

Bildung zur Demokratie und gesellschaftlicher Lernzwang – oder verschwindet die Bildung im Lernen?

Peter Euler

Für Gernot Koneffke

Zusammenfassung

Die Parallelität des Zustands von ‚Bildungsapartheid‘ (Sünker) mit dem herrschenden Dauergerede von Bildung als angeblich wichtigster politischer Aufgabe erweist sich bei präziser Analyse einerseits als international von postdemokratischen Institutionen ausgehende Kommodifizierung der Bildung und andererseits als Etablierung einer simplifizierten Bildungstheorie. Bildung soll nämlich in systemkonformem Lernen aufgehen. Da aber die ‚Verallgemeinerung von Bildung‘ (Heydorn) eine notwendige Voraussetzung demokratischer Gesellschaften ist, wird die Einsicht in den sich verschärfenden Widerspruch von Bildung und Lernen zum neuen kategorischen Imperativ einer jeden Bildungsarbeit.

1. Über die Gleichzeitigkeit von Bildungsgerede und Bildungsapartheid

Die Rede über mehr Bildung gehört derzeit zur medialen Dauerberieselung. Wenn ein gesellschaftliches Problem auftaucht, ist reflexartig die Bildung als Lösungsformel zur Hand. Nie gab es soviel Forderung nach Bildung, nie so viele Appelle und Mahnungen bezüglich der Bildung, niemals zuvor eine solche Fülle an Bildungsprogrammen und Bildungstests, Bildungsabkommen, Bildungsinitiativen etc.

Parallel dazu attestiert uns eine stets wachsende Zahl an nationalen und internationalen Erhebungen gravierende *Mängel im Bildungssystem*. Prominent dafür steht PISA (Programme for International Student Assessment, *Programm zur internationalen Schülerbewertung*), egal ob es nun um die aktuellen Leistungsvergleichswerte geht, über die Selektionswirkung, die inhumane Korrelation von Einkommen der Eltern und Schulabschluss der Kinder, die Frühbildung, die pädagogisch organisierte Ganztagschule oder anderes. Die auf Dauer gestellte Rede und das Ausbleiben wirklich entscheidender Verbesserungen der allgemeinen Bildungsbedingungen scheinen sich zu ergänzen. Heinz Sünker spricht daher von einem herrschenden System der *Bil-*

dungsapartheid, weil in Deutschland nach wie vor, trotz aller Reformrhetorik, nichts so entscheidend für den Schulbesuch der Kinder ist wie die soziale Herkunft.

Um aber *Demokratie* zu ermöglichen, ist die *Bildung aller* gefordert und daher vom Bildungssystem zu ermöglichen. „Ist die Bildung aller in einem allgemeinen Interesse, weil dies grundlegend für ein demokratisches Zusammenleben ist, so bleibt die Frage, weshalb die ‚*Verallgemeinerung von Bildung*‘ (Heydorn) noch immer auf sich warten lässt, warum statt dessen noch immer ein ungerechtes System der Bildungsapartheid, dessen Bedeutung für die Reproduktion sozialer Ungleichheit ideologisch wie materiell nicht hoch genug einzuschätzen ist, sich erhalten kann.“ (Sünker o. J.)

Entgegen der traurigen Wirklichkeit von Bildung leben wir in einem Zustand permanenten und penetranten Bildungsgeredes, das feierlich predigt, wer keine Rohstoffe im Boden hätte, wie wir, der müsse in die Bildung investieren, wenn er zukunftsfähig sein wolle. Barbarisch genug bedient sich der Festredner dabei der Formel von der ‚Investition in die Köpfe‘, als hätte es einen Pestalozzi mit seiner Bildungsbestimmung der Einheit von Kopf, Hand und Herz nie gegeben. Doch was ist von diesem Phänomen des Dauergeredes zu halten?

Jörg Ruhloff hat dieses Bildungsgerede einmal näher analysiert (Ruhloff 2006). Gerede bedeutet seinen Analysen zufolge zweierlei. In der ersten Bedeutung meint Gerede ein *leeres Reden* über etwas. Die Sache erfährt im Gerede eine Weise der Behandlung, dass sie in einem Nebel von Wörtern, Aussagen und Bewertungen bis zur Unkenntlichkeit verschwimmt. Im Grunde ist dadurch die Rede leer. Es handelt sich also um ein Reden über eine Sache, ohne sie in einem gründlichen Sachsinne zu verstehen, umgangssprachlich ist das Geschwätz. In der zweiten Bedeutung meint Gerede soviel wie ein Gerücht. *Wer ins Gerede kommt*, der ist öffentlicher Aufmerksamkeit ausgesetzt und damit einem vagen, aber nicht selten bedrohlichen Verdacht ausgeliefert, er ist ins Gerede gekommen und das verheißt nichts Gutes. Vom Gerede geht also eine eigenartige Macht aus. Entweder erhält etwas Nichtiges Beachtung oder Wichtigem entgleitet die Bedeutung. Doch welche Funktion hat das herrschende Gerede im Elend der permanenten Reformen, die zu keiner für eine Demokratie notwendigen „Verallgemeinerung der Bildung“ führen?

2. Bildungsgerede – Propaganda für eine Generaltransformation des Bildungssystems

Blickt man nun etwas genauer auf das gegenwärtige in der Öffentlichkeit verbreitete Bildungsgerede, fühlt man sich eher an olympische Medaillenspiegel, Ligatabellen und an Rechenschaftsberichte der Wirtschaft erinnert, denn an die Analyse eines sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Missstands und den hieraus zu ziehenden pädagogischen Konsequenzen. Der österreichische Kollege Liessmann hat in einem viel beachteten Buch mit dem Titel „Theorie der Unbildung“ formuliert: „Der Stand von Bildungspolitik heute ist durch einen einfachen Satz zu beschreiben: Sie erschöpft sich im Schielen auf die Rangliste.“ (Liessmann 2006, S. 8) Nach Liessmann wird der „flexible Mensch, der, lebenslang lernbereit, seine kognitiven Fähigkeiten

den sich rasch wandelnden Märkten zur Disposition stellt,“ schlicht zur „Karikatur“ jedweder vernünftigen Beziehung zur Humanität (ebenda).

Martin Wagenschein, der große Pädagoge dessen Name längst schon Begriff für eine am Verstehen orientierte Pädagogik – vor allem der Naturwissenschaften – geworden ist, griff denn auch in seiner Biographie diesen Bildungsmesswahn als eine Zwangsidee an. Er verfehle nicht nur die Bildung, sondern läuft darauf hinaus, „Unmessbares als exakt Messbares zu misshandeln“ (Wagenschein 1983, S. 69). Wenn überhaupt Vergleiche pädagogisch sinnvoll sind, so Wagenschein, dann nur die Vergleiche der Kinder und Jugendlichen mit sich selbst.

Eine bildungstheoretische Analyse gegenwärtiger Transformationen im Bildungsbereich bringt drei miteinander zusammenhängende Merkmale zum Vorschein: 1. ein das Leben insgesamt erfassender Lernzwang, 2. die Kommodifizierung der Bildung und die unternehmerische Umstrukturierung des Bildungssystems, 3. die Simplifizierung des Bildungsbegriffs zur Kompetenz für die Selbstvermarktung

2.1 Lebenslanger Lernzwang

„Lifelong learning“; „lifelong education“, „education permanente“ sind Begriffe, die die internationale Diskussion schon seit den 60er Jahren bestimmen. Der Europarat leitete in den 60er Jahren eine breite Diskussion ein (Conseil der Cooperation Culturelle), die UNESCO machte in den 70er Jahren das lebenslange Lernen zu ihrem zentralen Thema, im Jahr 1978 veröffentlichte der Club of Rome „No Limits To Learning“, der Europarat machte das Jahr 1996 zum „Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ und in der Lissabonerklärung von 2000 erklärte der Europäische Rat, „eine Diskussion über eine umfassende Strategie zur Implementierung lebenslangen Lernens auf individueller und institutioneller Ebene in allen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens in Gang (zu) setzen“ (zit. nach Vieser 2006, S. 3).

Im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts geht die Forderung nach „Weiterbildung“ endgültig in das Konzept „lebenslänglichen Lernens“ (Karl-Heinz Geißler) über. Wenn aber das einmal Gelernte nicht mehr für ein Leben reicht, verfällt die sog. „Erwachsenheit“. Ohne Weiterlernen wird individuelle Reproduktionsfähigkeit obsolet, daher zielt die gegenwärtige Bildungspolitik auf die Verstetigung des Lernens im Erwachsenenalter mit Blick auf die Verwertung und Verwertbarkeit des ganzen Menschen.

2.2 Kommodifizierung der Bildung und unternehmerische Umstrukturierung des Bildungssystems

Eng mit der lebenslangen lernbezogenen Verwertung verbunden ist die *Entbindung des Staates* von den breiter werdenden Aufgaben der Allgemeinbildung und die *Privatisierung der Bildungskosten*. Die Grundlage für diese ökonomisch-politische Strategie liefern seit 1995 vor allem zwei Dokumente: Zum einen das „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven

Gesellschaft“ von 1995, in dem u. a. explizit gefordert wird, ein Ende der großen doktrinären Bildungsdiskussion einzuleiten, Schule und Unternehmen endlich anzunähern, das lebenslange Lernen europaweit durchzusetzen und Europas wichtigstes Kapital, das Humankapital, optimal zu nutzen. Zum anderen das seit 1. Januar 1995 geltende GATS-Abkommen. Das *General Agreement on Trade in Services* ist ein internationales, multilaterales Vertragswerk der Welthandelsorganisation (WTO), das den grenzüberschreitenden Handel mit Dienstleistungen regelt, wodurch – *erstmal!* – Bildung in einem gesamtökonomischen Kalkül den Status einer Handelsware erhält. „Die Kommodifizierung, also Verwarenformung, und Ökonomisierung von Bildung und Erziehung sind ... seit dem 1. Januar 1995 in vollem Gange“ (vgl. Lohmann 2004, o. S.). Bildungspolitik wird somit international zum erklärten festen Bestandteil der Beschäftigungs- und Wirtschaftspolitik und hat in erster Linie dem Wirtschaftswachstum, der Wettbewerbsfähigkeit und der Mobilität zu dienen.

Die Liberalisierung des Handels bedeutet, anders wie vielerorts behauptet, auch keineswegs „Entstaatlichung“, es geht nicht um weniger Staat, das ist neoliberale Propaganda, nein es geht um eine veränderte Rolle des Staates. Der Staat wird immer mehr zum Vollzugsorgan der Liberalisierung, welche die Kapitalisierung tendenziell aller Lebensbereiche ermöglicht, vorantreibt, reguliert. Und hier ist noch eine kaum beachtete Veränderung zu betonen, nämlich die Rolle sog. postdemokratischer Lobbyisten-Verbände. WTO und GATS sind initiiert worden von einer Reihe US-Finanzdienstleister, darunter American Express, City Bank Group usw. In Europa waren es vor allem deutsche Wirtschaftsminister wie Graf Lambsdorff und Bange mann, die die Öffnung der Märkte vorantrieben. Unglaublich wirkkraftig ist heute auf europäischer Ebene der „European Round Table of Industrialists“ (ERT), denen die größten Konzerne Europas (VW, Siemens, E.ON, Telekom, Bayer usw.) angehören, um einen verbesserten Dialog zwischen Industrie und Regierungen zu ermöglichen (Lohmann 2004). Im Bildungsbereich ist dies mustergültig zu studieren an der Entstehung und Bedeutung des Bertelsmannschen Centrums für Hochschulentwicklung (CHE), dem neoliberalen Trendsetter in der Bildungspolitik.

Wir leben in einem historischen Prozess, in dem die Suche nach Verwertungs möglichkeiten von Kapital die bürgerliche Kultur selbst angreift. „Die Erosion der Reste dessen, was unterm Namen ‚bürgerliche Gesellschaft‘ von sich aus selbst einst glauben wollte, es bestünde aus freien und gleichen Subjekten, schafft die besten Voraussetzungen für die Wiedereinführung von Abhängigkeitsordnungen, die man für längst überwunden hielt.“ (Dath 2008, S. 20) So beschreibt Jean Ziegler, langjähriger UN Sonderberichterstatter für das Menschenrecht auf Ernährung in seinem Buch „Das Imperium der Schande“ (Ziegler 2005, S. 213) die barbarischen Wirkungen dieser Refeudalisierung durch die größten transkontinentalen Kapitalgesellschaften z. B. auf den Lebensmittelbereich, genauer der Verschärfung des Hungers durch die Kapitalisierung der Lebensmittel.

Jüngst kommt eine *neue Eskalationsstufe* der Auslieferung der Menschen an den Arbeitsmarkt ans Licht der Öffentlichkeit: „Immer mehr Langzeitarbeitslose verschwinden aus der Arbeitslosenstatistik, weil die Arbeitsagenturen sie für ‚dauerhaft geistig behindert‘ erklären. Weil sie als schwer vermittelbar gelten, werden sie in Be-

hindertenwerkstätten abgeschoben.“ (www.wdr.de/tv/monitor 1. September 2009). Ein ökonomisch definierter Begriff der „Behinderung“ betritt die Bühne hemmungsloser Verwertung. Wer nicht in der Lage ist, sich zu vermarkten, ist nicht mehr nur nicht ausreichend qualifiziert, nein er ist behindert, unheilbar krank.

2.3 Simplifizierung des Bildungsbegriffs – ein neue Bildungstheorie?

Diese ökonomisch befeuerte Transformation der Bildung verändert aber nicht nur die Verwendung von Bildung, sondern diese selbst. Sowohl der Inhalt der Bildung, als auch die Beziehung der Subjekte zur natürlichen und kulturellen Welt werden in ihrer Tiefenstruktur warenförmig; der Tauschwert wird auch zum Wesensmerkmal der Bildung. (u. a. Lohmann 2004)

Lutz Koch geht in einer subtilen Analysen der Frage nach, inwiefern es sich bei der „Orientierung an Wettbewerb, Effizienz und am pragmatischen Charakter der „Kompetenzen“ um eine „neue“ Bildungstheorie handelt. Für Bildung ist das evaluierbare Wissen allerhöchstens Mittel, nicht Zweck. Wesentliche Eigenschaften von Bildung werden „entthematisiert“, wie „z. B.: historisches Verständnis, mathematische und philosophische Einsicht, Ideen als wesentliche Gesichtspunkte, Horizonte, den Geist des Prüfens, Interesse am Wissen und Liebe zur Sprache, Neugier und die Gewöhnung, mit dem Gelernten Umgang zu pflegen (was etwas anderes ist, als die pragmatische Funktionalisierung des Wissens zum Problemlösungswerkzeug), Sinn für Witz und vielleicht sogar für das Schöne und Erhabene, Redekultur, zivilisierten Umgang und ein wenig Geselligkeit.“ (Koch 2006, S. 137)

Problemlösekompetenz bedeutet noch keinen humanen Fortschritt, im Gegenteil: auch die Barbarei braucht Kompetenz. Die Nazis haben Deportationsprobleme für eine Massenvernichtung äußerst kompetent gelöst! Nein, Bildung und Pädagogik sind vom Prinzip einer „emendatione mundi“, einer „Verbesserung der Welt“ bestimmt. Bildung ist die Befähigung zur „allgemeinen Beratung zur Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten“ (Comenius), notwendige Bedingung von Demokratie.

2.4 Vom Verschwinden der Bildung im Lernen

Resümierend kann man sagen: die Bildung schwindet tendenziell im Lernen. Die politische Parole heißt zwar noch Bildung, aber im Parolentext ist dann nur noch von Lernen die Rede. Der gegenwärtigen Umsteuerung des Bildungssystems entspricht wissenschaftlich die *Verdrängung der in Bildung begründeten Pädagogik durch eine an Effizienzsteigerung interessierter Lehr-/Lernpsychologie*. Im Unterschied zu einem psychologischen Verständnis geht es einem pädagogischen Lernen um „Einsicht in Gründe und Zusammenhänge“, meist unter dem Begriff „Verstehen“ gefasst, also um Denkvorgänge und subjektgreifende Erfahrungen. Im Trend ist demgegenüber aber eine neue Vernaturwissenschaftlichung des Lernens, popularisiert durch Hirnforschung und Neurophysiologie. Das Stichwort „gehirngerechtes Lernen“ macht allen Ernstes die Runde (vgl. Meyer-Drawe 2008).

„Der Lernbegriff sträubt sich wenig bis gar nicht gegen das, was ihm inhaltlich angetan wird. Der (klassische) Bildungsbegriff schon“. (Schirlbauer 2006, S. 36) Wenn also ein Verschwinden der Bildung im Lernen behauptet wird, dann im Sinne, dass Lernen zur neuen Form der Vergesellschaftung geworden ist (u. a. lernende Regionen, lernende Krankenhäuser usw.). Durch Lernen sollen die Individuen selbstständig den heteronomen Gesellschaftsprozess bedienen und weitertreiben.

3. Merkmal bürgerlicher Bildung: der Widerspruch von „Integration und Subversion“

Die Bildungswirklichkeit war nie unproblematisch! Heinz-Joachim Heydorn hat in seinen bildungstheoretischen Forschungen die Widersprüchlichkeit von Bildung freigelegt, ihre historischen gesellschaftlichen Verstrickungen aufgespürt, nicht als Sonderfall oder Verfall, was naiven Hoffnungen auf Bildungsreform störend in die Quere kam, sondern als Wesen bürgerlicher Bildung. (siehe Heydorn 2004)¹ Heydorn macht deutlich, dass Bildung nicht eine reine feine humanistische Idee unabhängig von gesellschaftlichen Prozessen ist, sondern aus diesen heraus entsteht und in ihnen eine eigene Dynamik freisetzt. Bildung ist eine Leitkategorie bürgerlichen Aufstiegs, sie benennt den Zweck einer vernünftigen Menschheitsentwicklung und legitimiert zugleich die Überlegenheit seiner bürgerlichen Geltungsansprüche gegenüber jedweder anderen Herrschaft, da jene lediglich ihre Partialinteressen, die allgemein nicht begründungsfähig sind, gewaltsam für alle zum Gesetz erheben (vgl. Bulthaup 1998). Im Unterschied zu allen bisherigen Dominanzbeanspruchungen ruht die Vorzugswürdigkeit bürgerlicher Gesellschaft auf dem Versprechen von Freiheit und Humanität aller. Hierfür ist Bildung wesentlich, Proprium bürgerlicher Gesellschaft. Mit dem Aufstieg der bürgerlichen Gesellschaft zur Herrschaftsgesellschaft laboriert sie allerdings immer deutlicher am Widerspruch ihrer menschheitlichen Prinzipien mit den ökonomischen Verwertungsinteressen.

Gernot Koneffke hat einen wesentlichen Teil seiner Lebensarbeit diesem schwierig zu durchleuchtenden Widerspruchskomplex der Bildung gewidmet. Gernot Koneffke hat bildungstheoretisch den immanenten Widerspruch des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft als den von „Integration und Subversion“ identifiziert (Koneffke 1969)². Das heißt, er hat in der systemnotwendigen Funktion von Bildung zugleich eine nicht abzuschüttelnde andere, tendenziell funktionskritische Seite erkannt, da die Integration in die bürgerliche Gesellschaft durch Erkenntnis und Einsicht erfolgen soll, nicht mit irrationaler Gewalt. Wer aber auf Einsicht, auf Bildung setzt, produziert auch die Bedingungen der Kritik, will nicht bloß Bejahung des Bestehenden, sondern Prüfung und gegebenenfalls Revision.

Mit der historischen Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft zur „bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft“ (Koneffke 1994) gewinnt die kapitalistische Verwertungsökonomie zunehmend die Oberhand. Sie durchdringt oder dominiert gar die Kultur ihres Humanitätsversprechens, mit dem sie sich gegenüber jedweder anderen Herrschaft legitimierte. Die Ökonomie bedient sich in ihrer derzeit letzten Phase immer mehr des Wissens und des Lernens als Mittel der Verwertung; Lernen wird zu einer wesentlichen Form der Vergesellschaftung.

In einem seiner letzten Aufsätze hat Koneffke eine für die Begründung von Geschichte überraschende Konsequenz gezogen, in dem er den „Kapitalismus: als Fehltritt“ (Koneffke 2006, S. 42) bürgerlicher Geschichte bezeichnet. Seine Begründung lautet, dass historisch im Aufstieg der bürgerlichen Gesellschaft nichts auf ein „Versagen vor dem eigenen Anspruch, keine Herrschaft zu dulden“ (ebd.) hindeutete. „Vielleicht hatte das Subjekt beim ersten Schritt in die Kapitalakkumulation die Logik der Mündigsetzung noch auf seiner Seite. Als es versäumte, den Verwertungsprozess hinter sich zu lassen ... war es jedenfalls nicht bei Verstand: Es hatte sich dem ‚automatischen Subjekt‘ (Marx) bereits unterworfen. Die Pädagogik also geht dem Kapitalismus als legitimes Bedürfnis des Subjekts voraus“. Es gilt also zu konstatieren: „nicht das Kapital hat das Subjekt konstituiert, sondern dieses das Kapital.“ (Koneffke 2006, S.43) Diese materialistische Bildungsreflexion irritiert eine gängige pädagogische Lesart!

Fehltritt heißt nach Koneffke, dass in frühbürgerlichen Entwürfen eine Dominanz des Kapitals weder angelegt war, noch für denkbar gehalten wurde. Dass die *Kapitalverwertung zur Geißel ausarten könnte*, in dem die Menschen an der Produktivitätssteigerung, die sie von Arbeitszwängen frei machen sollte, nun leiden, weil sie dem Prinzip unterworfen sind, dass Kapital immer wieder neu verwertet werden soll und sie damit tendenziell zu überflüssiger Arbeitskraft werden, stand außerhalb des Vorstellungsvermögens und bleibt der historische Skandal. Diesen Skandal aufzuklären, gilt, in einem vernünftigen Sinne, die vorrangige Aufgabe der Bildung und damit auch und vor allem der Erwachsenenbildung, i. S. einer politischen Bildung, die eine nachhaltige Entwicklung der Menschheit zum Zweck hat.

Koneffke konstatiert als historischen Sachverhalt, dass die Ausdehnung der Kapitalverwertung auf alle Bereiche des Lebens (gängig unscharf meist Ökonomisierung genannt) und letztlich auch „die reelle Subsumtion des Menschen unter das Kapital“, – einen Zustand, den „Marx gar nicht für möglich gehalten“ hat (Negt 2003, 9) –, dazu führt, dass das menschheitliche Potential bürgerlicher Kultur durch die Kapitalisierung zunächst depotenziert und dann auch liquidiert werden kann. Konsequenter vollzieht sich in der sog. Wissensgesellschaft dann auch die „Transformation der Bildungsprozesse in Eigentumsoperationen“, wodurch wir uns, „am geschichtlichen Anfang einer neuen Sklaverei“ befinden, wenn diese auch mit „Zustimmung der Individuen“ erfolgt, nämlich dann, „wenn sie sich davon Vorteile in der Konkurrenz um Erwerbspositionen versprechen. (Lohmann 2004, S. 104) Da „mit dem Kapitalismus statt der Vernunft das Wertgesetz als Prinzip ... die bürgerliche Gesellschaft beherrscht“ (Koneffke 2006, S. 43), findet sich Bildung und Pädagogik im Widerspruch von Vernunft und Ökonomismus sowie von Würde und Kapitalverwertung vor.

4. Bildung zur Demokratie in der Gegenwart verlangt Einsicht in den Widerspruch von Bildung und Lernen

Mittlerweile gibt man sich ideologisch auch schon keine große Mühe mehr; ganz offen wird vom „Fitmachen“ gesprochen, wenn von Bildung die Rede ist. Aber dieser

Prozess ist nicht ohne Widerstand, wie ohnehin einmal klar gestellt werden muss, dass er keineswegs Mainstream in dem Sinne ist, dass er auf Mehrheiten in der Erziehungswissenschaft und der im Bildungsbereich Tätigen gründet. Es sind Wenige, die ihn, allerdings äußerst wirksam, vertreten und dies auch können, weil massive außerwissenschaftliche Kräfte diesen sog. Hauptstrom speisen. Die auch von der Politik geschaffenen Finanzmittel und Fördertöpfe puschen diesen Trend, befördern eine „*wissenschaftspolitische(n) Machterschleichung*“ (vgl. Ruhloff 2007/8). Mit der entsprechenden öffentlichen Verbreitung erhält dieser Trend den Schein von alternativloser, wissenschaftlich belegter Wahrheit.

Allmählich formiert sich aber auch eine wissenschaftliche Opposition. So haben am 10. Oktober 2005 Erziehungswissenschaftler eine sog. *Frankfurter Erklärung* veröffentlicht: „*Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb*“ (Frost, 2006) Mittlerweile haben sich viele Kolleg/innen aus Wissenschaft und Praxis diesem Protest angeschlossen; sie widersprechen auch öffentlich einer Bildungspolitik, die das notwendige humane Potential der Bildung einer Kommodifizierung aufopfert. Er „resultiert nicht zuletzt aus Erfahrungen, die in Schule und Hochschule mit der Umsteuerung *bereits* zu machen waren. Vielfach verdeckt diese Umstellung durch erpressten Reformismus die bestehenden Strukturprobleme und hält nicht, was sie zur Lösung der Probleme verspricht, ja sie macht vieles statt besser nur noch schlechter“ (ebenda). Im Anschluss daran kam es zur Gründung der „Gesellschaft für Bildung und Wissen“, für die der „Bildungsauftrag“ von Schule und Universität im Zentrum steht und nichts anderes! (www.bildung-wissen.eu/) Denn trotz all der hinter diesen sog. Reformen stehenden Macht, reibungslos lässt sich Bildung nicht in Lernen überführen. Der Lern- bzw. Selbstlernzwang ist eben selbst widersprüchlich. Er verlangt fremdbestimmte Selbstveränderung von den Menschen und insinuiert diese als allgemeine und vernünftige Zwecksetzung anzuerkennen, also die Widersprüche auszublenden. Demgegenüber hat Bildungsarbeit, in all ihren Dimensionen von der Verwaltung bis zur unmittelbaren pädagogischen Praxis, die neuen Bildungswidersprüche freizulegen. Über die Erkenntnis des tendenziell durchkapitalisierten Systems lebenslangen Lernens (vgl. Euler 2010) können die Widersprüche für die Bildung produktiv gemacht werden. Für eine Bildung zur Demokratie gerät die Einsicht in den Widerspruch von Lernen und Bildung bzw. von Kompetenz und Mündigkeit quasi zum neuen kategorischen Imperativ der Bildungsarbeit.

Anmerkungen

- 1 Vgl. u. a. Euler/Pongratz 1995 und Bünger/Gruschka/Euler/Pongratz 2009
- 2 Vgl. Bierbaum/Euler//Feld/Messerschmidt/Zitzelsberger 2007

Literatur

Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen/Ruhloff, Jörg (1988): Lernen: Nicht nur ein psychologisches Thema. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, H. 3, S. S. 295 ff.

- Bierbaum, Harald/Euler, Peter/Feld, Katrin/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (2007): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik, Wetzlar
- Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A., (Hg.) (2009): Heydorn lesen!, Paderborn
- Bulthaupt, Peter (1998): Das Gesetz der Befreiung. Und andere Texte. Lüneburg
- Dath, Dietmar (2008): Maschinenwinter. Wissen, Technik, Sozialismus. Frankfurt
- Euler, Peter/Pongratz, Ludwig A. (Hg.) (1995): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim
- Euler, Peter (2003): Bildung als „kritische“ Kategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, Heft 3, S. 413–421
- Euler, Peter: Verstehen als Menschenrecht versus Kapitalisierung lebenslangen Lernens oder: Lehre als Initiierung lebendiger Verhältnisse von Sache und Subjekt. In: Pazzini, Karl-Josef/Schuller, Marianne/Wimmer, Michael (Hg.): Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten. Bielefeld 2010. S. 125-146
- Frost, Ursula (Hg.) (2006): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn
- Hackl, Bernd/Patzner, Gerhard (2006): Fitnesstraining für die Selbstvermarktung? Vorgaben und Schwierigkeiten pädagogischer Professionalisierung am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Kowarsch, Alfred/Pollheimer, Klaus M. (Hrsg.): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Tagungsband der dritten Tagung der ÖFEB, S. 97-111
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004): Werke in 9 Bänden. Studienausgabe. Herausgegeben von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke, Edgar Weick (Band 9 unter Mitarbeit von Mirjam Heydorn und Jan Koneffke). Wetzlar
- Koch, Lutz (2006): Eine neue Bildungstheorie? Qualitätsentwicklung, Neues Steuerungsmodell, Evaluation und Standards, in: Frost 2006, S. 126-139
- Koneffke, Gernot (1969): Integration und Subversion. In: DAS ARGUMENT 54, 11 Heft 5/6, Doppelheft 3. Aufl. September 1973, S. 389 – 431.
- Koneffke, Gernot (1994): Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung; Wetzlar
- Koneffke, Gernot (2006): Einige Anmerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik; in: Keim, Wolfgang (Hrsg.): Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch. Hans-Jochen Gamm und die deutsche Pädagogik seit dem Zweiten Weltkrieg; Frankfurt/Main, 2006, S. 29-44
- Krautz, Jochen (2007): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Keuzlingen/München
- Krautz, Jochen (2009): Bildung als Anpassung, <http://fachbereich-bildungswissenschaft.de/wp-content/uploads/krautz-bildung-als-anpassung.pdf>
- Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien
- Lohmann, Ingrid (2004): Tektonische Verschiebungen. Neue Weltmarktordnungen, Globalisierungspolitik und die Folgen für die nationalen Bildungs- und Sozialsysteme www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/zuersch-sy-19.htm
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München
- Negt, Oskar/Klausenitzer, Jürgen (2003): Über den betriebswirtschaftlichen Imperialismus im Bildungswesen und die Schwierigkeiten, Alternativen zu entwickeln. In: Widersprüche 89 (Thema: Zum Umbau von Bildung und Sozialstaat), S. 7-18
- Ruhloff, Jörg (2002): Lernfabrik oder Bildungsschule? In: Marian Heitger (Hg.): Wozu Schule? Innsbruck, Wien: Tyrolia Verlag, S. 44-57
- Ruhloff, Jörg (2006): Bildung und Bildungsgerede. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, H.3, S. 287-299

- Ruhloff, Jörg (2007/8): „Einmaligkeit“ oder Kritik an der wissenschaftspolitischen Machter-schleichung, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 37, S. 5-17
- Schirlbauer, Alfred (2006): „...an Bildung festhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog“, in: Klement, Karl (Hrsg.): Trotzdem: Zuversicht, Hohengehren, S. 31 – 40
- Sünker, Heinz (2008): Soziale Schul-Ungerechtigkeiten – Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft (unv. Manus.)
- Vieser, Günther (2006): Auf dem Weg zu einer anderen Bildung in Hessen? Position der lan-desweiten Organisationen der Weiterbildung in freier Trägerschaft zur Architektur eines Systems lebensbegleitenden Lernens in Hessen. Diskussionsvorlage, Idstein
- Wagenschein, Martin (1983): Erinnerungen für Morgen. Eine pädagogische Autobiographie. Weinheim und Basel
- Ziegler, Jean (2005): Das Imperium der Schande, München