



Ökonomisierung der Bildung Eine Packungsbeilage zu Risiken und Nebenwirkungen

Es gehört zur unbefragten Selbstverständlichkeit der bürgerlichen Welt, alles, was nur irgendwie in Produktions- und Verwertungsprozesse einbezogen werden kann, in eine Ware zu verwandeln. Dass dieser Vorgang höchst widersprüchliche Resultate nach sich zieht, wird – mal mit Empörung, mal mit einem Achselzucken – zur Kenntnis genommen. Danach geht man zur Tagesordnung über. Der Stachel des Widerspruchs aber bleibt; er lässt die moderne Gesellschaft nicht zur Ruhe kommen. Oft bricht er an den Rändern des Systems wieder auf.

In marginalisierten Bereichen wie etwa der Kunst wird der Widerspruch der Warenproduktion am ehesten noch flagrant: Jeder weiß, dass Kunst zu hohen Preisen gehandelt, gar als Geldanlage in Tresoren gebunkert wird. Jeder weiß auch, dass der eigentliche Wert von Kunst sich der Marktlogik gänzlich entzieht. Das, worauf Kunst abzielt – etwas ‚Anderes‘ zum Vorschein zu bringen, das sich ökonomischen Imperativen gerade nicht fügt –, widerstreitet ihrer Reduktion auf eine Ware. Entsprechend finden sich Kunst und Kommerz in der bürgerlichen Welt widersprüchlich aneinandergelockt. In ihrem Zusammenschluss treiben sie den Widersinn des Systems allererst auf die Spitze.

Nicht anders geht es der Bildung. Die Widersprüche, die die Vermarktung von Bildung nach sich zieht, kommen jedoch erst in unseren Tagen voll zu Bewusstsein. Solange der Bildungssektor unter staatlicher Regie organisiert wurde (und auf diese Weise den konkurrierenden Einzelinteressen von Privat Anbietern entzogen war) konnte zumindest der Idee nach eine Vorstellung von Allgemeinbildung beibehalten werden, die in der vernünftigen Gestaltung des Allgemeinen – sprich: des Gemeinwesens – ihren Ausdruck fand. Seitdem sich jedoch die Marktlogik im Bildungssektor einnistet, tritt der überkommene Sinn von Bildung, nämlich die Befähigung zur autonomen Lebensführung in einer mündigen Gesellschaft, in greifbarem Widerspruch zu den herrschenden Ökonomisierungszwängen. Der seit den 80er Jahren von regierungsamtlicher Seite bewusst und entschieden vorangetriebene Auf- und Ausbau des Weiterbildungssektors erweist sich so gesehen im Rückblick als höchst zwiespältiges Unterfangen.

I.

Die Qualifizierungsoffensive als Bildungsdesaster: Die neoliberale Trendwende der 80er Jahre, die sich selbst den Titel ‚Qualifizierungsoffensive‘ gab, führte all’ die Versprechungen und Verlockungen im Gepäck, die die Verfech-

„Ökonomisierung der Bildung – Eine Packungsbeilage zu Risiken und Nebenwirkungen,“



ter des Marktes seit jeher ins Feld führen – vor allem die Hoffnung, bei fortschreitender Funktionalisierung des Bildungssektors gehe ökonomische Prosperität mit individueller Freiheit einträchtig Hand in Hand. Eben deshalb sei angeraten, sich dem Zwang zu stetiger Rationalisierung und Umstellung anzudienen. Zwar wird als Preis für das rastlose ‚lifelong learning‘ nicht mehr der Marschallstab im Tornister versprochen, sondern beruflicher Erfolg, Karriere, Macht und Ansehen, doch wird der Zwangscharakter des Systems nun offenkundig. Immer mehr Menschen finden sich wieder in der Rolle von Zauberlehrlingen der Industriegesellschaft. Die beschleunigte Umwälzung der ökonomischen und technologischen Basis der Gesellschaft fordert ihren pädagogischen Preis: den expansiven Zwang zum Dauerlernen.

Mit der ‚Qualifizierungsoffensive‘ wird Bildung unmittelbarer als je zuvor dem Diktat ökonomischer Verwertung ausgesetzt. Die seitdem forcierte Expansion des Weiterbildungsmarktes erzeugt Deformationen, die das überkommene Selbstverständnis von Weiterbildung insgesamt berühren. Am Ende wird aus dem Anspruch lebensbegleitender Bildung „lebenslängliche Weiterbildung“ (vgl. Geißler/ Heid 1987, S. 18). Die Idee des unaufhörlichen Progress durch Bildung hat nicht nur mythische Anklänge, sondern führt auch neue Zauberformeln im Schlepptau: zum Beispiel den Begriff der ‚Schlüsselqualifikation‘. Sie soll, so die Idee, ein weites Spektrum von unterschiedlichen Aufgabenfeldern gleichsam mit einem ‚General-Schlüssel‘ aufschließen und (wie im Märchen vom Tapferen Schneiderlein) dazu verhelfen, Sieben auf einen Streich zu erlegen. Dazu aber dürfen diese Qualifikationen nicht inhaltspezifisch, sondern müssen formal-abstrakt konzipiert sein. Schlüsselqualifikationen, so heißt es bei einem der Gründerväter dieser Idee, tragen dazu bei, „ein enumerativ-additives Bildungsverständnis (Fakten-, Instrumenten- und Methodenwissen) durch ein instrumentelles Bildungsverständnis (Zugriffswissen, know how to know) abzulösen. [...] Die mentale Kapazität soll nicht mehr als Speicher von Fakten, Kenntnissen, sondern als Schaltzentrale für intelligente Reaktionen genutzt werden“ (Mertens 1994, S. 40).

Speicher, Schaltzentrale, intelligente Reaktionen: Schon der verwendete Begriffskoffer kündigt von der ungenierten Ankunft des Automatenmenschen. Der Mensch als höchst flexibler Industrieroboter, als Hardware, die mit veränderter Software immer neue Problemlösungskapazitäten bereithält – dies dürfte zur innersten Logik der ‚Qualifizierungsoffensive‘ gehören. Um der beständigen Rotation wechselnder Ansprüche jedoch nachzukommen, „ist education permanente unerlässlich, auch unter der Voraussetzung eines Grundbildungslehrplans, in dem die Schulung für Schlüsselqualifikationen die Kernaufgabe geworden ist“ (ebd., S. 42). Education permanente, lebenslängliches Lernen, wird zur pädagogischen Chiffre für die Einwilligung ins ‚rat race‘ (wie es in Amerika heißt), ins ‚Rattenrennen‘ um die besten gesellschaftlichen Plätze, die selbstverständlich immer nur wenigen zur Verfügung stehen.

Die ungebrochene Dynamik dieses Rattenrennens verdankt sich der Verwertungslogik der warenproduzierenden Gesellschaft, der steigenden Ge-

„Ökonomisierung der Bildung – Eine Packungsbeilage zu Risiken und Nebenwirkungen,“



schwindigkeit des erzwungenen technischen Wandels, den Wachstumsimperativen der Ökonomie. Opfer dieser Qualifizierungsoffensive sind nicht allein die Rationalisierungsverlierer, die als Arbeitslose ‚freigesetzt‘ werden, Opfer ist auch jene wichtige Tradition, die im Begriff aufgeklärter Bildung ihr Zentrum hat. Zielte Bildung einstmals aufs Subjekt, genauer: auf die selbsttätige, kritische Aneignung seiner Lebensumstände, so löst der Qualifizierungsbegriff diesen Zusammenhang ausdrücklich auf: Denn die angeeigneten Qualifikationen „verfallen immer rascher, sie werden – Südfrüchten ähnlich – zur Ware, die relativ leicht verdirbt“ (Geißler 1992, S. 67). In den Qualifikationsbegriff sind die Verfallzeiten schon eingebaut. Sein Erfolg, so ließe sich paradox formulieren, ist seine Substanzlosigkeit.

Bildungsträger lassen keinen Zweifel daran, dass Bildung keine freie Entscheidung eines sich frei wählenden Individuums mehr ist, sondern zum notwendigen Zwang wird. Wer sich diesem Druck nicht beugt, befindet sich von vornherein auf der Seite der Rationalisierungsverlierer. Wer ihn auf sich nimmt, bekommt trotzdem keine Garantien, auf der Gewinnerseite zu stehen. Tatsächlich ist im Zwangsapparat der Weiterbildung niemand Herr der eigenen Situation. Jeder begreift sich aus seinen Defiziten, aus dem, was er nicht kann, was er noch lernen muss. Lebenslängliches Lernen heißt also auch: lebenslänglicher Schülerstatus, lebenslängliches Zwischenstadium. „Immer weniger wird es möglich, einen festen Platz, eine biographische Heimat zu finden. Wir leben bestenfalls als Lern-Nomaden, im schlechteren Fall werden wir zu einer ewig wandernden Baustelle gemacht. Das ganze Leben wird zu einer Vorbereitung aufs Leben“ (Geißler 1991, S. 732).

II.

Vom Bildungsbürger zum Selbst-Vermarkter: Die strukturellen Zwänge des Weiterbildungsmarktes rufen einen bestimmten zugehörigen Habitus hervor: eine innere Haltung und psychische Disposition, die die Unterwerfung unter den Zwang zum Motor der Vermarktung der eigenen Person macht. Allerdings: Was sich objektiv als Unterwerfung unter die anonyme Autorität des Marktes ausnimmt, erscheint subjektiv als vermeintliche Steigerungsform der eigenen Person. Fromm hat die entsprechende psychische Strebung im Begriff der Marketing-Orientierung gefasst. Mit der forcierten Ökonomisierung der Gesellschaft, die nicht allein den wirtschaftlichen Sektor, sondern tendenziell alle sozialen Lebensbereiche erfasst, wird diese Orientierung zum Grundmerkmal von Industriegesellschaften in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die Marketing-Orientierung ist in der Regel mit weiteren psychischen Dispositionen verschwistert. Hier spielen die Faszination für das Leblose und Dingliche – also das, was Fromm mit dem Begriff der Nekrophilie umreißt – ebenso eine besondere Rolle wie die Bevorzugung inszenierter Wirklichkeiten und die Flucht in narzisstische Größenphantasien.

„Ökonomisierung der Bildung – Eine Packungsbeilage zu Risiken und Nebenwirkungen,“

in: L. A. Pongratz, Pädagogische Perspektiven bei Erich Fromm. Internetpublikation von Beiträgen über Erich Fromm, Darmstadt 2010 (tuprints), pp. 43-55. [Cf. Pongratz, L. A., 2000a]



Während für die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts eine überwiegend autoritäre Charakterorientierung kennzeichnend war, deren wesentliches Merkmal in der Beherrschung und Verschmelzung mit Objekten und Personen der Außenwelt bestand, lösen sich diese projektiven Bindungen unter dem Diktat der vom Marketing bestimmten Marktgesetze immer mehr auf. Die moderne, flexible Unternehmensführung kennt weder Patriarchen noch sakrosankte Bosse; denn auch diese stehen bei Bedarf zur Disposition. An die Stelle machtvoller, personaler Instanzen tritt zunehmend ein Netz flexibler, anonymer Funktionsprozesse, die keine tiefergehende emotionale Bindung dulden. Im Selbsterleben des Marketing-Charakters spiegelt sich diese Entwicklung in einer Art unverbindlicher Bezogenheit wider. Ein hervorstechendes Merkmal der Marketing-Orientierung besteht nach Fromm nämlich gerade darin, „dass keine spezifische und dauerhafte Form der Bezogenheit entwickelt wird; die Austauschbarkeit der Haltungen ist das einzig Beständige einer solchen Orientierung“ (Fromm 1947 a, GA II, S. 53). Dies geht durchaus konform mit den Ansprüchen des Marktes, für den Flexibilität, Austauschbarkeit und Anpassungsfähigkeit zu bevorzugten Persönlichkeitsmerkmalen avancieren. Die zentralen Leitwerte, auf die hin sich Erleben und Handeln orientieren, sind Sich-Verkaufen und Gut-Ankommen. Genau darauf konzentriert sich die Angebotspalette des boomenden Weiterbildungsmarkts. Jeder versucht, sich so gut wie möglich zu verkaufen: mit seinen Zeugnissen, seinen Sprachkenntnissen, seinem selbstbewussten Auftreten, seinen Fortbildungskursen, seinen extravaganten Ideen. An zahlreichen Stellenanzeigen in gängigen Tageszeitungen lässt sich ablesen, wie der Zwang zur Selbst-Vermarktung in grandiosen Selbstinszenierungen endet. „Wer sich verkaufen will, muss sich als Köhner, als Bester, als Glücksfall, als Größter, Kompetentester, Vertrauensvollster usw. präsentieren“ (Funk 1997, S. 10).

Bedeutung erlangen dabei nur noch diejenigen Eigenschaften, die sich leichtgängig vermarkten lassen. Je mehr aber der Mensch dazu übergeht, sich selbst als Ding, als variabel verwertbare Kapitalanlage zu betrachten, um so mehr löst sich seine Identität auf. Zurück bleibt das unterschwellige Bewusstsein vom verschwundenen Sinn der eigenen Existenz, eine depressive Langeweile und unaussprechliche Einsamkeit. „Da der Marketing-Charakter weder zu sich selbst noch zu anderen eine tiefe Bindung hat, geht ihm nichts wirklich nahe, nicht weil er so egoistisch ist, sondern weil seine Beziehung zu anderen und zu sich selbst so dünn ist. [...] In Wirklichkeit steht dem Marketing-Charakter niemand nahe, nicht einmal er selbst“ (Fromm 1976 a, GA II, S. 375). Diese innere Leere aber führt dazu, sich eine Belebung und Vermenschlichung von den am Markt angebotenen Waren zu erhoffen. Dem gibt die expandierende Werbung Ausdruck, die mit einem gigantischen Apparat versucht, die Suggestivkraft von Waren zu erhöhen. „Wenn nicht mehr der Mensch mit seinen Bedürfnissen das Subjekt des Marktgeschehens ist, sondern das Marktgeschehen, der Erfolg am Markt, die Verkäuflichkeit von Waren das eigentliche Agens, der Ort des Lebens ist, dann ist es nur folgerichtig, dass die zu Märkte

„Ökonomisierung der Bildung – Eine Packungsbeilage zu Risiken und Nebenwirkungen,“



getragenen Waren auch belebt werden, einen menschlichen Namen haben, sich durch menschliche Eigenschaften auszeichnen“ (Funk 1997, S. 15).

Die Vermenschlichung der Dinge, die mit der Verdinglichung des Menschen einhergeht, ist ein Merkmal der Marketing-Orientierung, das durch eine zweite Grundstrebung verstärkt wird: die in hoch industrialisierten Gesellschaften immer dominanter werdende Bevorzugung des Dinglichen gegenüber dem Lebendigen. Fromm hat sie „Nekrophilie“, Liebe zum Leblosen, genannt. Diese wurzelt wie die Marketing-Orientierung in einem eklatanten Mangel an Selbst-Sein, an einem Mangel also, aus seinen eigenen Kräften zu leben und ihnen in der Welt einen produktiven Ausdruck zu geben. Das Angezogenensein vom Leblosen, Dinghaften, Mechanischen und Maschinellen aber lässt sich nur zum Teil aus den Zwängen einer expandierenden Marktlogik erklären. Fromm sah vielmehr in dem die gesamte Moderne kennzeichnenden Grundzug der Berechenbarkeit und Quantifizierbarkeit des Lebendigen den wichtigsten Schlüssel zum Verständnis nekrophiler Dispositionen. Neben der Faszination der Berechenbarkeit, die die belebte Natur in sezierbare Objekte und Menschen in Dinge verwandelt, ist es die Attraktion des Maschinellen und Technisch-Machbaren, aus dem sich die Liebe zum Leblosen speist. Die Liebe zum Leblosen ist für Fromm kein ursprüngliches Phänomen; vielmehr ist sie „das Ergebnis ungelebten Lebens“ (Fromm 1941 a, GA I, S. 324), erwachsen aus der unerträglichen Machtlosigkeit, Isolierung und Verdinglichung der Menschen. Wo zwischenmenschliche Verhältnisse eine gespenstige Sachlichkeit annehmen, verblassen die Menschen schließlich zu Funktionsträgern, zu Robotern aus Fleisch und Blut. Die Nekrophilie findet ihre aktuelle Symbolik in der Menschmaschine. Fromm kommt „zu dem Schluss, dass die leblose Welt der totalen Technisierung nur eine andere Form der Welt des Toten und des Verfalls ist“ (Fromm 1973 a, GA VII, S. 319).

Die von Fromm umrissenen Charakterorientierungen lassen sich zunächst als idealtypische Konstruktionen verstehen. In der sozialen Realität treten sie stets in spezifischen Mischungsverhältnissen auf. Marketing-Orientierung und nekrophil-destruktive Orientierung schließen sich dabei nicht selten mit narzisstischen Strebungen zusammen. Sie verstärken sich gegenseitig und bilden ein eigenes Syndrom. Das durch den zunehmenden Selbstverlust geschwächte Selbsterleben wird mit Hilfe phantasierter eigener Großartigkeit kompensiert. Nähe und Verbundenheit zu anderen Menschen gibt es bei der narzisstischen Kompensation also nur dann, wenn der oder die anderen die eigene Grandiosität teilen, fördern, spiegeln, ergänzen. Die narzisstische Orientierung konzentriert alle Energien auf den Versuch, die eigene Ohnmacht vor sich selbst zu kaschieren. Entsprechend entwickelt die narzisstische Person eine hochsensible Fähigkeit, Wünsche und Bedürfnisse anderer differenziert zu erfassen, um sie zum Spiegel der eigenen Person zu machen. Hinter der Fassade des erfolgreichen, flexiblen, mobilen, gut ankommenden Selbst-Verkäufers nistet ein äußerst labiles Selbstbild mit einem tief verwurzelten Mangel an Vertrauen, bei gleichzeitigem symbiotischem Bedürfnis nach Schutz und Zugehörigkeit.

„Ökonomisierung der Bildung – Eine Packungsbeilage zu Risiken und Nebenwirkungen,“

in: L. A. Pongratz, Pädagogische Perspektiven bei Erich Fromm. Internetpublikation von Beiträgen über Erich Fromm, Darmstadt 2010 (tuprints), pp. 43-55. [Cf. Pongratz, L. A., 2000a]



III.

Ein Beispiel: Marketing als Ideologie: Die skizzierten Charakterorientierungen begleiten die Ökonomisierung der Gesellschaft bzw. des Bildungssektors auf nahezu allen Ebenen. Sie werden von Organisationsentwicklungsprozessen ebenso hervor getrieben wie von umfangreichen Anstrengungen zur Qualitätssicherung und Personalentwicklung, die zahlreiche Bildungseinrichtungen gegenwärtig auf sich nehmen. Sie lassen sich über Prozesse der Didaktisierung und Effektivierung von Lernprozessen hinabverfolgen bis auf die mikrologische Ebene einzelner Seminarsequenzen. Am anschaulichsten allerdings lassen sie sich dort demonstrieren, wo der Aufbau einer Marketing-Orientierung selbst zum Thema wird: in Verkaufstrainings- und Marketing-Seminaren.

Wie unverblümt in solchen Veranstaltungen die Marketing-Orientierung als Ideologie eigens feilgeboten wird, ist frappant. Das Ideologische, besser: Pathologische, solcher Konzeptionen liegt deshalb so offen zutage, weil der Marketing-Charakter offensichtlich dazu übergegangen ist, an sich selbst zu glauben und deshalb die eigene Irrationalität und schizoide Grundstruktur bedenkenlos herausposaunt. Ein passables Beispiel hierzu bietet eine Veröffentlichung von Gerd Gerken – durchaus kein Unbekannter in der Marketing-Szene – mit dem viel versprechenden Titel „Symbiotic Selling und das Ego – Verkäufer befreien vom Gefängnis der alten Strategien – Warum man mehr verkauft, wenn man aufhört zu verkaufen“ (Gerken 1994).

Im großen und ganzen läuft der Vorschlag des Marketing-Strategen Gerken darauf hinaus, den Verkaufsakt insgesamt als fingierte Wirklichkeit zu inszenieren. Damit zieht er lediglich die Konsequenz aus der eklatanten Schwächung der Ich-Funktionen, die mit dem beschriebenen Syndrom von Marketing-Orientierung, Nekrophilie und Narzissmus einhergehen. Der fortschreitende Verlust von authentischem Selbst-Erleben setzt zusehends die Realitätskontrolle und damit die Vermittlung der Ansprüche von Individuen zu den Gegebenheiten der Außenwelt außer Kraft. Um den Mangel an Selbst-Sein zu kompensieren, sollen die Menschen sich die Wirklichkeit als Phantasiegebilde nach eigenem Gusto gleichsam zurechtschneiden. Die Lösung lautet also: Statt die Wirklichkeit in ihrer Widersprüchlichkeit wahrzunehmen, konstruiert und inszeniert man sich eine Wirklichkeit, die so beschaffen ist, dass sich die Ich-Funktionen (Ich-Stärke, Wirklichkeitssinn, Frustrationstoleranz, Leidfähigkeit usw.) weitgehend erübrigen.

In der Diktion des Marketing-Propheten Gerken lautet die Botschaft dann so: „Die Menschen interessieren sich immer heftiger für unmögliche Zukünfte. Sie verlangen also vom Produkt einen neuartigen Zukunfts-Service – getreu der Frage: In welcher Form wird sich mein zukünftiges Leben verändern, wenn ich dieses Produkt kaufe? [...] Bis vor kurzem sah die normale Lage so aus, dass jeder Konsument eine glasklare und stabile Identität hatte. Man wusste genau, wer man war, und man blieb sich in seinem Charakter treu. Das gilt aber heute nicht mehr, zumindest nicht bei den jüngeren Konsumenten bis

„Ökonomisierung der Bildung – Eine Packungsbeilage zu Risiken und Nebenwirkungen,“



ca. 40 Jahre. Sie weisen das auf, was die Soziologen eine ›patchwork-identity‹ [...] nennen, das heißt, sie spielen ihrer Person unterschiedliche Persönlichkeiten vor. Und sie genießen es, dass sie kein endgültiges Selbstkonzept mehr haben“ (ebd., S. 43).

Nach diesem Lobpreis der verlorenen Identität geht Gerken dazu über, Verkäufern eine Marketing-Strategie zu empfehlen, die er (aufgrund eines falsch verstandenen Begriffs von Symbiose) ›symbiotic selling‹ nennt. Er empfiehlt also allen Verkäufern, ihren Kunden im Beratungsgespräch dabei behilflich zu sein, eine inszenierte Zukunft nach eigener Wahl zu finden, in die das gewünschte Produkt als Projektionsfläche für individuelle Wünsche hineingefügt werden kann. Dass es sich dabei nicht um eine symbiotische Beziehungsfigur im klassischen Sinn handelt, sondern um eine Pseudo-Beziehung, die die Beziehungslosigkeit der Warenkonsumenten nur auf Dauer stellt, geht im Etikett ›symbiotic selling‹ unter. Mit welcher Psychotechnik das gesamte Verfahren jedoch operiert, legt der Verfasser mit schonungsloser Klarheit offen: „Der symbiotische Verkäufer verkauft in erster Linie Geist: den Geist von möglichen Zukünften für die patchwork-identity der modernen Konsumenten. Kurz: Er verkauft eigentlich gar nichts mehr, sondern er erfindet zusammen mit dem Kunden Dinge im Zukunfts-Geist, der diesem Kunden hilft, seine Identität zu bereichern“ (ebd., S. 43) Dass es überhaupt nicht um die Bereicherung von Identitäten geht, sondern um deren Fragmentierung, machen die nachfolgenden Überlegungen jedoch völlig klar. Das Gerkensche Gerede von Transparenz („völlig durchlässiges Ich-Konzept“), Genuss (Kunden „genießen das Spiel, mehrere Persönlichkeiten in einer Person zu sein“) und Spiel („je multipler die Persönlichkeit des Kunden ist, desto spielerischer muss das Verkaufsgespräch werden“) soll schlicht vergessen machen, dass die beschriebenen Persönlichkeitsmuster normalerweise unter dem Stichwort ›Schizophrenie‹ abgehandelt werden. Insofern sagt dieser Text durchaus die Wahrheit über den gesellschaftlichen Zustand: Schizophrenie ist – wie bereits Adorno anmerkte – „die geschichtsphilosophische Wahrheit übers Subjekt“ (Adorno 1975, S. 277).

Ein ganz neues Befreiungsvokabular kommt ins Spiel, das den Selbstverlust des Menschen zum angeblichen Gewinn ummünzt: Endlich könne man damit aufhören, „Konsumenten wie ›Endverbraucher‹ zu behandeln und nicht wie Menschen“ (Gerken 1994, S. 46), endlich werde es möglich, „an keine Prinzipien, keine Dogmen und keine endgültigen Wahrheiten mehr zu glauben“ (ebd., S. 46). Das Plädoyer fürs Irrationale gibt sich futuristisch und ist doch keinen Deut besser als die alten, faschistoiden Mythologien. Allerdings präsentiert sich die herrschaftskonforme Irrationalität diesmal ohne jede Tarnkappe: „Es ist eine Art Wegwerf-Geist, der den Verkäufer befähigt, eine 360-Grad-Persönlichkeit zu werden. [...] Es ist die Umwandlung von persönlichen Glaubens-Mustern in Richtung eines virtuellen Glaubens. Das bedeutet konkret, dass der Verkäufer trainiert, sein eigenes enges Weltbild total zu verlernen. [...] Das macht ihn fähig, im Prinzip alles zu glauben“ (ebd., S. 46). Wer

„Ökonomisierung der Bildung – Eine Packungsbeilage zu Risiken und Nebenwirkungen,“



tatsächlich bereit ist, sich dieser Form von Gehirnwäsche zu unterziehen, dem wird versprochen, endlich mit der Welt Frieden zu schließen – ja mehr noch: ein weiser Mensch zu werden. Als Preis der Selbstaufgabe winkt das ‚expanded self‘, „also ein Selbst-Konzept, das wesentlich toleranter und wesentlich absichtsloser ist. Ein Selbst, das sozusagen Frieden geschlossen hat mit der Welt, so wie sie ist. [...] Nur derjenige, der mit der Welt so virtuell umgehen kann, ist in der Lage, mit wildfremden Personen oder mit Menschen, die völlig anders denken und fühlen, spontane, echte Partnerschaften im mentalen Raum einzugehen“ (ebd., S. 47).

Die angebotene Eintrittskarte in die schöne neue Welt stellt zu guter Letzt die Begriffe auf den Kopf: Die gesamte Pseudo-Veranstaltung wird als echte Partnerschaft ausgegeben, während allen anderen Beziehungsformen attestiert wird, dass sie immer nur „ein Pseudo-Verstehen“ (ebd., S. 47) sein können. Die handfeste Absicht, einfach mehr zu verkaufen (denn nichts anderes ist der aufgeherrschte Sinn des warenproduzierenden Systems), wird schließlich ausgegeben als weise Absichtslosigkeit: Der Verkäufer soll „seine Kommunikation über den Attraktor der Absichtslosigkeit laufen lassen“ (ebd., S. 46). Genau dies bewirke, dass am Ende mehr verkauft wird. Der ganze Schwindel aber wird schließlich als Glanzpunkt des Humanismus gefeiert: „Der befreite Verkäufer verkauft mehr, weil er als Mensch handelt“ (ebd., S. 47).

IV.

Quadratur des Kreises: Weiterbildung als Technologieersatztechnologie: Die vom Verkaufstrainer Gerken ausgegebene Parole, man könne mehr verkaufen, wenn man zu verkaufen aufhöre, findet gegenwärtig in der Diskussion über didaktische Modelle zur Weiterbildung ihre Entsprechung. Der Ruf lautet nun nicht: ‚Befreit die Verkäufer vom Gefängnis der alten Strategien‘, sondern: ‚Befreit die Lehrenden und Lernenden vom Gefängnis der Instruktionsdidaktik‘. Mehr und intensiver werde eben gerade dann gelernt, wenn dem ‚lernenden System‘ genügend Spielräume zur Selbstorganisation eingeräumt werden. Die geistigen Anleihen beim Konstruktivismus, mit denen schon Gerken seine Rezeptologie eher beiläufig schmückte, bilden im aktuellen theoretischen Diskurs zur Weiterbildung den Mainstream. Hinter Stichworten wie ‚nicht-interventionistische Didaktik‘, ‚Ermöglichungsdidaktik‘ oder ‚pragmatische Gelassenheit‘ (vgl. Arnold/ Siebert 1995) wird ein postfordistischer Zuschnitt im Umgang mit pädagogischen Prozessen erkennbar: Nachdem in bestimmten Produktionssektoren die Effekte der Taylorisierung endgültig ausgereizt sind, sollen Produktivitätssteigerungen nicht mehr durch Zerlegung, sondern durch synergetische Kopplungen und produktive Resynthesierungen erfolgen.

Die konstruktivistisch orientierte Weiterbildung nimmt diesen Gedanken auf. Zwar setzt sie an keiner Stelle die Zwangsstrukturen der Ökonomisierung außer Kraft, doch finden sie nun ihre theoretische Umdeutung im Rahmen von

„Ökonomisierung der Bildung – Eine Packungsbeilage zu Risiken und Nebenwirkungen,“



Modellen der Selbstorganisation bzw. Autopoiesis. Faktisch geht es auch in diesem Fall um die gesteigerte Effizienz des Systems, rhetorisch allerdings wird ein Befreiungs-Vokabular reaktiviert, das der Reformpädagogik der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entlehnt ist. Statt der Frage nachzugehen, warum sich hinter dem Rücken der Teilnehmer von Weiterbildungsprozessen die Systemimperative langfristig dennoch durchsetzen, wird ihnen vorschnell versichert, nun endlich beginne die Freisetzung aus dem Gefängnis des rigiden Instruktionlernens. Selbstorganisiert zu lernen bedeute, die Verantwortung für die Ergebnisse des Lernprozesses selbst zu übernehmen, als ‚autopoietisches System‘ selbst im Mittelpunkt des Lernprozesses zu stehen, spontan und produktiv zu sein, keinem externen Befehlssystem mehr zu unterliegen.

Der Konstruktivismus verweist alle Vorstellungen von Kontrolle über andere Menschen ins Reich der Fiktionen, da ‚lernende Systeme‘ als autonome, operational und semantisch geschlossene Einheiten aufgefasst werden, deren Verhalten kausal zu beeinflussen ohnehin nicht möglich ist. Denn nicht lineare Kausalität kennzeichne lernende, ‚autopoietische Systeme‘, sondern Wechselwirkung und Zirkularität. Anstelle eindeutiger Relationen dominierten Nichtplanbarkeit und Kontingenz das Lerngeschehen. Die These von der Nichtplanbarkeit des Geschehens aber führt die konstruktivistisch inspirierte Weiterbildung in eine basale Paradoxie: Insofern es der Idee nach keine direkte Interventionsmöglichkeit gibt – gibt es auch keine Erfolgsgarantie. Folglich nimmt die Weiterbildung (bzw. die Pädagogik generell) ein Können in Anspruch, das sie nicht können kann. Das wiederum hat durchaus praktische Konsequenzen: In immer neuen Anläufen nämlich sehen sich konstruktivistische Didaktiker genötigt, ihr Instrumentarium methodisch zu verfeinern, um die Teilnehmer in einem ‚mehrdimensionalen Annäherungsprozess‘ dennoch zu erreichen. (Der Systemtheoretiker Luhmann hält für diese Quadratur des Kreises den Terminus ‚Technologieersatztechnologie‘ (vgl. Luhmann/ Schorr 1979) bereit.)

Die paradoxe Problemstellung provoziert vermutlich die eklektizistische Attitüde, mit der reformpädagogische Arrangements mit neuesten Psychotechniken zusammengeschlossen werden. Der Methoden-Mix mag noch so up to date sein, die Terminologie kann ihre irrationalen Anteile kaum verleugnen: Eine Kopplung „lernender Systeme“ entstehe, „wenn die Beteiligten eine Resonanz in der Gruppe spüren, wenn eine Schwingung entsteht, wenn ein wechselseitiges Lerninteresse zustande kommt (Arnold/ Siebert 1995, S. 161).

Was allerdings alles vorausgegangen sein muss, damit der Lernprozess in die Verfügungsgewalt ‚lernender Systeme‘ – in deren erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen oder deren Scheitern – übergehen kann, bleibt systemtheoretisch unthematisiert. Alle Formen selbstgesteuerten Lernens sind sozial selektiv, denn sie bevorzugen diejenigen, die bereits gelernt haben, strukturiert zu arbeiten, sich zu motivieren, kurz: die die bürgerlichen Arbeitstugenden internalisiert haben. Hinter dem ‚autopoietischen, selbstorganisierten Lernsystem‘ taucht ein Sozialtypus auf, dessen vorgebliche Autonomie auf vielfältigen verinnerlichten Disziplinarprozeduren aufruht. Sie erst machen ihn

„Ökonomisierung der Bildung – Eine Packungsbeilage zu Risiken und Nebenwirkungen,“

in: L. A. Pongratz, Pädagogische Perspektiven bei Erich Fromm. Internetpublikation von Beiträgen über Erich Fromm, Darmstadt 2010 (tuprints), pp. 43-55. [Cf. Pongratz, L. A., 2000a]



fähig zur Einhaltung selbstgesetzter Normen, zur Methodisierung des Umgangs mit sich selbst und zu planmäßigem Handeln, zur Selbsterforschung und zum bewussten Umgang mit den eigenen Affekten (vgl. Boenicke 1998, S. 8).

Die aktuellen Modelle selbstgesteuerten Lernens sind so gesehen alles andere als gesellschaftlich neutral, denn sie entfalten eine ungeplante Selektionswirkung. „Unter dieser neuen Freiheit, die keine Freiheit ist, werden diejenigen begraben, die abgehängt werden von dem bürgerlichen Ethos, eigene Absichten zu verfolgen, statt fremde auszuführen, diejenigen, die nicht oder nicht jetzt das Bedürfnis nach Selbststeuerung in sich entdecken, die es nicht hinbekommen, geforderte Motivationsleistungen zu erbringen, die aus dem Zirkel von Abgrenzung, Abhängigkeit und Lernverweigerung nicht herausfinden, die sich passiv verhalten oder einfach mit Orientierungslosigkeit reagieren“ (ebd., S. 8). Vermutlich werden diejenigen, die mit geringerem ‚kulturellem Kapital‘ ausgestattet sind, dieser Selektion am ehesten zum Opfer fallen. Im Windschatten der neoliberalen Rhetorik von Selbstorganisation und Selbstentfaltung wartet eine immer rücksichtslosere Zweiteilung der Gesellschaft.

Darüber freilich schweigt sich das Programm der ‚Technologieersatztechnologie‘ beredt aus. Sein Blick bleibt reduziert auf die systemimmanenten Operationen ‚lernender Systeme‘. Denn Lernen ist nach dieser Terminologie nichts anderes als ein fortlaufendes, aneinander anschließendes Prozessgefüge von Selektionen, in denen Innen-Außen-Differenzen von Systemen hervorgebracht und auf Dauer gestellt werden. Entscheidend für die Anschlussfähigkeit von Lernprozessen – heißt es dazu bei Luhmann – sei der Zusammenhang von Komplexität und Selektion. Selektion wird dabei verstanden als „subjektloser Vorgang, eine Operation, die durch Etablierung einer Differenz ausgelöst wird“ (Luhmann 1988, S. 57). Und Komplexität bezeichnet einen „sich selbst bedingenden Sachverhalt“ (ebd., S. 46), der allerdings „für eine begriffliche Wiedergabe zu komplex“ (ebd., S. 45, Fußnote 26) ist. Kurz: Komplexität liegt vor, Selektion geschieht, anders kann es nicht sein. Entsprechend dekretiert Luhmann: Seine „Überlegungen gehen davon aus, dass es Systeme gibt“ (ebd., S. 30). Da ist es sinnlos, über den Sinn des Ganzen weiter nachzudenken. Denn über den Horizont der Systemevolution führt nichts hinaus. Jede reflexive Überschreitung in Form prinzipieller Kritik wird eingezogen. Denn Kritik, die aufs Ganze geht, bringt einen Autonomieanspruch ins Spiel, der systemtheoretisch schlicht inkompatibel ist. Entsprechend brüsk weist die Systemtheorie Begriffe wie Freiheit, Subjekt oder Bildung von sich: diese umreißen ein angeblich längst abgehalftertes, ‚alteuropäisches‘ Programm.

Allerdings taucht das Subjekt genau an der Stelle wieder auf, wo die so genannte ‚Technologieersatztechnologie‘ praktisch werden soll. Luhmann favorisiert im pädagogischen Feld eine ‚intensive technology‘, eine Technologie also, „die am reagierenden Objekt operieren und ihre Entscheidungen treffen muss. Darauf kann man sich jedoch vorbereiten, indem man lernt, mit Hilfe von typisierender Erfahrung oder mit routinisierten Verhaltensprogrammen Situationen zu erfassen und auszunutzen“ (Luhmann/ Schorr 1979, S. 358). Eine

„Ökonomisierung der Bildung – Eine Packungsbeilage zu Risiken und Nebenwirkungen,“



pädagogische Technologie müsste daher so genannte ‚Konditionalprogramme‘ entwickeln, die einen gewissen Generalisierungsgrad haben, um auf eine größere Zahl von Situationen anwendbar zu sein. Zwar sind solche Konditionalprogramme bisher nicht mehr als ein gut klingender Einfall. Aber angenommen, sie lägen vor: Welches Konditionalprogramm in welcher Situation dann Verwendung finden sollte, wäre rein analytisch nicht entscheidbar. Denn die Anwendung auf den konkreten Fall bedarf einer spekulativen Leistung, eben der Urteilskraft reflektierender Subjekte. Diese sind zwar der Idee nach längst verschwunden, werden jedoch im konkreten Vollzug von Bildungsprozessen stets wieder in Anspruch genommen. Zu dieser Einsicht gelangt nicht erst die Kritik systemtheoretischer bzw. konstruktivistischer Entwürfe im Feld der (Erwachsenen-)Pädagogik. Sie ist bereits Teil der Diskussion um die sogenannte ‚Qualifizierungsoffensive‘, von der unsere Überlegungen ihren Ausgang nahmen.

V.

Lebendige Erfahrung und Kritik: Bildung als Überschreitung: Anlass der Kontroverse um die ‚Qualifizierungsoffensive‘ ist die scheinbar paradoxe Einsicht, dass angesichts der Komplexität neuer Produktionstechnologien bloße Funktionserfüllung allein nicht mehr ausreicht, um das Funktionieren zu gewährleisten. Funktionsbestimmtes, spezialisiertes, partikulares Wissen und Können muss, um effektiv zu sein, mehr denn je über sich hinausgreifen. Denn ohne ein funktionsübergreifendes Verständnis des Gesamtprozesses kann die flexible, eigenständige, ‚selbstorganisierte‘ Integration von Teilleistungen immer weniger gelingen. Die benötigten ‚extrafunktionalen Qualifikationen‘ aber bringen hinterrücks wieder ins Spiel, was die Qualifizierungsoffensive vorderhand vom Tisch wischte: nämlich die Frage nach dem Allgemeinen (bloße Funktionalität übergreifenden) Horizont, der Qualifikationslernen erst zur Bildung werden lässt. Damit untrennbar verbunden ist die Frage nach der Aktualisierung von Subjektivität, also nach erweiterten Spielräumen der Selbstsetzung (die im wirtschaftlichen Verwertungskontext selbstverständlich einer allgemeinen Dienstbarkeit unterstellt bleiben sollen; vgl. Bender 1991, S. 22).

Genau an dieser Stelle offenbaren alle Versuche zur Ökonomisierung der Bildung ihren wunden Punkt: Sie wollen den Kuchen essen und behalten. Ihr Ideal wäre ein Subjekt, das zur reinen Funktionalität wird, das gleichsam freiwillig verschwindet, ohne wirklich aus dem Spiel zu sein. Seit den 80er Jahren wurden daher insbesondere im Rahmen betriebsbezogener Weiterbildungskonzepte ausgefeilte Arrangements entwickelt, um die zugestandenen Subjektivierungsspielräume funktional abzusichern. Zurückgegriffen wurde dabei auf ältere reformpädagogische Modelle, deren untergründig-irrationales Strickmuster auch heute noch seine Wirkung zeigt: „Alle pädagogischen Elemente, die

„Ökonomisierung der Bildung – Eine Packungsbeilage zu Risiken und Nebenwirkungen,“

in: L. A. Pongratz, Pädagogische Perspektiven bei Erich Fromm. Internetpublikation von Beiträgen über Erich Fromm, Darmstadt 2010 (tuprints), pp. 43-55. [Cf. Pongratz, L. A., 2000a]



einmal zur autonomen Subjektbildung gedacht waren, Projektlernen, Situationlernen, komplexe Lernarrangements und vieles mehr tauchen als neue Mittel auf, mit denen letztlich die betriebliche Zurichtung eines umfassend benötigten Subjekts bewerkstelligt werden soll“ (Röder 1989, S. 186). Eine allgemeine Steuerung soll möglich werden, die in ihren Prämissen irrational, ihrem Instrumentarium nach aber rational und ihrer Tendenz nach umfassend ist. In ihr wird das Subjekt der Bildung zum lautlosen Dauerthema - in der Form permanenter Integration und Kontrolle.

Die neuen Integrationsmodi sollen ein widersprüchliches Selbstverhältnis absichern helfen, das den Subjekten zugemutet wird. Sie sollen – um ihres effizienten und funktionalen Einsatzes willen – über sich hinauswachsen, ohne wirklich groß zu werden. Diese tagtäglich aufgenötigte Selbstenteignung aber ist die Unruh im Bildungsprozess Erwachsener. Weiterbildung zieht auch am Ausgang des 20. Jahrhunderts ihre Dynamik aus dem Widerspruchsgefüge von Funktionalisierung und Kritik, zugemuteter Fremd- und Selbstbestimmung, Integration und möglichem Widerstand. Ihr Sinn bemisst sich am Autonomieanspruch ihrer Adressaten: an ihrer Reflexivität, Kritikfähigkeit, Produktivität und Lebendigkeit.

Fromm hat für diese Zieldimension kritischer Bildung, die den Horizont planer Marktstrategien überschreitet, den Begriff der Biophilie – also: der Liebe zum Lebendigen – ins Spiel gebracht. Die Liebe zum Leben ist nicht einfach ein abstrakter Gegenentwurf zur dominanten psychischen Grundverfassung des Bildungssystems. Sie wird vielmehr an den Bruchlinien dieses Systems konkret provoziert und eingefordert, um über seine offensichtlichen Selbstwidersprüche hinausgelangen zu können. Sie wird überall dort zu einem wirklichen und wirksamen Motor im Geschehen, wo wir in der Vielgestaltigkeit von Bildungsprozessen „mit der Realität unserer Gefühle und mit der Realität anderer Menschen in Berührung sind und diese nicht als Abstraktionen wie Waren auf dem Markt wahrnehmen“ (Fromm 1991 e, GA XI, S. 249).

Gelungene Bildung stellt sich quer zu den Ökonomisierungsimperativen der Gesellschaft. Sie macht als Kritik erkennbar, dass Bildung keine Ware ist und in keiner objektivistischen Terminologie aufgeht. Bildung impliziert ein eigenes Wissen um die Kunst des Lebens, dem alle Unternehmungen zur raffinierten Selbst-Vermarktung nicht das Wasser reichen können. Denn sie setzt darauf, dass Menschen immer wieder lernen können, aus sich selbst und ihren Eigenkräften – Spontaneität und Widerstandsfähigkeit, Reflexivität und Empfindsamkeit – zu leben. Dazu bedarf es keiner Patentrezepte, keiner ausgefuchsten Trainings- oder Lernstrategien. Vielmehr ermutigt kritische Bildung zum kunstvollen Selbstentwurf inmitten der Widersprüche des sozialen Feldes. Bildung als Kunst des Lebens widerstreitet – wie alle Kunst – der warenproduzierenden Gesellschaft. Inmitten der gesellschaftlichen Widersprüche entfaltet sie stets aufs Neue eine subversive Kraft, die den gesellschaftlichen Horizont aufreißt: Sie gewinnt Gestalt als Überschreitung. „Sie ist Selbstversuch. Dies ist ihr antizipatorischer Charakter, mit dem sie den Menschen über seine

„Ökonomisierung der Bildung – Eine Packungsbeilage zu Risiken und Nebenwirkungen,“



verhängte Grenze setzt. Sie ist Zukunft im Gegenwärtigen. [...] Sie beginnt jetzt.“ (Heydorn 1972, S. 148)

Literatur

- Adorno, Th. W.*: Negative Dialektik, Frankfurt/Main 1975
- Arnold, R./Siebert, H.*: Konstruktivistische Erwachsenenbildung, Hohengehren 1995
- Bender, W.*: Subjekt und Erkenntnis, Weinheim 1991
- Boenicke, R.*: Autopoiesis im Klassenraum? Begründungsprobleme von Konzepten selbstgesteuerten Lernens; Habilitationsvortrag, Darmstadt 1998
- Fromm, E.*: Gesamtausgabe, hrsg. von Rainer Funk, 10 Bde., Stuttgart 1980/ 81
- Funk, R.*: Die Marketing-Orientierung, Tübingen 1997 (Vortragsmanuskript)
- Geißler, K. A.*: Qualifikations-Burger und Bildungspizza – lebenslänglich?, in: Die Mitbestimmung 1991
- Geißler, K. A.*: Bildung als lebenslänglicher Titelkampf, in: Projektgruppe Jugend 2000 (Hrsg.): Jugend 2000. Trends, Analysen, Perspektiven. Bielefeld 1992, S. 75-86
- Geißler, K. A./Heid, H.*: Die Opfer der Qualifizierungsoffensive, in: Geißler, K. A. u. a. (Hrsg.): Opfer der Qualifizierungsoffensive, Evangelische Akademie Tutzing 1987
- Gerken, G.*: Symbiotic Selling und das Ego – Verkäufer befreien vom Gefängnis der alten Strategien – Warum man mehr verkauft, wenn man aufhört zu verkaufen, in: Mensch und Büro, H. 5/1994
- Heydorn, H.-J.*: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt/Main 1972
- Luhmann, N.*: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt/Main 1988
- Luhmann, N./Schorr, K. E.*: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3/1979, S. 345-365
- Mertens, D.*: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung H. 7/1974, S. 36-43
- Röder, R.*: Funktionalisierung von Bildung im Bereich informations- und kommunikationstechnischen Lernens, in: Gieseke, W./ Meueler, E./ Nuissel, E. (Hrsg.): Zentripetale und zentripetale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung, Mainz 1989, S. 157 - 190

Geringfügig überarbeitete Fassung von: Ökonomisierung der Bildung – Eine Packungsbeilage zu Risiken und Nebenwirkungen. In: Funk, R./ Johach, H./ Meyer, G. (Hrsg.): Erich Fromm heute. Zur Aktualität seines Denkens, München 2000, S. 121-137