

Jugend und Bildung in einer neuen Arbeitswelt

Bernhard Heinzlmaier

In seiner Langzeitstudie zum Thema „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit, Heterophobie, Sexismus), spricht Wilhelm Heitmeyer vom Übergang von einem marktwirtschaftlichen zu einem marktgesellschaftlichen Regime. (vgl. Heitmeyer 2007) Damit ist gemeint, dass sich die Imperative des Marktes gesellschaftlich verallgemeinern, während sie früher nur in einem abgegrenzten Bereich, eben dem Markt, das Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage gestalteten. Die Imperative des Marktes, die nun zu allgemeinen Gradmessern menschlichen Denkens und Handelns werden, sind im Kern Effizienz, Nützlichkeit, Verwertbarkeit, Funktionsfähigkeit und Rentabilität. (vgl. Heitmeyer 2007) Richtete sich früher lediglich das Marktgeschehen nach diesen Kriterien, d.h. Warenproduktion und Warenaustausch, so wird heute nahezu das gesamte Leben von ihnen beherrscht. Immer wieder werden neue Teile der menschlichen Lebenswelt in den Markt hineingezogen, in Waren verwandelt oder zumindest beurteilt, als hätten sie Warencharakter. Heitmeyer führt hier viele Beispiele an. Ein besonders aktuelles und auch eindrucksvolles ist wohl die Veränderung der Qualität sozialer Sicherungssysteme. So werden z.B. immer größere Teile der Alters- und Daseinsvorsorge aus dem staatlichen Verantwortungsbereich ausgelagert und dem Markt überantwortet. In der öffentlichen Diskussion ist dieser Prozess mit dem Begriffe der Eigenvorsorge gekennzeichnet.

Wie der Markt mit der Daseinsvorsorge der Menschen umgeht, zeigte zuletzt der amerikanische kommunitaristische Philosoph Michael J. Sandel in seinem Buch „Was man für Geld nicht kaufen kann. Die moralischen Grenzen des Marktes“. Er beschreibt, wie amerikanische Versicherungsgesellschaften die Lebensversicherungen ihrer Kunden bündeln und als riskante Finanzprodukte an die Börse bringen oder wie Unternehmen für ihre Mitarbeiter Lebensversicherungen abschließen und damit nichts anderes tun, als dass sie auf die Lebenserwartung ihrer Mitarbeiter Wetten abschließen. Was ist der gravierende Unterschied zu früher? Früher schlossen die Menschen auf ihr eigenes Leben eine Wette mit einem Versicherungsunternehmen ab, heute tun das Dritte, z.B. der Arbeitgeber. Für Sandel ein klarer Fall, durch den die moralischen Grenzen des Marktes überschritten werden. Neben der Vermarktlichung der sozialen Sicherungssysteme lassen sich noch andere Paradigmen, die den Wandel von der Marktwirtschaft zur Marktgesellschaft kennzeichnen, auführen.

Ein nicht unwesentliches Beispiel ist die Unterordnung des Familienlebens und der Schule unter die Anforderungen des Marktes. Mehr und mehr ist die Familien in den letzten Jahren zu einem pragmatischen Zusammenschluss von einzelnen Individuen zur Erreichung von Zielen, die man gemeinsam besser schafft als alleine, geworden. Immer mehr Funktionen der Familie werden in den Markt ausgelagert. Die Erwerbsarbeit hat einen höheren moralischen, ideellen und materiellen Wert als die Familienarbeit. Und an den Schulen werden nicht deshalb Ganztagesangebote forciert, um eine bessere Qualität der Bildung und Erziehung zu erreichen (so wird zwar idealistisch argumentiert), in Wirklichkeit geht es aber darum, das in den Eltern vergegenständlichte hochwertige Humankapital von einem Teil der Familienarbeit zu befreien, um es besser am Arbeitsmarkt vernutzen zu können.

Der Mensch und die staatlichen Institutionen haben sich heute nach den Märkten zu richten und nicht umgekehrt. Damit ist der Markt vom Mittel zum Zweck geworden. Er und seine Imperative sind der Gradmesser menschlichen Handelns und Denkens, nicht Werte der Menschlichkeit und Gemeinschaftlichkeit. Sie werden bestenfalls in Sonntagsreden beschworen und sind damit reine Ideologie ohne Bezug auf oder gar konträr zum Handeln der RednerInnen. Schon in den 1980er Jahren hat Peter Sloterdijk in seinem berühmten Buch „Kritik der zynischen Vernunft“ das Auseinanderfallen von Diskurs und Handeln als das Signum unserer Zeit beschrieben. (Sloterdijk zitiert nach Meyer 1994:167) Wir müssen also davon ausgehen, dass Sprachhandlungen heute wenig Verbindlichkeit haben. Sprechen und Handeln lösen sich voneinander ab, weil der Zusammenhang zwischen dem, was einer redet und dem, was einer tut, in einer unübersichtlichen Gesellschaft wie der unseren für die Bürger nicht mehr nachvollziehbar ist. „Was einer redet und einer tut, ist in der Unübersichtlichkeit der Verhältnisse, in denen das Gedächtnis durch die Eindringlichkeit der Augenblicke ersetzt zu werden droht, schwer auf Kongruenz zu prüfen. (...) Auf das politische Reden, auf das öffentliche Wort wird nicht mehr viel gegeben, es sei denn, die Sache ist klar und es wird nicht mehr erwartet als eine Rede, die sich bei dieser Gelegenheit einmal hören lassen kann.“ (Mayer 1994:167f.)

Ökonomisierung am Beispiel von Kultur und Bildung

Was Ökonomisierung in der Praxis bedeutet, das zeigt der Umgang mit Kunst und Kultur in unserer Gegenwart. Die Theorie zur Herabstufung der Kunst auf das Niveau einer Handelsware liefern die Autoren des Buches „Der Kulturinfarkt. Von allem zu viel und überall das gleiche“. Interessant ist, dass das Buch vor allem von der Frankfurter Allgemeinen Zeitung äußerst kritisch besprochen wurde. Daran zeigt sich einmal mehr, dass es vor allem konservative und kommunitaristische Gruppen und Personen sind, die sich gegen die Verallmächtigung des Kapitalismus zur Wehr setzen und, wie zum Beispiel oben dargestellt

Michael J. Sandel, eine Debatte über die moralischen Grenzen des Marktes zu führen versuchen. Die ehemals marktkritischen Sozialdemokraten sind heute die Wortführer eine unreflektierten neoliberalen Marktverehrung, was nicht zuletzt an der Kandidatenwahl der deutschen Sozialdemokraten für die Bundestagswahl 2013 zu sehen ist. Peer Steinbrück gibt sich zwar, wie es ihm seine Spindoktoren wohl vorschlagen, betont marktkritisch, vor allem was die Finanzmärkte betrifft. Es dürfte sich dabei aber lediglich um ein wahltaktisches Manöver handeln. Sollte er gewählt werden, was aus heutiger Sicht wohl auszuschließen ist, dann würde er wohl die neoliberale Wirtschafts- und Hartz 4-Politik des letzten sozialdemokratischen Bundeskanzlers Schröder fortführen.

Was aber sind nun die Argumente der marktliberalen Kunsttheoretiker? Im Kern geht es darum, dass die Kunst, schon bevor sie zur Kreation schreitet, an die Marktchancen ihrer „Produkte“ denken und dementsprechend markt- und marketingorientiert produzieren soll. Ein Unternehmer-Künstler wird gefordert und dieser soll an nach Marktgesichtspunkten reformierten Kunstakademien ausgebildet werden. Der Künstler soll sich als Unternehmer begreifen, der für ein spezifische Marktsegment, für eine spezielle Zielgruppe produziert. Die FAZ dazu: „Der Künstler soll endlich einsehen, dass auch er nur ein Unternehmer ist, der sich den Gesetzen des Marktes zu beugen und nach Nachfrage zu produzieren hat, er soll nicht die Frechheit besitzen, außerhalb der kommerzialisierten Alltagswelt seltsame Sachen wie Theorien oder Konzeptkunst herzustellen.“ (FAZ 15. März 2012:27)

Wenn wir die Forderungen der Autoren des oben angeführten Buches zu Ende denken, dann sehen wir, dass die Kunst, indem man sie auf die Imperative des Marktes verpflichtet, ihre Unabhängigkeit und Freiheit verliert. Sie ist nicht mehr Selbstzweck, hat also keinen Eigenwert mehr, sondern ist nur mehr ein Mittel zum Zweck und dieser Zweck liegt außerhalb ihrer selbst, in den Märkten. Damit wird die Kunst instrumentalisiert, für etwas in den Dienst genommen, was nicht zu ihrem Wesen gehört, für die Tauschwertproduktion auf den kommerziellen Märkten. Die Kunstproduktion ist damit nicht mehr ästhetischen Kriterien und der kritischen Reflexion ihrer gesellschaftlichen Umwelt verpflichtet, sondern der Anpassung an die Regeln eines Kunstmarktes, der in erster Linie das Ziel verfolgt, durch den Handel mit Kunstwerken möglichst hohe Erträge zu erzielen. Was hier nach der Kunst greift, ist eine instrumentelle Vernunft, deren oberste Regel die Verwandlung aller kreativen Hervorbringungen von Künstlern in Waren ist. Bereits in seinem 1947 in den USA publizierten Buch „Zur Kritik der instrumentellen Vernunft“ hat Max Horkheimer die Ökonomisierung der Kunst und ihre Instrumentalisierung für den Profit folgendermaßen beschrieben: „Um zu beweisen, dass er mit Recht gedacht wird, muss jeder Gedanke ein Alibi haben, muss er seine Zweckmäßigkeit verbürgen. (...) Denken muss an etwas gemessen werden, das nicht Denken ist, an seiner Wirkung auf die Produktion oder seinem

Einfluss auf das gesellschaftliche Verhalten: wie die Kunst heute letzten Endes in jedem Detail an etwas gemessen wird, das keine Kunst ist, ob es sich um die Theaterkasse oder den Propagandawert handelt." (Horkheimer 1967:65) Im Vergleich zu unserer Gegenwart war die Ökonomisierung der Kunst zu Horkheimers Zeit wohl noch in ihrem Anfangsstadium. Hätte er die heutige Situation erleben müssen, hätten ihm wohl die kritischen Worte gefehlt vor Entsetzen.

Ökonomisierung der Bildung und die halbierte Vernunft

Aber kommen wir nun zur Bildung zurück. Woran zeigt sich der Zugriff der Marktlogik auf Bildungstheorie und Bildungsinstitutionen? Gibt es treffende Beispiele dafür? Natürlich unzählige. Sowohl in Deutschland als auch in Österreich ist das ganze Land zunehmend mit Ausbildungseinrichtungen überzogen worden, die nicht Allgemeinbildung sondern in hochspezialisierten Ausbildungsgängen spezifische unmittelbar arbeitsmarktkompatible Fertigkeiten fördern, gegen die ja nichts einzuwenden wäre, würden sie im Verbund mit geistes- und kulturwissenschaftlichen Inhalten vermittelt. Zudem wachsen elitäre Bildungseinrichtungen wie Pilze aus dem Boden, an denen die Oberschichten und Teile der aufstiegsorientierten Mittelschichten ihre Kinder für teures Schulgeld für ihre Rolle als zukünftige Wirtschaftseliten trainieren lassen können. Ein besonders faszinierendes Beispiel ist die Katharinenschule in der Hamburger Hafencity, dem Eldorado der neoliberalen Glücksritter und der neureichen aber kulturlosen Managereliten, wo man zu Mietpreisen von durchschnittlich 20 Euro pro Quadratmeter zur Kaltmiete wohnen kann. Die Einfachheit des Denkens dieser Eliten drängt sich uns auf, wenn wir im Werbeprospekt der Schule lesen: „Die Schulkinder genießen ihre Pause auf dem wohl höchsten Pausenhof der Stadt mit spektakulärem Panorama und lernen so eine wichtige unternehmerische Tugend: den Weitblick.“ (zitiert nach FAZ, 15. März 2012) Folgt man der Idee der Kausalität zwischen der Höhe des Ausbildungs- und Wohnortes und der Qualifikation zum Unternehmer, dann müsste wohl die Unternehmerelite aus den obersten Stockwerken der Wiener, Berliner und Hamburger Sozialbauten kommen. Die Eliten wohnen ja, wie wir wissen, nicht so hoch, sieht man sich beispielsweise ihre Villen im Nobelviertel Hamburgs, Blankenese, an. Die Eigenheime sind da selten höher als zwei Stockwerke. Also nichts, um die unternehmerische Tugend des Weitblicks einüben zu können.

In welche Richtung die dominanten bildungspolitischen Konzepte heute gehen, zeigt auch die Debatte um den Kunstunterricht, die vor einigen Jahren in Hamburg geführt wurde. Die Abschaffung des Kunstunterrichts wurde dort gefordert, weil er keine brauchbaren Kompetenzen für das (Über-)Leben in einer Marktgesellschaft liefern würde. Der Angriff auf den Kunstunterricht konnte letztendlich nur durch eine Argumentationsweise abgewehrt

werden, die dem Repertoire der instrumentellen Vernunft entnommen war. Der Kunstunterricht durfte bleiben, weil seine Befürworter glaubwürdig argumentierten, dass das Gehirn beim Kunstunterricht mit komplexen Strukturen umzugehen lerne, was später im Berufsleben helfen würde. Der Kunstunterricht also wieder nur als Mittel zum Zweck. Sie muss an etwas gemessen werden, was nicht Kunst ist, hat damit keinen Eigenwert mehr. Ihr Wert liegt außerhalb ihrer selbst, in ihrer Wirkung auf das Gehirn der zukünftigen „Arbeitskraftunternehmer“. (vgl. Bröckling 2010) Die konservative FAZ kommentierte den Vorgang wie folgt: „Die Ökonomisierung des Denkens ist offenbar so weit vorangeschritten, dass auch die Verteidigung des Kunstunterrichts nicht mehr auf einen Common Sense setzen kann, nach dem Beschäftigung mit Kunst nicht begründungsbedürftig, sondern Ziel an sich ist.“ (FAZ vom 15. März 2012:27)

Die Hamburger Debatte um den Kunstunterricht ist nur eines der Schlaglichter, die den gegenwärtigen Umgang mit Bildungsinhalten beleuchten. Frei nach dem marktgesehlichen Konzept, nach dem sich alles was Bestand und Bedeutung haben will den Imperativen des Marktes und seiner Logik beugen muss, wird mit Bildungsinhalten umgegangen. Denn nicht immer gingen in den letzten Jahren die Debatten so aus, wie das Hamburger Beispiel zeigte. Mehrheitlich fielen die Kunst-, Musikunterricht und generell geisteswissenschaftlich ausgerichteten Fächer einer schleichenden Marginalisierung zum Opfer. Ins Zentrum der schulischen und universitären Bildung traten technische, naturwissenschaftliche und betriebswirtschaftliche Themen. Auch die von PISA geförderte internationale Konkurrenz zwischen den Bildungsstandorten ist an dieser Schwerpunktsetzung ausgerichtet. Gefragt wird nach Lesekompetenz und dem Wissen in Mathematik und Naturwissenschaften. Ob jemand ein Instrument spielt, über die Geschichte Österreichs Bescheid weiß oder weiß, wer der Philosoph Ludwig Wittgenstein war, ist nicht mehr von belang. Kulturelles Erbe wird vernachlässigt, weil man wohl davon ausgeht, dass es ohnehin verschwinden wird in einer globalen Medienkultur, in der weltweit auf allen Sendern „Dancing Stars“, „Saturday Night Fever“ und „Wer wird Millionär“ läuft. Während wir es dem ökonomischen Geist der Marktgesellschaft ohne Widerspruch recht zu machen versuchen, geben wir uns kulturell ohne einen Anflug von Skrupel auf.

Aber es geht um mehr als die Erinnerung an ein historisches Erbe oder um kulturelle Kontinuität, wenn wir die Geisteswissenschaften und die Kunst aus dem Schulunterricht nach und nach verdrängen. Es geht dabei um den Verlust der politischen Urteilskraft, eine basale Fähigkeit um ein aktiver und gestaltender Bürger sein zu können. Denn die Geisteswissenschaften vermitteln Deutungswissen, reflektierendes Wissen und politische Urteilsfähigkeit, nach Oskar Negt die Qualitätsmerkmale einer aufgeklärten demokratischen Gesellschaft. Negt sieht eine Tendenz zur Halbierung der menschlichen Vernunft. Die

halbierte Vernunft ist eine betriebswirtschaftlich-naturwissenschaftliche. Sie ist in erster Linie auf technische Rationalisierung und die Vereinfachung von Verfahren gerichtet. Die andere Hälfte der Vernunft, die Reflexionsfähigkeit und Deutungswissen beinhaltet, wird der Ökonomisierung geopfert. Die Auswirkung auf die Qualität unserer Demokratie werden wir in den nächsten Jahren wohl zu sehen bekommen. Damit hier kein Missverständnis entsteht, es geht nicht um einen prinzipiellen Einwand gegen betriebswirtschaftliche Rationalität und schon gar nicht darum, die zwei verschiedenen Hälften der Vernunft gegeneinander auszuspielen. Vielmehr geht es darum zu verhindern, dass sich die halbierte Vernunft als bestimmend über das Ganze aufzuschwingen versucht. (vgl. Negt 2010)

Ist das Humboldtsche Bildungsideal noch zeitgemäß?

Jeder der sich heute noch auf Humboldt beruft, der gilt als grenzenlos veraltet und verstaubt. Humboldt ist tot, lautet die Botschaft, seine Ideen gehören zu einer bürgerlichen Gesellschaft, deren Bildungsintentionen darauf gerichtet waren, eine schmale Elite im Geiste der Antike an den deutschen Universitäten zu erziehen. In einer (post-)modernen Wissensgesellschaft hat Humboldt keinen Platz mehr. Hier geht es nicht mehr um einen rückwärtsgewandten Humanismus, sondern um eine vorwärtsgewandte Zukunftsorientierung. Konrad Paul Liessmann hat die Zukunft als den Zuchtmeister unserer Gegenwart bezeichnet. (vgl. Liessmann 2012) Unser ganzes Handeln muss zukunftsfähig sein, d.h. auf etwas gerichtet sein, worüber wir uns keinesfalls sicher sein dürfen, ob es tatsächlich dazu kommen wird, wie wir es heute meinen. Dennoch, keine Unklarheit über das Zukünftige kann uns davon abbringen, es schon heute vorwegzunehmen, vor allem in und durch unsere Bildungskonzepte.

Trotz der einhelligen Ablehnung der Bedeutung von Wilhelm von Humboldts Denken für unsere Zeit lohnt es sich doch, noch einmal Nachschau zu halten, was Humboldt und seine Zeitgenossen, zum Beispiel Johann Gottfried Herder, über Bildung dachten und ob es nicht doch einige Gedanken in seinem Werk gibt, die man heute noch gewinnbringend aktualisieren könnte. Was für Humboldt besonders wichtig war, war das Individuum. Mit seinem Bildungskonzept versuchte er, einem idealen Zustand nahezukommen, „in welchem nicht nur jeder Einzelne der ungebundensten Freiheit genießt, sich aus sich selbst, in seiner Eigentümlichkeit, zu entwickeln, sondern in welchem auch die physische Natur keine andre Gestalt von Menschenhänden empfängt, als ihr jeder Einzelne nach dem Maasse seiner Bedürfnisse und seiner Neigung, nur beschränkt durch die Gränzen seiner Kraft und seines Rechts, selbst willkührlich giebt.“ (Humboldt 1792)

Der große Respekt vor dem Individuum gerade im Kontext von Bildungsbemühungen offenbart sich in diesem Ausspruch Humboldts. Für Humboldt geht es nicht darum, dem Individuum ein Curriculum überzustülpen und einem systematischen Bildungsdrill zu unterwerfen, um dann am Ende ein möglichst flächendeckend homogenes Humankapital erzeugt zu haben, dessen Kompetenzen sich gut mit standardisierten Bildungstests überprüfen lassen. Ganz im Sinne Adornos scheint in Humboldts Überlegungen das Bemühen erkennbar zu sein, das Besondere gegen das Allgemeine zu verteidigen. (vgl. Adorno 1971, Horkheimer/Adorno 1988) Bei Humboldt bilden also nicht die Bildungsinstitutionen im Auftrage des Staates das Individuum, sondern das Individuum bildet sich selbst, während es in den Schulen und Universitäten mit den notwendigen technischen und moralischen Fähigkeiten versorgt wird. Und damit kommen wir zum ersten der fünf Ideale Humboldtscher Bildung, dem Ideal der Selbstbildung. Für Humboldt ist Bildung eine Angelegenheit des Individuums. Die Bemühungen um Selbstbildung finden auch nicht nur in den Bildungsinstitutionen statt, ihr Ort ist auch ein Alltag in Freiheit. Um Selbstbildung zu ermöglichen, ist also, wenn wir Humboldt konsequent weiterdenken, dafür zu sorgen, dass vor allem Jugendliche, aber auch Kinder, genug Zeit haben, sich ihre geistige und sozial-ökologische Umwelt selbsttätig und eigenständig anzueignen. Schließt man die Kindheit und Jugend den ganzen Tag über in Bildungsinstitutionen ein, so setzt man sie nicht nur den größten Teil ihrer Lebenszeit der Allmacht einer totalen pädagogischen Institution aus, sondern nimmt ihnen auch die Freiheit, in ihrer unmittelbaren und mittelbaren Lebensumwelt, aber auch in ihrem Denken, eigene, individuelle Wege zu gehen. Wer für ganztägige Schulmodelle eintritt, befördert die Ausbildung von homogenem, systemkompatiblem Humankapital und nicht die Entwicklung von frei denkenden, unabhängigen Bürgern und Bürgerinnen. Humankapital ist ein Begriff der Ökonomie. Er verweist darauf, dass es in den Konzeptionen der kapitalistisch-technokratischen Pädagogik der Gegenwart nicht um das Humboldtsche Individuum, sondern um den ökonomisierten, in eine gut tauschbare Ware verwandelten Massenmenschen geht.

An das zweite Bildungsideal von Humboldt hat bereits, ich habe oben davon gesprochen, Oskar Negt angeknüpft, in dem er die Dominanz einer halbierten Vernunft problematisierte. Im Gegensatz zu einer die geteilte Vernunft forcierenden Bildungspolitik, vergleiche die Bildungsstandards der Pisa Studie – Lesekompetenz und mathematisches und naturwissenschaftliche Kompetenzen – fordert Humboldt die Bildung des ganzen Menschen. (vgl. Hastedt 2012) Bildung im Humboldtschen Sinn bedeutet also nicht nur die Vermittlung von am Arbeitsmarkt verwertbaren technischen Kompetenzen. Die Bildung des ganzen Menschen erfordert auch die Vermittlung von geistes- und kulturwissenschaftlichem Wissen, die Diskussion über moralische Standards und eine Persönlichkeitsbildung, die einen autonomen, reflexiven und selbstbewussten Staatsbürger zum Ziel hat. Nur die kritische,

reflexive Auseinandersetzung mit der Welt, die nur dann möglich ist, wenn das Individuum über Deutungswissen und politische Urteilsfähigkeit verfügt, ermöglicht es, das dritte Humboldtsche Bildungsideal zu verwirklichen, das Wachstum der Person. Wachstum der Person bedeutet, in Auseinandersetzung mit der Welt sich selbst, aber auch die Welt zu verändern. (vgl. Hastedt 2012) Hier deutet sich ein Verständnis von Individualität an, das weder auf einen schrankenlosen Voluntarismus der Gesellschaftsveränderung setzt, noch das Individuum durch die Postulierung von unhintergehbaren, allesumfassenden ökonomischen und sozialen Entwicklungsgesetzen demoralisiert und passiviert.

Das vierte Ideal Humboldts betrifft die Steigerung der Individualität. (vgl. Hastedt 2012) Aber auch hier ist nicht von einem ethisch egozentrischen, auf den eigenen Nutzen ausgerichteten Individuum die Rede, sondern von einem Individuum, das neben seiner Selbstgestaltung auch auf die Herstellung von überindividuellen Verbindlichkeiten ausgerichtet ist. Was Humboldt hier als Bildungsideal formuliert ist wohl ein humanistisch geprägter Gemeinschaftsgeist, der in unserer Gesellschaft der Gegenwart zur Mangelware zu werden droht. Das fünfte Bildungsideal betrifft die Entfremdung des Menschen und seine Überwindung. (vgl. Hastedt 2012) Darunter ist wohl die Ausbildung eines kritischen und praktisch widerständigen Menschen zu sehen, eines Menschen, der ganz im Sinne Hegels Hindernisse als Durchgangsstadium der Entfremdung sieht. Damit gibt Humboldt den wichtigen Hinweis darauf, dass man jungen Menschen vermitteln muss, dass humanistische Ideale nicht in der Natur des Menschen liegen und dem gemäß nicht einfach so von selbst in die Welt kommen. Vielmehr geht es darum zu vermitteln, dass das Individuum für seine persönlichen, aber auch für gemeinschaftliche und moralische Ziele kämpfen muss, dass es nur dann ein Mehr an Humanität in die Welt bringen kann, wenn es die Hindernisse, die sich dem Humanismus naturgemäß entgegenstellen, mit Mut und Konsequenz zu überwinden trachtet. (vgl. Hastedt 2012)

Bildung als Widerstand gegen das Aufgedrängte als Bildung für die Demokratie

In Anknüpfung an Immanuel Kants Diktum vom Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit (vgl. Kant 1999) fordert Theodor W. Adorno von der Bildung die Erziehung des Menschen zur Mündigkeit. Bildung ist für Adorno das Gegenteil der Anhaltung des Menschen zu blindem und verbissenen Fleiß und zu Gehorsam und Anpassung. Im Gegensatz dazu geht es um die Erziehung des Menschen zur Selbstreflexion und zur kritischen Anstrengung. (Adorno 1999:88ff.) Was den demokratiefähigen Menschen ausmacht, ist seine Fähigkeit zum Widerstand durch eigenes Denken und die Kraft zur Selbstbestimmung und zum Nicht-Mitmachen. Adorno formuliert sein Bildungsideal vor dem Hintergrund des Völkermords an sechs Millionen Juden zur Zeit des Nationalsozialismus.

Das Problem, das Adorno umtreibt, ist die Frage, unter welchen Bedingungen und Umständen Auschwitz hätte verhindert werden können. Er kommt zum Schluss, dass das zentrale Moment zur Verhinderung des Holocaust die Erziehung des Menschen zum mündigen, zum Widerspruch fähigen Menschen gewesen wäre. Er schreibt: „(...)die einzige wirkliche Konkretisierung der Mündigkeit besteht darin, dass die paar Menschen, die dazu gesonnen sind, mit aller Energie darauf hinwirken, dass die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist.“ Und weiter: „Die einzige wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen. (Adorno 1999:88ff.)

Die amerikanische Philosophin Martha C. Nussbaum weist auf eine „lautlose Krise“ (Nussbaum 2012:15) hin, die die Bildungsarbeit weltweit erfasst hat. Ähnlich wie Oskar Negt sieht sie eine „halbierte Vernunft“ (Negt 2010) am Werk, der es in erster Linie darum geht, junge Menschen im Sinne eines hemmungslosen Profitstrebens auszubilden. Nur was dem Profitstreben unmittelbar nutzt, wird als Bildungsinhalt zugelassen, alles andere, zum Beispiel Fächer, die benötigt werden, um die Demokratie am Leben zu erhalten, werden nach und nach ausgedünnt, mit dem Ziel, am Ende völlig aus dem Inhalt des herrschenden Bildungskanons ausgeschieden zu werden. Nussbaum spricht sich im Gegensatz dazu für eine Bildung nach einem umfassenden Vernunftsideal aus, das neben naturwissenschaftlichen und technischen auch geisteswissenschaftliche Inhalte berücksichtigt. Zweitere sind es, die einen wesentlichen Beitrag zur Demokratiefähigkeit des Menschen leisten. „Es ist nichts gegen eine gute, naturwissenschaftliche und technische Ausbildung einzuwenden (...). Meine Sorge ist vielmehr, dass (...) entscheidende Fähigkeiten in diesem Konkurrenzgetümmel verloren gehen, die unverzichtbar für das gute Funktionieren einer jeden Demokratie sind, (...)“ (Nussbaum 2012:117) Die Quelle dieser Fähigkeiten sind die Geisteswissenschaften, aber auch der Kunstunterricht, also die praktische Ausbildung in Zeichnen, Malen, Musik und Theater, alles Unterrichtsgegenstände, die zusehends aus einem immer fachspezifischer werdenden Kanon der Bildungsinhalte ausgeschieden werden. Ganz abgesehen davon, dass sie bezeichnenderweise im PISA-Testverfahren, das wohl gegenwärtig den größten Einfluss auf die öffentliche Meinung in Bezug auf Bildung hat, überhaupt keine Rolle spielen. Wo es nur mehr um sinnerfassendes Lesen, Mathematik und Physik geht, muss die Allgemeinbildung notgedrungen der Herrschaft der halbierten Vernunft weichen, die sich als das Interesse der Wirtschaft ausgibt. Vielfach machen aber Wirtschaftsunternehmen schon heute die Erfahrung, dass die hochspezialisierten AbsolventInnen von fachspezifischen Ausbildungsgängen gerade aufgrund ihres Mangels an Allgemeinbildung das Wachstum und die Produktivität eher hemmen als dass sie es förderten, einfach deshalb, weil sie aufgrund ihrer eingeschränkten Allgemeinbildung zu keiner Beziehungskommunikation mit kulturell anspruchsvollen Kunden mehr fähig sind und

zudem wegen der mangelnden Fähigkeit zur Entwicklung von eigenständigen und kreativen Ideen auch nicht in der Lage sind, Innovationsimpulse ins Unternehmen einzubringen. Für Nussbaum erwachsen zudem die Fähigkeiten zum kreativen, eigenständigen Denken aus der Beschäftigung mit den Geisteswissenschaften, die auch im hohen Maße zur Demokratiefähigkeit der Menschen beitragen. „Diese Fähigkeiten erwachsen aus den Geisteswissenschaften und den Künsten; die Fähigkeit zum kritischen Denken, die Fähigkeit, über lokale Bindungen hinaus zu denken und die Probleme der Welt als „Weltbürger“ anzugehen; und schließlich die Fähigkeit, sich in die Notlage eines anderen Menschen zu versetzen.“ (Nussbaum 2012:132)

Empathiefähigkeit ist für Nussbaum eine Schlüsselkompetenz, die im Rahmen der Bildung vermittelt werden muss. Dass das gegenwärtige Bildungssystem zu wenige Einfühlungsvermögen für fremde Kulturen und für benachteiligte und in Not geratene Menschen vermittelt, zeigte zuletzt die die eingangs erwähnte Langzeitstudie von Wilhelm Heitmeyer, in der von einer sich ausbreitenden Verrohung des Bürgertums die Rede ist. Dieses neue verrohte Bürgertum ist gekennzeichnet durch eine egozentrische Nutzenorientierung, durch mangelnde Fähigkeit, das Leid und das Elend anderer emotional nachzuvollziehen und durch das Fehlen von Toleranz, Verständnis und Interesse für andere Kulturen und Migranten. (vgl. Heitmeyer 2007)

Interessant an Nussbaums Text ist, dass sie nicht beim Konstatieren einer problematischen Bildungsrealität endet, sondern sich um konkrete Lösungsvorschläge bemüht und verdient macht. So verweist sie auf das in den USA existierende Studienmodell der „Liberal Arts“, eine vier Semester dauernde Grundausbildung, bei der die Geisteswissenschaften die Hauptrolle spielen. Die „Liberal Arts“ sind ein Bündel der unterschiedlichsten Bildungsinhalte, von der Naturwissenschaft über die Sozialwissenschaft bis hin zur Geisteswissenschaft, mittels dessen das vermittelt wird, was in unseren Breiten immer mehr zur Mangelware wird - Allgemeinbildung. Warum ist einem Teil der Amerikaner diese Allgemeinbildung so wichtig? Weil sie, wie auch Nussbaum, der Überzeugung sind, dass nur der allgemeine gebildete Mensch zu einem selbständig denkenden und empathiefähigen demokratischen Bürger werden kann. (vgl. Nussbaum 2012)

Aber es geht Nussbaum nicht nur um die Kritik der Bildungsinhalte in einem alleine auf Profit und Wirtschaftswachstum gerichteten Bildungssystem, es geht ihr auch darum, in welcher Form diese Inhalte vermittelt werden. Und hier bricht sie eine Lanze für das „aktive Lernen“ (Nussbaum 2012:139), das sie sich in der Form der „sokratischen Pädagogik“ vorstellt. Die „sokratische Pädagogik“ stellt die Fähigkeit des Argumentierens in den Mittelpunkt der Bildung, genau wie es Sokrates in den platonischen Dialogen und Gesprächen mit seinen

Schülern zeigt. Den Schülern wird nicht unhinterfragbares Wissen vorgesetzt, das diese zu lernen und später vielleicht sogar in standardisierten Testverfahren mechanisch wiederzugeben haben. Bei Sokrates lernen die Schüler im Gespräch, indem sie versuchen, für die Fragen und Problemstellungen Antworten und Lösungen zu finden, sich auch um kritische Stellungnahmen zu den Auffassungen, die Sokrates vertritt, bemühen dürfen und am Ende aufgrund eigener Geistesaktivitäten zur Erkenntnis gelangen. Was Sokrates den Schüler beibringt ist analytisches Denken und das Argumentieren der durch das analytische Denken gewonnenen Erkenntnisse. Damit steht die „sokratische Pädagogik“ im diametralen Gegensatz zu PISA-Pädagogik und Zentralmatura, die nicht die freie Entfaltung des Individuums und dessen umfassende Bildung fördern, sondern auf die Erzeugung von landesweit einheitlichem „Humankapital“ ausgerichtet sind, dessen Güte in standardisierten Testverfahren kontrolliert wird.

Die Bildung wird heute systematisch den Interessen der Wirtschaft untergeordnet. Den Menschen wird vermittelt, dass es dazu keine Alternative gibt. Die Wirtschaft ist alles, das Individuum ist nichts, heißt es, und wer das Spiel der Wirtschaft nicht mitspielt, der bleibt auf der Strecke. Eine humanistische Pädagogik hätte die Aufgabe, den jungen Menschen aufzuzeigen, dass diese Argumentationen lediglich die Interessen einer bestimmten Gruppe der Gesellschaft, der Reichen und Mächtigen, widerspiegeln. Darüber hinaus käme ihr die Aufgabe zu, das Denken wieder frei zu machen für alternative Lebensentwürfe und Politikkonzeptionen. Widerstand ist angesagt gegen die sich ausbreitende geistige Monokultur und bildungspolitische Uniformität, die nun auch noch dadurch auf die Spitze getrieben werden sollen, dass Kinder und Jugendliche obligatorisch in ganztägige Zwanganstalten eingewiesen werden. Sollte dieses System kommen, dann wird die Zeit für die Selbstbildung außerhalb der Institutionen auf ein Minimum reduziert werden, sowie die für die Persönlichkeitsentwicklung wichtige selbsttätige Aneignung des sozioökologischen Nahraums ohne pädagogische oder Elternkontrolle.

Schule und Universitäten haben die Aufgaben, mündige BürgerInnen zu erziehen, die es schaffen, „sich ihres Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1999:20), mündige BürgerInnen, die zu der so wichtigen Empathie gegenüber Menschen aus anderen Kulturen, sozial Schwachen und benachteiligte Menschen fähig sind und die widersprechen und Widerstand leisten, wenn sie erkennen, dass Menschenrechte und Demokratie mit Füßen getreten werden. Auch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte aus dem Jahre 1948 orientiert sich an einem solchen „emanzipatorischen“ Bildungsideal. Man liest dort: „Die Bildung muss auf die vollen Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassistischen oder

religiösen Gruppen beitragen." Davon, dass Bildung in erster Linie für die Profitinteressen der Wirtschaft brauchbares Humankapital hervorbringen soll, ist dort nichts zu lesen.

Literatur:

- Adorno, Theodor W.: Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/Main 1971. s.88-104
- Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/Main 2007
- Hastedt, Heiner: Einleitung. In: Hastedt, Heiner: Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart 2012. s. 7-26.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 6. Berlin 2007
- Horkheimer, Max: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt/Main 2007
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main 1988
- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Kant, Immanuel: Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften. Hamburg 1999 s. 20-27.
- Liessmann, Konrad, Paul: Lob der Grenze. Kritik der politischen Unterscheidungskraft. Wien 2012
- Meyer, Thomas: Die Transformation des Politischen. Frankfurt/Main 1994
- Negt, Oskar: Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen 2010
- Nussbaum, Martha C.: Nicht für den Profit. Warum Demokratie Bildung braucht. Überlingen 2012
- Sandel, Michael J.: Was man für Geld nicht kaufen kann. Die moralischen Grenzen des Marktes. Berlin 2012

Autoren-Info:

Mag. Bernhard Heinzlmaier ist Vorsitzender des Instituts für Jugendkulturforschung in Wien und leitet hauptberuflich das Marktforschungsunternehmen tfactory in Hamburg.

Kontakt: bheinzlmaier@jugendkultur.at