

ERZIEHUNG ZUR MÜDIGKEIT. EIN KORREKTURFEHLER

VIER ANMERKUNGEN ZU BILDUNGSKRITIK UND IDEOLOGIE

ROGER BEHRENS

I.

Es heißt in der Überschrift tatsächlich »Erziehung zur *Müdigkeit*«; ältere Versionen des marktführenden Textverarbeitungsprogramms ›Microsoft Word‹ zeigten das Wort ›Mündigkeit‹ als Fehler an und schlugen vor, es in ›Müdigkeit‹ zu korrigieren, oder änderten Mündigkeit gleich automatisch in Müdigkeit. Ein banaler Korrekturfehler, der scheinbar nichts mit dem Inhalt zu tun hat und zunächst nur peinlich für den Autor werden kann, wenn er etwa den Titel des Gesprächs zwischen Theodor W. Adorno und Hellmut Becker ›Erziehung zur Mündigkeit‹ zitieren wollte. Gleichwohl ist der falsche Fehler und seine unkorrekte Korrektur in mehrerer Hinsicht bezeichnend für den Komplex von Bildung und Erziehung heute: Zwischen der Wachheit der Mündigkeit desjenigen, der für sich selber zu sprechen vermag, und der Müdigkeit als Verdrossenheit des Ohnmächtigen und Schlaftrunkenen besteht also trotz aller Zufälligkeit der nur durch einen Buchstaben unterschiedenen Wörter ein Zusammenhang: Es ist der gesellschaftliche Gesamtzusammenhang, in dem sich genau die spezifische Konstellation der Ideologie der Bildung und der Wissenschaft in der gegenwärtigen Phase des Kapitalismus manifestiert. Dass der Korrekturfehler von einer Rechenmaschine vorgeschlagen wird, also eben einem Gerät, welches nicht nur Bildung und Wissen maßgeblich revolutioniert haben soll, ist delikat: Es ist ja keineswegs der amüsante Fauxpas aus den Kindertagen der Computertechnologie, sondern wir befinden uns inmitten der Hochzeit der mikroelektronischen Durchdringung des sozialen Lebens, in der umfangreiche Rechtschreibdatenbanken das programmatische Wort der Aufklärung »Mündigkeit« nicht kennen; das Versagen des

»postmodernen Wissens« (vgl. Lyotard 1979): ausgerechnet in dem Augenblick, wo das Zeitalter der Aufklärung mittels computertechnischer Beihilfe mit dem Informationszeitalter konvergiert, schlägt also ein Apparat vor, Mündigkeit in Müdigkeit zu übersetzen.

Müdigkeit, im direkten wie übertragenen Sinn, wird allenthalben beklagt: Kinder und Jugendliche sind unkonzentriert, verweigern in unterschiedlichster Weise die Aufmerksamkeit. Das reicht von schlechten schulischen Leistungen bis zur Jugendkriminalität und Gewalt an Schulen. Eltern sind scheinbar müde, ihren Kindern entsprechende soziale Kompetenz beizubringen, und auch die Lehrer sind müde – *burn out*. Häufig ist von der Politikverdrossenheit die Rede, von einer sozialen Müdigkeit als schwindendes Solidargefühl, ebenso wie von mangelnder Allgemeinbildung und fehlender Qualifikation für eine veränderte kapitalistische Arbeitswelt. Inmitten einer so genannten Wissensgesellschaft zeigen Studien wie PISA, dass die Menschen eigentlich zu wenig wissen, um angemessen in die kapitalistische Verwertungslogik eingespannt werden zu können. Heute ist es die Ökonomie, die ohne Umwege ihre Forderungen an Schule und Universität stellt: kein bürgerlich-humanistisches Bildungsideal ist mehr zwischengeschaltet, wenn bemängelt wird, dass die Schüler und Studenten für die optimal-effiziente Anpassung ans ökonomische Prinzip zu dumm sind, oder zu schlau, wenn sie sich nicht ganz widerspruchlos von der Notwendigkeit sozialer Verschlechterung überzeugen lassen wollen. Das ökonomische Interesse kann deshalb so rückhaltlos formuliert werden, weil es nicht mehr von außen in die gesellschaftlichen Bereiche wie den Bildungssektor eindringt, die vielleicht einmal von ökonomischer Effizienz und Konkurrenz verschont waren. Längst hat das ökonomische Prinzip die Gesellschaft als Ganze erfasst. Privatisierung und wirtschaftliche Regelungen wie Studienkonten oder Bildungsdarlehen mögen neu und für die Entwicklung der letzten Jahre dramatisch sein – für das grundsätzliche Verhältnis von Bildung und kapitalistischer Gesellschaft sind die ihnen zugrunde liegenden Prinzipien seit längerer Zeit etabliert.

Das bedeutet für Bildung im emphatischen Sinne ihres humanistischen Ideals nicht eine neue Situation der Bedrohung, sondern muss als immanentes Problem des modernen Bildungskonzeptes begriffen

werden: Es ist der grundsätzliche ›Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft‹, den Heinz-Joachim Heydorn als negative Dialektik des humanistischen Bildungsideals beschrieben hat (vgl. Heydorn 1995). Nicht nur befindet sich die Idee der Bildung im Widerspruch zu einer bildungsfeindlichen Realität, sondern in der idealistischen Konstruktion des Bildungsbegriffs ist der gesellschaftliche Antagonismus bereits enthalten. Der Widerspruch von Bildung und Herrschaft ist ein dialektischer: Bildung ist herrschaftskritisch und bestätigt zugleich die bürgerlichen Herrschaftsverhältnisse; Bildung ist Selbstbefreiung und Anpassung an die bestehende Ordnung. Bildung ist Formation des Subjekts, Selbstentfaltung des Individuums (Humboldt), Stufengang des Selbstbewusstseins (Hegel), Perfektibilität des erst noch werdenden Menschen (Rousseau, Herder), sinnlich-praktische Tätigkeit (Marx): das ist emanzipatorische Logik des Bildungsbegriffs als revolutionäre, nämlich den Menschen selbst verändernde Prozesskategorie. Doch die vom Verwertungsprozess bestimmte Logik der Gesellschaft schließt solche emanzipatorische Logik aus. Dagegen auf dem kreativen, also schöpferischen Impuls der Bildung zu beharren, ignoriert eine Welt, in der Kreativität dem Produktionsbereich überantwortet und dem ökonomischen Gesetz der Rationalität und Effektivität unterworfen ist (man beachtete hierbei die Konjunktur der Rede von Kreativität innerhalb der IT-Branche und New Economy, also Creative Industries etc.). Die Logik der Verwertung schlägt auf den Bildungsbegriff selbst zurück, verdinglicht Bildung zu Wissen und Information. Die gesellschaftliche Relevanz der Bildung kann sich nur als Qualifikationskategorie für den ökonomischen Betrieb behaupten. Keineswegs ist Bildung eine Art Invariante oder anthropologische Konstante; Bildung etablierte sich für die Legitimation der bürgerlichen Gesellschaft als Leitbegriff und Deutungsmuster im selben Augenblick, in dem die bildungsgemäße Entfaltung des freien Individuums bereits verstellt war: Als affirmative Kategorie wird Bildung für den Homo oeconomicus instrumentalisiert, als regressive Kategorie und eben speziell als ›deutsches Deutungsmuster‹ (vgl. Bollenbeck 1996) für das nationale Interesse des Volkes. Und nur als abstrakte Kategorie scheint Bildung konsensfähig, als antiquierte Formel zur Verteidigung des Schöngestigen und des kulturellen Erbes: doch die humanistische Idee verkehrt sich zur Ideologie.

II.

Von der Ideologie ist Bildung so wenig zu trennen wie von der Ökonomie; ihr Idealismus, das neuhumanistische Programm, wird vom materialistischen Blick auf die konkreten Verhältnisse nachgerade konterkariert: Bildung wird von der Gesellschaft überwältigt, die sie bilden soll, einer Gesellschaft nämlich, die Bildung schließlich vollends als Wertbildung auflöst, als Humankapital, als Dienstleistung und Qualifikationswissen. Schon seit den frühen Tagen des bürgerlichen Zeitalters hatte Bildung ihren Platz im ökonomischen Prozess. Für sie gilt gleichermaßen, was Adorno und Horkheimer für die Kultur festhalten – auch Bildung ›ist eine paradoxe Ware. Sie steht so völlig unterm Tauschgesetz, dass sie nicht mehr getauscht wird; sie geht so blind im Gebrauch auf, dass man sie nicht mehr gebrauchen kann. Daher verschmilzt sie mit der Reklame. Je sinnloser diese unterm Monopol scheint, umso allmächtiger wird sie.« (Adorno und Horkheimer 1997, S. 185) Der ideologische Schein, Bildung stünde kostenlos zur Verfügung, hat den Fetischcharakter dieser Ware noch stärker gemacht. Gegen die jüngsten politischen und ökonomischen Eingriffe im Bildungswesen die kritische Parole zu setzen, dass Bildung keine Ware sei, ist insofern irreführend und durchaus nicht unproblematisch für die Formulierung einer radikalen Position.

Erstens: Dass alles, jedes tote oder lebendige Ding, jedes tote oder lebendige Verhältnis zur Ware wird, ist nicht das missglückte Resultat einer besonders aggressiven Form oder aus dem Ruder gelaufenen Entwicklung des Kapitalismus (also zum Beispiel, wie heute gelegentlich angenommen wird: eine Folge des Neoliberalismus und des globalen Marktes), sondern für die kapitalistische Ökonomie, die eben auf dem Tausch von Waren beruht, wesentlich. Es hat in der Entfaltung der kapitalistischen Moderne freilich eine Phase gegeben, in der nicht die gesamte Gesellschaft dem Tauschprinzip unterworfen war; ein Kapitalismus indes, der die Welt und ihre Gegenstände nicht sukzessive als ungeheure Warensammlung verdinglicht, ist kein Kapitalismus. Sofern gerade Technologie und Wissenschaft für die kapitalistische Produktion zentral sind, ist es nachgerade zwingend und unabdingbar,

dass Bildung zur Ware wird, oder, drastischer, immer schon als Ware begriffen wurde.

Zweitens: Die kapitalistische Produktion folgt ihrem Selbstzweck: Produziert wird um des Produzierens willen; Kapitalismus ist keine Bedarfsökonomie und keine freie Assoziation der Produzenten. Sofern der Bildungsbetrieb, also die Bildungsinstitutionen zur scheinbaren Produktionssphäre werden (Stichwort: Lernfabrik), folgt die Bildung weder dem Zweck der freien Entfaltung des Menschen noch der solidarischen Funktion fürs soziale Kollektiv, sondern der permanenten Produktion um ihrer selbst willen (dazu gehören *alle* Quantifizierungsmaßnahmen zur Leistungsmessung, von der Schulnote bis zum Universitätsranking). Der Satz Senecas »*non scholae sed vitae discimus*«, also: nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen wir, ist antiquiert: Wir lernen für die Ökonomie, wir lernen für eine vom ökonomischen Prinzip durchdrungene Schule ebenso wie für ein vom kapitalistischen Leistungsprinzip dominiertes Leben. – Bildung und Arbeit, so kann man sagen, sind zwei Weisen gesellschaftlicher Praxis; sie korrespondieren miteinander: So wie die kapitalistische Produktionsweise von der abstrakten Arbeit bestimmt ist, unterliegt auch die auf Qualifikationswissen reduzierte Bildung der Abstraktion. Konterkariert wird dies durch die systematische Krise des Kapitalismus: die abstrakte Arbeit benötigt eigentlich immer weniger konkretes Wissen, fachliche Bildung. Management und Verwaltung stecken Aufgabenbereiche ab, die spezifische Abschlüsse verlangen, ohne dass mit diesen Abschlüssen besondere Qualifikationen verbunden wären. Ob in einer Behörde ein Kulturwissenschaftler, eine Germanistin, ja eine Informatikerin oder ein Mediziner arbeitet, ist heute so gleichgültig wie immer schon im Kapitalismus die Berufsqualifikation für die Fließbandarbeit war. Die Computerkenntnisse und die Pseudokreativität, die vor einiger Zeit angeblich für den kurzen Aufschwung der New Economy und der IT-Branche verantwortlich waren, hatte kaum jemand an den Hochschulen erworben. Die freie Wahl des Studienfachs verlängert die Scheinfreiheit des Arbeiters in Bezug auf seine Ware Arbeitskraft; dass es für den Taxischein egal ist, ob man Jura, Medizin oder Kunstgeschichte studiert hat, ist vielleicht in Hinblick auf Bildung als Problem des Überangebots zu diskutieren und

dadurch ökonomisch zu versachlichen (»Ärztenschwemme«, arbeitslose Akademiker etc.); in Hinblick auf das Taxifahren ist es ein Problem des Kapitalismus an sich. Auch insofern Bildung gewissermaßen ihren Gebrauchswert verliert, zeigt sich ihr Warencharakter. Und nicht der Warencharakter der Bildung ist zu kritisieren, sondern die Ware überhaupt.

Drittens: Bildung ist eine doppelte Ware (nicht zu verwechseln mit dem, was Marx den Doppelcharakter der Ware genannt hat): Sie ist Ware in Hinblick auf ihre Nützlichkeit, das heißt in Hinblick auf ihre spätere Anwendbarkeit fürs Berufsleben, ebenso wie sie Ware ist in Hinblick auf die Aufwendungen, die erforderlich sind, um sich Bildung anzueignen. In beiden Fällen wird Bildung nicht nur als Gebrauchswert behandelt, sondern sogar als Menschenrecht eingeklagt, ohne aber paradoxerweise ihre ökonomische Funktion in letzter Instanz zu verleugnen: sie dient schließlich der Spezialisierung der Arbeitskraft. Dieser Aspekt wird gleichwohl ausgeblendet, beziehungsweise wird Bildung allgemein behandelt (»Bildung für alle!«); dagegen wäre zu konzedieren, inwiefern schon im Vorwege etwa gleiche Zugangsmöglichkeiten zur Bildung versperrt sind, ebenso wie eine Kritik nicht von den Lern- und Lehrinhalten wie -zielen absehen kann, sich also nicht auf die allgemeine Chancengleichheit beschränken darf. Ansonsten wird nur die herrschende Bildungsideologie, wonach Bildung bloß informatorisches Wissen sei, unter egalitären Vorzeichen wiederholt. – Historisch lässt sich übrigens feststellen, wie sich die Kritik der Bildung und Bildungsinstitutionen in den letzten zweihundert Jahren, also seitdem Bildungstheorie etwa mit Wilhelm von Humboldt, Johann Heinrich Pestalozzi oder Friedrich Schleiermacher ansetzt, verschoben hat: Von einer Bedarfskritik der Bildungsqualität, oftmals einhergehend mit einer Verteidigung des Handwerks gegen abstumpfende Fabrikarbeit oder Scheinbefriedigung der Massenprodukte, zur rein formellen Kritik der Verfügbarkeit von Bildungsquantitäten, oftmals paradox einhergehend mit einer Verteidigung der modernen Ökonomie und ihrer technologischen Rationalität, basierend in der demokratischen Affirmation der Universität als Dienstleistungsbetrieb.

Viertens: Bildung hat einen besonderen Warencharakter auch in Bezug auf die Kapitallogik, die in den bildenden Lernprozessen ihren Ausdruck findet: Freilich machen allerhand wissenschaftliche Entdeckungen und Erfindungen, die der Kapitalismus als Waren wohlfeil bietet, das alltägliche Leben leichter; dafür ist Bildung und Forschung natürlich hilfreich. In die Ökonomie wird diese Forschung – etwa als Resultat akademischer Ausbildung – allerdings nicht zum Wohle des Menschen eingebunden, sondern aus schierem Profitmotiv. Der fortgeschrittene Kapitalismus braucht den Wissensfortschritt, aber er braucht eigentlich nicht den progressiven Menschen, den Bildungsfortschritt des freien Subjekts. Ein großer Bereich der universitären Forschung jenseits der Naturwissenschaften betrifft den Kapitalismus selbst: Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre, Arbeitswissenschaft, auch Studienfächer, die Marketing und Management integriert haben (Kultur- oder Tourismusmanagement zum Beispiel); im erweiterten Sinne auch Produktdesign oder Arbeitsrecht und Arbeitsmedizin. Der Übergang zur ökonomischen Instrumentalisierung der übrigen Wissenschaften ist fließend. Bildung dient hier unmittelbar der ökonomischen Effizienz der allgemeinen Warenproduktion. Man kann die groteske Situation an einem Beispiel überzeichnen, wenn man sich etwa einen Studenten der Betriebswirtschaftslehre vorstellt, der gegen die Studiengebühren protestiert und sein Studium aus finanziellen Gründen abbrechen muss, weil er eben mit seinem Protest kein Erfolg hat und Studiengebühren eingeführt werden, die er sich nicht leisten kann – nun wird er nicht den Job bei der Unternehmensberatung bekommen, die vielleicht unter seiner Leitung dafür zuständig sein könnte, in zehn oder fünfzehn Jahren an den dann vollständig privatisierten Universitäten doch die Studiengebühren einzuführen, gegen die sich sein Protest heute richtet ... Es ist ein überzeichnetes Beispiel; gleichwohl lassen sich mit jedem Studienfach solche aberwitzigen Bildungs- und Berufsbiografien ausdenken: Sie funktionieren, weil im Zeitalter des Kapitalismus kein Produktionssektor von der Direktive ausgenommen ist, den Zweck der Produktion auf die Verbesserung und Aufrechterhaltung der Produktion zu konzentrieren. Dass dabei zahlreiche Menschen ihr Glück finden oder genügend Spielraum, um ihren Einsatz als persönliche Erfüllung beizubiegen, ändert an der prinzipiellen Logik nichts.

Fünftens: Es gibt in der kapitalistischen Gesellschaft sowenig ein Recht auf Bildung, so sehr Bildung eine ganz prädestinierte Ware im globalkapitalistischen Zeitalter ist (und man hat nun mal kein Recht auf eine Ware); Forderungen wie die, dass Bildung keine Ware sein soll, oder dass man ein Recht auf Bildung habe, lassen sich nur an einem absoluten Begriff von Bildung abstrakt einklagen, entkoppelt von der Konkurrenz- und Verwertungsökonomie, in der Bildungsprozesse stattfinden. Konkretisieren muss man die Kritik gerade deshalb, weil Bildung schon längst eine Ware ist, genauso wie etwa Nahrungsmittel. Wenn gelegentlich vom Bildungshunger oder Wissensdurst gesprochen wird, mit metaphorischen Verweis auf menschliche Grundbedürfnisse wie Essen oder Trinken, lässt sich veranschaulichen, dass eine scheinbar grundsätzliche Kritik des Kapitalismus, nach der etwa Brot keine Ware sei und es ein Recht auf Brot gebe, gerade die Grundsätzlichkeit der gegenwärtigen kapitalistischen Gesellschaft verfehlt.

Sechstens: Schließlich wäre nachzuhaken, ob denn überhaupt mit der Parole »Bildung ist keine Ware« die Kritik der Warenlogik der kapitalistischen Ökonomie gemeint ist. Tatsächlich meint der Satz ja eher, dass Bildung eine teure Ware ist beziehungsweise eben dies nicht sein soll; es ist keine Kritik der Warenlogik, sondern eine Kritik, diese Warenlogik anders, »gerechter« zu organisieren; also eine Kritik, die sich gegen den vermeintlichen Ausverkauf von Bildung und Wissenschaft wehrt. Zunächst: streng genommen ist es sowieso kein Ausverkauf, weil beim Ausverkauf in der Regel die Waren billiger angeboten und verramscht werden – und gegenwärtig passiert ja im Bildungssektor genau das Gegenteil, wenn Bildung zur Luxusware wird. Ferner und vor allem verfehlt solche Kritik der Kommerzialisierung die konkrete Bildungssituation, unterstellt nämlich, dass es einen authentischen, ökonomiefreien, »echten« Bildungsprozess gibt, dessen Resultat eben auch der gebildete, mündige, autonome Bürger wäre; und dieses Ideal, welches im Kern dem neuhumanistischen Bildungsideal entspricht, glaubt man durch die Ökonomisierung selbst beschädigt. – Dass Bildung eine Ware ist, verweist im Sinne der Marxschen Kritik der politischen Ökonomie allerdings auf den Umstand, dass Bildung selbst, nicht nur ihre spezifische Form (Sinn und Unsinn bestimmter Abschlüsse, Klassengrößen an Schulen, Angebot an Lehrveranstaltungen,

Studienplätze etc.), sich *radikal* ändert. Radikalsein heißt: and die Wurzel gehen; und Marx definiert, dass die Wurzel des Menschen der Mensch selber ist. Radikale Änderung der Bildung im Kapitalismus bedeutet insofern schließlich: Veränderung des Menschen. Sofern die verschiedenen Stufen der Bildung und Erziehung dazu dienen, den Menschen für das Leben unter Bedingungen der ökonomischen Verwertung zu spezialisieren, ist die Ware, die in den Lernfabriken, den Schulen und Universitäten hergestellt wird, eben nicht das freie, mündige Individuum, sondern der Individualismus der Konkurrenz und Leistung, also die menschliche Ware Arbeitskraft, d. i. der Mensch als Experte für eine Berufspraxis, die zum primären Ziel und Zweck die Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung hat. Dennoch gibt es eine merkwürdige Überproduktion des Lernens: Bildung, Allgemeinbildung, ist nur zum Bruchteil einbindungsfähig in das Berufsleben oder in die Freizeit; große Bereiche des Wissens, mühsam in der Schule angeeignet und ohnehin kaum verstanden, spielen im Alltagsleben kaum eine Rolle (insbesondere die Naturwissenschaften, aber auch Sprachen und selbst klassisch-kanonisiertes Kulturwissen über Literatur, Musik etc.), obwohl dazu aufgefordert wird, lebenslang seine Marktchancen bildungsmäßig zu verbessern.

Siebtens: Dagegen wird das humanistische Bildungsideal, die ganzheitliche und einheitliche, selbstschöpferische Entfaltung des Menschen bloß *abstrakt* oder *absolut*, bisweilen sogar *ontologisch* gesetzt. Bezeichnender Weise operieren zum Beispiel die Gegner und Befürworter von Studiengebühren mit denselben Argumenten, indem merkwürdig der idealistische Bildungsbegriff gegen die materialistische Bildungspraxis ausgespielt wird: Beide Seiten insistieren auf die Notwendigkeit des *lifelong learning*, beide Seiten berufen sich auf die ohnehin ökonomisch geprägte Formel des *human capital*, beide Seiten glauben, dass sich sozusagen der Gebrauchswert der Bildung mit ihrem Tauschwert, ja mit ihrem bloßen Preis ändert. Beide Seiten streiten indes um ein Bildungsfeld, welches auf die klassischen Institutionen der Bildung beschränkt ist, obwohl beide Seiten sich auf die Universalität von Bildungsprozessen berufen.

Achtens: Zudem bleibt die Kritik der Verteuerung von Bildung auf die Studiengebühren, auf Schulgeld, auf die Ausbildungskosten

beschränkt; das Argument ist ein politisches, nämlich gegen die Privatisierung von Einrichtungen gerichtet, die eigentlich der Staat kostenlos seinen Bürgern zur Verfügung stellen sollte. Auch wenn sich diese Kritik gegen den Neoliberalismus richtet, operiert die dieser Kritik zu Grunde gelegte Idee vom Staat jedoch selbst liberal. Das vermeintliche Recht auf Bildung bezieht sich eben auf die vom Staat gesetzlich garantierte Ausbildung; die Bereiche allerdings, in denen heute vor allem noch die, sagen wir mal, *Restspuren* des humanistischen Ideals eines allseitig gebildeten Menschen realisiert werden, bleiben in der Kritik zumeist außen vor: So ist auffällig, dass es in den letzten Jahrzehnten eine massive Verteuerung der, wenn man so will, Kosten gegeben hat, die für »alltägliche Bildung« aufgewendet werden: Taschenbücher, die Teilnahme an der aktuellen Kultur, zum Beispiel Eintrittspreise für Konzerte oder Kino, oder Gebühren für Informationstechnologie (Computer, Fernsehen, Telefon etc.) sind erheblich teurer geworden – und haben etwa das studentische Leben ebenso maßgeblich verändert wie der allgemeine Anstieg von Lebenshaltungskosten (Miete, auch Essenspreise in den Universitätsmensen, Fahrtkosten etc.). – Soll Bildungskritik am ganzen Menschen orientiert bleiben, muss auch die Totalität der menschlichen Praxis in den Blick genommen werden; diese Totalität ist die des Kapitals, und die Universität oder die Institutionen sind nicht nur ein Ausschnitt dieser ohnehin fragmentierten Bildungseinheit des Menschen, sondern geraten zunehmend in die Peripherie menschlicher Bildungsprozesse. Bildungskritik heute muss insofern als Kritik der politischen Ökonomie formuliert werden, also dort, wo Bildung praktisch wird – in der Produktion wie in der Reproduktion sozialer Verhältnisse überhaupt.

Heute, wo Bildung zum Modewort geworden ist, nämlich Bildung ohne Aktualität um ihre reine Gegenwartigkeit kreist, gerinnt das humanistische Ideal zur ideologischen Plakette. Vor allem für eine kritische Theorie der Bildung gilt es zu konzedieren, dass das Bildungsproblem insofern nicht die Bildung selbst, die ausgehöhlte Phrase, die leere Forderung ist, sondern der Humanismus, die kritische Subjektivität, die dem Bildungsgedanken einmal voran stand. Mit einem Wort: Das Problem der Bildung ist das Individuum, dessen Bildung ausbleibt, das damit gerade als Individuum annulliert wird.

III.

Bildung hat als Grundidee des bürgerlichen Humanismus nicht weniger Kraft eingebüsst als der bürgerliche Humanismus überhaupt. Die emanzipatorische Dimension der Bildung, letztendlich das selbstbestimmte und selbstmächtige Subjekt, ist ebenso abgeschnitten wie die kritische Subjektivität, die aus Bildung hervorgeht. Hierbei von einer Bildungskrise zu sprechen, ist nicht ganz unproblematisch und bereits Teil der Ideologie von Bildung. Immerhin: Von Bildungskrise wurde einmal gesprochen, als scheinbar der Kapitalismus im technologischen Fortschritt mit dem Realsozialismus nicht mithalten konnte; schon damals, in den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts, haftete an der Diagnose die Ideologie, die Krise weder gesellschaftlich an den Verbrechen der jüngsten Vergangenheit zu messen, noch ökonomisch an der Struktur der ohnehin krisenhaften Dynamik des Kapitalismus. Heute, ein halbes Jahrhundert später, geriert sich die vermeintliche Krise von damals als vermeintlicher Endsieg des kapitalistischen Systems über jedes sozialistische Experiment. Die Gesellschaft ist vollends auf ökonomische Effizienz ausgerichtet, die sozialen Konflikte, die man früher als Klassenkämpfe bezeichnete, weitestgehend administrativ nivelliert, die Mensch von Geburt an bis zum Tod institutionalisiert und instrumentalisiert – soweit bestätigt sich noch heute Adornos Diagnose von der verwalteten Welt. Doch die Gesellschaft befindet sich im Übergang vom Fordismus zu einem Zustand, der Post-Fordismus oder Toyotismus genannt wird. Gilles Deleuze hat das als Verschiebung von der Disziplinargesellschaft zur Kontrollgesellschaft beschrieben: Selbstverantwortung wird zur Anpassungsleistung (vgl. Deleuze 1993); in gewisser Weise ist eingetreten, was in konservativer Absicht Arnold Gehlen einmal umschrieb: »Eine Persönlichkeit: das ist eine Institution in ›einem‹ Fall.« (Gehlen 1957, S. 118) Wenn also heute es überhaupt Sinn macht, von einer Bildungskrise zu sprechen, dann ohnehin nur in Hinblick auf die systematische Krise des gegenwärtigen Zeitalters: als Krise des Individuums. Ideologie wird die Rede von der Bildungskrise dort, wo sie als standortpolitisches und ökonomisches Versagen der Bildung gemeint ist: Hier spiegelt sich zugleich der Kulturpessimismus wider, der

die Menschen sowieso für zu dumm hält, um an der Kultur teilzunehmen, die den Menschen gleichzeitig verwehrt wird. Doch Dummheit selbst ist schon Ideologie von Bildung, die jede Spannung von Erfahrungs- und Lernprozessen aufgegeben hat. Statt einer kritischen Bildungstheorie der Erfahrung, proklamiert man von jeder Theorie befreite Erlebnispädagogik; statt einer Dialektik von Lernprozess und Lernwiderstand, reduziert man Wissensaneignung auf berufsorientierte Information und Qualifikation. Die Dummheit der Bildung heißt insofern wörtlich Stummheit (›stumm‹ bedeutet etymologisch ›dumm‹), nicht im Sinne eines Nicht-Sprechen-Könnens, sondern im Sinne eines Nicht-Sprechen-Wollens, eine Einverständnisses. Bildung beziehungsweise das, was als ihr Derivat noch übrig ist, meint heute, den Betrieb zu durchschauen, um mitmachen zu können: die Ideologie der Bildung läuft auf eine offensive Erziehung zur Unmündigkeit hinaus, die sich im Namen der konformistischen Gesinnung als mündig ausgibt.

IV.

Mündigkeit ist das zentrale Programmwort der Aufklärung. Immanuel Kant stellt es an den Anfang seines berühmten Aufsatzes zur ›Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?‹, wenn er nämlich einleitend definiert: »Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen.« (Kant 1968, S. 53) Für solche Mündigkeit braucht es Mut; »Sapere aude!« ist der »Wahlspruch der Aufklärung«, gegen Feigheit und Faulheit, sich seines Verstandes selber zu bedienen, ebenso wie gegen die Vormünder, die bislang den »Schritt zur Mündigkeit« zur großen Gefahr erklärt haben. Kant verfasst seine berühmte Preisschrift 1784, also wenige Jahre vor der französischen Revolution; es sei noch kein aufgeklärtes Zeitalter, aber eben ein Zeitalter der Aufklärung, diagnostiziert Kant mit wohlwollenden Blick auf den Philosophenkönig Friedrich II (Kant 1968, S. 59). Es ist die Morgendämmerung des bürgerlichen Zeitalters, der Anbruch der Moderne und ihres Humanismus ebenso wie der Aufbruch des Kapitalismus, samt seiner

rücksichtslosen Gewalt, die er vollends in den nachfolgenden Jahrhunderten entfalten wird: Die entfesselte Logik der Aufklärung mündet in zwei Weltkriegen, systematischer Massenvernichtung, Genozid: das Zeitalter der Aufklärung ist auch das Zeitalter der Angst und des Terrors. Es ist mithin eine Dialektik der Aufklärung, wie es 1944, eineinhalb Jahrhunderte nach Kant, Max Horkheimer und Theodor W. Adorno mit ihrer gleichnamigen Gemeinschaftsarbeit formulieren. Aufklärung schlägt um in »Positivismus, den Mythos dessen, was der Fall ist« (Adorno und Horkheimer 1997, S. 10). Im Angesicht der nationalsozialistischen Barbarei hat sich das aufgeklärte Zeitalter als identisch mit seinem Gegenteil verwirklicht: »Die vollends aufgeklärte Erde strahlt im Zeichen triumphalen Unheils.« (Adorno und Horkheimer 1997, S. 19) – In den zwei zentralen Kapiteln der ›Dialektik der Aufklärung‹ zeigen Adorno und Horkheimer, wo im 20. Jahrhundert die Aufklärung mündet: Im »Massenbetrug« der Kulturindustrie und im Antisemitismus: »Grenzen der Aufklärung«. Es ist nicht der Ausgang des Menschen aus der Unmündigkeit als Fortschritt, sondern die Regression, der Rückschritt: »Der Abschnitt ›Kulturindustrie‹ zeigt die Regression der Aufklärung an der Ideologie, die in Film und Radio ihren maßgebenden Ausdruck findet. Aufklärung besteht dabei vor allem im Kalkül der Wirkung und der Technik von Herstellung und Verbreitung; ihrem eigentlichen Gehalt nach erschöpft sich die Ideologie in der Vergötzung des Daseienden und der Macht, von der die Technik kontrolliert wird.« (Adorno und Horkheimer 1997, S. 16) Und »die thesehafte Erörterung der ›Elemente des Antisemitismus‹ gilt der Rückkehr der aufgeklärten Zivilisation zur Barbarei in der Wirklichkeit. Nicht bloß die ideelle, auch die praktische Tendenz zur Selbstvernichtung gehört der Rationalität seit Anfang zu ...« (Adorno und Horkheimer 1997, S. 17)

Dem Befund einer Dialektik der Aufklärung konnte man in der Bundesrepublik wenig abgewinnen; rezipiert wurde Adornos und Horkheimers Buch, 1947 in kleiner Auflage in Amsterdam veröffentlicht, erst im Zuge der Studentenproteste in den sechziger Jahren. Hierbei ist der Kontext zu beachten: der sich formierende Bildungsprotest richtete sich nicht nur formal gegen die Studienbedingungen, sondern vor allem auch inhaltlich gegen – wie es

damals hieß – den »Muff von tausend Jahren unter der Talaren«, also gegen einen Bildungsbetrieb, der keine wirkliche Entnazifizierung erfahren hatte, gleichwohl ja gerade das Bildungswesen den Demokratisierungsprozess in der Bundesrepublik vorantreiben und sichern sollte. Auch darauf wäre Adornos 1959 geäußerter Verdacht anzuwenden: »Ich betrachte das Nachleben des Nationalsozialismus in der Demokratie als potentiell bedrohlicher denn das Nachleben faschistischer Tendenzen gegen die Demokratie.« (Adorno 1997b, S. 555 f.) In seinem letzten Lebensjahrzehnt, zwischen 1959 und 1969, hält Adorno Vorträge und führt Gespräche mit Hellmut Becker, veröffentlicht unter dem Titel ›Erziehung zur Müdigkeit‹ (vgl. Adorno 1971). Bemerkenswert ist, dass Adorno das Problem der Erziehung, also die Frage einer pädagogischen Aufklärung ebenso wie die Frage einer aufgeklärten Pädagogik, auf den Umgang mit dem deutschen Nationalsozialismus in der postfaschistischen Gesellschaft konzentriert. Nachgerade programmatisch beginnt er derart seinen Text ›Erziehung nach Auschwitz‹: »Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.« (Adorno 1997c, S. 674) Adorno formuliert dies in einer Zeit, in der sehr wohl über Bildung und Erziehung breit diskutiert wird – nur eben über Erziehung nach Auschwitz nicht. Dies rührt an einem Tabu, wonach noch heute über das sehr deutsche Wort Bildung und seine sehr deutsche Geschichte nur wenig gesprochen wird. Zwischen dem humanistischen Ideal und der Ideologie des gegenwärtig in den Debatten benutzen Bildungswort klafft eine historische wie systematische Lücke, die genau das frei lässt, was Bildung zu füllen hätte: Aufarbeitung der Vergangenheit. So bleibt beschämend aktuell, was Adorno schon damals zur ersten Forderung an Erziehung schrieb, dass sich Auschwitz nicht wiederhole: »Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, dass ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen. Ich kann nicht verstehen, dass man mit ihr bis heute so wenig sich abgegeben hat.« (Adorno 1997c, S. 674) – Und dieses »bis heute« lässt sich ohne weiteres auf das aktuelle Datum setzen.

Die Geschichte des 20. Jahrhunderts, das Grauen der Massenvernichtung, ist kein Thema, das wie ein Fluch auf dem Bildungsbegriff läge – dass Auschwitz überhaupt möglich war, tangiert Bildung immanent, durchdringt die Logik des Bildungsbegriffs selbst.

Auf diese Schichtungen in einer kritischen Theorie der Bildung zu insistieren, provoziert heute den autoritären Reflex: Die Dialektik der Aufklärung habe in der sachlichen Diskussion um Bildung nichts verloren; doch die »Auschwitzkeule« trifft nur diejenigen, die vor dem, was mit ihr gemeint ist, nämlich Geschichtsbewusstsein, ausweichen. Solches Geschichtsbewusstsein ist indes von keiner kritischen Theorie der Bildung und von keiner in ihrem Namen erhobenen Forderung zu trennen. Wenn es heute noch immer als Belastung empfunden wird, dass man die Verbrechen in der deutschen Vergangenheit nicht einfach mal für abgegolten, obsolet oder erledigt erklären darf, wenn aber nichtsdestotrotz genau diese Position sich längst bei denjenigen etabliert hat, die mit ihren Namen für Bildung und Bildungsauftrag einstehen, dann lässt sich eigentlich nur noch konstatieren, dass Bildung nicht stattgefunden hat.

Wenn in einem Kerncurriculum für Erziehungswissenschaft Studierende sitzen, also mündige Erwachsene, die einmal Kinder mit demokratischen Bildungsauftrag unterrichten sollen, die nicht nur das Wort Shoah nicht kennen, sondern dies auch noch unverschämt als Wissenslücke zugeben, dann gewinnt freilich das Verhältnis von Mündigkeit und Dummheit neue Konturen. Adorno und Horkheimer haben das bereits als Halbbildung beschrieben. Sie »hypostasiert ... im Gegensatz zur bloßen Unbildung das beschränkte Wissen als Wahrheit« (Adorno und Horkheimer 1997, S. 221). Halbbildung resultiert aus der Verabsolutierung von Bildung, ohne auf die Geschichte, die Beschädigung des humanistischen Ideals, zu reflektieren (vgl. Adorno 1997a, S. 95). Nicht ohne Grund verteidigte Adorno die Universitäten, den Elfenbeinturm der Theorie, weil sie eben noch ein Ort waren, an dem wenigstens die Rudimente humanistischer Bildung bewahrt wurden. Dieser Ort scheint mittlerweile zerstört; Halbbildung selbst ist auch an den Universitäten an die Stelle der Bildung getreten, wird als Bescheidwissen, *Common sense* und persönliche Meinung verabsolutiert. Adorno und Horkheimer haben das vor sechzig Jahren bereits in den ›Elementen des Antisemitismus‹ antizipiert: »Unter den Bedingungen des Spätkapitalismus [ist] die Halbbildung zum objektiven Geist geworden.« (Adorno und Horkheimer 1997, S. 223)

Von der Kulturindustrie ist Halbbildung nicht zu trennen. Wenn nach Adorno Bildung »nichts anderes [ist] als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung« (Adorno 1997a, S. 94), dann gilt das unter dem Vorzeichen der gegenwärtigen Popkultur für Bildung in drastischer Weise. Bildung schloss immer »kulturelles Wissen« mit ein. Heute scheint sich das Verhältnis zwischen Kultur und Bildung allerdings umzukehren, die alten Inhalte bedeuten nichts mehr, während man sich der Deutung der neuen Inhalte schlichtweg entzieht. Im Seminar sitzt ein Student, der ein T-Shirt mit der Aufschrift »Hamburger Jungs« trägt, beteuert, dass es lediglich ein Fussballfan-Shirt ist, auch wenn er weiß, dass diese Fangruppe den rechten Hooligans zuzurechnen ist: Abgekürzt heißt Hamburger Jungs: HJ, Hitlerjugend. In solchen Zeichenordnungen muss die Reklame gelesen werden, die diese Welt für sich macht. Der Student wird, wenn er denn sein Studium beendet, Lehrer werden. Deutlich wird, inwieweit das Bildungsproblem inmitten des demokratischen Erziehungswesens auf die Banalität des Bösen herunter gebrochen ist; daran droht endgültig das humanistische Ideal zu zerbrechen, wird nicht kritisch die Dialektik der Bildung selbst entschlüsselt: dass mit ihr allein keine menschliche Gesellschaft einzurichten ist. So richtig die Kritik ist, dass sich die an den Schulen und Universitäten vermittelte Bildung zur gesellschaftlichen Realität quer und anachronistisch verhält, so sehr gilt es darauf zu insistieren, dass eine den Verhältnissen angemessene Bildung keineswegs diese Verhältnisse human umbilden würde. Das humanistische Ideal Bildung hat nicht gegen den humanen Fortschritt der bürgerlichen Ordnung verloren, sondern im Scheitern des Bildungsideals kommt die Katastrophe zum Ausdruck, die der Fortschritt bisher bedeutete; kritische Bildung wäre, die Ideologie des Fortschritts zu durchbrechen – statt dessen setzt sich der Fortschritt der Ideologie in der gegenwärtigen Bildungsdebatte durch: Dass in der Bildung noch immer das freie Individuum seine Nische finden würde. So richtet sich kritische Theorie der Bildung auf diese Ideologie selbst, um Bildung emanzipatorisch bestimmen zu können.

Übrigens habt die Rechtsschreibkorrektur der neuen Versionen des Textverarbeitungsprogramms offenbar das Wort ›Mündigkeit‹

abgespeichert; damit ist aus der Müdigkeit technisch gesehen wieder der einfache Tippfehler geworden, wenn Mündigkeit gemeint ist. Aber auch dieser technologischen Verbesserung folgt keine humane der Gesellschaft, solange nicht die systematische Erziehung zur Müdigkeit durch eine kritische Erziehung zur Mündigkeit ersetzt wird.

LITERATUR

Theodor W. Adorno 1971: ›Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969‹, hg. von Gerd Kadelbach, Frankfurt am Main.

Theodor W. Adorno 1997a: ›Theorie der Halbbildung‹, in: Gesammelte Schriften in zwanzig Bänden, hg. von Rolf Tiedemann, unter Mitwirkung von Gretel Adorno, Susan Buck-Morss und Klaus Schultz, Frankfurt am Main 1997, Band 8.

Theodor W. Adorno 1997b: ›Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit‹, in: Gesammelte Schriften in zwanzig Bänden, a.a.O., Band 10-2.

Theodor W. Adorno 1997c: ›Erziehung nach Auschwitz‹, in: Gesammelte Schriften in zwanzig Bänden, a.a.O., Band 10-2.

Theodor W. Adorno und Max Horkheimer 1997: ›Dialektik der Aufklärung‹, in: Gesammelte Schriften in zwanzig Bänden, a.a.O., Band 3.

Georg Bollenbeck 1996: ›Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters‹, Frankfurt am Main.

Gilles Deleuze 1993: ›Postskriptum über die Kontrollgesellschaften‹, in: Ders., ›Unterhandlungen 1972–1990‹, Frankfurt am Main.

Arnold Gehlen 1957: ›Die Seele im technischen Zeitalter‹, Hamburg.

Heinz-Joachim Heydorn 1995: ›Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft‹, Werke Band 3, herausgegeben von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke, Edgar Weick, Vaduz.

Immanuel Kant 1968: ›Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?‹, in: Werke in zwölf Bänden, Bd. XI, hg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt am Main.

Jean-François Lyotard 1979: ›La condition postmoderne‹, Paris. Dt.: ›Das postmoderne Wissen‹, Wien et al. 1986.