Schwarmintelligenz : über die Beliebigkeit von Bildungsinhalten

Autor(en): **Borst, Eva**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Widerspruch : Beiträge zu sozialistischer Politik**

Band (Jahr): **32 (2013)**

Heft 63

PDF erstellt am: **26.04.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-652571

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

DISKUSSION

Eva Borst

Schwarmintelligenz

Über die Beliebigkeit von Bildungsinhalten

Bei der Umgestaltung des Bildungssystems der letzten Dekade trat eine Merkwürdigkeit auf, deren Einfluss auf die zukünftige Gestaltung der Gesellschaft noch kaum bildungstheoretischer Kritik unterzogen wurde: Die räumliche und zeitliche Streuung des Wissens im Zuge der inhaltlichen Profilierung der Bildungseinrichtungen und im Rahmen der Privatisierung und Ökonomisierung von Bildung. Ausgehend von der Annahme, dass angesichts der Fülle des Wissens und seiner vermeintlich beschleunigenden Veränderung eine Kanonisierung sowie eine kritische Kommentierung (vgl. Assmann 1987) auf der Ebene eines geschichtlich fundierten Dialogs mit dieser Kanonisierung nicht mehr möglich sei, wird neuerdings eine Form des Umgangs mit Wissen empfohlen, die höchst problematisch ist und in einem eklatanten Widerspruch zur aufklärerischen Tradition des Bildungsbegriffs steht. Gemeint ist die Schwarmintelligenz.

Schwarmintelligenz als neuer Produktivfaktor?

Der von Wirtschaft und Politik betriebene utilitaristische Umbau des Bildungswesens nach marktwirtschaftlichen Prinzipien bringt ein System hervor, das sich ausschliesslich an der Verwertbarkeit des Wissens orientiert und die zweckfreie Verfügung über Wissensbestände, die mit Bildung und infolgedessen auch mit der Selbstkonstitution des Subjekts verbunden sind, vernachlässigt, wenn nicht sogar verhindert. Wissen wird unter diesen Umständen nicht mehr als Voraussetzung für Bildung verstanden, sondern, in seiner singulären Erscheinungsform flüchtig geworden, zu einem Produktivfaktor. Eine Allgemeinbildung, die das Subjekt dazu befähigt, in Auseinandersetzung mit der Welt zu sich selbst unter der Bedingung einer «subjektiven Eigenleistung [...] im Umgang mit Wissen» (Wimmer 2002, 53) zu finden, um so seine kritische Urteilsfähigkeit im Akt mündiger Selbstbestimmung herauszubilden, wird unter diesen Umstän-

den als Ballast empfunden und als Ideologie verunglimpft (vgl. Kluge 2003). Nicht nur, dass damit die aus der Kritischen Theorie hervorgegangene avancierte Ideologiekritik in verschleiernder Weise vereinnahmt und äusserst plump umgedeutet wird (vgl. Borst 2007). Auch der Bildungsbegriff selbst, der die Zweckfreiheit des Wissenserwerbs zur Voraussetzung hat und im Horizont einer differenzierten Wahrnehmung der Welt ein Denken in Widersprüchen erlaubt, verkommt dergestalt zu einem Medium der Unmündigkeit und der Anpassung, weil die dafür notwendige innere Verbindung zum Subjekt angesichts des hohen zeitlichen Drucks der Aneignung nicht mehr möglich ist.

Schwarmintelligenz forciert nicht Subjektkonstitution und Kritikfähigkeit. Auch beruht sie nicht auf vernünftigen Entscheidungen einzelner Subjekte, die sich über ein verbindlich Allgemeines verständigen. Sie ist im Gegenteil darauf gerichtet, ein Problem zum Erhalt des Schwarms zu lösen. Ihre Wurzeln liegen in der Verhaltensforschung und der Soziobiologie, und sie wird besonders im Rahmen betriebswirtschaftlicher Innovationen im Dienste von Optimierung und Effizienz diskutiert. Schwarmintelligenz erfüllt dabei den Zweck der Problemlösung einer (vermeintlichen) Gemeinschaft, ohne dass der Problemlösungsprozess als ein Verstehensprozess zu begreifen ist. Jedes einzelne Mitglied hat seinen spezifischen Anteil am Erhalt des Systems, ohne allerdings die Reichweite seiner Handlungen ermessen zu können und ohne in irgendeiner Weise zu wissen, was andere Mitglieder des Schwarms denken. Damit Schwarmintelligenz funktioniert, so jedenfalls ihre Befürworter (vgl. SwarmMind 2012), muss gewährleistet sein, dass jedes Individuum seine eigene Sicht auf ein ihm nicht in seiner Gänze zugängliches Problem unabhängig von anderen darlegt.[1] In anderen Worten: Schwarmintelligenz dient einem ausserhalb des Schwarms liegenden Zweck. So ist etwa dasjenige Unternehmen am erfolgreichsten, das die innovativsten Ideen, die der Schwarm hervorbringt, zu vermarkten und den Gewinn zu steigern vermag. Das heisst, der Schwarm muss so zusammengesetzt sein, dass er auf Erfolg programmiert ist.

Diese von mir mit Absicht gewählte Maschinenmetapher verweist auf die absolute Verdinglichung kognitiver Leistungen, die offenbar nur noch dann als sinnvoll erscheinen, wenn sie dazu beitragen, einer bestimmten Gruppe oder Gemeinschaft Vorteile zu verschaffen. Die Ausnutzung der Schwarmintelligenz für betriebswirtschaftliche Zwecke folgt dabei freilich anderen als den natürlichen Gesetzen. Für einen Heringsschwarm etwa ist das Verhalten der Individuen für den Bestand des ganzen Schwarms überlebenswichtig und daher auch für jedes einzelne Individuum, also für alle. Wenn indessen betriebswirtschaftliches Kalkül zum bestimmenden Moment der Schwarmintelligenz wird, steht etwas ganz anderes im Vordergrund: die Profitmaximierung. Insofern in der Regel Mitarbeiter und Mit-

arbeiterinnen eines Unternehmens im kapitalistischen Wirtschaftssystem nicht am Gewinn beteiligt sind, steht ausser Frage, dass das, was uns da als Schwarmintelligenz entgegentritt, nichts anderes ist als ein propagandistisch aufgeblähtes Herrschaftsinstrument zum Vorteil weniger, das auf die Ausbeutung der geistigen Potenziale der vielen abzielt. Genau genommen kann in diesem Fall nicht mehr von Schwarmintelligenz gesprochen werden, weil sie eben gerade nicht dem Schutz der vielen dient, sondern einer Elite, die sich anheischig macht, die Intelligenz einer grossen Zahl von Menschen im eigenen Interesse zu nutzen. Bei Lichte betrachtet handelt es sich um ein Steuerungsmodell, das nach dem evolutionstheoretischen Muster Vielfalt, Selektion und Variation funktioniert und dessen zentraler Ausgangspunkt die existenzielle Notwendigkeit ist.

Da es sich aber bei der Schwarmintelligenz im Unterschied zu Tierschwärmen um eine kulturelle Leistung handelt, sie also notwendig auf eine rationale Reflexionsfähigkeit verwiesen bleibt, offenbart sich dort ein Widerspruch, wo organisierte Bildung ins Spiel kommt.

Zur Streuung des Wissens im Bildungssystem

Im Zuge der Herausbildung einer neoliberalen Gesellschaftsordnung wird der traditionelle Bildungsbegriff durch den Begriff des Lernens substituiert und die Wissensgesellschaft ausgerufen (vgl. Höhne 2003; Rabl 2013). Fortan gilt es, dasjenige Wissen aufzunehmen, das, den schwankenden Zyklen des Marktes angepasst, möglichst ertragreich vermarktet werden kann. Es erhält freilich erst dann seinen Wert, wenn es von der Wirtschaft abgerufen wird. Gekennzeichnet ist es durch eine grosse Streuung, die sich netzwerkartig verzweigt und auf viele Bildungsinstitutionen verteilt ist. Nicht nur staatliche, sondern immer mehr private Träger bilden in diesem Geflecht die Knotenpunkte, die dem Bildungssubjekt kaum noch Orientierung bieten. Die Entscheidung für ein bestimmtes Bildungsangebot bleibt allein dem Individuum überantwortet. Das aus dieser Beliebigkeit resultierende *fluide Wissen* ist ein Wissen, das weder bildend angeeignet werden muss noch einen verbindlichen Allgemeinheitsanspruch besitzt. Es ist weder kanonisiert noch historisch fundiert. Es entsteht im Zuge seiner Verwertbarkeit und vergeht im Modus seiner Unbrauchbarkeit. Die Streuung des Wissens ist aber nicht zufälliges Ergebnis einer Neujustierung der Bildungslandschaft, sondern sie ist planvoll und mit propagandistischen Mitteln (vgl. Krautz 2012) systematisch in Szene gesetzt. Die nur vordergründig schöne Fassade vielfältiger Angebote wird dabei gestützt durch das theoretische Gerüst der kulturellen Evolution, die der neoliberalen Marktwirtschaft zur Rechtfertigung dient.

Mit der Konstituierung und der Durchsetzung der sogenannten Bologna-Reform erging die Aufforderung an die einzelnen Hochschulen und

Universitäten, sich ein eigenes Profil zu verleihen, um so in einen Wettbewerb der Wissenschaften in Forschung und Lehre einzutreten. Die Hochschulen sollen aber, so der bildungspolitische Imperativ, nicht nur um knapp bemessene finanzielle Ressourcen konkurrieren, sondern es wird von ihnen erwartet, dass sie Ergebnisse generieren, die für Wirtschaftsunternehmen von produktivitätssteigerndem Nutzen sind und gewinnmaximierende Wirkung entfalten. Die Fortschritte dieser Veränderungen im Bildungsbereich werden von supranationalen Organisationen, etwa der OECD, der WTO und der Europäischen Kommission, regelmässig kommentiert und im Interesse eines neoliberalen Umbaus des Gesellschaftssystems vorangetrieben. So soll beispielsweise die EU nach dem Willen des Europäischen Rates zum «wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt» (Europäischer Rat: Lissabon 2000, zitiert nach Ohidy 2009, 82) werden. Um diesen Superlativ verwirklichen zu können, bedarf es aber nicht nur einer engen Kooperation zwischen den Bildungsinstitutionen und der Wirtschaft. Es muss auch sichergestellt werden, dass die Erkenntnisse der Wissenschaft ihrer zweckorientierten Anwendung zugeführt werden. Bildung wird so zum strategischen Mittel, neoliberale Positionen durchzusetzen. Denn einerseits werden ihre Inhalte auf die utilitaristischen Belange der Wirtschaft hin verkürzt, insofern Qualität durch Quantität ersetzt wird. Andererseits verkommt sie unter dem Diktat marktradikaler Privatisierungsprozesse zur Ware, deren Verkauf ungemein hohe Gewinne verspricht (vgl. Klönne 2012). Flankiert werden diese Massnahmen durch das Prinzip des *lebenslangen Lernens*. Schon in den 1970er-Jahren gab es vonseiten der UNESCO, der OECD und des Europarates die Idee des lebenslangen Lernens, endgültig durchgesetzt hat sie sich jedoch erst in den 1990er-Jahren, also in jenen Jahren, in denen die Vertreter und Vertreterinnen des Neoliberalismus über einen erschöpften Sozialismus triumphierten und gnadenlos abwickelten, was nicht in das Konzept des freien Marktes passte.

Es ist diese Streuung des Wissens, die zur entscheidenden Bedingung für das Funktionieren eines neoliberalen Bildungssystems avanciert, das zweierlei zu erfüllen hat: erstens leistungsstarke, selbstoptimierende, kognitiv fitte Sozialcharaktere hervorzubringen, die sich zweitens in den marktwirtschaftlichen Kreislauf der Konkurrenz integrieren lassen, insofern ihr Sozialverhalten, an den Konsum rückgebunden, politisch neutralisiert wird. Auf diese Weise werden zwei Forderungen erfüllt, die in bildungspolitischen Reden immer wieder auftauchen: Bildung diene der Prosperität der Volkswirtschaft und trage zur sozialen Kohäsion bei: Die «Investition in die Intelligenz», so die Kommission der Europäischen Gemeinschaften, «spielt eine wesentliche Rolle für Beschäftigung, Wettbewerbsfähigkeit und Zusammenhalt unserer Gesellschaften» (Kommission 1995, 2), wobei mit dem

gesellschaftlichen Zusammenhalt vor allem die Identifikation der Bevölkerung mit dem neoliberalen Wirtschaftssystem gemeint sein dürfte. Die Korrespondenz von Produktivkraft und innerem Zusammenhalt entspricht exakt den Forderungen einer marktradikalen Elite, der es darauf ankommt, ihre Geschäfte unbehelligt von sozialen Unruhen betreiben zu können. Ein Zeugnis für diese Haltung stellt der Morrison-Report der OECD von 1996 dar, der den Regierungen Strategien zur Vermeidung von Aufständen empfiehlt, die durch Sozialkürzungen und qualitative Einschränkungen von Bildung hervorgerufen werden könnten.[2]

Mit der Popularisierung des lebenslangen Lernens seit Beginn des 21. Jahrhunderts war schliesslich die Bedingung der Möglichkeit geschaffen, die institutionalisierte Bildungszeit zu verkürzen, Bildungsinhalte durch Modularisierung zu minimalisieren und Bildung von den traditionellen Einrichtungen zu kommerziellen Trägern zu verlagern. Diese Voraussetzungen bilden die ideale Grundlage für die Expansion der Bildungsindustrie, die sich schon jetzt einen lukrativen Markt erschlossen hat und sich auf das General Agreement on Trade in Services (GATS) beruft. GATS regelt die internationale Liberalisierung von Dienstleistungen über alle Handelsschranken hinweg und sorgt dafür, dass sich private Unternehmen, so auch Bildungsunternehmen, am Markt etablieren können. Verbunden mit einem meritokratischen Bildungsverständnis kann der klassische Bildungsbegriff endgültig abgeschafft und ohne Weiteres durch lebenslanges Lernen, das der kurzfristigen Aufnahme von instrumentellen Wissensinhalten dient, ersetzt werden. Das Subjekt ist dabei nur noch insoweit interessant, als es – gleichsam als Durchlaufstation des Wissens – zur Humankapital*ressource* der Wirtschaft verkommt, die bei Bedarf angezapft wird. Unter der Verwertungslogik des Kapitals erscheint das Subjekt auf diese Weise in seiner absolut verdinglichten Form, ohne Substanz. Alles Menschliche ist ihr fremd, und so ist es auch kein Wunder, dass soziale Ungleichheit und Armut im neoliberalistischen Denken konstitutiv für die Aufrechterhaltung von Konkurrenz und Wettbewerb sind.

Theoretische Hintergründe: Die kulturelle Evolution

Einer der Mitbegründer des Neoliberalismus ist der Wirtschaftswissenschaftler Friedrich August von Hayek, der sich explizit zur *Theorie der kulturellen Evolution* bekennt. Sie geht im Kern auf Jean-Baptiste Lamarcks Evolutionstheorie der Anpassung durch Umwelteinflüsse und Charles Darwins Modell der Entstehung der Arten durch Vielfalt und Selektion zurück.

Nach von Hayeks Auffassung wird der Markt zum entscheidenden Faktor des Wissenserwerbs. Nicht jedes Wissen ist daher von Interesse. Es ist jeweils nur das Wissen notwendig, das einen Wettbewerbsvorteil verspricht: «Der Wettbewerb», so von Hayek, «ist nicht nur die einzige uns be-

kannte Methode zur Nutzung des Wissens und der Fertigkeiten, [...], sondern auch die Methode, mit der wir alle dazu gebracht wurden, einen guten Teil des Wissens und der Fertigkeiten, die wir besitzen, zu erwerben.» (Hayek 2003, 381) Da der Markt als Kommunikationssystem fungiere, auf das zu reagieren den Individuen aufgegeben ist, sei er es auch, der Wissen generiert: Es handelt sich also um «ein Kommunikationssystem, das wir den Markt nennen und das sich als ein wirksamerer Mechanismus zur *Nutzung verstreuter Informationen* erweist als irgendeines, das der Mensch bewusst geschaffen hat» (Hayek 1996, 14; Hervorhebung E.B.). Der «Markt ist», wie Bröckling süffisant schreibt, «klüger als seine Teilnehmer» (Bröckling 2007, 99). In einem solchen System ist es nur folgerichtig, das Wissen nicht nur institutionell zu streuen, sondern es auch auf viele Köpfe zu verteilen, damit der Markt entsprechend seines jeweils veränderten Zustandes auswählen kann. In letzter Konsequenz heisst das, dass es in der Macht des Schicksals liegt, ob das, was wir gerade lernen und dem Markt zur Verfügung stellen können, auch tatsächlich gefragt ist. Selbst wenn wir uns an jenen Strukturen orientieren, die gerade erfolgreich waren, könnten diese heute oder morgen schon nutzlos sein. Folgen wir den Grundsätzen der kulturellen Evolution, so ist all das Wissen nützlich, das einer Gruppe oder Gemeinschaft Erfolg bringt.

Die Korrespondenz von Marktgeschehen und Evolution wird durch die Behauptung untermauert, der Versuch, die historisch-gesellschaftliche Entwicklung nicht dem Zufall zu überlassen, sei ein Irrtum und die Entstehung der Zivilisation nicht Resultat eines rationalen Aktes, sondern ein Zufallsprodukt. Die kulturelle Evolution geht jedem vernünftigen Gedanken, jedem bewussten Entwurf voraus: «Die Kulturentwicklung ist im Wesentlichen ein unbewusster Prozess», so von Hayek, «ein Prozess, in dem die Individuen genauso durch *Zufall* oder das *Schicksal* ausgewählt wurden wie in der *biologischen Evolution.*» (Hayek 1996, 87; Hervorhebung E.B.) Der Mensch kann sich dieser Entwicklung nur fügen, er kann sie aber nicht ändern. Als Taktgeber für den gesellschaftlichen Wandel erweist sich schliesslich das kapitalistische Marktgeschehen, das sich jeder bewussten Steuerung, so jedenfalls die Theorie, entzieht. Diese Naturwüchsigkeit, also die Naturalisierung gesellschaftlicher Prozesse, schlägt sich auch dort nieder, wo es darum geht, Kultur zu schaffen und zu erhalten: in der Bildung.

Vor diesem Hintergrund erst wird verständlich, warum das Bildungssystem nach den Grundsätzen der Vielfalt und Selektion umgebaut und Abstraktionsvermögen, Übungen im Denken und Kritik als nicht zielführend für eine neoliberale Gesellschaft angesehen, gar als Ideologie diskreditiert werden. Die Widersprüche sind unverkennbar. Erkenntnistheoretisch macht das, was von Hayek behauptet, ohnehin keinen Sinn, denn

auch die Evolutionstheorie selbst ist nur eine *theoretische Anordnung*, kein wie auch immer geartetes Naturgesetz. Auf soziale Prozesse übertragen liegt allerdings die grosse Gefahr in ihren totalisierenden Strukturen: einerseits, weil eine Vergemeinschaftung nach dem Vorbild der Identifikation mit einer Gruppe keine Abweichungen zulässt, andererseits, weil sie durch Konkurrenz und Wettbewerb den Firnis der Zivilisation zu zerstören und bedeutsame Bildungszusammenhänge zum Verschwinden zu bringen vermag.

Dessen ungeachtet aber liegt in der Streuung des Wissens und der dadurch hervorgerufenen Beliebigkeit der Bildungsinhalte ein Potenzial, das trotz aller Optimierungsfantasien der Wirtschaft uneingeholt bleibt und eine Überschreitung des auferlegten Zwangs erlaubt. Jedem Bildungsprozess, sei er auch noch so auf Verwertbarkeit hin getrimmt, liegt ein nicht intendiertes Moment zugrunde, das Anlass zum Perspektivenwechsel sein kann. So wohnt auch der Schwarmintelligenz etwas Unkontrollierbares inne. Denn um überhaupt nützlich zu werden, muss ihr ein Bildungsprozess vorausgehen.

Was Bildung gleichwohl vermag

Schon 1970 befürchtete Heinz-Joachim Heydorn, einer der profiliertesten Bildungstheoretiker des 20. Jahrhunderts, die «uneingeschränkte» Übertragung des «industriellen Normbegriff(s)» (Heydorn 1995/3, 300) auf den Bildungsprozess unter marktwirtschaftlicher Output-Kontrolle zur Optimierung der menschlichen Leistungsfähigkeit nach dem Prinzip «catch as catch can» (ebd., 290). Wer nicht genügt, so Heydorn, wird «erbarmungslos ausgelesen» (ebd.). Eine technologisch hoch differenzierte Gesellschaft ist allerdings um ihrer Reproduktion willen darauf angewiesen, ein Mindestmass an Rationalität und ein damit verbundenes systematisches Denken im Individuum freizusetzen. Damit ist aber die Bedingung der Möglichkeit zur Kritik geschaffen, denn wo «Rationalität ist, ist auch Negation, die Möglichkeit einer Negation. Die Möglichkeit einer grossen Bezweiflung» (ebd., 291). Dieses Moment ist unaufhebbar und bezeichnet denjenigen Punkt, an dem Fremdbestimmung in Selbstbestimmung umzuschlagen vermag. Mit anderen Worten: Institutionalisierter Bildung ist eine Spannung inhärent, die nicht nur für eine stetige Unruhe sorgt, sondern sie oszilliert auch zwischen den hegemonialen Zwängen der Gesellschaft und dem Bedürfnis nach Selbstverfügung. Bildung ist immer nur in ihrer Widersprüchlichkeit erfahrbar, sowohl als Instrument der Befreiung wie auch als Mittel der Herrschaft. Der Totalitätsanspruch neoliberaler Bildung erhält daher dort Risse, wo das Bildungssubjekt qua seiner ihm eingeborenen Vernunft und seiner Erkenntnisfähigkeit zu einem kritischen Bewusstsein kommt.

Auch die Schwarmintelligenz ist auf Rationalität angewiesen. Der Unterschied zu Heydorns Prognose allerdings liegt in der in den letzten Jahren betriebenen systematischen Absenkung der Bildungsqualität zugunsten von Quantität und einer damit einhergehenden Beliebigkeit der Inhalte. Mithin ist die systematische Herausbildung der Kritikfähigkeit gefährdet. Folgen wir der Dialektik Heydorns, so sind in dieser Beliebigkeit aber Gelegenheiten zur Subversion aufgehoben, insofern auch Inhalte thematisch werden können, die über die politische Ökonomie im Kontext hegemonialer Herrschafts- und Machtansprüche aufzuklären und ein Bewusstsein im Subjekt zu entbinden vermögen, das die Widerstandsfähigkeit gegen die stromlinienförmige Eingliederung in den Produktions- und Konsumtionsprozess fördern kann. Es genügt allerdings nicht, einen in diesem Sinne kritischen Bildungsprozess nur abstrakt zu beschreiben, denn die Erkenntnisfähigkeit führt nicht automatisch zur Erkenntnis (vgl. Bernhard 2013, Kap. 6.3). Um überhaupt so etwas wie ein Nachdenken über die gesellschaftspolitischen und sozialen Verhältnisse im Subjekt zu initiieren, bedarf es der Vermittlung durch Lehrerinnen und Lehrer, die den Prozess zur Freisetzung von Mündigkeit in historisch-gesellschaftlicher Verantwortung begleiten und nicht als «Exekutivorgan» (Heydorn 1995/4, 20) für wirtschaftliche Belange auftreten. Es ist dies das bestimmende Moment einer kritischen Bildung: gegen Fremdbestimmung zu opponieren, und es ist Aufgabe der Lehrpersonen, sich dieser Verantwortung zu stellen.

Man kann allerdings davon ausgehen, dass Politik und Wirtschaft durchaus die enorme Sprengkraft einer kritischen Bildung verstanden haben. Daher ist der Bereich der Bildung *das* Kampffeld, auf dem sich die grössten Unsicherheiten im Hinblick auf die Vormachtstellung des Neoliberalismus zeigen. Die Schwarmintelligenz erscheint zwar als eine Fortsetzung des Versuchs, die Menschen in Unmündigkeit zu halten. Sie hebt aber den Widerspruch in sich auf, an «der Bildung festzuhalten, obwohl die Gesellschaft ihr die Basis entzog» (Adorno 1998, 120). Aufklärung über die bestehenden Verhältnisse ist eine Möglichkeit, die totalisierenden Strukturen des Neoliberalismus auszuleuchten und beharrlich die Widersprüche zu reflektieren, die das Bildungssystem selbst hervorbringt. In diesem Sinne hält Bildung die Option offen, Widerständigkeit zu organisieren.

Anmerkungen

1 Die erste Ausgabe einer Zeitschrift, die sich ausschliesslich mit der Schwarmintelligenz beschäftigt, ist im Januar 2012 in englischer und deutscher Sprache online erschienen: *SwarmMind. Capturing insights on collective intelligence* (www.swarm-mind.com/1/GE/index.htm). Thematisch befasst sich die Zeitschrift mit Bildung, Demokratie, Führung und Globalisierung. Sie verhehlt kaum den ökonomischen Aspekt.

2 Im Hinblick auf Bildung heisst es dort: «Um das Haushaltsdefizit zu reduzieren, sind sehr substanzielle Einschnitte im Bereich der öffentlichen Investitionen oder die

Kürzung der Mittel für laufende Kosten ohne jedes politische Risiko. Wenn Mittel für laufende Kosten gekürzt werden, dann sollte die Quantität der Dienstleistung nicht reduziert werden, auch wenn die Qualität darunter leidet. Beispielsweise lassen sich Haushaltsmittel für Schulen und Universitäten kürzen, aber es wäre gefährlich, die Zahl der Studierenden zu beschränken. Familien reagieren gewaltsam, wenn ihren Kindern der Zugang verweigert wird, aber nicht auf eine allmähliche Absenkung der Qualität der dargebotenen Bildung, und so kann die Schule immer mehr dazu übergehen, für bestimmte Zwecke von den Familien Eigenbeiträge zu verlangen, oder bestimmte Tätigkeiten ganz einzustellen. Dabei sollte nur nach und nach so vorgegangen werden, zum Beispiel in einer Schule, aber nicht in der benachbarten Einrichtung, um jede allgemeine Unzufriedenheit der Bevölkerung zu vermeiden.» (zitiert nach Lohmann 2011, 232)

Literatur

Adorno, Theodor, 1998: Gesammelte Schriften. Bd. 8: Theorie der Halbbildung. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Darmstadt, 93–121

Assmann, Aleida / Assman, Jan, 1987: Kanon und Zensur. In: dies. (Hg.): Kanon und Zensur: Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation II. München, 7–27

Bernhard, Armin (unter Mitarbeit von Sandra Schillings), 2013: Kritische Bildungstheorie und Pädagogik. Eine Einführung in das Denken Heinz-Joachim Heydorns. Baltmannsweiler [im Druck]

Borst, Eva, 2007: Ideologien und andere Scheintote: McKinsey bildet. In: Ludwig A. Pongratz / Michael Wimmer / Roland Reichenbach (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bildungsphilosophie in der Wissensgesellschaft. Bielefeld, 82–98

Bröckling, Ulrich, 2007: Das unternehmerische Selbst. Frankfurt am Main

Hayek, Friedrich August von, 1996: Die Anmassung von Wissen. Neue Freiburger Studien. Hrsg. von Wolfgang Kerber. Tübingen

Hayek, Friedrich August von, 2003: Gesammelte Schriften in deutscher Sprache. Hrsg. von Alfred Bosch u. a. Abt. B: Bücher, Bd. 4: Recht, Gesetz und Freiheit. Eine Neufassung der liberalen Grundsätze der Gerechtigkeit und der politischen Ökonomie. Tübingen

Heydorn, Heinz-Joachim, 1995/3: Werke. Bd. 3: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Hrsg. von Irmgard Heydorn u. a. Vaduz

Heydorn, Heinz-Joachim, 1995/4: Werke. Bd. 4: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 19071–1974. Hrsg. von Irmgard Heydorn u. a. Vaduz

Höhne, Thomas, 2003: Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld

Klönne, Arno, 2012: Stifter aus Gütersloh. Bertelsmann ist «wachstumsdynamisch» unterwegs. In: telepolis, 24.9.2012

Kluge, Jürgen, 2003: Schluss mit der Bildungsmisere. Ein Sanierungskonzept. Frankfurt am Main / New York

Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 1995: Weissbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg

Krautz, Jochen, 2012: Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. In: Sonderheft «Demokratie setzt aus», Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 86–128

Lohmann, Ingrid, 2011: Schule im Prozess der Ökonomisierung. In: dies. / Andrea Liesner (Hg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Stuttgart

Ohidy, Andrea, 2009: Lebenslanges Lernen und die europäische Bildungspolitik. Wiesbaden

Rabl, Christine, 2013: Partiale Perspektiven. Zur Reformulierung eines bildenden Umgangs mit Wissen. Baltmannsweiler [im Druck]

SwarmMind, 2012. www.swarm-mind.com

Wimmer, Michael, 2002: Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft – Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. In: Ingrid Lohmann / Rainer Rilling (Hg.): Die verkaufte Bildung. Opladen, 45–68