

Christine Thon

Bildung, Wachstumskritik und die Krise der Reproduktion

Zusammenfassung

Ausgehend von der postwachstumsökonomischen Kritik an verbreiteten Nachhaltigkeitsstrategien zeigt sich: Einschlägige Konzepte von Bildung mit ihren Selbststeigerungsprogrammatiken folgen ähnlichen Wachstumslogiken wie die ökonomischen Ordnungen, die den globale ökologischen und sozialen Krisendynamiken zugrunde liegen. Aufschlussreich ist es hier weiterhin, die Klimakrise mit der Care-Krise in einen gemeinsamen Kontext zu stellen. Aus der Perspektive feministischer Ökonomiekritik auf Wachstum und (Re-)Produktivität ergeben sich Anhaltspunkte für eine wachstumskritische Reflexion von Bildungsdiskursen.

Schlüsselworte: *Bildungsdiskurse, Postwachstum, feministische Ökonomie*

Abstract

Following economic concepts of degrowth and their critique of prevalent sustainability strategies, a problem of common concepts of education becomes apparent: Their self-improvement programs imply similar growth logics as the economic orders underlying the global ecological and social crisis dynamics. It is further instructive here to place the climate crisis in a common context with the care crisis. From the perspective of feminist economic critique on growth and (re)productivity, clues for a growth-critical reflection of discourses on education emerge.

Keywords: *Discourses on Education, Post-Growth, Feminist Economics*

Einleitung

Dass Bildung für nachhaltige Entwicklung enorme Konjunktur hat, mag daran liegen, dass in den damit verbundenen Praktiken Verantwortung für die Bekämpfung des Klimawandels an jüngere, noch über das Schulsystem gut erreichbare Generationen delegiert werden kann und diejenigen unbehelligt bleiben, die ihr Leben lang von der rücksichtslosen Ausbeutung natürlicher Ressourcen profitiert haben, sich darin nicht einschränken wollen und einen Großteil der prognostizierten Katastrophenszenarien vermutlich nicht mehr erleben werden. Die Attraktivität des Konzepts beruht aber auch darauf, so die Ausgangsthese dieses Beitrags, dass es mit

einem vergleichsweise naiven Verständnis der Begriffe „Nachhaltigkeit“ und „Bildung“ operiert. In der Auseinandersetzung damit wird im Folgenden zunächst eine postwachstumstheoretische Perspektive eingenommen, die landläufige Verwendungsweisen des Nachhaltigkeitsbegriffs kritisierbar macht (1). Aus dieser Perspektive stellen sich jedoch auch Konzepte von Bildung als Selbststeigerung als problematisch dar, da sie ähnlichen Wachstumslogiken verhaftet sind wie die ökonomischen Ordnungen, die in die globale ökologische und gesellschaftliche Krise geführt haben (2). In Verbindung mit geschlechtertheoretischen und care-ökonomischen Analysen, die die Klimakrise zusammen mit anderen, vor allem in der Corona-Pandemie sichtbar gewordenen Krisen in den Kontext einer umfassenden Krise der Reproduktion stellen (3), liefert dies Anhaltspunkte für die Formulierung wachstumskritischer Konzepte von Bildung (4).

Postwachstumsökonomische Kritik an Nachhaltigkeitsstrategien

Nachhaltigkeit boomt: Hinter Werbekampagnen, die leicht als Greenwashing zu durchschauen sind, aber auch hinter seriöseren Versprechungen stehen Lesarten von Nachhaltigkeit, die auf den sogenannten Green Growth setzen. Dieser stellt durch technologische Innovationen z.B. bei Energiegewinnung oder Güterproduktion einen unproblematischen Konsum in Aussicht. Durch die Entkopplung von Wachstum und Ressourcenverbrauch sei ein weiteres wirtschaftliches Wachstum zu gewährleisten. Dadurch, dass dieses Wachstum nicht mit negativen Konsequenzen und irreparablen ökologischen Schäden einhergehen würde wie bisher, bräuchten Verbraucher/-innen auf nichts zu verzichten. Weiteres Wachstum wird auch als Voraussetzung für eine Expansion von Wohlstand gesehen, auch für die, die weltweit bisher nicht daran partizipieren konnten (Paech, 2020, S. 15ff.).

Dass dieses Kalkül nicht aufgeht, zeigt insbesondere die postwachstumsökonomische Kritik. Im Folgenden wird exemplarisch die Argumentation von Paech (2020) aufgegriffen. Er zeigt, dass bei der Produktion mit grünen Technologien die Problematiken des Ressourcenverbrauchs häufig nur verlagert werden (ebd., S. 16). Ein klassisches Beispiel aus dem Bereich regenerativer Energien ist etwa die Gewinnung von Biotreibstoffen aus Mais, dessen Anbau als Monokultur Böden auslaugt und

Biodiversität vernichtet – und selbstverständlich verbrennt auch Biotreibstoff zu CO₂. Ein weiterer Fehler im Konzept eines grünen Wachstums sind die sogenannten Rebound-Effekte (ebd., S. 16f.): Auch durch eine grüne Effizienzsteigerung wachsen Erträge, und diese müssen wieder investiert werden; steigende Einkommen von Erwerbstätigen müssen wieder für Konsum ausgegeben werden, sonst funktioniert die Wachstumsspirale nicht. Konsum jedoch bedeutet Ressourcenverbrauch. Neben diesen (nachfrageseitigen) Dynamiken nennt Paech auch „angebotsseitige Wachstumstreiber“ (ebd., S. 18). Beispielsweise gilt der Innovationswettbewerb als Motor wirtschaftlicher Entwicklung. Er verspricht für Unternehmen aber nur dann auch eine Profitsteigerung, wenn bei Konsument/-innen eine zusätzliche Nachfrage nach innovativen Produkten erzeugt wird.

Um nachfrageseitige und angebotsseitige Wachstumstreiber außer Kraft zu setzen und eine Alternative zu einer zerstörerischen Wachstumsökonomie zu entwickeln, formuliert Paech Prinzipien einer „Wirtschaft ohne Wachstum“ (Paech, 2020, S. 22). Neben der Suffizienz, d.h. einem Wirtschaften mit möglichst geringem Ressourceneinsatz, ist die Subsistenzwirtschaft dabei ein zentrales Prinzip. Hier findet die Produktion rein zum Zweck der Selbsterhaltung statt, nicht für einen Markt, um damit Gewinne zu erzielen. Paech argumentiert dabei nicht dafür, die arbeitsteilige, ressourcenintensive industrielle Produktion von Gütern durch Subsistenzwirtschaft zu ersetzen, sondern beides miteinander zu kombinieren. Güter aus der industriellen Produktion sollen in einer Weise genutzt werden, die ihren Wert besser ausschöpft. Dies geschieht zum einen in Form einer Nutzungsdauererweiterung durch Reparatur, Weitergabe oder Upcycling. Der Werterhalt der Güter kann dabei nicht nur durch bezahlte Dienstleistungen wie Reparaturservices gewährleistet werden, sondern auch im subsistenten Selbermachen. Wertschöpfung geschieht zum Zweiten durch Nutzungsintensivierung, indem z.B. Geräte von mehreren Nutzer/-innen geteilt werden. Neben dieser Kombination von industrieller Produktion und subsistenzbasierter Nutzung der Produkte nennt Paech auch Formen der Subsistenz, die die industrielle Produktion ersetzen. Das lässt sich beispielsweise im Bereich von Lebensmitteln, Kleidung oder Körperpflege gut realisieren. Aus diesem Entwurf einer Postwachstumsökonomie ergeben sich zweifellos eine Reihe von Bedarfen an Bildung. Paech identifiziert drei Formen notwendiger „Subsistenzinputs“: „Handwerkliche Kompetenzen und Improvisationsgeschick“, Zeit für „handwerkliche, substanzielle, manuelle oder künstlerische Tätigkeiten“ sowie „[s]oziale Beziehungen“ (2020, S. 27). All das setzt bestimmte Formen von Lernprozessen voraus, egal ob es um ganz konkrete praktische Fähigkeiten geht oder um die Fähigkeit, sich selbst zu organisieren und Netzwerke zu schaffen und aufrechtzuerhalten. Damit könnte die Frage, was Bildung in einer Postwachstumsgesellschaft bedeutet, recht zügig beantwortet werden. Im Zweifelsfall könnte es heißen, dass wir lernen und unseren Kindern beibringen, wie man Kartoffeln anbaut oder Socken stopft. Wer derartiges beherrscht, weiß, dass das keineswegs trivial ist. Bildung in der Postwachstumsgesellschaft darauf zu reduzieren, wäre aber dennoch verkürzend – schon allein deshalb, weil es klassische Pädagogisierung wäre (Höhne, 2013). Damit ist gemeint, dass ein gesellschaftspolitisches Problem in ein pädagogisches übersetzt wird. Aus der Anforderung, ökonomische Strukturen zu verändern, würden Lernanlässe für Einzelne – wie es im Kontext von Bildung für nachhaltige Ent-

wicklung oft allzu umstandslos geschieht (kritisch dazu Kehren, 2017). Dass zukunftstaugliches Wirtschaften nicht allein auf einem kompetenteren Konsumverhalten Einzelner basieren kann, sondern eine Veränderung makroökonomischer Strukturen durch Politik nötig ist, ist jedoch nicht der einzige Kritikpunkt an Konzepten einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, der sich unter einer wachstumskritischen Perspektive ergibt. Wachstumskritik stellt vielmehr das, was in vorherrschenden Diskursen unter Bildung verstanden wird, selbst ganz grundlegend in Frage.

Postwachstumstheoretische Anfragen an Konzepte von Bildung

Der Grund dafür ist, dass sich diejenigen Logiken, die zu der gegenwärtigen ökologischen Krise geführt haben, auch in einflussreichen Traditionen des Bildungsdenkens finden. Diesen und der herkömmlichen, nicht nachhaltigen und auf Wachstum setzenden Ökonomie wohnen bestimmte Rationalitäten inne, die sich zumindest sehr ähnlich sind – so dass ein bestimmtes Verständnis von Bildung nicht die Lösung, sondern Teil des Problems ist. Das verhält sich nicht erst durch die zunehmende Ökonomisierung von Bildung so, im Zuge derer Bildungssysteme verstärkt ökonomischen Rationalitäten unterworfen werden (Höhne, 2015). Letztere dokumentieren sich auf institutioneller Ebene etwa in der Verpflichtung von Bildungsinstitutionen auf Output-Steuerung und Effizienzsteigerung. Auf der Ebene der Individuen wird Bildung dadurch zur Investition in die Employability eines „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling, 2007). Die Kritik an dieser Ökonomisierung von Bildung geht davon aus, dass ökonomische Logiken sozusagen von außen auf ein Territorium übergreifen, das davon bislang unberührt war. Doch schon eine kurze Vergegenwärtigung der historischen Entstehungszusammenhänge der klassischen Bildungsidee lässt ein anderes Bild entstehen: Diese Idee wurde im Angesicht tiefgreifender Umbrüche auf dem Weg zur bürgerlichen Gesellschaft formuliert, die sich maßbeglich in Abhängigkeit von der Etablierung eines kapitalistischen Wirtschaftssystems konstituierte (Lohmann, 2014, S. 168ff.). Wie sich dies in bildungstheoretischen Traditionen niedergeschlagen hat, lässt sich in etwa folgendermaßen rekonstruieren: Die Bildungsidee entstand als Reaktion darauf, dass „das, was mit Erziehung benannt wurde – die pädagogisch gestaltete und unterstützte Integration in das Bestehende – nicht mehr ausreichte, um die Subjektwerdung des modernen Menschen begreifbar zu machen“ (Borst, 2009, S. 27). Diese Subjektwerdung des modernen Menschen impliziert zwei Dinge, die in einer spannungsreichen Verbindung stehen: Sie sieht ein Zu-Sich-Selbst-Kommen des Menschen in möglichst großer Unabhängigkeit von äußeren Zwängen und äußeren Verwertungsinteressen vor. Zugleich soll daraus gesellschaftlicher Fortschritt entstehen. Mit der Perspektive, durch Bildung der Individuen gesellschaftlich über das Bestehende hinaus zu gelangen, ist jedoch der individuelle Bildungsprozess wieder auf etwas bezogen, das jenseits des individuellen Zu-Sich-Selbst-Kommens liegt. Dies ist auch eine der charakteristischen Paradoxien des klassischen Bildungsdenkens. Bezogen auf das Verhältnis von Bildung und ökonomischer Entwicklung lässt sich feststellen, dass das klassische Bildungsideal auch als eine Reaktion auf die drohende Vereinnahmung und Instrumentalisierung des Menschen im Sinne des Marktes gelesen werden kann (ebd., S. 69). Zugleich folgt sie aber, was die Perspek-

tiven eines individuellen und gesellschaftlichen Fortschritts anbelangt, ganz ähnlichen Logiken wie die kapitalistische Marktwirtschaft. Eine der grundlegenden Setzungen der marktwirtschaftlichen Orientierungen ist, dass Wachstum nicht nur als wünschenswert, sondern als unausweichliche Notwendigkeit angesehen wird. Dies gilt in ähnlicher Weise für das sich bildende Individuum, das beständig über sich selbst hinauswachsen und seine Individualität steigern soll. In seiner Rekonstruktion der „Ordnung der Bildung“ arbeitet Ricken (2006) heraus, wie eine Matrix der Selbstentfaltung, Selbstgestaltung und Selbststeigerung Subjekte formiert. Dies gilt nicht nur für das klassische Bildungsideal, sondern findet sich auch gegenwärtig in den verschiedensten Bildungsdiskursen wieder (Thon, 2022). Insofern ist Bildung auch in der Lesart des klassischen Bildungsideals nicht einfach eine kritische Instanz etwa gegenüber einer um sich greifenden Ökonomisierung. So zeigte sich schon in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit neoliberalen Bildungsprogrammatiken, dass ein entsprechender pädagogischer Wachstumsoptimismus anschlussfähig ist für neoliberale Selbstoptimierungsimperative. Eine Idee von Bildung, die auf individuelle kreative Selbstgestaltung zielt und die Erzeugung des unternehmerischen Selbst sind relativ umstandslos kompatibel. Denn die Möglichkeit „sich selber als Person“ zu bewirtschaften“ ist, so Wimmer „strukturell im klassischen Bildungskonzept enthalten in Gestalt eines spezifischen Selbstverhältnisses, das es den Individuen gestattet, sich den nicht selbstgewählten Anforderungen zu unterwerfen, diese Unterwerfung aber zugleich als Akt der Freiheit zu interpretieren“ (Wimmer 2002, S. 48f.). Nun bedeuten aber Deregulierungen, die eine Entfaltung von Kreativität für den Markt ermöglichen sollen, de facto noch lange keine Freiheit, und der Zugriff auf die ganze Person um die umfassende Erschließung ihrer individuellen Potenziale willen erzeugt auch Widerstand. Für die Möglichkeit, eine widerständige Position zu der schon im klassischen Bildungsideal scharf verurteilten Ver Zweckung des Menschen einzunehmen, gilt wiederum Bildung als wichtige Inspiration: Sie impliziert eine Form des Selbstbezugs, der kritisch macht gegenüber Fremdbestimmung. Doch auch die Überwindung von kritizierter Instrumentalisierung oder Fremdbestimmung ist dann konzipiert als ermächtigende Selbsttransformation, die in erster Linie eine Selbststeigerung z.B. in Form einer Souveränitätssteigerung bedeuten kann. Gerade wenn es um eine Kritik an der Instrumentalisierung von Menschen für ökonomische Zwecke geht, stellt Bildung zur Bearbeitung dieses Problems ein eher fragwürdiges Mittel zur Verfügung, wenn dieses Mittel ausgerechnet die Selbststeigerung ist. Selbststeigerung fügt sich eher in die Logik der Ökonomisierung ein, als dass sie ihr entgegensteht. Den Selbststeigerungsimperativen aus dem Weg zu gehen scheinen bildungstheoretische Ansätze wie beispielsweise der von Koller (2012), die Bildung als Transformation statt als Steigerung begreifen. Sie schließen an eine grundlegende, auch unterschiedliche Ansätze übergreifende Figur an, die Bildung als eine Bearbeitung von Krisen z.B. im Zuge gesellschaftlicher Umbrüche konzipieren. Dass in Transformationsprozessen, die diese Krisen produktiv wenden, tatsächlich Bildung stattfindet, wird allerdings auch hier daran festgemacht, dass Neues entsteht. Insofern stellt auch hier wenn nicht Wachstum, so zumindest doch Produktivität einen Maßstab dar. Sicherlich drängt es sich in erziehungswissenschaftlichen Kontexten nicht gerade auf, eine generelle Wachstumsorientierung zu hinterfragen. Schließlich stehen diejenigen Phasen des menschlichen Lebens im Zentrum des disziplinären Interesses, die

in vieler Hinsicht mit Zugewinnen verbunden sind, insbesondere an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, aber auch an Individualität und Autonomie. Dennoch braucht es angesichts der erläuterten Problematik von Selbststeigerungsimperativen eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Stellenwert von Wachstum und Produktivität in Bezug auf Bildungsdiskurse – genauso, wie postwachstumsökonomische Ansätze Wachstum als einen ökonomischen Zwang in Frage stellen. Einen besonderen Erkenntnisgewinn versprechen hier Ansätze der feministischen Care-Ökonomie, die sich auf spezifische Weise mit Postwachstumsperspektiven verbinden.

Feministische Ökonomiekritik: die Krise der Reproduktion

Gegenwärtige Debatten über Nachhaltigkeit stellen in der Regel die Endlichkeit natürlicher Ressourcen (z.B. unter Stichworten wie Peak Oil oder Peak Everything) und eine Schädigung von Ökosystemen in den Vordergrund. Die Ausbeutung der Ressourcen übersteigt deren Regenerationsfähigkeit und führt zu unkontrollierbaren Folgeschäden wie dem Klimawandel oder dem Artensterben. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die globalisierte kapitalistische Marktwirtschaft in ihrer Ausrichtung auf permanentes Wachstum (Brand, 2015, S. 292) einige unhinterfragte Voraussetzungen macht: Sie geht davon aus, dass natürliche Ressourcen uneingeschränkt verfügbar sind und zur Herstellung von Konsumgütern ausgebeutet werden können. Die Endlichkeit natürlicher Ressourcen wie Öl, Land, sauberes Wasser bzw. die Tatsache, dass sie sich nicht einfach von selbst regenerieren, konnte lange Zeit angesichts der vorhandenen Mengen ignoriert werden – und weil Folgeprobleme wie die Verschmutzung von Boden, Wasser, Luft etc. nicht direkt auf die Produktion zurückwirken, sondern von der Allgemeinheit getragen werden. Mittlerweile ist sichtbar, dass die bisherigen globalen ökonomischen Wachstumsdynamiken ihre eigenen Grundlagen zerstören, dass ökonomisch scheinbar rationale Ausbeutung also auf lange Sicht Wachstum verunmöglicht. Die wachstumsorientierte Marktwirtschaft macht jedoch noch eine weitere unhinterfragte Voraussetzung. Sie geht davon aus, dass auch menschliche Arbeitskraft, die aus den Rohstoffen etwas macht, sich sozusagen von selbst immer wieder herstellt. Hier entsteht die Illusion der unproblematischen Verfügbarkeit von Arbeitskraft dadurch, dass die Reproduktion der Arbeitskraft von der Sphäre der Produktion abgespalten ist. Sie ist in die Privatsphäre verlagert, wird dort ganz selbstverständlich und unbezahlt von Frauen* verrichtet und in ihrem ökonomischen Stellenwert nicht wahrgenommen.

Diese Arbeit sichtbar zu machen, ist das Verdienst feministischer und geschlechterkritischer Auseinandersetzung mit ökonomischen Ordnungen, wie sie spätestens seit Beginn der Zweiten Frauenbewegung stattfindet. Diese insistierte darauf, dass es sich bei den von Frauen* in der Familie unentgeltlich erbrachten Leistungen um Arbeit handelt und dass diese „Arbeit aus Liebe“ (Bock & Duden, 1977) die Voraussetzung für Lohnarbeit und damit für das Funktionieren der herrschenden Produktionsverhältnisse ist. Zentraler Fokus ist dabei die Problematisierung des Verhältnisses von Produktions- und Reproduktionsarbeit. Feministische Wissenschaftlerinnen rekonstruierten die historische Entstehung der Trennung und Vergeschlechtlichung einer öffentlichen Sphäre der Erwerbsarbeit und einer privaten Sphäre der Reproduktion im Zuge der Etablierung des bürgerlichen Familienmodells. Dieses schreibt die Zuständigkeit und die Disposition für produktive Ar-

beit dem männlichen und für reproduktive Arbeit dem weiblichen Geschlecht zu (Hausen, 1976). Über die Aufteilung von Produktions- und Reproduktionsarbeit zwischen Männern* und Frauen* wurden und werden auch Identitäten zugeschrieben, Chancen verteilt und Machtverhältnisse stabilisiert. Daher ist eine zentrale Fragestellung feministischer Forschung, wie vergeschlechtliche Subjektivierungsprozesse in ökonomische Ordnungen von Produktion und Reproduktion eingelassen sind. Als wegweisend hat sich hier insbesondere das Theorem der doppelten Vergesellschaftung von Frauen von Becker-Schmidt (1987; 2010) erwiesen. Die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung hat historisch rekonstruiert, wie durch Erziehung und Bildung bei Mädchen* und Frauen* Subjektivitäten erzeugt werden sollten, die mit der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und entsprechenden Zuschreibungen korrespondieren (Kleinau & Opitz, 1996; Jacobi, 2013). Gleichzeitig hat sie die androzentrische Engführung von Konzepten vermeintlich allgemeiner Bildung herausgearbeitet, in die Realitäten menschlichen Daseins, die mit dem Bereich der Reproduktion verbunden sind, keinen Eingang gefunden haben (Schmid, 1986). Die Trennung zweier ökonomischer Sphären und die auch pädagogische Erzeugung entsprechender Subjektivitäten sind die Grundlage für eine sehr weitgehende Naturalisierung von Haus- und Erziehungsarbeit als Frauenarbeit. Die Erzeugung einer vermeintlich natürlichen Geschlechterordnung wiederum ist die Basis dafür, dass die Sorge für die Regeneration von erwerbstätigen Erwachsenen und die Erziehung der nächsten Arbeitskräftegeneration ebenfalls zu einer vermeintlich natürlichen Ressource wird. Von dieser wird, wie auch von anderen natürlichen Ressourcen, erwartet, dass sie fraglos verfügbar und zur Sicherstellung produktiver Arbeit legitimerweise ausbeutbar ist und dass sie sich von selbst wiederherstellt. Diese Selbstverständlichkeiten sind jedoch ins Wanken geraten, so dass sich die „soziale Reproduktion in der Krise“ (Winker, 2011) befindet: Allenthalben zeichnet sich eine sich zuspitzende Verknappung von privater Sorgearbeit ab, die u.a. mit der zunehmenden Integration von Frauen* in den Arbeitsmarkt entsteht. Diese ist nicht nur auf eine Emanzipation von Frauen* zurückzuführen, sondern v.a. auf die zunehmende Etablierung des postfordistischen und postwohlfahrtsstaatlichen Adult Worker Model. Es soll Frauen* als Arbeitskräfte für den Erwerbsarbeitsmarkt verfügbar machen und ihnen eine eigenständige Existenzsicherung ermöglichen und abverlangen. Da jedoch parallel keine Umverteilung von Sorgearbeit auf Männer* stattfindet und Frauen* damit einer permanenten Überlastung ausgesetzt sind, werden die sozialen Grundlagen gesellschaftlicher Reproduktion zerstört. Mit der Verpflichtung von Frauen* darauf, zusätzlich zur Erwerbsarbeit weiterhin unentgeltliche Fürsorgearbeit zu leisten, wird ein rücksichtsloser Raubbau an der Ressource menschlicher/weiblicher* Arbeitskraft betrieben – was nicht nur unter einer geschlechterkritischen, sondern auch einer intersektionalen Perspektive zu unerträglichen Schief lagen und dramatischen Belastungen führt (Bergold-Caldwell et al., 2022). Deren Sichtbarwerden spätestens in der Corona-Pandemie blieb jedoch weitgehend ohne Konsequenzen. Ökonomische Prosperität beruht also auch hier und weiterhin auf Ausbeutung und produziert in vieler Hinsicht soziale Ungleichheit. Damit zeichnen sich heute sowohl in Bezug auf die Nutzung natürlicher Ressourcen als auch in Bezug auf die Verfügbarkeit von Sorgearbeit tiefgreifende Krisen ab. Biesecker und Hofmeister führen diese nicht nur auf die Marginalisierung von Sorgearbeit zurück, sondern auf die die Trennung von Produktivem und Reproduktivem

und damit „die Abspaltung des ökonomisch nicht bewerteten ‚Reproduktiven‘ [...] In eben jener Trennungsstruktur, die sowohl die ökonomische Theorie und ihre Kategorien als auch die Praxis des Wirtschaftens maßgeblich prägt, sehen wir die Ursache nichtnachhaltiger Wirtschafts- und Lebensweisen [...]. In dieser kritischen Perspektive erscheinen die sozialen und ökologischen Krisenphänomene als gleichursprünglich – als Ausdrucksweisen einer einzigen Krise des ‚Reproduktiven‘“ (Biesecker & Hofmeister, 2013, S. 241).

Als Gegenentwurf zu der kritisierten Trennungsstruktur führen Biesecker und Hofmeister die Kategorie des „(Re)Produktiven“ ein. Damit wird nicht nur im Sinne feministischer Ökonomie ein erweitertes Verständnis von Ökonomie formuliert, welches jegliches Wirtschaften einbezieht, das Wohlstand (z.B. in Form von Wohlbefinden und Gesundheit oder durch Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation) hervorbringt, auch wenn sein Wert nicht über einen Marktwert bestimmbar ist (z.B. Autorinnengruppe feministische Ökonomie, 2010, S. 1). Vielmehr richtet sich „(Re)Produktivität als Leitkonzept [...] auf den ganzen gesellschaftlichen Prozess der Produktion und Konsumtion, in dem Lebensprozesse der Menschen und der Natur miteinander verwoben sind“ (Biesecker & Hofmeister, 2013, S. 245). Um in diesem größeren Zusammenhang nachhaltig zu wirtschaften, erweisen sich Prinzipien der Fürsorge, wie sie in vielen Konzepten einer feministischen Care-Ökonomie formuliert werden, als zu begrenzt. Biesecker und Hofmeister erweitern sie daher um das Prinzip der Vorsorge, das drei Prinzipien umfasst: „Vorsorge im Sinne der bewussten Vorausschau (die Vorsicht und den Blick auf die langfristigen Handlungsfolgen beinhaltet), die Verbindung von sozialen mit natürlichen Prozessen und die Eingebundenheit des wirtschaftlichen Handelns in Raum- und Zeitskalen von Gesellschaft und Natur“ (Biesecker & Hofmeister, 2013, S. 247).

Andere, explizit aus einer Care-Perspektive heraus formulierte Ansätze feministischer Ökonomiekritik machen eine andere Pointe. Sie stellen heraus, dass Sorgearbeit nicht auf ihre Bedeutung für die Aufrechterhaltung von Produktionsverhältnissen, seien sie nun zerstörerisch oder nachhaltig, reduziert werden kann. Hier wird v.a. betont, dass Care auf das grundlegende Angewiesensein von Menschen und die konstitutive Bedingtheit ihres Lebens antwortet (z.B. Windheuser et al., 2022) und daher mehr ist als eine Arbeit, die Leben ermöglicht. Das zeigt sich insbesondere daran, dass sich Tätigkeiten etwa der Betreuung von Kindern und pflegebedürftigen Erwachsenen gegen Rationalisierungs- und Effizienzsteigerungslogiken sperren, selbst dort, wo sie als bezahlte Dienstleistungen erbracht werden. Die Steigerbarkeit ihrer Effizienz ist selbst unter marktwirtschaftlichen Bedingungen wie dem Prinzip von Angebot und Nachfrage und dem Wettbewerbsprinzip begrenzt. Denn Sorgearbeit benötigt persönliche Zuwendung und Zeit, so dass sie zumindest ab einem bestimmten Punkt nicht mehr schneller oder effizienter erbracht werden kann, ohne sich selbst ad absurdum zu führen (Madörin, 2007, S. 157ff.). An bestimmten Stellen entzieht sich Care einem Produktivitätsimperativ. Sie wird auch und gerade dort geleistet, wo letztendlich kein Wachstum, keine Produktivität mehr zu erwarten ist, sondern Rückgang und Verfall. In den letzten Phasen des menschlichen Lebens ist die Steigerungslogik mit der Endlichkeit konfrontiert. Dass nicht Produktion, sondern Reduktion im Vordergrund steht, entwertet aber nicht die Sorge, von der sie begleitet wird. Das entzieht der Produktivitäts- und Wachstumsorientierung ihre Universalisierbarkeit. Dies liefert neben dem Bewusstsein für die Ausbeutungsdynamik, die mit Wachstum verbunden ist, einen guten Prüfstein nicht

zur für ökonomische Zusammenhänge. Vielmehr lässt sich aus dieser Form von Ökonomiekritik etwas lernen, das auf herkömmliche Verständnisse von Bildung in einflussreichen fachlichen, bildungspolitischen oder medialen Diskurse zu übertragen ist.

Konsequenzen für Konzepte von Bildung

Die postwachstumsökonomischen und feministisch-ökonomischen Analysen zu Wachstum und Produktivität haben gezeigt, dass das nur scheinbar unschuldige Kategorien sind. Eine einseitige Orientierung daran verschleiert Ausbeutung und verleugnet Dimensionen von Abhängigkeit, Begrenztheit und Reduktion im menschlichen Leben. In Bezug auf Konzeptionen von Bildung stellen sich unter einer *postwachstumstheoretischen Perspektive* vor allem Fragen nach dem Umgang mit den Ressourcen, die für Bildung nötig sind, und nach den Selbststeigerungslogiken, die mit ihr verbunden sind. Entsprechend wäre zu fragen, woher Bildung die Ressourcen bezieht, die Wachstum ermöglichen und sich möglicherweise nicht von selbst wiederherstellen.

Eine der scheinbar selbstverständlichen Ressourcen für Bildung sind die Gegenstände von Bildung. Viele landläufige Bildungsdiskurse, gerade auch im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung, konzipieren den Bezug des Bildungsobjekts zum Bildungsgegenstand als den einer Aneignung. So ist etwa vom Beherrschen einer Sprache die Rede oder vom Kompetenzerwerb. Das ist in klassischen und auch aktuelleren Bildungstheorien, die das Verhältnis zum Gegenstand der Bildung als Wechselverhältnis zwischen Subjekt und Welt fassen, anders angelegt. Doch in vielen programmatischen Äußerungen über Bildung dominiert eine Vorstellung, die der Humboldtschen Formulierung folgendermaßen zu Ausdruck kommt: Der Mensch müsse „die Masse der Gegenstände sich selbst näherbringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen“ (Humboldt 1980/1793, S. 237). So wird Bildung als Etablierung eines Herrschaftsverhältnisses zwischen Bildungsobjekt und Gegenstand verstanden und die Aneignung durch das sich bildende Subjekt gerät geradezu zu einem Akt der Kolonisierung. Ein solches Herrschaftsverhältnis zwischen Subjekt und Welt – oder vielmehr die Illusion dessen – ist keine gute Voraussetzung für einen sorgsamsten Umgang mit natürlichen Ressourcen. Dieser und der Umgang mit Ressourcen generell müssten im Sinne einer wachstumskritischen Bildung problematisiert werden: Welche Formen der Ausbeutung gehen von den Subjekten von Bildung aus? Dafür sind auch Ansätze postkolonialer Bildung anschlussfähig, die eine Reflexion eigener Privilegien und ihrer ungleichen Verteilung zum Ausgangspunkt machen (Castro Varela, 2016, S. 162f.). Die andere wesentliche Ressource, aus der sich Bildung insbesondere im Sinne einer Selbstentfaltung nährt, ist das Subjekt selbst. Auch hier sind Ressourcen relevant, die sich nicht wiederherstellen lassen, beispielsweise Lebenszeit. Das ist dann problematisch, wenn vermeintliche Selbstentfaltung unter den Vorzeichen von Selbstoptimierung zur Selbstausbeutung wird, die möglicherweise gar nicht mehr dem Selbst, sondern lediglich seinem Marktwert zugutekommt. Es ist auch dann problematisch, wenn die Begrenztheit von Ressourcen wie Lebenszeit oder Gesundheit verleugnet wird. Das ist vor allem der Fall, wenn über Bildungsdiskurse einer einseitigen Wertschätzung des Produktiven Vorschub geleistet und die Notwendigkeit von Regeneration und die die Unausweichlichkeit von Reduktion ausgeblendet werden. Unter dem Aspekt der

mit Bildung diskursiv verbundenen Selbststeigerungslogiken stellt sich neben der Frage, was die Ressourcen sind, aus denen Bildung ihre Produktivität bezieht, auch die nach den Wachstumstreibern von Bildung. Hier zeigt sich eine Analogie zu ökonomischen Wachstumslogiken: Auch in Programmatiken von Bildung und in den Praktiken von Bildungsinstitutionen spielt das Wettbewerbsprinzip eine maßgebliche Rolle. Die Konkurrenz um die Übergangsempfehlung auf das Gymnasium oder um das höchste Maß an Employability ist ein Mechanismus, auf den Bildungsinstitutionen vertrauen. Ob intendiert oder nicht, wirken Leistungssteigerungszwänge und das Abhängen derer, die im Wettbewerb nicht mithalten können, auf alle Beteiligten subjektivierend. Die postwachstumstheoretische Infragestellung von Steigerungslogiken macht auch vor einem Verständnis von Bildung als Transformationsprozess im Zuge einer Krisenbewältigung nicht Halt. Gerade hier muss Transformation nicht nur als Steigerung, sondern auch als Möglichkeit von Beschränkung – also Suffizienz und Subsistenz – gefasst werden. Angesichts der bereits stattfindenden ökologischen „transformation by disaster“ statt einer „transformation by design“ (Sommer & Welzer, 2014, S. 11ff.) kann das möglicherweise Grundlagen für die Erfindung und kollektive Erprobung resilienterer Strukturen und Praktiken schaffen.

Aus der Perspektive *feministischer Ökonomiekritik* sind Programmatiken von Bildung daraufhin zu befragen, wie sich die darin intendierten und projektierten Prozesse zur Verwobenheit von Produktivität und Reproduktivität in einem Gesamtkontext des (Re-)Produktiven verhalten, und wie die dadurch sichtbar werdenden Abhängigkeitsverhältnisse reflektiert und gestaltet werden können. Dominante Bildungsdiskurse implizieren nach wie vor Zuschreibung geschlechtsspezifischer Zuständigkeiten für reproduktive Tätigkeiten und bringen diese selbst hervor: Beispielsweise setzen Bildungsinstitutionen für ihr reibungsloses Funktionieren elterliche Sorge- und Erziehungstätigkeiten voraus, die nach wie vor als weiblich codiert sind. So beruht beispielsweise die sich nur zögerlich transformierende Halbtagsschule auf einem Familienmodell, in dem eine teilzeitarbeitende Mutter am Nachmittag zuhause für die Versorgung und Betreuung von Kindern, für die Hilfestellung bei Hausaufgaben und bestenfalls auch noch für ein Engagement in der Schule zur Verfügung steht. Statt derartiges als selbstverständliche natürliche Ressource voranzusetzen und als lediglich reproduktiv zu werten, muss sichtbar gemacht werden, dass die Produktivität von Bildungsprozessen der jüngeren Generation oder ganze Bildungsbiografien nur in Abhängigkeitsgeflechten möglich werden. Unter den gegenwärtigen institutionellen Gegebenheiten betrifft etwa der Eintritt eines Kindes in die Schule alle Personen, die Verantwortung für dieses Kind übernehmen, doch die Konsequenzen für deren eigene Lebensgestaltung sind unterschiedlich weitreichend, häufig zu Lasten von Frauen*. Gleichermäßen hängen bekanntlich die Bildungschancen von Kindern stark von der Herkunftsfamilie ab, und dabei geht es nicht nur um deren ökonomische Ausstattung, sondern auch um die zeitliche Verfügbarkeit von Unterstützung. Die Abhängigkeitsverhältnisse haben also materielle ebenso wie temporale Dimensionen, und sie sind keineswegs nur äußerliche Bedingungen von Bildungsprozessen. Daher ist auch hier eine Logik der Vorsorge nötig – nicht zuletzt, weil die Zeitdimension pädagogischer Prozesse eine biographische und intergenerationale ist und auch die langfristigen Bedürfnisse derjenigen Beachtung finden müssen, die die Bildung derer ermöglichen, die von diesen ermög-

lichenden Ressourcen abhängig sind. In pädagogischen Kontexten verlängern jedoch Anrufungen von Frauen* als verantwortungsvolle Mütter, als engagierte Lehrerinnen oder verständnisvolle Erzieherinnen üblicherweise die Konstruktion von Weiblichkeit als Verfügbarkeit für die Bedürfnisse anderer. Entlang geltender kultureller Geschlechternormen werden Frauen* maßgeblich dadurch zu Frauen*, dass sie die Last der Bedürftigkeit und Abhängigkeit anderer – z.B. von Kindern, schwächeren oder älteren Personen – mittragen bzw. indem ihnen zugeschrieben wird, dass sie es tun.

Aus einem care-theoretisch informierten Blickwinkel muss dieses grundlegende Angewiesensein von Menschen auf die Sorge anderer anerkannt werden; seine Verleugnung ist ein Grund für seine Verdrängung ins Private und die Entwertung von Sorgearbeit. Bedürftigkeit und damit auch Abhängigkeit darf aber weder einfach an qua Weiblichkeit zuständig gemachte Personen delegiert werden, noch kann sie vollständig oder dauerhaft durch Selbststeigerung u.a. im Zuge von Bildungsprozessen überwunden werden. Bildung verspricht zwar eine Autonomisierung oder Reduktion von Fremdbestimmung; in vielen Fällen setzt Selbstbestimmung jedoch die Unterstützung durch andere voraus. Dem ist besonders dort nicht mit Selbststeigerung zu entgehen, wo die Begrenztheit oder der Rückgang eigener Möglichkeiten und Fähigkeiten deutlich werden, wo die Endlichkeit des eigenen Lebens unübersehbar wird und die damit einhergehende Reduktion von Gestaltungsspielräumen dominiert. Für das Nachdenken über Bildung bedeutet das nicht, das Vertrauen in Wachstums- und Veränderungsmöglichkeiten oder in die Widerständigkeit gegenüber Fremdbestimmung zu schmälern. Wachstumskritische Einwände verlangen jedoch nach Konzepten von Bildung als Reflexion der Interdependenzen von Steigerung und Begrenztheit und von Abhängigkeit und Selbstbestimmung. Subjekte von Bildung müssen sich reflexiv dazu in Beziehung setzen, dass ihr Wachstum auf Voraussetzungen beruht, über die sie nicht verfügen können, und dass es begrenzt ist. Sie müssen sich auch reflexiv dazu in Beziehung setzen, dass sie selbst für andere Voraussetzungen des Wachstums und des Wohlergehens zur Verfügung stellen können, unabhängig von ihrem Geschlecht, und dass das Angewiesensein anderer auf ihre Unterstützung eine Einschränkung ihrer Selbstbestimmung bedeutet. Insbesondere für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung sind solche Perspektiven unverzichtbar.

Literatur

Authorinnengruppe Feministische Ökonomie (2010). Was die Linke noch immer vergisst. Eine feministische Kritik der politischen Ökonomie. In Denknetz (Hrsg.), *Jahrbuch 2010. Zu gut für den Kapitalismus* (S. 99–105). Zürich: edition 8.

Becker-Schmidt, R. (1987). Die doppelte Vergesellschaftung, die doppelte Unterdrückung. Besonderheiten in der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In L. Unterkircher & I. Wagner (Hrsg.), *Die andere Hälfte der Gesellschaft. Soziologische Befunde zu geschlechtsspezifischen Formen der Lebensbewältigung* (S. 10–28). Wien: Verl. des Österr. Gewerkschaftsbundes.

Becker-Schmidt, R. (2010). Doppelte Vergesellschaftung von Frauen: Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (3. Aufl., S. 65–74). Berlin & Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92041-2_8

Bergold-Caldwell, D., Grenz, F., Günster, A., & Kourabas, V. (2022). Wessen Normalität und welche Verhältnisse? Intersektionale Perspektiven auf Systemrelevanz, (Sorge-)Arbeit und Leben in (post-)pandemischen Zeiten. Ein Schreibgespräch. In A. Langer, C. Mahs, C. Thon & J. Windheuser (Hrsg.), *Pädagogik und Geschlechterverhältnisse in der Pandemie* (S. 131–149). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2ngx5q9.11>

Biesecker, A., & Hofmeister, S. (2013). Zur Produktivität des „Reproduktiven“. Fürsorgliche Praxis als Element einer Ökonomie der Vorsorge. *Feministische Studien*, 31(2), 240–252. <https://doi.org/10.1515/fs-2013-0206>

Bock, G., & Duden, B. (1977). Arbeit aus Liebe – Liebe als Arbeit. Zur Entstehung der Hausarbeit im Kapitalismus. In Gruppe Berliner Dozentinnen (Hrsg.), *Frauen und Wissenschaft. Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen* (S. 118–199). Berlin: Courage-Verlag.

Borst, E. (2009). *Theorie der Bildung. Eine Einführung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Brand, U. (2015). Wachstum und Wohlstand. In S. Bauriedl (Hrsg.), *Wörterbuch Klimadebatte*. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839432389-038>

Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Castro Varela, M. (2016). Postkolonialität. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 152–167). Weinheim: Beltz.

Hausen, K. (1976). Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In W. Conze (Hrsg.), *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Neue Forschungen* (S. 363–393). Stuttgart: Klett.

Höhne, T. (2013). Pädagogisierung als Entgrenzung und Machtstrategie. Einige kritische Überlegungen zum erziehungswissenschaftlichen Pädagogisierungsdiskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Pädagogisierung* (S. 27–35). Halle: Martin-Luther-Universität.

Höhne, T. (2015). *Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Berlin & Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08974-0>

Humboldt, W. (1980). Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Bd. 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (3. Aufl., S. 234–240). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Jacobi, J. (2013). *Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.

Kehren, Y. (2017). Bildung und Nachhaltigkeit. Zur Aktualität des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft am Beispiel der Forderung der Vereinten Nationen nach einer ‚nachhaltigen Entwicklung‘. *Pädagogische Korrespondenz*, 30(55), 59–71.

Kleinau, E., & Opitz, C. (Hrsg., 1996). *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.

Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.4>

Lohmann, I. (2014). *Bildung am Ende der Moderne. Beiträge zur Kritik der Privatisierung des Bildungswesens*. Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25656/01:9476>

Madörin, M. (2007). Neoliberalismus und die Reorganisation der Care-Ökonomie. Eine Forschungsskizze. In Denknetz (Hrsg.), *Jahrbuch 2007. Zur politischen Ökonomie der Schweiz. Eine Annäherung* (S. 141–162). Zürich: edition 8.

Paech, N. (2020). Postwachstumsökonomik: Reduktion als Entwicklungsprogramm. In H. Kminek, F. Bank & L. Fuchs (Hrsg.), *Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 11–31). Norderstedt: BoD- Books on Demand.

Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS-Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:5055>

Schmid, P. (1986). Das Allgemeine, die Bildung und das Weib. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft* (S. 202–214). Weinheim: Juventa.

Sommer, B., & Welzer, H. (2017). *Transformationsdesign. Wege in eine zukunftsfähige Moderne*. München: oekom verlag.

Thon, C. (2022). Bildung in der Kita als Subjektivierung: Die Wachstumsökonomie der Elementarpädagogik. In J. Mierendorff, T. Grunau, & T. Höhne (Hrsg.), *Der Elementarbereich im Wandel. Prozesse der Ökonomisierung des Frühpädagogischen?* (S. 164–180). Weinheim: Beltz.

Windheuser, J., Hartmann, A., & Brückner, M. (2022). Systemrelevanz und Sorge – Feministische Erkundungen in und jenseits der Pandemie. In A. Langer, C. Mahs, C. Thon & J. Windheuser (Hrsg.), *Pädagogik und Geschlechterverhältnisse in der Pandemie* (S. 47–63). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2ngx5q9.6>

Wimmer, M. (2002). Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. In I. Lohmann, & R. Rilling (Hrsg.), *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft* (S. 45–68). Berlin & Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95030-7_4

Winker, G. (2011). Soziale Reproduktion in der Krise – Care Revolution als Perspektive. *Das Argument* 292: Care – eine feministische Kritik der politischen Ökonomie? 53(3), 333–344.

Prof. Dr. Christine Thon

hat eine Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung an der Europa-Universität Flensburg und forscht theoretisch und qualitativ-empirisch zu Bildung und Geschlecht im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse und Transformationsprozesse und zu Zusammenhängen von Pädagogik, Politik und Geschlecht.