dem Hintergrund sich verringernder familiärer und heimatlicher Identifikationsmöglichkeiten. Der deutsche Soziologe Oskar Negt bietet mit Blick auf diese Gefährdungen eine bedenkenswerte Palette von sozialen, ethischen, historischen, ökologischen und technologischen Schlüsselqualifikationen an.

Ich möchte nicht schließen, ohne auf die im Vortragstitel gestellte Frage: *Wie viel Nützlichkeit verträgt die Bildung?* zurückzukommen. Ich denke, Bildung verträgt, nein: sie benötigt jede Art von Nützlichkeit, vorausgesetzt wir bedienen uns im Umgang mit dieser Kategorie unseres emanzipierten, kritischen Verstands. Und dazu brauchen wir vor allem eins: eine solide Bildung!