

ARMIN BERNHARD

Bildung als Bearbeitung von Humanressourcen.

Die menschlichen Wesenskräfte
in einer sich globalisierenden Gesellschaft

Armin Bernhard, Jg. 1957 – Prof. Dr., Dipl.-Päd., Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Münster, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft; Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, kritische Erziehungs- und Bildungstheorie, historische Reformpädagogik, Fachdidaktik Pädagogik; jüngste Veröffentlichungen: Erziehung und Bildung. Grundlagen emanzipativer Subjektwerdung, Kiel 2001; Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform, 2 Bde., Baltansweiler 2003 (Mithrsg. mit Armin Kremer und Falk Rieß); Pädagogik und die Zukunft einer verkehrten Welt, in: Jahrbuch für Pädagogik 2001 – Zukunft, Frankfurt a. M. 2001; in Vorbereitung: Antonio Gramsci und die Pädagogik. Grundlegung einer praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungstheorie

In einem philosophischen Zugriff hat Karl Marx Mitte des 19. Jahrhunderts ein Phänomen der modernen Gesellschaft in die Forschungsperspektive gerückt, das er unter Rückgriff auf den in den Traditionen bürgerlicher Aufklärung entwickelten Begriff der Entfremdung charakterisiert. In dieser streng philosophisch bestimmten begrifflichen Fassung gilt uns diese Kategorie im folgenden als Schlüssel zur Herleitung der Implikationen und Konsequenzen gegenwärtiger Strategien der Wissensvermittlung und des Lernens und des in ihnen erkennbaren neuen Menschenbildes. In der Marxschen Kategorie der Entfremdung sind sämtliche Dimensionen keimhaft enthalten, die die pädagogischen Grundprobleme einer neoliberalen Gesellschaft im Prozeß wirtschaftlicher Globalisierung bestimmbar und interpretierbar machen, ohne sie auf blanken Ökonomismus zu reduzieren. Nicht nur wird die durch den Modernisierungs- und Globalisierungsprozeß verursachte Fragmentierung von Identität vermittels der Kategorie der Entfremdung erschließbar; auch die Verdinglichung des Prozesses der Bildung der menschlichen Wesenskräfte wird als notwendiges Moment dieser Fragmentierung von Identität selbst erkennbar.

*Entfremdung – Verdinglichung – Fragmentierung:
Die Blockierung der menschlichen Wesenskräfte*

Entfremdung in der Tradition der Marxschen Theorie stellt eine Kategorie dar, in der philosophische, subjekttheoretische und kritische politisch-ökonomische Überlegungen zusammenfließen: Jede Ver- einseitigung auf die eine oder andere Dimension würde daher zur Depoten- zierung der Erklärungskraft und zu einer Verflachung dieses Begriffs führen. Die Theorie der Entfremdung ist zunächst eine Antwort auf die zeitgenössischen nationalökonomischen Verhältnisse, in denen Marx die Tendenz zur Versachlichung der gesellschaftlichen Beziehungsverhältnisse auf Kosten der lebendigen menschlichen Austauschformen registriert. Dieser Vorgang des *Fremdmachens* ist ein Prozeß, der aus den Gesetzmäßigkeiten des gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionszusammenhangs entspringt, sich wie ein geheimes Netz über die zwischenmenschlichen Beziehungen legt und sich im Innenleben der Menschen einnistet. In der konkreten Struktur gesellschaftlicher Produktion angelegt, bewirkt die Entfremdung nicht nur die Fremdheit der Menschen gegenüber der Realisierung ihrer Arbeitsvollzüge und den Gegenständen, die sie in diesen herstellen, sondern auch die Fremdheit gegenüber anderen

Menschen und gegenüber ihrer eigenen Natur sowie gegenüber ihren eigenen geistigen Fähigkeiten. Der Mensch wird insgesamt »seinem Gattungswesen entfremdet« (MEW, Ergänzungsband I, S. 518).

Im Vorgang der Entfremdung wird nicht nur strukturelle Fremdheit gegenüber der Lebenstätigkeit und den produzierten Gegenständen erzeugt: »Die *Entäußerung* des Arbeiters in seinem Produkt hat die Bedeutung, nicht nur, daß seine Arbeit zu einem Gegenstand, zu einer *äußern* Existenz wird, sondern daß sie *außer ihm*, unabhängig, fremd von ihm existiert und eine selbständige Macht ihm gegenüber wird, daß das Leben, was er dem Gegenstand verliehen hat, ihm feindlich und fremd gegenüber tritt.« (Ebenda, S. 512) In demselben Prozeß wird das gesamte Gattungswesen des Menschen von der Entfremdung ergriffen und nach außer ihm liegenden Maßstäben zugerichtet, ja selbst das Bewußtsein des Menschen von seiner Gattung wird außer Kraft gesetzt und auf ein Mittel zur Existenzsicherung reduziert. Die subjekt- und bildungstheoretisch zentralen Aussagen beziehen sich auf die Folgewirkungen der Entfremdung, die die Weiterentwicklung der *menschlichen Wesenskräfte* (Ebenda, S. 542) nachhaltig blockieren. Im Umschlag der menschlichen Äußerung in Entäußerung, der Vergegenständlichung in Verdinglichung, der Verwirklichung in Entwirklichung macht die Entfremdung »das *Gattungswesen des Menschen* sowohl die Natur als sein geistiges Gattungsvermögen, zu einem ihm *fremden* Wesen, zum *Mittel* seiner *individuellen Existenz*. Sie entfremdet dem Menschen seinen eigenen Leib, wie die Natur außer ihm, wie sein geistiges Wesen, sein *menschliches* Wesen.« (Ebenda, S. 517)

Die freie Entfaltung der menschlichen Wesenskräfte wird unterbrochen, die Potentiale des menschlichen Subjektvermögens werden eingekapselt in die Logik der Entfremdung, das Gattungswesen des Menschen bleibt forthin unter Verschuß. Bis in die Tiefe unserer Persönlichkeit, »bis in die Materialität« unseres Subjektseins (Rosanda 1994, S. 25) sind wir entfremdet, vereinseitigt, deformiert, enteignet derjenigen Potentialitäten, die das Gattungswesen Mensch ausmachen.

Die Entfremdung freilich ist keine anthropologische Grundtatsache, der Vorgang des Fremdmachens ist vielmehr strukturell mit der Entstehung einer Wirtschaftsform verknüpft, die die Verwertbarkeit des Menschen in den Vordergrund stellen muß, weil nur durch sie der Gewinn realisierbar ist, der die oberste Maxime gesellschaftlicher Produktion darstellt. Ist Entfremdung in gewissem Ausmaß bereits vor der Etablierung bürgerlicher Gesellschaft vorhanden, weil die Menschen ihre Existenzweise in vorindustriellen Sozialformationen nur partiell kontrollieren können, so wird im entwickelten Kapitalismus der Verlust dieser Kontrolle dramatisch (Mandel 1984, S. 203).

Diese Wirtschaftsform wird erst unter gesellschaftlichen Bedingungen möglich, unter denen Kapital als Geld, das nach der Vermehrung dieses Geldes strebt, in die Produktionssphäre der Gesellschaft eindringt, was wiederum voraussetzt, daß diejenigen, die produzieren, von den Mitteln ihrer Produktion getrennt sind und die Eigentümer der Produktionsmittel den gesellschaftlich produzierten

Reichtum privat aneignen können. Diejenigen, die diesen Reichtum aber produzieren, müssen ihre Arbeitskraft als Waren verkaufen, um ihre Existenz sichern zu können (Mandel 1980, S. 56 ff.; Haug 2002, S. 235). Aufbau und Reproduktion des menschlichen Subjektvermögens stehen letztendlich, wie immer subtil auch vermittelt, unter der Direktive der permanenten Aktualisierung der menschlichen Ware Arbeitskraft. Die Produktionsmittelbesitzer stehen ihrerseits aufgrund der durch das Privateigentum verursachten Ausdifferenzierung der Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel und Arbeitskräfte unter dem objektiven Druck, »Profit und Wachstum zu maximieren, ungeachtet der Ergebnisse dieses Strebens für die Wirtschaft in ihrer Gesamtheit.« (Mandel 1980, S. 58) Denn um den Marktanteil zu erhalten oder zu erweitern, müssen die Kosten der Produktion herabgedrückt werden, ein Erfordernis, das durch serielle Produktion und Maschinerisierung erfolgen kann. Steckt damit im Kapitalismus ein gewaltiges Potential zur »Entfaltung des technischen Fortschritts, zur beständigen Anwendung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse auf die materielle Produktion, zur uferlosen Ausdehnung des Warenbergs und des Maschinenparks bis hin zur ... Halbautomation« (ebd.), so produzieren die ständige Maschinerisierung der Produktion, ihre Instandhaltung und Versorgung mit Energie einen Widerspruch, den Marx im Gesetz des tendenziellen Falls der Profitrate ausgedrückt hat (MEW, Bd. 25, S. 221-277).

Weil nur lebendige Arbeitskraft mehr Wert zu produzieren in der Lage ist, aus der der Gewinn angeeignet werden kann, diese lebendige Arbeitskraft aber im Verhältnis zu den von einem Eigentümer aufgewendeten sachlich-gegenständlichen Produktionselementen immer stärker schwindet, muß die allgemeine Profitrate zwangsläufig beständig sinken. Die objektiven Gesetzmäßigkeiten, die die kapitalistische Produktion erfordert, treiben die Verdinglichungstendenzen der Gesellschaft hervor, verschärfen die Fremdheit in allen Dimensionen des menschlichen Daseins durch dessen Fixierung auf die Dinghaftigkeit der Mensch-Welt-Beziehungen. Die menschlichen Wesenskräfte werden in ihrer kreativen Potentialität reduziert nach Maßgabe ökonomischer Direktiven, nur singular können sie die Hülle der Dinghaftigkeit der gesellschaftlichen Beziehungen durchdringen. Die von der bürgerlichen Klasse propagierte Freiheit realisiert sich als Freiheit, die Selbstentfremdung als Mittel zum Zweck der Existenzsicherung in Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt einzusetzen. Konkrete Formen und Intensität der Verdinglichung hängen von der jeweils besonderen Art und Weise der Produktion und Reproduktion der Lebensverhältnisse des Menschen in der modernen bürgerlichen Gesellschaft ab. Auf der Stufe des Übergangs zur »transnationalen Produktionsweise« (Haug 1999, S. 32), die durch die hochtechnologischen Produktivkräfte ermöglicht wird und in deren Kontext der Weltmarkt zum ersten Mal in der Geschichte geschaffen wird, ändern sich die gesellschaftlichen Anforderungen an die Subjektausstattung und demzufolge auch die Formen der Entfremdung in den Mensch-Welt-Beziehungen und in den Beziehungen des Menschen zu sich selbst. Es ändern sich damit auch die Direktiven und die geplante Bearbeitung der menschlichen Wesenskräfte.

Marx schreibt hierzu: »Da die Masse der angewandten lebendigen Arbeit stets abnimmt im Verhältnis zu der Masse der von ihr in Bewegung gesetzten vergegenständlichten Arbeit, der produktiv konsumierten Produktionsmittel, so muß auch der Teil dieser lebendigen Arbeit, der unbezahlt ist und sich in Mehrwert vergegenständlicht, in einem stets abnehmenden Verhältnis stehn zum Wertumfang des angewandten Gesamtkapitals. Dies Verhältnis der Mehrwertsmasse zum Wert des angewandten Gesamtkapitals bildet aber die Profitrate, die daher beständig fallen muß.« (MEW Bd. 25, S. 223)

*Homo materia: Die Humanressourcen als Rohstoffquelle
im hochtechnologisierten Kapitalismus*

Unter diesen objektiven Gesetzmäßigkeiten, deren Grundlage wir hier nicht weiter verfolgen können, ist die Frage der Bildung subsumiert. In der Maxime der Verwertbarkeit des Menschen und den immer wieder konfliktreichen Versuchen, sie in Arbeitsprozessen umzusetzen, ist die Entfremdung strukturell angelegt, in die Bildung konstitutiv eingeht. Wir wenden uns nun ihrer gegenwärtigen Ausdrucksform zu, denn die philosophische Bestimmung der Entfremdung unter den Bedingungen neoliberaler Globalisierung verlangt nach ihrer Auslegung in subjekt- und bildungstheoretischer Perspektive. Daß Bildung von den Zwängen der Entfremdung frei sein könne, ist eine Illusion idealistischer Theorien, die Bildung in einem jenseits der realen Verhältnisse angesiedelten Reich des Schönen verorteten. Denn um die menschliche Natur in ein spezifisches Arbeitsvermögen umzuwandeln, »bedarf es einer bestimmten Bildung oder Erziehung, welche ihrerseits eine größere oder geringere Summe von Warenäquivalenten kostet.« (MEW, Bd. 23, S. 186) In einer sich in wirtschaftlichem Bereich globalisierenden, informations- und kommunikationstechnologisch gestalteten Gesellschaft, in der die Tendenzen der Maschinisierung und Automatisierung die Möglichkeit von Erwerbsarbeit systematisch ausdünnen, wächst der gesellschaftliche Druck auf eine Bildung, die in effizienterem Maße und in schnelleren Zyklen die gewünschten Subjektvermögen hervorbringen soll. Die Indizien dieses Drucks sind erdrückend: Die Bemühungen um Elitförderung, Hochbegabtenförderung, Bildungsstandardisierung im Kindergarten, Verkürzung von Schulzeiten, Komprimierung der Zeit in der Vermittlung von Bildung, Modularisierung von Ausbildungsgängen und nicht zuletzt die Versuche der Privatisierung der Bildung durch Schaffung eines Bildungsmarktes für Bildungskonzerne (GATS) sprechen eine deutliche Sprache. In der Vision der Realisierung eines internationalen Bildungsmarktes würde sich dem Aspekt der Verwertbarkeit von Bildung der ihrer Käuflichkeit zugesellen.

Im folgenden geht es einerseits darum, das Menschenbild zu bestimmen, das in den gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussionen um die Verwertbarkeit von Wissen und die Kompetenzen zum Ausdruck kommt. Der von Günther Anders entwickelte Begriff des *homo materia* (1987, S. 21 ff.) dient dabei als Folie zur Kennzeichnung dieser versteckten Anthropologie. Bezieht sich die Formulierung von Anders auf die realisierbare menschliche Möglichkeit, sich allgemein in Rohstoff zu verwandeln, so betrachten wir im Kontext unserer Fragestellung speziell die *Bearbeitung der Humanressourcen* im Hinblick auf die Freilegung geistig-kreativer Kompetenzen. Andererseits sollen diejenigen *Humantechniken* identifiziert werden, vermittels derer eine warenförmige Bildung in Fortführung der Entfremdung die menschliche Natur mit denjenigen Wissensbeständen und Kompetenzen ausstatten soll, die sie als verwertbare Ware Arbeitskraft benötigt. Neben der philosophisch-anthropologischen Tendenz menschlichen Daseins zur Selbstverwertung seiner eigenen Existenz und damit ihrer nihilistischen Interpretation geht es um die nähere Bestimmung derjenigen Humantechniken, mit denen die

Die Bezeichnung »Humanressourcen« kennzeichnet ihrerseits eine verdinglichte Kategorie. Denn sie faßt nichts anderes als eine zu bearbeitende »natürliche« Reichumsquelle.

Gesellschaft aus Neugeborenen arbeitsfähige Menschen macht, meint Brückner.

Die gegenwärtigen Humantechniken, die perspektivisch auf die Bearbeitung der menschlichen Humanressourcen gerichtet sind, haben ihren Kern in neuen Formen der Generierung und Transformation von Identitätskonfigurationen, in denen der Wissensaufnahme, -verarbeitung und -transferierung als Subjekteigenschaft eine zentrale Bedeutung zukommt. Die mobile, flexible, fluide, wandlungsfähige, auf permanente Selbsttransformation geeichte Persönlichkeit charakterisiert das psychologische Korrelat des homo materia. Die gegenwärtige gesellschaftliche Tendenz, die in den bildungspolitischen Diskussionen ihren symptomatischen Ausdruck findet, enthält die Gefahr einer marktkonformen Modularisierung des Menschen. Modularisierung kennzeichnet die Grundtendenz eines Menschenbildes, das vom Menschen als einem beliebig in unterschiedliche marktgerechte Module aufspaltbaren Wesen ausgeht. Der zukunfts-fähige Mensch soll demgemäß nicht mehr nur soziale Rollen übernehmen und ihren Erfordernissen gemäß handeln; vielmehr soll ihn eine nachgiebige, formbare Identität dazu befähigen, mit den ständig wechselnden Anforderungen in einem globalisierten, informations- und kommunikationstechnologisch gestalteten Arbeits- und Konsummarkt umzugehen. Umgang ersetzt in diesem Falle die Konfrontation, denn es geht um einen spielerischen Umgang mit sozialen Zwängen, nicht um die intellektuelle Auseinandersetzung mit der Welt, es geht um die möglichst optimale *Selbstbehauptung* des Subjekts, nicht um den Widerstand, der gesellschaftlichen Zumutungen entgegengesetzt werden könnte. Das Bild vom modularisierbaren Menschen enthält den Imperativ, die eigene Persönlichkeit elastisch auf die Erfordernisse des Marktes einzustellen, es zielt auf *Marktfähigkeit* des menschlichen Innenlebens. Eine chamäleonhafte Identität, eine Art mobile Nomadenidentität soll der neuen Anforderungsstruktur der Gesellschaft entsprechen. Das von dem Soziologen Richard Sennet analysierte Leitbild vom *flexiblen Menschen* (Sennet 2000) entspricht den Anforderungen einer globalisierten Ökonomie, deren Grundbedingung die ubiquitäre Einsetzbarkeit des homo materia ist.

In dem Maß, wie sich die gesellschaftliche Produktion auf die zerebral-geistigen Fähigkeiten stützt und diese zu entscheidenden Produktivkräften werden läßt, in dem Maß wird Bildung noch stärker in den Prozeß der Verdinglichung einbezogen. In der gegenwärtigen Form des ökonomischen Systems werden Wissen und Kompetenzen zu grundlegenden Elementen der Mehrwertschöpfung und damit zu Ressourcen der betriebswirtschaftlichen Rendite. Daß im Rahmen eines Akkumulationsmodells, das verstärkt auf dem jeweiligen geistig-rationalen Subjektvermögen des Menschen aufruht, Bildung systematisch zu einer Ware degradiert wird, in deren Präsentation und Aufbereitung sämtliche im bürgerlichen Bildungsideal immer auch enthaltenen widerständig-emanzipatorischen Elemente eingefroren werden sollen, ist evident. Die Begriffe der Wissensgesellschaft, der Informationsgesellschaft, der Mediengesellschaft verschleiern nur die widersprüchlichen Prozesse, in deren Rahmen eine Umstrukturierung gesellschaftlicher Produktivkraftnutzung und Mehrwert-

schöpfung auf einer qualitativ neuen Stufe des bestehenden ökonomischen Systems erfolgt.

Der französische Sozialwissenschaftler Moulier-Boutang, der diesen Prozeß der Umstrukturierung als Wechsel vom industriellen hin zum kognitiven Kapitalismus charakterisiert, arbeitet die verschiedenen Strukturelemente dieses Wandels heraus: In einem ökonomischen System, dessen Akkumulation wesentlich auf Wissen basiert, wächst die Bedeutung von Forschung, Bildung, Informationsfluß, Kommunikationssystemen, organisiertem Lernen, strategischem Management beständig. Der Wert der Bildung, die zugleich eine auf Warenförmigkeit reduzierte Form der Bildung bleiben muß, steigt in einer Gesellschaft, die über die Schaffung, Gestaltung, Bedienung informations- und kommunikationstechnologisch angelegter Systeme die Produktion strukturiert, er steigt in dem Maße, wie menschliche Arbeitskraft für die Erfordernisse der Wissens- und Informationsproduktion präpariert werden muß (Moulier-Boutang 2001, S. 31 ff.).

Diese Bedeutungssteigerung der geistigen Fähigkeiten impliziert die Tendenz, eine Art Privateigentum an Mitteln der Bearbeitung des Rohstoffs Humanressourcen aufzubauen: Die Kontrolle über die Entwicklung des Wissens, der Kompetenzen, der Kreativität und der Phantasie der Mensch, muß in den privaten Verfügungsbereich übergehen, wenn die eigene Position im internationalen Wettbewerb aufgebaut, stabilisiert und erweitert werden soll: »Es geht hauptsächlich darum, technisches Wissen zu verwalten, die Entwicklung von Lernprozessen sicherzustellen, neues Wissen zu schaffen und sich den Zugang zu allen verfügbaren Kenntnissen zu sichern.« (Ebenda, S. 31)

In den zentralen bildungspolitischen Dokumenten ist der Gedanke der Verwertbarkeit von Wissen und Kompetenzen der grundlegende Dreh- und Angelpunkt bildungsreformerischer Innovationen schulischer Lern- und Bildungsprozesse, wobei allein die Akzentverschiebung vom Begriff der Bildung hin zur Kategorie des Lernens unter ideologiekritischer Perspektive aufschlußreich ist. In einer gesellschaftlich-historischen Situation, in der wirtschaftlicher Fortschritt immer stärker auf Wissen, Wissenstransfer, geistig-zerebralen Leistungen beruht, werden die sogenannten Humanressourcen zu einem umkämpften »Schlüssel für die Zukunft« (Lehner/Widmaier 1992, S. 96), sie werden immer stärker als grundlegender »Standortfaktor« im internationalen Konkurrenzkampf aufgefaßt (Bildungskommission NRW 1995, S. 43). Der Geschäftsbericht der rot-grünen Bundesregierung sieht in der Kreativität und Kompetenz der Menschen den »wichtigsten Rohstoff Deutschlands« (Bundesregierung 2000, S. 34), denn die »Innovationen von morgen fangen in den Köpfen der jungen Menschen von heute an.« (Schröder 2000, S. 49) Die Begriffe »Ressource« und »Rohstoff« verraten die Anthropologie des homo materia, der die innovativen Ansätze leitet und im verdinglichten Begriff die Entfremdung sowohl ausdrückt als auch noch einmal in der Wissenschaftssprache verdoppelt. Rohstoffe werden geplündert, bearbeitet und in eine gesellschaftlich profitable Form gebracht. Das Kind als Rohling ist diejenige Quelle, aus der nach seiner schulischen Umarbeitung in Humankapital die verwertbaren Innovationen entspringen sollen, ein Vorgang, in dessen Rahmen die

Der Gedanke der Verwertbarkeit von Bildung ist mittlerweile derart hegemonial geworden, daß er sogar vor der pädagogischen Arbeit in Kindergärten nicht halt macht. All diejenigen Momente, die sich von der Position der Erwachsenen als zweckfreie Tätigkeiten im Leben von Kindern ausmachen lassen, werden von selbsternannten Bildungsreformerinnen und -reformern als nutzlos eingestuft. In einer ontogenetischen Zeitspanne - so die Argumentation -, in der eine ungeheure Offenheit der menschlichen Subjektvermögen gegeben ist, läßt man diese unbearbeitet und verschwendet in der Folge wertvolles Humankapital.

über den Tauschcharakter der gesellschaftlichen Beziehungsverhältnisse vermittelte Warenförmigkeit des Humanvermögens von Kindern konstituiert wird.

Das Neue an dieser Bildungsökonomie ist freilich, daß sie sich der Entfremdung in anderer Weise bedient als vorangegangene Varianten. Die gesellschaftspolitische Intention, Kinder über eine Umstrukturierung schulischer Lernprozesse für das Leben in einer Gesellschaft auf dem Weg wirtschaftlicher Globalisierung »fit« zu machen, wie es neudeutsch heißt, Kinder besser und zugleich schneller, effektiver und in kürzeren, gleichsam hochselektiven Bearbeitungszeiten einem zukünftigen Arbeitsmarkt zuzuführen, war zwar schon immer das Ziel einer Ökonomie des Lernens; doch eignet der gegenwärtigen Bildungsökonomie ein neues Qualitätsmerkmal insofern, als im Unterschied zu früheren Indienstnahmen des schulischen Lernens hier noch die physiologischen, biographischen, emotionalen und kreativen Momente des Lernens für dieses Ziel nutzbar gemacht und unter ein progressives Design gestellt werden.

Im Rahmen eines neuen, strukturell erweiterten Qualifikationsbegriffs werden nicht nur einzelne Segmente der Persönlichkeit zum Gegenstand der Überlegungen, sondern die Allseitigkeit der menschlichen Wesenskräfte in ihrer entfremdeten Form: Der neue Qualifikationsbegriff faßt die Vielseitigkeit menschlicher Fähigkeiten, ohne sie aus dem Koordinatensystem der Entfremdung herauszulösen. Er berücksichtigt nicht nur die kognitiven Fähigkeiten, obgleich nur aus ihnen direkte Verwertungsmöglichkeiten erschlossen werden können, sondern auch die leiblichen, ästhetischen, affektiven und sozio-emotionalen, auf denen jene aufruhen und die mit diesen in ständiger Korrespondenz stehen.

In der Quantifizierung, Komprimierung und Verdichtung von Bildungszeit liegt ein wesentliches Moment gegenwärtiger Human-techniken zur Umwandlung von Humanressourcen in verwertbare Qualifikationen, das die Verdinglichung in den Mensch-Welt-Beziehungen nochmals steigert. Denn die Effizienzsteigerung in der Wissens- und Kompetenzproduktion erfordert die Ignorierung all derjenigen Momente, die für einen gelingenden Bildungsprozeß die unhintergehbaren Bedingungen sind: Muße, Zeit, Hingabe, Gelassenheit und Liebe, grundlegende Elemente, die den Menschen auch unter entfremdeten Bedingungen immer wieder dazu befähigen, die Grenzen der Verdinglichung zu überschreiten. Geleitet von einem »technologisch-verdinglichten Zeitbegriff« (Kofler 1982, S. 40), wird auch die Bildung den aus den beschleunigten Produktionsprozessen entspringenden zeitökonomischen Maximen unterworfen. Bildung reduziert sich auf Aneignung, der das Mensch-Welt-Verhältnis, Gegenstand des Bildungsprozesses, äußerlich bleiben muß, sie reduziert sich auf die Aneignung einer Welt, die nur noch als kontextlose Ansammlung von Modulen präsentiert wird. Im verwertungsbezogenen Blick auf Lernprozesse bleiben die Grunderfordernisse einer humanen Bildung in Hinsicht auf ihre zeitliche Dimension unberücksichtigt. In dem Unterfangen, die zeitökonomischen Prinzipien gesellschaftlicher Produktion umstandslos auf die Herstellung von Qualifikationen und Kompetenzen zu übertragen, wird unerfülltes Menschsein massenhaft produziert, dessen Auswirkun-

gen für die zivilen Grundlagen menschlichen Zusammenlebens unabsehbar sind.

Die in unterschiedlichen Kontexten entwickelten Kategorien des *kulturellen* und des *sozialen Kapitals* (Bourdieu/Passeron 1973; Coleman/Hoffer/Kilgore 1982) fassen bildungssoziologisch die Verdinglichung der menschlichen Wesenskräfte, die Verkapselung der vielseitigen Dimensionen menschlicher Subjektwerdung im Kontext des bestehenden Produktions- und Reproduktionszusammenhangs der Politischen Ökonomie. Auf die Produktion und Verwertung dieses kulturellen und sozialen Kapitals sind die Bestrebungen von Staat, Wirtschaft und Konzernen gerichtet. Auch das theoretische Rahmenkonzept der PISA-Studie beruht auf einem erweiterten Qualifikationsbegriff, der zwar die Ebene einer an formalen Bildungszertifikaten fixierten und kognitivistisch verengten Analyse verläßt, aber gerade in der Erweiterung seines Zugriffs auf *Basiskompetenzen* eine verdinglichende Bildungsökonomie fortführt, die die Implikationszusammenhänge der Entfremdung systematisch ausschließt. In den Überlegungen der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zu Investitionen in das sogenannte Humankapital wird dieser Wechsel angezeigt: »Beurteilungen der Qualifikationsbasis des Humankapitalstocks tendierten bestenfalls dazu, aus ›Stellvertreterindikatoren‹ wie ›Schulabschluß‹ gewonnen zu werden. Sobald das Interesse an Humankapital ausgeweitet wird auf Eigenschaften, die es den Menschen erlauben, ›lebenslang Lernende‹ zu werden, wird die Unangemessenheit deutlich. Durch die direkte Befragung von Wissen und Fertigkeiten überprüft OECD/PISA das Ausmaß der Fähigkeiten junger Menschen, sich dem Erwachsenenleben zu stellen, und zum anderen (bis zu einem gewissen Grad) die Effektivität von Bildungssystemen.« (OECD, zit. nach: Klausenitzer 2002, S. 48)

*Entfremdung im Bildungsprozeß und supplementäre Entfremdung:
Die Integration pädagogischen Handelns
in den Prozeß der Verwertung*

Wir müssen an dieser Stelle eine bildungstheoretisch notwendige Differenzierung einführen, nämlich die Unterscheidung zwischen pädagogisch begründeter *notwendiger Entfremdung*, die allen menschlichen Bildungsprozessen gemeinsam ist, und *supplementärer, also künstlich zugesetzter Entfremdung*, die keinen sozialanthropologischen Tatbestand darstellt, sondern das historische Produkt einer spezifischen Organisation der gesellschaftlichen Arbeits- und Lebensverhältnisse bildet. Diese Differenzierung können wir auch als Unterscheidung zwischen *unerläßlicher, im Bildungsprozeß des Menschen selbst begründeter Entfremdung* und *gesellschaftlich produzierter Verdinglichung* fassen. Jeder ernsthafte Vorgang von Bildung schließt Entfremdung ein, weil jede Auseinandersetzung mit einem Bildungsinhalt einen gewissen Grad an Entpersönlichung, an der Zurückstellung subjektiver Interessen und Wünsche, eine Irritation gegenüber bisherigen persönlichen Erfahrungen erfordert. Die über vermittelte Rationalität mögliche Entfremdung gegenüber der eigenen unmittelbaren Lebenswelt ist die Bedingung für die Aufhebung der Unmittelbarkeit und damit der Instandsetzung der

menschlichen Handlungsfähigkeit. Die Hingabe an einen Gegenstand oder Sachverhalt setzt einen Prozeß notwendiger Entfremdung in Gang, der allerdings nur temporär ist und nichts mit der elementaren Entfremdung im Verhältnis des Menschen zu seiner persönlichen und gesellschaftlichen Welt gemein hat. Entfremdung ist die Bedingung von Bildung, sie erfordert nach Hegel nur »den leichteren Schmerz und Anstrengung der Vorstellung, sich mit einem Nicht-unmittelbaren, einem Fremdartigen, mit etwas der Erinnerung, dem Gedächtnisse und dem Denken Angehörigen zu beschäftigen.« (Hegel 1996, S. 321)

Daß der Mensch sich in dieser Entfremdung nicht verliert, bedeutet, daß er seine Identität nicht in dem Fremden auflöst, mit dem er sich auseinandersetzt, sondern vielmehr ein qualitativ neues Verhältnis zu seiner Welt gewinnt, mithin die temporäre Entfremdung wieder aufhebt, sobald er sich aus der lernenden Auseinandersetzung mit einem Gegenstand zurückzieht. Abstraktionsvermögen, geistige Verfügbarkeit über die eigenen Lebensverhältnisse, kritische Urteilsfähigkeit repräsentieren die Persönlichkeitsdimension, die in diesem Bildungsprozeß angesprochen werden sollen.

In der supplementären Entfremdung dagegen, die nur zu analytischen Zwecken von der bildungstheoretisch bzw. pädagogisch notwendigen getrennt werden kann, liegen die Dinge anders. Die supplementäre Entfremdung ist im Lernprozeß diejenige grundlegende Form der Entfremdung, die das Verhältnis des Menschen zur Welt verdinglicht, ein Vorgang, der aus der verallgemeinerten Warenstruktur entspringt. Georg Lukács zufolge beruht das Wesen der Warenstruktur auf dem Umstand, »daß ein Verhältnis, eine Beziehung zwischen Personen den Charakter einer Dinghaftigkeit und auf diese Weise eine ›gespenstische Gegenständlichkeit‹ erhält, die in ihrer strengen, scheinbar völlig geschlossenen und rationalen Eigengesetzlichkeit jede Spur ihres Grundwesens der Beziehung zwischen Menschen verdeckt.« (1986, S. 170 f.)

Diese Verdinglichung des Verhältnisses des Menschen zu seiner Welt und zu sich selbst, die Entfremdung von seinen eigenen geistigen Fähigkeiten und damit von seinem Gattungswesen findet sich auf allen Ebenen der schulischen Rohstoffbearbeitung wieder, ja sie ist selbst ein Motor für diese Verdinglichung, deren Produkt sie ist. Die pädagogisch erforderliche Entfremdung, die die intellektuelle Distanz zum Gegenstand des Prozesses der Bildung herstellen kann, wird durch Einfassung in die von der gesellschaftlichen Produktions- und Arbeitsorganisation ausgehenden verdinglichenden Tendenzen überlagert, die im Bildungsprozeß mögliche Selbstobjektivierung des Menschen als Bedingung seiner Handlungsfähigkeit schlägt in *Selbstinstrumentalisierung* um. Nicht nur erhalten die sozialen Beziehungen zwischen Personen im Kontext des schulischen Bildungsprozesses durch den Eingang der Konkurrenz- und Wettbewerbsprinzipien in den Umgang von Lehrenden und Lernenden den Charakter von Dinghaftigkeit; auch in den präsentierten Bildungsinhalten und darüber hinaus insbesondere in der Form, im Medium ihrer Präsentation, schlägt die Verdinglichung der menschlichen Wesenskräfte insofern durch, als der menschheitliche Entstehungszusammenhang von Bildungsinhalten und ihrer methodischen Ver-

In idealistischer Form verkleidet liegt diese Form der Entfremdung rudimentär bereits in der Hegelschen Bildungstheorie vor, die Marx später mit den Gesetzen der kapitalistischen Produktionsweise systematisch verknüpft. »Unglücklich der«, schreibt Hegel 1809, »dem seine unmittelbare Welt der Gefühle entfremdet wird; denn dies heißt nichts anderes, als daß die individuellen Bande, die das Gemüt und den Gedanken heilig mit dem Leben befreunden, Glauben, Liebe und Vertrauen, ihm zerrissen wird!« (1996, S.321)

mittlung nicht mehr in den Horizont des schulischen Lernens tritt, geronnenes menschliches Handeln nicht mehr als deren verursachendes Element in den Bewußtseinshorizont Eingang finden kann. Die Struktur eines Bildungsprozesses jedoch, der tiefgreifende Erkenntnisse ermöglichen soll, die im Durchgang durch die Entfremdung diese aufheben könnten, kann nicht an bereits vorgefabrizierten, die Bildung präjudizierenden Materialien entwickelt werden, denn diese stabilisieren und vertiefen die supplementäre Entfremdung auf hohem Niveau.

Im Zusammenhang der im Bildungsprozeß zum Ausdruck kommenden und ihn auch gleichermaßen produzierenden supplementären Entfremdung sind zwei Ebenen zu unterscheiden, die in unterschiedlicher Weise auf Verwertbarkeit der Humanressourcen bezogen sind. Diese in der bildungstheoretischen Unterscheidung von materialer und formaler Bildung reflektierten Ebenen betreffen die durch Inhaltsorientierung und Subjektorientierung bzw. die Mischungsverhältnisse zwischen beiden Maximen freilegbaren Möglichkeiten der Verwertung. Zwar ist auch in der materialen Bildung supplementäre Entfremdung in dem Maße vorhanden, wie in der An- und Zueignung eines Bildungsinhalts auf die reflexive Verflüssigung seiner konkreten Entstehungsgeschichte verzichtet wird. Doch liegt auf der Ebene der formalen Bildung ein gewaltiges Entfremdungspotential, weil in der Konzentration auf die Freilegung der kreativen Fähigkeiten des Subjekts der Schein der Weiterentwicklung der menschlichen Wesenskräfte vor dem Hintergrund ihrer wachsenden Deformierung erzeugt wird. Progressive Didaktik, Wirtschaftskreise und Bildungskonzerne konvergieren in diesen Bemühungen, wenn sie ihre Anstrengungen auf Wege der Herstellung von Qualifikationen und Kompetenzen konzentrieren.

Diese repräsentiert die wichtigste pädagogische Humantechnik in der Bearbeitung von Humanressourcen. Methodenfetischismus und Medienfixierung dienen wohl der Repräsentanz einer vorgeblichen pädagogischen Kreativität, allein sie bleiben extrem unpädagogisch, verstärken sie doch die schablonenhaften Wahrnehmungs- und Erfahrungsformen, die es gerade aufzubrechen gelte. Bildungsinhalte, die die Sichtweisen der Heranwachsenden auf die Welt und die eigene Persönlichkeit in ihr zu erschließen hätten, geraten so zu warenförmigen Lernmaterialien, die den schematischen Bildungsprozeß befördern und damit die Entfremdung steigern.

Solch eine Verdinglichung von Bildung durch »kommerziell produzierte Curriculum-Pakete«, die der Erleichterung der Aneignung nicht erleichterbarer Frage- und Problemstellungen dienen, verstellen den Blick auf die gesellschaftlich-historische Genese von Erkenntnis und Wissen (Tillmann 1989, S. 175) und schneiden die Wissensaneignung vom Prozeß der Erfahrung ab.

Die Didaktik der letzten Jahrzehnte mit ihren Prinzipien der Lebensweltorientierung, der Subjektorientierung, der Handlungsorientierung, der Erfahrungsorientierung setzt auf der Basis eines naiv aufgefaßten Philanthropismus die supplementäre Entfremdung fort, insbesondere durch die Illusion, die Aneignung von Mensch und Welt könne auf dem Weg minimaler, dem Inhalt gegenüber indifferenter kognitiver Anstrengung vollzogen werden. Der Konsumismus

in der Bildung ist nicht nur eine Begleiterscheinung der Sozialisation in der gesellschaftlichen Glitzerwelt von Kulturindustrie und Warenästhetik, sie ist auch das Ergebnis eines Lehr-Lern-Prozesses, der qualitative Anspruchshaltungen durch spielerische Aneignung, durch die unerträgliche Leichtigkeit des Lernens ersetzen möchte. Die Einsicht, daß es im Vorgang der Bildung auch darum gehen könnte, die Heranwachsenden mit der ernsthaften Aufgabe zu konfrontieren, ihre »Subjektivität einem objektiven Sachverhalt unterzuordnen« (Heydorn 1994/1, S. 131), gibt längst eine randständige Position wieder. Die oben genannten methodischen Prinzipien implizieren eine Selbsterfahrung, die sich nicht über geistige Arbeit, über die Anstrengung ästhetischer und begrifflicher Erkenntnis konstituiert, die vielmehr die Wiedergewinnung humaner Menschwerdung ohne jeden Umweg, unmittelbar freisetzen möchte. Es ist dies ein Lernkonzept, das die pädagogisch legitimierte Entfremdung unterläuft, zugleich aber die supplementäre Entfremdung steigert. Als Alternative zur Möglichkeit, über die tiefgreifende Zueignung von Bildungsinhalten das eigene Welt- und Selbstverhältnis zu klären, setzt dieses Lernkonzept auf die konformistische Performanz, die es systematisch mit Kompetenz verwechselt, wodurch die supplementäre Entfremdung auf hohem Niveau stabilisiert und vertieft wird.

*Verwertbarkeit als Kriterium? Zur internen Irrationalität
und zur Kritik eines Prinzips der Sozialisation,
Erziehung und Bildung von Menschen*

Verwertbarkeit ist, wenn wir den Begriff nicht naiv etymologisch auslegen, sondern uns auf seine real-historische Bedeutung beziehen, sicherlich kein Kriterium für die Beurteilung der Qualität von Bildung. Im Begriff der Verwertbarkeit ist der Verwendungszusammenhang von Wissen und Kompetenzen nach Maßgabe ökonomischer Gestaltungsdirektiven definiert, die die erfahrungs- und lebensweltlichen Kontexte der Menschen partikularistisch, gefiltert durch das besondere Interesse durchstrukturieren. Die Nützlichkeit von erworbenen Wissensvorräten und Kompetenzen ist eben nicht dem Zwang der emanzipativen Bewältigung der Probleme widersprüchlicher Lebensverhältnisse geschuldet, sondern wird von den Erfordernissen eines sich wandelnden ökonomischen Systems privater Aneignung gesellschaftlich produzierten Reichtums definiert. In der Tat lernen wir nicht für die Schule, sondern für das Leben. Gerade darin liegt der Skandal bürgerlich-neuzeitlicher Gesellschaften: in der Vorbereitung auf ein Leben, von dem das Leben abgezogen ist, weil es abstrakten Gesetzmäßigkeiten gehorcht, die die Verdinglichung beständig reproduzieren.

Verwertbarkeit ist demgemäß nicht ein eigenständiges Qualitätsmerkmal von Bildung, sondern repräsentiert einen Zwang, dessen Wahrnehmung und Überwindung zu den wichtigsten Gegenständen einer kritischen Theorie der Bildung gehört. Verwertbarkeit ist ein völlig untaugliches Kriterium für die Beurteilung von schulisch ermittelten Wissensbeständen und Kompetenzen, weil ihr Maßstab außerhalb des Menschen angesiedelt ist, sie in pädagogischer Hinsicht schlichtweg nicht legitimierbar ist. Aussagen zur Qualität des kulturellen und sozialen Kapitals, zu dem auch instrumentelle Fer-

tigkeiten, Kulturtechniken und Basiskompetenzen gehören, und Überprüfungen seiner »Konvertierbarkeit« in ökonomisches Kapital (Baumert/Schümer 2001, S. 326) können keinen *pädagogischen* Maßstab bilden, allenfalls können sie empirische Daten für eine pädagogische Beurteilung liefern. Diese verschließt sich notwendig einer szientistisch verkürzten Analyse, die nur ein Segment menschlicher Subjektentwicklung betrifft.

Die einzige grundlegende Form der »Anerkennung« in unseren Bildungsinstitutionen ist entgegen den humanistischen Anstrengungen vieler Lehrerinnen und Lehrer das formale Leistungsprinzip, das in der verdinglichten Weise des Notensystems glaubt, das auf Verwertbarkeit des Menschen reduzierte Subjektvermögen beurteilen zu können. Zugleich erliegen die Versuche einer zeitökonomischen Verplanung von Bildung der Illusion, die Verwertbarkeit der Ware Bildung bestimmen zu können. Daß aber gerade die Herabsetzung von Bildung zu einer zeitökonomisch und damit quantitativ bestimmbar Größe, die innovativ-kreativen Entwicklungspotentiale von Menschen freilegen könne – eine Auffassung, wie sie in dem Unterfangen von Bildungskonzernen zum Ausdruck kommt, vermittelt einer privatisierten Bildungsproduktion eine billigere und effizientere Bearbeitung der Humanressourcen garantieren zu können –, ist schon innerhalb der Logik vorherrschender Politischer Ökonomie als Bildungsökonomie zweifelhaft, gehört es doch zu den pädagogischen Binsenwahrheiten, daß eine qualitative Menschenbildung ohne raum-zeitlich offene Gestaltung nicht möglich ist, mithin die Talente aller Gesellschaftsmitglieder systematisch verschwendet werden. Weder werden innerhalb der Logik einer Ökonomisierung und Quantifizierung der Bildung der Zusammenhang zwischen sozialem und kulturellem Kapital noch die Auswirkungen einer das soziale Kapital erodierenden Form menschlicher Beziehungsverhältnisse bedacht, noch treten die Folgeprobleme in den Horizont der Reflexion, die die »unerfüllte Zeit des entfremdeten Bewußtseins« (Kofler 1982, S. 41) für die Motivation und die kreativen Potentiale der Menschen hat, deren Aktivierung doch die Bedingung für den wirtschaftlichen Erfolg sein soll. Die »Kosten« der Verwertung von Humanressourcen im Prozeß der Bildung und Erziehung für das Selbst- und Weltverständnis der Heranwachsenden und damit für die Grundlagen einer zivilen Gesellschaft spielen freilich in der Investitionsphilosophie von Wirtschaftskreisen und Bildungskonzernen keine Rolle.

Verlassen wir diese Logik und legen genuin pädagogisch-bildungstheoretische Maßstäbe an neuere bildungsökonomische Überlegungen an, so erscheint der Versuch der Ausweisung der Verwertbarkeit von Wissen und Kompetenzen in seiner blanken Irrationalität. Die Symptome von Entfremdung und Verdinglichung werden gerade im Zusammenhang mit pädagogischen und sozialpädagogischen Problemkonstellationen als Skandale im Sektor von Politik und Öffentlichkeit wahrgenommen, ihre gesellschaftliche Tiefendimension, ihre gesellschaftliche Entstehungsgeschichte im Sozialisationszusammenhang von Kindern wird dagegen systematisch ausgegrenzt.

Der eigentliche gesellschaftliche Grundskandal – der einer verhin-derten oder nur partiell ermöglichten Menschwerdung in einer wirt-

schaftlich reichen Sozialformation, deren global players mittlerweile gar den Kampf um die Patentierung der Vielfalt organischen Lebens angetreten haben – verschwindet in der Betroffenheitsgeste von Politikerinnen und Politikern. Daß die Verkapselung der menschlichen Wesenskräfte auf Dauer die zivilisatorischen Grundlagen der Gesellschaft in Frage stellt, ist evident. Die aus ihrer verdinglichten Form entspringenden Sozialpathologien spiegeln die irrationale Gesellschaft, die den Menschen in einen »Zustand autonomer Entfremdung« (Hardt/Negri 2002, S. 38) hineinzwängt. Die ständige Entwertung des Menschen durch Degradierung seiner Subjektvermögen zu einer in einer kurzen Zeitspanne herzustellenden und zu verwertenden Ware, die nach Gebrauch entsorgt werden kann, kann nicht folgenlos für die psychische Struktur bleiben, die Belege für ihre Explosion nach außen sind überwältigend (vgl. vor allem: Eisenberg/Gronemeyer 1993).

Siehe hierzu die brillante Analyse des Psychologen Götz Eisenberg zum Zusammenhang von Lebensverhältnissen in globalisierten Gesellschaften und Amok als neuem kulturellen Muster (Eisenberg 2002).

Gleichsam ist das Prinzip der Verwertbarkeit von Humanressourcen nicht nur in allgemeinen gesellschaftlichen Sozialisationsprozessen eine Grundlage für die Entstehung und Ausbreitung sozialer Pathologien, der Prozeß der Bildung selbst enthält und transportiert Mechanismen, die die Identität des Menschen aufzuspalten drohen und die aufgrund ökonomistisch verengter Bildungsprozesse, welche weder Raum noch Zeit für die Bearbeitung von Problemen im Verhältnis von Mensch und Welt gewähren, unbewältigte Anforderungen und Konflikte in das Innenleben des Menschen verlagern, wo sie sich anreichern und aggressiv wieder nach außen entladen können. »Ein irrationales System kann sich jedoch nicht rational vermitteln, nicht einmal in der verkürzten Form der Rationalisierung, der auf den reinen Anwendungscharakter heruntergekommenen Ratio. Der gesellschaftliche Widerspruch wird vom Menschen real erfahren. ... Die Inkommensurabilität des Systems wird immer unübersehbarer, der materielle Widerspruch wird auf eine bisher unbekannte Weise in psychologische Widersprüche übersetzt, die sich mit der Entwicklung der Produktivkräfte unaufhaltsam und suizid produzieren.« (Heydorn 1995/4, S. 122 f.)

Ein grundlegendes Segment der im Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung quasi naturwüchsig entstehenden Identitätskonfigurationen repräsentiert die auf Qualifikation von Arbeitskraft fixierte Persönlichkeit, die nicht allein automatisch durch den Sozialisationsgehalt gegenwärtiger Produktions- und Arbeitsformen und Marktverhältnisse geschaffen wird, sondern auf spezifische Human-techniken verwiesen ist, die intentionale Bildungsprozesse in eigens dafür geschaffenen Bildungseinrichtungen implizieren. Die Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher Humantechniken, von denen Erziehung einen wesentlichen Teil darstellt, wird gerade in dem Zwang der geplanten Verarbeitung von Humanressourcen in menschliche Arbeitskraft deutlich, weil über den zum Zwecke ihrer Generierung erforderlichen Akt der Entfremdung zugleich Elemente ihrer potentiellen Selbstaufklärung transportiert werden. In die Identitätskonfigurationen des modernen Menschen drängt mit der internalisierenden Identifizierung partikularer Interessen als der eigenen, des Subjekts nämlich, die Perspektive von Mündigkeit als eine widersprüchliche ein, die die Entfremdung fortführt, sobald das Subjekt deren Wider-

sprüchlichkeit verleugnet. Welche unterschiedlichen Phasen und Strukturen der Akkumulation das kapitalistische Wirtschaftsmodell auch immer durchläuft, in welchen hegemonialen Beziehungsverhältnissen seine Erfordernisse auch immer artikuliert und verhandelt werden, in welchen konkreten Lebensverhältnissen und Sozialisationskontexten sich seine Auswirkungen auch immer ausdrücken, stets ist mit dem Druck, die Bedürfnisse der gesellschaftlichen Produktion zu befriedigen, auch der »dumpfe Zwang zur Mündigkeit« gesetzt (Koneffke 1997, S. 49), als deren Subjektform das in den Tauschverhältnissen frei und rational handelnde Subjekt als partiell mündiges Subjekt erscheint.

Den widersprüchlichen Auftrag von Pädagogik konstituieren die Pole der gesellschaftlichen Verwertbarkeit und der Freisetzung des Menschen zu selbstbestimmtem Handeln, welches die bewußtseinsmäßige Aufhebung der Entfremdung voraussetzt. Aus dieser Widersprüchlichkeit der Orientierungen ist die Dialektik gesellschaftlicher Humantechniken zu entfalten in Richtung ihrer humanen Rationalität. Durch den Zwang der Verwertbarkeit hindurch, ihn nutzend, jedoch nicht bestätigend, fragt Pädagogik nach den Möglichkeiten gelingender Menschwerdung unter Bedingungen, die diese unterlaufen.

Daß Heranwachsende ihre Probleme im Verhältnis zur Welt und zu sich selbst thematisieren, daß sie in personalen Anerkennungsverhältnissen ihre Schwierigkeiten mitteilen können, daß sie das andere – das nicht in der Ware Identität eingeschlossene – Subjektvermögen artikulieren können: Diese Perspektiven wären Mindestanforderungen an eine Organisation schulischer Bildung und Sozialisation, die ihre Aufgabe nicht funktionalistisch auf verwertungsorientierte Bearbeitung von Humanressourcen beschränkt. Die im pädagogischen Verhältnis enthaltenen, Eigengesetzlichkeiten konstituierenden Strukturmomente der Offenheit, des Vertrauens, des Zuppruchs kämen einer solchen Bildungsinstitution entgegen: Denn wenn der Mensch auch »für fremde Zwecke herangezogen wird, so ist er im Umfeld seiner Erziehung auch Zweck an sich.« (Gamm 1991, S. 194)

Freilich ist dies nur ein Funken von Hoffnung, der die Zerstörungskraft der in der Verdinglichung verkapselten menschlichen Wesenskräfte nicht außer Kraft zu setzen vermag ohne die Macht einer sich vielleicht abzeichnenden sozialen Bewegung, die der Zentrifugalkraft neoliberaler Modernisierung das Projekt humaner Menschwerdung entgegenzusetzen könnte. Über das »Schicksal« der menschlichen Wesenskräfte in einer globalisierten Welt ist noch nicht entschieden.

So ist es erlaubt zu sagen, daß ... das pädagogische Verhältnis die am wenigsten akute Entfremdungsproblematik aufweist, weil darin dem Menschen um seiner selbst willen aufgeholfen werden soll. Wenn er unzweifelbar für fremde Zwecke herangezogen wird, so ist er im Umfeld seiner Erziehung auch Zweck an sich. (Gamm 1991, S. 194)

Literatur:

- Anders, G. (1987): Die Antiquiertheit des Menschen zwei. Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution, München.
- Baumert, J. u. Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 ..., a. a. O., S. 321-407.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, Frankfurt a. M.
- Bundesregierung (2000): Deutschland erneuern. Geschäftsbericht der Bundesregierung 1999/2000, Berlin.
- Coleman, J.S./Hoffer, T./Kilgore, S. (1982): Public, catholic and private schools compared, New York.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen.

- Eisenberg, G./Gronemeyer, R. (1993): Jugend und Gewalt. Der neue Generationenkonflikt oder Der Zerfall der zivilen Gesellschaft, Reinbek.
- Eisenberg, G. (2002): Die niedergerissenen Grenzen im Inneren des Menschen. www.fr-aktuell.de/fr/160/t160003.htm
- Gamm, H.-J. (1991): Anmerkungen zum »pädagogischen Grundgedankengang« im Horizont der Entfremdung, in: Zeitschrift für Pädagogik. 26. Beiheft. Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert, Weinheim u. Basel.
- Hardt, M./Negri, A. (2002): Empire. Die neue Weltordnung, Frankfurt a. M./New York.
- Haug, W. F. (1999): Politisch richtig oder Richtig politisch, Berlin/Hamburg.
- Haug, W. F. (2002): Karl Marx - Der Kritiker des Kapitalismus, in: Das Argument 44 (2002) 2, S. 229-240.
- Hegel, G. W. F. (1996): Werke Bd. 4. Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817, Frankfurt a. M.
- Heinemann, K.-H. (2002): Allerweltsprodukt Bildung? GATS - Freihandel und die Folgen für das Bildungswesen, in: Erziehung und Wissenschaft 54 (2002) 4, S. 7-9.
- Heydorn, H.-J. (1994): Werke Band 1. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1949-1967, Vaduz.
- Heydorn, H.-J. (1995): Werke Band 4. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974, Vaduz.
- Klausenitzer, J. (2002): Investitionen in das »Humankapital«. PISA und die Bildungspolitik der OECD, in: Forum Wissenschaft 19 (2002) 3, S. 47-49.
- Kofler, L. (1982): Der Alltag zwischen Eros und Entfremdung, Bochum.
- Koneffke, G. (1997): Erziehung ist der zum gesellschaftlichen Leib gewordene Widerspruch. Zur Begründung der Pädagogik, in: Gamm, H.-J./Koneffke, G. (Red.): Jahrbuch für Pädagogik 1997: Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik, Frankfurt a. M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien.
- Lehner, Fr./Widmaier, W. (1992): Eine moderne Schule für eine moderne Industriegesellschaft, Essen.
- Lukács, G. (1986): Geschichte und Klassenbewußtsein, Darmstadt/Neuwied.
- Mandel, E. (1980): Der Mensch ist das höchste Wesen für den Menschen, in: Raddatz, F. J. (Hrsg.): Warum ich Marxist bin, Frankfurt a. M., S. 52-85.
- Mandel, E. (1984): Einführung in den Marxismus, Frankfurt a. M.
- Marx, K. (1983): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. 1. Bd., Berlin/DDR (im Text unter MEW).
- Marx, K. (1984): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. 3. Bd., Berlin/DDR (im Text unter MEW).
- Marx, K. (1981): Ergänzungsband. Teil 1, Berlin/DDR 1981 (im Text unter MEW).
- Moulier-Boutang, Y. (2001): Marx in Kalifornien: Der dritte Kapitalismus und die alte politische Ökonomie, in: Politik und Zeitgeschichte (2001) B 52-53, S. 29-37.
- Rossanda, R. (1994): Auch für mich. Aufsätze zur Politik und Kultur, Hamburg.
- Schröder, G. (2000): In der Bildung liegt die Zukunft: Auf dem Wege in eine lernende Gesellschaft, in: Zukunftswerkstatt Schule 10 (2000) 2, S. 47-54.
- Sennet, R. (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin: Siedler.
- Tillmann, Kl.-J. (1989): Sozialisationstheorien, Reinbek.
- Wulf, Ch. (1983): Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft, München.