



Studies/Studien/Études

Original Paper UDC 321.7: 37.03

Received March 19th, 2005

Mirko Wischke

Binzstr. 1a, D-13189 Berlin
mwischke@t-online.de

Ist Bildung notwendig?

Über Demokratie, Wirtschaftspolitik und Bildungswissen im Zeitalter der Globalisierung¹

Zusammenfassung

Ist Bildung auf Ausbildung reduzierbar? Ist Bildung mit Erziehung gleichzusetzen? Was ist unter Bildung zu verstehen? Seit Fichte und Schleiermacher über Nietzsche und Jaspers bis hin zu Habermas sind diese Fragen im Kontext des Verhältnisses von Bildung und Universität immer wieder neu diskutiert worden. Eine Vergegenwärtigung der Geschichte dieser Diskussion ist insofern lehrreich, als sich zeigt, dass gegenwärtige Diskussionen um eine Bildungs- und Hochschulreform in wesentlichen Aspekten eine Aktualisierung von (politisch ungelösten) Problemen insbesondere aus den 1950er-Jahren ist, in denen mit immer noch nachdenkenswertem Überlegungen vor einer Unterordnung der Wissenschaftspolitik unter die Wirtschaftspolitik gewarnt wurde.

Schlüsselwörter

Erziehung, Bildung, Mündigkeit, Sprache

Auf die Frage, ob Erziehung und Bildung notwendig sind, gibt es im Zeitalter der Globalisierung und Kulturindustrie eine klare Antwort; sie lautet: Erziehung und Bildung sind wünschenswert, nicht aber notwendig oder erforderlich. Sie sind nicht notwendig und auch nicht erforderlich, weil die ursprünglichen Ziele von Erziehung und Bildung heute nicht unbedingt erstrebenswert oder praktisch nützlich sind. Doch was sind das für Ziele, durch die einst die Begriffe Erziehung und Bildung ihre Bedeutung erlangten? Und warum sind diese Ziele heute weder erstrebenswert noch brauchbar? Anders gefragt: Wozu Erziehung? Wozu Bildung?

Die Worte Erziehung und Bildung haben einen wohlvertrauten Klang. Denn dass junge Menschen erzogen werden müssen bzw. müssten, ist wohl unbestreitbar. Wozu aber soll Erziehung gut sein? Wozu soll erzogen werden? Zur Mündigkeit? Was aber ist darunter zu verstehen?

¹

Teile des Aufsatzes wurden vorgetragen auf der internationalen Tagung „Society and Education/Gesellschaft und Erziehung – Theodor W. Adorno Centenary“ (22.–24. 10. 2003 in Kopenhagen), dem Seminario Internacional „La escuela media hoy: desafíos, debates y

perspectivas“ (5.–8. 4. 2005 in Huerta Grande, Provincia de Córdoba, Argentinien) und dem Internationalen Kurs „Philosophie und Demokratie“ unter Leitung von Henning Ottmann und Pavo Barišić am Inter University Centre Dubrovnik (3.–10. 9. 2005).

1. Erziehung zur Mündigkeit?

In einer ersten Vergewisserung lässt sich sagen, dass mündig, d.h. unabhängig im eigenen Urteilen, der ist, der nicht nachredet, was andere meinen und gedacht haben, sondern für sich selbst spricht und denkt. Daraus folgt zum einen: Wer ohne Bevormundung auskommt, keine Anleitung oder Belehrung nötig hat, um sich ein eigenes Urteil zu bilden, der ist mündig; und zum anderen: Wer ein eigenes Urteil zu treffen in der Lage ist, entzieht sich der Macht vorgegebener Meinungen und bildet sich eine eigene Meinung. Mündigkeit und Kritik gehören demnach zusammen. Was aber ist Kritik? Die Antwort lautet: Kritik ist das Vermögen, unterscheiden, bewerten und beurteilen zu können. Um davon Gebrauch zu machen, bedarf es der Mündigkeit: jener Fähigkeit, sich überhaupt ein *eigenes* Urteil bilden zu können. Ein eigenes Urteil zu bilden, setzt voraus, unabhängig von Meinungen anderer Personen über Sachverhalte urteilen zu können. Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen, heißt es bei Kant. Auf den Mut kommt es beim eigenen Urteilen aber gar nicht so sehr an. Mut allein reicht nicht aus, um sich ein *eigenes* Urteil bilden zu können. Warum? Lässt sich diese Frage mit dem Hinweis auf Kenntnisse und Wissen beantworten?

Ohne Frage sind gewisse Kenntnisse und ein Grundwissen erforderlich, um sich ein Urteil, d.h. eine eigene Meinung über einen Sachverhalt bilden zu können. Offen bleibt, ob dies ausreichende Bedingungen für ein *kritisches* Urteil sind. Denn Kritik und Mündigkeit sind keineswegs selbstverständlich. Für gewöhnlich sind die Menschen nicht kritisch erstaunt, sondern nehmen hin, was sie im alltäglichen Leben erblicken. Kritik stört diese Ruhe des Hinnehmens, weil sie Zweifel an das Wach werden lässt, was als gewiss und wahr erscheint, ohne dass wir sogleich in der Lage sind zu begreifen, was uns erstaunen lässt und misstrauisch macht. Das ist einer der Gründe, weshalb wir auf die Sphäre der Verständigung, deren Medium die Sprache ist, angewiesen sind. Denn in der Sprache bringen wir unsere kritischen Erwägungen und Zweifel gegenüber anderen Menschen zum Ausdruck, um sie für uns selbst begreifbar und verständlich werden zu lassen. Die Mittelbarkeit von Kritik und ihre Plausibilität sind die Kriterien, die darüber entscheiden, inwiefern Kritik, Einwände und Gegenargumente von anderen als sachlich richtig nachvollzogen werden können oder nicht. Dies ist kein unvertrauter Vorgang. Inwiefern sich für wahr gehaltene Ansichten dergestalt mitteilen lassen, dass sie auch von anderen als wahr anerkannt werden können, stellt ein Grundprinzip der Verständigung dar, das uns in Form der Unterweisung, Ausbildung und des Unterrichts vertraut ist.

Ist hieraus der Schluss zu ziehen, dass Kritik im Sinne von Mündigkeit eine Frage der Erziehung ist?² Aber lässt sich zu Kritik erziehen? Warum sollte es wichtig sein, zur Kritik zu erziehen? Ist Kritik in der Erziehung verantwortbar? In welcher Beziehung stehen Erziehung und Kritik? Um Antworten auf diese Fragen zu erhalten, ist es sinnvoll, sich zunächst zu vergewissern, was unter Erziehung zu verstehen ist.

2. Was ist unter Erziehung zu verstehen?

Der Begriff der Pädagogik leitet sich vom griechischen Verb *paidagogein* ab: erziehen, leiten, ordnen.³ Die Frage ist, wozu erzogen und was geordnet werden soll.

Eine Antwort gibt der Neukantianer Paul Natorp, für den Erziehung sowohl eine Angelegenheit der natürlichen Entwicklung als auch der planvollen Förderung dieser Entwicklung ist. Insofern Erziehung eine solche Förderung leistet, ist das Erziehen als ein Formen, Gestalten und Bilden von Anlagen zu verstehen, die uns von Natur aus eigen sind. Das Leitprinzip des Lernens und Lehrens besteht darin, die dem Individuum eigenen Naturanlagen in ihrer „eigentümliche(n) Vollkommenheit“ sich ausprägen zu lassen.⁴ Was aber heißt: Gestaltung natürlicher Veranlagungen? Können diese Anlagen nicht auch böse, schlecht sein, so dass ich – beispielsweise – wider Willen das Heranwachsen eines jungen Diebes begünstige? Ist das das Ziel von Erziehung? Wohl kaum.

Warum aber bedarf eine solche Entwicklung der Unterstützung in Form von Erziehung? Natorp ist der Ansicht, dass Erziehung im Sinne von Bildung und Formung die „innere Entfaltung gegebener Keime“ ist, und zwar nicht durch deren bloßes Wachstum, sondern durch „die mitwirkende Tätigkeit des Andern“, die notwendig ist, da ohne die erzieherische Tätigkeit des „Menschen eigenste Anlage“ sich nicht „entfalten, sondern verkümmern würde“.⁵ Diese Ansicht impliziert, dass der Mensch von sich allein nicht in der Lage ist, seine eigenen Talente wirklich zu entdecken und zu entwickeln. Es ist nicht uninteressant, genauer die Begriffe Behandlung und Pflege zu betrachten, mit denen Natorp die Erziehung mit dem Moment der Fürsorge verbindet. Offenkundig unterliegt die Entwicklung natürlicher Anlagen keinem Automatismus, ansonsten bedarf es wohl kaum einer helfenden Unterstützung. Das Moment der Fürsorge macht deutlich, dass Erziehung insofern notwendig ist, als die zu Erziehenden selbst nicht unbedingt wissen, was für ihre Entwicklung gut bzw. weniger gut ist. Es bedarf der helfenden Unterstützung, die Natorp als ein Zusammenspiel von Sich-Selbst-Formen und Geformt-Werden, von Gestaltet-Werden und Sich-Selbst-Gestalten charakterisiert.

Das Moment der fürsorglich-helfenden Unterstützung ist nicht unproblematisch, da es unbeabsichtigt ein Argument für das ist, was das Beispiel des Diebes negativ verdeutlicht. Denn dem Moment der erzieherischen Fürsorge wohnt kein Auswahlprinzip inne: Talente werden blind gefördert, und zwar insofern blind, als die These von der Entfaltung natürlicher Anlagen nichts darüber besagt, welche Talente förderungswürdig sind und welche nicht. In der Tat besagt das Moment der helfenden Unterstützung und der fürsorglichen Förderung lediglich, dass Erziehung notwendig ist, weil die zu Erziehenden selbst nicht genau zu wissen scheinen, was für ihre Entwicklung gut bzw. weniger gut ist. Unabdingbar scheint eine helfende Unterstützung zu sein. Woher aber wissen die Erzieher, was gut und weniger gut

2

Darauf verweist Theodor W. Adorno, wenn er zu den wichtigsten Voraussetzungen für die Veränderung der Struktur der öffentlichen Meinung in Deutschland zählt, dass bestimmte Sachverhalte im politischen Unterricht behandelt werden. Theodor W. Adorno, *Kulturkritik und Gesellschaft I/II. Kritische Modelle*, in: *Gesammelte Schriften* (= GS), Band 10.2, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1977, S. 790.

3

Wilhelm Dilthey, *Grundlinien eines Systems der Pädagogik* (1884–1894), hrsg. v. Dieter-

Jürgen Löwisch, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2002, S. 15.

4

Paul Natorp, *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*, Stuttgart 1920, S. 5. – Vgl. W. Dilthey, *Grundlinien eines Systems der Pädagogik*, S. 15.

5

P. Natorp, *Sozialpädagogik*, S. 4.

für die Erziehung ist? Nicht allein diese Frage verdeutlicht die Grenzen der Auffassung von Erziehung im Sinne der Entwicklung natürlicher Veranlagungen. Die Grenzen dieser Auffassung lassen sich auch an Hegels Beispiel des Kindes verdeutlichen, an dem sich ein Gedanke veranschaulichen läßt, den auch Natorp mit seiner Überlegung zum Ausdruck bringen will.

Laut Hegel ist das Kind lediglich *an sich* Mensch.⁶ Dem Kind ist die Möglichkeit gegeben, frei zu sein, ohne dass das Kind von seiner Freiheit bereits Gebrauch gemacht hätte; die ihm gegebene Möglichkeit der Freiheit hat das Kind noch nicht realisiert, insofern ist es nicht wirklich frei. In anderen Worten: Das Kind muss erst erlernen, von den ihm gegebenen Möglichkeiten sinnvoll Gebrauch zu machen. Indem es davon Gebrauch zu machen beginnt, übersetzt das Kind sein rein naturhaftes Dasein in ein gesellschaftlich kulturelles Dasein.⁷ Hegels Beispiel veranschaulicht, dass erst die Formung, Gestaltung und Bildung der inneren menschlichen Natur den Menschen zum Menschen macht. Was er – wie auch Natorp – nicht verdeutlicht, sind die Kriterien, nach denen entschieden werden kann, welche natürlich latenten Talente förderungswürdig sind und welche nicht. Was Hegel und Natorp unter Erziehung verstehen, ist nicht allein eine Unterstützung der Entwicklung natürlicher Anlagen, Talente und Vermögen, sondern eine Steigerung, Potenzierung individueller Veranlagungen. Das impliziert nicht nur ein Auswahlprinzip, über das keine genaue Auskunft gegeben wird, sondern auch eine Übereinkunft darüber, welche dem Individuum von Natur aus eigenen Veranlagungen überhaupt steigerungswürdig sind. Diese Übereinkunft geht von einer Annahme aus, über die beide Autoren keine Rechenschaft ablegen, weil sie tief in ihrer verwurzelt ist: dass die Erweiterung des Raums des Wissbaren durch die Wissenschaft(en) eine Aufklärung über die Formen des Aberglaubens nach sich zieht. Auch wenn wir auf diese Weise zu einem (präzisierungsbedürftigen) Verständnis über grundlegende Annahmen gelangen, die dem Erziehungsbegriff vorausgehen, und eine hilfreiche Präzisierung erhalten, was unter der Herausbildung, Entwicklung natürlicher Anlagen und Talente zu verstehen ist, so haben wir doch keine überzeugende Antwort auf die Frage erhalten, woher der Erzieher weiß, was gut und weniger gut für die Erziehung ist. Aus dem bisher Gesagten folgt: Erziehung und Bildung können nicht vor radikalen Ansichten wie Rassismus oder Nazismus schützen.⁸ Weder haben Erziehung und Bildung eine ethische Norm noch sind sie Garanten eines besseren Menschen.

Hegels Interesse am Resultat des Erziehungsprozesses und Natorps Aufmerksamkeit für den Vorgang der Erziehung bleiben unbefriedigend, wenn es darum geht zu klären, warum Erziehung notwendig ist. Warum sollte Erziehung in dem Sinne, wie Hegel und Natorp es erläutern, unverzichtbar sein? Ist es nicht denkbar, dass die Entdeckung und Entwicklung unserer Veranlagungen von uns selber erprobt werden kann? Sollten wir nicht selber am besten wissen, welche unserer Begabungen für uns gut und nützlich ist? Fragen dieser Art haben durchaus ihre Berechtigung.

Bekanntlich distanziert sich der französische Schriftsteller und Philosoph Jean-Jacques Rousseau nicht nur vom Gedanken einer Steigerung der menschlichen Natur durch Erziehung und Bildung, sondern kehrt diesen Gedanken zu der These um, dass die natürliche Güte des Menschen durch Erziehung und Gesellschaft verdorben worden ist. Bestätigung findet Rousseau unter anderem bei Georg Simmel.⁹ Was ihn für unsere Betrachtung interessant werden lässt, ist sein Zweifel, ob die Erziehung die uns ange-

borenen Fähigkeiten und Anlagen letztlich fragmentiert und möglicherweise gar deformiert anstatt sie zu entfalten und auszuprägen. Ist es denkbar, dass Erziehung die uns angeborenen Fähigkeiten und Anlagen auch deformieren kann, anstatt sie fürsorglich zu entfalten und ausprägen zu helfen? Kein geringerer als Friedrich Nietzsche hat diese Überlegung zum Anlass genommen, den deutschen Hochschulen ihr Unvermögen zu bescheinigen, die Talente der Schüler und Studenten zu fördern.¹⁰ Was veranlasst Nietzsche zu dieser Folgerung?

Laut Nietzsche steht Erziehung und Bildung für „die Aufgabe, das Wissen sich einzuverleiben“¹¹ – eine Aufgabe, die weder durch bloße Wissensübermittlung noch durch eine Einübung von Wissensbeständen zu lösen ist, weil es nicht darum geht, das Erlernte wie in einer Prüfung (auswendig gelernt) wiederzugeben. Die Annahme, dass Wissen mittels Erziehung und Bildung gleichsam einverleibt werden muss, geht von der Grundüberzeugung aus, dass das höchste Ziel des Lernens und Studiums nicht das Wissen, sondern die *Erziehung* und *Bildung* ist. Das Ziel des Lernens sei letztlich nicht allein nur die Vertrautheit mit einem unendlichen Fortgang im Prozess des Wissens, sondern mehr noch die verwandelnde Transformation des Erlernten in ein „Bildungswissen“.¹² Der Begriff des Bildungswissens soll verdeutlichen, dass Erziehung und Bildung nicht die Fähigkeit zur „Anwendung“ von Erlerntem vermitteln, sondern helfen sollen, erlerntes Wissen eigenständig zu durchdenken, zu begreifen und sinnvoll zu gliedern. Ist Erziehung das Erlernen und die Einübung von Fertigkeiten, kann Bildung nicht im Einüben von Leistungsaufgaben aufgehen. Um kein Missverständnis aufkommen zu lassen: Ohne Erziehung gibt es keine Bildung. Aber Bildung ist nicht mit Ausbildung gleichzusetzen: Voraussetzung von Bildung ist die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, wohingegen Bildung die Umsetzung des reinen Faktenwissen zu dem ist, was als Vorgang geistiger Formung zu bezeichnen ist. Gerade das leisten die Hochschulen laut Nietzsche nicht. Bildung bleibe Belehrung ohne „Leben“; die Institutionen, die zum Zwecke der Erziehung und Bildung einst ins Leben gerufen worden waren, seien ihrer Aufgabe nicht gewachsen. Eine Ursache dieses Dilemmas er-

6

G. W. F. Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts* (1821), Akademie Verlag, Berlin 1981, S. 49, § 10. – Vgl. Mirko Wischke, „Die Institutionen der Freiheit und die Sprache der Politik. Über mögliche Reaktualisierungspotentiale von Hegels Rechtsphilosophie“, *Synthesis Philosophica* 38 (2/2004), S. 395–408.

7

G. W. F. Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 39, § 4: Der freie Wille ist „das Denken als sich übersetzend ins Dasein“.

8

Das ist eine der Thesen, die Christoph Hein in seinem Buch *In seiner frühen Kindheit ein Garten* (Suhrkamp, Frankfurt/M. 2005) in Form des Konflikts zwischen Vater (früherer Schuldirektor), Staatsmacht und seinem der RAF zugehörigem Sohn veranschaulicht.

9

Georg Simmel, *Goethe*, Klinkhardt und Biermann, Leipzig 1913, S. 146.

10

Friedrich Nietzsche, *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten V, Kritische Studienausgabe* (= KSA), hrsg. v. Giorgio Colli und Mazzino Montinari, Bd. 1, Deutscher Taschenbuch Verlag – de Gruyter, München 1988, S. 743.

11

F. Nietzsche, *Die fröhliche Wissenschaft*, KSA 3 [11], S. 383.

12

Das ist ein Begriff von Max Scheler, *Die Formen des Wissens und die Bildung*. Vortrag, gehalten zum zehnjährigen Stiftungsfeste der Lessing-Akademie in Berlin, Bonn 1925, S. 27. Zu diesem Problemkomplex: vgl. Mirko Wischke, „Was ist es wert zu wissen? Friedrich Nietzsches Wissenschaftskritik im Kontext des Problems der Konstitution von Werten“, *Synthesis Philosophica* 33 (1/2002), S. 157–170; Mirko Wischke, „Hat die Wissenschaft ihren Lebensnerv verloren? Friedrich Nietzsche über die Frage nach dem Wissenswerten“, in: *Nietzscherforschung. Jahrbuch der Nietzsche-Gesellschaft*, Bd. 10, Akademie Verlag, Berlin 2003, S. 227–244.

blickt Nietzsche im Verlust jenes Persönlichkeitstypus, der den Erzieher *und* Lehrer in sich vereint; die Wechselbeziehung von Erziehen und Lehren ist der Vermittlung von Wissen gewichen. Sind es also die Lehrer, die durch ihr persönliches Beispiel erziehen? Ist Erziehung und Bildung eine Sache des Vorbilds und des Nacheifers eines solchen Vorbilds?

Nietzsche erblickt in Arthur Schopenhauer, dem er selbst nie begegnet ist, das Ideal eines solchen Vorbilds und nacheiferungswürdigen Lehrers. Seine These: „ich mache mir aus einem Philosophen gerade so viel als er im Stande ist ein Beispiel zu geben“¹³ bringt den Gedanken zum Ausdruck, dass Bildung durch Erziehung angestoßen werden muss.

Erziehung braucht jedoch Lehrer, die Nietzsche mit Bildnern vergleicht, weil ihre Aufgabe in der Freisetzung und Formung von dem besteht, was im Einzelnen naturhaft angelegt ist. Laut Nietzsche sind wirkliche Erzieher nichts anderes als „Befreier“ der in den Individuen schlummernden Kräfte. Diese These ist uns nicht unvertraut. Das Beispiel vom Kind, das nur der Möglichkeit nach frei ist, variiert Nietzsche, wenn er betont, dass Bildung bedeutet zu *werden*, statt lediglich zu *sein*.¹⁴

Auch gegen diese Überlegung lässt sich das Argument vorbringen, das am Beispiel des Diebes verdeutlicht worden ist. Und dieses Argument besagt, dass die bloße Entfaltung natürlicher Anlagen nichts darüber besagt, welche Talente förderungswürdig sind und welche nicht. Welche Talente zu fördern ist gut sowohl für den Lernenden als auch für das Gemeinwohl? Nietzsche meint, dass das Vorbild des Erziehers die Lücke ausfüllt, die diese Frage hinterlässt. Ist aber Erziehung letztlich abhängig von den Erziehern, wie Nietzsche zu glauben scheint? Lässt sich das Versagen der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, wie es Nietzsche den deutschen Hochschulen um 1872 attestiert, durch einen neuen Typus von Lehrer ausgleichen?

Diese Frage ist aus historischer Sicht zu verneinen, und zwar mit dem Begründer der modernen Soziologie, Max Weber, der auf solche Fragen mit großer Zurückhaltung reagiert hätte.¹⁵ Der akademische Lehrer hat laut Weber keinen legitimen Anspruch mehr darauf, was Nietzsche noch für unverzichtbar hält: nämlich dem Menschen Wissen zu vermitteln *und* zu erziehen. Weber ist sich mit Nietzsche darin einig, dass die Herausforderung des Lernens und Studierens in der Unabgeschlossenheit des Lernprozesses, der Unfertigkeit des angeeigneten Wissens und der immer wieder neu anstehenden Aufgabe besteht, ein permanent sich veränderndes Wissen selbstständig zu begreifen. Die Bedenken, dass alle erlernten Kenntnisse keinen Wert haben, sofern nicht der Studierende in der Lage ist, durch seine eigene Geisteskraft sich Wissen anzueignen und zu begreifen, sind Weber nicht fremd.¹⁶ Gleichwohl ist er skeptisch gegenüber der Prämisse, die aus dieser Annahme bei Nietzsche hervorgeht: Ist nämlich Bildung im engeren Kontext der Tätigkeit des Lernens auf die geistig-intellektuelle Aufgabe eines selbstständigen Durchdenkens und Aneignens des erlernten Wissens bezogen, so verbindet sich diese Aufgabe im weiter gefassten Kontext der Ausbildung natürlicher Talente mit der Formung zu einer Persönlichkeit mit eigener Urteilskraft. Und genau diese Aufgabe lässt sich laut Weber nicht mehr aufrecht erhalten, da sie ihm mit dem Gewissen des akademischen Lehrers als unvereinbar erscheint. Der akademische Lehrer ist kraft seiner wissenschaftlichen Kompetenz nur zur Erziehung ‚intellektueller Rechtschaffenheit‘ befugt. Zu mehr nicht.¹⁷

Weber nimmt eine Entwicklung zur Kenntnis, die Nietzsche noch für eine umkehrbare Fehlentwicklung hält, und zwar den Abschied von der Bildung

und Erziehung zugunsten einer berufsgerechten Ausbildung. Diese Einschätzung teilt Adorno mit Weber, allerdings mit einer anderen Akzentuierung, wenn er darauf verweist, dass an der Tendenz zu einer „Spezialisierung [...] in Gestalt einer eng umgrenzten [...] Berufsqualifikation“¹³ die Universitäten und Fachschulen auch durch eine Reform grundsätzlich nichts ändern können – vorausgesetzt, Universitäten und Fachschulen könnten sich mittels Reformen dem wissenschaftspolitischen Druck zur spezialisierten Berufsqualifikation überhaupt auf Dauer entziehen. Ursprünglich sollte das Studium an den Hochschulen nicht nur der Ausbildung von Fachkräften für die Wirtschaft und Verwaltung dienen; Erziehung und Bildung sollten den Gegenpol zum *Homo oeconomicus* bilden. Diese Vorstellung gehört der Vergangenheit an, und zwar unwiderruflich, wie es nicht nur aus Webers und Adornos Überlegungen zu entnehmen ist. Wenn Horkheimer in seiner Immatrikulations-Rede zum Wintersemester 1952/53 an der Frankfurter Universität daran erinnert, dass das Studium an der Universität eigentlich nicht nur der Ausbildung wirtschaftlicher Fachkräfte dienen sollte, so zeugt seine beschwörende Mahnung wider Willen davon, dass die Vorstellung von Erziehung als Formung des Individuums zur Persönlichkeit längst der Vergangenheit angehört. Obwohl Adorno diese Einschätzung mit Horkheimer teilt, hindert ihn dies nicht daran zu glauben, dass Erziehung und Bildung, auch wenn sie keine „Menschenformung“ leisten, so doch zur Mündigkeit verhelfen sollen.

Warum aber Mündigkeit? Entfällt nicht Erziehung zur Mündigkeit, wenn Erziehung und Bildung keinen Gegenpol zum *Homo oeconomicus* bilden? Ist Kritik und Mündigkeit zusammen zu denken, und zählt Kritik zu den Grundbestandteilen von Demokratie, so müsste Mündigkeit nach wie vor ein Ziel von Erziehung und Bildung sein. Wie aber ist es um die Fähigkeit zur kritischen Urteilsbildung und Selbstvergewisserung – den Eckpfeilern von Mündigkeit – bestellt? Ist der Verdacht, dass die Fähigkeit zur kritischen Reflexion und souveränen Urteilskraft verloren gehen könnte, begründet? Ein solcher Verdacht mutet unglaublich an. Denn ist es denkbar, dass die Kraft zum kritischen Urteilen in Demokratien eingebüßt werden könnte?

3. Kulturindustrie: Verlust der Fähigkeit zur Kritik?

Wie sinnvoll es ist, diese Frage zumindest zu stellen, verdeutlicht die Analyse der Kulturindustrie. Deren Gesamteffekt lässt sich mit Adorno als Verlust dessen bezeichnen, was Erziehung und Bildung letztendlich bewirken soll: nämlich Mündigkeit. Die Kulturindustrie nimmt die Last der Mündigkeit vom Kulturkonsumenten. Doch inwiefern erzeugt die Kulturindustrie einen

13

Friedrich Nietzsche, *Schopenhauer als Erzieher*, KSA 1, S. 350.

14

Ibid., S. 341.

15

Max Weber, „Der Sinn der Wertfreiheit der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften“ (1917), in: Max Weber, *Schriften zur Wissenschaftslehre*, hrsg. und eingel. v. Michael Sukale, Reclam, Stuttgart 1991, S. 176–236, hier: S. 184.

16

J. G. Fichte, *Aphorismen über Erziehung* (1804), in: *Fichtes Werke*, hrsg. v. Immanuel Hermann Fichte, de Gruyter, Berlin 1971, S. 353–360, hier: S. 356.

17

M. Weber, „Der Sinn der Wertfreiheit der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften“, S. 178.

18

Theodor W. Adorno, *Aktualität der Erwachsenenbildung. Zum deutschen Hochschultag*, GS 10.1, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1986, S. 327–331, hier S. 330.

solchen Effekt? Die Antwort lautet: Der Wirkung der Kulturindustrie kann man sich nicht entziehen; der Einfluss der Kulturindustrie ist allgegenwärtig. Wie ist das zu verstehen? Warum bleibt die Fähigkeit zur Mündigkeit unterentwickelt, wenn die Kulturindustrie omnipotent zu sein scheint? Warum kann man sich dem Einfluss der Industriegesellschaft nicht entziehen?

Allgegenwärtig ist der Einfluss insofern, als die Kulturindustrie die Vorstellungskraft und die Einbildungskraft des Kulturkonsumenten präformiert, und zwar nicht über psychologische Mechanismen, auch wenn die Kulturindustrie gleichsam „im“ Kulturkonsumenten fortwirkt. Auf diese Weise wirkt die Kulturindustrie, indem sie die Gegenwart absolut setzt, und zwar in Form der Verdeckung anderer Handlungsmöglichkeiten als die es sind, die gegenwärtige Sachzwänge uns aufnötigen und als unausweichlich darstellen. Im Spiegel der Kulturindustrie nimmt die Gegenwart den Charakter des Unabänderlichen und alternativlos Fortwährenden an. Die Frage ist, was der Kulturindustrie eine solche Macht verleiht. Eine Antwort auf die Frage erhalten wir, wenn wir uns erneut dem Thema der Sprache zuwenden.

Eine der Grundprämissen nicht nur hermeneutischer Schulrichtungen besagt, dass das Denken sich in der Sprache vollzieht. Die Sprache schreibt dem Denken seinen Weg vor; unser Denken folgt der Spur der Sprache, die mit ihren Metaphern und Bildern die Bahnen des Denkens zuallererst erschließt. Die Vermutung, dass die Sprache präformiert ist durch das, was man Kulturindustrie nennt, geht aus der Annahme hervor, dass die Wahrnehmung der Welt durch den Filter der Kulturindustrie das Resultat der Reduktion der Sprache auf Mitteilung ist. Inwiefern ist Sprache reduziert, wenn sie die Funktion von Mitteilungen wahrnimmt? Welcher Bestandteil der Sprache geht verloren?

Eine erste Antwort auf diese Fragen erhalten wir, wenn wir uns vergegenwärtigen, dass es bei Mitteilungen um Sachverhalte geht, die anderen berichtet werden sollen. Mitgeteilt werden können Sachverhalte nur in der Weise, dass sie glaubhaft sind. Das sind Sachverhalte unter der Voraussetzung, dass sie evident sind und der Wirklichkeit entsprechend dargelegt werden. Etwas in dieser Weise mitzuteilen suggeriert, die Dinge verhielten sich in Wirklichkeit so, wie die Sprache der Mitteilung sie wiedergibt. Das lässt sich bestreiten, wenn man bedenkt, dass Sprache das „Auszudrückende auf ein je schon Vorgegebenes und Bekanntes vermöge ihrer Allgemeinheit“ nivelliert.¹⁹ Aus der Ansicht, dass die Begriffe, indem sie unterschiedliche Ansichten zu einer allgemeinen Vorstellung ordnen, eine Kenntnis von Dingen durch allgemeine Vorstellungen sind,²⁰ lässt sich die Folgerung ziehen, dass es keine genaue Entsprechung zwischen dem Wort und dem Gemeinten gibt.²¹ Dass Begriffe „keine Erkenntnis von Dingen“ liefern,²² weil jede Erkenntnis eine „Erkenntnis durch Begriffe“ ist,²³ bedeutet, dass die auszudrückenden Dinge „stumm“ sind; ihnen ist das „sprachliche Formprinzip – der Laut – versagt“.²⁴ Das besagt: Allein die Sprache gewährt dem Menschen einen Zugang zu der ihn umgebenden Welt, wie das Beispiel des heranwachsenden Kindes verdeutlicht. Das Kind nimmt die ihn umgebende Welt im Horizont seiner jeweiligen Sprachkenntnisse wahr. Diese Sprachkenntnisse haben entscheidenden Anteil daran, in welcher Weise das Kind differenziert zu erblicken vermag, was ihm in seiner Umgebung begegnet und wie es wahrnimmt, was es sieht.

Das bedeutet zum einen: Wie der Mensch die Dinge wahrnimmt, ist abhängig von seiner jeweiligen Sprache. Und zum anderen bedeutet es, dass sich außerhalb der Sprache kein Standpunkt findet, von dem aus die Dinge

so wahrgenommen werden könnten, wie sie wirklich sind. Daraus folgt nicht nur, dass die Menschen, indem sie Fremdsprachen erlernen, ihr Weltverständnis durch fremde Sprachwelten bereichern und erweitern können. Aus der Abhängigkeit von der Sprache folgt auch eine weitere Überlegung, nämlich: Ist die Sprache auf Mitteilung und Information beschränkt und die Artikulation von Kritik abhängig von einer auf diese Weise funktionalisierten Sprache, ist Mündigkeit eine Illusion. Die Frage ist, warum dass so ist.

4. Schlussbetrachtung

Um eine Antwort auf diese Frage zu finden, vergewissern wir uns zunächst der Konsequenzen, die aus den dargelegten Betrachtungen zur Sprache im Hinblick auf den Zusammenhang von Kritik, Erziehung, Bildung und Kulturindustrie folgen.

Beginnen wir mit der Annahme, dass die Kulturindustrie die Gegenwart gleichsam verewigt. Diese Annahme steht im Kontrast zu der Auffassung, dass Demokratie sich durch Kritik definiert. Denn Demokratie, so scheint es, garantiert die Freiheit zur Kritik und sie bedarf kritischer Impulse, beispielsweise in Form einer wechselseitigen Kontrolle von Exekutive, Legislative und Jurisprudenz. Dieser Gedanke bedarf keines weiteren Kommentars, leuchtet es doch ein, dass kritische Kommentare, Einwände und Einsprüche die Willkür einschränken, zu der Personen wie Institutionen neigen, wenn sie sich gegen Kritik immunisiert fühlen. Kritik ist keine Hinnahme der Gegenwart, wie sie ist, sondern eine differenzierte, weil abwägende und beurteilende Betrachtung der Gegenwart, und insofern ist Kritik bereits immer einen Schritt über die Gegenwart hinaus.

Ist aber Kritik wirklich derart fest in der modernen Gesellschaft verwurzelt? Angesichts des Befundes, zu dem wir in der Betrachtung der Sprache gekommen sind, bin ich nicht frei von Zweifeln. Ich meine, dass Kants Maxime „Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“ um den Aspekt sprachlicher Kompetenz zu ergänzen ist. Sprachliche Kompetenz, so lehrt uns die Analyse der Kulturindustrie, ist keine Selbstverständlichkeit. Was nützt es, den eigenen Verstand zu bemühen, wenn man nicht in der Lage ist, sprachlich zu artikulieren und diskutieren, was man denkt?

Wie aber ist Kritik möglich, genauer gesagt: Wie ist eine sprachliche Artikulation von Kritik möglich, wenn das Denken der Sprache folgt, deren Bahnen die Kulturindustrie auf subtile Art und Weise präformiert? Die Antwort lautet: nur im Horizont eines Verständnisses, das aus den Ressourcen wirtschaftlich-technischer Rationalität schöpft. Stellt Sprache ursprünglich einen von pragmatischen Funktionen der Lebenserhaltung unabhängigen

19

Theodor W. Adorno, „Parataxis“, in: Theodor W. Adorno, *Noten zur Literatur*, GS 11, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1981, S. 447–494, hier: S. 477.

20

Immanuel Kant, *Vorlesung über Encyclopädie und Logik*, Berlin 1961, S. 42.

21

Max Horkheimer – Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, GS 5, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1987, S. 192.

22

I. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, in: *Werkausgabe*, Bd. III, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1990, B 148, S. 146.

23

Ibid., B 93, S. 109.

24

Walter Benjamin, „Über Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen“, in: *Gesammelte Schriften*, Bd. II-1, hrsg. v. Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1991, S. 147.

Selbstzweck dar, insofern wir in der Sprache für andere unsere Erfahrungen zum Ausdruck bringen, um sie für uns selbst begreifbar und verstehbar zu machen, werden die pragmatischen Funktionen der Lebenserhaltung durch die Kulturindustrie mobilisiert und mittels einer auf Information und Mitteilung geschrumpften Sprache auf Dauer gestellt. Gleich konsumierbaren Dingen wird im Horizont der Kulturindustrie der Wert von Beziehungen, Kontakten, Kenntnissen letztlich daran gemessen, inwieweit sie uns nützlich sind. Dieser Aspekt des Verfügbarmachens zu praktischen Zwecken ist die grundlegendste Charakteristik von Sprache überhaupt, dient doch Sprache der Selbstbehauptung des Menschen, und zwar in elementarster Weise: Allein in der Sprache nämlich hat der Mensch einen Zugang zur Welt; ohne Sprache könnte er sich weder in der Welt orientieren noch sich diese verfügbar machen.

Dieses Vermögen der Sprache macht sich die Kulturindustrie in einseitiger Weise zunutze, indem sie Sprache zum Instrument von Information und Mitteilung macht. Auf diese Weise steht eine auf Information und Mitteilung depontenzierte Sprache im Dienste dessen, wozu Erziehung und Bildung einen Gegenpol bilden (sollen): nämlich zum bloßen menschlichen Dasein, das durch ökonomische Sachzwänge und den Imperativ der Selbstbehauptung charakterisiert ist. Wie wir erfahren konnten, orientiert das Resultat der Erziehung und Bildung sich ursprünglich nicht am *Homo oeconomicus*, der sich den Zwecken der Wirtschaft beugt, sondern an jenen Werten, die der Kanon der großen Werke in Literatur, Philosophie, Musik oder bildender Kunst überliefert. Auf diese Weise sollten Erziehung und Bildung über die Einübung beruflicher Fertigkeiten hinausgehen.

Im Zeitalter der Globalisierung hat sich jedoch die Vorstellung, dass Erziehung und Bildung über die Einübung beruflicher Fertigkeiten hinausgehen soll, grundlegend gewandelt. Gefragt ist die Bildung in Kenntnissen, die im Berufsleben später anwendbar sind, und die Übung in technisch-logistischen Fertigkeiten, die die Positionen auf dem Arbeitsmarkt verbessern sollen. Diese erziehungspolitische Ansicht rechtfertigt sich mit dem Argument, dass die Wirtschaftsentwicklung vom technischen Fortschritt abhängt, dieser von der Zahl der Akademiker und diese von den Bildungsinvestitionen. Dieser Gedanke liegt den Verlautbarungen erziehungs- und wissenschaftspolitischer Vorstellungen zugrunde, in denen davon ausgegangen wird, dass mit dem Wirtschaftswachstum der Bedarf für hochqualifizierte Arbeitskräfte und damit die Notwendigkeit der Bildungspolitik wächst.²⁵ Die meisten Menschen sind geneigt, solche Argumente als unumstößlich hinzunehmen. Die Frage, in welche Berufe Menschen mit höherer Schul- und Hochschulbildung gehen, d.h., was sie aus ihrer Bildung persönlich an Kapital zu schlagen fähig sind, ist ohne Zweifel von Bedeutung. Aber auf diese Weise ist allenfalls eine reaktive Erziehungs- und Bildungspolitik begründbar, wie Ralf Dahrendorf bereits 1966 betont, d.h. eine Politik, die auf höchst ungewisse wirtschaftspolitische Vorhersagen reagiert. Ohne Frage sollte das Studium praxisbezogen sein und per Studienordnung den Bezug zu gesellschaftlich relevanten Fragen überprüfbar gestalten. Gleichwohl ist die Erwartung alles andere als unproblematisch, dass ein Hochschulabschluß deshalb bereits für Berufe in den nächsten Jahren qualifiziert. Diese Überlegung bleibt unberücksichtigt, wenn die Forderung nach einer Konzentration auf den Lernprozess erhoben wird.

Hierbei von einer erziehungs- und bildungspolitisch gerechtfertigten Forderung zu sprechen, ist illusionär, da diese Forderung frei von einem

„höheren Ziel“ ist, wie es der Begriff der Erziehung und Bildung einst zum Ausdruck bringen sollte. Denn was ist unter dem höheren Ziel zu verstehen, das der Begriff der Erziehung und Bildung einst zum Ausdruck bringen sollte? Die Fähigkeit zur kritischen Urteilsbildung, d.h. Mündigkeit gegenüber den Handlungszwängen der Welt und des Lebens. Erziehung und Bildung sollten das Individuum befähigen, die Sachzwänge, die sich aus ökonomischen, wirtschaftlichen und technischen Notwendigkeiten der Gegenwart ergeben, nicht als die „unvermeidlich einzigen Handlungsmöglichkeiten anzusehen“,²⁶ um Überlegungsspielräume entfalten und Reaktionspotentiale aufbauen zu können, die den auf unvorhersehbare Weise rasch sich ändernden Anforderungen an wirtschaftliche Berufsprofilierungen gewachsen sind. Aus diesem Grund sollten sich Erziehung und Bildung nicht bedingungslos den Erfordernissen von neoliberaler Wirtschafts- und kurzfristiger Bildungspolitik unterwerfen.

Diese Überlegung ist angesichts des Rückzugs der Bildung in die Sphäre privater Verantwortung gegenwärtig kaum anzutreffen. Heute ist der Lernprozess auf funktionale Imperative des *Homo oeconomicus* zugeschnitten; das Individuum ist zum Empfänger vorgefertigter Wissensmengen geworden; Bildung und Erziehung haben ihre ethische Dimension verloren. Die Grenzlينien zwischen Bildung und Ausbildung sind verwischt. Das, was unter Bildung und Erziehung heute firmiert, hat kaum noch etwas mit den Vorstellungen zu tun, die einst auf die Frage „Bildung wozu?“ antworteten: Mündigkeit, intellektuelle Souveränität und Unabhängigkeit des Urteils. Auch wenn diese Antworten in der Gegenwart kaum noch zu überzeugen vermögen, so bleibt doch das Problem: die Frage nämlich, was unter Erziehung und Bildung zu verstehen ist. Vorausgesetzt, man hält beides weiterhin für notwendig und unverzichtbar, ist es angesichts einer globalisierten Weltwirtschaft und Kulturindustrie an der Zeit, die Begriffe Erziehung und Bildung neu zu durchdenken, wenn diese Begriffe nicht dem Rechtfertigungsdruck der Sachzwänge einer transnationalen Ökonomie untergeordnet und unterworfen werden sollen. Die einstigen Ziele von Erziehung und Bildung sind weder erstrebenswert noch praktisch nützlich, wenn Erziehungs- und Bildungspolitik wirtschaftspolitischen Erwägungen untergeordnet werden. Auch wenn wissenschaftliche Forschungsprozesse durch ökonomische Auswertung und Produktion zur Substanz der Arbeitswelt geworden sind, ist Erziehungs- und Bildungspolitik mehr als eine Magd der Wirtschaftspolitik. Dieser Gedanke ist keineswegs neu. Lässt man das Vokabular neoliberaler Globalisierungsinterpretationen und Wettbewerbsrhetorik beiseite, sind die Grundprobleme immer noch denen ähnlich, wenn nicht gar gleich, auf die Georg Picht, Ralf Dahrendorf und Jürgen Habermas in den 1960er-Jahren mit immer noch nachdenkenswerten Überlegungen aufmerksam machten.²⁷

25

Ralf Dahrendorf, *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Osnabrück 1966, S. 21.

26

Helmut Schelsky, *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1963, S. 283.

27

Ich beziehe mich auf: Georg Picht, „Was erwarten Staat und Gesellschaft von der Uni-

versität?“, *Merkur* 1–2/1968, S. 18–32; Ralf Dahrendorf, *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*, München 1965; Ders., *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*; Jürgen Habermas, „Vom sozialen Wandel akademischer Bildung“, *Merkur* 5/1963, S. 413–427; Ders., „Das chronische Leiden der Hochschulreform“, *Merkur* 3/1957, S. 265–284.

Mirko Wischke

Is Education Necessary?

**On Democracy, Economic Politics and Educational
Knowledge in the Age of Globalization**

Abstract

Can education be reduced to training? Can education become equal to upbringing? What is meant by education? From Fichte to Schleiermacher, through Nietzsche and Jaspers, up to Habermas, these questions were discussed over and over again in the context of the relationship between education and universities. Reviving the history of this discussion is instructive in as much as it shows that contemporary discussions about the reform of education and higher education in very important aspects represent the revival of politically unresolved problems. Especially those from the 1950's, which – through deliberations which were worth the attention – warned against subordinating scientific politics to economic politics.

Key Words

upbringing, education, maturity, language

Mirko Wischke

Est-ce que la formation est nécessaire?

**Sur la démocratie, la politique économique et l'acquisition
des savoirs à l'époque de la mondialisation**

Sommaire

Peut-on réduire la formation à l'enseignement? Peut-on assimiler la formation à l'éducation? De Fichte et Schleiermacher à Habermas, en passant par Nietzsche et Jaspers, ces questions ont été constamment sur le tapis dans le contexte de l'enseignement. Le rappel de l'histoire de ce débat est instructif dans la mesure où les discussions actuelles sur la réforme de l'enseignement et des universités représentent essentiellement une actualisation des problèmes (politiquement) irrésolus, surtout ceux soulevés dans les années 1950, où des avertissements méritant réflexion furent lancés contre la subordination de la politique scientifique à la politique économique.

Mots clés

l'éducation, l'enseignement, maturité, langue