

Franzmann, Manuel

**Das bedingungslose Grundeinkommen und die Ermöglichung von Bildung über die Lebensspanne im Kontext des dynamisierten Strukturwandels. Krisentheoretische Interpretation der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts**

*Pädagogische Korrespondenz (2021) 64, S. 51-75*



Quellenangabe/ Reference:

Franzmann, Manuel: Das bedingungslose Grundeinkommen und die Ermöglichung von Bildung über die Lebensspanne im Kontext des dynamisierten Strukturwandels. Krisentheoretische Interpretation der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts - In: Pädagogische Korrespondenz (2021) 64, S. 51-75 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271287 - DOI: 10.25656/01:27128

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-271287>

<https://doi.org/10.25656/01:27128>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

#### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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



#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 64

HERBST 2021

---

*Zeitschrift für  
Kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

VERLAG BARBARA BUDRICH OPLADEN & TORONTO

---

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
im Verlag Barbara Budrich, Leverkusen

*Redaktionsadresse ist:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

*Redaktion:*

Peter Euler (Darmstadt)  
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)  
Bernd Hackl (Graz)  
Andrea Liesner (Hamburg)  
Andreas Wernet (Hannover)  
Antônio A. S. Zuin (Saõ Carlos)

*Schriftleitung*

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)  
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)  
Sascha Kabel (Flensburg)  
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz ([jornitz@dipf.de](mailto:jornitz@dipf.de)) oder  
Marion Pollmanns ([marion.pollmanns@uni-flensburg.de](mailto:marion.pollmanns@uni-flensburg.de)) erbeten und durchlaufen  
ein Begutachtungsverfahren.

*Abonnements und Einzelbestellungen:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*  
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand  
im Inland/ 8,- Versand im Ausland.

Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.

Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.

Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

*Copyright:*

© 2021 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für  
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.

Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 0933-6389

*Buchhandelsvertrieb:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

*Satz & Layout:* Susanne Albrecht, Leverkusen

*Anzeigen und Gesamtherstellung:*

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen

ph +49 (0)2171 79491 50 • fx +49 (0)2171 79491 69

<https://budrich.de/> <https://www.budrich-journals.de/>

<https://pk.budrich-journals.de>

- 5        **IN MEMORIAM**  
*Andreas Gruschka*  
Mein Kollege und Freund Ulrich Oevermann ist mit 81 Jahren  
verstorben
- 10       **ESSAY**  
*Karl-Heinz Dammer*  
Was wäre Querdenken?
- 29       **AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK I**  
*Nele Kuhlmann*  
,Verantwortung‘ als pastorale Adressierungsformel:  
Zur Ambivalenz einer pädagogischen Subjektivierungsform
- 51       **AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK II**  
*Manuel Franzmann*  
Das bedingungslose Grundeinkommen und die Ermöglichung von  
Bildung über die Lebensspanne im Kontext des dynamisierten  
Strukturwandels.  
Krisentheoretische Interpretation der Bildungstheorie Wilhelm von  
Humboldts
- 76       **HISTORISCHES LEHRSTÜCK**  
*Ulrich Herrmann*  
Analysieren – Erklären – Interpretieren – Begründen – Beurteilen.  
Zur Geschichte der Pädagogik „in didaktischer Absicht“ von Herwig  
Blankertz

*Manuel Franzmann*

## Das bedingungslose Grundeinkommen und die Ermöglichung von Bildung über die Lebensspanne im Kontext des dynamisierten Strukturwandels. Krisentheoretische Interpretation der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts

### I

Die Idee eines bedingungslosen Grundeinkommens<sup>1</sup> (im folgenden „BGE“ abgekürzt) ist ideengeschichtlich mindestens bis zu Charles Fourier, dem von Karl Marx als „utopischen Sozialisten“ abgekanzelten französischen Philosophen zurückzuverfolgen, der schon in den Jahren 1829–36 über sie schrieb (vgl. Cunliffe/Erreygers 2001). Seit dieser Frühzeit des Kapitalismus haben sich durch das 19. Jahrhundert hindurch immer wieder einzelne intellektuelle Köpfe für sie interessiert (vgl. Birnbaum 2016; Cunliffe/Erreygers 2004; Parijs/Vanderborght 2017; Sloman u. a. 2021). Im 20. Jahrhundert kam es in der Zwischenkriegszeit das erste Mal zu einem systematischen Diskussionszusammenhang, und zwar in Großbritannien, wo viele Argumente späterer Diskussionen vorweggenommen wurden (vgl. Parijs/Vanderborght 2017; Sloman 2016, 2018, 2019). In den 1960er-Jahren begann die Idee in den USA und Kanada politisch-praktisch zu werden. Unter dem Oberbegriff „guaranteed income“ überschritt sie dort die Grenze einer intellektuellen Diskussion. Auch in der Politik, unter Bürgerrechtsbewegten, Fachleuten aller Art und diversen Personen mit Entscheidungsverantwortung in der Gesellschaft diskutierte man nun öffentlich über verschiedene Varianten eines garantierten Grundeinkommens, verglichen mit heute noch vergleichsweise „elitär“ unter geringer Beteiligung normaler Bürgerinnen und Bürger, die der Diskussion immerhin über diverse Medien folgen konnten. Die Idee schaffte es fast bis zu einer ersten Form der gesetzlichen Verwirklichung unter der Regierung des Republikaners Richard Nixon, der in partieller Kontinuität zu den demokratischen Vorgänger-Regierungen unter Kennedy und Johnson die Verabschiedung des „Family Assistance Plan“, einer Variante der „Negativen Einkommensteuer“<sup>2</sup>, weit vorantrieb. Der gesetzliche Implementationsprozess scheiterte kurz vor der Ziellinie

1 Also einer regelmäßigen staatlichen Geldzahlung individuell an jede Bürgerin und jeden Bürger, die den Lebensunterhalt sichert und voraussetzungslos erfolgt, daher auch keine Bedarfsprüfung oder Nachweise von Arbeitsbereitschaft umfasst.

2 Die Idee einer Negativen Einkommenssteuer (NES), die über eine „Negativsteuer“, d. h. eine Zahlung des Finanzamtes an Menschen mit zu geringem Einkommen, ein Mindesteinkom-

im US-Senat im Jahr 1972 (vgl. Franzmann 2021b; Steensland 2008). Begleitet wurde dieses regierungspolitische Handeln durch eine groß angelegte Serie staatlich finanzierter „Sozialexperimente“ zur wissenschaftlich begleiteten Erprobung, die bei einer politischen Reformidee historisch bis dahin in diesem Ausmaß ohne Beispiel war (vgl. Ferber/Hirsch 1978; Levine u. a. 2005; Oakley 1998).

Nach einer Übergangszeit in den 1970er-Jahren schlugen insbesondere die USA mit der Wahl von Ronald Reagan zum Präsidenten im Jahr 1980 einen völlig anderen globalgeschichtlichen Entwicklungspfad ein, an dem sich später viele Länder der Welt orientierten, wenn auch im Grad und in der konkreten Ausrichtung unterschiedlich. Was viele nicht wissen, dieser oft als „Neoliberalismus“ bezeichnete Weg mit seiner Politik des „Workfare“, der wirtschaftlichen Deregulierung usw. hatte Reagan schon in den 1960er-Jahren als kalifornischer Gouverneur explizit gegenüber der Idee eines „garantierten Grundeinkommens“ und dem amtierenden Präsidenten Richard Nixon profiliert.<sup>3</sup> Die Durchsetzung dieses Wegs erfolgte somit als explizite Alternative zur gesellschaftsweit diskutierten Grundeinkommensoption, vor der man schlussendlich zurückschreckte, noch bevor die auf den Weg gebrachten Sozialexperimente belastbare wissenschaftliche Ergebnisse liefern konnten (vgl. Steensland 2008).

In Kontinental-Europa, auch in Deutschland, fand die erste gesellschaftliche Diskussion erst in den 1980er-Jahren im Anschluss an Debatten zur „Krise der Arbeitsgesellschaft“ (Matthes 1983) statt, eine Diskussion, die viele Stichworte der früheren nordamerikanischen Debatte übernahm (vgl. Büchele/Wohlgenannt 1985; Opielka/Vobruba 1986; Schmid 1986; Vobruba 2006). In Deutschland beschränkte sich die Reichweite der Diskussion jedoch überwiegend auf das Umfeld der damals noch neuen Partei der Grünen. Deren anfängliche Offenheit gegenüber der Grundeinkommensidee wurde allerdings beim Eintritt in die rot-grüne Koalitionsregierung unter Kanzler Gerhard Schröder zugunsten des Workfare-Ansatzes eines aktivierenden Sozialstaatsmodells für längere Zeit zurückgenommen.

Gerade die mit Schröders Agenda 2010 in Deutschland etablierte neoliberale Aktivierungspraxis eines „Förderns und Forderns“ hat jedoch der zwischenzeitlich eingeschlafenen Grundeinkommensdiskussion wieder neuen Nährboden bereitet, nun allerdings vor allem in der Zivilgesellschaft, bei der sich eine wachsende Zahl von Menschen erschreckt zeigte von dem entsolida-

---

mensniveau ohne weitere Bedingungen garantiert, wurde durch den Ökonomen Milton Friedman bekannt (Friedman 1962). In technischer Hinsicht nutzt sie die Einkommensbedürftigkeit als Kriterium, um den Kreis der Bezugsberechtigten überschaubar zu halten, sodass der Begründungsdiskurs auch anders ausfallen muss. Dennoch sind NES und BGE miteinander verwandt und entstammen beide der Debatte zur Grundeinkommensgarantie ohne Verhaltenserwartungen.

3 Vgl. dazu z. B. die Videoaufzeichnung einer Diskussion am 22. Mai 1973 mit Schülern der Luther Burbank High School, ab Minute 31:22. URL: [https://archive.org/details/csth\\_000082](https://archive.org/details/csth_000082) (abgerufen am 24.9.2021)

risierenden gesellschaftlichen Klima, das in der Individualisierung von Arbeitslosigkeit sinnfälligen Ausdruck fand. Seit dieser Zeit zieht die Idee unter Bürgerinnen und Bürgern in Deutschland wie auch in anderen Teilen der kommunikativ zunehmend vernetzten globalisierten Welt immer weitere Kreise, so scheint es. Was einst eine Debatte unter gesellschaftlichen Eliten war und oft nur in einzelnen Ländern wenige Jahre unter dem Einfluss von temporär hohen Arbeitslosenzahlen Konjunktur hatte, erscheint heute als transnationale, globale Dauerdiskussion insbesondere der Zivilgesellschaft. Und spätestens seit 2019 häufen sich Inzidenzen eines allmählichen Wiedereindringens der Idee in den etablierten Politikbetrieb, der nach seinem ersten historischen Kontakt mit der Idee für längere Zeit stabile Abwehrmechanismen entwickelt hatte.<sup>4</sup>

## II

Betrachtet man sich die Themen und Fragen, die im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurs zum BGE verhandelt werden, stößt man darauf, dass darunter genuin pädagogische, wie Bildung und Erziehung, wenn überhaupt, nur ganz am Rande eine Rolle spielen. Die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin beteiligt sich bisher fast gar nicht. In diesem Beitrag möchte ich zeigen, dass es für diese Zurückhaltung sachlich keinen Grund gibt und dass die Pädagogik zu der Debatte sogar Zentrales beizutragen hätte. Zu diesem Zweck werde ich an die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts anknüpfen, die ich im Hinblick auf die Idee des BGEs einer krisentheoretischen Interpretation unterziehe. Ich werde sie zudem durch eine praxis- und performanztheoretisch fundierte dialektische Theorie der Autonomiegenese ergänzen, die bestimmte Aspekte von Humboldts Bildungstheorie expliziter machen soll. Der Hauptakzent wird auf der Lebenszeit Erwachsener liegen, für die ein BGE in ausreichender Höhe den in der Regel wirksamen Erwerbsarbeitszwang aufheben würde. Dieser als revolutionär erscheinende Umstand ist aus einer pädagogischen Perspektive zunächst einmal im Hinblick auf die Problematik des dynamisierten gesellschaftlichen Strukturwandels und darin zu vollziehender biografischer Transformationen interessant. Darauf werde ich mich in diesem Beitrag konzentrieren.

Jedoch hätte ein BGE nicht nur Folgen für die (bisher) erwerbstätigen Erwachsenen. Da diese häufig Eltern sind und Erziehungsverantwortung tragen, würde deren Befreiung vom Erwerbsarbeitszwang auch die Rahmenbedingungen ihrer Erziehungspraxis drastisch verändern und darüber vermittelt auf letztere einwirken, zumal diese Eltern dann normalerweise auch ein BGE, wenn vielleicht auch in verringerter Höhe, für jedes ihrer Kinder erhalten würden. Die Pädagogik muss sich also keineswegs auf erwachsenen- und weiterbildungspädagogische Perspektiven beschränken, denn die Idee eines BGEs betrifft genauso klassische pädagogische Themen mit Bezug auf Kinder und Jugendliche. Eine Auseinandersetzung mit letzteren setzt allerdings voraus, dass man schon über eine angemessene analytische Bestimmung dessen verfügt,

---

4 Zum Konzept „kultureller Abwehrmechanismen“ vgl. Franzmann 2010.

was ein BGE für seine erwachsenen Empfängerinnen und Empfänger praktisch bedeutete, welche Folgen es für deren Lebensgestaltung hätte, über die vermittelt es auch auf die Erziehungspraxis mit Kindern und Jugendlichen einwirkte – ein BGE würde auf diesem vermittelten Wege ebenso die pädagogische Praxis professioneller Fachkräfte betreffen, so wie es generell das Klima und die Rahmenbedingungen von Berufs- und Erwerbstätigkeit erheblich veränderte.

Damit sind wir bei einem sehr grundsätzlichen Punkt angelangt: In der schier endlos scheinenden Vielfalt von Aspekten, Fragestellungen und disziplinären Zugängen, die im Diskurs zum BGE eine Rolle spielen, erst recht, wenn man die mithilfe von Einbildungskraft zusätzlich vorstellbaren noch hinzunimmt, sticht eine Frage deutlich heraus, die in systematischer Hinsicht von übergreifender Wichtigkeit sein dürfte: die nach der Bedeutung eines BGEs für seine (erwachsenen) Empfängerinnen und Empfänger bzw. nach den praktischen Konsequenzen für deren Leben. Diese Perspektive ist aus mindestens zwei Gründen zentral. 1.) Die ethische Rechtfertigung eines BGEs verweist in erster Linie auf sie, denn es soll für diese empfangenden Menschen eingeführt werden. 2.) Technische Fragen nach der gesellschaftlichen Realisierbarkeit und dauerhaften Finanzierbarkeit hängen am Ende oft ebenfalls vor allen Dingen davon ab, was das BGE bei den Bürgerinnen und Bürgern für Verhaltensänderungen bewirkte und was daraus dann auf aggregierter Stufe gesellschaftlich resultierte (vgl. Franzmann 2019).

Auch wenn die je konkrete Bedeutung eines BGEs für seine Empfängerinnen und Empfänger angesichts unterschiedlicher Lebensentwürfe und Lebenskonstellationen höchst unterschiedlich ausfallen dürfte, bleibt doch eine übergreifende Gemeinsamkeit bestehen: sich in einer Lebenslage zu befinden, in welcher der Lebensunterhalt auf einem menschenwürdigen, wenn auch bescheidenen Niveau von der politischen Gemeinschaft für alle Wechselfälle des individuellen Lebens bedingungslos garantiert ist. Was das zumindest ganz allgemein bedeutet, soll im Folgenden begrifflich klar bestimmt werden, denn dies erweist sich für jede weitere Analyse als ausgesprochen wichtig.

Eine sehr verbreitete Bestimmung, in Deutschland z. B. prominent von Claus Offe vorgetragen (Offe 2009), lautet: Ein BGE bedeutet „die Möglichkeit, Nein zu sagen“, etwa zu entfremdeten oder ausbeuterischen Formen von Erwerbsarbeit, zu unterdrückerischen, unfairen, einschränkenden Sozialbeziehungen (darunter auch partnerschaftliche), generell zu Lebensformen, zu denen man sich bisher aus Gründen des Lebensunterhalts gezwungen sah. Diese Bestimmung setzt tatsächlich auf sehr grundlegender Ebene an, sodass sie allgemein genug erscheint, die Grundcharakteristik einer Lebenslage mit BGE zu treffen.

Doch so elementar und hilfreich sie auch in mancher Hinsicht ist, sie erscheint aus einem einfachen Grund für analytisch-begriffliche Zwecke als nicht ausreichend. Es handelt sich nämlich lediglich um eine Bestimmung *ex negativo*. Sie expliziert sehr treffend, was mit einem BGE an Zwängen und Einschränkungen *wegfällt*: zunächst der individuell bestehende Erwerbsarbeitszwang und darüber vermittelt dann auch andere Zwänge, bei denen aufgrund

der Notwendigkeit des Lebensunterhalts Abhängigkeitsbeziehungen bestehen. Die Bestimmung bringt aber nicht *positiv* auf den Begriff, was eine Lebensgestaltung mit BGE für sich betrachtet kennzeichnet.

### III

Seit ich mich vor 25 Jahren mit der Idee eines BGE zu beschäftigen begonnen habe, ist mir nie ein Begriff begegnet, bei dem ich den Eindruck hatte, dass er eine solche positive Bestimmung sprachlich so gut zu bündeln vermag, wie der *Muße*. Dementsprechend lautet meine These, mit der ich das Desiderat einer positiven begrifflich-theoretischen Bestimmung der allgemeinen Charakteristik einer Lebenslage mit BGE zumindest schon einmal formelhaft einlösen möchte, dass ein BGE vor allem anderen die *Demokratisierung der sozialstrukturellen Verfügbarkeit von Muße* bedeutet.

Da der hier verwendete Mußebegriff (vgl. dazu auch Franzmann 2010, 2014, 2017c, 2017a, 2020b, 2021a) leicht missverstanden wird, werde ich diesen im Folgenden näher explizieren, zumal dies auch für die spätere Interpretation der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts wichtig ist. Die Begriffsstrategie steht in der Tradition der krisentheoretisch begründeten Soziologie Ulrich Oevermanns, wie er sie seit Anfang der 1990er-Jahre in zahlreichen Publikationen entwickelt hat (vgl. exemplarisch: Oevermann 1991, 2001b, 2002, 2006, 2009, 2016). Seit 2013 ist Muße auch Hauptgegenstand eines Sonderforschungsbereichs an der Universität Freiburg. In dessen Publikationen wird der Begriff allerdings häufig nicht klar von Formen der Kontemplation bzw. Reflexion wie auch von Entspannungspraktiken abgegrenzt, was ich für einen folgenreichen Kategorienfehler halte, sodass mir ein solcher Muße-begriff für analytische Zwecke letztlich unbrauchbar erscheint. Solche vagen, inkonsistenten Begriffsverwendungen sind verständlich und recht verbreitet, weil sie in gewisser Weise „naheliegen“, denn Muße ist tatsächlich häufig mit Kontemplation oder Reflexivität verbunden und steht auch in enger Beziehung zu Begriffen wie „Entspannung“ und ähnlichem. Dennoch muss der Muße-begriff m. E. davon analytisch klar unterschieden werden.

Ausgehend von der Alltagssprache liegt zunächst die noch sehr vordergründige und einfache Feststellung nahe, dass es sich bei Muße um einen spezifischen *Gemütszustand* handelt, der sich dadurch auszeichnet, dass sich das betreffende Subjekt unbedrängt fühlt und sich vor diesem Hintergrund in Ruhe und ausschließlich intrinsisch motiviert mit einer Sache um ihrer selbst willen beschäftigen kann. Den Muße-begriff ausschließlich als einen psychischen Zustand zu bestimmen, wäre aber sicherlich eine fragwürdige begriffliche Reduktion, die einem Subjektivismus Vorschub leistete. Das Wort verweist nämlich, wenn mich nicht alles täuscht, ebenso auf die entsprechende *praktische Situation*, in der ein Subjekt über einen solchen Freiraum verfügt und nicht unter praktischem Handlungsdruck steht.

Wie sich darin andeutet, ist der Muße-begriff insgesamt praxistheoretisch zu bestimmen, d. h. als eine spezifische Praxis, die sich dadurch auszeichnet, dass sich die betreffenden Subjekte sowohl in einer müßigen Lage befinden als

auch einen entsprechenden Gemütszustand darin annehmen, sodass sie in dieser Einheit von äußerer und innerer Verfassung die zur Verfügung stehende freie Zeit unbedrängt und selbstbestimmt mit irgendeiner Tätigkeit füllen können und füllen. Dass Muße in erster Linie eine *Praxis* ist und als solche bestimmt werden muss, ist für den sozialwissenschaftlichen Diskurs leider alles andere als selbstverständlich.

Als Praxis unterscheidet sich Muße grundsätzlich von Tätigkeiten wie Ausruhen, Entspannen, Erholen, Zerstreuen, die häufig mit Muße verwechselt oder davon zumindest nicht klar genug unterschieden werden. Wer sich aber ausruhen muss, ist in diesem Moment gerade nicht in einem ruhigen, müßigen Gemütszustand. Wer müde und erschöpft ist, befindet sich in einem Zustand der Bedürftigkeit. Diese bedeutet eine Form von Bedrängnis. Wer sich ausruht, entspannt, erholt, zerstreut, gibt dieser Form von Fremdbestimmung nach. Erst wenn man ausgeruht und erholt ist, wenn das Bedürfnis nach Rekreation befriedigt ist, kann die Praxis der Muße im engeren Sinne entstehen, sofern man dann weiterhin über *freie Zeit* verfügt.

Wenn es sich tatsächlich so verhält, dann hat dies auch Konsequenzen für das begriffliche Verhältnis von „Muße“ zu „Arbeit“ (ebenso „Arbeitslosigkeit“) und „Freizeit“. Das Verhältnis zumindest von „Erwerbsarbeit“ und klassischer „Freizeit“ wird maßgeblich durch den Rekreationsbedarf geprägt, den vor allem die Erwerbsarbeit immer wieder neu erzeugt. Diesem muss in der klassischen „Freizeit“ nachgegeben werden. Über diesen funktionalen Zusammenhang springt das Fremdbestimmungsmoment der Erwerbsarbeit in die Freizeitshäre über.

Vor diesem Hintergrund gehören Erwerbsarbeit und klassische Freizeit kultursoziologisch gesehen beide der gesellschaftlichen Sphäre der Entfremdung an, mit Karl Marx gesprochen dem „Reich der Notwendigkeit“ (Marx/Engels 2003, S. 828). Muße repräsentiert demgegenüber das „Reich der Freiheit“ (ebd.), jene Sphäre, in der selbstbestimmt und unbedrängt produziert oder auch rezipiert wird um seiner selbst willen, d. h. um der Sache willen, der man sich widmet.

Die Freizeit kann nun allerdings durch fortgesetzte Arbeitszeitverkürzung so stark ausgeweitet werden, dass sie irgendwann über das Maß hinausreicht, das zur Rekreation benötigt wird. Ab diesem Punkt beginnt die klassische Freizeit in genuine Muße umzuschlagen. Dies gilt gesellschaftlich wie individuell. Insofern kann man den Mußebegriff auch über die Qualität der zur Verfügung stehenden Zeit bestimmen.<sup>5</sup> Muße ist jene Praxis, bei der frei disponible Zeit völlig selbstbestimmt gefüllt wird, was impliziert, dass man sich bereits vollständig erholt hat und keine drängenden Bedürfnisse mehr befriedigen muss.

Wichtig zu sehen ist, dass auch Arbeitslosigkeit wenig mit Muße zu tun hat. Arbeitslosigkeit bleibt, wie schon der Ausdruck unmissverständlich klar-

---

5 Insoweit dies auch mit dem Ausdruck „Zeitsouveränität“ anvisiert wird, besteht eine Parallele zum Mußebegriff.

macht, negativ an die Norm der Erwerbsarbeit gebunden. Sie ist gesellschaftlich als bloßer Mangelzustand konstruiert und institutionalisiert, in welchem man nicht mit einem positivierten Lebensentwurf „sesshaft“ werden darf. Wer sich lange in Arbeitslosigkeit befindet, lebt daher in sozialer Hinsicht in einem andauernden Ausnahmezustand, in dem es keine vollgültige Anerkennung gibt. Dies – und nicht etwa jene verbreitete, mystifizierend-anthropologisierende Deutung, wonach der Mensch in puncto Sinnstiftung speziell auf die Praxisform der Erwerbsarbeit angewiesen sei – bildet den strukturellen Hintergrund dafür, dass die Situation der Arbeitslosigkeit psychisch sehr belastend ist. Sie erzeugt in paradox anmutender Weise selbst dann negativen Stress und macht perspektivisch krank, wenn man trotz Bewerbungen und Fortbildungen noch viel Zeit in der Woche übrighat, sodass einem vor lauter freier Zeit die „Decke auf den Kopf fällt“, wie das von einigen Langzeitarbeitslosen tatsächlich formuliert wird (vgl. dazu Bauer u. a. 2011a, 2011b). Kaum etwas ist sozialwissenschaftlich so gut erforscht, wie diese psychische Belastungswirkung der Arbeitslosigkeit (vgl. z. B. Kieselbach/Rogge 2010; Kieselbach 2007), die genuine Muße gar nicht erst zustande kommen lässt, auch nicht bei flankierenden Entspannungs- und Achtsamkeitspraktiken.

Wie man daran ablesen kann, ist genuine Muße gesellschaftlich nur begrenzt verfügbar. Sie war historisch vor allem ein Privileg wohlhabender Schichten, zunächst insbesondere aristokratischer Kreise, später dann des Großbürgertums, paradigmatisch verkörpert in den britischen Gentlemen und ihrer Lebensmaxime: nicht zu arbeiten, um zu essen, sondern zu essen, um (frei und selbstbestimmt) zu arbeiten (bzw. um einer sinnvollen Tätigkeit um ihrer selbst willen nachzugehen). Bis heute ist die Verfügbarkeit von Muße sozialstrukturell sehr ungleich verteilt, weil sie ökonomisch voraussetzungsvoll ist, aber genauso von kulturellen Legitimationsstrukturen und weiteren Bedingungen existenzieller Sicherheit abhängt.

Muße im ausgeführten Sinne zeichnet sich durch den Gesichtspunkt der Autonomie aus, wird durch letzteren in zeitlicher Hinsicht geradezu definiert (frei disponible und verwendete Zeit *nach* vollständiger Erholung und Befriedigung existenzieller Bedürfnisse). Der Autonomiebegriff wird in der Grundeinkommensdebatte oft zur Charakterisierung der Besonderheit einer Lebenslage mit BGE herangezogen. Er ist allerdings im Vergleich zum Mußebegriff deutlich abstrakter und daher auch nicht dazu geeignet, ähnlich konkret zu bestimmen, was eine solche Lebenslage kennzeichnet. Der Mußebegriff bezeichnet demgegenüber eine sehr spezifische und als solche voraussetzungsvolle Praxisform der Selbstbestimmung, die das verkörpert, was in der Grundeinkommensdebatte manchmal mit dem Ausdruck „real freedom“ (Van Parijs 1995) anvisiert wird, d. h. Autonomie, die als wirkliche eine ganze Reihe konkreter gesellschaftlicher Bedingungen impliziert.<sup>6</sup>

---

6 Diesbezüglich hilfreich erscheint mir der von Amartya Sen und Martha Nussbaum entwickelte „capability approach“ (Nussbaum 2011; Sen 1962, 2000, 2001), der auf Autonomisierung ausgerichtet ist. Es wird in diesem argumentiert, dass tatsächliche Autonomie verschie-

Der Mußebegriff wird, wie schon angedeutet, häufig nicht genügend davon unterschieden, was man als „Kontemplation“ bezeichnen könnte. In der mittelalterlichen Philosophie wurde zwischen einer „*vita activa*“ und einer „*vita contemplativa*“ unterschieden. Wie unschwer zu erkennen ist, geht es dabei um die Differenz zwischen einem zweckgerichteten Praxisvollzug und einer Unterbrechung desselben durch eine Reflexionsphase. Muße ist jedoch nicht mit Reflexion gleichzusetzen und auch nicht in einen Gegensatz zu zweckgerichteter Praxis zu stellen. Über Muße zu verfügen, ist zwar für eine Reflexionstätigkeit äußerst zuträglich. Aber man kann die Praxis der Muße auch anders füllen. So gut wie jede Tätigkeit, die zum (tätigkeitsäußerlichen) Zwecke des Erwerbs eines Lebensunterhalts ausgeübt wird, kann im Prinzip auch in freier Muße um ihrer selbst willen vollzogen werden, d. h. ohne *äußeren* Druck und Zweck. Dies können somit auch Tätigkeiten sein, die immanent auf praktische Zwecke ausgerichtet sind und nicht primär aus Kontemplation bestehen.

Wenn man eine solche Tätigkeit „müßig“, und das impliziert: ausschließlich nach sachimmanenten Kriterien und aus intrinsischer Motivation, ausübt, hat man allen Grund, sie so sorgfältig auszuführen, wie es sachlich sinnvoll erscheint und sich die dazu nötige Zeit zu nehmen, die unter Bedingungen der Muße auch zur Verfügung steht. Ebenso hat man allen Grund, sich immer wieder reflexiv damit auseinanderzusetzen, wie man die Tätigkeit noch besser vollziehen könnte. Das bedeutet, die mußehaft (um nicht erneut zu sagen: „müßige“) Ausübung einer Tätigkeit führt aus ihrer immanenten Logik heraus zu einer Dynamik der selbstreflexiven Kultivierung dieser Tätigkeit. Insofern kann man sagen, dass die Praxis der Muße zwar nicht mit Kontemplation bzw. Reflexion gleichgesetzt werden kann. Aber sie tendiert aus sich heraus zu einem hohen Maß an Reflexivität, Auseinandersetzung, Bildung, selbst dort, wo bei der Muße eine praktische, zweckgerichtete Tätigkeit im Vordergrund steht.

---

dene Dimensionen der „*existenziellen Sicherheit*“ voraussetzt, bei denen es um die Gewährleistung der Befriedigung elementarer Bedürfnisse geht (z. B. Rechtssicherheit, Gesundheitsversorgung, Lebensunterhalt, Zugang zu Bildung, usw.). Der Mußebegriff spielt im klassischen „*capability approach*“ bisher, soweit ich das überblicke, keine Rolle. Jedoch wäre es mit diesem möglich, den Ansatz durch einen modellhaften analytischen Fluchtpunkt zu erweitern, der bei der konkreten Sozioanalyse hilfreich wäre. Denn wo analysierte gesellschaftliche Lebensumstände konkrete Hindernisse enthalten, die Muße als selbstbestimmte Praxisform verunmöglichen oder beschränken, lassen sich entsprechende gesellschaftliche Veränderungen entwerfen. Der Mußebegriff gehört m. E. ebenso in das Zentrum eines weiterentwickelten Ansatzes der sozialen Ungleichheitsforschung, wie auch in eine Sozialstaatstheorie, die damit unter veränderten Vorzeichen wieder an die einschlägigen Beiträge Thomas H. Marshalls anknüpfen könnte, bei dem – unter Berufung auf seinen Namensvetter Alfred Marshall – die mußebeasierte „*Gentleman-Kultur*“ Großbritanniens bzw. eine vergleichbare „*zivilisierte*“ Kultur als eine Art perspektivischer Fluchtpunkt eines wünschenswerten sozioökonomischen Fortschritts der zunehmenden Autonomisierung erscheint (Marshall 1950, S. 1-10) – Voraussetzung für die „*Gentleman-Kultur*“ ist insbesondere die ökonomische Freistellung vom Erwerbsarbeitszwang.

Es sollte nun deutlich geworden sein, wie der Muße-begriff in diesem Text zu verstehen ist. Vergleicht man den damit unternommenen Versuch einer positiven Bestimmung des Spezifikums einer Lebenslage mit BGE mit der verbreiteten Bestimmung ex negativo, wonach ein BGE die Möglichkeit verschaffe, Nein zu sagen (zu fragwürdigen Beschäftigungsverhältnissen und anderen fremdbestimmenden Sozialbeziehungen), lässt sich konstatieren, dass beide durchaus eng beieinander liegen. Sie verhalten sich zueinander gewissermaßen wie Vorder- und Rückseite. Dennoch läuft die Strategie einer positiven Bestimmung nicht einfach auf Begriffs-klauberei hinaus, die praktisch keinen großen Unterschied macht. Denn wie ebenfalls sichtbar geworden sein dürfte, führt der Muße-begriff die theoriegeleitete Analyse wie auch die gesellschaftliche Debatte in eine deutlich andere Richtung. Die Bestimmung ex negativo lenkt den Blick naturgemäß darauf, was Anhängerinnen und Anhänger der Idee eines BGEs bei der *gegenwärtigen* Gesellschaft überwinden möchten. Ja, sie ist selbst das Produkt dieser Perspektive einer „bestimmten Negation“ (Hegel). Der Muße-begriff richtet die Perspektive demgegenüber direkt auf ein (hypothetisches) Leben mit BGE und betrachtet es positiv für sich. Er lenkt die Aufmerksamkeit aber zugleich auf historische Tatbestände und Erfahrungen mit der Praxis der Muße in der Menschheitsgeschichte, die für die Grundeinkommensdebatte als Empirie höchst aufschlussreich wären, aber bisher noch kaum einbezogen worden sind.<sup>7</sup> Er führt zudem direkt auf das Feld der klassischen Arbeitsethik, also in das Herz der verbreiteten reflexhaft-habituellen Ablehnung der Idee eines BGEs. Die klassische Arbeitsethik ist immanent sehr eng mit der Angst verbunden, dass Muße bzw. „Müßiggang aller Laster Anfang ist“. Daher erscheint ein BGE aus diesem Blickwinkel, wenn man es als Demokratisierung der sozialstrukturellen Verfügbarkeit von Muße betrachtet, als Schritt in den Abgrund bzw. in den gesellschaftlichen Zerfall. Ob diese Befürchtung empirisch triftig ist, rückt mit dem Muße-begriff direkt in den Fokus wissenschaftlicher Diskussion und Forschung, insbesondere der fallrekonstruktiven, weil nur diese die hierbei zu berücksichtigenden Details von Fallkonstellationen und konkreter Lebensumstände bei der Analyse ausreichend detailliert einbezieht.<sup>8</sup>

---

7 Dies, obwohl Hannah Arendt an einer viel zitierten Stelle ihres in den USA 1958 erschienen Hauptwerks „The human condition“ bereits auf die Bedeutung solcher historischen Erfahrungen bei ihrer prophetischen Weissagung einer „Krise der Arbeitsgesellschaft“ hingewiesen hat (vgl. Arendt 1960, S. 11f.). Der Sonderforschungsbereich Muße an der Universität Freiburg hat, jenseits der erwähnten Fragwürdigkeit des dort im Allgemeinen praktizierten analytischen Gebrauchs des Muße-begriffs, einen reichhaltigen Fundus an historischen Studien versammelt, der für die weitere Forschung von großem Wert sein dürfte.

8 Der Muße-begriff wäre auch wichtig, um die in den letzten Jahren sich häufenden Beiträge der Psychologie besser, d. h. vor allem praxistheoretisch, zu fundieren. Es wird hier z. B. mit einer „mentality of scarcity“ argumentiert (vgl. Shafir/Mullainathan 2013), ähnlich wie dies schon der Ökonom John Kenneth Galbraith in den 1950er-Jahren zur Initialzündung der nordamerikanischen Grundeinkommensdebatte der 1960er getan hat (Galbraith 1958). Aber für die komplementäre Lebenslage mit BGE fehlt m. E. bisher ein angemessener analytischer Begriff. Die psychologische Analyse wird m. E. oft nicht konsequent genug mit einer Strukturanalyse der Praxis kombiniert, ohne die das Psychische zu etwas Freischwebendem mystifiziert zu werden droht.

## IV

Richten wir nun den Blick auf Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie und deren Stellung zur Idee eines BGEs. Kundigen werden die Bezüge längst ins Auge gefallen sein. Sie lassen sich bereits gut an dem folgenden Zitat ablesen, das aus Humboldts früher Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ stammt, die er 1792 als junger Mann wenige Jahre nach der Französischen Revolution (1789) nur in Ausschnitten publizierte, weil Probleme mit der Berliner Zensur drohten. Humboldt hatte dieses weltgeschichtliche Ereignis, in dem sich die Autonomisierung des Politischen Bahn brach (vgl. Kutzner 1997), direkt in Paris miterlebt.

„Das höchste Ideal des Zusammenexistierens menschlicher Wesen wäre mir dasjenige, in dem jedes nur aus sich selbst, und um seiner selbst Willen sich entwickelte.“ (Humboldt 1999 [1792], S. 197)

Dieser Gedanke zählt zweifellos zum Kern seiner Bildungstheorie, die viel mit der Geistesepoche der Romantik gemein hat (vgl. Oevermann 2001a, S. 71-73) und radikal freiheitlich darauf ausgerichtet ist, dass Menschen sich so weit wie nur irgend möglich aus freien Stücken bzw. intrinsischer Motivation in tätiger Auseinandersetzung und „Wechselwirkung“ mit der sie umgebenden natürlichen wie sozialen Welt anhand der daraus hervorgehenden Erfahrungen bilden bzw. entwickeln können, gleichermaßen praktisch wie intellektuell. Das BGE scheint diesem Humboldt'schen Bildungsideal sehr entgegenzukommen, zieht man die oben entwickelte *positive* Bestimmung eines Lebens mit BGE mithilfe des Mußebegriffs heran. Ja, man muss wohl vor diesem Hintergrund sagen, dass ein BGE das im Zitat formulierte Ideal historisch erstmals sozialstrukturell, also mehr oder weniger für Alle, lebbar machen würde (sofern das jeweils auch dem individuellen Willen entspricht). Dies gilt zumindest, wenn dabei andere als ökonomische Dimensionen der existenziellen Sicherheit und Versorgung elementarer Bedürfnisse einbezogen bleiben. In wohlhabenden, demokratisch verfassten Ländern mit entwickelter Sozialstaatstradition würde das wahrscheinlich sehr weitgehend der Fall sein können.

Es liegt allerdings der Einwand nahe, dass man Humboldts Bildungstheorie schwerlich für die Idee eines BGEs direkt in Anspruch nehmen kann. Gerade die zitierte Schrift zu den Grenzen des Staates atmet in politischer Hinsicht einen libertären Geist, der schon stark dem aufziehenden klassischen Zeitalter der „bürgerlichen Gesellschaft“ entspricht, das noch wenig von den gesellschaftlichen Voraussetzungen tatsächlicher individueller Freiheit verstand und sich zunächst in bestimmter Negation auf die Abwehr von fragwürdigen Freiheitseinschränkungen durch den (noch nicht demokratisch verfassten) Staat konzentrierte.<sup>9</sup> Wenn Humboldt den Staat darin vor allem auf die

---

9 „Indess wird doch, hoffe ich, das Gesagte immer hinreichend sein, meine eigentliche Absicht bei diesem ganzen Aufsatz noch deutlicher gemacht zu haben, die Absicht nemlich, dass der wichtigste Gesichtspunkt des Staats immer die Entwicklung der Kräfte der einzelnen Bürger in ihrer Individualität sein muss, dass er daher nie etwas andres zu einem Gegenstand seiner

Sicherung von individuellen Freiheitsrechten der Bürgerinnen und Bürger gegeneinander und gegenüber fremden Staaten (durch Landesverteidigung) beschränkt wissen wollte und eine wohlfahrtsstaatliche Aktivität zur Förderung derselben (vor allem wegen der dabei bestehenden Paternalismus-Gefahr) ausschloss, dann erscheint dies auch als Ausdruck einer zeittypischen Naivität im Hinblick auf die gesellschaftlichen Voraussetzungen tatsächlicher individueller Freiheit. Diese Naivität ist etwas völlig anderes als ähnlich klingende staatskritische Äußerungen zur Verteidigung der Freiheit in der Gegenwart, wie sie in Deutschland manchmal aus den Reihen der FDP zu vernehmen sind. Solche Äußerungen sind in aller Regel nicht mehr einfach naiv, sondern oft erkennbar an Klientelinteressen orientiert und auf interessierte Weise gegenüber den mittlerweile reichhaltigen historischen Erfahrungen mit den sozialen Folgen des Kapitalismus ignorant.

Dennoch lohnt sich die Beschäftigung mit Humboldts Bildungstheorie auch noch in der Gegenwart. Ist diese doch in ihrer systematischen Verbindung von Autonomisierung und Bildung ausgesprochen konsequent angelegt, sodass daraus selbst für Gemeinwesen der Gegenwart, die sich im Hinblick auf Fragen der Autonomie im Allgemeinen für sehr aufgeklärt halten, ein enormes analytisch-kritisches Potenzial resultiert. Dazu muss man die Theorie allerdings teilweise expliziter formulieren, als Humboldt dies getan hat, und wenn man dies unternimmt, betritt man zwangsläufig den Bereich der Interpretation, die Humboldts Theorie zeitgenössisch fortbildet.

Dies beginnt bereits, wenn man den Mußebegriff mit Humboldts Bildungstheorie in Verbindung bringt. Denn meines Wissens hat Humboldt diesen nicht wie hier verwendet. Allerdings ist der sachliche Zusammenhang in seiner Bildungstheorie so, dass das, was der Mußebegriff hier repräsentiert, dort als idealer Ausgangspunkt von Bildungsprozessen erscheint: also eine praktische Konstellation, in der sich ein Subjekt völlig frei und allein intrinsisch motiviert mit einer Sache um ihrer selbst willen beschäftigen kann und dies dann auch tut.<sup>10</sup>

Man darf allerdings nicht übersehen, dass es nicht minder ein bewusster, freier Entschluss sein kann, sich einer Sache im Rahmen von Erwerbsarbeit zu widmen, sodass man dabei auch noch etwas hinzuverdient. Jedoch geht es dann *im Hinblick auf die betreffende Sache* nicht mehr ausschließlich um intrinsische Hingabe, sondern auch um den der Sache äußerlichen Zweck des instrumentellen Einkommenserwerbs. Dieser kann den Sachbezug in unterschiedlich starkem Ausmaß überlagern. Je dominanter er in der Arbeitsmotivation ausfällt, desto entfremdeter fällt dabei auch die sachliche Aufgabenerledigung aus. Manchen Menschen bleibt die berufliche Tätigkeit, der sie sich widmen, zeit lebens weitgehend äußerlich, weil schon ihre Berufswahl dominant (meist ge-

---

Wirksamkeit machen darf, als das, was sie allein nicht selbst sich zu verschaffen vermögen, die Beförderung der Sicherheit“ (Humboldt 1999 [1792], S. 295).

10 Humboldts neuhumanistische Orientierung an der griechischen Antike entspricht ebenfalls dem Mußebegriff.

zwangenermaßen) auf den instrumentellen Zweck des Broterwerbs ausgerichtet war. Das hat aus der Perspektive der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts unmittelbar Konsequenzen für das *Bildungspotenzial* solch einer Praxis:

„Allein, freilich ist Freiheit die notwendige Bedingung, ohne welche selbst das seelenvollste Geschäft keine heilsamen Wirkungen dieser Art hervorzubringen vermag. Was nicht von dem Menschen selbst gewählt, worin er auch nur eingeschränkt und geleitet wird, das geht nicht in sein Wesen über, das bleibt ihm ewig fremd, das verrichtet er nicht eigentlich mit menschlicher Kraft, sondern mit mechanischer Fertigkeit.“ [...] „Jede Beschäftigung vermag den Menschen zu adeln, ihm eine bestimmte, seiner würdige Gestalt zu geben. Nur auf die Art, wie sie betrieben wird, kommt es an; und hier lässt sich wohl als allgemeine Regel annehmen, dass sie heilsame Wirkungen äussert, so lange sie selbst, und die darauf verwandte Energie vorzüglich die Seele füllt, minder wohlthätige hingegen, wenn man mehr auf das Resultat sieht, zu dem sie führt, und sie selbst nur als Mittel betrachtet. Denn alles, was in sich selbst reizend ist, erweckt Achtung und Liebe, was nur als Mittel Nutzen verspricht, bloss Interesse; und nun wird der Mensch durch Achtung und Liebe ebenso sehr geädelt, als er durch Interesse in Gefahr ist, entehrt zu werden.“ (Humboldt 1999 [1792], S. 204f.)

Wir stoßen hier bereits sehr deutlich auf den Gedanken Humboldts, dass der Gebrauch der Autonomie eine *Bindung* erzeugt, die sich darauf richtet, wofür man sich entscheidet. Durch eine solche freie Selbsttätigkeit bleibt das Subjekt in gewisser Hinsicht immer bei sich und betrachtet in der Folge auch die Sache, mit der es sich beschäftigt und auseinandersetzt, als eigene Angelegenheit. Die praktischen Konsequenzen einer solchen Selbsttätigkeit werden der eigenen Person zugerechnet, sodass sich das Subjekt dafür auch verantwortlich fühlt und intrinsisch interessiert zeigt, sich die Folgen des eigenen Handelns rekonstruktiv anzueignen. An den sich so konstituierenden materialen Erfahrungen „bildet“ sich laut Humboldt das Subjekt.

Muße erscheint diesbezüglich als der ideale Ausgangspunkt, weil das Subjekt dabei wie nirgends sonst ganz bei sich und der Sache ist, der es sich hingibt. Jede arbeitsvertragliche Verpflichtung impliziert demgegenüber per se ein Stück Fremdbestimmung, selbst dort, wo man diese Verpflichtung im Prinzip gerne übernimmt und sich nicht durch die Notwendigkeit des Broterwerbs gedrängt fühlt. Erwerbsarbeit bedeutet, dass man sich für das arbeitsvertragliche Moment der Fremdbestimmung im Gegenzug durch eine monetäre Entlohnung entschädigen lässt.

In einer Gesellschaft mit BGE wäre man nicht mehr gezwungen, solche arbeitsvertraglichen Verpflichtungen einzugehen. Aber wahrscheinlich blieben viele Menschen dennoch daran interessiert, ihren materiellen Lebensstandard durch Arbeitseinkommen über das bescheidende Niveau eines BGEs anzuheben. Solch eine Praxis des „Verkaufs“ der eigenen Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt mit Begriffen wie „Entehrung“ in Verbindung zu bringen, wie Humboldt es in dem Zitat tut, ist analytisch sicherlich überzogen. Es verweist auf eine äußerst privilegierte aristokratische Perspektive, bei der nicht ein BGE, sondern ein stattliches Vermögen ökonomisch im Hintergrund steht, sodass ein materieller Hinzuverdienst ohnehin uninteressant erscheint. Richtig dürfte aber sein, dass das Bildungspotenzial bei der Erwerbsarbeit mit jedem

zusätzlichen Fremdbestimmungsgrad im Vergleich zu einer müßigen Tätigkeit abnimmt.



*Abb.: Allgemeingut; Foto: Sascha Kabel*

Freiheit bzw. intrinsische Motivation (Muße erscheint dabei als Inbegriff derselben) ist in Humboldts Bildungstheorie nicht nur eine notwendige Bedingung unter anderen, sondern die „erste“, ohne die „Bildung“ nicht zustande kommt:

„Der wahre Zweck des Menschen nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlassliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen.“ (Humboldt 1999 [1792], S. 195)

Hauptcharakteristikum dieses neuhumanistischen Humboldtschen Bildungsverständnisses, bei dem der selbstbestimmte, selbsttätige Mensch und dessen ganzheitliche „Kräftigung“ im Zentrum stehen, ist, dass Autonomie nicht nur am Anfang den Hauptgesichtspunkt bildet, sondern genauso am Ende. Autonomie ist konstitutive Voraussetzung der Bildung, aber gleichzeitig ihr wesentlichstes Resultat:

„Denn durch nichts wird diese Reife zur Freiheit in gleichem Grade befördert, als durch Freiheit selbst. Diese Behauptung dürften zwar diejenigen nicht anerkennen, welche sich so

oft gerade dieses Mangels der Reife, als eines Vorwandes bedient haben, die Unterdrückung fortauern zu lassen. Allein sie folgt, dünkt mich, unwidersprechlich aus der Natur des Menschen selbst, Mangel an Reife zur Freiheit kann nur aus Mangel intellektueller und moralischer Kräfte entspringen; diesem Mangel wird allein durch Erhöhung derselben entgegengearbeitet; diese Erhöhung aber fordert Uebung, und die Uebung Selbstthätigkeit erweckende Freiheit.“ (Humboldt 1999 [1792], S. 302f.)<sup>11</sup>

Humboldts Bildungstheorie erweist sich als von Grund auf *dialektische* Konzeptualisierung, die Bildung als eine *Prozesslogik* der Autonomisierung bestimmt. Es kann auf den ersten Blick wie ein Widerspruch erscheinen, dass darin das, was Produkt des Prozesses ist, zugleich auch als dessen Ausgangspunkt firmiert, im vorliegenden Fall Autonomie. Diese scheinbare Widersprüchlichkeit verschwindet aber schnell, wenn man differenziert, um welche Form von Autonomie es jeweils geht. Am Anfang des Bildungsprozesses steht eine noch *ungebildete* Autonomie, bei der das Bildungssubjekt zwar autonom-intrinsisch eine Entscheidung trifft, allerdings noch ohne genau zu wissen, was sie bedeutet und wohin sie führt. Am Ende des Bildungsprozesses steht demgegenüber eine *substanziell gefüllte* Autonomie, die sich an den durch eigene Entscheidungen initiierten Erfahrungen allmählich rekonstruierend-erkenntnisbildend (natürlich nicht bloß „konstruierend“) herangebildet hat.

Ein ähnliches Modell findet man in mythischer Darstellungsform in der biblischen Schöpfungsgeschichte der Vertreibung von Adam und Eva aus dem paradiesischen Garten Eden (Genesis 2.15-17). Diese konzipiert die Entstehung der Menschheit als „Sündenfall“, der sich bei genauerer Analyse als Fall in die Autonomie entpuppt, der sich durch den *praktischen Vollzug von Autonomie* ergibt. Dies hat auch schon Humboldts Generationsgenosse Hegel so gesehen (vgl. Hegel 1986, S. 75-79, 1989, S. 389f., 1990, S. 265f.; ähnlich auch Oevermann 1995, S. 71ff.). Der im wahrsten Sinne des Wortes entscheidende Moment ist die Entscheidung von Eva, durch die sich Adam mitreißen lässt, in einer Situation der krisenhaften Fraglichkeit und Ungewissheit das göttliche Gebot zu übergangen und vom Baum der Erkenntnis zu kosten. Es wird dadurch ein Prozess der praktischen Erfahrung und Bildung in Gang gesetzt, durch den Adam und Eva in der Folge substanziell autonom, gebildet und zu wissenden Subjekten werden. Bemerkenswert ist dabei das Detail, dass Adam und Eva ihre Entscheidung tatsächlich völlig selbstbestimmt treffen, d. h. im Zustand der Muße. Der biblische Mythos ist diesbezüglich eindeutig. Denn es ist keineswegs Hunger, der die beiden dazu bringt, den Apfel vom Baum der Erkenntnis zu kosten. Zwar heißt es in der Bibel zunächst: „Da sah die Frau, dass es köstlich wäre, von dem Baum zu essen, dass der Baum eine Augenweide war“ (zitiert nach der dt. Einheitsübersetzung). Aber dann kommt ein entscheidender Zusatz: „und dazu verlockte, klug zu werden.“ Damit wird klar, dass die Neu- bzw. Wissbegierde der tragende Impuls ist, vom „Baum der

---

11 Ruprecht Mattig versammelt in seinem Buch „Wilhelm von Humboldt als Ethnograph. Bildungsforschung im Zeitalter der Aufklärung“ diverse Zitate aus Humboldts Reisebeobachtungen in Frankreich, Spanien und dem Baskenland, die ähnliches besagen (vgl. Mattig 2019, S. 226f., 231).

Erkenntnis“ zu kosten, was durch diese eigentümliche Bezeichnung des Baumes zusätzlich unterstrichen wird. Neu- bzw. Wissbegierde gehören zur Praxis der Muße – ein Begriff, der angesichts der Bedeutung der kindlichen Neugier beim Heranwachsen auch für die Sozialisationsforschung zentral ist.<sup>12</sup>

Der dialektisch konzipierten Humboldt'schen Bildungstheorie fügt eine krisentheoretische Interpretation im Explikationsgrad entscheidendes hinzu, indem sie den Kern von Bildungsprozessen näher aufschließt. „Bildung“ wird als Prozess der *Krisenbewältigung* verstanden und begriffsanalytisch von „Lernprozessen“ unterschieden, die im Unterschied dazu *routinehaft* ablaufen. Was wird hier unter einer „Krise“ genau verstanden? Sehr einfach formuliert, wird darunter eine Situation begriffen, in der sich ein Subjekt *Fragen* stellt bzw. eine Ungewissheit mit sich trägt, wie sich Dinge verhalten und vor diesem Hintergrund oft auch, was zu tun sei. Dieser Krisenbegriff hat also einen *erkenntnistheoretischen* Kern. Dieser lässt sich etwas elaborierter auch so ausdrücken, dass im Handeln und Denken von Subjekten *Gegenstände* kein eindeutiges *Begriffsprädikat* mehr besitzen, dass also schulgrammatisch ausgedrückt die Verbindung zwischen „Subjekt“ und „Prädikat“ fraglich geworden ist und in Abhängigkeit davon oft auch die Lebenspraxis mit Ungewissheiten belastet wird.

Nun zählt sicherlich zu den Vorzügen dieses theoretisch konturierten Krisenbegriffs, dass er über den engen *praktischen* Fokus hinausgreift, der im Alltagsleben dominant ist. Dort stehen vor allem Krisen im Vordergrund, die eine Lebenspraxis unfreiwillig im alltäglichen Lebensvollzug ereilen, Krisen, die den dort bis dahin (scheinbar) funktionierenden Routineablauf stören oder gar unterbrechen, Krisen, die die Erreichung praktischer Interessen in der Folge negativ tangieren und einen erheblichen Problemdruck erzeugen. Hier erscheinen Krisen mindestens als lästig, wenn nicht sogar als existenziell bedrohlich, und alles Streben ist darauf gerichtet, sie so schnell als möglich vom Halse zu bekommen und vielleicht von vornherein zu vermeiden. Jedoch öffnet sich von dem erkenntnistheoretischen Kern des theoretischen Krisenbegriffs ausgehend der Blick auch auf andere Arten von Krisen, zum Beispiel auf Krisen, die durch rauschhaft-positive, glückhafte Erfahrungen zustande kommen, Erfahrungen, die gleichwohl in der Konsequenz bisherige Welt- und Selbstwahrnehmungen infrage stellen, d. h. „in die Krise“ stürzen und zur Transformation bringen. Für unseren Zusammenhang noch wichtiger ist jener Krisentypus, den Ulrich Oevermann als „Krise durch Muße“ bezeichnet hat (z. B. Oevermann 2004, S. 167f., 2016, S. 63f.). Das sind Krisen, die sich aus der Praxis der Muße ergeben, also wenn man sich völlig unbedrängt, frei und allein intrinsisch motiviert mit einer Sache um ihrer selbst willen beschäftigt. Je länger nämlich eine solche Praxis andauert, desto wahrscheinlicher wird es auch, dass man bei dieser Versenkung in eine Sache auf Details derselben stößt, die der eigenen Wahr-

---

12 Diese Deutung des biblischen Schöpfungsmythos habe ich in folgenden Publikationen näher ausgeführt: Franzmann 2010, S. 80-83, 2017b, S. 481-88.

nehmung bis dahin entgangen sind, dem routinehaften Schema der Gegenstandswahrnehmung widersprechen und dieses in der Folge krisenerzeugend infrage stellen.

Oevermann hat neben solchen „Krisen durch Muße“ zwei weitere Krisentypen unterschieden: „traumatische Krisen“ und „Entscheidungskrisen“ (Oevermann 2016, S. 63f.). „Traumatische Krisen“ überfallen die Subjekte mitten im Praxisvollzug und lassen ihnen kaum Zeit zum Reagieren. Allenfalls die Möglichkeit zu einer direkten, spontanen Antwort besteht hier noch. Solche Krisen weisen den größten Fremdbestimmungscharakter auf. Das ist bei „Entscheidungskrisen“ schon deutlich weniger der Fall. Auch bei diesen besteht zwar ein Entscheidungszwang nach der Devise, man kann sich nicht nicht-entscheiden. Aber für sie ist immerhin die Logik eines Zeitfensters prägend. D. h. es besteht ein erheblicher zeitlicher Spielraum zum vorbereitenden Sondieren verfügbarer Optionen und möglicher Entscheidungsgründe vor der eigentlichen krisenbeschließenden Entscheidung. Die „Krise durch Muße“ erscheint im Vergleich dazu als der einzige Krisentypus, bei dem Krisen ganz selbstbestimmt zustande kommen, eben weil sich hier das betroffene Subjekt unbedrängt und frei mit einem Gegenstand um seiner selbst willen beschäftigt, sich diesem also von sich aus öffnet. Genau das macht sie so bedeutsam für eine bildungstheoretische Perspektive im Sinne Wilhelm von Humboldts. Nur bei diesen Krisen, die sich aus intrinsischer Motivation im Rahmen von Muße ergeben, ist das Bildungssubjekt ganz bei sich wie auch bei der Sache, um die es geht. Sie haben daher das größte Bildungspotenzial. Man kann dies auch so formulieren, dass sich bei „Krisen durch Muße“ der negativ-fremdbestimmende Charakter der anderen beiden Krisentypen verliert und die bei jeder Krise latent existierenden Erkenntnis- und Transformationschancen als etwas Positives in den Vordergrund rücken.

Dieser Umstand macht „Krisen durch Muße“ im Prinzip zu einem mächtigen pädagogischen „Werkzeug“. Jedoch stehen ihnen in der gesellschaftlichen wie auch in der pädagogischen Praxis vielfache Hindernisse im Weg. Im schulischen Bildungssystem herrschen mit der Trias von gesetzlicher Schulpflicht, top-down umzusetzenden „Bildungsstandards“ und einem den Lehrkräften von der Gesellschaft abverlangten Notenregime, das die Bildungspartnerschaft mit den Schülern in macht- und interessentheoretischer Hinsicht strukturell korrumpiert,<sup>13</sup> institutionelle Rahmenbedingungen vor, die diesbezüglich ausgesprochen restriktiv wirken (vgl. Franzmann 2020a, 2020c). Und

---

13 Ginge man vom Humboldtschen Bildungsbegriff aus, wären Lehrkräfte in erster Linie für die Bildungsförderung ihrer Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines partnerschaftlichen Verhältnisses bzw. Arbeitsbündnisses zuständig. Jedoch korrumpiert das Notenregime im Zusammenspiel mit der Schulpflicht die diesbezügliche partnerschaftliche Beziehung, und die Gesellschaft nimmt das bisher wohl auch deswegen in Kauf, weil sie sich so den Aufwand von berufsspezifischen Auswahl- und Aufnahmeverfahren im Anschluss an die Schule ersparen kann. Jedoch sind pauschale Schulzeugnisse diesbezüglich viel weniger aussagekräftig.

dies, obwohl das altgriechische Wort „*scholé*“, aus dem sich das moderne Wort „*Schule*“ etymologisch herleitet, eigentlich „*Muße*“ bedeutet.<sup>14</sup>

## V

In der gesellschaftlichen Praxis ist es vor allem der Erwerbsarbeitszwang, der die Möglichkeiten zu „*Krisen durch Muße*“ in der Lebensphase der Erwerbstätigkeit stark beschränkt. Ein BGE in ausreichender Höhe würde diesen Zwang für jeden Erwachsenen aufheben. Die öffentliche und akademische Debatte betrachtet diese Reformidee unter verschiedenen Blickwinkeln. Am verbreitetsten sind bisher Perspektiven der Armutsbekämpfung und Beseitigung der Arbeitslosigkeitsstigmatisierung, der Problematisierung des technologischen Wandels (besonders der Digitalisierung) im Hinblick auf die Zukunft der Erwerbsarbeit, vor diesem Hintergrund auch der Verteilungsgerechtigkeit<sup>15</sup>, des Weiteren des Bürokratieabbaus, der gesellschaftlichen Freisetzung von Kreativität, generell von Autonomiegewinnen für die individuelle Lebensführung, seit einigen Jahren auch der psychischen Gesundheit und des individuellen Wohlbefindens, mit der Corona-Pandemie schließlich der verbesserten ökonomischen Resilienz von Bürgerinnen und Bürgern sowie ganzer Volkswirtschaften bei wirtschaftlichen Schocks – es gibt aber im Prinzip noch viele weitere Aspekte, die in der Diskussion eine gewisse Rolle spielen.

Die Bestimmung, wonach die Einführung eines BGEs auf eine Demokratisierung der sozialstrukturellen Verfügbarkeit von *Muße* hinausliefe, liefert nun eine analytische Zentralperspektive, aus der sich diese klassischen Themen der Grundeinkommensdiskussion alle problemlos ableiten lassen. Sie erweist sich aber auch noch darin als fruchtbar, dass sie die Aufmerksamkeit auf

---

14 Seitdem das Schulsystem die beiden Großreformprojekte Inklusions- und Ganztagschule verfolgt, sind zwar in dem begleitenden erziehungswissenschaftlichen Diskurs hochfliegende utopische Modelle einer Ausweitung des individualisierten Förderansatzes der Inklusionspädagogik (die einer in dieser Hinsicht professionalisierten Pädagogik traditionell am nächsten kommt) zum allgemeinen Modell schulpädagogischer Praxis zu beobachten (vgl. Kielblock u. a. 2017, S. 141), aufbauend auf der zutreffenden Feststellung, dass auch im Hinblick auf Bildungsprozesse jede Schülerin und jeder Schüler heterogen, divers, individualisiert ist, dementsprechend auch individualisiert zu fördern wäre. Jedoch geraten dabei handfeste institutionelle Hindernisse nur selten in den Blick. In der empirischen Unterrichtsforschung wird die restriktive Wirkung des schulinstitutionellen Rahmens auf die darin stattfindende Unterrichtspraxis konkreter Lehrpersönlichkeiten nur selten in einer Weise zum Thema, wie es angemessen erscheint. Forderungen nach einer Abschaffung der gesetzlichen Schulpflicht wurden immer wieder als utopisch verworfen, wofür man diskutierbare Gründe anführen kann. Aber dies scheint oft mit der Illusion verbunden zu sein, dass damit die Erforschung dieser restriktiven Wirkungen entbehrlich würde. Das Gegenteil dürfte aber der Fall sein. Gerade wenn man sich dazu entscheidet, an dem Schulpflichtrahmen festzuhalten, bedarf es einer umso detaillierteren Kenntnis von deren restriktivem Wirkungspotential. Denn dieser Rahmen erzeugt auf die Beteiligten einen problematischen Sog, dem man allenfalls dann widerstehen kann, wenn man dessen latente Wirkungsweisen klar vor Augen hat.

15 Vor allem angesichts eines Trends zur Abnahme der quantitativen Bedeutung des Produktionsfaktors „*lebendige menschliche Arbeitskraft*“ zugunsten von „*Kapital*“ und „*Wissen*“, ein Trend, der sich schon seit Langem in der Verteilung der volkswirtschaftlichen Wertschöpfung widerspiegelt.

eine Frage lenkt, die in der Diskussion bisher eher randständig war, obwohl sie sicherlich zu den grundlegendsten zu rechnen wäre: Die Frage nach der Bedeutung eines BGEs bei der Ermöglichung von genuinen Bildungsprozessen im Sinne Humboldts, insbesondere in der Lebensphase (bisher erwerbstätiger) Erwachsener.

Diesbezüglich rückt sofort der Diskurs zum „lebenslangen Lernen“ in den Fokus. Seit den 1970er-Jahren wird der gesellschaftliche Strukturwandel in Deutschland und Europa von einer entsprechenden Programmatik diskursiv begleitet (vgl. z. B. Europäische Union 1995; Delors 1996; OECD 1996; Kommission der europäischen Gemeinschaften 2000; Kraus 2001, S. 57ff.; Klein 2017). In den 1990er-Jahren, der Epoche der „Verbetriebswirtschaftlichung des Geistes“ (Oevermann), trat das Schlagwort der „Wissensgesellschaft“ hinzu (vgl. Dewe/Weber 2007) und wurde zur übergreifenden Hintergrundfolie für eine Politik, die sich der Programmatik des lebenslangen Lernens als Mittel zur Förderung der Wettbewerbsfähigkeit des jeweiligen nationalen Produktionsstandorts verpflichtet fühlte. In den USA, seit dem Übergang ins 20. Jahrhundert das führende Land der kapitalistischen Modernisierung, lassen sich Ideen zum lebenslangen Lernen allerdings schon in die 1930er-Jahre zurückverfolgen, wo sie in der Zeit der durch Massenarbeitslosigkeit geprägten „Großen Depression“ nach dem Börsenkrach von 1929 im Kontext der damals aufkommenden Debatte um technologisch bedingte Arbeitslosigkeit diskutiert worden sind (vgl. Bix 2000, S. 211f.).

Dem Diskurs zum lebenslangen Lernen liegt insbesondere die Diagnose zugrunde, dass der sich dynamisierende Strukturwandel den Bürgerinnen und Bürgern zur Sicherung ihres Erwerbsstatus zunehmend abverlangt, auch jenseits der klassischen Schul- und Ausbildungszeit zu „lernen“, mehr oder weniger bis zum Ruhestand. Zwar findet man Ideen zur Sinnhaftigkeit eines lebenslangen Erfahrungs-, Bildungs- oder Lernprozesses schon früh in der Kulturgeschichte, zum Beispiel in der Philosophie der griechischen Antike. Aber zum Rang eines gesellschaftlichen Dauerdiskurses, in dem dies nicht nur von einigen intellektuellen Köpfen als Desiderat, sondern von vielen gesellschaftlichen Akteuren als Notwendigkeit aufgefasst wird, hat es die Idee erst im Kontext der Moderne geschafft, und dort auch erst in einem vergleichsweise späten Stadium.

Zwar gingen erziehungswissenschaftliche und intellektuelle Beiträge zur Diskussion immer wieder auch über den Funktionszusammenhang einer Anpassung von Arbeitskräften an sich transformierende Arbeitsmärkte mittels lernender „Weiterbildung“ hinaus (vgl. Alheit/Dausien 2002; Alheit/von Felden 2009; Hof 2009; Kade/Seitter 2013; Ribolits 1995; Wernstedt 2008). Aber bei der politisch-gesellschaftlichen Implementation praktischer Konzepte blieb dieser dennoch dominant. Das zeigt sich sicherlich nicht zuletzt an der Verwendung des Lernbegriffs, auch wenn man hierbei berücksichtigen muss, dass nicht Wenige in der Pädagogik mit diesem Wort faktisch unterschiedslos und vage sowohl routinemäßige Prozesse des Erwerbs von Fertigkeiten und Wissensbeständen als auch krisenvermittelte Bildungsprozesse bezeichnen.

Wie sähe aber ein Konzept aus, das aus dem engen Funktionszusammenhang des Arbeitsmarktes deutlich heraussträte, bei dem es also nicht überwiegend nur um „Weiterbildung“ im Sinne von routinetaften Lernprozessen des Erwerbs von (nicht zuletzt arbeitsmarktbezogenen) neuen Fertigkeiten und Wissensbeständen ginge, sondern um umfassende, krisenvermittelte Bildungsprozesse über die Lebensspanne hinweg? Die weitreichendste Variante wäre wohl eine, bei der das BGE dazu ein sozialstrukturelles Fundament legte. Humboldts Bildungsgedanke würde dadurch aller Voraussicht nach seinen ungewollt-elitären Zug verlieren, weil Muße als Voraussetzung von autonomer und zugleich autonomisierender Bildung fortan für jeden sozialstrukturell zugänglich wäre. Es recht würde dies gelten, wenn Bildungsinstitutionen ihre Angebote weiterhin aufrechterhielten oder ausbauten. Denn die Pädagogik würde durch die Einführung eines BGEs natürlich in keinster Weise entbehrlich, der Bedarf nach professioneller pädagogischer Begleitung auf dem Bildungsweg nicht geringer.

## VI

Ein so weitgehender Reformansatz mag auf den ersten Blick übertrieben sowie utopisch wirken und aus einer Haltung des praxisorientierten Pragmatismus viele Fragen und Bedenken aufwerfen. Für mich verfliegen solche Bedenken allerdings beim Blick auf den aktuellen Strukturwandel. Mein Eindruck ist, dass der gesellschaftliche Strukturwandel mittlerweile ein Ausmaß und Tempo erreicht hat, die einen solch weitreichenden Ansatz zunehmend als eine Notwendigkeit erscheinen lassen. Dies möchte ich zum Abschluss zumindest noch skizzenhaft begründen.

Es erscheint bereits als eine Illusion, dass man mitten in ihrer Berufsbiografie arbeitslos gewordenen Erwachsenen, deren Berufsqualifikationen zum Teil in immer schnellerem Tempo veralten, sodass nicht selten ein Berufswechsel unvermeidlich erscheint, im Rahmen der fremdbestimmenden, aktivierenden Praxis heutiger Arbeitsagenturen eine Umschulung oder „Fortbildung“ verordnen kann, die mehr als bloße routinetafte Lernprozesse bewirkt. Ich erinnere zudem daran, dass der Status der Arbeitslosigkeit in keinster Weise mit einer Situation der Muße vergleichbar ist, sondern einen belastenden Ausnahmezustand der gesellschaftlichen Exklusion darstellt, selbst wenn man die mit „Hartz IV“ verbundene Sanktionspraxis weitgehend einstellt. Für genuine „Weiterbildung“ im Sinne von autonomen Bildungsprozessen wären stattdessen Rahmenbedingungen erforderlich, die in mancherlei Hinsicht mit der Spätadoleszenz vergleichbar wären, Bedingungen, die den Betroffenen ermöglichen, ihre berufliche Identität und ihren Lebensentwurf unter Moratoriumsbedingung in tatsächlich selbstbestimmten Bildungsprozessen grundlegend weiterzuentwickeln. Man darf hier nicht vergessen, dass diese beruflichen Identitäten und Lebensentwürfe Grundlage und Kern der intrinsischen Motivationsstruktur sind, welche im Hinblick auf die Beschwerlichkeiten einer neuen, zukünftigen Berufsarbeit tragfähig sein muss (vgl. diesbezüglich auch

Daniels u. a. 2010; Franzmann 2009; Franzmann/Jung 2012; Oevermann 2009).

Der gesellschaftliche Strukturwandel beschränkt sich auch nicht auf die Sphäre der Erwerbsarbeit. Er hat noch ganz andere Dimensionen, die den Menschen ebenfalls erhebliche Anpassungsleistungen und biografische Transformationen abverlangen. Immer mehr gigantische Herausforderungskomplexe bedrängen seit dem Jahrtausendwechsel nicht allein Politik und Gesellschaft, sondern ebenso die Bürgerinnen und Bürger, ohne deren Beteiligung diese nicht zu bewältigen sein werden. Wie soll der Klimawandel effektiv gebremst werden, wenn diesbezüglich die große Mehrheit der Bürgerschaft nicht mitzieht und ihre Lebensweise deutlich ändert? Wie sollen die in der Eurokrise 2012, im Umgang mit den Fluchtbewegungen von 2015 und anderem mehr deutlich gewordenen gravierenden Strukturprobleme der EU-Institutionenordnung, die nur durch die Konstitution eines europäischen Bundesstaates nachhaltig zu lösen wären, überwunden werden, ohne tragende Beteiligung der „Volkssouveräne“ der bereitwilligen EU-Mitgliedsstaaten? Die beschleunigte kulturelle Pluralisierung, die angesichts der weltweit anwachsenden Migrationsprozesse zusätzliche Bedeutung erhält, verlangt nicht nur den Eingewanderten erhebliche Anpassungs- und Integrationsleistungen ab, sondern zwangsläufig auch den „Eingeborenen“. Die Liste ließe sich fortsetzen.

Bei diesen Herausforderungen und biografischen Transformationsprozessen geht es nicht allein um funktionale Anpassungen, sondern sehr viel grundlegender um „Identitäten“ und intrinsisch verankerte Lebensentwürfe, wenn man so will, um die „innere Beheimatung“ der Menschen, die auch in demokratiethoretischer Hinsicht höchst relevant erscheint. Sollen die Bürgerinnen und Bürger in diesem Wandel nicht den Anschluss verlieren, sollen sie nicht Gefahr laufen, in ihren Gemeinwesen innerlich „heimatlos“ zu werden und sich in der veränderten Welt um sie herum zunehmend fremd zu fühlen, müssen sie sich auf unbedrängte, angstfreie, wenn man so will, spielerische Art und Weise über die erwachsene Lebensspanne hinweg mit diesem Wandel immer wieder neu auseinandersetzen können. Das heißt, sie müssen ausgiebig die Möglichkeit zu genuinen, mußvermittelten, Neugier geleiteten, autonomen Bildungsprozessen haben. Nur so können sie sich das gesellschaftlich Neue aneignen und ihren Lebensentwurf auf gelungene und freie Weise fortbilden. Von außen aufgezwungene bloße Anpassungsreaktionen gehen im Gegensatz dazu mit innerer Entfremdung einher, die sich auf irgendwelchen Wegen Ausdruck verschafft.

Ich habe den Eindruck, dass sich bereits eine Reihe von Sozialpathologien beobachten lässt, die auf eine solche wachsende innere Entfremdung und Überforderung von Teilen der Bevölkerung angesichts des steigenden biografischen Transformationsdrucks hindeuten. Die eingefleischte Trump-Anhängerschaft ist hier nur das krasseste Beispiel. Auch in unseren europäischen Gemeinwesen sind seit Jahren eine eigentümliche, wachsende Gereiztheit, Bereitschaft zu Ressentiments und Hass, Maßlosigkeit der Kritik und Ablehnungshaltung

gegenüber gesellschaftlichen Veränderungen in Teilen der Bevölkerung zu beklagen, die zum Teil an den Grundlagen der Demokratie rütteln.

Ist es ein Zufall, dass die Idee eines BGEs gleich zu Beginn der historischen Transformationsdynamik des Kapitalismus aufgekommen und fortan geblieben ist, eine Dynamik, welche die Lebensverhältnisse der Menschen in immer schnellerem Tempo verändert? Schließlich erscheint diese Idee aus einer pädagogischen, bildungstheoretischen Perspektive als ein (hypothetisch möglicher) Weg, den kontinuierlich ansteigenden Wohlstand fortan so zu nutzen, dass tatsächlich alle Menschen in diesem dynamisierten Strukturwandel über die nötigen Freiräume der Muße verfügen, um diesen nicht als Bedrohung erleben zu müssen und sich durch die erwachsene Lebenszeit hindurch immer wieder mit ihm selbstbestimmt, unbedrängt-neugierig auseinandersetzen zu können.

Die alles entscheidende Frage lautet vermutlich am Ende: Können wir Menschen uns tatsächlich (größtenteils) zumuten und zutrauen, mit so viel Freiheit nicht nur individuell, sondern auch gesellschaftlich vernünftig umzugehen, damit auf aggregierter Stufe die gesellschaftliche Reproduktion keinen Schaden nimmt? Oder würde dies auf eine dauerhafte Überforderung hinauslaufen, mit erosionshaften Konsequenzen für die Gesellschaft? Wie auch immer die Antwort lautet, aus der Perspektive von Humboldts Bildungstheorie erscheint es so, dass Autonomie dialektisch durch praktischen Vollzug entsteht und wächst. Anders ausgedrückt, substantielle Autonomie bildet sich durch die praktische Auseinandersetzung mit Autonomie-Herausforderungen. Im Hinblick auf das BGE bedeutet dies, dass die erweiterten Autonomiespielräume, die seine Einführung den Menschen individuell verschaffte, selbst zum Faktor des sozialen Wandels würden in Form eines weiteren historischen Autonomisierungsschubes.

Diese dialektische Sichtweise steht einer Auffassung diametral gegenüber, wie sie in der Grundeinkommensdebatte z. B. von Wolfgang Engler in seinem Buch „Unerhörte Freiheit“ (Engler 2007) vorgetragen worden ist. Engler hat darin für ein BGE plädiert, allerdings unter der Bedingung, dass die Menschen vor seiner Einführung zunächst eine „Bildung“ vermittelt bekommen, die sicherstellt, dass sie mit der vielen Freiheit, die ein BGE verschafft, dann auch vernünftig umzugehen wissen. Aus der Perspektive der Humboldt'schen Bildungstheorie wäre bereits sehr fraglich, ob eine solche, quasi-paternalistische Vorab-Unterweisung in puncto Autonomiefähigkeit überhaupt als „Bildung“ bezeichnet werden könnte, auch ob ihr Resultat tatsächlich substantielle Autonomiegewinne wären oder nicht eher einem äußerlichen Lernen von Autonomie-Vokabeln gliche. Wie auch immer sich die Dinge tatsächlich verhalten, im Hinblick auf ein BGE ist die Frage der empirischen Triftigkeit von Humboldts dialektischer Bildungstheorie keineswegs nur eine Angelegenheit des riskanten Ausprobierens in eine offene Zukunft hinein. Neben derzeit in vielen Ländern unternommenen „Grundeinkommensexperimenten“ lassen sich vor allem auch vergangene Autonomisierungsschübe in der Menschheitsge-

schichte heranziehen und wissenschaftlich untersuchen. Die Bildungs- und Biografieforschung, insbesondere die fallrekonstruktive, kann ebenfalls wertvolle Beiträge leisten. Die in diesem Aufsatz angestellten Überlegungen sind schon das Ergebnis einer solchen.

## Literatur

- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.) *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden, S. 565-585.
- Alheit, Peter/von Felden, Heide (Hrsg.) (2009): *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs*. 1. Aufl. Wiesbaden.
- Arendt, Hannah (1960): *Vita activa oder vom tätigen Leben*. Stuttgart.
- Bauer, Frank/Franzmann, Manuel/Fuchs, Philipp/u. a. (2011a): Implementationsanalyse zu § 16e SGB II in Nordrhein-Westfalen Teil I. Aneignungsweisen und Umsetzungsformen der „JobPerspektive“. Nürnberg.
- Dies. (2011b): Implementationsanalyse zu § 16e SGB II in Nordrhein-Westfalen Teil II: Erfahrungen der Geförderten. Nürnberg.
- Birnbaum, Simon (2016): Basic income. *Oxford Research Encyclopedia of Politics*. Oxford.
- Bix, Amy Sue (2000): *Inventing Ourselves Out of Jobs? America's Debate Over Technological Unemployment, 1929-1981*. Baltimore, Md.
- Büchele, Herwig/Wohlgemant, Lieselotte (1985): *Grundeinkommen ohne Arbeit. Auf dem Weg zu einer kommunikativen Gesellschaft*. Wien, München, Zürich.
- Cunliffe, John/Erreygers, Guido (2004): *The Origins of Universal Grants. An Anthology of Historical Writings on Basic Capital and Basic Income*. Basingstoke.
- Daniels, Eva/Franzmann, Manuel/Jung, Matthias (2010): Die „Krise der Arbeitsgesellschaft“ in Interviews mit Adoleszenten. Welche Auswirkungen hätte ein bedingungsloses Grundeinkommen auf ihr Leben? In: Franzmann, Manuel (Hrsg.) *Bedingungsloses Grundeinkommen als Antwort auf die Krise der Arbeitsgesellschaft*. Weilerswist, S. 167-196.
- Delors, Jacques (1996): *Learning. The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first-Century*, Paris UNESCO 1996. In: *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. 24 (1), S. 253-258.
- Dewe, Bernd/Weber, Peter J. (2007): *Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU*. Bad Heilbrunn.
- Engler, Wolfgang (2007): *Unerhörte Freiheit. Arbeit und Bildung in Zukunft*. Berlin.
- Europäische Union (1995): *Beschluß Nr. 95/2493/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. Oktober 1995 über die Veranstaltung eines Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens (1996)*.
- Ferber, Robert/Hirsch, Werner Z. (1978): Social Experimentation and Economic Policy. A Survey. In: *Journal of Economic Literature*. 16 (4), S. 1379-1414.
- Franzmann, Andreas (2009): Die gegenwärtige Adoleszentenkohorte. Arbeits- und Ergebnisbericht zum Teilprojekt „Praxis als Erzeugungsquelle von Wissen“. In: Fried, Johannes (Hrsg.) *Abschlußbericht des Forschungskollegs „Wissenskultur und gesellschaftlicher Wandel“ (SFB 435)*. Frankfurt/M.
- Franzmann, Manuel (2010): Einleitung. Kulturelle Abwehrformationen gegen die „Krise der Arbeitsgesellschaft“ und ihre Lösung: Die Demokratisierung der geistesaristokratischen Muße. In: Franzmann, Manuel (Hrsg.) *Bedingungsloses Grundeinkommen als Antwort auf die Krise der Arbeitsgesellschaft*. Weilerswist, S. 11-103.
- Ders. (2014): Arbeitsethik in der Gegenwart. In: *Liberale Perspektiven*. 2014 (Dezember), S. 35-40.

- Ders. (2017a): Das bedingungslose Grundeinkommen als epochaler Fortschritt in der Sozialstaatsentwicklung? Kiel. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:8-publ-15864>
- Ders. (2017b): Säkularisierter Glaube. Fallrekonstruktionen zur fortgeschrittenen Säkularisierung des Subjekts. Weinheim.
- Ders. (2017c): Zum Schicksal der „Arbeitsethik“ in der Gegenwart und in einer möglichen Zukunft mit bedingungslosem Grundeinkommen. Soziologische Thesen mit Bezug auf Max Weber. (Arbeitspapier). Siegen. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:467-11169>
- Ders. (2019): Eine verbreitete „Milchmädchenrechnung“ (nicht nur) unter grundeinkommenskritischen Ökonomen in Deutschland. SocioAnalysis-Blog. Abgerufen am 18.08.2021 von <https://blog.manuelfranzmann.de/2019/02/08/eine-verbreitete-milchmaedchenrechnung-unter-grundeinkommenskritischen-oekonomen-in-deutschland/>.
- Ders. (2020a): Auf dem Weg zur Erforschung des Schulunterrichts in seiner realen Komplexität. Das Datenerhebungskonzept einer minimalinvasiven Totalerhebung in situ mithilfe digitaler Multitrack-Aufnahmetechnik. In: Corsten, Michael/Hauenschild, Katrin/Pierburg, Melanie/u. a. (Hrsg.) Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht. Weinheim, S. 271-285.
- Ders. (2020b): Demokratisierung der Muße? Das bedingungslose Grundeinkommen aus bildungstheoretischer Sicht. Kiel. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:8-mods-2020-00010-1>
- Ders. (2020c): Minimalinvasive, audiovisuelle „Totalaufnahmen“ und Partiturtranskripte. Ein Datenerhebungskonzept der naturalistischen (objektiv-hermeneutischen) Unterrichtsforschung in situ zur professionalisierungstheoretischen Erforschung der realen Komplexität der schulpädagogischen Interventionspraxis. Kiel. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:8-mods-2020-00243-9>
- Ders. (2021a): Der beschleunigte gesellschaftliche Strukturwandel als Herausforderung für Bildung und biografische Transformationen (Vorlesung 2). Kiel. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:8-3-2021-00308-5>
- Ders. (2021b): Die historischen Debatten & ‚Soziale Experimente‘ der 1960er & 1970er-Jahre in Kanada & den USA zum „garantierten Grundeinkommen“. SocioAnalysis-Blog. Abgerufen am 14.08.2021 von <https://blog.manuelfranzmann.de/2021/08/06/die-historischen-debatten-sozialeexperimente-der-1960er-1970er-jahre-in-kanada-den-usa-zum-garantierten-grundeinkommen/>.
- Franzmann, Manuel/Jung, Matthias (2012): „Nix Isch-AG“. Über einen jungen Kurden ohne Schulabschluss aus einer traditionellen türkischen Einwandererfamilie, der sein Leben als »Jackpot« begreift. In: Mansel, Jürgen/Speck, Karsten (Hrsg.): Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahmen und Analysen. Weinheim.
- Friedman, Milton (1962): Capitalism and Freedom. Chicago.
- Galbraith, John Kenneth (1958): The Affluent Society. Boston.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986): Vorlesungen über die Philosophie der Religion. Band II. [1969] 1. Aufl. Frankfurt/M.
- Ders. (1989): Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. [1970] 2. Aufl. Frankfurt/M.
- Ders. (1990): Vorlesungen über die Philosophie der Religion. Band I. [1969] 2. Aufl. Frankfurt/M.
- Hof, Christiane (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart.
- Humboldt, Wilhelm von (1999): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. [1792] In: Ders. Sämtliche Werke. Band 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Essen, S. 190-316.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2013): Lebenslanges Lernen Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Wiesbaden.

- Kielblock, Stephan/Gaiser, Johanna M./Stecher, Ludwig (2017): Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. In: *Gemeinsam leben*. 25 (3), S. 140-148.
- Kieselbach, Thomas (2007): Arbeitslosigkeit, soziale Exklusion und Gesundheit. Zur Notwendigkeit eines sozialen Geleitschutzes in beruflichen Transitionen. In: *Gesundheit Berlin* (Hrsg.): Dokumentation. 12. bundesweiter Kongress Armut und Gesundheit. Berlin, S. 1-35.
- Kieselbach, Thomas/Rogge, Benedikt G. (2010): Alltagszeit in der Arbeitslosigkeit. Ein „tragisches Geschenk“? In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) *Deutsche Zustände* (Band 9). Frankfurt/M., S. 228-242.
- Klein, Ina (2017): *Supranationale Leadership. Die Europäische Kommission im Diskurs um lebenslanges Lernen*. Wiesbaden.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. (Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen) Brüssel.
- Kraus, Katrin (2001): *Lebenslanges Lernen. Karriere einer Leitidee*. Bielefeld.
- Kutzner, Stefan (1997): Die Autonomisierung des Politischen im Verlauf der Französischen Revolution. Fallanalysen zur Konstituierung des Volkssouveräns. Münster.
- Levine, Robert A./Watts, Harold/Hollister, Robinson/u. a. (2005): A Retrospective on the Negative Income Tax Experiments. Looking Back at the Most Innovate Field Studies in Social Policy. In: Widerquist, Karl/Lewis, Michael Anthony/Pressman, Steven (Hrsg.) *The ethics and economics of the basic income guarantee*. Abingdon, S. 95-106.
- Luther King Jr., Martin (1967): *Where Do We Go From Here. Chaos or Community?* New York.
- Marshall, Thomas H. (1950): *Citizenship and Social Class*. In: *Citizenship and Social Class and other essays*. New York, S. 1-85.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (2003): *Marx-Engels-Werke Band 25. Das Kapital. Dritter Band: Der Gesamtprozess der kapitalistischen Produktion*. [1951] Berlin.
- Matthes, Joachim (Hrsg.) (1983): *Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982*. Frankfurt/M., New York.
- Mattig, Ruprecht (2019): *Wilhelm von Humboldt als Ethnograph. Bildungsforschung im Zeitalter der Aufklärung*. Weinheim.
- Nussbaum, Martha Craven (2011): *Creating capabilities. The human development approach*. Cambridge, Massachusetts.
- Oakley, Ann (1998): Experimentation and social interventions. A forgotten but important history. In: *BMJ*. 317 (7167), S. 1239-1242.
- OECD (1996): *Lifelong learning for all*. Meeting of the Education Committee at Ministerial level, 16-17 January 1996. Paris.
- Oevermann, Ulrich (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.) *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart*. Frankfurt/M., S. 267-336.
- Ders. (1995): Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und von sozialer Zeit. In: Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.) *Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche*. Frankfurt/M., New York, S. 27-102.
- Ders. (2001a): Das Verstehen des Fremden als Scheideweg hermeneutischer Methoden in den Erfahrungswissenschaften. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*. 2 (1), S. 67-92.
- Ders. (2001b): Die Philosophie von Charles Sanders Peirce als Philosophie der Krise. In: Wagner, Hans-Josef (Hrsg.) *Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts*. Weilerswist, S. 209-246.
- Ders. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.) *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn, S. 19-63.

- Ders. (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, Dieter/Veith, Hermann (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär - Aktuelle Perspektiven. Stuttgart, S. 155-181.
- Ders. (2006): Wissen, Glauben, Überzeugung. Ein Vorschlag zu einer Theorie des Wissens aus krisentheoretischer Perspektive. In: Tänzler, Dirk/Knoblach, Hubert/Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.) Neue Perspektiven der Wissenssoziologie. Konstanz, S. 79-118.
- Ders. (2009): Biographie, Krisenbewältigung und Bewährung. In: Bartmann, Sylke/Fehlhaber, Axel/Kirsch, Sandra/u. a. (Hrsg.) „Natürlich stört das Leben ständig“ – Perspektiven auf Entwicklung und Erziehung. Wiesbaden, S. 35-55.
- Ders. (2016): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: Becker-Lenz, Roland/Franzmann, Andreas/Jansen, Axel/u. a. (Hrsg.) Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden, S. 43-114.
- Offe, Claus (2009): Das bedingungslose Grundeinkommen als Antwort auf die Krise von Arbeitsmarkt und Sozialstaat. In: Neuendorff, Hartmut/Peter, Gerd/Wolf, Frieder O. (Hrsg.) Arbeit und Freiheit im Widerspruch? Bedingungsloses Grundeinkommen – ein Modell im Meinungsstreit. Hamburg, S. 20-43.
- Opielka, Michael/Vobruba, Georg (Hrsg.) (1986): Das garantierte Grundeinkommen. Entwicklung und Perspektiven einer Forderung. Frankfurt/M.
- Parijs, Philippe Van/Vanderborght, Yannick (2017): Basic Income. A Radical Proposal for a Free Society and a Sane Economy. Cambridge, Mass.
- Ribolits, Erich (1995): Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus. Wien.
- Schmid, Thomas (Hrsg.) (1986): Befreiung von falscher Arbeit. Thesen zum garantierten Mindesteinkommen. Zweite, erheblich veränderte Auflage. Berlin.
- Sen, Amartya (1962): The Rich and the Poor. A Study of the Economics of Rising Expectations. In: The Economic Journal, 72 (287), S. 695-697.
- Ders. (2000): Development as freedom. New York.
- Ders. (2001): Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. Frankfurt/M.
- Shafir, Eldar/Mullainathan, S. (2013): Scarcity. The New Science of Having Less and How It Defines Our Lives. New York.
- Slovan, Peter (2016): Beveridge's Rival. Juliet Rhys-Williams and the Campaign for Basic Income, 1942–55. In: Contemporary British History, 30 (2), S. 203-223.
- Ders. (2018): Universal Basic Income in British Politics, 1918-2018. From a 'Vagabond's Wage' to a Global Debate. In: Journal of Social Policy, 3 (47), S. 625-642.
- Ders. (2019): Transfer State. The Idea of a Guaranteed Income and the Politics of Redistribution in Modern Britain. Oxford, New York.
- Slovan, Peter/Vargas, Daniel Zamora/Pinto, Pedro Ramos (Hrsg.) (2021): Universal Basic Income in Historical Perspective. London.
- Steenland, Brian (2008): The failed welfare revolution. America's struggle over guaranteed income policy. Princeton, Oxford.
- Van Parijs, Philippe (1995): Real Freedom for All. What if anything can justify capitalism? Oxford.
- Vobruba, Georg (2006): Entkoppelung von Arbeit und Einkommen. Das Grundeinkommen in der Arbeitsgesellschaft. 1. Auflage. Wiesbaden.
- Wernstedt, Rolf (2008): Der Bildungsbegriff im Wandel. Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln. Dokumentation einer Konferenz des Netzwerk Bildung vom 5.-6. Juli 2007 (Friedrich-Ebert-Stiftung). Berlin.