

# Vom Privileg zur Ware und zurück: Der Streit um die Bildung

RAINER FISCHBACH  
[rainer\_fischbach@gmx.net]

*Sommerakademie Kapfenberg 2005*  
*Ethik und Gesellschaft - Zukunftsperspektiven*  
KUlturZentrum Kapfenberg (AT) 4.–5. Juli 2005

## Bildung als Privileg

### Ein vielschichtiger Begriff

Eines der verbreitetsten Missverständnisse von Bildung besteht heute darin, Bildung mit der Vermittlung von Wissen gleichzusetzen. Diese Gleichsetzung irrt sogar in mehr als einer Hinsicht:

1. Erschöpft sich Bildung nicht in Wissen und
2. kann man Bildung noch weniger vermitteln als ihre Komponenten.

Man kann sehr viel wissen und dabei doch ungebildet bleiben. Bildung fängt erst an, wenn Wissen sich in Urteilsfähigkeit, in eine geistige Selbständigkeit verwandelt hat, die sich bewährt in der Begegnung mit anderen Menschen und dem, was diese bewegt. Bildung ist, anders als der neue deutsche Bundespräsident meint, kein Selbstzweck, sondern um der Menschen willen da. Urteilsfähigkeit entsteht erst, wenn Wissen sich mit anderem Wissen nicht nur verknüpft, sondern sich nach seinem Gewicht geordnet hat. Wenn Wissen im Sinne der klassischen Definition als wahrer gerechtfertigter Glaube verstanden wird, dann setzt die Entstehung von Wissen immer schon Wissen voraus. Wissen entsteht als nicht schon, indem man Information aufnimmt, sondern erst, indem man diese kritisch bewertet, auf Übereinstimmung und Konflikt mit bereits Bekanntem prüft, nach ihren Quellen fragt usw. Wissen ist deshalb auch immer Wissen eines Subjekts. In seinen Vergegenständlichungen ist es selbst untergegangen und kann erst nach seiner kritischen Aneignung durch andere Subjekte wiedererstehen.

In einer Gesellschaft, in der Naturwissenschaft und Technik den Status bloßer Werkzeuge, die man benutzen kann oder auch nicht, längst überschritten haben und zu prägenden Kräften geworden sind, die alle Bereiche durchdringen, darf Bildung sich nicht auf den herkömmlichen geisteswissenschaftlichen Inhalt und die Erzeugnisse der sogenannten Hochkultur beschränken. Sie darf sich nicht in einer folgenlosen Schöngesteuer erschöpfen, der eine verdummte Instrumentalität gegenübersteht. Die humane Zählung der entfesselten Naturbeherrschung verlangt vielmehr die Verbindung der unverzichtbaren technischen Kompetenz mit einer umfassenden Reflexionsfähigkeit.

Bildung schließt als Elemente nicht nur Wissenspartikel sondern auch Geschicklichkeiten ein: Fähigkeiten wie die, den Nagel auf den Kopf zu treffen, die Violine zu streichen, den Bleistift zu einer gelungenen Zeichnung zu führen, durch eine Berührung einen Kopfschmerz zum Verschwinden zu bringen, zur rechten Zeit die richtige Frage zu stellen oder auch nur die passende Geste zu machen.

Bildung ist nicht im Sinne eines Kanons zu verstehen. Versuche wie der von SCHWANITZ sind höchstens geeignet Halbbildung zu produzieren, die—und das ist das Schlimmste an ihr—sich für Bildung hält. Der Inhalt von Bildung muss nicht überall und immer derselbe bleiben, kann und muss sich durchaus verändern; wobei das Verschwinden von älterem Inhalt meist zu bedauern, doch oft kaum zu verhindern ist. Entscheidend ist eher die Offenheit sowohl für das Neue als auch für die Wiederentdeckung des Vergessenen. Bildung zeigt sich damit letztlich in einer Haltung: Der Neigung, einer Sache nachzugehen und dabei auch Anstrengungen und Widrigkeiten auf sich zu nehmen. Wer sich darauf einlässt, wird feststellen, dass Bildung nie fertig ist; wobei dem zwanghaften Perfektionismus ebenso zu widerstehen ist wie der flachen Selbstgenügsamkeit.

Personen, Institutionen, Tiere, Landschaften, Ereignisse und die unterschiedlichsten Gegenstände wie Bücher, Bilder, Filme, Computer oder Laboreinrichtungen vermögen die Bildung von Menschen zu unterstützen, doch nicht zu garantieren: Ohne die Gaben, die Neigung und das Bestreben der sich Bildenden kommt sie nicht zustande. Hier steht bewußt 'der *sich* Bildenden' und nicht 'der *zu* Bildenden', weil bilden kann man sich letztlich nur selbst. Bildung ist ein Prozess, der durch Äußeres, eine bestimmte Umgebung und die Gemeinschaft mit anderen zu fördern ist, sich letztlich jedoch in einem Individuum vollzieht und ohne dessen intrinsische Motivation, ohne dessen grundsätzliche Änderungsbereitschaft sich nicht vollziehen kann. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass die Individuen sich in ihrer mentalen Konstitution, in der Weise, in der sie etwas am besten sich aneignen, unterscheiden. Wer Bildung verbreiten möchte, muss dies berücksichtigen.

### Welche Bildung?

Bildung in diesem umfassenden Sinn ist bisher eine Rarität geblieben. Woran liegt das? Zunächst sicher daran, dass der Zugang zu den Quellen und Mitteln, derer die sich Bildenden bedürfen, vielen verschlossen ist, sowie daran, dass nur wenige über ausreichend Zeit, genauer: vom Zwang der Reproduktion freie Zeit verfügen, um sich ihrer Bildung zu widmen. Doch selbst die Privilegierten, die solchen Einschränkungen kaum unterliegen, erreichen nur selten eine Bildung in dem geschilderten, umfassenden Sinne. Diese kann man nämlich nicht kaufen. Vielmehr stellt sie Forderungen an die Individuen, die sich bilden wollen. In der immer mehr vom kommerziellen Geist erfassten Gegenwart findet der humane Wert von Bildung immer weniger Anerkennung, sinkt deshalb die Bereitschaft, sich der darin liegenden Herausforderung zu stellen. Verwertbarkeit, die in erster Näherung noch nicht einmal als solche des Inhalts, sondern der Zertifikate begriffen wird, ist alles.

Eine Gesellschaft, die den Zugang zu den Ressourcen der Bildung beschränkt, deformiert diese, indem sie aus ihr bzw. ihren Anzeichen soziale Distinktionsmerkmale macht: Bildung ist dann nicht für die Menschen, zur Vervollkommnung ihres Lebens da, sondern zur Befestigung einer hierarchischen gesellschaftlichen Ordnung, so wie das ARNO J. MAYER etwa für die europäischen Gesellschaften des 19. Jahrhunderts gezeigt hat.<sup>1</sup> Ein Kanon verstärkt gerade diese ausschließende Funktion der Bildung, weil er es so leicht macht, festzustellen, wer dazu gehört und wer nicht. Diese hierarchische Zuteilung von Bildung zu überwinden war eines der großen Vorhaben der Nachkriegsgesellschaften in vielen Regionen der Welt. In ihm vereinigten sich die Erwartung von technisch-wirtschaftlichem mit der von humanem Fortschritt. Der begrenzte Erfolg, der diesem Vorhaben beschieden war, wird heute zunehmend dadurch überschattet, dass einerseits das Fortbestehen, ja die Verschärfung sozialer Ungleichheit auch im Zugang zur Bildung unübersehbar ist und andererseits neben dem schlechten Abschneiden in internationalen Vergleichsstudien eine krisenhafte Wirtschaftsentwicklung mit der damit einhergehenden Knappheit der öffentlichen Kassen in vielen europäischen Ländern Zweifel an der Tragfähigkeit der bisherigen Bildungspolitik nähren, die praktisch überall auf eine Kombination von institutioneller Öffnung mit dem erweiterten Einsatz öffentlicher Mittel setzte.

Die daraus resultierende Debatte leidet oft darunter, dass in ihr bildungs- von wirtschaftspolitischen Fragen und innerhalb der letzteren konjunkturelle von strukturellen Aspekten nicht sauber getrennt werden. Viele Rezepte folgen dann auch dem Schema: Herr X raucht Havanna, fährt Mercedes und hat ein Einkommen von einer Million im Jahr, also fang ich schon mal mit der Havanna an ... Die hauptsächlichen Devisen, die hinsichtlich der Bildungspolitik umlaufen, heißen 'mehr Markt' und/oder 'mehr Elite'; wobei noch nicht einmal der Gegensatz zwischen beiden zu Bewußtsein kommt. Der Markt als die letzte große Utopie soll jedenfalls Demokratie und Effizienz vereinigen, Verschwendung, ständische Vorrechte und Schranken zum Verschwinden bringen. Die Rechtfertigung der Elitenförderung ist dagegen eher abgeleiteter Natur: Hier tauchen Formeln auf wie die von der Konkurrenzfähigkeit des Standorts, vom Erreichen bzw. Halten der technologischen Spitzenstellung etc. Die Besorgnis um den humanen und emanzipativen Charakter von Bildung verschwindet jedenfalls bei beiden Rezepten hinter der um die wirtschaftliche Exzellenz, den Standort oder die um abstrakte Chancengleichheit in der Konkurrenz der Selbstverwertungsmonaden auf dem Markt.

### Fragwürdige Exzellenz

Schon das Verständnis von Exzellenz, das sich hinter heutigen Elitenkonzepten verbirgt, zeichnet sich durch eine extreme Schlichtheit, um nicht zu sagen: Immunität gegen sozialwissenschaftliche Erkenntnisse aus: dass Spitzenleistungen Produkte von herausragend begabten Individuen seien, die wiederum an herausragenden Schulen eine besondere Förderung erhalten hätten.<sup>2</sup>

1. MAYER 1984

2. Diese Formel macht die Exzellenz-Philosophie des Beratungshauses MCKINSEY aus, die z. B. in

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang das Missverständnis der Rolle von sogenannten Eliteschulen: Die Eliteschule zeichnet sich vor anderen Schulen weniger dadurch aus, dass man dort etwa inhaltlich mehr lernen oder ein tieferes Verständnis der Dinge erwerben würde, sondern dadurch, dass man dort lernt, sich als Mitglied der Elite zu fühlen! Dazu natürlich: deren Sprache bis hinein in die Details der Betonung zu sprechen, deren Sportarten und sonstige Gebräuche zu üben. Die *Ivy League*, die *Grandes Écoles*, die *Public Schools*—deren hervorstechendstes Merkmal darin besteht, eben nicht public zu sein—, OXFORD und CAMBRIDGE sind Institutionen der Elitenreproduktion. Die Eliten haben sie lieb, weil sie selbst dort waren und statten sie üppig mit Geld aus, weil sie ihre und ihresgleichen Kinder und Enkel dorthin schicken möchten. Dabei gibt es nationale Unterschiede: Während, um PIERRE BOURDIEUS Formel zu gebrauchen, Frankreich einen *Staatsadel*<sup>3</sup> hat, der seine Reproduktion für eine Sache der Republik hält, regelt die US-amerikanische *Upper Class* das gerne privat—natürlich nicht, ohne den einen oder anderen öffentlichen Dollar mitzunehmen, doch möglichst, ohne die Öffentlichkeit allzu viel mitreden zu lassen.

Wer hier davon träumt, auch so etwas zu haben wie die Ivy League oder das MIT sollte sich die Voraussetzungen dieser Modelle klarmachen:

- ▷ Ein Stiftungsvermögen in der Größenordnung von einer Million Dollar pro Kopf der Studierenden,<sup>4</sup>
- ▷ ein Zufluss von Forschungsmitteln in der Größenordnung von Hunderten Millionen Dollar aus dem Etat des Pentagon im Falle des MIT,
- ▷ eine große Zahl von Stiftungen, die bei Gebühren in der Größenordnung von Hundertausenden von Dollar bis zur Erlangung eines Degrees eine erweiterte Elitenreproduktion durch Kooptation geeignet erscheinender Bewerber aus anderen Milieus erlauben,
- ▷ ein Zustrom von motivierten und bereits sehr gut ausgebildeten Ausländern, der das wissenschaftliche Niveau der Anstalten aufrecht erhält, indem er die Postgraduate-Studiengänge und Lehrkörper auffüllt.

Diese Modelle sind nicht übertragbar und vor allem so wenig verallgemeinerbar wie das US-amerikanische Leistungsbilanzdefizit. Solche Schulen sind Ausdruck bestimmter gesellschaftlicher Verhältnisse, ihre Imitation jedoch kein Instrument, um das Wohlergehen einer Gesellschaft zu befördern. Ohne Eliteschulen kann eine Gesellschaft sehr wohl prosperieren, kann ihre Wirtschaft auf dem Weltmarkt Erfolge erringen, kann ihre Kultur eine große Ausstrahlung entfalten und können ihre Mitglieder ein humanes Leben führen.

Die westlichen Gesellschaften zeichneten sich seit jeher durch Asymmetrien der Macht und des Reichtums aus, Asymmetrien, die seit ungefähr zwei Jahrzehnten wieder zunehmen, nachdem sie sich im 20. Jahrhundert immer mehr zurückgebildet

so herausragenden Unternehmen wie ENRON zur Anwendung kam. Eine kritische Würdigung findet sich bei PFEFFER 2001; GLADWELL 2002

3. BOURDIEU 2004

4. FANTASIA 2004

haben. Das verstärkte Hervortreten von Eliten ist eine Funktion dieser gesellschaftlichen Veränderungen. Eine fortschreitend polarisierte Gesellschaft hat eben neben immer mehr armen, einflusslosen, ungebildeten und unbeachtet bleibenden auch außergewöhnlich wohlhabende, mächtige, prominente oder auch gebildete Mitglieder. Letztere bilden die Eliten, während die ersteren die Masse bilden. Soweit ist *Elite* nur ein deskriptiver Begriff. Zur reaktionären Parole wird er erst, wenn man unterstellt, dahinter verberge sich eine besondere Substanz, die biologisch fundiert sowie durch Rituale auszuwählen und zur Erscheinung zu bringen sei. Das Modell der Eliteschule ist eines der künstlichen Verknappung von Bildung, das eine Gesellschaft daran hindert, ihre Potentiale zu entfalten.

- ▷ Die Kompetenz der Auswahlgremien bzw. die Effektivität der Verfahren zur Entdeckung von Begabungen ist angemaßt. Vielmehr verstärken die Verfahren die ohnehin wirksamen Selektionsmechanismen und stellen deshalb vor allem eine Verschwendung knapper und teurer Arbeitskraft dar. Die Funktion der bedingt auch erweiterten Elitenreproduktion legt Auswahlkriterien—nämlich Elitenzugehörigkeit oder Befähigungen, die eine mühelose Kooptation ihrer Träger in die Eliten erwarten lassen—nahe, die nicht an der Entfaltung humaner Potentiale und der Bereicherung der Gesellschaft orientiert sind. Kurse und Schulen, die ausschließlich dazu befähigen sollen, entsprechende Aufnahmeprüfungen zu bestehen, stellen konsequente Perversionen eines solchen Bildungssystems dar.
- ▷ Die Rolle von Eliteanstalten als Karrieresprungbrett bzw. als selbstverständliche Karrierestation für ohnehin Privilegierte zieht vor allem Bewerber mit fragwürdiger Motivation an. Heteronome Motive überdecken dabei den intrinsischen Zusammenhang von Bildung, humaner Vervollkommnung und Emanzipation.
- ▷ Die Herausbildung von Eliteeinrichtungen verstärkt den ohnehin in der institutionalisierten Wissenschaft angelegten Hang zum Konformismus. Die Pflege und Entwicklung des Wissens bedürfen keiner zusätzlichen Superebene der Institutionenhierarchie sondern vor allem einer Öffnung und Verbreiterung des Diskurses. Schon ein WILLIAM VON OCCAM konnte in Oxford keinen Magistertitel erwerben! Soviel auch zu dem Vorurteil, dass ein Studium ohne offiziellen Abschluss wertlos sei! Die Erfahrung eines JEAN-PAUL SARTRE, der im ersten Anlauf durch die Abschlussprüfung der ÉCOLE NORMALE SUPERIEURE fiel, weil er glaubte, dabei seien originelle Gedanken gefordert, und es erst schaffte, nachdem er eingesehen hatte, dass nur eine gefällige Reproduktion des Konventionellen abliefern musste, bestätigen, dass dieser intime Zusammenhang zwischen Eliteanstalten und Konformismus selbst Jahrhunderte unbeschadet übersteht.

Der Versuch, Bildung hierarchisch zuzuteilen, deformiert diese und macht die Gesellschaft ärmer. Dies umso mehr, als die Fortschritte der Naturbeherrschung, das Knappheitsargument immer mehr invalidieren. Während in den feudalen Gesellschaften, in denen Bildung ein Standesprivileg war, der unentwickelte Stand Produktivkräfte einer Verallgemeinerung der Bildung im Wege gestanden haben mag, stellt deren heutiges Niveau eher die Frage nach der sinnvollen Verwendung der freigesetzten Zeit.

## Bildung als Ware

### Fehlende Voraussetzungen

Ein Merkmal unserer heutigen Gesellschaft oder genauer: des Bewusstseins, das sie hervorbringt, besteht darin, dass für dieses der Warencharakter alle Dinge, Handlungen und Beziehungen durchdringt. Es gibt kaum mehr etwas, dem das zeitgenössische Bewusstsein den Warencharakter nicht zuspräche. Bildung und Wissen machen davon keine Ausnahme.<sup>5</sup> Zu fragen bleibt, worauf sich die Ausdehnung des Warencharakters auf nahezu alles stützt. Ohne ein Fundament in der Sache bleibt sie willkürlich, eine bloße Mode oder *façon de parler*. Was macht eine Ware aus?

1. Die Käuflichkeit der Ware besteht nämlich darin, dass sie im Gegenzug zur Bezahlung aus der exklusiven Verfügung des Verkäufers in die exklusive Verfügung des Käufers übergehen kann. Ist die Exklusivität nicht gegeben, entfällt das Motiv für die Bezahlung.
2. Die exklusive Verfügung über einen Gegenstand ist nur dann erstrebenswert, wenn dieser ein knappes Gut repräsentiert. Die exklusive Verfügung über eine Tüte Sand in der Sahara ist so wertlos wie die über eine Flasche Salzwasser mitten im Pazifik.

Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, ist der Warencharakter einer Sache in Frage gestellt, es sei denn, diejenigen, die Interesse an ihrer Vermarktung haben, versuchen, ihn oder wenigstens seinen Schein künstlich herzustellen. Dies bedeutet das entsprechende Gut wirklich oder scheinbar zu verknappen, wirkliche oder scheinbare Hürden gegen den Zugang zu ihm zu errichten.

Wie ist es mit den Voraussetzungen des Warencharakters von Wissen und Bildung bestellt? Hier entsteht eine grundsätzliche Schwierigkeit aus dem bereits angesprochenen Umstand, dass es kein zuverlässiges Verfahren gibt, um Wissen weiterzugeben bzw. Bildung zu vermitteln. Sich Wissen anzueignen und sich zu bilden sind Aktivitäten eines Subjekts, die durch andere Subjekte und äußere Objekte zwar unterstützbar, doch nicht zuverlässig bewirkbar sind. Zudem verlieren die anderen Subjekte ihr Wissen nicht, wenn sie es weitergeben. Der Übergang einer Sache aus der Gewalt des Verkäufers in die des Käufers vollzieht sich höchsten bei vergegenständlichtem Wissen bzw. reproduzierten Kunstwerken.

Doch gerade bei solchen Objektivierungen entwertet der technische Fortschritt das einzelne Vervielfältigungstück in einem unerhörten Ausmaß. Zwar nicht die Kosten, doch die Grenzkosten der Vervielfältigung und Verbreitung von objektiviertem Wissen sind rapide gesunken und für viele Formen nahezu Null. D. h. die Kosten von Vervielfältigungsstücken bestehen hauptsächlich aus den fixen Kosten des Inhalts und der Infrastruktur für die Vervielfältigung und Verbreitung—Kommunikationsnetze, Rechner, Peripheriegeräte wie Bildschirme, Drucker, CD-Brenner, Beamer, etc.—während die volumenabhängigen Kosten vergleichsweise gering sind. Ein an der Steigerung des gesellschaftlichen Nutzens orientierter rationaler Einsatz

5. Dazu ausführlich HANZIG-BÄTZING, BÄTZING 2005

dieser Infrastruktur wird deshalb versuchen, Barrieren abzubauen und den Zugang zu ihr weit zu öffnen. Damit gerät er jedoch in Konflikt mit Vermarktungsinteressen, die künstlich Barrieren aufbauen, wo die Technik sie längst eingerissen hat. Dieser Konflikt erhält eine umso größere Bedeutung als die Konstellation, die im gesellschaftlichen Interesse eine weite Öffnung des Zugangs zu vergegenständlichtem Wissen nahelegt, bei fortgestehenden oder künstlich aufgebauten Barrieren die Bildung von Monopolen begünstigt, deren Interesse darauf gerichtet ist, eine möglichst große Anzahl von Repliken von möglichst billig produziertem Inhalt zu verkaufen.

Wissen ist also nicht, wie eine populäre Formel lautet, umsonst, sondern lediglich die Grenzkosten der Vervielfältigung und Verbreitung von objektiviertem Wissen sind so unerhört gefallen und gleichzeitig die in der Technik liegenden Zugangsschranken so weitgehend aufgehoben, dass sich weder den einzelnen Vervielfältigungsstücken auf rationale Weise ein Preis zuordnen noch jemandem mit gutem Grund der Zugang zu ihnen verwehren lässt. Eine Gesellschaft, die Wissen vermehren und verbreiten sowie die durch Monopole drohende kulturelle Verödung verhindern möchte, wird gezwungen sein, einerseits den Zugang zum objektivierten Wissen bzw. zu vervielfältigten Kulturgütern weit zu öffnen und andererseits Modelle zu entwickeln, um Autoren zu entlohnen ohne die Vervielfältigungsstücke einem Kaufakt zu unterwerfen.

### König Kunde?

Doch sich zu bilden und Wissen zu erwerben kostet in jedem Fall die Zeit und die Mühe derer die das tun. Aus diesem Grunde können Bildung und Wissen niemals umsonst sein. Die Angst der Marktadvokaten vor Verschwendung bzw. ineffizienter Verwendung eines 'kostenlosen' Gutes ist schon daher nicht besonders gut fundiert. Nicht viel überzeugender ist die Auffassung, als *bezahlende Kunden* könnten die Lernenden doch endlich etwas fordern von den Lehrenden. Das Verhältnis des Kunden zum Verkäufer einer Ware ist nämlich in zweifacher Hinsicht als Modell der Beziehung der Lehrenden und der Lernenden ungeeignet:

1. Die Forderungen, die Lernende an Lehrende oder allgemeiner: Fragende an diejenigen stellen mögen, die über ein Wissen von allgemeiner Bedeutung verfügen, rechtfertigen sich aus der Situation des Lehrens bzw. des Diskurses selbst, aus dem Interesse am Wissen und an der Wahrheit. Diese Rechtfertigung ist durch Bezahlung oder Nichtbezahlung weder zu vermehren noch zu vermindern.
2. Während die Forderungen des Verkäufers an den Käufer durch die Bezahlung erschöpft sind, dürfen die Lehrenden von den Lernenden oder allgemeiner: die Mitteilenden von den Fragenden durchaus mehr verlangen: nämlich zuzuhören, einer Darstellung, einem Gedankengang zu folgen, ja bereit zu sein, dabei sich selbst zu verändern.

Zum Prozess des Lehrens und Lernens gehört eine wechselseitige Offenheit, die im Verhältnis des Kunden zum Verkäufer nicht enthalten ist. Die Position der Lernenden in die von Kunden umzudeuten, stellt ein trendig aufgemachtes Verdummungsangebot dar, eine Einladung zur geistigen Bequemlichkeit. Während die Ler-

nenden sich selbst betrügen, indem sie ihre Position als die von Kunden wahrnehmen, besteht für die Lehrenden bzw. die Einrichtungen, für die sie tätig sind, die Versuchung zum Betrug, wenn sie die Lehre als Verkaufstätigkeit verstehen: Gute Verkäufer möchten ihre Ware gerne an alle bringen, die dafür bezahlen, doch andererseits gibt es kein Verfahren, das den Übergang von Wissen von einer Person zu einer anderen garantiert. Mit hinreichender Gewissheit lässt sich nur der Übergang eines Zertifikats bewerkstelligen.

Wer glaubt, sein Wissen teuer eingekauft zu haben, wird es gerne exklusiv besitzen wollen. Dies verstärkt eine Haltung, die die verschärfte Konkurrenz in allen Bereichen ohnehin schon fördert: Die schwindende Bereitschaft, ja den Unwillen, Wissen weiterzugeben. Diese Haltung zerstört nicht nur die Kultur, in der Wissen prosperiert, sondern richtet auch einen wachsenden volkswirtschaftlichen Schaden an.

Die Sphäre der Bildung und des Wissens und die der Ware sind inkongruent. Der Versuch, Bildung und Wissen warenförmig zu machen, kann nur zu ihrer Deformation führen. Die Lehre ist deshalb auch keine Dienstleistung wie z. B. die des Frisörs. Man kann Lehrende dafür bezahlen, dass sie Mühe und Zeit verwenden, um ihr Thema darzustellen, um Fragen zu beantworten, um Anstöße zu geben oder auch nur, um präsent zu sein, doch nicht dafür, dass sie eine Ware feilbieten. Eine Gesellschaft, die Wissen vermehren und verbreiten will, die selbstdenkende und -handelnde Mitglieder haben möchte muss diesen auch entsprechende Angebote machen. Solche Gelegenheiten zur Bildung und zum Wissenserwerb sind nicht kostenlos bereitzustellen, doch gibt es kein verallgemeinerbares Interesse daran, sie zu verknappen und nach Maßgabe individueller Zahlungsfähigkeit zuzuteilen. Das bereits sehr hohe und weiter wachsende Potential zur Herstellung materieller Güter, über das die Industriegesellschaften verfügen, darf sich nicht in deren schrankenloser Vermehrung erschöpfen, sondern muss sich auch daran bewähren, Freiraum für die menschliche Entwicklung zu schaffen, zumal dies die einzig wirklich knappe Kategorie von Ressourcen: die natürlichen, nicht vermehrt in Anspruch nimmt.

#### Eine sichere Investition?

Ohne Zweifel beeinflusst das Bildungsniveau einer Gesellschaft deren Produktivität; wobei der Zusammenhang nicht die Form einer monoton steigenden Funktion, sondern die einer statistischen Korrelation hat. Eine solche statistische Korrelation gibt es auch auf der individuellen Ebene: Bildung zahlt sich häufig, doch keinesfalls immer und vor allem nicht immer in gleicher Weise für alle Individuen aus.

Kern der Politik, die Bildung in eine Ware verwandelt, ist die These, dass Bildung eine *Investition in das eigene Humankapital* und zumal eine höchst lohnende sei, da sie einen hohen *Return on investment* erwarten lasse. Eine solche Investition für die Nutznießer mit einem angemessenen Preis zu versehen, sei folglich einerseits schon ein Gebot der Gerechtigkeit—weshalb, so geht eine populäre Argumentation, sollte die Putzfrau, deren Kinder ohnehin nicht studierten, mit ihren Steuern das Studium der Arztkinder finanzieren, deren Eltern dafür doch leicht bezahlen könnten—, und



andererseits der Effizienz, da ein Gut, das etwas koste, nicht verworfen werde. Für eine vielversprechende Investition lohne es sich auch, einen Kredit aufzunehmen, wenn man das Geld nicht zur Verfügung habe, weshalb die Verwandlung der Bildung in eine Ware auch keinesfalls zu sozialen Ausschlüssen führe.

Ganz abgesehen davon, dass die Argumentation davon auszugehen scheint, dass Kinder von Putzfrauen selbstverständlich nicht studierten, ignoriert sie das effektivste Instrument zur Beteiligung der Nutznießer gesellschaftlicher Investitionen an deren Kosten: ein progressives Steuersystem. Doch darüber hinaus macht sie den Fehler, Erwartungswerte als Sicherheiten anzusehen. Ein Erwartungswert läßt sich einer Handlung mit messbaren, also z. B. finanziellen Konsequenzen zuordnen, indem man die Summe der mit ihren Eintrittswahrscheinlichkeiten gewichteten denkbaren Ergebnisse bildet. Wenn ich im Roulette die Möglichkeit habe, 100 000 Euro auf eine Zahl zu setzen, um bei ihrem Auftreten 10 000 000 Euro zu gewinnen, dann hat dieses Spiel einen Erwartungswert von 172 972 Euro und einigen Cent:

$$\frac{1 * 10^7}{37} - \frac{36 * 10^5}{37} = 10^5 * \frac{100 - 36}{37} = \frac{64 * 10^5}{37} \approx 1,72972 * 10^5$$

Dieses Spiel hat also einen beachtlichen positiven Erwartungswert. Es läßt einen durchschnittlichen Return von nahezu 72% auf das eingesetzte Kapital erwarten. Doch ist es rational, es zu spielen, wenn man das nur ein einziges Mal kann und wenn der Einsatz alles ist, was man vielleicht in seinem ganzen Leben ersparen kann? Ganz offenkundig ist nicht jede Handlung empfehlenswert, der sich ein, vielleicht sogar hoher, positiver Erwartungswert zuordnen läßt.<sup>6</sup>

Vor diesem Hintergrund relativieren sich die heute überall zu hörenden Be-  
teuerungen, dass Investitionen in Bildung sich auszahlten: Vor allem für Jugendliche aus der Unterschicht erscheint Bildung, wenn sie auf die einschlägigen Statistiken schauen, die Bildungserfolg schichtenspezifisch aufschlüsseln, keinesfalls als sichere Bank. Doch die meisten müssen dafür keine Statistik konsultieren: Ihnen sagt schon ihr Gefühl, dass sie von dieser Welt ausgeschlossen sind durch Sprache, Verhaltensformen, Selbstbewußtsein. Sich für ein Studium zu verschulden, stellt für sie ein schwer kalkulierbares Risiko dar.

Die Vermutung liegt nicht fern, dass die Vorschläge, das kreditfinanzierte Studium zum Standardmodell zu machen, nicht allein oder nicht einmal ausschließlich durch die Problematik des Bildungswesens motiviert sind. Der Fall weist eine gewisse Ähnlichkeit mit der Altersversorgung auf: Die soll angeblich durch die sich ändernde Altersstruktur der Bevölkerung gefährdet sein und Abhilfe dagegen in der kapitalgedeckten Rente liegen. Diese Behauptung ist zwar totaler Unfug, weil das Problem, dass weniger Junge für mehr Alte aufkommen müssen völlig unabhängig davon besteht, von welcher Art von Titeln die Ansprüche der Alten sich ableiten—im Gegensatz zu einem Privathaushalt kann eine Volkswirtschaft nämlich kein Geld auf die Seite legen—, doch zwischen diesem Rentenmodell und jenem Studienmodell besteht ein Zusammenhang: Sie expandieren beide das Geschäft der Finanzin-

6. Dazu ausführlicher RAPOPORT 1960, 114–118

dustrie, vergrößern den Anteil am gesellschaftlichen Produkt, der unter ihrer Kontrolle steht, indem das eine mehr Geld in sie hineinpumpt und das andere neue Anlagemöglichkeiten schafft.

#### Ende eines heimlichen Erfolgsmodells

Auch ohne Gebühren ist ein Studium keine billige Angelegenheit. Wer ohne ausreichende Zuwendungen studiert—und das ist in Deutschland mindestens die Hälfte der Studenten—, ist gezwungen, etwas zu tun, das in dem Modell, von dem die Bildungspolitik und die Universitätsgremien ausgehen, nicht vorgesehen ist: nämlich arbeiten. Rund die Hälfte des Geldes, das deutsche Studenten ausgeben, stammt aus eigenen Arbeitseinkommen. Den Rest teilen sich wiederum hälftig die Eltern und sonstige Quellen, vorzugsweise das BAFÖG, das bekanntlich kein echtes Stipendium ist. Dieser Zwang zur Arbeit ist neben der professoralen und bürokratischen Sucht zur ausufernden Curricularisierung der Studiengänge der Hauptfaktor hinter den oft beklagten langen Studienzeiten.

Dieses vom Ideal weit abweichende de facto-Modell des Studiums ist nach den modischen Kriterien zwar unchic, doch es hat zwei meist übersehene, außerordentlich positive Züge:

1. Es versorgt die deutsche Wirtschaft mit Nachwuchskräften, die durch eine Kombination aus HiWi-Jobs and der Uni, Praktika, Ferien- und Paralleljobs in der Wirtschaft oft schon reiche praktische Erfahrungen gesammelt und sich oft sogar schon schrittweise mit den besonderen Anforderungen ihres Arbeitsplatzes vertraut gemacht haben.
2. Es ermöglicht einigen härteren Naturen aus den unteren Schichten zwar unter Einsatz einiger Lebensjahre, doch ohne das Risiko einer lebenslangen Hypothek an der wissenschaftlichen Bildung teilzuhaben.

Dieses Modell ist nicht schön und es gäbe Wege, es effektiver und für die Betroffenen erträglicher zu machen. Es produziert sehr viele Studienabbrecher, doch auch dieser Sachverhalt ist keinesfalls nur negativ zu bewerten: Ein abgebrochenes Studium ist eben, anders als die herrschende Schmalspurökonomie glaubt, weder verschwendete Zeit noch verschwendetes Geld, sondern durchaus auch ein Beitrag zum gesellschaftlichen Reichtum bzw. zur Fähigkeit der Gesellschaft, Reichtum zu produzieren. Die Wirtschaft absorbiert die Abbrecher auch meist problemlos. Viele von ihnen sind ja auch nur bei einem Ferien- oder Nebenjob hängengeblieben.

Das Studium an deutschen Hochschulen ist glanzlos, langwierig, mühsam und oft frustrierend. Ohne Zweifel ist es in vieler Hinsicht verbesserungsfähig, doch möglicherweise liegt darin auch eine besondere Qualität, denn es ist schon merkwürdig, dass ausgerechnet die Industrie, deren Fachkräfte diese glanzlose Veranstaltung hinter sich gebracht haben, auf dem Weltmarkt einen Erfolg nach dem anderen feiert, und nicht etwa die, die sich der Absolventen glanzvoller Eliteinstitute bedienen kann.

Dieses heimliche Erfolgsmodell ist jetzt bedroht durch die Zangenbewegung von Bezahlstudium einerseits und Studienzeitverkürzung andererseits. Damit verschließt sich für viele Jugendliche ein bisher begehbarer Weg zu wissenschaftlicher Bildung

und für die Wirtschaft eine Quelle von wissenschaftlich gebildeten und schrittweise praktisch bildbarem und in betriebliche Zusammenhänge integrierbarem Nachwuchs. Dies trifft besonders die kleinen und mittleren Unternehmen, die sich aufwendige Veranstaltungen wie Assessment Center, Trainee-Programme etc.—einmal abgesehen von deren fragwürdiger Tauglichkeit zur Auswahl geeigneter Mitarbeiter—nicht leisten können.

### Fehlmotivation

Wer unter den neuen Bedingungen ein Studium wagt, ohne über ausreichende eigene Mittel zu verfügen, wird der Tilgung des aufzunehmenden Kredits einen hohen Rang in der Lebensplanung einräumen müssen. Die Entscheidung für ein Studium, das möglichst schnell und sicher zu einem einträglichen Brotberuf führt, liegt da nahe.

Nicht dass dieses Muster heute nicht auch schon zu finden wäre: Jugendliche, die weder auf finanzielles noch auf kulturelles Kapital aus dem Elternhaus zurückgreifen können, studieren eher Maschinenbau, Betriebswirtschaft und wenn eine Wissenschaft, dann höchstens fürs Lehramt, als Chemie, Medizin oder Kunstgeschichte, doch seine Frequenz wird zunehmen. Das zeitlich reglementierte Bezahlstudium wird den Druck auf die Jugend, die schnellen, angeblich sicheren und lohnenden Studiengänge einzuschlagen, verstärken. Auf der anderen Seite wird das finanzielle Interesse der Hochschulen deren Neigung, vor allem solche Studiengänge anzubieten, die erstens populär und zweitens billig durchzuführen sind, noch steigern. Nicht zufälligerweise ist Betriebswirtschaft der Spitzenreiter der Privathochschulen!

Die angebliche marktwirtschaftliche Effizienz, die Bildungsverschwendung verhindern soll, wird nicht nur prozyklisch wirken, d. h. die periodische Über und Unterproduktion von Qualifikationen verstärken, sondern vor allem auch die Entfaltung des Begabungspotentials der Gesellschaft verhindern, diese also ärmer machen. Das Unternehmen, etwas, dem seiner Natur nach wesentliche Voraussetzungen des Warendaseins fehlen, zu einer Ware zu machen, kann nur perverse Folgen haben.

## Die Rückkehr des Privilegs

### Intransparenz

Ein entscheidendes Kriterium für einen vollkommenen Markt, der nach der neoklassischen Lehre eine effiziente Güterallokation bewerkstelligt, ist die Transparenz. Die Marktteilnehmer müssen wissen, was sie von wem wofür erhalten; wobei das *wo*, also die Unterschiedlichkeit des Orts im neoklassischen Modell des Marktes nicht vorgesehen ist.<sup>7</sup> JOSEPH E. STIGLITZ hat in seinen mit dem Nobelpreis ausgezeichneten theoretischen Arbeiten gezeigt, wie Intransparenz, insbesondere asymmetrische Information zwischen den Marktteilnehmern zu Marktversagen führt und in seinem

7. Dazu mehr in FISCHBACH 2005, Kap. 3

letzten populären Werk ausgeführt wie sich dies auf den Finanz- und Telekommunikationsmärkten im Boom der 1990er Jahre ausgewirkt hat.<sup>8</sup>

Die Schwierigkeit mit der Ware Bildung beginnt damit, dass man die Entscheidung für die unpassende Schule, den ungeeigneten Studiengang nicht so einfach revidieren kann wie die für den Bäcker, dessen Brot einem nicht schmeckt. Für die nötige Information hat man bereits große und schwer revidierbare Investitionen gemacht. Solche Fehlentscheidungen dürften den Angehörigen bildungsferner Schichten zudem häufiger unterlaufen als denen, deren Familien und soziale Milieus besser mit dem Bildungswesen vertraut sind. Hier führt Intransparenz zur Benachteiligung breiter Schichten.

Der New Economy Crash zeigte, wie Informationsasymmetrien zwischen Anbietern und Käufern sowie zwischen unterschiedlichen Käufergruppen zu schweren Marktverzerrungen führen. Erschwerend kam dabei hinzu, dass Gruppen und Institutionen wie die Analysten der Investmenthäuser, die Ratingagenturen und die Medien, denen die Öffentlichkeit eine korrigierende und die Transparenz fördernde Rolle zuschreibt, diese nicht zu erfüllen vermochten. Dies nicht allein, weil Interessenkonflikte sie daran hinderten, sondern auch, weil sie selbst Opfer der Selbstverstärkungsmechanismen von Medienpopularität wurden, die in einer monopolisierten Medienlandschaft an Macht gewinnen.

Bildungsprodukte unterscheiden sich in dieser Hinsicht kaum von Finanzmarktprodukten. Auch hier gibt es die gleichen fundamentalen Informationsasymmetrien, gibt es—besonders ausgeprägt bei den Business Schools und ihren Interessenorganisationen—Kartelle, in denen Beurteiler und Beurteilte wenn identisch, so doch eng verbunden sind, spielen dieselben monopolisierten Medien eine Rolle, die sich einer kritischen Berichterstattung weitgehend unfähig erwiesen haben. Gerade die Business Schools und ihre Organisationen stellen nicht nur wirtschaftliche, sondern auch ideologische Kartelle dar: Ihnen kam schon in den 1970er und 1980er Jahren eine entscheidende Rolle bei der Durchsetzung der neoliberalen Wirtschaftsphilosophie zu.<sup>9</sup> Sehr fragwürdig sind auch die Erhebungsverfahren, auf denen die Hochschulrankings basieren, die von Zeit zu Zeit durch die Presse geistern. Die Weise, in der in Deutschland das CHE (Centrum für Hochschulentwicklung der Bertelsmann-Stiftung), staatliche Bürokratien und die monopolisierten Medien zusammenspielen, um das Bildungssystem zu reorientieren, ist dafür beispielhaft. Ein intransparenter Markt befördert nicht Demokratie und Effizienz, sondern Kartellbildung, sozialen Ausschluss und Verschwendung.

### Paradoxe Ergebnisse

In einem intransparenten Markt ist die Versuchung für die Anbieter groß, Reputation durch die mediale Promotion von leicht zu erstellenden Produkten für eine ebenso leicht zu befriedigende wie zahlungskräftige Klientel zu erzeugen. Dass in Deutschland irgendwelche BWL-Schulen, die sich vor allem dadurch auszeichnen, dass sie

8. STIGLITZ 2004

9. Darauf weist schon MELMAN 1983, 40–81 hin.

hohe Gebühren erheben, als Eliteinstitute firmieren, sagt vor allem etwas über die intellektuelle Schlichtheit der Eliten und ihrer Hofberichterstatter. Es entspricht ja durchaus den Gesetzen der kapitalistischen Wirtschaft, dass Anbieter versuchen, ein möglichst leicht und billig zu erstellendes Produkt möglichst teuer zu verkaufen, doch erst auf einem Markt, der sich durch fundamentale Informationsasymmetrien auszeichnet, können sie das nach aller Wahrscheinlichkeit auch erfolgreich tun.

Die profundesten Auswirkungen haben solche Tendenzen jedoch im Sekundarschulbereich. Die Vertragsfreiheit gestattet es privaten Schulen, sich auf die mit geringem Aufwand zu unterrichtenden Schüler zu konzentrieren und mit den leicht erzielbaren Erfolgen zu werben, während die Problemfälle im staatlichen Restschulsystem bleiben, das dadurch noch teurer und unattraktiver wird. In Großbritannien sind solche Tendenzen zu einer verschärften sozialen Segregation schon zu beobachten.<sup>10</sup> Bemerkenswert ist dabei, dass so auch ein pädagogischer Rollback stattfinden kann, denn die verunsicherten Mittelschichten, die an entsprechenden Angeboten Gefallen finden, kaufen damit vor allem soziale Differenzierung und sehen dabei gerne darüber hinweg, dass das Produkt oft mit einem bescheidenen Einsatz sehr schlichter pädagogischer Mittel erstellt wird.

Es ist jedoch die widersprüchliche Doppelnatur des Bildungssystems, das solche paradoxen Ergebnisse möglich macht: Nämlich einerseits Bildung zu verbreiten, andererseits jedoch Lebenschancen selektiv zuzuteilen und das heißt: Bildung auch wiederum zu verknappen. Auf dem Bildungsmarkt werden dann nicht mehr primär Bildungsangebote, sondern Selektionsvorteile verkauft. Aus diesem Grunde können auch feudale Bildungsmodelle wie das der Eliteschulen auf diesem Markt reussieren, selbst wenn sie einerseits teuer sind und andererseits inhaltlich nichts besonderes bieten: Auf einem Markt der so intransparent ist dass sogar eine allgemeine Verwirrung über die Produktkategorie entstehen kann, die auf ihm gehandelt wird, ist alles möglich.

Um ein Minimum an Transparenz in das Angebot zu bringen, sind staatliche Regulierungsinstanzen dann gezwungen, wenigstens bei den Basisprodukten eine rigide Standardisierung durchzusetzen. Als zweite Paradoxie bringt der Bildungsmarkt dann nicht etwa mehr Vielfalt, sondern mehr Eintönigkeit hervor. Während die Standardisierung im Primar- und Sekundarschulbereich vielleicht noch durchführbar ist, dürfte dies im tertiären Bereich effektiv unmöglich sein; wofür der Bologna-Prozess ein schönes Beispiel abgibt, wo mit einem gigantischen bürokratischen Aufwand der Schein einer Vergleichbarkeit von unzähligen akademischen Schnupperangeboten produziert wird.

#### Ferne Alternativen

Die Versprechen, die sich mit den kurrenten Formeln 'mehr Markt' und 'mehr Elite' verbinden, lassen sich nicht einlösen. Die Kombination von paradoxem Auftrag und Intransparenz führt zur künstlichen Verknappung von Bildung, zur Inflation von Mogelpackungen einerseits und zur Verschwendung von Ressourcen andererseits.

10. BALL 2003

Die Chancen zur Korrektur dieser Fehlsteuerung erscheinen im Augenblick gering. Eine solche würde ein neues Nachdenken über die Bildung und darüber, was sie für ein humanes Leben bedeutet, erfordern. Dies hieße auch, sie aus ihrer Verklammerung mit der Selektionsfunktion zu lösen und Verknappung durch Verschwendung zu ersetzen: nicht Verschwendung von Ressourcen zur Produktion von neofeudalen Titeln, sondern wirklich Verschwendung von Bildung, denn ihr setzt die Natur keine Schranken. Dies würde jedoch auch die Einsicht voraussetzen, dass es außer den tradierten des theoretischen Lernens auch andere Wege zur Bildung gibt und dass Bildungsfähigkeit sich nicht allein durch die daran orientierten Kriterien messen lässt.

## Quellen

- BALL, STEPHEN J. 2003: Urbane Auswahl und urbane ngste: Zur Politik elterlicher Schulauswahlmöglichkeiten. *Widersprüche*, 89, September, 59–74
- BOURDIEU, PIERRE 2004: *Der Staatsadel* Universitätsverlag, Konstanz
- FANTASIA, RICK 2004: Die Kandidatenmacher. *Le Monde diplomatique*, 12. November, 3  
<<http://www.monde-diplomatique.de/pm/2004/11/12/a0021.text.name,askn6rKD3.n,2>>
- FISCHBACH, RAINER 2002: Der Turm steht schief: Was bei PISA nicht getestet wurde: Die Fähigkeit, Fakten von Vorurteilen, Naturgesetze von Konventionen, Gemeinplzte von treffenden Begriffen zu unterscheiden. *Freitag* 28, 4  
<<http://www.freitag.de/2002/28/02280401.php>>
- FISCHBACH, RAINER 2004a: Der Mensch als Abfüllobjekt: Bildung in den Zeiten von Agenda 2010 und PISA-Schock: Ein Essay ber Wissen als Ware. *Freitag* 1/2, 6  
<<http://www.freitag.de/2004/02/04020601.php>>
- FISCHBACH, RAINER 2004b: Was hat die Eliteuni mit dem Hohenzollernschloss zu tun? Bildung und Wettbewerb I: ber die Güte des Bildungsangebots entscheidet nicht die Nachfrage. *Freitag* 18, IV (Beilage Robinson)  
<<http://www.freitag.de/2004/18/04182401.php>>
- FISCHBACH, RAINER 2005: *Mythos Netz: Kommunikation jenseits von Raum und Zeit?* Rotpunktverlag, Zürich
- GLADWELL, MALCOLM 2002: The talent myth: Are smart people overrated? *The New Yorker* 22. Juli
- HANZIG-BÄTZING, EVELYN; BÄTZING, WERNER 2005: *Entgrenzte Welten: Die Verdrängung des Menschen*. Rotpunktverlag, Zürich
- MAYER, ARNO J. 1984: *Adelsmacht und Bürgertum: Die Krise der europäischen Gesellschaft 1848–1914*. Beck, München
- MELMAN, SEYMOUR 1983: *Profits without production*. Knopf, New York NY
- PFEFFER, JEFFREY 2001: *Fighting the war for talents is hazardous to your organization's health*. Stanford University, Graduate School of Business, Stanford CA (Research Paper; Nr. 1687)
- RAPOPORT, ANATOL 1960: *Fights, games, and debates*. University of Michigan Press, Ann Arbor CT
- STIGLITZ, JOSEPH E. 2004: *Die Roaring Nineties: der entzauberte Boom* Siedler, Berlin
- WASHBURN, JENIFFER 2005: *University Inc.: The corporate corruption of higher education*. University of Michigan Press, Ann Arbor CT