

BILDUNG UND FREIHEIT

In einer Tagebuchnotiz fragt sich Johannes R. Becher: „Was ist das, das Zu-Sich-Selber-Kommen des Menschen?“¹ Er gab sich auch selbst die Antwort: Das Zu-Sich-Selber-Kommen sei die Erfüllung aller Möglichkeiten des Menschen, sei die Aufhebung jeglicher Entfremdung und Verdinglichung.

Die literarisch gehaltene hoffnungsvoll-zweifelnde Formulierung – er schrieb dies 1951 - „Erfüllung aller Möglichkeiten“ lässt sich soziologisch übersetzen: Aus der Fremdbeauftragung, die uns die Verhältnisse auferlegen, kann eine Selbstbeauftragung werden. Selbsttätigkeit, Erkenntnis, Selbstbefreiung, Emanzipation, all diese - in Begriffen verdichteten historischen - Projekte verbinden sich mit einem Prozess, mit einem Mittel, das sich zugleich auch als Zweck weiß: Bildung. Kant hat es als erster Bürger zuende gedacht: für den Menschen gilt, dass er nur in der Gattung, nicht aber im Individuum zu sich selber kommt.

Dass diese dialogische Struktur, die der Bildung als Einsicht unterliegt, verundeutlicht wurde und wird als „idealistischer Humanismus“ einer Humboldtschen Idee, muss als Bedrohung von Mündigkeit und Emanzipation, von Selbstbestimmung und Freiheit gedeutet werden. In meinem Beitrag werde ich die Bildung nicht der einen oder anderen Seite zuschlagen; sie ist nicht bloß Hoffnungsträgerin für die Veränderung der Bedingungen und auch nicht nur Herrschaftsinstrument zur De/Regulierung neokapitalistischer Verhältnisse. Sie war und ist immer beides.

Nur in der Bildung ist das Noch-Nicht von Möglichkeiten aufgehoben, wird konkrete Vorstellung und möglicher Handlungszusammenhang. Zugleich ist die Vorenthaltung von Bildung und/oder die Halbbildung immer weiter Herrschaftsstrategie.

Im ersten Teil werde ich die historische Aufladung des Bildungsbegriffs – auch in seinem Unterschied zur Erziehung – und seine Bedeutung für das Verhältnis von Selbst- und Gesellschaftsveränderung vorführen, im zweiten die konkreten

¹ Becher, Johannes R.: Auf andere Art so große Hoffnung. Tagebuch 1960. Eintrag 1951. In: JRB: Gesammelte Werke, Bd. 12, Berlin, Weimar 1969:S.229

Bedrohungen dieser Möglichkeiten in den aktuellen Bildungszusammenhängen aufzeigen.

1. BILDUNG: DIE MÖGLICHKEIT VON WIRKLICHKEIT

Erziehung

Wir machen in der deutschen Sprache einen einmaligen Unterschied, indem wir für Erziehung und Bildung zwei Begriffe bereithalten, die zwar alltagssprachlich ineinander changieren aber doch deutlich voneinander zu trennen sind. Flauberts „L'Education sentimentale“ wurde mit „Erziehung der Gefühle“ oder „Lehrjahre des Herzens“ übersetzt. Dass Gefühle „gebildet“ werden könnten, ist im Deutschen weniger naheliegend als im Französischen oder Englischen.

Erziehung und Bildung sind biografisch unterschiedlichen Phasen zuzuordnen. In der Erziehung müssen pädagogische Dilemmata „gelöst“, bzw. in ihrer paradoxalen Anordnung gehandelt werden: a) Wie kann dem Postulat nach der Gleichheit des Menschen in einem Über-Unterordnungsverhältnis, das die Pädagogik notwendig vorfindet, gefolgt werden? b) Wie kann der Zwang zur Freiheit strukturiert werden?

Walter Benjamin, der hellichtig erkannte, dass das Proletarietkind in seine Klasse hineingeboren wird, das Bürgerkind in die Familie, brachte das pädagogische Dilemma in die folgende Formulierung: „Auf der einen Seite die Frage nach der Natur des Zöglings: Psychologie der Kindheit, des Jugendalters, auf der anderen Seite das Erziehungsziel: der Vollmensch, der Staatsbürger. Die offizielle Pädagogik ist das Verfahren, diese beiden Momente – die abstrakte Naturanlage und das chimärische Ideal – einander anzupassen, und ihre Fortschritte liegen darin, zunehmend List an die Stelle der Gewalt zu setzen.“² Pädagogik ist Zurichtung – die Mittel verändern sich, an den Mitteln ist ihre „Humanisierung“ erkennbar, aber ihr ist auferlegt, die primäre Integrationsleistung zu erbringen. Ihre Referenzpunkte sind nach wie vor Klasse und Geschlecht. In den frühen Phasen der Kindheit muss vom Primat der Erziehung vor der Bildung gesprochen werden. Bildung braucht Erziehung als Voraussetzung. „Bildung stellt die Bedingung der Möglichkeit dar, die durch Erziehung noch affizierten gesellschaftlichen Verhältnisse einer kritischen

² Benjamin, Walter: Eine kommunistische Pädagogik. In: ders. Über Kinder, Jugend und Erziehung. 5. Auflage, Frankfurt/M. 1979:S87

Analyse zu unterziehen. Erziehung ist demzufolge zwar Bedingung von Bildung, diese wird jedoch von ihr nicht bestimmt.“³

Die Verallgemeinerung von Bildung, ihre Institutionalisierung ist an die Entwicklung der Produktivkräfte, des Handels und des Verkehrs zurück zu binden, die die Voraussetzung bzw. die Notwendigkeit dieser Prozesse erzeugten. Diese Rolle fällt dem aufklärerischen Staat zu, der die gesellschaftlichen Bedürfniszusammenhänge zu organisieren hat. Diese notwendig gewordene Allgemeinbildung erst ermöglicht, dass Bildung nun sowohl zu Herrschaftszwecken indienst genommen als auch zum Movens von Geschichte, zur systematischen Veränderung der Verhältnisse werden kann. Der Mensch kann sich nur in der Gattung, als Vernunft verwirklichen, seine Anlagen sollen vollständig entwickelt werden; dies ist sein einziger aufklärerischer Auftrag und die Quelle von gegenwärtigem und zukünftigem Glück. Auf dieses Glück hin richtet sich alle Bildung, die mit der Aufklärung den Begriff, nicht aber die Sache selbst, den alten Erziehungsbegriff ablöst. „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: die Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden.“⁴ Noch waren keine Bedingungen dazu da; in der Sache ist nichts hinzu zu fügen.

Erziehung dient der Erhaltung von Gesellschaft, Bildung ihrer Verbesserung. Was bei Kant nur durchscheint, indem das subjektive Wollen des Menschen ungeschlüssig umschrieben, ja beiseite geschoben wird, hat mit den deutschen Zuständen zu tun, ihrer Dumpfheit und Engstirnigkeit, ihrer nur halbherzig vollzogenen Aufklärung.

Bildung

Marx definierte 1845 in seiner berühmten 6. Feuerbachthese über das "menschliche Wesen" (= das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse) gegen die idealistische deutsche Philosophie einen impliziten Bildungsbegriff und entfaltet ihn mehr als 10 Jahre später in den *Grundrissen* noch einmal: „So scheint die alte Anschauung, wo der Mensch, in welcher bornierten nationalen, religiösen, politischen Bestimmung auch immer als Zweck der Produktion erscheint, sehr erhaben zu sein gegen die moderne Welt, wo die Produktion als

³ Borst Eva: Theorie der Bildung. Eine Einführung. Baltmannsweiler 2009: S. 26

⁴ Kant, Immanuel: Über Pädagogik. In: Werke in 6 Bänden, hrsg. Von Wilhelm Weischedel. Darmstadt 1966. Bd. 6. S. 37

Zweck des Menschen und der Reichtum als Zweck der Produktion erscheint. In fact aber, wenn die bornierte bürgerliche Form abgestreift wird, was ist der Reichtum anderes, als die im universellen Austausch erzeugte Universalität der Bedürfnisse, Fähigkeiten, Genüsse, Produktivkräfte etc. der Individuen? Die volle Entwicklung der Menschen Herrschaft über die Naturkräfte, die der sogenannten Natur sowohl, wie seiner eigenen Natur? Das absolute Herausarbeiten seiner schöpferischen Anlagen, ohne andre Voraussetzung als die vorhergegangene historische Entwicklung, die diese Totalität der Entwicklung, d.h. der Entwicklung, d.h. der Entwicklung aller menschlichen Kräfte als solcher, nicht gemessen an einem vorgegebenen Maßstab, zum Selbstzweck macht? Wo er sich nicht reproduziert in einer Bestimmtheit, sondern seine Totalität produziert? Nicht irgend etwas Gewordenes zu bleiben sucht, sondern in der absoluten Bewegung des Werdens ist?“⁵ Der bürgerliche Bildungsbegriff – der aufklärerisch zwischen Persönlichkeit, Lebensführung und Spezialisierung mäandert - schwingt als Echo noch mit und wird als formierende Bewegung von Auflösung und Erneuerung zur sinnlichen Tätigkeit des Zu-Sich-Selber-Kommens – und sich so produzierenden – Menschen. Hier formuliert sich auch ein doppelter Freiheitsbegriff: frei von der Fremdbestimmung kapitalistischer Maßstäbe und frei zur selbstzweckhaften Arbeit (an/mit sich). Und auch dieser Begriff knüpft implizit an die besten bürgerlichen Traditionen an, hier an Humboldt: „Wenn die Vernunft jedem einzelnen vorschreibt, sich zugleich durch Bestimmtheit und Vielseitigkeit des Charakters fähig zu machen, mit den Kräften, die zunächst mit ihm in Verbindung stehen, gemeinschaftlich tätig zu sein, wenn sie die Kreise dieser Mitwirkung, je nachdem es die Fähigkeiten und die Umstände verstatten, nach und nach erweitert, so kann sie, ihrer Natur nach, nicht eher befriedigt sein, als bis sie in dem letzten und größten die ganze Menschheit umfasst.“⁶ Dies soll durch Freiheit zustande kommen, die undeterminierbare Freiheit, die auf die Determiniertheit des Menschen antwortet. Auch hier ein Freiheitsbegriff der kritisch und als bestimmte Negation zu fassen ist. Dies ist jener Humboldt, über den in den aktuellen Bildungsdiskussionen ignorant hinweggegangen wird oder ironisch Bezug genommen.

⁵ Marx, Karl: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. Berlin 1974: S. 387

⁶ Humboldt, Wilhelm von, Fünfbändige Werkausgabe. Hg. V. Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart 1961. Bd. I: S. 387

Zugleich ist das Utopische formuliert, der Nicht-Ort, das das Tun unter gegebenen Bedingungen fordert: das sich bildende Individuum ist negierend unterwegs, es steht im Widerspruch zum „gesetzten, zu allem, was nicht weiter befragt werden darf oder befragt wird, nur das Gegebene widerspiegelt.“⁷ Es wird durch Negationen mündig, wie sich in seinen Negationen und Widerständen seine Mündigkeit erweist. Noch einmal - 120 Jahre später - wird dieser Faden von Hans-Joachim Heydorn aufgenommen: „Die Natur des Menschen ist jedoch seine Geschichte, es ist kein Rückgriff auf eine andere Natur möglich; innerhalb dieser Geschichte kann er sich als Vernunft auf sich beziehen“⁸. Insofern ist Bildung auch das Gedächtnis eines „möglichen Menschen“, eines Menschen der nicht aus Kopfwolken gemacht ist, sondern aus seiner Geschichte sich selbst über sich als zukünftiges Wesen aufklärte.

Im aufgeklärten Bildungsbegriff werden also die Gestaltungs- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten ebenso gefasst wie die durch Bildungsstrukturen reproduzierte gesellschaftliche Arbeitsteilung, die „Führen und Geführtwerden“ vermittelt. Es geht in ihn die Geschichtlichkeit des Menschen als sein einziger Bezugspunkt als auch die durch Bildung verunmöglichte Erkenntnis eben dieses Bezugspunktes mit ein. An der Organisation, an Form und Inhalt, von Bildung lässt sich der Stand einer Gesellschaft fassen, die den Auftrag der Aufklärung zu realisieren hat, dass der Mensch „verdammt“ ist seine Geschichte selbst zu machen, wenn auch nicht aus freien Stücken.

Die Geschichte der bürgerlichen Bildungstheorie lässt sich als ein Auseinanderfallen von Bildung und Arbeit erkennen. Auf der Seite der Arbeit findet sich viel Erziehung und die Aneignung von Kompetenzen, auf der Seite der Bildung ein sich mit Kulturelementen füllender Geist, der darin die Fähigkeit zur Leitung erwirbt. Die Bildungsinstitutionen im dreigliedrigen Bildungssystem bilden diesen Zustand deutlich ab. „Mit dem Begriff der Bildung wird die Antithese zum Erziehungsprozess entworfen; der Versuch ihrer anonymen Verhängung weist auf ein entscheidendes Problem der industriekapitalistischen Verfassung. Bildung dagegen begreift sich als entbundene Selbsttätigkeit, als schon vollzogene Emanzipation. Mit ihr begreift sich der Mensch als sein eigener

⁷ Heydorn, Hans-Joachim: Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften. 1971-1974. Werke. Band 4. Wetzlar 2004: S. 57

⁸ Heydorn, Hans-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Werke Band 3. Wetzlar 2004: S. 241

Urheber, versteht er, dass ihm die Ketten ... von Menschen angelegt sind, dass es eine Aussicht gibt, sie zu zerreißen. Bildung ist eine neue, geistige Geburt, kein naturalistischer Akt; mit ihr muss sich der Mensch noch einmal sein Bewusstsein einholen, sich selbst repetieren. Um sich als unangebrochene Zukunft zu erfahren, muss er durchlaufende Stadien noch einmal durchlaufen. Seine kommende Gestalt wird über die Wiederholung. Ihre erste historische Erscheinung jedoch, die Offenbarung ihrer Natur, ist ein plötzliches Ereignis.“⁹

An der Möglichkeit von Bildung wird von Heydorn die gesamte Zukunftsfrage entwickelt. Halbbildung und Verblödung werden als menschenfeindlich gebranntmarkt. Kulturelle Dispersion, die Zerstreuung des Vernünftigkeit in ihr Gegenteil, eine Art selbst-vergessene Hingabe an den Augenblick, der unzusammenhängend mit allen sonstigen Lebenstätigkeiten weniger genossen als verzehrt wird, sind als Zersetzungs Momente potentieller Menschlichkeit und potentieller Gesellschaftlichkeit zu begreifen. Zerstreuung ist die Bekämpfung von Ennui (Langeweile) und nicht ein Bewusstmachen von Etwas, das dann bewusst gemacht werden kann. 1887 schreibt Nietzsche: „Die Arten der Selbstbetäubung. – Im Innersten: nicht wissen, wohinaus? Leere. Versuch, mit Rausch darüber hinwegzukommen: Rausch als Musik, Rausch als Grausamkeit im tragischen Genuß des Zugrundegehens.“¹⁰

WIEDERHOLUNG UND DOCH GANZ ANDERES

Im 18. Jahrhundert – dem berühmten „Zeitalter der Pädagogik“ - finden sich Debatten und Forderungen, die an die heutigen erinnern. Joachim Heinrich Campe, der vielleicht einflussreichste pädagogische Schriftsteller der Spätaufklärung schreibt eine „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“ (1786) und an ihm lässt sich verdeutlichen wie die Ideen der französischen Revolutionäre – einschließlich eines Rousseaus – „eingedeutscht“ werden von einer Pädagogik, der das Begreifen von Macht und Herrschaft immer schon fremd geblieben wart. Er schreibt: Die Erziehung der Natur, so wie ich sie jetzt beschrieben habe, zweckt auf die Vervollkommnung und Beglückung des

⁹ Heydorn, Hans-Joachim: Werke Bd. 3, a.a.O.:S. 10

¹⁰ Nietzsche, Friedrich: Der Wille zur Macht – Nihilismus. In Gesammelte Werke in 23 Bänden (Musalion-Ausgabe), München 1922 ff., Bd. XVIII: S. 25

einzelnen Menschen ab, ohne Rücksicht auf diejenigen Lagen und Verhältnisse, worin er künftig, als Mitglied einer bürgerlichen Gesellschaft, kommen wird.“¹¹ Was in Frankreich unternommen wird, muss in Deutschland durch Bildung verhindert werden, der *volonté générale* ("allgemeiner Wille"). Der „bewusste Volkswille“ wird hier als Gefahr angesehen, die Gesellschaftlichkeit der Bildung wird in der Klammer von Geistigkeit und Moral verundeutlicht und bloß herrschaftlich wirksam gemacht. „Für jeden Menschen sind nur zwei Klassen von Erkenntnissen wichtig, d.h. zu seiner Glückseligkeit unentbehrlich die moralischen und die ökonomischen“¹² formuliert es Carl Friedrich Bahrdt noch ganz im Sinne der französischen Revolution und auch im selben Jahr. Daraus wird in Deutschland die Trennung von Moral und Geistigkeit auf der einen und Macht auf der anderen Seite. Die Tugend für die unteren Klassen, das Kaufmännische für das aufstrebende Bürgertum. Unter diesen Voraussetzungen entwickelt sich ein Bildungssystem, „das das gesamte Klassenspektrum sozialintegrativ vorzeichnet, zugleich, innerhalb seines charakteristisch bürgerlichen Bereichs, eine ungewöhnliche, an Arbeitsteilung orientierte Flexibilität entwickelt.“¹³ Wissen, das nicht unmittelbar übersetzt werden kann an die Arbeitsanforderungen soll aus dem Kanon verschwinden. Man solle den Geist „nicht in die Ferne schweifen“ lassen und so zum „Schwärmer“ (= Idealisten) werden. Das Bürgertum privatisiert für die eigene Klasse die weiterbildenden Schulen und Hochschulen, um die Spezialisierung, Funktionalisierung, Rationalisierung voranzubringen. Dies ist der Gegensatz, in den das aufstrebende Bürgertum sich bringt, das ja seine Legitimation zum Umsturz des Ganzen auch aus der Gestaltungsabsicht des Ganzen schöpfte: „Bildung sollte sein, was dem freien, im eigenen Bewusstsein gründenden, aber in der Gesellschaft fortwirkenden und seine Treibe sublimierenden Individuum rein als dessen eigener Geist zukäme. Sie galt stillschweigend als Bedingung einer autonomen Gesellschaft: je heller die einzelnen, desto heller das Ganze.“¹⁴ Diese „geistig“ verstandene Bildung privilegierte das Bürgertum, indem in diese Bildung

¹¹ Campe, Joachim Heinrich: Über die große Schädlichkeit einer allzu frühen Ausbildung der Kinder. In ders. u.a. Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Teil 12. Wolfenbüttel 1778. Vaduz 1979: S. 82

¹² Bahrdt, Carl Friedrich: Über Aufklärung und die Beförderung derselben, von einer Gesellschaft, Leipzig 1789: S. 43

¹³ Heydorn a.a.O.: S. 70

¹⁴ Andorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung. Frankfurt/M. 2006: S. 15

Wirtschaft, Verwaltung und Emanzipation aufgehoben war – und zwischen Kompetenz und Selbstzweck changierte. Die Moral der Zurichtung blieb für die arbeitenden Klassen. Innerhalb der gesellschaftlichen Arbeitsteilung von Kopf und Hand konnten sich Geist und Leib als Arbeitszusammenhänge von Führung und Geführten etablieren. Die Pädagogik bleibt bei den Geführten, die Führenden ermöglichen ihrem Nachwuchs, sich von der Pädagogik in die Fähigkeit, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen zu emanzipieren. Was sich hier als grober Klotz auf filigrane Bildungsdebatten liest, entspricht jedoch deutlichen aktuellen Absichten und nachlesbaren Konzepten.

Die alten Debatten erinnern an die heutigen, in denen erneut eine revolutionäre Produktivkraftentwicklung bildungsmäßig übersetzt werden muss und neue Ein/Ausschlusskriterien durchgesetzt.

2. BILDUNG UND HERRSCHAFT

„Der späte Kapitalismus isoliert die Mündigkeit, lässt nur die Produktion bestehen, instrumentalisiert die Ratio, um sie der Naturwüchsigkeit zu unterwerfen; um sie aufrecht zu erhalten statt aufzuheben.“¹⁵

Wenn man sich noch einmal jenen Bildungsbegriff vor Augen führt, von dem sich die Linke, große Teile des Feminismus, soziale Bewegungen in Abänderungen und unterschiedlich fundiert leiten ließen, wird das Ausmaß seiner Verschlankung und Zersetzung erst deutlich; Bildung war Negation der vorgegebenen Wirklichkeit und wurde als freie Produktion künftiger Wirklichkeit verstanden. (vgl. Benner, Brügger, Göstemeyer 2009, S. 23)¹⁶ und war wie Heydorn es formulierte „Selbstverständigung über die gegenwärtige Möglichkeit“ (Bd. 4, S. 127)¹⁷. Bildung kann als Prozess der „Vermittlung oder als Austragungsort der verschiedenen gesellschaftlichen Spannungs- und Widerspruchsverhältnisse

¹⁵ Heydorn, Hans-Joachim Werke Band 4, a.a.O.: S. 83

¹⁶ Brenner, Dietrich, Friedhelm Brügger, Karl-Franz: Heydorns Bildungstheorie. In: Carsten Büniger, Euler, Peter, Gruschka, Andreas, Pongratz Ludwig A. (Hg.) Heydorn Lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn 2009 (S. 13-38)

¹⁷ Heydorn, Hans-Joachim: Werke in 9 Bänden. Studienausgabe. Hrsg. Von Irmgard Heydorn, Kappner, Hartmut, Koneffke, Gernot, Weick, Edgar, Wetzlar, 2004

gedeutet werden.“ (Bünger 2009, S. 179)¹⁸ Die Allgemeinbildung zielte also auf ein Allgemeines, auch Gemeinwesenhaftes, Verallgemeinerungsfähiges nicht sofort zu Vernutzendes. Was wir unter fehlender Solidarität im Augenblick diskutieren ist mit ihrer fehlenden Vermittlung in Zusammenhang zu bringen.

Der Umbau der europäischen Universitäten nach dem US-amerikanischen Modell, das einzigartig von Anbeginn den Zusammenhang von Bildung und industrieller Revolution zu organisieren wusste und Bildung als bewegliches Zulieferungssystem organisierte, verändert alles, was seit der Aufklärung mit Bildung in Form und Inhalt gebracht wurde. Die Reibungslosigkeit der Funktionsprozesse wird absolut gesetzt und unbefragbar gemacht (wie überhaupt Rationalität und Vernunft, Argumentation und Kritik aus den „Zitadellen der Vernunft“ (Kleist) vertrieben werden).

Die europäische Situation war (und ist zum Teil noch) im Vergleich zu den USA – oder auch Japan, das das Bildungssystem der USA nach dem 2. Weltkrieg implementierte – komplizierter: die Strukturen für einen gemeinsamen Wirtschaftsraum entwickeln sich rasant und doch ungleichzeitig; das Entwicklungsgefälle ist außerordentlich. Die Industriegesellschaften haben ein Bildungsbürgertum hervorgebracht, das zweckfreie Bildung und gesellschaftlichen Status zusammenband. Frankreich ist für diesen Zusammenhang eine erste Adresse, wie sich an den immer wieder aufflammenden Widerständen von SchülerInnen- und Studierendengruppen zeigt. Der Implementierung ökonomisch gesteuerter Bildungsveränderungen, die das staatliche Versprechen unterlaufen, dass den Bildungsprozessen gesellschaftliche Belohnungen (monetär und als Position) folgen werden, wird mit öffentlichem Zorn begegnet. In Deutschland ist der „Abbau“ der historischen Mittelklasse leiser und vor allem widerstandsloser vor sich gegangen. Der Umbau der Universitäten z.B. hat nur kurzatmige Widerstände erzeugt. Der Neokapitalismus zersetzt nicht nur die wirtschaftliche Situation der Mittelklassen, es ist tatsächlich von einer Proletarisierung zu sprechen, sondern zerschlägt auch ihr Wertgefüge, in dem die Bildung eine entscheidende Relevanz besaß. Bildung wird mittlerweile ganz allgemein als ein „Mittel zum Zweck“ einer verbesserten individuellen ökonomischen Integration gehandelt. Eine Ware. Der Selbstzweck ist ausgelöscht und mehr oder minder zum Vergessen gebracht. Die „alten

¹⁸ Bünger, Carsten: Emanzipation im Widerspruch. Notizen zur Dialektik von Verstrickung und Überschreitung. In: Heydorn lesen! a.a.o. (S. 171-192)

Bildungswerte sind dysfunktional geworden, erweisen sich als hinderlich für die Produktivität des Individuums, lassen seine volle Rentabilität unausgenutzt.“¹⁹

Zugleich geht damit einher, dass jener dem Kapitalismus immanente Mechanismus, nachdem die ökonomischen Bedürfnisse die „Begabungsfähigkeit“ der nachwachsenden Generationen bestimmen, auch jetzt langsam greift. Im Jahre 1850 war undenkbar, dass ein Arbeiter eine „Begabung“ für den Ingenieursberuf haben könnte; 1871 wurde eine neue Mittelschule eingerichtet, die eben die ermöglichen sollte aufgrund neuer gesellschaftlicher Bedürfnisse. So ist es auch heute, dass die nachwachsenden Generationen „begabter“ sind, als sie noch gestern sein durften. Die PISA-Studien treiben die Einsicht – auch in Deutschland – in die Notwendigkeit dieses Prozesses mit an.

Jetzt hat die europäische Bildungspolitik zur Aufgabe, europäisch vergleichbare Verhaltensweisen entwickelt zu entwickeln (der späte Sieg des Behaviorismus in Europa), Bildung kommt wesentlich ein integratives Moment zu, das auch vergleichbare Konsumbedürfnisse, produktionskonforme Arbeitseinstellungen, die bereits während der Schulzeit eingeübt werden sollen, erfassen. Eigeninitiative, Kreativität als Einstellung auf wechselndes (Arbeits-)„Material“ und wechselnde Situationen/Bedingungen sollen früh entfaltet werden; Formen von Kooperation werden als „team-work“ und Projektgruppen geübt und früh eingesetzt. Der Verbund von Bildung und Produktionserziehung – von Marx als polytechnische Anstalten einst hoffnungsvoll analysiert – unterliegt den Arbeitsmarktbedürfnissen der neokapitalistischen Gesellschaft und wird so in seinen Potentialen paralytisch. Die Normierung der Aus/bildungsmaßstäbe – unter Zuhilfenahme zahlreicher Testverfahren – kann so auf Dauer gestellt und umwegloser an die geänderten Rahmenbedingungen angepasst werden. Es gibt eine Art Kurzschluss, der die Kindheit schon an die Funktionalität der gesellschaftlichen Aufgaben anschließt, während das Kind noch kein Bewusstsein von sich hat und den Erziehungsprozessen unterliegt, die es zur Affirmation dieses Anschlusses vorbereiten.

Sieht man sich die Expertise „Bildung neu denken“ – die vom Freie Universität Berlin--Präsidenten Dieter Lenzen redaktionell verdichtet wurde – an, wird deutlich, dass es nicht um den Streit über Schultypen, nationale Bildungsstandards oder anderes geht, sondern um eine umfassende Systemrevision. Ausgangspunkt ist wieder – wie in den 60er Jahren – ein

¹⁹ Heydorn, Hans-Joachim: Werke. Band 4. a.a.O: S. 99

Krisenszenario: „Wir werden bis 2020 rund 18% weniger 0-19-Jährige in unserer Bevölkerung haben, 122,4 % weniger 20-bis 24-Jährige und etwas mehr als 50 % über 50-Jährige. Die Zahl der Erwerbstätigen wird im Zeitraum von jetzt bis 2030 von 40 Millionen auf etwa 25 Millionen sinken. Das hat zur Folge, dass wir länger arbeiten müssen – für 2020 gehen wir davon aus, dass wir nicht unter einem Alter von 70 Jahren aus dem, Berufsleben ausscheiden können. Das bedeutet aber auch, dass ‚lebenslanges Lernen‘ wie es heute als Schlagwort in aller Munde ist, endlich konkretisiert werden muss.“ (vbw Bd. 2, S. 54)

Die Prognosen werden als unabänderliche Fakten behandelt und im Weiteren wird die Normalverteilung von Intelligenzquotienten (2 % über 130, 2% unter 70) die Oben-Unten-Verteilung von Bildungsabschlüssen, die nicht angetastet wird, zu organisieren.

„So sollen etwa der Zeitpunkt der Einschulung (mit 4 Jahren), die Verkürzung der Bildungspflicht (auf 10 Jahre) und einer Ausbildungspflicht (auf 3 Jahre) ‘, die Einführung eines sozialen Pflichtjahres für alle, die Umstellung von Schulen auf Ganztagsbetrieb, die Verkürzung der Schulferien (Schulurlaub) und die Einphasigkeit aller akademischen Ausbildungsgänge gesetzlich geregelt werden. Zusammen mit zusätzlichen Pflichtinstrumenten zur Beratung, Diagnose, Lenkung und Kontrolle von Lernbiographien ergibt sich ein bisher unbekanntes Netz von Zugriffsformen auf die Individuen. Statt von Verfrühung, Verdichtung Verstetigung des Lernens ließe sich ebenso gut von Integration, Verwertung und Gleichschaltung sprechen.“ (Pongratz 2009, S. 110)²⁰ Explizites Ziel ist „eine konsequente Arbeits- und Berufsorientierung des Lernens“ (vbw Bd. 1, S.27). Hinzu kommt, dass das Konzept der Allgemeinbildung ersatzlos gestrichen und durch „wissensbasierte, kompetenzorientierte und wertverpflichtende Lebenslaufqualifikationen“ (vbw Bd 1, S. 175) ersetzt wird. Der „Lebenslauf“ findet im Leben statt, im Umfeld, im Milieu ist der Herkunft ausgeliefert. Die dazugehörigen Qualifikationen haben keinen Ort mehr. Bildung wird an das „Leben“ verwiesen. Und zugleich sollen Leben und Lernen im Begriff „Lernbiografie“ ohne Unterschied miteinander verschmolzen werden und ineinander aufgehen.

²⁰ Pongratz, Ludwig: Heydorn reloaded – Einsprüche gegen die Bildungsreform. In: Heydorn lesen! a.a.O. (S. 99- 120)

ZUEIGNUNG UND VERSTEHEN

Wir sind „verdammte“ zu verstehen, wenn wir „zu uns selber kommen wollen“. Manchmal läuft die aufgeklärte Mündigkeit, die Selbstbestimmung, das Leuchtfeuer streitbarer Argumente, die rationale Kritik, die Notwendigkeit eines Du, um „Ich“ zu erkennen noch als Schatten in den Bildungsdiskussionen mit. Das Echo ist kaum noch zu vernehmen, sobald Verwalter der Bildungssysteme sprechen. So wie der Rektor der Universität Heidelberg sich über streikende Studierende beschwert, die etwas einklagen, was es doch „noch nie allgemein gegeben hat“: eine Bildung, die an Humboldt anknüpft. Was noch nie da war, darf nicht gewollt werden. Und dass ein Bürger auch den freundlichen Humboldt aus der Geschichtsschreibung seiner Zunft (Wissenschaft) streicht ist nur als dunkles Zeichen zu werten.

Der Umbau der Bildungsinstitutionen geht einher mit dem Umbau gesellschaftlicher Selbstverhältnisse, die in dem Begriff des „unternehmerischen Selbst“ gefasst werden. In dieser Figur verdichten sich eine Vielzahl der gegenwärtigen Subjektivierungsprogramme.

Die Anrufung des unternehmerischen Selbst erschöpft sich nicht in politischer Semantik, sie bündelt nicht nur einen Kanon von „Du sollst dieses - Du darfst nicht jenes“-Regeln, sondern definiert auch die Wissensformen, in denen Individuen die Wahrheit über sich erkennen, die Kontrolle und Regulationsmechanismen, denen sie ausgesetzt sind, sowie die Praktiken, mit denen sie auf sich selbst einwirken.

Der homo oeconomicus des Neoliberalismus ist ein künstliches, behavioristisch formbares Wesen, das permanenter Konditionierung bedarf, die wiederum keine Instanz effizienter leisten können soll als der Markt selbst. Dessen Omnipräsenz, so die suggestive Botschaft, lässt nur die Alternative, sich entweder rückhaltlos dem Wettbewerb zu stellen oder als Ladenhüter zu verstauben. Erfolg hat nur, wer sich der Dynamik des Marktes mimetisch angleicht oder sie gar zu überbieten sucht, mit anderen Worten: wer beweglich genug ist, seine Chance zu ergreifen, bevor ein anderer es tut.

Die Installierung des „unternehmerischen Selbst“ finden wir heute an Schulen, an Universitäten in den Curricula vor. Sie heißen Bildungsreform oder „die neuen Herausforderungen an die Bildung“.

Gehen wir probierhalber – und grobkörnig – davon aus, dass die genannten Selbst-Anforderungen existieren, die angeeignet und eingesetzt werden müssen von den Individuen, dann ist es sinnvoll Alltagskultur, subjekttheoretisch unter dem Begriff „Lebensführung“ zu untersuchen, um die Aneignung, das Sich-Plausibel-Machen, die Handlungspotentiale, die Verfügbarkeit von Raum und Zeit, aber auch die (Selbst)Illusionierung und eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten zu begreifen. Und all dies möchte ich als „problemformulierende Bildung“ fassen, die z.B. aufseiten der Gewerkschaften geleistet werden könnte, damit die Arbeitenden sich **zu** den neuen Anforderungen verhalten können anstatt **in** ihnen zu reagieren, indem sie sich mehrere Handlungsoptionen erschließen. Es wird die Lebensführung ja als Work-Life-Balance diskutiert, ein Begriff der die Arbeit nicht zum Leben zählt und die Tätigkeit an und mit Kindern nicht zur Arbeit und der als Trainingsprogramm geschlechtsneutral angeboten wird, als Weiterbildungsmaßnahme, ohne preiszugeben, dass das **was** dort in Balance gebracht werden soll, als Über- und Unterordnungsverhältnis existiert. Die Erwerbsarbeit dominiert in ihrer Organisation und Bedeutung die sogenannte Familienarbeit. Der Begriff enttut, dass es innerhalb des Kapitalismus keine Balance geben kann und die patriarchalen Traditionen Frauen die Last, hier ausgleichend tätig zu werden, aufbürden. Aber auch Vergesellschaftungsangebote, die als lebenslanges oder selbstorganisiertes Lernen daherkommen sind Begriffe, die mehr über Wertlosigkeit des bereits Gelernten etwas sagen als über die Anerkennung des Neu-Gelernten. Und ich mache die Erfahrung, dass die jungen Studentinnen sich solche Konzepte mittlerweile auch als Vertagung von Bildungsmöglichkeiten aneignen: was sie jetzt nicht lernen können sie später, irgendwann, nach den Kindern usw. lernen. D.h. die versprochene Verstetigung von Bildungsprozessen lässt die aktuellen unbedeutender erscheinen.

Zueignung (als Alternativbegriff zu dem Begriff Aneignung, der das Gewaltsame, das An-Sich-Reißende, das auf Eigentum rekurrierende Moment noch in sich hat) und Verstehen (das Gegenwort zu „Folgen“ oder „Nachahmen“ oder auch in einem Unmittelbarkeitsverhältnis zu ihren/seinen Verhältnissen stehen) sind die Prozesse die Adorno und Heydorn stark machen gegen die Vernutzung der

ganzen Person, wie sie heute in den Bildungszusammenhängen angestrebt wird. Gegenhegemoniale Bildungsbegriffe- konzepte und -prozesse eingang bringen, die der Aufklärung über die Verhältnisse und über diesen Umweg über sich selbst als geschichtliches Wesen mit nur dieser einen Natur – darum muss es gehe, wenn wir zu uns selber kommen wollen und wie mittlerweile auch deutlich wird: dies in der drohenden Gefahr der Selbstvernichtung der Menschheit durch eine ausgebeutete und der weiteren Vernichtung preisgegebenen außermenschlichen aber menschlich bearbeiteten Natur.