

Gruschka, Andreas

Bildung: unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 5, S. 621-639

urn:nbn:de:0111-opus-43050

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 - Heft 5 - September/Oktober 2001

Essay

- 621 ANDREAS GRUSCHKA
Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend

Thema: Zum Wissenschaftsdiskurs in der Sozialpädagogik

- 641 JÜRGEN REYER
Der Theorieverlust der Sozialpädagogik: Verfallsgeschichte oder
Diversifizierung? Eine historische Rekonstruktion
- 661 ROLAND MERTEN
Differenzierungsgewinne? Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik
und Sozialpädagogik
- 675 IRENE SOMM
Eine machtanalytische Revision von Oevermanns Professionalisierungstheorie aus sozialpädagogischer Perspektive
- 693 DANIEL GREDIG/ELENA WILHELM
Forschung als Rückgrat von Disziplin und Profession der
Sozialen Arbeit. Eine Diskussion zweier Sammelbände

Weitere Beiträge

- 703 ULRICH TRAUTWEIN/OLAF KÖLLER/JÜRGEN BAUMERT
Lieber oft als zu viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung
und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe
- 725 WOLF-DIETRICH GREINERT
Berufsausbildung und digitaler Kapitalismus: Eine Problemskizze

Diskussion

- 739 CHRISTOPH OEHLER
Bildungssoziologie als eine Grundlage der Professionalisierung von
Lehramtsstudierenden. Bericht über ein Forschungsprojekt
- 749 ROLAND BÄTZ
Horror vacui oder keine Angst vor der Lehre - Zum Fremden aus der
Sicht eines Seminars künftiger Lehrkräfte
- 767 FRANK MÜLLER/MARTINA MÜLLER
Pädagogik und „Biogenetisches Grundgesetz“. Wissenschaftshistorische
Grundlagen des pädagogischen Naturalismus

Besprechungen

- 787 DIETRICH BENNER
Irene Frohne (Hrsg.): Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule
Hartmut Giest/Gerheid Scheerer-Neumann (Hrsg.): Jahrbuch Grund-
schulforschung. Bd. 2
Wilhelm Wittenbruch/Markus Brenk/Annette Drees: „Fördern“ und
„Auslesen“. Texte und Dokumente aus acht Jahrzehnten zur Konflikt-
struktur der Grundschule
Ursula Drews/Gerhard Schneider/AVulf Wallrabenstein: Einführung in die
Grundschulpädagogik
Margarete Schäfer: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Alltag in der
Grundschule
Annette Dreier/Diemut Kucharz/Jörg Raniseger/Bernd Sörensen: Grund-
schulen planen, bauen, neu gestalten
- 794 EDWIN KEINER
Annette M. Stroß/Felicitas Thiel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nach-
bardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption
der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren

Dokumentation

- 799 Pädagogische Neuerscheinungen

Bildung: Unvermeidbar und überholt ohnmächtig und rettend

Wer antritt tritt auch ein, etwa in eine Tradition. Eine besteht darin, dass man früher in Frankfurt mit der Bildung aufs Ganze ging. Auf die Gefahr, mich dabei zu überheben, trete ich so ein. Zunächst kontextualisiere ich mein Thema mit einigen Hinweisen auf zwei aktuelle Typen von Bildungsdiskursen. Danach entfalte ich in acht Thesen: die Tradition, ihre eigensinnige Aneignung im nachheroischen Zeitalter der Kritik und die in meinen Augen heute noch mögliche pädagogisch praktische Inanspruchnahme der Bildung.

Zwei Hamburger Professoren haben sich in jüngster Zeit zur Aktualität der Bildung geäußert. Der eine, DIETRICH SCHWANITZ, ein frühzeitig retirierter Anglistikprofessor, platzierte mit seiner „Bildung - alles was man wissen muss“ (1999) einen Bestseller. Der andere, HELMUT PEUKERT, Nachfolger des berühmten Kanon- und damit Bildungstheoretikers WILHELM FLITNER, verabschiedete sich von seinen Studenten auf einem Symposium anlässlich seiner Emeritierung mit programmatischen „Reflexionen zur Zukunft von Bildung“ (2000). Beide sehen die pädagogische und gesellschaftliche Wirksamkeit der überkommenen Bildungsvorstellung als hochgradig gefährdet an. Merkwürdigerweise konkretisiert der Anglist seine Krisenbeobachtung an den Missständen in der Pädagogik, während der Pädagoge die Bildung von der Seite der gesellschaftlichen Entwicklung aus als bedroht erkennt.

SCHWANITZ' Ausgangspunkt ist der Verfall der Bildung, den er insbesondere bei seinen ehemaligen Hamburger Anglistikstudenten beklagt. Bei ihnen müsse man inzwischen mit fast allem rechnen, wenn sie Namen wie CROMWELL oder SHAKESPEARE einordnen sollen. Nur noch eine Minderheit zeige sich zureichend informiert. Verantwortlich macht SCHWANITZ dafür Elternhaus, Schule und eine völlig verfehlte Bildungspolitik. Die Schule zeichne sich durch ein hohes Maß an Beliebigkeit aus. Fächer könnten unter Leistungsminimierungskriterien gewählt werden, schlechte Noten in den harten Fächern durch bessere in den unbedeutenden kompensiert werden. SCHWANITZ beschreibt die heutigen Schüler als „eine Horde lernunwilliger, ungezogener, an Fernsehunterhaltung gewöhnter Bestien, die nichts anderes im Kopf haben als Attacken auf die Würde des Lehrers zu organisieren“ (SCHWANITZ 1999, S. 27).

Dass solche Beschimpfungen bestsellerfähig wurden zeigt, welche extremen Gefühlslagen aus der Verunsicherung über die Zukunft der Bildung erwachsen. Gegen diese Fatalität dekretiert SCHWANITZ, was *man* seiner Meinung nach wissen müsste, um noch als gebildet gelten zu können. Er empfiehlt Bildung in alter hegemonialer Weise als Kanon. Der gilt nicht für jedermann, sondern lediglich für diejenigen, die eine Lehranstalt besuchen, die einmal als eine höhere galt. SCHWANITZ gruppiert seine Kompendium-Bildung um die Themen Litera-

1 Text der Antrittsvorlesung an der J.W. Goethe-Universität am 24.4.2001

tur (mit SHAKESPEARE als seinem Gott), Geschichte, Kunst, Musik, Philosophie, Naturwissenschaften (reduziert auf einige ihrer wissenschaftlichen Großtaten) und die Geschichte der Geschlechterdebatte. Dass auf Technik, Ökonomie, Recht, Medizin fast gänzlich verzichtet wird, wird vor allem wegen der Begründung interessant, die SCHWANITZ hierfür liefert: „Sozialer Konsens ist, das für Bildung zu halten, was man nicht fragen darf, und nicht für Bildung, was man fragen darf. Man darf unter gebildeten Menschen nicht fragen, wer MOLIERE ist, oder man blamiert sich schrecklich. Man darf aber ruhig nach dem zweiten Hauptsatz der Thermodynamik fragen, ohne als Banause zu gelten. Naturwissenschaften sind traditionell nicht Teil der Bildung und daran habe ich mich in meinem Buch gehalten" (SCHWANITZ im Stern 40/99, S. 31).

Freilich ganz so klassisch ist das Votum für Bildung nicht. Das zeigt sich nicht nur an der „Geschichte der Geschlechterdebatte", die als politisch korrektes Zugeständnis an den Zeitgeist einbezogen wird. Auch an der Art und Weise, wie SCHWANITZ seine Leser für die Stoffe einnehmen möchte, wird die beängstigend moderne Seite seines Bildungsprogramms deutlich. Insbesondere seine Darstellung der Geschichte dürfte jeden irritieren, der von einem Wissenschaftler eine sachliche und objektive Darstellung erwartet. Als seien seine Leser Mitglieder einer sozialpädagogischen Freizeitgruppe, wird in poppiger Weise Geschichte erzählt: Christus etwa tritt als „Hippie-Prophet" auf, die Kreuzzüge werden als eine „Reisewelle besonderer Art" vorgestellt. Geschichte ist also das, was heute auch so passiert! Besuchen wir als Kreuzzügler das Land des Superhippies! Hemmungslos verkündet der Autor seine Geschmacksurteile über Autoren philosophischer und literarischer Werke, teilt er die Einsichten mit, die er durch das Schlüsselloch in die Privatsphäre mancher seiner Helden gewonnen hat. Augenscheinlich soll der Bildungsstoff vor allem unterhalten. SCHWANITZ tischt einen populistischen Readers Digest der Bildung auf, an dem seine Leser vor allem das Vergnügen des Wiedererkennens und -erinnerns haben sollen.

Der Erfolg des Buches indiziert damit zugleich die Lebendigkeit der Bildungsvorstellung wie ihre Deformation zum bloßen Stoff narzisstischer Selbstbespiegelung, dem psychologischen Gebrauchswert der Halbbildung. Dass sich insbesondere die Möchtegernerven des alten Bildungsbürgertums, die Absolventen der erniedrigten höheren Lehreinrichtungen bei SCHWANITZ versichern, auf der richtigen Seite zu stehen, wenn sie zu SHAKESPEARE ins Theater gehen, bedeutet noch lange nicht, dass sie nach der Lektüre von „Bildung Alles, was man wissen muss" zu den Büchern greifen, die SCHWANITZ empfiehlt. Dass der Autor sich am sozialen Konsens seiner unterhaltungsseligen Leserschaft und den Kommunikationsformen einer Talkshow orientiert, verweist darauf, dass Halbbildung erfolgreich an die Stelle der Bildung getreten ist. Indem sie freilich oben angekommen ist, kann sie nicht mehr sein, was sie in den Zeiten einer noch-intakten Aura der Bildung war.

Ganz anders stimmt die Rede des Pädagogikprofessors den Leser auf das Problem ein. Die Zukunft der Bildung wird nicht abhängig gemacht von der Neustiftung der Bildungsbereitschaft in der Jugend, sondern davon, ob sie angesichts der gewandelten gesellschaftlichen Verhältnisse mit der alten Programmatik überhaupt noch zu postulieren ist. Jenseits dieser solle von Bildung besser nicht die Rede sein. „Mit der Vorstellung von Bildung war im Kern die

Hoffnung verbunden, den historischen Prozess insgesamt nicht mehr wie bisher nur als unbegriffenes Schicksal erleiden zu müssen, sondern ihn verstehen und selbstbestimmt gestalten und dazu die notwendigen Fähigkeiten erwerben zu können" (PEUKERT 2000, S. 507). Die von der Publizistik ausgerufenen „Bildungsrevolutionen" dienen vor allem dem Erlernen von Kenntnissen und Fertigkeiten, die darauf reduziert werden, „als Mittel der Wahrnehmung des Vorteils im ungeschlichteten bellum omnium contra omnes" zu dienen.

Aber nicht nur dieser instrumentelle Ungeist der Kenntnisse und Fertigkeiten macht es in den Augen PEUKERTS unmöglich, dabei auf Bildung zu hoffen. Die Veränderungen selbst machen es zunehmend schwer, überhaupt noch anzugeben, worin ihre Anschlussfähigkeit an den alten Bildungsgedanken besteht. Wieweit können die Entwicklungsprozesse von Menschen noch bewusst gestaltet werden? Ist nicht sogar die inhaltliche Setzung einer solchen Gestaltungsperspektive der Einstieg in die Realisierung des Gegenteils des Beabsichtigten: „Entgleitet der historische Prozess nicht wieder vollständig ins Unfassbare?" Komplexe Systeme sind mit ihrer nichtlinearen Dynamik nicht vorhersehbar. Szenarios über künftige Chancen produzieren Sachzwänge und bloß so etwas wie die Selbstberuhigung über eine ungewisse Zukunft. Bildung aber muss sich auf die Zukunft ausrichten können! „Bildung dürfte dann allerdings nicht nur als Aneignung der Wissensbestände, Interpretationen und Regeln einer gegenwärtig bestehenden kulturellen Lebensform bestimmt werden, sondern auch als die *Fähigkeit*, diese Lebensform, wenn sie sich selbst gefährdet, in ihren Strukturen und ihren herrschenden Regeln zu *transformieren*." (PEUKERT 2000, S. 509).

Nicht zu wissen, wie die Zukunft aussehen wird, bedeutet nicht, dass wir nichts über die mögliche Zukunft wissen. Dieses Wissen stiftet für PEUKERT die übergreifenden Aspekte der zu bewältigenden Zukunft: Bevölkerungswachstum, Bioforschung und die Tendenz des Absinkens der Mehrheit der Menschheit in die irreversible Exklusion von allem, was zum humanen Leben gehört. Daraus erwächst die objektive Nötigung, die Fähigkeit einer reflexiven Kultur der Zukunftsgestaltung zu begründen. Die muss von der Unhintergebarkeit der Pluralität der Lebensformen ausgehen, die den Universalismus der Zielsetzungen der alten Bildungstheorie limitiert, wenn nicht verunmöglicht.

PEUKERTS praktische Auskunft, wie das als Bildung konkret gefasst werden könne, bleibt abstrakt und damit wenig ermutigend. Er propagiert einen „transformatorischen Bildungsprozess", der sich wesentlich darauf richtet, zukunfts offene „formalhypothetische Denkformen" zu fördern. Von denen heißt es dann - mehr verzweifelt als munter hoffend -, sie tendierten zur Übernahme „reflektierender Urteilskraft", die in die „solidarische Wahrnehmung" der „Ambivalenz menschlicher Existenz" münde. So wenig Einspruch die Zeitdiagnose provozieren mag, so hilflos hoffend erscheint die Hoffnung auf das Rettende der Bildung. Als Mahnrede mag das Programm Zustimmung erfahren, aber als Eingriff in die Naturgeschichte wie als zündende Idee für die Transformation von organisierten Bildungsprozessen sind PEUKERTS „Reflexionen über die Zukunft der Bildung" wenig überzeugend. Sie sind ein Zeichen für die Überholtheit und die Unvermeidbarkeit, die Ohnmacht und das Rettende der Bildung. Damit bin ich bei meinem Thema.

I Bildung verliert als Konzept der Kritik oder der Affirmation der Kultur in dem Maße an sozialer Bedeutung, wie sie in ihrer Form als Schulbildung nicht mehr privilegiert und ihre Inhalte vor allem als Qualifikationen wahrgenommen werden.

Die Anerkennung, die Bildung in Deutschland bislang genoss, zehrte von der mit ihr verknüpften Funktion, der Privilegierung ihrer Eigentümer, nicht aber von der Sache selbst. Sie war sozial erfolgreich allein als etwas für anderes. Zugleich wurde mit der Auszeichnung des Mittels zum Zweck sozial ein Anspruch an die Person formuliert, der Kritik möglich machte an den Fehlformen der Bildung *und* der auch als uneingelöster ihren Erfolg nicht ankränkelte. Es war nicht zuletzt die soziale Funktion, die die Bildungsidee am Leben erhielt, als der Moment ihrer Verwirklichung versäumt war.

Etwas vom Ausgezeichneten in der Schule gehabt zu haben zählte, nicht aber, ob es dort als Bildung auch vermittelt oder angenommen wurde. Die Ermöglichung des Privilegs wurde innerpädagogisch durch die Differenzierung der Bildungsanstalten betrieben. Die Gymnasialbildung wurde zur „höheren Bildung“, die „volkstümliche“ zur niederen und damit eigentlich zum Gegenteil von Bildung überhaupt. Mit dem postulierten Bildungswert der alten Sprachen wurde der Anspruch legitimiert, die mit oder anstelle der Bildung erworbene Berechtigung des Abiturs in eine entsprechende Position einzutauschen. Wer zu dienen und zu arbeiten hatte wusste, es lag nicht zuletzt an seiner niederen Bildung. Von ihr profitierte also nicht so sehr der Mensch, sondern der Bürger.

Begründet wurde das Ideal der Bildung freilich weniger in der Schule, vielmehr ungleich früher in den Salons, die W. VON HUMBOLDT als junger Mensch besuchte. Hier versammelten sich die von ökonomischen Reproduktionszwängen „Freien“, um sich gesprächsweise mit den Quellen für das Schöne, Wahre und Gute zu beschäftigen. Sie hatten Muße, den Geist an der Totalität der Weltbezüge auszubilden. Damit gaben sie ihrer Person das unvergleichbare individuelle Gepräge. All das zusammen verschaffte ihnen die gesellschaftliche Reputation, von der später das historische Bildungsbürgertum profitierte. Das freilich schickte den Nachwuchs nicht in die Salons, sondern bereits ins humanistische Gymnasium. Es wurde mit der Verbürgerlichung der Gesellschaft im Verlaufe des 19. Jahrhunderts zur zentralen Sozialisationsagentur der Privilegierung.

Solange mit der Schulbildung eine Berechtigung verknüpft wurde, die mehr als nur eine Chance, vielmehr ein Versprechen auf die bessere Position enthielt, funktionierte die Subsumption der Bildung unter das Privileg und lebte von ihm ihre soziale Anerkennung. Mit der neuen Qualität der „Überfüllungskrise“, kommt es zu einer schleichenden Entkoppelung von Bildung und Privileg. Wir haben zugleich viel zu viel Abiturienten und Studenten und immer noch zu wenige. Zu viele sind es insofern, als massenhaft die herausgehobenen Arbeitsplätze fehlen (werden), auf die mit den Abschlüssen vorbereitet wurde. Zu wenig sind es, weil man für die Zukunft davon ausgeht, dass es keinen einigermaßen anspruchsvollen Beruf mehr geben wird, für den das Abitur nicht vorausgesetzt werden wird. Berechtigungen erwachsen aus dem Abitur nur

noch insoweit, als es seinen Besitzern freistellt, etwa zu versuchen, was den weniger Qualifizierten ungleich schwerer gemacht wird. Der bildungspolitische Volksmund dichtete schon zu Beginn der Bildungsexpansion bündig und prophetisch: Wenn alle das Abitur haben, hat es eigentlich keiner mehr! Für viele wird die Investitionsbilanz negativ, wenn sie nach Abitur und abgebrochenem Studium als Spätberufene eine Lehre beginnen. Aber die Bilanz kann danach noch verbessert werden mit der Unzufriedenheit über das Tauschergebnis und der danach ergriffenen Aufstiegsmöglichkeit im Betrieb. Der Scheinwert der Schulbildung wurde lange Zeit behandelt, als wäre er der einer Versicherung. Nun wird deutlich, dass er mehr dem einer Option gleicht, die an der Börse gehandelt wird. Man muss vorher wissen, was bald gefragt sein dürfte und sich rechtzeitig dorthin bewegen. Die alte Bildungsordnung sicherte die Lebensplanung, der Wert schien sicher und stabil zu sein, gebunden an bestimmte Inhalte. Nun zählt allein der aktuelle Marktwert von Waren; sie haben ein rasendes Verfallsdatum, stehen unter enormem Innovationsdruck. Die öffentlich gepredigte radikale Funktionalisierung der Bildung muss die Anerkennung der Bildung als Bildung unterminieren. Ohne ihre Stütze durch das Privileg macht sie inzwischen eine lächerliche Figur.

Nachdem die enge Bindung der Bildung an das durch sie ermöglichte Privileg zerbrach, kann erneut scheinbar unbefangene die Qualifikation gegen die Bildung in Anschlag gebracht werden (vgl. KADE 1983). Sprechen Kultusminister heute von Bildung, kann man fast sicher sein, dass sie Qualifikation meinen. HUMBOLDT sei tot, verkündete kurz vor seinem erzwungenen Abgang Minister RÜTTGERS. Die neue Form der Mediatisierung der Welt zum Bildungsstoff geht direkt auf die Medien über: die informationelle Selbstbestimmung im Netz - Medienkompetenz. Jeder soll in sich die Bereitschaft entwickeln, die die erfolgreiche „Volkswirtschaft“ allgemein auszeichnet: In der Konkurrenz mit anderen an der Spitze der Entwicklung zu stehen. Innovationen lassen sich nicht mit klassischer Literatur erfinden. Die Einübung von Durchsetzungsstrategien, mit denen der Kampf um Positionen erfolgreich bestanden werden kann, wird in „ganzheitlichen Schulprojekten“ ungleich besser gefördert als durch die Lektüre großer Literatur. Mir erscheint trotz TIMSS wahrscheinlich, dass es nicht erneut wie in der Mitte der 80er-Jahre gelingen wird, den Bildungsgedanken wirkungsmächtig zu reaktivieren. Zu stark hat er seine Fundierung im Privilegiensystem verloren.

Die Bildung wird tendenziell damit wieder zu dem, was sie in den Augen ihrer neuhumanistischen Ausleger immer sein sollte: Eine von bloß utilitären Zwecksetzungen befreite „Thätigkeit“. Derjenige, der mit Muße und Askese „einige Jahre seines Dasein der Wissenschaft“ gewidmet hat, ist als Dr. phil. gesellschaftlich ehrenvoll gescheitert, wenn er endlich fertig geworden ist. Er tritt mit 10 Jahren Verspätung ggf. den Gang in ein Web-Design-Büro an. Tröstlich für ihn ist, dass er für die neue Aufgabe doch manches mitbringt, nicht nur Hinderliches also. Damit wird freilich nur in der Mehrheit der Geistesarbeiter etwas nachvollzogen, was auch vorher schon in der Regel stattfand: Die Subsumtion der formalen Bildung unter dem Handlungszweck des Betriebes. Das kündigte sich bereits mit der Propaganda für Schlüsselqualifikationen an. Die sollen zwar Mündigkeit ermöglichen, aber in Wahrheit werden sie nur selektiv und herrschaftsförmig eingesetzt. Mit Bildung im

emphatischen Sinne haben sie besser nichts zu tun, das brächte sie um ihre Wirkung.

Die Beschränkung der möglichen Relevanz formaler Bildung wird vorbereitet durch die schulische Sozialisation. Vor deren pädagogisch ungewollten Ergebnissen (etwa dem Konkurrenzverhalten oder der Befähigung zur Steuerung und zum Gesteuertwerden) sollte Bildung schützen. Nicht einmal die instrumentelle Potenz von Kenntnissen in Fächern wie Mathematik wird von den Schülern erfahren, sie wird lediglich beschworen.

Die vielleicht fortgeschrittenste Form, der Idee der Bildung das Kritische zu nehmen, besteht in der Integration ihrer Distanz gegenüber dem unmittelbaren gesellschaftlichen Zweck für eben diesen Zweck. Moderne „Kulturwissenschaften“, das Training der Magister der brotlosen Künste für den Betrieb drücken das aus in ihren Service-Leistungen für die Ökonomie. Philosophen machen sich verdient in der Technikfolgenabschätzung. Geisteswissenschaftler liefern Beiträge zur Event-Kultur. Es lohnt sich wieder z.B. chinesische Literatur und Philosophie zu kennen, wo man weiß, dass globalisierte Märkte am besten mit dem Rückgriff auf die Besonderheiten der nationalen Kulturen bedient werden können. Deswegen machen Salesmanager „cultural studies“ und lernen Japaner nun europäische Sprachen. - Eine der denkbaren Quellen für eine Kritik an diesen Entwicklungen könnte in den Einsprüchen der Gebildeten liegen. Wo aber sind diese heute zu hören und wer sollte sie artikulieren?

II Das Bildungsideal verlangte nach Leitfiguren, es löst sich als Leitvorstellung mit den letzten Gebildeten auf; ohne sie wird es zum historischen Ereignis musealisiert.

Die Figur des Gebildeten war eine Fiktion, die wesentlich dem Bedürfnis der Halbgebildeten nach Leitbildern entsprach. Sie ist eine Schöpfung des Bildungsbürgertums. Ohne sie schien die Bildungsvorstellung keine Glaubwürdigkeit erhalten zu können. Mit der Konstruktion von Idolen wurde die Bildung elitär und autoritär, auf diese Weise musste sie nicht mehr als Aufgabe der durch die Menschen insgesamt herbeizuführenden menschlichen gesellschaftlichen Verhältnisse begriffen werden. So manche unter den stupend Gelehrten der vergangenen Jahrhunderte haben sich trotz ihrer Bildung gehörig blamiert, als es darum ging, ihre Urteilskraft kritisch einzusetzen. Zuweilen wurden sie zu Herolden der Herrschaft. Andere dieser „Gebildeten“ sind gerade mit ihrem Widerspruch zur Herrschaft zu Leitfiguren geworden.

Mit dem Bedeutungsverlust des Bildungsideals geht dessen Historisierung als ein kulturelles Erbe einher, in das niemand mehr eintreten kann und will. Die meisten Professoren der Geisteswissenschaften erfahren es wohl als Entlastung, nicht mehr als „Meisterdenker“ auftreten zu müssen. Wer wie von einer Hypothek befreit an modernen Bildungsinstituten lehrt, der erfährt die dort immer weiter ausgreifende Entsorgung von Bildungsansprüchen vielleicht noch als Belastung einer verschulten Lehre. Andere sehen im pragmatischen Abbau des idealisierenden Überbaus den Erfolg der Fachkulturen. Deren weitergehende Durchsetzung liegt denen am Herzen, die sich als Experten für spezifische Fragen ihres Faches und nicht als solche für das Allgemeine verstehen

wollen. Dieser Prozess setzte bereits in der Mitte des 19. Jahrhunderts mit dem Siegeszug der Naturwissenschaften und Technologien ein. Er geht heute in ein Stadium der kruden Interessenpolitik im Kampf um die schrumpfenden Mittel der staatlichen Alimentierung und der Entsorgung von rationalisierungshinderlicher Bildungsideologie über. Wer sich dagegen in altertümlicher Weise der Bildung verschreibt und etwa unverdrossen mit Studenten anspruchsvolle Bücher lesen will, gilt in einer modernisierungshörigen Anstalt bestenfalls liebevoll als schusseliger Restbestand, ein Exemplar, das bis zum sicheren Aussterben unter Naturschutz gestellt werden kann.

Andächtig, wie als Ausdruck des schlechten Gewissens, fällt die feiertägliche Bewunderung der Fossile der alten Universität aus. Jüngst wurde wieder einmal eines von ihnen anlässlich seines 100. Geburtstages als einer der „letzten Repräsentanten der Bildung“ gefeiert. GADAMERS Geburtstag war vielen ein Anlass für Erinnerungen an die große Zeit, als die Bildung, verkörpert durch den GroßOrdinarius - dessen überragende Gelehrsamkeit, moralische Integrität, die durch umfassende Bildung erworbene Weisheit und das individuelle Gepräge des Geistes - noch eine Leuchtturmfunktion besessen haben soll.

Potenzielle Kandidaten auf die Nachfolge können nicht mit schonendem Respekt rechnen. Das musste kürzlich JÜRGEN HABERMAS erfahren. Der Versuch von PETER SLOTERDIJK, ihn als platzanweisenden Meisterdenker mit Hilfe eines Presseartikels in der FAZ zu töten, dürfte in dieser Hinsicht erfolgreich gewesen sein. Manche haben die Attacke gleichgesetzt mit einer strategischen Intervention. Durch sie wolle SLOTERDIJK sich als Königsmörder selbst krönen. Mag sein, dass er dergleichen im Sinne hatte, aber es kann so nicht zum Erfolg führen. SLOTERDIJK stiftet mit seinen Interventionen nicht glaubwürdig ernsthafte Nachdenklichkeit (für die Zukunft des zu pflegenden „Menschenparks“), sondern produziert lärmende Philosophie. Er passt sich damit an die Kultur der philosophischen Talkshows an. Es mangelt ihm an Seriosität, einer vom Publikum philosophischer Einreden immerhin noch erwarteten Humanität dank Bildung. Die Debatte um seine Elmauer Rede zeigt zugleich, dass die neuen Markt- und Vermarktungsgesetze von geistigen Produkten wohl nicht mehr dazu angetan sind, Gebildete alten Typs zu erzeugen. Provokationen, schnelle, kalkulierte Tabubrüche werden belohnt. Wo dagegen mit traditioneller Ernsthaftigkeit publiziert wird, haben die Texte fast keine Chance mehr, als Bildungsimpulse „kommuniziert“ zu werden. Demgegenüber war der weihevoller Umgang mit den großen Denkern einmal ein kulturelles Anliegen erster Güte. Sie wurden in den Medien als gesuchte Autoritäten inszeniert.

Wer heute die als „Hörbuch“ veröffentlichten Rundfunkvorträge und Gespräche mit ADORNO nachvollzieht, dem wird sich der Bruch einprägen, den ich postuliere. In ihnen nämlich ist noch etwas von dem zu spüren, was man ausstrahlende Bildung nennen kann: ADORNO weiß, dass er ein Massenpublikum aufklären soll, und er will es versuchen. Dabei nimmt er keine Rücksicht auf den Bildungsstand seines Publikums, er ist ganz bei seiner Sache und vermittelt sie so als die Sache seiner Zuhörer. Er spricht mit einer beeindruckenden geistigen Präsenz, Genauigkeit, Brillanz und Ernsthaftigkeit. Zugleich bedient der Intellektuelle das Medium in einer Unbedarftheit, was die Länge seiner Sätze und den gleich bleibenden Singsang der Stimme betrifft, die kein

Rundfunkredakteur heute seinem Gesprächspartner durchgehen lassen würde (vgl. DENECKE 2001).

Die von ADORNO gezeigte intellektuelle Selbstachtung ist den meisten Medienstars heute fremd. Die Performance-Künstler des Geistigen, eine Klasse für sich, suchen den Auftritt und erwecken Neugier, indem sie nicht mehr zu einer nachhaltigen Beschäftigung mit Problemen auffordern, die man Bildung nennen kann. NORBERT BOLZ, ehemals Philosoph und nun ein „Kommunikationswissenschaftler“, also ein Experte in Kommunikation und nicht mehr in der Sache, ist einer der Avantgardisten dieser neuen Kunst. Er schafft die öffentliche Kommunikation, die ihm bestätigt, dass es ihn als Kommunikationswissenschaftler geben muss. Er lebt von der Provokation in der Rolle eines frisch-frommfröhlichfreien Nonkonformisten, der sich über die Altertümler des Geistes lustig macht. Das Ende der „Gutenberg-Galaxis“ verkündet dieser Flaneur durch die neuen Zeichensysteme. Wer so die Sphäre negiert, von der er lebt, Bildung in das Gerede über Trends transformiert, will und kann denn auch nicht mehr als Gebildeter wahrgenommen werden.

Angesichts des Erfolges solcher Denker des sich beschleunigenden Denkens scheinen die Apologeten der traditionellen Bildung mehrheitlich in resignative Rückzugsgefechte verwickelt zu sein. Sie warnen, in merkwürdiger Einigkeit von links nach rechts, vor der Selbstaufgabe der akademischen Welt. GEORGE STEINER schreibt zu Herzen Gehendes wie das Folgende:

„Solange sie schwiegen, durften jüngere Studenten an Seminaren für höhere Semester teilnehmen. Auftritt LEO STRAUSS: ‚Meine Damen und Herren, Guten Morgen! In diesem Raum wird der Name von ..., der natürlich völlig unvergleichlich ist, nicht genannt werden. Wir können jetzt zu Platons Staat kommen!...“

Ich hatte den Namen nicht mitbekommen, aber dieses ‚natürlich‘ vermittelte mir das Gefühl, als sei ein heller, kalter Lichtstrahl durch mein Rückgrat gedrungen. Ein freundlicher graduierter Student schrieb mir am Schluss der Lehrveranstaltung den Namen auf: ein gewisser Martin Heidegger. Ich trabte in die Bibliothek. An jenem Abend versuchte ich den ersten Abschnitt von *Sein und Zeit*. Es gelang mir nicht, auch nur den kürzesten, scheinbar gradlinigen Satz zu verstehen. Doch der Strudel wirbelte, die unauslöschliche Ahnung einer Welt, die für mich zutiefst neu war. Ich gelobte, es noch einmal zu versuchen. Und noch einmal. Und darauf kommt es an. Die Aufmerksamkeit eines Studenten auf das zu lenken, was zunächst über seinen Horizont geht, was ihn aber mit seiner bezwingenden Statur und Faszination hinter sich herziehen wird.

Vereinfachung, Nivellierung und Verwässerung, wie sie jetzt, sieht man von der privilegiertesten Bildung ab, vorherrschen, sind verbrecherisch. Sie stellen eine fatale Herablassung gegenüber den unbekannteren Fähigkeiten in unserem Innern dar. Hinter Angriffen auf sogenannten Elitismus verbirgt sich eine vulgäre Herablassung: Gegenüber all denen, die man als a priori zu Besserem unfähig einstuft. Sowohl Denken (Wissen, Wissenschaft, Imagination, die in eine Form gebracht worden ist) als auch Liebe verlangen zu viel von uns. Sie demütigen uns. Doch Demütigung, ja Verzweiflung angesichts von Schwierigkeit - man hat die ganze Nacht geschwitzt, und die Gleichung ist immer noch nicht gelöst, der griechische Satz immer noch

nicht verstanden - können sich bei Sonnenaufgang aufhellen" (STEINER 1999, s. 62f).

Gesellschaftlich schließt diese Feier der literarischen Bildung zugleich das Einverständnis mit ihrer fortschreitenden sozialen Marginalisierung ein. Das aber kommt einer Selbstaustreibung der Bildung aus der Hochschule gleich. Die Bildung wird von den genannten Liebhabern zu einer so hohen stilisiert, dass sie dann getrost bei denen verbleiben kann, die noch glauben, sie zu besitzen. Sie wird so elitär, dass sie keine breite Identifikation mehr schafft, zugleich so esoterisch, dass sie behandelt werden kann, wie viele andere Obsessionen. STEINERS Botschaft stößt ab: Angesichts der schier unüberbrückbaren Distanz zwischen dem empirischen und dem inaugurierten Subjekt wahrer Bildung scheint jede Bildungsanstrengung von vornherein vergeblich zu werden. Sie kommt nicht ans Ziel, bleibt geschlagen von der eigenen fehlenden Kraft, am Ende wird sie bestraft durch chronische Insuffizienzgefühle. Das Publikum, das die wenigen immer wieder an der Hürde scheiternden Kommilitonen beobachtet, springt dann umso entspannter unter der Latte in die Grube.

Der Gebildete taugt also nicht mehr als Leitfigur für den Bildungsanspruch. Die mit ihm überlieferte personale Gebundenheit des umfassenden, sinnhaft geordneten Wissens wirkt in einer Zeit der unendlich ausufernden, beliebig kombinierbaren Infodiles wie ein Anachronismus. Auch die Individualität der Person, die aus der Bildung hervortreten soll, ihre moralische Integrität, Ausdruck für die Kontinuität des Bewusstseins der an reflektierter Vergangenheit geschulten Zeiterfahrung, passen nicht mehr in diese Zeit der geforderten schnellen Anpassungen an die sich überschlagenden Entwicklungen. Die alte Bildungsvorstellung erscheint schon deswegen als dysfunktional, weil sie in ihrem Zeitgefühl historisch, in der Aneignung langwierig und final unbestimmt ist.

Am Ende bleibt vom Gebildeten nur der kulturindustriell ausgebeutete Geniekult. Den Hamburger Kollegen vom „Spiegel“ ist SCHWANITZ inzwischen ein „Bildungs-Guru“. In dieser Hinsicht ist sein Buch ein avantgardistischer Artikel. Er verbreitet seine Bildung als Medienprodukt „Bildung“. Der Zirkulationsagent wird behandelt, als wäre er, was er doch nur darstellt. Sein Publikum ist ihm dankbar dafür, nicht mehr mit Bildungsansprüchen konfrontiert zu werden, an denen es scheitern kann, sondern unmittelbar mit Halbbildung bedient zu werden, die in „Bildung“ umgetauft wird. Ohne Bildung als Kriterium dürfte aber auch die Halbbildung bald ihre Wertigkeit verlieren. Vertritt sie nichts mehr, sondern nur noch sich selbst, wird ihre Angeberei unzweideutig.

III Halbbildung verliert ihre disziplinierende Wirkung, sobald beliebig wird, was gewusst und was nicht gewusst wird.

Wer durch das Gymnasium gegangen ist, konnte lange Zeit erfolgreich mittels des kulturellen Kapitals des Bürgertums für dieses sozialisiert werden. Am Ende entstand ein Bewusstsein von der Wertigkeit der eigenen Schulbildung unabhängig davon, wie es real mit dieser bestellt war. Erinnerungsreste aus dem Curriculum, bevorzugt Zitate und Daten aus den traditionellen Bildungsfä-

ehern, versicherten den Ehemaligen, dass sie höhere Bildung genossen hatten. Die Masse der Altersgenossen, in der Volksschule oder Realschule beschult, verfügte nicht über diese Schulbildung, wusste aber von deren wertschöpfender Existenz. Auf diese Weise schuf das gymnasiale Curriculum eine Demarkationslinie zwischen unten und oben in der Gesellschaft, wurde es zum Produzenten der Halbbildung.

Auch wenn nach ADORNO den Halbgebildeten ein verdinglichtes Bewusstsein und das arrogant vorgespülte Selbstvertrauen eines Kenners auszeichnet, bleibt mit der mangelnden Befriedigung an Stoffen ein Bedürfnis nach demonstrierter Teilhabe am Bildungsgeschehen bestehen. Dieses äußert sich freilich vor allem in der „Aneignung“ kulturindustrieller Produkte, die Halbbildung verhindert zugleich die „individuelle Zueignung“ der Bildungsgegenstände. Das Misslingen der Bildung wird verarbeitet durch das Wächterverhalten gegenüber den Unwissenden. Diese dabei zu ertappen, dass sie nicht kennen, was sie wissen sollten, wenn sie denn mitreden wollten, stellte den Beweis der eigenen kulturellen Überlegenheit über die Ungebildeten dar. Den benötigt der Halbgebildete genauso wie die Gemeinde, die sich gegenseitig bestätigt.

Was wäre nun aber, wenn mit dem Niedergang der prestigeträchtigen Bildung die geistigen Quellen für den Halbgebildeten austrocknen und das Unwissen seine Anstößigkeit verliert? Es entfielen die für den Halbgebildeten notwendigen Gegenbilder: das Leitbild der Gebildetheit und das Negativbild des Ungebildeten. Für den Halbgebildeten stellte sich die Frage, ob seine Beflissenheit noch durch Prestige belohnt wird. Wenn die halbgebildete Kenner-schaft von großer Literatur und Musik ihre platanweisende Funktion einbüßt, stattdessen nunmehr Eindruck macht, was man schlechterdings nicht mit der alten Bildung verbinden kann - seien es fernöstliches Meditationswissen oder Börsenkenntnisse - dann entsteht die Verunsicherung, ob mit der Investition in Bildung noch das erstrebte kulturelle Kapital gebildet werden kann. Wenn zudem der Respekt der ehemals Ungebildeten vor den Halbgebildeten nicht mehr schon dank der differierenden Schulbildung zu erwarten ist, auch weil jene nicht mehr wie in der Volksschule von Bildung abgesperrt werden, sondern in der Gesamtschule, Realschule oder auch der Hauptschule so viel von der Geschichte und Literatur mitbekommen haben, dass sie nicht mehr zu den Gymnasiasten aufschauen mögen, dann macht es nur noch eingeschränkt Sinn, auf die eigene Überlegenheit durch Bildung zu pochen.

MICHAEL TISCHER hat vor 10 Jahren die These verfochten, dass die Halbbildung veralte (TISCHER 1990). Er machte dies vor allem an der Bereitschaft von Exponenten der alten Bildung fest, sich in der Sphäre des profitablen Trivialen zu tummeln. Sie werben für Uhren, Hemden und das Telefonieren. Dort konkurrieren sie inzwischen mit Sportlern und Berühmtheiten des Showbusiness. TISCHER war aufgefallen, wie ungehemmt, ja befreit von jeder Beflissenheit, die ironische Distanz der Unterhalter gegenüber der Bildung wuchs. Den Schlachtruf der Epoche lieferte THOMAS GOTTSCHALK mit seiner GoETHE-Verballhornung: „Ich bin ein Teil von jener Kraft, die stets das Gute will und dann doch nur dusselig daherredet.“ Entsprechend teilte der Entertainer den Massen mit, es sei so schlimm nicht, wenn man als ungebildet dasteht. Das Wissen wurde entropisch und demokratisch: Wir alle wissen etwas, wenn wir nur etwas in unserem Leben gemacht haben. Der Latexfetischist hat auch etwas mitzuteilen,

er ist ggf. sogar interessanter als der Bachexperte, der sich als wenig unterhalt-samer, trockener Spezialist erweist. Ist der Ruf der Bildung erst einmal rui-niert, redet es sich ganz ungeniert. Mag sich da empören, wer will, die Autori-tät der Kritik an der Dummheit findet nun ihren wortgewaltigen Gegner im Apologeten des Trivialen. Der alte Kritiker wird als Besserwisser abgewehrt.

Wer stolz auf seine (Halb-)Bildung ist, sie zum allgemeinen Maßstab er-hebt, erntet zunehmend Achselzucken. Bei allem Respekt für das nun zum Spezialwissen Gestempelte: Es sei nicht mehr einsichtig, warum sich ein be-stimmtes, nicht einmal wirklich tief gehendes Wissen als das eigentlich Wert-volle aufspiele. Folglich finden sich in den periodisch publizierten Bildungstests für Jedermann neben Fragen nach der Mona Lisa oder Faust nun auch solche nach Sportlern, Models, Popgrößen. Wer alles weiß, gewinnt als circensische Grobleistung die 1.000 000 Frage, aber wer weiß schon alles?

Auch die Form, in der Auseinandersetzungen über bildungsrelevante Sach-verhalte ausgetragen werden, demontiert die hegemoniale Kraft der Bildung und mit ihr die der Halbbildung. Das zwecks multimedialer Verbreitung losge-tretene Theater über Denkmäler erscheint in seinen Abläufen als funktional äquivalent zu der Frage, wann der nächste Trainer von Eintracht Frankfurt ent-lassen wird oder ob KOHL doch noch die Spender nennt. Ernsthaftigkeit und Sachlichkeit, differenzierende Urteile sollen gar nicht vorgetragen werden, sie würden die Vermarktung des Streites behindern. Weil alles der Quote unter-worfen wird, wundert nicht, warum im Normalprogramm des Rundfunks spätes-tens nach 6 Minuten jeder Wortbeitrag durch Musik abgewürgt wird. Der Zu-hörer soll durch sie nach der Aufmerksamkeit für das Wort entspannt werden. Die „Public Private Partnerships“ in der Kultur zwingen dieser tendenziell die „kommunikationsträchtigen Events“ auf, die allein die Investition der Firma rechtfertigen. Wer in einem solchen Klima ein substanzielles Bildungsinteresse in ein Projekt einbringt, der schreckt Macher, Verbreiter und das Publikum ab.

Voraussetzung für die weite Verbreitung der alten Halbbildung war das Bewusstsein von der Wertigkeit der Geisteskultur. Mit der Halbbildung wurde ihre Aura beschworen und damit gerade von den Bildungsspekulanten darauf geachtet, dass der Schein gewahrt wurde. Das führte nicht nur zum Wächter-verhalten, sondern der Kultur auch ihr distinktionsbewusstes Publikum zu. Die Halbgebildeten werden von der tonangebenden zu einer hoffnungslosen Min-derheit. Sie verteidigen eine Kultur, die sich überlebt hat. Aber mit ihnen könnte auch die Kultur verschwinden, von der die Protagonisten des Ungezü-gelten und Trivialen zehren, ohne es zu wissen.

IV Das kritische Potenzial der Naivetät verschwindet, während Naivität belohnt wird.

Naivetät - wie in ADORNOS Theorie der Halbbildung - bewusst mit „e“ ge-schrieben und gesprochen, soll nicht die Unwissenheit bezeichnen, die mit sich selbst im Reinen ist, der alles als entweder bereits mit dem eigenen Denken vermittelt erscheint oder als überflüssig und unvermittelbar gilt. Vielmehr geht es mit ihr um die Haltung, durch die mit produktiver Neugier auf das noch Un-bekanntere reagiert wird, die staunt und die sich von einem Sinngebilde noch af-

fizieren lässt, die so viel Distanz zum Schein der Halbbildung besitzt, dass mit ihr Witz und Ironie dafür parat liegen, wenn jemand mit etwas prunkt, was ihm nicht steht bzw. ihm nicht zusteht.

Die Bereitschaft, sich als Unwissender mit Naivetät dem Unbekannten zu stellen, führt dazu, dass mit ihr noch Überraschungen möglich bleiben. Wo können die sich heute noch ereignen? Der gewaltige Strom medialer Informationen und die Durchmischung aller Inhaltsbereiche durch alle möglichen Genres führt dazu, dass man als normaler Medienkonsument mit 16 Jahren alles irgendwie schon mal gesehen, gehört, gelesen hat. EINSTEIN wird über eine Limonade als der bedeutendste Physiker der Epoche bekannt gemacht. KATE MOSS posiert als Mona Lisa für Saint Laurent und der siegreiche Fußballer CANTONA als auferstehender Christus nach PIERO DELLA FRANCESCA für eine Versicherung. Wer danach ein Museum besucht, hat den Eindruck, die Bilder bereits gesehen zu haben. Relativitätstheorie haben die Jungen in „Star Wars“ soweit kennen gelernt, dass es für den Hausgebrauch ausreicht. Die Tätigkeit an Multimediageräten ersetzt heute fast schon einen Grundkurs in Englisch, zugleich substituiert sie den Besuch einer Bibliothek. Die Weltgeographie kennt man entweder vom Urlaub her oder von den Katastrophennachrichten. Glaubte ADORNO noch, etwas gegen die „Idiotie des Landlebens“ (MARX) durch ambulante Bildungsarbeiter tun zu müssen, ist mancher Bauer heute studiert und weiß man auf dem Lande ähnlich Bunt über die Welt wie in der Stadt. Es wundert also nicht, wenn Menschen mit Naivetät, die Ausgangspunkt für Bildung sein könnte, immer seltener zu finden sind.

Stattdessen wuchert *Naivität*: die häufig gelangweilte Informiertheit ohne Wissen (Klar, kenne ich schon!), ihr Gegenstück: die selbstsichere Ignoranz (Interessiert mich halt nicht!) oder schließlich die Haltung des unbestimmten ironischen Dazwischen (Bluffen und Blubbern kann ich sowieso!). Wer sich vor allem im akademischen Milieu aufhält, dem mag der Abbau des schlechten Gewissens auffallen, nicht zu wissen, was vielleicht doch zu wissen wäre, wenn man beschließt, an einer Universität zu studieren. Die Naivität kommt zuweilen bereits als Bildungsanspruch an. In Essen schrieb mir eine Studentin auf den Evaluationsbogen meiner Vorlesung: „Ich fand es langweilig und anstrengend. Wenn Sie als Pädagoge nicht so sprechen, dass auch Kinder das verstehen können, dann haben Sie etwas falsch gemacht.“

Viele junge Leute haben gelernt, *wie sie sich* vor anderen darstellen können. Sie übertragen das auf die Situation, in der sie *etwas* darstellen sollen. Faszinierend dabei ist ihre Fähigkeit, mehr oder weniger selbstverständlich (d.h. nicht unbedingt auch selbstbewusst) vorzustellen, was sie irgendwie irgendwo aufgenommen haben, also ohne ein Kriterium der Sachangemessenheit heranzuziehen. Im akademischen Umfeld wird das inzwischen als Vorwegnahme der neu empfohlenen Kundenorientierung so stark honoriert, dass sich Studierende in ihrem Verhalten bestätigt fühlen, und dass Dozenten, die sie dagegen auf ihre Mängel hinweisen, niedere Motive unterstellt oder Lebensfremdheit attestiert werden. Naivität erscheint überall dort als realitätsgerechtes Verhalten, wo sie gepaart mit Clerverness erfolgreich eingesetzt werden kann. Wenn allenthalben die persönliche Meinung gefordert und als wertvoll herausgestellt wird, warum soll sie dann als Urteilsbasis nicht zählen? Wenn „emotionale Intelli-

genz" und Intuition hochgelobt werden, kommt das als Relativierung von Intelligenz und sachlicher Urteilskraft an.

Die Nobilitierung von Naivität spricht freilich zugleich eine alte Wahrheit über Bildung als Halbbildung aus: Die meisten Informationen sind für das Subjekt nur in der Situation des Prunkens mit Wissen nützlich. Als ironischer Kommentar dazu konnte ZLATKO mit dem Bekenntnis seiner Unbildung in der Show zum Helden werden.

V Die soziale Bedeutungsveränderung von Bildung, Halbbildung und Unbildung konkretisiert sich entweder in einem Kommunikationsbruch zwischen den Generationen oder entwickelt sich zunehmend zu einer pädagogischen Aushandlung über die Ziele des Lernens, mit der Bildung als Aufgabe entsorgt wird.

Die Glaubwürdigkeitslücke des schulischen und universitären Bildungsprogramms wird zunehmend größer. Schüler und Studierende fragen sich: Warum soll ich das wissen, was der Lehrer weiß? Sie fragen nach: Warum soll ich gar so denken, wie der Lehrer über die Dinge denkt? Das sind gute Fragen. Das Problem ist: Was ist, wenn es keine Verständigungsformen mehr gibt, diese Fragen soweit zu klären, dass die Inhalte des Unterrichts zu Aufgaben für die Lernenden werden. Die Motive, Formen und Resultate der „Aneignung“ differieren nicht bloß von den Absichten und Gegenständen der „Vermittlung“, vielmehr zielen viele von ihnen inzwischen schlicht ins Leere. Sie kommen nicht nur anders, sondern oft überhaupt nicht an.

Dass Schüler und Studierende nicht so sind, wie die Lehrenden sie sich wünschen, ist eine der ältesten Klagen über sie. Dass Schüler und Studierende in den Bildungsprogrammen nicht ihre Bildungsinteressen wiederfinden, ja dass sie einen „Widerstand gegen Bildung“ (AXMACHER) zeigen, ist ebenfalls keine neue Entwicklung. Nicht ganz so alt dürfte das Problem sein, dass Schule und Universität der Herausforderung durch die Sachen ausweichen. So manche Lehrer trauen ihren Schülern nicht mehr zu, die Aufgaben zu bewältigen und passen sich mit ihren Anforderungen an ein von ihnen diagnostiziertes gewandeltes Fassungsvermögen der Schüler an. Das kann so weit gehen, dass die Behandlung der Inhalte letztlich ausfällt. Die gesprächsweise Erörterung von etwas, was „spannend“ ist, auch wenn alles Gesagte mit dem bereits Gewussten konvergiert, ersetzt Unterricht und Seminar. „Sozialformen“ des Lernens werden eingesetzt, mit denen es möglich wird, unterhaltsam und stressfrei miteinander umzugehen. Wer mit der „Moderatorenmethode“ arbeitet, kann erwarten, dass sich alle am Unterricht beteiligen. Sobald aber das von den Schülern bereitwillig auf Zetteln Notierte einer kritischen Prüfung unterzogen wird, schweigt die Mehrheit wieder. Um das zu verhindern, wird oft nicht mehr problematisiert, was auf den Meinungskarten steht. Bietet der Lehrer eine Sitzung „Schneller lesen“ mit Preisen an, so kann er mit einer hohen „Einschaltquote“ rechnen (vgl. STÖVESAND 2001). Dass daran anschließend weder schnell noch überhaupt etwas gelesen werden muss, stört nur die wenigsten. In ihrer verzweifelten Suche nach Formen, mit den Lernenden pädagogisch ins Geschäft zu kommen, entwerfen Lehrer das, wofür sie stehen sollten.

Viele, die sich dagegen wehren, flüchten in die Rituale der alten Paukschule. Sie erfinden neue Formen der Disziplinierung und nötigen die Lernenden, sich die Stoffe „reinzuziehen“. Aber auch damit geben sie Bildung als Aufgabe auf. Viele Schüler rächen sich dafür mit der Verachtung gegenüber den Stoffen, die ihnen so aufgenötigt wurden. Der Kommunikationsbruch wird übrigens auch kenntlich, wo Lehrende kein Interesse an den realen Lebens- und Bildungsaufgaben ihrer Adressaten zeigen, sie sie behandeln, als wären sie subjektiv wie objektiv in der Lage, sich ganz der Wissenschaft zu widmen. Aber das wäre ein gesondertes Thema.

VI Hinsichtlich der erlebten Aufgaben der Gesellschaft hat Bildung ihre Glaubwürdigkeit als Problemlösungsinstanz verloren.

Das Verhalten vieler Lernender, also die subjektiv begründete Verweigerung oder die instrumentell zweckrationale Umdeutung der Bildung, antwortet auf einen Mangel an Faszination der überkommenen Bildung. Die an den Inhalten der Geisteskultur vorgenommene Beschwörung des Wahren, Schönen, Guten erscheint ihnen als Ausdruck einer ohnmächtigen und veralteten Kultur. Ihr Glanz, als falscher Schein beargwöhnt, blendet nicht mehr, deswegen schaut man gar nicht mehr hin. Wer sich in der realen Welt orientieren will, sucht für sich beruflich ökonomische Stärke und privat sein Vergnügen - entlastet von der Schwere der Bildungsverpflichtungen.

Die „erste Kultur“ (nach SNOW die der Bildungsgüter) ist längst nicht mehr die orientierende. Selbst GEORGE STEINER konzidiert, dass es in den letzten Jahrzehnten keine Entwicklung in den Kulturwissenschaften und den Künsten gegeben habe, die ausgestrahlt hätte auf die gesamte Gesellschaft. Technik und Naturwissenschaften bestimmen in ihrer Regie durch die Ökonomie die Zukunft und entwerfen auch deren maßgebende Modelle. Die FAZ überlässt ab Mitte 2000 einen guten Teil des Feuilletons bis auf weiteres den Experten aus Nanotechnik, Molekularbiologie, künstlicher Intelligenz. Sie werden zu Herolden der Kultur von morgen. Die Hoffnung der Redakteure besteht wohl darin, Kultur im Kontakt mit der radikalisierten Technologisierung des Lebens als Orientierungsgröße zu retten. Aber was spricht dafür, dass in der Technik gelingen wird, was in der widerstandslosen Luft des geistigen Verkehrs sich schon als eitel erwiesen hat? Dem beizukommen wäre nicht die Aufgabe der klassischen, sondern allein die der kritischen Bildung, die die konsequente Konfrontation mit den Widersprüchen der Welt betreibt. Auch diese Konzeption erscheint als überholt, weil sie mit ihrem Einspruch gegen die Eigendynamik der Entwicklungen jenseits jeder eingreifend verändernden Handlungsrelevanz zu operieren scheint.

Wir dürfen uns nicht wundern, dass Bildung, die als kritische der Unvernunft in den Verhältnissen nachspürt, ohne angeben zu können, wie das durch sie Erkannte aufgehoben werden könnte, für viele abschreckend wirkt. Es geht dabei nicht um die platte Frage, wo denn das Positive bleibe, sondern darum, dass damit ein Habitus des theoretischen Pessimisten gefordert ist, zu dem der gesellschaftlich verordnete praktische Optimismus nicht so recht zu passen

scheint. Das „Altern der Kritik“ (TÜRCKE 1998) resultiert wesentlich aus ihrer Ohnmacht, noch sprengend wirken zu können.

Das Zerbrechen des Kontinuums zwischen Theorie und Praxis, die Unmöglichkeit aus der Kritik folgern zu können, was sie in veränderter Praxis gegenstandslos machen würde, war in der Blütezeit der Frankfurter Klassiker weniger ein theoretisches, sondern mehr ein praktisches Problem. Heute erwächst daraus auch ein Problem der Attraktivität der Theorie. Wenn es zur Irrationalität des Ganzen keine Alternative zu geben scheint, so fällt das zurück auf die Kritik, dann ist das Bestehende allem Unheimlichen und allen Verrücktheiten, die es begleiten, zum Trotz, das Vernünftige, egal ob das Ganze weiterhin das Unwahre ist. In diesem Sinne handeln die Apologeten der Wirklichkeit nicht einfach mit falschem Bewusstsein, sondern sie verhalten sich vernünftig entsprechend der Rationalität dieser unvernünftigen Verhältnisse. Die Unvernunft der Verhältnisse ist allenthalben mit Händen zu greifen, vor allem gilt dies dort, wo ein für humane Ziele einsetzbares Potenzial (ökonomische Macht, technische Entwicklung) für einen Zweck eingesetzt wird, der im Gegensatz zum Humanen steht (Profit, Marktmacht). Die Verzweiflung darüber, dass die Menschheit nicht vernünftig über das verfügt, was sie geschaffen hat, treibt den Widerspruch durch Bildung heraus, aber mit seiner Ohnmacht setzt sich der Kritiker zugleich ins Unrecht. „Kritik, die nicht trifft, trifft am Ende auch nicht zu“ Aphorismus (KRAUS). Verzichtet sie darauf, praktisch zu werden, widerspricht sie sich selbst, denn der Zweck der Kritik besteht in der Veränderung des Kritisierten. Versucht sie aber krampfhaft praktisch zu werden, um ja ein Publikum zu finden, zerstört sie ihren aufklärerischen Anspruch.

Die Analyse der Unvernunft der Verhältnisse ist nicht zu haben, ohne dass sie von dieser Unvernunft dialektisch selbst erfasst würde. Die richtige Analyse des Falschen fällt immer schwerer, sobald man in die Dinge eindringt, eben weil sie in einer Weise irrational geworden sind, dass man dafür sprengende Beschreibungen nur schwerlich finden kann. Um diese aber geht es im Sinne der praktischen Hoffnung auf Aufklärung. Ärger noch: das, was als irrational evident geworden ist, erscheint als so fest gefügt, dass allein Fragen nach dem Aushalten, nicht aber solche nach dem Überwinden aufkommen. Bildung zur bürgerlichen Kälte folgt daraus, sie ist eine Fehlform der Bildung und doch vielleicht das einzige Ich-Welt-Verhältnis, mit dem man an der Gesellschaft nicht irre wird. Dagegen steht Bildung als unglückliches Selbstbewusstsein. Sie erträgt die Abgesperrtheit vom befreienden Weg, ohne diesen aufgegeben zu haben. Aber woher soll die Freude über die Erkenntnis des falschen Zustandes kommen, wenn droht, dass sich das Falsche nicht vielleicht doch am Ende als das Alternativlose und damit schlicht als das Reale und damit Wahre herausstellt?

Die gegenwärtige Bildungsdiskussion - sie sei einmal so bezeichnet - zielt nicht auf solche großen Fragen, sondern auf die Optimierung der Selbsterhaltung ohne Selbst. Wie habe ich zu sein, dass ich hinein passe und dabei werde, was ich mir erträume? Dafür ist positives Denken, emotionale Intelligenz, Mindmapping, konstruiertes Flow erforderlich. Dieses Bildungsangebot hatte H.-J. HEYDORN bereits in aller Schärfe antizipiert. Es ist ein grandioses Betäubungsmittel gegen das monströse Misslingen des Lebens und der einmal versprochenen versöhnten Gesellschaftlichkeit der Menschen. Bildung wird also

erschwert durch die Irrationalität der Gegenstände, auf die sie sich bezieht. Und sie prägt sich denjenigen immer massiver auf, die dagegen aufbegehren.

VII Bildung scheitert an der subjektiven Verwirrung des Geistes, dem Niederschlag der objektiven Unvernunft im Subjekt.

Für denjenigen, der sich mit der Bildungsanstrengung gegen seine Vereinnahmung durch das Unvernünftige der Gesellschaft sperrt, bleibt also nur mit gesteigerter Aufmerksamkeit und dem Privileg einer stabilen psychischen Disposition das Glücksmoment der Erkenntnis im unglücklichen Selbstbewusstsein. Der verzweifelte und hoffnungslose Wunsch, dass es anders sein möge, produziert wohl allgemein schwere psychische Belastungen. Zu glauben, dass das Falsche spurlos an den Subjekten vorbeigehen könne, sobald sie es nur erkannt haben, ist Illusion. Die Welt zeichnet den Bezeichnenden. Bildung ohne Deformation des Bewusstseins dessen, der sich bildet, ist nur noch schwer vorzustellen. Die Gewalt der Reproduktion der Verhältnisse schafft den Nährboden für die Dekomposition der Menschen, ihr gemeinsamer Punkt besteht in der Unmöglichkeit, Denken und Handeln zu versöhnen (vgl. GRUSCHKA 1998). Man will an einem kritischen Denken festhalten, kann aber hierfür keine Lebensform mehr konstruieren, in der zu dessen Resultaten praktische Distanz gehalten werden kann. Auch darin liegt der Sinn des Satzes, nach dem im falschen kein richtiges Leben geführt werden könne.

Die Sehnsucht nach der Richtigkeit des Denkens führt zu Erklärungsmustern, mit denen das Böse, das Verantwortliche, das Ursächliche etc. kurzschlüssig fixiert und verschwörungstheoretisch angereichert präsentiert wird. So gibt es wenigstens ein negatives Subjekt der Geschichte. Man glaubt, sich von diesem nicht narren zu lassen. Die Vernunft in der Unvernunft zu akzeptieren, würde bedeuten, jene dieser auszuliefern. Das darf nicht sein. Manche lösen die daraus erwachsende geistige Spannung auf, indem sie aktionistisch sektiererisch gegen die Mächte der Verdunkelung aufbegehren. Auf diese Weise kann man endlich etwas tun, es vollzieht sich eine Identifikation mit dem konstruierten Angreifer. Die angestrebte geistige Distanz zum Geschehen schlägt dabei leicht ins Neurotische um.

Manche Dekomponierten halten sich für die Einzigen, die das Unwesen noch durchschauen, während alle anderen bereits bis zu ihrer Unkenntlichkeit integriert sind. Wenn wir uns mit der Frage beschäftigen, ob Bildung veraltet, so sollten wir auch auf die psychischen Folgekosten achten, die abzuwehren verständliches Ziel all derer wird, die vorwärtskommen wollen.

Ich komme zur unvermeidlichen Frage, wo gegen dieses schwarze Gemälde Lichtpunkte gesetzt werden können.

Gruschka: Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend

*VIII Bildung zergeht mit der fehlenden bzw. der sich auflösenden
Organisation der Verbindlichkeiten für Bildungsprozesse.*

Die Pädagogik muss von der Schwäche der „Subjekte“ (Lehrer wie Schüler) ausgehen, sich auf Bildungsaufgaben angesichts ihrer erahnten und erfahrenen Ohnmacht gegenüber dem Objekt ihrer Bildung, der Welt außer ihnen, wie ihrer eigenen Verfassung zu beziehen. Der Sinnverlust der Bildung lässt sich nicht durch Beschwörungen beheben. „So viel Welt als möglich“ in sich aufzunehmen bleibt dennoch unverzichtbare Aufgabe der Bildung. Sie in ihren Widersprüchen zu erkennen ist nicht unmöglich geworden. Den Heranwachsenden Möglichkeiten des Widerspruchs gegen eine „Abwicklung des Lebens im Irgendwie“ (RUHLOFF) zu eröffnen, wird zum Kern humaner Bildung. Wenn gegen die Schwäche diese Ziele weiter verfolgt werden sollen, werden die sozialen und methodischen Voraussetzungen für Bildungsprozesse wieder strenger gefasst werden müssen, die in der Vergangenheit leichtfertig mit falsch verstandenen Lernerorientierungen gelockert wurden. Ohne eine solche Lernordnung werden die Mutlosigkeit und das Desinteresse weiter wuchern. Der Ansatz geht weniger von den Motiven von Lehrern und Schülern aus, sondern von der verbindlichen Organisation von Bildungsanstrengungen.

Wenn die Lehrer nicht mehr die Kraft haben, die sachlichen Voraussetzungen für Bildungsprozesse, die ihren Namen verdienen, verbindlich zu definieren und sie durch Organisation in Formen zu übersetzen, wird die Hoffnung auf Bildung hoffnungslos. Dann tritt ein Maß an Verwahrlosung in den Institutionen ein, das nur noch denen Chancen eröffnet, die als Fitteste und Cleverste durchkommen auf Kosten aller anderen. In dem Maße, in dem sich Schule und Hochschule nicht mehr dafür verantwortlich fühlen, dass Lernen zum Erkenntniszuwachs führt, indem der Konsum von Stoffen und nicht deren oft widerpenstige Bearbeitung gefördert wird, sind diejenigen verraten, die der Hilfe der Institution bedürfen. Ohne Lehr- und Lernformen, ohne Umgangsweisen von Lehrern und Schülern, mit denen es zu einer ernsthaften Arbeit an der Sache kommen kann, werden alle pädagogischen Anstrengungen vergeblich bleiben müssen. Nur mit Verbindlichkeiten kann auf die Widerstände reagiert werden, die von der Sache und den subjektiven Schwierigkeiten mit ihnen ausgehen. Wenn das Seminar aufgegeben wird, weil Studierende nicht mehr bereit sind, eine wissenschaftliche Vorbereitung zu übernehmen, wenn Vorlesungen nicht mehr gehalten werden, weil die zerstreute Aufmerksamkeit des Publikums durch jeden konzentrierten Vortrag überfordert wird, dann löst sich mit der Organisationsform auch der mögliche Inhalt auf. Wenn nicht jeder Student weiß, dass er am Maßstab der ihm gestellten Aufgabe gemessen wird, wenn er nicht mehr der Frustration ausgesetzt wird, die aus dem eigenen Unge-nügen notwendig folgt, dann wird die Möglichkeit subjektiver Erfahrung dessen, was Bildung bedeutet, ausgeschlossen. Lehrer müssen den Lernenden mitteilen, was sie für wichtig halten und es mit ihrem Lehrverhalten beglaubigen. Wer nur noch Diskussionen moderiert, keine für die Schüler signifikante Position bezieht, kein emphatisches Verhältnis zu seinem Fach besitzt, der wird nicht nur von den Schülern nicht ernst genommen, er prägt diesen zugleich eine negatives Bild der Sache auf. Ohne die Institutionalisierung des Respekts gegen-

über der Sache der Bildung (der sich bereits in der verbindlichen Lektüre eines Textes ausdrücken kann) und die Selbstachtung als Lernender (die sich im Bemühen ausdrücken kann, den Sinn eines Textes zu verstehen) wird nicht einmal mehr eine Berührung mit der Bildungsaufgabe zustande kommen. Ebenso verhält es sich mit der Integration von Neugier und Erfahrung in den Lernprozess. Wird jene nicht gestiftet und diese nicht aufgenommen, bleibt den Schülern gar nichts anderes übrig als abzuwarten, was der Lehrer doziert.

Hier sehe ich den strategischen Ansatzpunkt, gegen die Ohnmacht für Bildung etwas zu tun. Ich will nicht in eine Nische flüchten, sondern plädiere für eine allgemeine Lösung. Sie richtet die Hoffnung nicht auf die zuweilen wie zufällig glückende Bildung. Stattdessen geht es um die Herstellung eines Klimas, durch das allen mitgeteilt wird, dass die Institution gegen alle Widerstände an ihren Zielen festhält. Kontrafaktisches Verhalten kann man das nennen, denn keine der für Bildung günstigen Formen ist noch vorauszusetzen, sie alle lassen sich nur ansatzweise realisieren, indem man postuliert, sie würden bereits gelten. Auch wenn die Mehrheit der Studierenden keine wissenschaftliche Arbeit vorlegen wird, sind doch alle so zu behandeln, als erwarte man dergleichen von ihnen. Der Anspruch wird also im vollem Bewusstsein darüber formuliert, dass er nicht zu erfüllen ist. Aber damit sich überhaupt ein Gefühl für die Maßstäbe wissenschaftlicher Praxis bilden kann und Kritik als Medium der Reflexion erfahren wird, muss so getan werden, als ob.

Mit dem Plädoyer für die Lernordnung wird in der Bildungsinstitution eine strategische Allianz mit dem ehemaligen Gegner, der Halbbildung, eingegangen. Bildung als Anspruch an alle kann vielleicht nur noch überleben, wenn wir die institutionellen Voraussetzungen stark machen, die für die Mehrheit eine Orientierung an der Halbbildung bedeuten wird. Die Halbbildung galt ADORNO als der in der Sache selbst begründete Feind der Bildung. Wenn aber für diese die Luft immer dünner wird, kann und darf nicht auch noch an der Abschaffung der Halbbildung mit der Begründung gearbeitet werden, sie führe nicht zum Ziel), bzw. sie sei als nicht erstrebenswerte auch nicht mehr zu vermitteln.

In Schule und Hochschule sind Formen der Welterschließung bewahrt, die auf ein normatives Fundament für Bildung verweisen. Sie dürfen nicht aufgegeben werden, auch wenn man sich keine Illusionen darüber machen darf, dass ihre Falschheit sich in der Form der Halbbildung rächen wird. Aber mit der Inanspruchnahme der Bildung in der Halbbildung bleibt Bildung präsent. Ohne sie stellt sich die Frage, ob wir angesichts der mächtigen Instruktionkonkurrenz überhaupt noch die Schule und die Universität benötigen.

Literatur

- DENECKE, W.: Adorno und der Äther - zu Adornos Sprachduktus. In: Pädagogische Korrespondenz 26 (2001), S. 73-79.
- GRUSCHKA, A.: Die Ohnmacht der Vernunft, die Unvernunft der Verhältnisse und die Dekomposition der Handelnden. In: Pädagogische Korrespondenz 21 (1998), S. 32-53.
- KADE, J.: Bildung oder Qualifikation In: Zeitschrift für Pädagogik 6 (1983), S. 859-876.
- PEUKERT, H.: Reflexionen über die Zukunft von Bildung In: Zeitschrift für Pädagogik 4 (2000), S. 507-524.
- SCHWANITZ, D.: Bildung - Alles, was man wissen muss. Frankfurt a. M. 1999.

STEINER, G.: Errata. München 1999.

STÖVESAND, H.: Schulentwicklung nach Klippert – Über den Anspruch, mittels Dressur Selbständigkeit zu fördern. In: *Pädagogische Korrespondenz* 26 (2001), S. 80–94.

TISCHER, M.: Veraltet Halbbildung? In: *Pädagogische Korrespondenz* 6 (1990), S. 5–22.

TISCHER, M.: Alles ist möglich – nichts geht mehr. In: *Pädagogische Korrespondenz* 16 (1995), S. 92–98.

TÜRCKE, CH.: Das Altern der Kritik. In: *Pädagogische Korrespondenz* 22 (1998) S. 5–13.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Andreas Gruschka, Institut für Pädagogik der Sekundarstufe, Fach 114,
Senckenberganlage 15, 60054 Frankfurt am Main