

JOSEF BAKIC/WOLFGANG HORVATH

Diesseits und jenseits nützlicher Bildung

1. Wie über Bildung reden?

Eigentlich scheint ja ohnehin alles klar zu sein. Für Bildung einzutreten wirkt selbstverständlich, wer würde schon anders plädieren? Oder so, dass Bildung nicht erstrebenswert wäre, sondern vielleicht entbehrlich, ja gar hinderlich für persönliches Fortkommen oder für eine gerechtere, friedlichere, tolerantere, demokratischere, insgesamt bessere Welt? Unnütze Bildung, das scheint auf jeden Fall ein Missverständnis zu sein. Allein diese der rhetorischen Aufbereitung geschuldeten Fragen zeigen bereits, dass Bildung ein Wort mit suggestivem Appellationscharakter ist. Es ist durchwegs positiv konnotiert, heischt Konsens, insofern und weil es einen Bedeutungshorizont der unbegründeten Zustimmung, des irgendwie selbstverständlich Anzustrebenden absteckt – und das sowohl in Bezug auf Individuen wie allgemein, in Bezug auf Gesellschaften. Im denkbar problematischsten Fall könnte man sich vielleicht indifferent geben, hätte damit aber zugleich unwissend oder nichtwollend zugegeben, Teil jener inhomogenen Menge der »Bildungsfernen« zu sein, deren Größe zu reduzieren ja immerhin auch Programm staatenübergreifender Strategien zwecks Reduzierung gesellschaftlicher, ökonomischer, politischer Destabilisierungstendenzen ist. Bildung ist so gesehen Chiffre und Kampfvokabel für strategische Weichenstellungen im Zuge politisch-ökonomischer Transformationen, dem drohenden Kollaps zu entkommen und im Vergleich mit anderen, konkurrierenden sozialen, politischen und ökonomischen Systemen die Nase vorn zu behalten. Da geht es dann stets ums Ganze gesellschaftlicher Stabilität und Prosperität im Dienst zukünftiger Entwicklungen, die immer schon begonnen haben und sich im bisherigen Verlauf als defizitär zeichnen lassen. Bildung ist gierig, will immer schon mehr und Besseres, als der Status quo zu versprechen scheint.

Liegt der Fokus auf dem sich bildenden (oder bilden wollen- den) Individuum, dann tritt das Streben nach mehr und Besserem in Gestalt durchwegs positiv besetzter, nicht minder verführerischer Vokabeln und also anzustrebender Zustände zutage: Bildung, als subjektive angerufen, verheißte Autonomie, Mündigkeit, Emanzipation, das Ende heteronomer Abhängigkeitsverhältnisse zumindest des Denkens, Urteilens und Wollens, dann aber freilich auch der materiellen Basis, d.h. mit anderen Worten, Bildung verheißt das Ende der Herrschaft des Menschen über den Menschen (vgl. etwa Benner 1990: 28).

Eine Geschichte der diskursiven Verwendungsweisen zeigt deutlich: Bildung war (und ist nach wie vor) zutiefst ambivalent, ist Muster bestimmter, jedoch differenter Deutungsweisen, sich dem Individuum, der Gesellschaft, der Kultur zuzuwenden, sie zu identifizieren und zu kritisieren. Im Namen der (wahren) Bildung können zugleich von unterschiedlichen Positionen aus gegebene Zustände individueller wie gesellschaftlicher Art als defizitär kritisiert werden, und das wohlgemerkt bei höchst unterschiedlichen pragmatischen Absichten. Im einen Fall wird so z.B. höchst folgenreich eingefordert, endlich verstärkte Anstrengungen in Richtung Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit der Bevölkerung zu unternehmen, im anderen Fall und zugleich im Namen der (wahren) Bildung wird gerade dies als Kennzeichen verfehlter Bildungsvorstellungen adressiert, die lediglich an fortschreitender Ökonomisierung aller Lebensbezüge, nicht aber an Autonomie und Mündigkeit der Betroffenen interessiert seien. Kurz und bündig: »Bildung liefert der kritischen Reflexion den Gegenstand ebenso wie die normativen Kriterien« (Bollenbeck 1996: 27), Innovation, Aktivierung, Re-Moralisierung und erhöhte Bereitschaft in jedweder Hinsicht einzufordern.

Wie also kann und soll man über Bildung reden, ohne jedes Mal den langen argumentativen, legitimatorischen Weg über die je herangezogene begriffsgeschichtliche Tradition einzuschlagen, aus der heraus nur die impliziten Verweise verstehbar sind? Wie kann vor dem Hintergrund des breit angelegten Begriffs Bildung agiert werden, ohne dem Missverständnis Tür und Tor zu öffnen? Wie soll mit Hilfe des Verweises auf Bildung Kritik nicht nur formulierbar, sondern auch wirkmächtig werden, wenn der Begriff selbst

dermaßen dehnbar, ambivalent auslegbar und derart ideologisch von allen Seiten zu Vereinnahmungen ist, dass Bildung als »Konsens ohne Zustimmung« (Chomsky 1999: 54 ff.) immerzu bloß affirmatives Kopfnicken hervorruft? Kurz gefasst: Von welcher Art von Bildung reden wir überhaupt, woher speist sich die Ungewissheit, wo liegt das Problem?

In zwei »Anläufen« bzw. Versuchen wollen wir zunächst exemplarisch festhalten, wie das Reden/Nachdenken über Bildung strukturiert werden kann, in welche gesellschaftlichen Entwicklungen es eingebettet ist und wie diese auf das Bildungsverständnis rückwirken. Im ersten Fall skizzieren wir Bildungsdiskussionen mit Fokus auf deren bildungswissenschaftlichen bzw. -theoretischen Hintergrund. Im zweiten Fall stehen zeitgenössische Forderungen im Vordergrund, die aus dem bildungspolitischen bzw. gesellschaftlichen Umfeld artikuliert werden. In beiden Fällen treiben eine Reihe von Hoffnungen mehr oder weniger explizit die Deutung von Bildung und die Entwicklung von Bildungskonzepten voran, welche wir im Anschluss benennen wollen. Den Abschluss markieren Forderungen, die angesichts der gegebenen Verhältnisse aus bildungswissenschaftlicher Sicht unseres Erachtens zu stellen sind – im Bewusstsein der schwierigen theoretischen und praktischen Lage, zwischen ambivalenten, einander gar widersprechenden Ambitionen hindurchzunavigieren.

2. Ambivalenzen/Ruinen – erster Annäherungsversuch

Mit Bezug auf Bildungsdiskussionen im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren lässt sich die Struktur der Auseinandersetzungen vereinfachend so zeichnen: Während einerseits Reformen des Schul- und Hochschulwesens unumgänglich scheinen, um den »schwächelnden« gesellschaftlichen Motor »Wirtschaft« anzukurbeln und so einen drohenden kulturellen Kollaps zu vermeiden, wird andererseits davor gewarnt, Bildung bloß hinsichtlich ihrer Funktionalität, ihres Nutzens für gesellschaftliche Zwecke zu interpretieren. Diese Grundstruktur lässt sich in allen größeren Bildungs(reform)debatten und -vorhaben wiederfinden. Dazu gehören ab 1964 Georg Pichts Warnungen vor einer drohenden »Bildungskatastrophe« (vgl. Picht 1964) ebenso wie die in den

1970er Jahren geführten Diskussionen über den Lernzielorientierten Unterricht (vgl. Blankertz 1991: 155 ff.), die Curriculumrevision à la Saul B. Robinsohn (vgl. Robinsohn 1969) bis hin zu den Reden des deutschen Bundespräsidenten Roman Herzog in den 1990er Jahren, der Bildung vorausblickend zum Megathema des 21. Jahrhunderts erklärte und in diesem Zusammenhang ohne Umschweife die Bevölkerung dazu aufrief, sich doch mehr anzustrengen; die Konkurrenz schlafe bekanntlich ja nicht. Die Bildungschiffre wird bemüht im Einklang mit dem erhobenen Zeigefinger als Wegweiser tief greifender Bewusstseinsveränderung, als Aushängeschild umfassender Re-Moralisierung in schwierigen Zeiten (vgl. Herzog 1997). Den theoretisch sowie öffentlichkeitswirksam beeindruckendsten Widerhall finden dann ab den Jahren 2000/01 die PISA-Studien. Sie folgen, entsprechend ihren ideellen Grundlagen, ganz der offiziellen OECD-Linie, Bildung als Indikator für Wirtschaftsleistung zu deuten (vgl. OECD 2001).

Die institutionellen Reformen dieser Zeit entsprechen den theoretisch-appellativen Ausführungen hingegen nur bedingt. Zwar soll Pichts Ausrufung der Bildungskatastrophe einen Ausbau des Sekundarschulwesens sowie eine Anhebung der AbsolventInnenzahlen im Bereich tertiärer Bildung bedingen, dennoch kommt das institutionalisierte Bildungswesen nur schleppend in Bewegung. Die umfassende Curriculumrevision als Mittel der Demokratisierung von Bildung verläuft im Sand, lediglich der Lernzielorientierte Unterricht kann als didaktische Zielvorgabe Fuß fassen. Tendenziell wird der Zugang zur Matura/zum Abitur zwar ausgeweitet, vorrangig scheinen aber doch Reformen das Rennen zu machen, die die grundgelegte Struktur der mehrgliedrigen Schulsysteme (zumindest in Deutschland und Österreich) unangetastet lassen, stattdessen aber vermittels teilweiser Autonomisierung von Bildungsinstitutionen diesen einen größeren Gestaltungsspielraum versprechen. Wohlgemerkt: einen Spielraum, der von Einschränkungen in finanzieller und personeller Hinsicht gekennzeichnet ist. Denn in den 1990er Jahren setzt sich als gleichsam naturnotwendig ausgegebene Konstante der Sparzwang durch. Mehr und bessere Leistungen sind gefragt – bei insgesamt stagnierenden, besser noch sinkenden Kosten. Der Sparzwang im Gewand bildungsökonomischen

Denkens wirft von da an einen langen Schatten auf alle nachfolgenden Reformdiskussionen. Die o.a. PISA-Studien wiederum legen den Fokus dann auf das Problem der noch immer ungerechten, Chancengleichheit konterkarierenden Bildungssysteme.

Ein wahres Minenfeld an bildungspolitischen Ambitionen ist damit eröffnet: Mehr hoch qualifizierte AbsolventInnen mit sekundärer, besser noch tertiärer Ausbildung braucht die Wissensgesellschaft, obwohl (und weil?) ihr mittlerweile Arbeitsplätze und Geld auszugehen drohen und dergestalt u.U. bloß die Zahl hoch qualifizierter Arbeitsloser steigt (vgl. Castel 2000: 353); mehr Chancengleichheit und -gerechtigkeit vermittelt demokratischer und demokratisierender Bildung bei gleichzeitigem Bekenntnis zur Elitenförderung und zu Exzellenz-Clustern; bessere nationale und internationale Vergleichbarkeit von Curricula, Bildungsdienstleistungen und -abschlüssen bei gleichzeitigem Abbau staatlicher Kontrolle, d.h. Autonomisierung von Schulen und Universitäten; alle zusammengefasst als Hohelied auf ein Mehr an Bildung bei ungewissen, gewiss aber enger werdenden finanziellen Rahmenbedingungen.

Als Ausweg aus der Misere werden in institutioneller Hinsicht Standardisierung, Modularisierung, teilweise Privatisierung, insgesamt aber verstärkte Kontrolle der Bildungsinstitutionen propagiert. Willkommen im Zeitalter von Bologna, Zugangsbeschränkungen und Bildungsstandards, Qualitätsmanagement und Evaluationen, Bildungsindikatoren und Autonomie in Form »knechtischer Selbstregulierung« (Schirlbauer 2006: 18), willkommen in der Wissensgesellschaft samt ihrem Megathema Bildung.

Die angesprochenen Verhältnisse stellen für die Zunft der mit der professionellen Deutung von Bildung beschäftigten Bildungswissenschaft resp. Bildungstheorie ein schier unerschöpfliches Betätigungsfeld dar. Die Bandbreite der möglichen Stellungnahmen ist dabei enorm. Sie reicht z.B. von kritischen Analysen bildungspolitischer Programme vor dem Hintergrund einer mehr oder weniger traditionellen Auslegung von Bildung bis hin zur affirmativen Bekräftigung derselben Programme vor dem Hintergrund einer Totalrevision der inhaltlichen Bedeutungsdimensionen von Bildung. In beiden Fällen kann Innovation beansprucht werden. Das falsche »Bewusstsein«, die irrije Position, der Bremsklotz in

der Auseinandersetzung – sie kennzeichnen stets die VertreterInnen der je anderen Seite. Eines immerhin wird so deutlich: Bildung ist kein marginaler Begriff, um den zu streiten sich nicht lohnt. Im Gegenteil – mit und für Bildung werden theoretische Kämpfe ausgefochten, die angesichts konkreter Weichenstellungen, im weitesten Sinn politischer Entscheidungen, geführt werden. Das Feld der Auseinandersetzungen ist über weite Strecken unübersichtlich, wenngleich nicht unstrukturiert.

Denn einerseits äußern sich VertreterInnen einer eher am neuhumanistischen bzw. kritischen Theoriefundus orientierten Bildungswissenschaft skeptisch bis offen ablehnend. Gerade die Stilisierung zum Megathema vermag dann den Einspruch zu mobilisieren. Bildung in ihrer allerorten beschworenen Aktualität nennt Jörg Ruhloff etwa ein »Sprachgebrauchssyndrom«, dessen harter Kern allerdings darin bestehe, darunter ausschließlich institutionalisiertes Lernen zu verstehen (vgl. Ruhloff 2002: 3). Es diene lediglich einem Zweck, nämlich dem Überlebenkönnen »im globalisierten Konkurrenzkampf«. Gelernt werde allenfalls, »mit Lernen, Bildung, Wissen [...] wie mit Bomben oder mit Kampfgas umzugehen« (ebd.: 4 f.). Demgegenüber formuliert Ruhloff ein Verständnis von Bildung, welches heute nicht aktuell sei, möglicherweise noch nie aktuell war, dabei aber auf den kritischen Kern dessen rekurriere, was nicht wegzudenken sei, ohne dem Begriff Gewalt anzutun: Bildung heute sei vor allem eine »Sache der Skepsis, des rückhaltlosen Denkens und des problematischen Vernunftgebrauchs« (ebd.: 12). Etwas blumiger formuliert Lutz Koch das den inkriminierten Reformen gegenübergestellte Verständnis von Bildung angesichts der Entwicklung von Bildungsstandards und des Bologna-Prozesses: Bildung sei das »Programm, den einzelnen zu locken, ihn aufzuschließen, seine Neugier zu erwecken, ihn anzuregen, sich Gedanken zu machen, ihn überhaupt spüren zu lassen, dass er selbst denken kann [...]« (Koch 2006: 137). Einige Zeilen weiter folgt dann auch die Nennung der Gegenseite, welche sich angesprochen fühlen soll: »Dies ist nicht das Programm der standardisierenden, kontrollierenden und auf Problemlösungskompetenzen setzenden Systembetreuungswissenschaft, sondern das Programm einer von der Bildungschiffre inspirierten Personen-

betreuungswissenschaft« (ebd.: 138). Allgemeiner und vor dem neuhumanistisch-Humboldt'schen Theoriespektrum formuliert: Bildung soll ausgehend vom Subjekt gedacht werden, sie diene ihm, nicht vorrangig gesellschaftlichen Zwecken, könne daher auch nicht von dort her formuliert werden, ohne die kritische Dimension zu verabschieden. Bildung (nach diesem Verständnis) sei nämlich deshalb vorzügliche Zielscheibe für ideologisch motivierte Aushebelungsversuche, »weil der Begriff [...] etwas zu Bewusstsein zu bringen vermag, das ganz wesentlich für eine demokratische Zivilgesellschaft ist: Das Wissen nämlich, dass Bildung zwar schon immer in den Dienst der Mächtigen genommen wurde und wird und daher herrschaftsstabilisierend wirkt, dass sie aber zugleich in der Freisetzung von Rationalität ein Moment des Widerspruchs hervorrufen kann, der sich in der Erkenntnis von Diskriminierung, Ausgrenzung und Unterdrückung zu artikulieren vermag« (Borst 2009: 130). Wer also, plakativ gesprochen, Bologna sagt und Standardisierung meint, läuft Gefahr, insgeheim einem Verständnis von Bildung auf den Leim gegangen zu sein, das, von mächtigen Instanzen propagiert, das Subjekt ausliefere an vorgegebene Zwecke, dieses selbst der Quantifizierung qua umfassender und unausgesetzter Messung seiner Leistungen unterwerfe und obendrein noch herrschende Verhältnisse absolut setze. Das ist, wenn es sich denn so verhält, ein Rückfall mindestens hinter die Ideen der Aufklärung. Mit Bezug auf Wilhelm von Humboldts Konzeption von Bildung als »höchste und proportionirlichste Bildung aller Kräfte des Menschen zu einem Ganzen« (Humboldt 1995 [1792]: 64) habe das alles wenig zu tun. Aber wie gesagt, der Einspruch ist da. Gerade der Diskurs um eine an Nützlichkeit und Messbarem orientierte Auslegung von Bildung zeigt ja neben der politischen Forcierung dieser Elemente eine bemerkenswerte Mobilisierung gegen solch ein Verständnis. Vor wenigen Monaten noch demonstrierten StudentInnen mit Humboldt auf ihren Bannern für eine freie Bildung und gegen Bologna. So weit immerhin scheint alles klar. Die Rollen sind verteilt, die Fronten gezogen.

Dennoch bleibt ein Rest an Unzufriedenheit mit der vorliegenden Skizzierung der Demarkationslinien. Was, wenn das Problem doch komplexer ist, als solche Zuschreibungen vermuten lassen?

Könnte es ein, dass solche Bezüge zu kurz greifen – gleich, ob traditionell mit Humboldt gegen zeitgenössische Reformen oder mit Humboldt gegen eine in der neu-humanistischen Tradition befangene Auslegung Stellung bezogen wird? Vermutlich ja. Es sei nämlich ein »problematischer Grundzug der humanistischen Bildungsidee selbst« (Wimmer 2002: 48), Bildung als Selbstbildung des Subjekts konzipiert zu haben, insofern ebendieses »Betriebsgeheimnis der humanistischen Bildungstheorie« (ebd.) in den zeitgenössischen Auslegungen des Begriffs als »Produktivkraft« affirmativ eingesetzt würde (ebd.). Gerade da, wo Autonomie, die Unhintergebarkeit des Subjekts, die Einzigartigkeit des Individuums, die selbstbildende Fähigkeit usw. gegen die zeitgenössischen Reformen stark gemacht werden, muss die Kritik im Grund damit rechnen, argumentativ verspätet dort anzukommen, wo die anvisierten und kritisierten Reformen und ihre Verteidigung bereits sind. Kurz und bündig: »Was also die Kritik an den gegenwärtigen Bildungsvorstellungen als Perversion markiert, [...] ist strukturell im klassischen Bildungskonzept selbst enthalten in Gestalt eines spezifischen Selbstverhältnisses, das es den Individuen gestattete, sich den nicht selbstgewählten Anforderungen zu unterwerfen, diese Unterwerfung aber zugleich als Akt der Freiheit zu interpretieren« (Wimmer 2002: 48 f.). Provokant gefragt: Die Ich-AG, die freien UnternehmerInnen ihrer/seiner selbst, sind das die bis zur Kenntlichkeit geronnenen Subjekte neuhumanistischer Bildung? Und ist es denn nicht das freie Spiel der Kräfte auf einem vom Wettbewerb gekennzeichneten Markt, welches, durchaus im Sinn Humboldts, dazu bewegt (wenn nicht zwingt), die Trägheit zu überwinden zur höchsten und proportionierlichsten Bildung? Eine Schlüsselstelle in Humboldts Schrift »Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen« (1792) widmet sich der Frage, wie weit staatliche Wohlfahrt – bzw. allgemeiner: Regulierung – gehen solle. Ganz im Sinn bürgerlich-liberaler Gesellschafts- und Staatstheorie bezieht Humboldt eindeutig Stellung: Für mehr als Sicherheit hätten moderne Staaten nicht zu sorgen. Staatliche Wohlfahrt und Regulierung in Bildungsangelegenheiten hingegen unterminiere die Notwendigkeit der Entfaltung menschlicher Kräfte – Bildung werde verhindert, Trägheit und Faulheit befördert (vgl. Hum-

boldt 1995 [1792]: 70-72). Das ökonomisch-politisch-moralische Argument stellt keineswegs bloß eine von außen, d.h. von einer blindwütig um sich greifenden neoliberalen Umsteuerung herangetrage Bedrohung dar, gegen die es mit Humboldt ins Feld zu ziehen gelten würde. Es ist in der Humboldt'schen Bildungskonzeption selbst angelegt. Wäre mit Humboldt so gesehen nicht eher für eine voranschreitende Ökonomisierung von Bildung zu argumentieren, nicht dagegen? Der kurze Blick auf einen der Säulenheiligen zeitgenössischer Bildungsdiskussionen entschärft die Problemlage freilich nicht, er hilft nur, allzu gängige Stilisierungen und Etikettierungen zu verunsichern. Der Lohn indes ist der freie Blick auf ein Meer an Ambivalenzen. Oder gravierender: Rückhaltlos (in Bildungsangelegenheiten) denken, wie Jörg Ruhloff es fordert, bedeutet das angesichts der begrifflichen Unwägbarkeiten nicht, bodenlos zu denken? Die Ambivalenzen, die das Megathema Bildung durchziehen, sind vielleicht ja nicht lediglich Risse im begrifflichen Gebäude. Viel eher: Bildung wird selbst begrifflich und konzeptuell zur Ruine (vgl. Wimmer 2002) oder aber zum rhetorischen und legitimatorischen Selbstbedienungsladen für jedwede pragmatisch und rasch durchzuführende Umsteuerung in Richtung schöner, neuer Bildungswelt.

3. Modernisierung/Prosperität – zweiter Annäherungsversuch

Vom »Ballast« theoretischer bzw. historischer Begriffsarbeit befreit agieren mithin bildungspolitisch wirkmächtige Institutionen. Dieses Vorgehen ist mittlerweile gar bildungswissenschaftlich legitimiert, schließlich gehe es ja darum, in pragmatischer Hinsicht handlungsfähig zu werden – und das möglichst rasch (vgl. Klieme et al. 2003: 60-62). Ambivalenzen geraten da nicht in den Blick, ruinenartige Begriffsstrukturen wiederum eröffnen ohnehin bloß weitere »unfruchtbare«, weil »unentscheidbare« Grundlagendiskussionen, etwa solche über anthropologische Grundlagen von Bildung (vgl. ebd.: 55). Die Lage scheint klar zu sein, denn:

Bildungsfragen zu diskutieren heißt die Zukunft gestalten zu wollen, heißt »zutiefst ernste« Themen zu bedenken. Liest man die gängigen Konzeptionen verschiedenster Macht- und Einflussgruppen wie der EU-Bildungskommission, diverse OECD-Sachverständ-

digenberichte, Stellungnahmen nationaler Lobbying-Gruppen von Arbeiterkammer, Gewerkschaftsbund über Wirtschaftskammer, Industriellenvereinigung bis zu den offiziellen Darstellungen des Unterrichts-, Wissenschafts-, Wirtschafts- und Arbeits- bzw. Sozialministeriums usw., so geht es bei Bildungsfragen um alles, es geht um uns, um unsere Gesellschaft, unser Leben. Von Ambivalenzen ist in dieser Literatursparte deswegen wenig zu entdecken, stattdessen verschwimmt sich das Versprechen einer prosperierenden Wirtschaft/Gesellschaft vermittelt moderner Bildung mit einer stets unterschwelligen Drohung, den internationalen Anschluss zu verlieren, sollten die Reformen ausbleiben bzw. nicht gelingen.

Ordnet man auch diesen Diskursstrang ein wenig zeithistorisch, so zeigen sich neben vielen Überschneidungen zum o.a. ersten Annäherungsversuch weitere Details. Denn die 1990er Jahre stehen in der Artikulation des Bildungsverständnisses im deutschsprachigen Raum auch unter dem Zeichen einer »Neuen Lernkultur«, in der Lehrende und Lernende sich gemeinsam den Inhalten gegenüber wiederfinden sollen. In den Vordergrund rücken Prozesse und die dafür notwendigen Schlüsselkompetenzen. Jede Phase des Bildungsgangs orientiert sich an so genannten Softskills, die in weiterer Folge Tugenden der modernen Arbeitswelt fördern sollen, also Teamarbeit, UnternehmerInnengeist und Produktorientierung als Ziel setzen. Gleichzeitig beginnt ein internationaler Prozess der Liberalisierung von Dienstleistungen, der im GATS-Abkommen 1994 auch die Regelung öffentlicher Dienstleistungen in den Blick nimmt und mit der WTO-Gründung 1995 eine neue internationale Steuerungsspitze erhält, deren oberste Aufgabe darin besteht, vorbehaltlos grenzübergreifenden Handel möglich zu machen, Schritt für Schritt auch den Bereich Bildung. In diesem Sog beginnen Strategien des Lifewide und Lifelong Learning, verbunden mit IKT-Offensiven, die Frage der Bildung mit dem Erhalt von Employability zu forcieren und die großen Ansprüche für Bildungskonzeptionen des neuen Jahrtausends werden formuliert.

1997 wird von Roman Herzog, dem damaligen deutschen Bundespräsidenten, die bereits o.a. Rede zum »Aufbruch in der Bildungspolitik« gehalten. Die Bertelsmann Stiftung regt daraufhin den Initiativkreis Bildung an, der 1999 ein Memorandum zum

Thema »Zukunft gewinnen, Bildung erneuern« herausbringt. Darin wird eine Reihe von Empfehlungen abgegeben, die die pädagogische Realität nachhaltig verändern sollen. Bildung in der Wissensgesellschaft soll sich am neuen »Paradigma« des lebenslangen Lernens orientieren. In seiner Ausgestaltung sollen neue Lernwelten mittels moderner Medien erschlossen werden, das Lernen soll insgesamt »up do date« sein, indem es lebensnah und praxis- bzw. wirtschaftsverbunden gestaltet werde. Nicht zuletzt sollen die Lehrenden offensiv qualifiziert werden (vgl. Initiativkreis Bildung der Bertelsmann Stiftung 1999: 11 f.). Die EU-BildungsministerInnen kommen in unmittelbarer zeitlicher Nähe – Sommer 1999 – zur Formulierung der so genannten Bologna-Erklärung und läuten damit den Beginn einer rundum neu zu gestaltenden tertiären Bildungslandschaft ein, auf die in verschiedenen anderen Beiträgen dieser Sammelchrift konkret eingegangen wird. Auf transnationaler Ebene verfolgt die EU-Kommission mit ihrem Memorandum *Lebenslanges Lernen* das Ziel, Europa zum wettbewerbsfähigsten und wirtschaftlich stärksten Player der Welt zu machen, und bettet ihre Überlegungen zur Bildungsplanung unmissverständlich in den Rahmen der europäischen Beschäftigungsstrategie ein. Dabei wird der Zwang zur erstrebenswerten Ermöglichung: »Alle in Europa lebenden Menschen – ohne Ausnahme – sollten gleiche Chancen haben, um sich an die Anforderungen des sozialen und wirtschaftlichen Wandels anzupassen und aktiv an der Gestaltung von Europas Zukunft mitzuwirken« (EU-Kommission 2000: 3). Das wird in klar verständliche Zielformulierungen gegossen, eine »deutliche *Erhöhung der Investitionen in Humanressourcen*, um Europas wichtigstes Kapital – das Humankapital – optimal zu nutzen« (ebd.: 5; Hervorhebung im Original), wird gefordert. Zentrale Bildungsziele sind die Stärkung von Kreativität, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigungsfähigkeit und Entwicklung von Unternehmertegeist. Spätestens jetzt setzt ein Motiv ein, das das Schicksal des Einzelnen mit dem der gesamten Gesellschaft in unzertrennlicher Weise an wirtschaftliche Erfordernisse koppelt.

Allerdings: keine Erhöhung der Investitionen ohne Kontrolle. Dazu gehört, dass die Finanzierung vor allem der Hochschulen in Richtung Leistung und Effektivität verändert gehört und dies qua-

litätsgesichert und zertifiziert erfolge. Dies ist insofern stringent mit der Einschätzung der WTO, die Zug um Zug den Bildungsbereich besser in privater, wettbewerbsorientierter Hand sieht – nicht zuletzt, weil hier Finanzierungsvolumen von mittlerweile ca. 6% des BIP der OECD-Staaten eingebracht werden und diese mehr als 1,5 Billionen US-Dollar belaufende Größe, noch ohne die Berechnung privater Qualifizierungsleistungen, ein so beträchtliches Wirtschaftsvolumen aufweist, dass die »Verantwortung« nicht (allein) der öffentlichen Hand überlassen werden dürfe (vgl. Anthofer 2005: 100). Bildung dient nicht nur als Werkzeug oder Strategie für die Sicherung und Erweiterung des Wirtschaftsstandortes, sie wird selbst zum Markt.

Diese Einsicht haben auch nationale BildungsexpertInnen und -kommentatorInnen wie etwa Wirtschaftskammerpräsident Christoph Leitl aufgenommen und zum Programm erklärt. »Geht's der Wirtschaft gut, geht's uns allen gut« ist nicht nur ein Werbespruch des WK-Präsidenten, diese Formel entpuppt sich auch auf nationaler Ebene als unhinterfragbarer Stehsatz. »Bildung ist das wirksamste Mittel um als Wirtschaftsstandort erfolgreich zu sein. Unser Bildungssystem benötigt jetzt einen wirksamen Modernisierungsschub« (WK 2010). Ebenso sieht die Industriellenvereinigung (IV) ein, dass Österreich als eines der reichsten Länder Europas zur Zukunftssicherung eines der führenden Bildungssysteme brauche. »Als Industrie wissen wir: *Bildung ist das Zukunftsthema unserer Gesellschaft*. Sie ist die unverzichtbare *Grundlage für erfolgreiches Wirtschaften und Wohlstand, für individuellen und gesellschaftlichen Erfolg*« (IV 2006: 2; Hervorhebung im Original). Für die IV ist Bildung vor allem »Wachstumstreiberin« und sie will die Schule dementsprechend international ausrichten, nachdem ja die Universitäten und die Fachhochschulen in ihrer Sicht bereits viel erreicht haben (vgl. ebd.: 3). Bildung und Prosperität werden wie zuvor unlösbar aneinandergelockt – wenn jemand von Bildung redet, darf und kann dies nicht geschehen, ohne auch die wirtschaftliche Zukunft mitzudenken.

Dies trifft auch die offizielle Regierungslinie. Eine aktuelle Kampagne von BM Claudia Schmied heißt »Bildung schafft Zukunft« (BMUKK 2009) und vermittelt den hohen Wert von Bil-

dung »in Zeiten der Krise und wirtschaftlichen Unsicherheit« (ebd.), da nur solcherart mit Wissen, Kreativität, Motivation und Innovation der Wohlstand unseres Landes und der Menschen entscheidend verteidigt werden kann. Bildung wird also auch als Waffe im Kampf gegen Krisen und wirtschaftlichen Abschwung gesehen.

Die andere Seite, die Interessenvertretung der ArbeitnehmerInnen, artikuliert ihre Bildungssicht so: »Höchste Bildung darf nicht nur ein Privileg für einige wenige sein – ganz besonders in wirtschaftlich schlechten Zeiten, denn: Gerade jetzt kommt höherer Bildung ein noch größerer Stellenwert zu – immerhin schützt Bildung vor drohender Arbeitslosigkeit« (AK 2010). Die Arbeiterkammer stellt sich somit hinter die Forderungen der Studierenden nach einer Ausweitung der Budgetmittel für den Hochschulsektor, um gleichzeitig parallel zu den Interessen der ArbeitgeberInnenseite prioritär Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten. In ähnlicher Weise positioniert sich der Österreichische Gewerkschaftsbund (ÖGB) in seiner Darstellung des »Sozialpartner-Dialogs II«, demzufolge eine gut ausgebildete Bevölkerung eine der wichtigsten Voraussetzungen für den Erfolg und die Wettbewerbsfähigkeit einer Volkswirtschaft darstellt. »Bildung wird immer wichtiger für die wirtschaftliche Entwicklung, für die Teilhabe am Arbeitsmarkt und für die Armutsbekämpfung« (ÖGB 2010). In dieser Hinsicht sei auch der Bildungsertrag angesichts der hohen Bildungskosten deutlich zu steigern. Diese Ausrichtung unterscheidet sich zwar in Nuancen, bleibt dem Koppelungsprozess von individuellem Erfolg und gesellschaftlichem Gewinn aber treu.

Und last but not least gibt es ein Bildungsverständnis als Ergebnis eines Hochschuldialogs zu verkünden, der auch neue Perspektiven für Dialogführung und Partizipationsprozesse einbringt.¹ In diesem Ergebnispapier wird konkret auf den gesellschaftlichen

1 So stellt Wissenschaftsministerin Karl dem Ergebnisbericht voran: »Dass es einem Großteil der Studierenden und den Rektoren der öffentlichen Universitäten aufgrund der besonderen Interessenslage nicht möglich war, den gemeinsam gestarteten Prozess auch gemeinsam abzuschließen, ist sehr bedauerlich. Dadurch hat sich für mich die Sinnhaftigkeit des Dialogs jedoch nicht in Frage gestellt [...]« (BMWF 2010: 5).

Auftrag des tertiären Sektors eingegangen und gleich zu Beginn die Bedeutung der Hochschulen u.a. für Fragen der Standort- und Innovationsentwicklung Österreichs formuliert. Als bestehende Erwartungshaltung wird neben einem emanzipatorischen Bildungsverständnis die Betonung der Berufsperspektiven der AbsolventInnen des tertiären Sektors erklärt. Da diese nicht immer klar vereint werden können, wird als maßgeblich empfunden, dass »ein gemeinsames Verständnis darüber, welche Aufgaben die Hochschulen haben und welches Verständnis von Bildung und Ausbildung sie prägen soll« (BMWF 2010: 14), grundlegend für die weitere Debatte sei. Hier werden vielfältige Anforderungen gesichtet, die von der verstärkten Betonung des Wertes der Bildung an sich bis hin zur Rolle des tertiären Sektors zur Unterstützung der Wettbewerbsfähigkeit Österreichs durch die Entwicklung des Kultur-, Wissenschafts- und Innovationsstandortes reichen (vgl. BMWF 2010: 16). Im Hochschulbereich liege auch eine maßgebliche Kraft, um Wohlstand und Lebensqualität durch Erkenntnisgewinn, Wissenstransfer und Innovation abzusichern und auszuweiten und dabei auch unterschiedliche Bildungs- und Ausbildungsziele anzuerkennen. Wobei Kritikfähigkeit und Verantwortung gegenüber dem Subjekt und der Gesellschaft sowohl in anwendungsorientierter Ausbildungssicht wie in der erkenntnissuchenden Bildungssicht eingelöst werden sollen. Das Ziel insgesamt heißt aber: »Die AbsolventInnen des tertiären Sektors sollen jedenfalls wie alle anderen AbsolventInnen des Bildungswesens in der vielfältigen Berufs- und Arbeitswelt ihren Platz finden und ihren Beitrag zur Weiterentwicklung und Beantwortung der gesellschaftlich relevanten Fragen leisten können. Die Vermittlung der notwendigen Qualifikationen und Kompetenzen im Sinn eines entsprechenden ›Rüstzeugs‹ ist eine wichtige Verantwortung der Hochschulen« (ebd.: 17).

Das bildungspolitische Referat der ÖH sieht das folgendermaßen: »Bildung ist aber viel mehr [...] als bloß die arbeitsmarktgerechte Ausbildung von StudentInnen. Darum tritt die ÖH Bundesvertretung für die Umsetzung eines emanzipatorischen Bildungsbegriffs ein, denn Bildung muss ermächtigend wirken, um kritisch hinterfragen zu können und um aktiv an der Gesellschaft partizipieren und mit gestalten zu können. Dabei muss Bildung

für alle frei zugänglich sein – unabhängig von Herkunft, sozio-ökonomischen Gegebenheiten, Geschlecht und Alter. Die ÖH kämpft gegen den zugangsbeschränkten Hochschulzugang und begrenzte Studienvielfalt und will hin zu offenen Universitäten[,] in denen demokratische Mitbestimmung, interdisziplinäre Forschung und der Wechsel zwischen verschiedenen Bildungsanstalten unbürokratisch möglich sind« (ÖH 2010). Hier wird zwar zum Arbeitsmarkt Bezug hergestellt, die wesentliche Ausrichtung von Bildung bleibt hier auf eine auf Mündigkeit abzielende Anstrengung fokussiert, gleichzeitig wird Bildungsteilhabe auch als Strategie gesehen, mit der gerechte, offene und demokratische Prozesse ermöglicht werden.

4. Hoffnungen in allen Lagern

Beide Annäherungsversuche legen eine Reihe von Hoffnungen offen, die das zugrunde gelegte Verständnis von Bildung leiten bzw. konturieren. Im ersten Fall werden sie zwischen den problematischen Aspekten der jeweiligen Deutung von Bildung sichtbar, insgesamt kreisen sie aber um die Frage, inwiefern vermittels Bildung Mündigkeit, Autonomie, Emanzipation u. dgl. möglich werden oder durch Bildung eben als Zielkategorien anvisiert werden können. Im zweiten Fall sind es im Großen und Ganzen Zielvorstellungen einer prosperierenden Gesellschaft in demokratischen Strukturen vermittels Ankurbelung wirtschaftlicher Aktivität. Beide Fälle rekurrieren auf gerechte gesellschaftliche Verhältnisse, auf deren Basis ein gelingendes Leben möglich sein kann, sie stoßen zu diesem gemeinsamen Kern jedoch aus unterschiedlichen Richtungen vor: Die eher traditionell am Neuhumanismus orientierte Bildungstheorie etwa formuliert ihre Ansprüche vom Subjekt und dessen Interessen/Urteilen her, oft in Gegenübersetzung zu gesellschaftlichen Erfordernissen, während bildungspolitische, ökonomische Forderungen bei gesellschaftlichen Erfordernissen ansetzen und dann bei der dafür nötigen Ausstattung an Kompetenzen, Einstellungen usw. der/des Einzelnen landen. Anders und plakativ formuliert: Mit Humboldt argumentiert man vom Subjekt aus mit Blick auf die gebildete, aufgeklärte, arbeitende, vielleicht gar glückliche Gesellschaft. Mit der OECD startet man bei den Erfordernis-

sen postmoderner Wissensgesellschaften und landet so beim kompetenten, erwerbstätigen, glücklichen Individuum. Kein Wunder, dass den an Humboldt orientierten Bildungskonzepten des Öfteren vorgehalten wird, das Subjekt immer wieder im Gegensatz zur Gesellschaft zu positionieren, und das vor dem Hintergrund einer Anthropologie der Menschwerdung qua Bildung (vgl. Koch 1994: 35). Diese »quasi-transzendente Fundierung von Bildung im abendländischen Kulturkreis« (Stolz 2006: 115) sieht sich zunehmend der Kritik ausgesetzt, weil sie gesellschaftliche Erfordernisse bzw. Determinanten von Bildung tendenziell unterbewerte und ausklammern helfe – das ist »unter den gegebenen (Arbeitsmarkt-) Bedingungen zynisch« (ebd.). Umgekehrt geht das »neue«, von der OECD über die Industriellenvereinigung bis hin zur Kompetenzforschung propagierte Bildungsverständnis schlicht davon aus, dass Bildung dazu diene, »auf die Staatsbürgerrolle vorzubereiten, also zur Teilhabe am öffentlichen Leben zu befähigen, als auch, im Blick auf die Subjekte, auf die Erwartung, dass im Bildungswesen die Fähigkeiten erworben werden, das eigene Leben als Lernprozess selbst gestalten zu können, trotz der Unsicherheit von Beruf und Arbeit, Karriere und sozialer Lage« (Klieme et al. 2003: 63). Postwendend wird dann gerade dies aber aus bildungstheoretischer Sicht als Ausverkauf von Bildung, als funktionalistisch enggeführte Sicht, bezeichnet und kritisiert (vgl. z.B. Pongratz 2009). Nach dem Ausverkauf bleiben zwar möglicherweise Ausbildung, Qualifikation insgesamt Zielparameter gesellschaftlicher Nützlichkeit. Bildung aber, als ermächtigende, freisetzende, urteilsstiftende Kategorie, gehe verloren. Der Effekt ist die Umdeutung von Bildung in Richtung eines nutzenorientierten Lernbegriffs, eingebettet in Theorien des rationalen homo oeconomicus bzw. in deren korrespondierende Humankapitaltheorien.

Im Rahmen der neuen Lernkultur zeigen sich dann Ansprüche an ein neues kooperatives Verständnis, es kommt in den Überlegungen die Hoffnung zum Ausdruck, dass richtige Arbeitstugenden sich auch in Bildungseinrichtungen anwenden und erlernen lassen, etwa in Form einer Teamkultur von Lernenden und Lehrenden. Der Schwerpunkt liegt hier auf einem Bildungsgang, der in verkürzter Form auf den Lernvorgang selbst reduziert wird, das Lernen

des Lernens entfaltet eine vorrangige Wirkmächtigkeit. Damit wird auch der Hoffnung Ausdruck verliehen, dass mit dem Anspruch, Bildung zu erzielen, auch Technologien entwickelt werden können, die zu diesem Ziel führen. Garantierte Bildung, gewissermaßen. Die Verfügbarkeit über die Mittel zur Erreichung von Bildungs-, nunmehr Lernzielen zu haben stellt in planerischer Hinsicht frohgemut wohlwollende Kalkulierbarkeit in Aussicht. Gleichzeitig soll die Gestaltung von Bildungsprozessen modernisiert werden, insbesondere durch das verstärkte Aufnehmen neuer Informations- und Kommunikationstechnologien, was nebenbei auch die grundlegenden Fertigkeiten für den Arbeitsmarkt einüben lässt und die unterschiedlichen Einrichtungen stärker vernetzt, sodass es zu einem zunehmend kommunizierenden Bildungsprozess auf allen Ebenen kommen könne. Die Bildung für das neue Jahrtausend wird auch in mehrfacher Hinsicht als Überwindung von Grenzen gesehen. Die Durchlässigkeit im Sinn der Mobilität von Studierenden soll gefördert werden, die Vielfalt der Angebote durch eine Streuung der Finanzierung und eine Liberalisierung des »Bildungsmarktes« erreicht werden, Einflüsse global agierender Wirtschaftsbetriebe sollen stärker in die Bildungsorganisation hereingenommen werden, sodass Bildung anwendungsorientierter und nützlicher werde, und nicht zuletzt sollen bisher noch nicht ausreichend versorgte Zielgruppen verstärkt durch Bildungsangebote miteinbezogen werden. Diese Lesart von Bildung vermittelt eine Aussicht auf eine Win-win-win-win...Situation, von der die Einzelnen profitieren, aus der die Gesellschaft ihren Nutzen zieht, politisch klare Strategien entwickelt werden, global attraktive Absatzmärkte entstehen, interkulturell neuer Austausch angeregt wird usw.

Bildung wird daneben bzw. dadurch auch zur Hoffnung der Bekämpfung sozialer Ungleichheitslagen herangezogen. Angesichts des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels kann, soll und werde Bildung allen gleiche Chancen ermöglichen, sie, wie in der oben angeführten Formulierung der EU-Kommission, dazu in die Lage versetzen, sich an die neuen Herausforderungen anzupassen. Bildung soll auch einen Umbau in der Sicht auf die Bestimmung des Menschen mitliefern, indem sie als Werkzeug für eine Steigerung und Ausschöpfung von Humanressourcen (vgl.

EU-Kommission 2000) eingesetzt werden kann. In dieser gegenwärtigen Fassung von Bildung wird vermittelt, dass sie einerseits einen kostbaren Rohstoff, ein finanziell lukrativ zu handelndes Gut darstelle, das gleichzeitig richtig eingesetzt eine Waffe im Kampf um die besten Plätze bzw. ein Herstellungsverfahren jedweder gesellschaftlichen Idee sein könne, wodurch aber auch eine Vorstellung von Gleichheit ins Spiel gebracht wird, die der Hoffnung Rechnung trägt, dass wir vor dem Kapital doch alle gleich sein können/sollen.

Auch im Ergebnispapier des Hochschuldialogs wird Hochschulbildung als Schlüssel für die Teilhabe der Gesellschaft an den verschiedenen Formen des Wissens gesehen, die nur durch »freien Zugang zu Wissen und zu Instrumenten der Wissensaneignung sowie die unbeschränkte Verfügbarkeit von Wissen an den Hochschulen zu gewährleisten [ist]« (BMWf 2010: 17). Die Bildungsorganisation soll hierbei zur Umsetzung von Gleichstellungszielen führen und jedenfalls verhindern, dass auf Potenzial für Bildung und Forschung verzichtet werde. Kompetenzen und Problemlösefähigkeiten sind ein wichtiges Gut in diesem Gleichstellungsprozess. Neben den schon mehrfach genannten Zielen für erfolgreiches Wirtschaften wird mit Bildung solcherart ein Verfahren gemeint, das Wohlstand und individuellen Erfolg garantieren bzw. ermöglichen kann. So nütze Bildung bei drohendem gesellschaftlichem Abstieg ebenso, wie sie zu einer Besserung des Lebensstandards, der Gesundheit und des Wohlbefindens beitrage. Gleichzeitig helfe sie, den richtigen Zugang und Platz in der Gesellschaft zu finden. Hier solle sie allerdings auch individuelle Stärken und Fähigkeiten fördern und identifizieren, also auch Zugangschancen transparent machen und diesbezügliche Selektion vornehmen.

Grob gesprochen ist Bildung Hoffnungsträgerin für Veränderung, für Fortschritt, für kritische Reflexion, das Einlösen der »echten« Individualität. Bildung ist Motor für Partizipationsprozesse, Grundlage für neue, bessere gesellschaftliche Verhältnisse und eine Stärkung des Wissens über sich selbst, über die bessere Gestaltung des Lebens, gleichsam Garant für ein gelingend(er)es Leben in all seinen sozialen bzw. materialistischen Verwicklungen. Diese sicher nicht vollständig aufgelisteten Hoffnungen, die im

Zusammenhang mit Bildung artikuliert werden, oszillieren zwischen individuellen und allgemeinen Bezügen, zwischen demokratiepolitisch und theoretisch bedeutsamen Fragen, etwa welche Art von Bildung, Bildungssystemen moderne Gesellschaften benötigen, sodass öffentlich-diskursiver Raum entsteht und genutzt werden kann (vgl. etwa Feinberg 1992), sie rangieren diesseits und jenseits ökonomischer Ziel- und Rahmenvorgaben vermittelt Fokussierung auf die Frage, wie ein gutes Leben innerhalb der vorliegenden Waren- und erwerbstätigen Gesellschaft möglich und menschenwürdig gestaltet sein kann, soll und muss. Gerade angesichts einer global agierenden kapitalistischen Wirtschaft stellt sich dringender denn je diese Frage, ob wir nun kritisch dagegen oder affirmativ Stellung beziehen.

5. Was zu wünschen (und zu fordern) bleibt ...

Resümierend bleibt der Anspruch bestehen, dass Bildung wohl auch etwas mit einem rational begründbaren Selbst- und Weltverständnis zu tun hat und dass Bildungsprozesse einen kritischen Subjektbegriff bedienen sollen, der »das aktive Entwerfen und Gestalten einer autonomen Lebenspraxis einschließt« (Scherr 2003: 46). Bildungsprozesse sind anstrengend, fordernd und ergebnisoffen, weil sie sowohl auf individueller wie auch auf gesellschaftlicher Ebene eine Auseinandersetzung mit Unvertrautem und Fremdem bedeuten und bestehende Bedingungen potenziell und tendenziell hinterfragen.

Konkreter: Bildungsangebote brauchen Räume zur Reflexion und kritischen Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen innerhalb und außerhalb des formalen Bildungssystems. Lernen und Studieren kann nicht gleichgesetzt werden mit einem Anpassungsprozess in möglichst kurzer Zeit. Dazu braucht es auf allen Ebenen Unterstützung zur kompetenten Bewältigung von Alltagsanforderungen, was auch heißt, ohne Wenn und Aber in diesen Bereich zu investieren. Bildungsprozesse dienen auch dazu, dass Veränderungshandeln denk- und realisierbar wird, was auch die Auseinandersetzung mit der Möglichkeit zur Überschreitung gegebener Strukturen bedeutet. Bildungstheoretisch ist hier die Heydorn'sche Rede vom Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft

mittlerweile klassisches Wissen (vgl. Schirlbauer 2008), d.h., wir wissen, dass die aktiven PolitikerInnen und die sich Bildenden immanente KontrahentInnen sind, beide Seiten können sich kaum etwas vom jeweiligen Gegenüber erwarten – außer gepflegten Widerstreit, d.h. kritische Kooperation, aber auch konflikthafte Konfrontation, was die Schule genau so betrifft wie die Hochschule.

Wir brauchen aber auch nicht mehr die alte Ordinarius-Universität, die mitunter in Angst machenden Dogmatismus oder in Verwirrung stiftendes Laisser-faire versunken ist. So braucht es auch keine bloß idealistischen Konzeptionen von Bildung, welche die sozialstrukturellen Lebensbedingungen außer Acht lassen, aber ebenso keine Fundamentalkritik, die dabei stehen bleibt, das »Sein« als prinzipiell unzureichend zu charakterisieren, weil Bildungsangebote immer innerhalb bestehender Verhältnisse und deren Widersprüchen realisiert werden. Auch ist es nicht von der Hand zu weisen, dass Stätten der Ausbildung – also frei nach Nietzsche: Stätten der Lebensnot – wichtig und sinnvoll für das Aufrechterhalten und Weiterentwickeln gesellschaftlicher Verhältnisse sind (vgl. Kubac 2008). Trotz ambivalenter theoretischer Grundlagen, trotz streckenweiser Unklarheit, auf welches je ausdifferenzierte Bildungsverständnis bestimmte Forderungen rekurrieren, lässt sich immerhin festhalten: Bildung benötigt Strukturen in institutioneller, organisationaler Hinsicht, die Bildungsprozesse ermöglichen, nicht sie verhindern. Insofern stellen schwindende bzw. von Kürzungen bedrohte Bildungsbudgets ja geradezu auch einen Bruch mit ebenjenen ökonomisch konnotierten Bildungskonzepten dar, die vollmundig die Notwendigkeit von Bildung für funktionierende Wissensgesellschaften propagieren. Jenseits der Frage nach der Legitimität oder Erwünschtheit einer nutzenorientierten, funktionalisierten, verzweckten Bildungsidee strafen nämlich die aktuellen bildungspolitischen Entscheidungen die eigenen, zur ideellen Leitfigur erhobenen Ansprüche an eine Bildung als Indikator für wirtschaftliches Wachstum, gesellschaftlichen und individuellen Wohlstand sowie stabile politische Verhältnisse schlichtweg Lügen. Die schönen Reden vom Megathema Bildung erweisen sich angesichts der aktuellen Ereignisse im Vergleich zu den idealisierten Vorstellungen neuhumanistischer Bildung als Menschwerdung rückwir-

kend als bloße rhetorisch-ideologische Vehikel, so wie zuvor jene traditionelle Bildungsidee als metaphysischer, aber für die Realität untauglicher Bildungsidealismus abgetan wurde – Sonntagsreden eben, diesmal allerdings nicht über das sich bildende Subjekt und dessen Mündigkeit, sondern über die sich bildende Wissensgesellschaft. Was bleibt da zu tun? Zunächst: Es braucht die Erinnerung an eine Idee der Universität, die sich auch der (möglichst) zweckfreien Suche nach Erkenntnis als ihrer zentralen Aufgabe widmet, was dann aber bedeutet, diesen Anspruch in aller Deutlichkeit nach außen hin zu vertreten und Vereinnahmungs- und Verzweckungsversuche, die gar noch im Widerspruch mit der offiziellen Doktrin einer Bildung für die Wissensgesellschaft und in dieser stehen, mit aller Entschiedenheit zurückzuweisen – liebe Studierende, liebe Lehrende, liebe RektorInnen: Bitte weitermachen!

Für die Universität braucht es dafür die Wiederbelebung einer Idee von Bildung durch Wissenschaft, was auch heißt, alle Forderungen nach einer verkürzten Spezialisierung und allzu praxisorientierten Ausbildung in die Schranken zu verweisen, wenn sie die Idee der Universität unterlaufen. Gerade darin liegt der fundamentale, aber unzeitgemäße Nutzen der Universität. D.h. auch eine Rückbesinnung auf die Funktion der Wissenschaft, sich gerade im Nichtbeugen unter ein Diktat der Brauchbarkeit nützlich zu machen, nützlich im Sinn eines Korrektivs gegen herrschende Ideologismen, nützlich im Sinn der Aufklärung über das Verhältnis Mensch/Welt. Dazu muss aber auch öffentlich und in den Köpfen der PolitikerInnen eine Ahnung davon entstehen, dass es dazu eine Lehre braucht, die darauf achtet, dass Denken und Argumentieren Disziplin, Zeit und Muße erfordern. Eine Lehre, die ausweist, dass spezifische Fragestellungen ihre spezifischen methodischen Ansätze erfordern, sodass nicht Trends der Zeit bestimmen, welche Methode gerade en vogue zu sein hat. Überengagierte Machbarkeitsphantasien, technizistisches Herstellungsgerede und Versuche, wissenschaftliches Arbeiten in vorab definierten Zielvorgaben einzuzengen, widersprechen nicht nur universitärer Forschung und Lehre. Es ist zudem anzuzweifeln, ob die verkürzte Ausrichtung der Bildungseinrichtungen den propagierten Ansprüchen der Machbarkeit gerecht werden kann, auch wenn sich die Marionetten

gouvernementaler Prozesse dem Diktat des Marktes voll und ganz auszuliefern versuchen. Der Schuss könnte nach hinten losgehen, weil Anpassung an je vorliegende, kurz gefasste Interessenlagen, mögen sie noch so schwergewichtig und mit pompösem Tonfall vorgetragen werden, unflexibel macht.

Gleichzeitig braucht es aber auch ein Bewusstsein der Grenzen wissenschaftlichen Arbeitens auf allen Seiten, was auch immer den Zweifel am bereits Erkannten mit einschließt und offene Fragen als solche ausweisen kann. Diese Reflexivität sollte auch transportieren können, dass das wissenschaftliche Arbeiten gerade durch Forschungsförderung und das Bereitstellen personaler Ressourcen zum großen Teil von politischen und wirtschaftlichen Interessen vereinahmt ist – wir können keine Bildung in einer anderen Welt betreiben als der, die wir haben und machen. Das heißt gerade für Bildungseinrichtungen wie die Hochschule, dort aufzupassen, wo es ans »Eingemachte« geht, an die Substanz der Möglichkeit, Wissenschaft zu betreiben: auch uneinige Studierende, Lehrende und Forschende dürfen hier nicht davor zurückschrecken, sich mit der noch unerzogeneren Wirtschaft und Politik zu konfrontieren (vgl. Bakic 2005). Um ihrer selbst willen muss die Universität mit Entschiedenheit und Nachdruck wirtschaftlichen Pseudozwängen und politischen Anmaßungen entgegentreten. Die daraus entstehenden Konflikte erfordern in ihrer Bewältigung vielleicht ja eine Unzeitgemäßheit, die mit den Anmaßungen der Zeit umzugehen lernt. Erinnern wir uns an die Einsicht, dass die Umstände zwar den Menschen machen, aber der Mensch auch die Umstände mitgestalten kann. Die soziale Frage kann ein Bildungshemmnis begründen und darf deshalb nicht vergessen werden. Gesellschaftliche Aufgabe ist es unseres Erachtens, das Soziale so zu gestalten, dass es Bildung zulässt und dass Gesellschaft sich zu Bildung bekennt, also die Frage nach den sozialen Bedingungen der Bildung und die Frage nach den Bildungsbedingungen des sozialen Lebens stellt (vgl. Natorp 1921: 94). Dies ist untrennbar auf Individuum und Gesellschaft bezogen, weil diese ohne einander nicht sein können. Eine andere Gesellschaft ist möglich und auch sinnvoll.

Dazu ist festzuhalten, dass Bildung ein Kulturgut und somit das Ergebnis gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse ist. Diejeni-

gen, die absolute und restriktive Deutungen von »richtiger Bildung« vornehmen, irren schlicht und einfach. Die Funktionen von Bildung für das Individuum und die Gesellschaft sind nicht nur aktuell gesprochen multidimensional, sie sind und bedeuten strukturell zumindest einen generativen Reproduktionsanspruch, demzufolge also die Heranwachsenden sich in die Rollen der Etablierten einfügen sollen. Dies meint nicht nur einen Ausbildungsaspekt im Sinn von Können, Fertigkeiten, d.h. Kompetenzen, es meint auch eine aktive Auseinandersetzung mit und Teilhabe an dem, was Leben in unserer Welt, unserer Gesellschaft ausmacht bzw. ausmachen kann. Das schließt auch Bedürfnisse herrschender Eliten ein, die den konservativen Kontrollanspruch stellen, demzufolge die bestehende Ordnung abgesichert und lediglich verfeinert werde. Dies meint auch den demokratiepolitischen Befähigungsausweis, demzufolge BürgerInnen staatliche Ordnungs- und Herstellungsprozesse legitimieren und stabilisieren sollen, weil sich bilden ja auch heißt, politische Fragen als die eigenen wie die gemeinsamen zu identifizieren und nach begründeter Auslegung und Entscheidung auch aktiv einzugreifen – Begründung und Argumentation ist hier jedem abzuverlangen. Überspitzt formuliert meint dies die Herstellung möglichst freiwilliger Knechtschaft (vgl. Stipsits 2008), also das bewusste Wahrnehmen von Bevormundungs- bzw. Entmündigungseinflüssen bei gleichzeitiger Integration in Herrschaftsräume, auch als das Phänomen »kontrolliert autonom« (vgl. Liesner 2006) identifiziert. Bildungsprozesse ermöglichen für den Einzelnen ebenso das Erfahren von Distinktion, das Einfinden in Unterschiede und das Bewerten von Differentem. Dieses tätige Entwerfen von Biografien, was in unterschiedlicher Perspektivierung die erfolgreiche Ich-AG genauso heißen kann wie das ausbalancierte Selbst, das reflexiv sich und seine Aktivitäten bewusst gestalten und erfassen kann, ist ein Entstehungsprozess, ein Prozess des Werdens, um etwas zu sein und zu haben. Bildung ist ein Teil unseres Menschseins und damit genauso wichtig wie das Wissen um Gebrauchswerte, das werkzeughafte Herstellen und Absichern materieller Grundversorgung, und ist insofern als allgemeiner Anspruch die offene Bedingung humaner Daseins- oder Lebenskompetenz.

Literatur

- AK (Arbeiterkammer) (2010): Hochschulen nicht kaputtsparen. Online: <http://www.arbeiterkammer.at/online/hochschulen-nicht-kaputtsparen-57454.html>
- Anthofer, Helmut (2005): Zur Zukunft öffentlicher Dienstleistungen – GATS und die Liberalisierung von Bildungsdienstleistungen. Eine Bestandsaufnahme. Online: <http://wien.arbeiterkammer.at/bilder/d28/OeffentlicheDienstleistungen5.pdf>
- Bakic, Josef (2005): Unerzogene Erzieher. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien, S. 263-272
- Benner, Dietrich (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim – München
- Blankertz, Herwig (1991): Theorien und Modelle der Didaktik. Weinheim – München
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2009): Bildung schafft Zukunft! Online: http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/bildung_schafft_zukunft.xml
- BMWF (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung) (2010): Dialog Hochschulpartnerschaft. Empfehlungen zur Zukunft des tertiären Sektors. Ergebnisbericht des Dialogs Hochschulpartnerschaft. Online: http://ug02.files.wordpress.com/2010/07/endbericht_dialog_hochschulpartnerschaft.pdf
- Bollenbeck, Georg (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main
- Borst, Eva (2009): Das Verschwinden der Bildung. Friedrich August von Hayek, die Vernunft und die moderne Bildungsidee. In: Kubac, Richard/Rabl, Christine/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg, S. 128-140
- Castel, Robert (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz
- Chomsky, Noam (1999): Profit Over People. Neoliberalismus und globale Weltordnung. Hamburg – Wien
- EU-Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel
- Feinberg, Walter (1992): Die öffentliche Verantwortung der öffentlichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 28. Beiheft, S. 45-57
- Herzog, Roman (1997): Aufbruch ins 21. Jahrhundert. Online: <http://www.bundespraesident.de/dokumente/-.2.15154/Rede/dokument.htm>
- Humboldt, Wilhelm v. (1995 [1792]): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Humboldt, Wilhelm

- v.: Werke. Band 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Stuttgart, S. 56-233
- Initiativkreis Bildung der Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (1999): Memorandum: Zukunft gewinnen – Bildung erneuern. Unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten. Gütersloh
- IV (Industriellenvereinigung) (2006): Zukunft der Bildung. Schule 2020. Lernen – Wachstum – Wohlstand (Kurzfassung). Online: http://www.iv-mitgliederservice.at/iv-all/publikationen/file_375.pdf (Zugriff: 18.10.2010)
- Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin
- Koch, Lutz (1994): Über die Bildung des Menschen in der modernen Demokratie. In: Heitger, Marian (Hrsg.): Der Mensch – das Maß der Bildung. Innsbruck – Wien, S. 29-60
- Koch, Lutz (2006): Eine neue Bildungstheorie? Qualitätsentwicklung, Neues Steuerungsmodell, Evaluation und Standards. In: Frost, Ursula (Hrsg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Paderborn etc., S. 126-139
- Kubac, Richard (2008): Ent-täuschen(d). Nietzsches Bildungsdenken. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Bakic, Josef/Horvath, Wolfgang (Hrsg.): In bester Gesellschaft. Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard. Wien, S. 105-118
- Liesner, Andrea (2006): Kontrolliert autonom. Zur Architektur des Europäischen Hochschulraums. In: Weber, S./Maurer, S. (Hrsg.): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 121-138
- Natorp, Paul (1921 [1899]): Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart
- OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Online: <http://www.oecd.org/dataoecd/44/31/33691612.pdf>
- ÖGB (Österreichischer Gewerkschaftsbund) (2010): Sozialpartner-Dialog II. Lebenslanges Lernen und mehr Engagement in Forschung und Entwicklung. Online: http://www.oegb.at/servlet/ContentServer?pagename=OEGBZ/Page/OEGBZ_Index&n=OEGBZ_Suche.a&c&i=1286887279221#top
- ÖH (2010): Online: http://www.oeh.ac.at/referate/referat_fuer_bildungspolitik/
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg im Breisgau
- Pongratz, Ludwig A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lisbon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn etc.

- Robinson, Saul B. (1969): *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied am Rhein – Berlin
- Ruhloff, Jörg (2002): *Ist Bildung noch aktuell?* Vortrag bei der KDStV Bergisch Thuringia. Online: http://www2.uni-wuppertal.de/FB3/paedagogik/systematische/temp/Publ_Internet/bildung_aktuell.pdf
- Scherr, Albert (2003): *Die Kinder- und Jugendhilfe als Bildungsort – hat dieses Konzept genügend Substanz für einen Paradigmenwechsel?* In: *Stadtjugendamt München* (Hrsg.): *Dokumentation zur Fachtagung Bildung und Chancengleichheit*. Oktober 2002. München, S. 43-48. Online: http://www.muenchen.de/cms/prod2/mde/_de/rubriken/Rathaus/85_soz/06_jugendamt/99_veroeffentlichungen/pdf/bildung_chancengleichheit.pdf (Zugriff: 18.09.2010)
- Schirlbauer, Alfred (2006): *Autonomie*. In: *Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred* (Hrsg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart*. Von *Autonomie bis Wissensmanagement*. Wien, S. 13-22
- Schirlbauer, Alfred (2008): *Die totalitäre Sprache des Papiers*. Heydorns »Industriefaschismus« in Zeiten neoliberaler Bildung. In: *Dzierzbicka, Agnieszka/Bakic, Josef/Horvath, Wolfgang* (Hrsg.): *In bester Gesellschaft*. *Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard*. Wien, S. 149-162
- Stipsits, Reinhold (2008): *Étienne de La Boétie – Von Tyrannen und Erziehern*. *Pädagogik als ironische Ermächtigungsstrategie*. In: *Dzierzbicka, Agnieszka/Bakic, Josef/Horvath, Wolfgang* (Hrsg.): *In bester Gesellschaft*. *Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard*. Wien, S. 45-60
- Stolz, Heinz-Jürgen (2006): *Dezentrierte Ganztagsbildung: Diskurskritische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte*. In: *Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen* (Hrsg.): *Zeitgemäße Bildung*. München, S. 114-130
- Wimmer, Michael (2002): *Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft*. *Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung*. In: *Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer* (Hrsg.): *Die verkaufte Bildung*. *Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft*. Opladen, S. 45-68
- WK (2010): *Leitl zu Bildungsdiskussion: Jetzt mutig ganzheitliche Reformschritte im Schulbereich umsetzen*. Online: http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?AngID=1&StID=553045&DstID=0&titel=Leitl;Jetzt,mutig,ganzheitliche,Reformschritte,im,Schulbereich,umsetzen