

Bildung – weder Ware noch Dienstleistung

Bildungstheoretische und bildungssoziologische Anmerkungen zur aktuellen Diskussion

Als erste Definition der Kritik schlage ich also die allgemeine Charakterisierung vor: die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden.

- Michel Foucault -

Gesellschaftspolitische und historische Rahmenbedingungen

„Bildung ist keine Ware!“, so der Slogan einer Kampagne der Österreichischen HochschülerInnenschaft gegen das GATS (General Agreement on Trade in Services). Die Österreichische Industriellenvereinigung hat zur ökonomischen Betrachtung von Bildung und Bildungsinstitutionen einen erwartungsgemäß anderen Zugang und hat daher den „**Gesetzesentwurf** zur Schaffung neuer, reformierter und autonomer Universitäten [...] **ausdrücklich unterstützt** [...] damit unsere Universitäten die international übliche Geschwindigkeit der Entwicklung mitvollziehen und somit im internationalen Wettkampf bestehen können“ (Industriellenvereinigung 2002, Hervorhebung im Original). Bildung und die damit verbundenen Institutionen steht in den letzten Jahren wieder hoch im Kurs, nicht nur im übertragenem Sinne, sondern durchaus auch wirtschaftlich betrachtet. Die Zahl der Publikationen, Kommentare und Initiativen zu und gegen diese Entwicklungen ist jedenfalls im Steigen begriffen: „Die verkaufte Bildung“ (Lohmann/Rilling 2002), „Wa(h)re Bildung“ (Renner/Ribolits/Zuber 2004), „Stoppt GATS“ (Attac) etwa. Diese Reihe der kritischen Veröffentlichungen und Initiativen zum Thema Bildung und Ökonomie ließe sich noch weiter fortführen, bis hin zur Rede vom „Tod der Bildung“ (Marian Heitger 2002). Ein weiterer Todesfall in der Geschichte der Moderne nach dem „Tod des Subjekts“? Doch Totgesagte leben bekanntlich länger, man könnte sogar sagen, die Diskussion um die Wa(h)re Bildung war schon lange nicht mehr so lebendig wie zuletzt. Bildung und Wissen werden wieder, wie zuletzt zur Zeit der „Hochkonjunktur“ der Bildungsökonomie in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts, verstärkt als Wettbewerbsfaktoren im globalen „Wirtschaftsdschungel“ der ums „Überleben“ kämpfenden Nationalökonomien wahrgenommen.

Nicht also, dass die Bildungsökonomie etwas Neues wäre, doch gewinnen Bildung und der Faktor „Wissen“¹ in sogenannten „Wissensgesellschaften“ bzw. „Informationsgesellschaften“

im Übergang zur „wissensbasierten Wirtschaft“² eine neue Bedeutsamkeit. Wissen und die mit ihr identifizierte „Bildung“ wird im Rahmen der allgegenwärtigen Marktideologie und der damit verbundenen Bestrebungen, alle möglichen menschlichen Handlungsformen unter dem Begriff „Dienstleistung“ den ökonomischen Verwertungszusammenhängen einzugliedern, selbst zu einem Gegenstand ökonomischen Begehrens. Wissen/Bildung wird einerseits als Voraussetzung für Wirtschaftswachstum, Innovation und Wettbewerbsfähigkeit gesehen, und ist andererseits selbst ein neues und lukratives Feld der Kapitalverwertung.

Neokonservative Weltansichten, gepaart mit neoliberalen Wirtschaftskonzepten bestimmen in diesem Zusammenhang - vielfach parteiübergreifend über „rechte“ und „linke“ Lager - die nationale Politik einzelner Länder. Ebenso wird das Handeln der EU sowie weltweit agierender Organisationen (wie der OECD, WTO, Weltbank und des IWF) von diesem Zeitgeist bestimmt.³ Wissen und Bildung werden als Wettbewerbsfaktor thematisiert und aktiv die Deregulierung des Bildungssektors, wie auch anderer Segmente des öffentlichen Bereichs, eingefordert und in vielerlei Weise international „gefördert“. Wenn nicht privatisiert wird, so werden doch zumindest unter dem Stichwort „New Public Management“ betriebswirtschaftliche Rationalitäten in den öffentlichen Sektor eingeführt, wie zuletzt im Rahmen der österreichischen Universitätsreform, wo Managementkonzepte, wie Leistungsvereinbarung, Zielvereinbarung, Qualitätssicherung und Wissensbilanz (Intellectual Capital Report) implementiert wurden. Ob es sich dabei, wie manche befürchten, um Vorbereitungen zur völligen Übernahme durch private Kapitaleigner oder „nur“ um eine Expansion ökonomischer Rationalität in bisher verschont gebliebene Bereiche handelt, bleibt eine Frage, die es weiter zu diskutieren gilt.

Soweit die Ausgangslage. Im folgenden sollen einige Aspekte dieser Entwicklungen und ihrer Auswirkungen, die sich bis hin auf die Mikroebenen des gesellschaftlichen Lebens fortpflanzen, mit Fokus auf den Begriff der Bildung, einer differenzierenden Kritik unterzogen werden. Kritik auch im Sinne der eingangs von Foucault zitierten Definition nicht „dermaßen“ von realen oder vermeintlichen Sachzwängen regiert zu werden. D.h. was als „Wahrheit“ über die gesellschaftliche Realität und die zukünftigen Entwicklungen und Bedürfnislagen ausgesagt wird, auf die hin die Subjekte ausgerichtet werden sollen, nicht einfach hinzunehmen. „Dann ist Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, reflektierten Unfügsamkeit“ (Foucault 1992, 15).⁴

Kann Bildung eine Ware oder Dienstleistung sein?

Ich möchte mich zunächst aus pädagogischer Perspektive der Frage zuwenden, ob Bildung eine Ware ist oder sein kann. Denn sosehr man sich in der Bewertung uneinig ist: sowohl

Wirtschaft⁵ und Politik als auch Kritik gehen davon aus, dass dies möglich ist, wenn auch Ingrid Lohmann etwas differenzierter von „verschiedenen Formen der Privatisierung und Kommerzialisierung, mit welchen Bildungsprozesse in *Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware* umgewandelt werden“ (Lohmann 2002b, 89 Hervorhebung im Original) spricht. Die Durchsicht der Literatur zeigt, dass hier mehrere Problemstränge und Phänomene miteinander vermischt werden, die es um des pädagogischen Sinns und Potentials von Bildung wegen zu entwirren gilt. Summieren lassen sich unter dem Begriff „Bildung als Ware“ Kritiken a) an der Ökonomisierung des *Bildungswesens* in Form von Privatisierung und Auslieferung an den „freien Markt“ b) an der Vermarktwirtschaftlichung des *Bildungswesens* durch Einführung von modernen Managementmethoden und des Dienstleistungskonzepts c) an der Reduktion von Bildung auf verwertbares Wissen in Form von Qualifikation und der damit verbundenen Instrumentalisierung für wirtschaftliche Zwecke d) an der weltweit florierenden und durch die „Neuen Medien“ verstärkt expandierenden Bildungsindustrie, deren Begehrlichkeiten sich zum Beispiel deutlich im Rahmen der Verhandlungen um das GATS artikulieren. Zwischen diesen Phänomenen und Entwicklungen gibt es zahlreiche Verbindungslinien. Trotzdem scheint mir die analytische Trennung für die Diskussion, ob Bildung in ihrem ursprünglichen pädagogischen Sinne verstanden, Ware oder Dienstleistung sein kann, notwendig.

Der klassische Begriff der Bildung, wie er seit der Aufklärung verstanden wird, hat trotz unterschiedlicher Akzentsetzungen seinen Kern in den Ideen von Selbstbestimmung, Mündigkeit, Emanzipation, Spontaneität, Selbstentfaltung bzw. Entfaltung menschlicher Potentialität, der Mensch als Werk seiner selbst (Pestalozzi) und nicht nur als Werk der Natur und der Gesellschaft. Bildung ist, um mit dem deutschen Bildungsphilosophen Heinz-Joachim Heydorn zu sprechen „entbundene Selbsttätigkeit, als schon vollzogene Emanzipation“ (Heydorn 1970, 10).

Dieser „Kernbestand“ des Bildungsbegriffs verträgt sich nicht mit der Produktion von Waren. Bildung kann nicht hergestellt werden, sie ist ein Akt, der durch das Subjekt selbst in der Auseinandersetzung mit sich selbst, den anderen und Objekten vollzogen wird, in ihm „wird auch die Erinnerung daran bewahrt, daß der Mensch dem Menschen nicht voll verfügbar ist, nicht einmal sich selbst“ (Schwenk 1989, 221). Diesen Tatbestand muss, trotz aller Problematik, die mit dem Subjektbegriff auch verbunden ist⁶, in Erinnerung gehalten und bewahrt werden. Die besondere Gefahr für eine Selbstverkennung des Subjekts liegt - wie in Analysen im Anschluss an Foucault gezeigt werden kann - darin, dass unter bestimmten Bedingungen, die der neoliberalen Gouvernementalität zuzurechnen sind, sich

Selbstbestimmung, Selbstverantwortung, Selbstverwirklichung etc. in Formen der Selbstunterwerfung verwandeln können (vgl. dazu Bröckling et al. 2000). Diese Formen der Selbstbestimmung beschreiben keine Entfaltung im Sinne des Bildungsbegriffs, sondern die Anwendung einer bestimmten, sehr eingeschränkten „Rationalität“ auf sich selbst, und damit Verlängerung und nicht Kritik von Herrschaft. „Vernunft“ dient nicht mehr der Selbstaufklärung über sich und die Welt. Sie mutiert zur Selbstunterwerfung unter die Maxime: Handle stets so, dass du dir selbst und anderen gegenüber ein Maximum an Effizienz erzielst. Diese Effizienzsteigerung hat ihren Preis, der sich in den Körpern, Gefühlen, zwischenmenschlichen Beziehungen, den modernen Gesellschaften als Ganzem bereits in verschiedensten Formen materialisiert, wie es von Richard Sennett zum Teil unter dem Schlagwort vom „Flexiblen Menschen“ beschrieben wurde (vgl. Sennett 1998).

Bildung kann in bildungstheoretischer Perspektive weder theoretisch noch praktisch eine Ware sein. Erworbenes Wissen oder erworbene Haltungen können es nur insofern sein, als Menschen inzwischen - im Jargon des allseitigen Unternehmertums als „Arbeitskraftunternehmer“ bezeichnet - ihr Wissen, ihre Haltungen und Qualifikationen am „Arbeitsmarkt“ verkaufen müssen. Bildung hat insofern, soweit man in der ökonomischen Terminologie bleiben will, neben dem subjektiven Gebrauchswert auch einen Tauschwert im Rahmen der kapitalistischen Gesellschaftsordnung. Anschließend an Pierre Bourdieus Kapitalsortentheorie (vgl. Bourdieu 1992, 49ff) und hier vor allem in Bezug auf das sogenannte kulturelle Kapital ließe sich einwenden, dass Bildung sehr wohl Warencharakter hat, insofern sich Bildung in ökonomisches Kapital transferieren lässt. Bourdieu spricht von der Konvertierbarkeit der jeweiligen Kapitalarten in ökonomisches Kapital, wobei sich vor allem das soziale, aber auch das kulturelle Kapital in seinen verschiedenen Spielarten als widerständig erweist (vgl. Bourdieu 1992, 53ff).

Am einfachsten lässt sich noch kulturelles Kapital, das in Form von Titeln institutionalisiert ist, in ökonomisches Kapital – sprich Geld umwandeln. Objektiviertes Kulturkapital kann zwar in Form von materiellen Trägern vererbt werden, nicht aber die kulturellen Fähigkeiten zu dessen Aneignung, sprich das inkorporierte und verinnerlichte kulturelle Kapital. Diese Form wird von Bourdieu ausdrücklich mit dem deutschen Begriff „Bildung“ bzw. den bedeutungsähnlichen französischen und englischen Begriffen in Beziehung gesetzt und „ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der „Person“, zum Habitus geworden ist“ (ebd. 56). Diese Kapitalform lässt sich als so eng an die jeweilige Person gebunden nur schwer ökonomisch nutzen und ausbeuten ohne ihren Wert zu mindern. Dieser Theorieansatz, der

von einem erweiterten Kapitalbegriff ausgeht, bestätigt trotz der ökonomischen Terminologie die praktische Widerständigkeit von Bildung entgegen ihrer „Verwirtschaftlichung“.

Wenn Bildung schwerlich als Ware verstanden werden kann, wie verhält es sich mit der inzwischen allseits verbreiteten Auffassung von Bildung als Dienstleistung? Es gilt zunächst zwischen verschiedenen Verwendungen des Dienstleistungsbegriffs zu unterscheiden. Ganz generell wird von modernen Gesellschaften in soziologischen Analysen als „Dienstleistungsgesellschaften“ gesprochen (vgl. Berger/Offe 1984). Dienstleistung fungiert des Weiteren einfach als Sammelbegriff für höchst unterschiedliche Tätigkeiten in Abgrenzung zur Warenproduktion - so kennt das GATS 12 Hauptkategorien und ca. 160 Subkategorien von Dienstleistungen, wobei „Bildungsdienstleistungen“ eine der zwölf Hauptkategorien darstellen. In der praktischen Wirtschaftstätigkeit wird unter Dienstleistung die Erbringung bestimmter Leistungen im kommerziellen und nicht-kommerziellen Bereich verstanden, die sich um die Begriffe Kunden, Konsumenten, Leistungserbringung, Qualität, Serviceorientierung, Angebot und Nachfrage, Beteiligung des Kunden an der Leistungserbringung, uno-actu-Prinzip und noch einige andere Begriffe ranken. Hier interessiert vor allem die verstärkt wahrnehmbare Tendenz, Bildung, Erziehung und Unterricht theoretisch und praktisch anhand der genannten Begriffe neu zu formulieren.

Dem ist wiederum aus genuin pädagogischer Sicht entgegenzuhalten, dass weder zu erziehende noch zu unterrichtende Personen als Kunden ihrer Erzieherinnen bzw. Lehrerinnen aufgefasst werden können, und dies aus mehreren Gründen. Zunächst ist sowohl das erziehende als auch das unterrichtende Verhältnis durch eine Asymmetrie gekennzeichnet, die einem Dienstleister/Kunden-Verhältnis nicht eigen ist. Die bloße Verwendung der Bezeichnung Kunde in pädagogischen Zusammenhängen hebt diese Asymmetrie nicht auf, sondern hilft bei deren Verschleierung. Erziehung und Unterricht finden - abgesehen vielleicht von der Erwachsenenbildung - nicht im Kontext von Freiwilligkeit und Gleichberechtigung statt, die eine Dienstleistungsbeziehung auszeichnen. Im pädagogischen Kontext kann es auch keine Orientierung an den Kunden und ihren Bedürfnissen geben. Kundenzufriedenheit ist kein Kriterium für pädagogischen Erfolg. Die nicht verstummenden Versprechen, wonach „Lernen Spaß macht“, ändern nichts daran, dass beim Lernen die Sache, um die es geht, im Mittelpunkt steht und nicht die Bedürfnisse der Lernenden. Lehrinhalte können nicht „konsumiert“ werden, sondern müssen in oft mühsamen Bildungsprozessen angeeignet werden. Ob gut erzogen, unterrichtet und gelehrt wurde, hängt nicht primär davon ab, ob die daran beteiligten Personen zufrieden sind, sondern vielmehr davon, ob die gesetzten pädagogischen Ziele erreicht wurden. Kurz zusammengefasst,

pädagogisches Handeln unterliegt einer anderen Rationalität als Dienstleistungshandlungen. Schlussendlich beziehen sich Handelnde in pädagogischen Interaktionen in eine Weise aufeinander, die nicht in der Form „Leistungserbringung“ für andere aufgeht. Wer dies nicht versteht, hat nicht verstanden, dass Bildungs- und Lernprozesse vielfach einer eigenen Logik folgen und sich der Steuer- und Herstellbarkeit entziehen.

Plädoyer für eine gesellschaftskritische Pädagogik

Sich Aspekte von Unverfügbarkeit und Nichtmachbarkeit zu vergegenwärtigen, erlaubt sowohl eine Kritik des technologischen Denkens, dessen Idee vom Herstellen von benötigten Qualifikationen an der Eigensinnigkeit von Bildungsprozessen und des Subjekts scheitert, als auch der Kritikerinnen dieser Entwicklungen, die selbst zum Teil an die absolute Verfügbarkeit glauben. Entscheidend sind die immer möglichen Freiräume in Bildungsprozessen, die Widersprüche und Brüche in den gesellschaftlichen und politischen Versuchen der Durchsetzung einer bestimmten Form von Rationalität, sei es in Weiterbildungseinrichtungen, der Universität oder in der Schule.

Ziel einer gesellschaftskritischen Pädagogik müsste es unter anderem sein, dem „Anderen“, Ausgeblendeten, Unterdrückten, Übersehenen und nicht Wahrgenommenen, Zeit, Raum, Aufmerksamkeit und Ausdruck zu geben. Anders formuliert, dem vermeintlich „Nutzlosen“] zu seinem Recht zu verhelfen. Das heißt auch Analyse und Kritik der gesellschaftlichen Bedingungen unter denen Erziehen, Unterrichten und Lehren stattfinden und damit auch jener Bedingungen, die Bildungsprozesse fördern oder auch behindern können. Dazu bedarf es sowohl verstärkter empirischer Forschung abseits des Wissenschaftsparadigmas des Kritischen Rationalismus als auch theoretischer Anstrengungen in der Pädagogik, „Gesellschaft“ nicht nur als eine Art Randbedingung, sondern als zentrale Kategorie der pädagogischen Theorie und Praxis zu fassen. .

Anmerkungen und Literatur

Berger, Johannes/ Offe, Claus (1984): Die Entwicklungsdynamik des Dienstleistungssektors. In: „Arbeitsgesellschaft“: Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven, Claus Offe. - Frankfurt am Main, New York, 229-271.

Bröckling, Ulrich/ Krasmann, Susanne/ Lemke, Thomas (Hg.) (2000): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. - Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. - Hamburg.

Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerung des Vorsitzes Europäischer Rat (Lissabon) 23. und 24. März 2000, Onlinepublikation:

http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.d0.htm, gesehen am 2.8.2004

Foucault, Michel (1992 [1990]): Was ist Kritik?. - Berlin.

Heitger, Marian (1991): Bildung und Zukunft. In: Breinbauer, Ines (Hg.): Bildung für die Zukunft – Die Zukunft der Bildung, Innsbruck, Wien, 95-119.

Heitger, Marian (2002): Der Tod der Bildung. In: Die Presse vom 5.1.2002, Spectrum/Zeichen der Zeit

Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. - Frankfurt am Main.

Industriellenvereinigung (2002): Stellungnahme der Industriellenvereinigung zum Entwurf des Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz), Onlinepublikation: www.weltklasse-uni.at/upload/attachments/576.pdf, Stand 30.7.2004

Lohmann, Ingrid; Rilling, Rainer (hrsg.) (2002): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. - Opladen

Lohmann, Ingrid (2002b): After Neoliberalism. Können nationalstaatliche Bildungssysteme den „freien Markt“ überleben?. In: Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Lohmann, Ingrid; Rilling, Rainer (hrsg.). - Opladen, 89-107.

OECD Observer (2004): Learning about teaching, Onlinepublikation:

www.oecdobserver.org/news/printpage.php/aid/3101/Learning_about_teaching, Stand 2.8.2004

Pongratz, Ludwig A.; Nieke, Wolfgang; Masschelein, Jan (hrsg.) (2004): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. - Opladen.

Renner, Elke; Ribolits, Erich; Zuber, Johannes (hrsg.) (2004): Wa(h)re Bildung: Zurichtung für den Profit. (Schulheft 113/2004). - Innsbruck-Wien-München-Bozen.

Schwenk, Bernhard (1989): Bildung. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1 Aggression bis Interdisziplinarität. - Reinbek bei Hamburg, 208-221.

Sennett, Richard (2000): Der flexible Mensch. - Frankfurt am Main.

Wimmer, Michael (2002): Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung, in: Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer (Hg.) (2002): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. - Opladen.

¹ wobei, wie Michael Wimmer anmerkt, Bildung, Wissen und Lernen in eine verengte Relation zueinander gebracht werden, indem man „Bildungsprozesse ausschließlich an der Elle des Erwerbs gesellschaftlich und ökonomisch nützlicher Qualifikationen misst, Bildung also auf Ausbildung reduziert, mit Wissen identifiziert und mit Lernen kurzschließt“ (Wimmer 2002, 48).

² wozu sich die EU in der Erklärung von Lissabon ein neues strategische Ziel gesetzt hat: „das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (Europäischer Rat 2000, 2).

³ so verlautbarte etwa zuletzt der irische Bildungsminister im Rahmen eines Treffens der OECD Bildungsminister: „The never-ending search for competitive advantage in the global knowledge economy has led

all public policymakers to focus on education as a key factor in strengthening competitiveness, employment and social cohesion“ (oecd Observer, 21.7.2004).

⁴ vgl. zur Kritik der Instrumentalisierung der Pädagogik für eine vermeintlich schon gewusste Zukunft den programmatischen Aufsatz von Marian Heitger „Bildung und Zukunft“ (Heitger 1991).

⁵ so kam laut Marian Heitger im Rahmen einer Veranstaltung zum Thema „Die Zukunft der österreichischen Universitäten“ sowohl vom „obersten Beamten für die Universitäten die programmatisch gemeinte Aussage, Bildung sei ein Handelsgut...und der Bildungssprecher der Industriellenvereinigung bestätigte auf nachhaltiges Fragen diese Auffassung“ (Heitger 2002, 1).

⁶ vgl. zur pädagogischen Auseinandersetzung mit dieser Problemlage zuletzt die Publikation „Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik“ (Pongratz, Nieke, Masschelein 2004) und darin vor allem die Beiträge von Peter Euler, Alfred Schäfer, Krassimir Stojanov und Harald Bierbaum.