



Horst Philipp Bauer | Jost Schieren (Hrsg.)

Menschenbild und Pädagogik

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Bauer/Schieren, Menschenbild und Pädagogik,
ISBN 978-3-7799-3233-8, © 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3233-8>

Marcelo da Veiga

Menschenbild und Pädagogik – ein Essay

- Menschenbild
- Pädagogik und ihre Ziele: eine kurze historische Verortung
- Zwei beherrschende Faktoren im globalen Bildungswesen
- Die empirische Wende
- Die Ökonomisierung der Bildung
- Braucht die Pädagogik ein Menschenbild?
- Literatur

Menschenbild

Die Frage, ob sich Pädagogik zwangsläufig auch mit dem zugrunde gelegten Menschenbild auseinandersetzen muss, oder ob es sich um eine Technik handelt, die unabhängig von bestimmten anthropologischen Vorannahmen wirksam werden kann, ist von zentraler Bedeutung für eine seriöse Diskussion der Bildungswissenschaft und ihrer Methoden. Die folgenden Überlegungen sollen zu dieser Diskussion einen Beitrag leisten, indem zunächst der Begriff des Menschenbildes näher erläutert und aufgezeigt wird, woraus ein solches Menschenbild geschöpft werden kann, um daraufhin die grundsätzliche Beziehung zwischen Pädagogik und ihrem jeweiligen Menschenbild präziser darzustellen.

Sobald sich der Mensch des eigenen Daseins bewusst wird, ist er früher oder später auch mit der Frage konfrontiert, was ihn eigentlich zum Menschen macht bzw. was sein Menschsein ausmacht. Die Antworten, die dabei entstehen, sind ebenso vielfältig wie die Ebenen, auf denen sich die Frage stellt. Der Mensch ist gefragt als Geschöpf, als biologische Entität, als psychisches Wesen, als Mann oder Frau, als Teil eines Stammes oder Volkes, als Bürger einer Gesellschaft, als Wissenschaftler, als Künstler oder Vertreter einer Religion usw. Die Frage lässt sich entweder durch Vergleich mit anderen Wesen vor ihm, neben ihm oder über ihm, durch Reflexion auf sich selbst oder durch die Kombination von beidem angehen. Was sich

daraus ergibt, ist ein Verständnis des Menschen oder ein Menschenbild, das sich aus eben diesem Beziehungsgeflecht konstituiert. Es figuriert dann als eine Art Maßstab, als eine Orientierung, an der die Existenz als solche, ebenso wie besondere Handlungen und Vorkommnisse, bewertet werden können. Das jeweils zugrunde liegende Menschenbild bleibt meist unausgesprochen, unscheinbar oder in seiner Bedeutung gar völlig verkannt, ist aber deshalb nicht weniger wirksam.

Die Frage nach dem Menschenbild ist also vielschichtig und komplex; wen wundert es daher, dass es nicht nur eine einzige und eindeutige Antwort zu verzeichnen gibt, sondern nur eine endlos erscheinende Geschichte der Versuche, die Frage neu zu stellen und zu lösen. Das liegt auch daran, dass sich diese Frage in ihrer tieferen Dimension nicht für andere lösen lässt. Vielmehr bildet sie ein Rätsel jeder menschlichen Existenz und kann daher letztlich nur durch den Einzelnen selbst beantwortet werden, wenn er sich der Frage, um die es geht, denn stellt und sie verfolgt. Der Dialog und der Diskurs mit anderen hierüber lohnen sich aber dennoch, denn es handelt sich um eine Frage, die latent in jedem lebt und jeden betrifft. Die Antworten anderer, auch wenn sie die eigene Frage nicht unmittelbar beantworten können, fordern das eigene Denken heraus und bereichern es durch fremde Gesichtspunkte.

Wie tiefgreifend und gehaltvoll die Antwort auf die Frage nach dem Menschsein ausfällt, hängt von der Tiefe ab, mit der der Einzelne ihre Bedeutung erlebt. Das ist die individualmenschliche Dimension dieses Problems. Der Mensch als Individuum lebt aber auch in transitorischen, also wechselnden gesellschaftlichen Verhältnissen, an denen er Teil hat und zu denen er beiträgt, bevor er sich selbst diese Dimension des Fragens überhaupt erschließen kann, und zwar auch dann, wenn ihm in philosophischer, soziologischer oder gar spiritueller Hinsicht vieles von dem, was etabliert ist, fragwürdig vorkommt. Die Gemeinschaft, die Gesellschaft und der Staat halten schon immer – zumindest temporär – gültige Antworten bereit, die sich in den Gewohnheiten, Gesetzen und Vorschriften, die das Leben regeln, niederschlagen, und die gepflegt oder von Autoritäten vorgegeben und mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln auch eingefordert werden. Auch wenn der Einzelne über sein Wesen und das, was ihn ausmacht, später reflektieren und meditieren kann, wird er zunächst in Verhältnisse hineingeboren, in denen er im Hinblick auf Geschlecht, Volljährigkeit, Mündigkeit, Dienst für den Staat, Religionsfreiheit usw. schon vorbestimmt ist. Das entbindet ihn nicht von der Notwendigkeit und Möglichkeit, sich die Frage nach dem Menschsein auf philosophische oder andere Weise selbst zu stellen; zunächst aber bilden solche Vorgaben unverrückbare Rahmenbedingungen des menschlichen Alltagslebens. Diese Rahmenbedingungen würden sich über die Zeit kaum ändern, wenn sie nicht immer wieder von

mündigen Einzelnen oder Gruppen hinterfragt würden. Die Quelle dafür ist jene zunächst unscheinbare Dimension des Selbstfragens und Selbstdenkens, die sich im Leben eines Menschen nur allmählich erschließt. So sind die beiden Dimensionen des Menschenbildes, die mehr konventionelle und die mehr existentielle, dialektisch aneinander gebunden und bedingen sich gegenseitig.

Historisch gesehen lassen sich einige wichtige Quellen benennen, aus denen Menschenbilder hergeleitet oder geschöpft wurden, und die auch noch heute dafür herhalten müssen, den Geltungsanspruch des eigenen Bildes vom Menschen zu untermauern. Neben der Tradition sind es vor allem Institutionen mit Autoritätsanspruch, wie Kirchen und andere Religionsgemeinschaften oder der Staat, die einem bestimmten Menschenbild zur gesellschaftlichen Durchsetzung verhelfen, sei es dadurch, dass es Eingang in die Verfassung eines Landes gewinnt, sei es durch stillschweigenden Konsens. Gewinnt ein solches Menschenbild, wie immer es auch ausfallen mag, erst einmal gesellschaftlichen Einfluss, so ist es im Alltagsleben von bedeutender Tragweite, denn es entscheidet beispielsweise über die Mündigkeit, das politische Wahlrecht, die Reisefreiheit, die Verantwortlichkeit vor Gericht, die Etablierung von Bildungseinrichtungen und -konzeptionen oder die Möglichkeit, sich als Frau oder Mann frei entscheiden zu dürfen. Erkennt man die Brisanz eines solchen stillschweigenden oder ausgesprochenen Menschenbildes, lohnt es sich umso mehr, der Frage nach dem Menschenbild immer wieder aufs Neue nachzugehen und sich den damit verbundenen Problemen zu stellen.

Mythos, Philosophie, Offenbarungsreligion, Naturwissenschaften, Psychologie und Soziologie sind sicherlich die häufigsten Quellen, aus denen sich Menschenbilder herleiten. Sie haben zwar eine gewisse historische Genese und Sukzession, aber sie lösen sich historisch nicht notwendigerweise ab, sondern bleiben auch parallel bestehen und überlappen sich.

Mythen, wie z.B. in der antiken Mythologie, beinhalten kraftvolle Bilder vom Menschen, die ihn in seiner Tiefe und Flachheit zugleich ausloten, aber auch seinen Weg in die Zukunft mit archaischer Kraft entwerfen. Die griechische Mythologie etwa beschreibt ihn als ein Wesen, das sich in einem dramatischen, tragisch-komischen Kampf zwischen den Kräften des Himmels und der Erde befindet: von Göttern geschaffen, sich gegen sie auflehnd, nach den höchsten Dingen strebend und zugleich an die niedrigsten Wünsche gefesselt. Seine inneren Zustände wie Zorn, Freude oder Mut sind Wirkungen übermenschlicher Kräfte und Wesen, die sich in ihm, aber auch in der umgebenden Natur ausleben. Folgt man den Heldenmythen, so besteht das Leben insgesamt in der Bewältigung großer Aufgaben und in der Überwindung schier unlösbarer Schwierigkeiten. Zumindest in der griechischen Mythologie ist das Leben der Menschen und der überirdischen We-

sen zugleich auch von einem ehernen Schicksal bestimmt, das sozusagen über allem thronet. In Sagen und Mythen setzt sich diese Sicht der menschlichen Grundverfassung fort.

Mythen, Sagen und Märchen sind, im Gegensatz zu den Offenbarungsreligionen, ihrem Ursprung nach unbestimmt. Es sind Erzählungen, die aus ungenannten Quellen stammen und keinen konkreten Autor kennen. Sie können zwar später gesammelt und literarisch verarbeitet werden, ihr Inhalt ist aber nicht die Erfindung eines Autors, der sie niederschreibt. Im Gegensatz zu den Offenbarungsreligionen streben sie nicht nach aktiver Verbreitung und erheben keinen Anspruch auf Allgemeinverbindlichkeit. Sie sind innerhalb des Volkszusammenhangs wirksam, in dem sie aus geheimnisvollen Quellen auftauchen. Es handelt sich um Erzählungen über die Beziehung und den Verkehr des Menschen mit den göttlichen und geheimnisvollen Kräften und Vorgängen des Universums.

Offenbarungs- oder Buchreligionen, wie das Judentum und Christentum oder der Islam, haben einen Stifter und fußen auf einem gesicherten Textkorpus, den entsprechenden heiligen Schriften. Sie fordern ein Bekenntnis bzw. die Einhaltung ihrer Gebote. In den heiligen Schriften der Offenbarungsreligionen finden sich nicht nur die Taten und die Gebote Gottes, sondern auch explizite Beschreibungen des Menschen, z.B. wird er als Geschöpf oder als sündiges bzw. verstocktes Wesen dargestellt, das durch Religionspraxis erlöst und gerettet werden kann. Die jeweiligen Gebote und Praktiken sind freilich unterschiedlich und schließen sich mitunter sogar aus, aber sie enthalten allesamt konkrete Aussagen darüber, was der Mensch ist, was er tun soll und was er werden kann. Sie regeln den Verkehr unter den Menschen, stellen ihn unter ein göttliches Gesetz und bestimmen so in Form einer Vorschrift, was die richtige und angemessene Art des Lebens ist. An die Schriften schließen sich Auslegungen und philosophische Deutungen an, die sich letztlich dadurch rechtfertigen, dass sie die offenkundige oder verschlüsselte Lehre in den Heiligen Schriften herausarbeiten und vermitteln bzw. „falsche“ und „irrig“ Lehren entlarven und bekämpfen. Die Offenbarungsreligionen sind sich in vielem ähnlich, unterscheiden sich aber darin, wie viel Unterwerfung sie fordern, wie viel historischen Wandel sie zulassen, oder ob sie in Anbetracht veränderter Zeit- und Lebensumstände ältere Auffassungen revidieren.

Seit Beginn der Neuzeit hat sich die Naturwissenschaft als eine Wissensform etabliert, die sich auf die beobachtbaren physischen Tatsachen oder auf quantifizierbare Daten bezieht und stützt und als Gültigkeitsbeweis nicht die Übereinstimmung mit dem Inhalt überlieferter heiliger Schriften, sondern die Bewährung in Experimenten verlangt. Die Naturwissenschaften und insbesondere die Physik, die Chemie und die Biologie haben ein naturalistisches Menschenbild ermöglicht, das den Menschen als unbeein-

flusst von göttlichen Wesen beschreibt, ihn aber dafür von anderen unsichtbaren, weil nur errechenbaren Faktoren wie Atomen und ihren Bestandteilen bestimmt sein lässt. Nach dieser Anschauung besteht der Mensch aus Energie- und Materiefetzen, die letztlich nur zufällig als Produkte eines großen, rein physikalischen Urknalls und nicht durch göttliche Schöpfung entstanden sind. Die Existenz des Menschen ist hiernach biologisch zufällig und kennt kein anderes Ziel über sich hinaus. Der Einzelne erfüllt, wenn überhaupt, eine Aufgabe nur insofern als er zur Erhaltung der Gattung beiträgt. Warum diese aber erhaltenswert ist, zumal es sich um eine Gattung zu handeln scheint, die dabei ist, ihre eigenen natürlichen Ressourcen irreversibel zu verschleifen, bleibt hierbei ebenso unerklärlich wie ihr Auftreten.

Philosophische Betrachtungen über den Menschen entstehen zunächst dadurch, dass rein argumentativ versucht wird, das Wesen des Menschen begrifflich zu erfassen. Sie sind zu Beginn in der Antike auch noch mit bildhaften, mythologischen Elementen verwoben. Später sind sie im europäischen Mittelalter zunächst der Anknüpfung an theologische Inhalte verpflichtet, um sich im Zuge der Aufklärung hiervon zu lösen und sich schließlich in der Neuzeit zunehmend an naturwissenschaftlichen Positionen zu orientieren (z.B. Darwinismus). Inspiriert durch die Hermeneutik und durch ein neues Selbstverständnis der Geisteswissenschaften, wie es durch Dilthey entwickelt wurde, gepaart mit phänomenologischen Elementen, geht es der philosophischen Anthropologie Gehlens und Schelers im 20. Jahrhundert schließlich um die Herausarbeitung des spezifisch Menschlichen mit philosophisch-phänomenologischen Methoden. Dem Menschen wird durchaus, sowohl theologisch als auch naturwissenschaftlich, eine besondere Stellung zugestanden. Biologisch sind es aber vor allem die morphologischen Eigentümlichkeiten und die evolutiven Vorteile, die analysiert und diskutiert werden. Theologisch sind es die aus den Offenbarungsschriften ableitbaren Eigenschaften, die ihn vom Tier und anderen Wesen unterscheiden. Philosophisch hingegen interessieren insbesondere die Bedeutung des Menschseins für den Menschen selbst und die Frage, welchen vernünftigen und bewussten Sinn er seinem Leben geben kann.

Pädagogik und ihre Ziele: eine kurze historische Verortung

Pädagogik¹ ist seit ihrer Entstehung die gezielte Begleitung der Jüngeren durch die Älteren. Damit verbunden ist die Hoffnung, die Jüngeren mit den Verhältnissen in Natur, Kultur und Gesellschaft derart vertraut zu machen, dass ihnen ein Leben innerhalb einer Gemeinschaft möglich wird. Ziel der Pädagogik ist es, Kenntnisse, Fertigkeiten, Bräuche bzw. Umgangsformen zu vermitteln und so das jederzeit gefährdete Leben des Einzelnen zu schützen und zur Entwicklung zu bringen.

Bildung und damit auch die Pädagogik waren durchaus ein Privileg bestimmter gesellschaftlicher Schichten und zugleich Voraussetzung dafür, bestimmte Privilegien zu behaupten, zunächst im antiken Stadtstaat der freien Bürger und später in der Welt des Adels, also der Wohlgeborenen, die sich von Sklaven, Untertanen und Leibeigenen versorgen ließen, welche ihrerseits keinen Zugang zu freier Bildung hatten. Die Eltern und die Familie organisierten zwar die pädagogische Versorgung, diese war aber weitaus weniger als heute eine Angelegenheit der Eltern als vielmehr der Ammen, Sklaven und Diener. Die Kinder der niederen Stände hingegen liefen sozusagen einfach mit und bekamen nur die Aufmerksamkeit, die im täglichen Kampf ums Überleben übrig blieb. Die gesellschaftliche Position eines Menschen war in den aristokratischen und feudalen Gesellschaften im Wesentlichen durch Familie und Herkunft festgelegt, wohingegen für die Minderprivilegierten keine Möglichkeit vorgesehen war, die durch Geburt bestimmten gesellschaftlichen Schranken zu überwinden.

Im christlichen Mittelalter, aber auch in anderen theologisch geprägten Gesellschaften, kamen die Kirche bzw. die religiösen Institutionen hinzu und später schließlich der Staat. Sie begannen, das Herkunftsprinzip zumindest in den religiösen Zusammenhängen zu durchbrechen. Erst im 18. und 19. Jahrhundert wurde die Pädagogik zunehmend zu einer öffentlichen Sache, wobei der Zugang zu Bildung sowie die Inhalte und Formen dieser Bildung mit wechselndem Erfolg mehr und mehr unter staatliche Aufsicht gerieten. Im 20. Jahrhundert etablierte sich allmählich der Gedanke, dass Bildung, vermittelt durch Kindergärten und Schulen, eine von öffentlicher Hand zu organisierende und zu garantierende Angelegenheit sei, die prinzipiell jedem, unabhängig von seiner Herkunft, zugänglich sein müsse. Bildung und Pädagogik sind dadurch zu einem Anliegen fast aller Menschen geworden, was früher, wie oben erwähnt, nicht selbstverständlich war. Zusätzlich ist in den letzten 30 Jahren, neben der Schulbildung und der Be-

1 Das Wort „paidagogia“ bedeutet „Erziehung/Unterweisung“; von „pais“: griechisch „der Knabe“ und „agein“: griechisch „führen“ (Böhm 2004).

treuung von Kindern im Vorschulalter in Kindergärten und Tagesstätten, die Hochschulbildung weltweit zu einem Massenphänomen geworden, obwohl sie, anders als im Fall der Schulbildung, nicht verpflichtend ist.

So waren also im privaten Bereich die Familie, im religiösen die Kirche und im öffentlichen der Staat über viele Jahrhunderte hinweg die bestimmenden Faktoren für das Bildungswesen. Dabei dominierte mal die eine und mal die andere oder eine Kombination der genannten Instanzen. Auch wenn sich heute in verschiedenen Erdteilen der Einfluss des Privaten, des Religiösen oder des Staates sehr unterschiedlich ausgestalten kann, so hat sich in den westlichen Gesellschaften das Wirken des Staates insgesamt durchgesetzt und das der Kirche und der Familie zurückgedrängt: Das Recht auf Erziehung und Bildung ist gesetzlich verankert, auch die kirchlichen Schulen bedürfen einer staatlichen Genehmigung, und die Entscheidungsgewalt der Eltern über ihre Kinder ist dort, wo Schulpflicht herrscht, stark eingeschränkt.

Zu den drei Faktoren, die auch heute noch wirksam sind, ist seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges eine neue, vierte Macht hinzugekommen: die Wirtschaft. Ökonomie hat es schon immer gegeben, aber ihr gegenwärtiger Einfluss auf das Leben und insbesondere auf das Bildungswesen ist unvergleichlich. Der materielle Wohlstand gilt heute fast ausnahmslos als erklärtes Gesellschaftsziel, zugleich auch als Lebensziel der einzelnen Menschen. Durch diesen zivilisatorischen Gesinnungswandel – im Mittelalter war das Ziel noch das Seelenheil nach dem Tod, und der Staat war dabei der Kirche untergeordnet – ist eine allgemeine Ökonomisierung des Denkens und der Lebensverhältnisse entstanden, die zu einem Primat der Wirtschaft geführt hat.

Zwei beherrschende Faktoren im globalen Bildungswesen

Wenn auch die Bedingungen im Bereich „Bildung“, weltweit betrachtet, recht komplex und nicht einheitlich sind, so kann man gegenwärtig doch von zwei großen bestimmenden Faktoren sprechen, die mit dem Aufkommen der vierten Macht eng zusammenhängen.

Der eine Faktor umfasst die starke Abhängigkeit des Status eines Menschen in der Gesellschaft und in der Berufswelt von seinem Bildungsweg. In den modernen westlichen Gesellschaften oder in solchen, die vom westlichen Lebensstil beeinflusst sind, muss der Einzelne seine Position im Leben gewissermaßen selbst definieren, und die Mittel dazu liefert ihm die Bildung. War der gesellschaftliche Rang eines Menschen vor der Französischen Revolution und der Aufklärung noch ausschließlich durch Familie, Stand und Herkunft bestimmt, hat sich im Zuge der Neuzeit die Forderung

durchgesetzt, dass jeder Einzelne seine Stellung im Leben individuell bestimmen können soll. Dadurch, dass diese Stellung aber maßgeblich von den gesellschaftlichen Tätigkeitsfeldern abhängt, zu denen er Zugang gewinnt, muss er sich durch die entsprechenden Bildungsgänge und -abschlüsse dazu erst legitimieren. Was das bedeutet, wird klar, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Bildung historisch zunächst keine instrumentelle Funktion hatte. In der Antike war sie eine Sache der Muße und der Erbauung, im Hellenismus ein Aspekt der persönlichen Lebensgestaltung und im Mittelalter Voraussetzung oder Bestandteil der religiösen Praxis. Dass sie dem Einzelnen zu einem Beruf und damit zu einer gesellschaftlichen Stellung und sozialem Aufstieg verhelfen soll, ist ein Phänomen der Neuzeit.

Der zweite Faktor, der mit dem zuvor genannten zusammenhängt, ist die globale Standardisierung des Bildungswesens durch Instanzen, die nicht die Lehrenden selbst sind. In der Antike wurde der Bildungsstandard von den Lehrenden bestimmt und durch die Anerkennung der anderen Menschen legitimiert. Die griechischen Philosophen und Lehrer hatten keine Diplome oder Zulassungen und mussten auch keine Prüfung bestehen, um ihre Aufgabe zu erfüllen. Sie agierten als freie Bürger und kraft einer Autorität, die sich nicht auf gesellschaftliche Instanzen stützte, sondern allein auf ihre sachliche Überzeugungskraft. Auch die mittelalterlichen „Scholaren“ waren zunächst fahrende Lehrer ohne feste Anstellung, die sich lediglich hier und dort temporär aufhielten. Dennoch oder vielleicht gerade deshalb werden die Schriften der alten Gelehrten auch heute noch gelesen und studiert. Die ersten Normierungen und auch Nominierungen der Lehrpersonen kamen mit der Institutionalisierung der Bildung in den Kloster- und Domschulen und später durch die Gründung der ersten Universitäten in Bologna, Paris und Oxford zustande. Zunächst war es die Kirche, dann der Kaiser, der die Rechte vergab und auch die Kontrolle ausübte. Heute sind es der moderne Rechtsstaat oder von diesem autorisierte Agenturen, die auf Grundlage kontinentaler oder auch globaler Standards das Bildungsgeschehen normieren und kontrollieren.

Die weltweite Normierung und Standardisierung von Bildung ist nach 1945 immer stärker von der oben beschriebenen vierten Kraft, der Ökonomie, ausgegangen. Sie hat die Politisierung der Bildung zurückgedrängt, die im Nationalsozialismus, aber auch im Sowjetstaat und seinen Satelliten, z.B. der DDR, diktatorisch geherrscht hat. Der Staat orientiert sich heute an den scheinbar ideologisch neutralen Bedürfnissen der Wirtschaftsverbände und vor allem an den Verlautbarungen der OECD.

Die empirische Wende

Unterstützt wird diese Entwicklung von der „empirischen Wende“ in den Erziehungswissenschaften (Heid 2006). Sie ist ebenfalls ein Phänomen des späten 20. Jahrhunderts und dadurch gekennzeichnet, dass Erziehungskonzepte und -ideale bzw. -ziele nicht nur theoretisch-argumentativ begründet, sondern durch quantitative und qualitative Erhebungen überprüft werden sollen. Diese Richtung hat die geisteswissenschaftliche Pädagogik in ihre Schranken gewiesen und ist durch PISA und ähnliche Studien seit dem Jahr 2000 zum dominierenden Faktor für die Bildungspolitik geworden. Zahlen und Statistiken scheinen die Sicherheit zu bieten, die bildungsphilosophische und andere Debatten offenbar nicht geben können. Sie versprechen valide Ergebnisse und verlässliche Grundlagen für die Planung und Bewertung von pädagogischen Maßnahmen und Organisationen. So wertvoll Erhebungen und Untersuchungen im Einzelnen auch sein mögen, so haftet ihnen gleichzeitig ein grundlegendes Problem an, das aus der Sicht vieler Kritiker noch nicht überzeugend gelöst wurde:

„More than just the question of the technical validity of our measurements – i.e., whether we are measuring what we intend to measure – the problem here lies with what I suggest to call the normative validity of our measurements. This is the question whether we are indeed measuring what we value, or whether we are just measuring what we can easily measure and thus end up valuing what we (can) measure” (Biesta 2009, S. 35).

Empirie ist kein inhalts- oder wertneutrales Instrument. Zahlen und Statistiken erhalten ihre Bedeutung immer nur im Lichte von Theorien und Kriterien, die in unterschiedlichen Bereichen ihren Ursprung haben. Woher kommen die Orientierungen und Prinzipien, die die Erhebungen und Messungen und damit auch die Normierung und Standardisierung von Bildung steuern? Sie selbst und ihre Gültigkeit werden nicht gemessen, sondern liegen vielmehr dem jeweiligen Erhebungsverfahren zugrunde oder sind ihm nachgelagert, werden also vorausgesetzt oder durch Instanzen bestimmt, die selbst nicht in den Bildungsprozess involviert sind. Das Problem erscheint zunächst nicht besonders brisant, denn es haben sich hinsichtlich dieser Frage bestimmte Konzepte durchgesetzt, die durch ihre Einfachheit bestechen und zudem – anscheinend – keiner bestimmten Ideologie verpflichtet, sondern der puren Lebenspragmatik entnommen sind.

Die Grundüberlegung lässt sich etwa so darstellen: Der Mensch benötigt heute, um sein Leben führen zu können, ein Einkommen. Dieses ermöglicht ihm nicht nur die Güter seines täglichen Überlebens zu erwerben, sondern

auch sein Leben gemäß seinen individuellen Neigungen einzurichten. Hat er ein geringes Einkommen, so sind seine Möglichkeiten der Entfaltung eingeschränkt. Ein hohes Einkommen verspricht eine bessere Versorgung und damit auch ein besseres Leben. Denn das gute Leben hängt vor allem davon ab, dass der Mensch Zugriff auf die vielen Konsum- und Unterhaltungsangebote hat, die, über das bloße Leben hinaus, auch einen modernen „lifestyle“ ermöglichen. Daraus ergibt sich ein bestechend einfacher Maßstab für Erziehung und Bildung: Sie haben den Menschen darauf vorzubereiten, ein adäquates Einkommen zu erzielen. Die OECD formuliert dies pragmatisch wie folgt:

„Most concretely, having a good education greatly improves the likelihood of finding a job and earning enough money. Highly-educated individuals are less affected by unemployment trends, typically because educational attainment makes an individual more attractive in the workforce. Across OECD countries, 83% of people with university-level degrees have a job, compared with 55% of those with only a secondary school diploma. The employment rate is higher for men than women whatever their education level – 88% of men and 79% of women with university education have a job, while the rate is 69% for men and 49% for women with only lower secondary education. Lifetime earnings also increase with each level of education attained“ (OECD 2014).

Die Ökonomisierung der Bildung

Das Argument ist schlagend. Der Anpassungs- und Integrationsdruck des marktgesellschaftlichen „lifestyles“ (Heinzlmaier 2013) lässt die romantisch-humanistische Selbstfindung mit einem Mal verstummen. Konsumfreiheit und damit indirekt das Einkommen avancieren zum zivilisatorischen Leitwert. Da Bildung das Sprungbrett zum Arbeitsmarkt ist, ist sie die beste Investition. Sie rechtfertigt sich durch den „return on investment“, der zugleich ihren Bewertungsmaßstab darstellt. Man mag lamentieren, und dies geschieht gegenwärtig oft genug (Graupe/Krautz 2013), aber die entscheidende Frage ist doch: Wie kommt man zu einer wirklichen Alternative? Der Selbstrealisierung durch Konsumfreiheit scheint es weltweit letztendlich nicht an Überzeugungskraft zu fehlen. Sie hat sich festgesetzt, und es ist wenig überzeugend, sie tautologisch mit der manipulierenden Dominanz wirtschaftlicher Interessen zu erklären. Denn dann würde sich das etwa so anhören: Die Wirtschaft beherrscht das Denken, weil alles am Prinzip der Wirtschaftlichkeit gemessen wird oder weil die Wirtschaft das Denken dominiert. Wer die Bildung der Gegenwart lediglich als Opfer der

Ökonomisierung und einer von Vermarktungsdenken geprägten Gesellschaft und Politik bezeichnet, vergisst danach zu fragen, welche Art von Bildung denn stark genug wäre, dies zu verhindern, und warum die Menschen, bevor die Wirtschaft dann tatsächlich dominierte, überhaupt bereit waren, ein Denken zu übernehmen, in dem wirtschaftlicher Wohlstand schlussendlich zum alles beherrschenden Leitwert avancierte.

Die Ökonomisierung der Lebensverhältnisse ist eine Realität geworden, und dass es so gekommen ist, liegt weniger an der Wirtschaft als vielmehr an einer spirituellen Schwäche der Gegenwartskultur, neue und andere Werte zu produzieren und an die Stelle rein materieller Werte zu setzen. Die Vorstellung vom „homo oeconomicus“ bestimmt daher heute, wie oben beschrieben, nicht nur das Denken in den Wirtschaftswissenschaften, sondern in der Tat auch die Bildung und die Pädagogik. Sie dient als Legitimation für viele Reformen und Maßnahmen, die in den letzten Jahren die Bildungspolitik und das allgemeine Denken über Bildung beeinflusst haben. Der Begriff des „homo oeconomicus“ beinhaltet, dass der Mensch seine Existenz aufgrund kalkulierbarer ökonomischer Faktoren einrichtet und grundsätzlich seinen ökonomischen Vorteil favorisiert.

Nun ist es ja nicht zu leugnen, dass der Mensch, der bekanntlich ein „Mängelwesen“² ist, nicht einfach existiert, sondern für seine Existenz arbeiten und zuweilen auch darum kämpfen muss. Die Selbsterhaltung gehört zu seinen ursprünglichsten Aufgaben. In der heutigen Zeit bedeutet dies in der Regel, dass er hierzu am Wirtschaftskreislauf teilhaben und seinen Platz darin finden muss. Wirtschaft ist im Kern nichts anderes als der gesellschaftliche Prozess der strukturierten und organisierten Überlebenssicherung. Sie hat im Kern die Aufgabe, die Güter und Dienstleistungen herzustellen und solidarisch zu verteilen, die der Erhaltung und Gestaltung der materiellen Lebensbedingungen der Menschen dienen sollen. Sie ist so gesehen lediglich ein Mittel, um die Grundlagen für die kulturelle und geistige Entfaltung des Einzelnen zu schaffen. Sie ist aber im Zuge der neueren Geschichte immer mehr zu einem Selbstzweck geworden und hat dazu geführt, dass beinahe alle intellektuellen und geistigen Ressourcen in ihren Dienst gestellt werden. Mit dem Glaubwürdigkeitsverlust der antiken Me-

2 Dieser Begriff wurde von Arnold Gehlen (1940) geprägt, der damit den Umstand zum Ausdruck bringt, dass der Mensch im Gegensatz zum Tier nicht im direkten Einklang mit seiner Natur und der ihn umgebenden Umwelt steht. Ihn zeichnet vielmehr der Mangel aus, nicht nur in bezugnehmende und reflektierende Distanz zu ihnen treten zu können, sondern es auch zu müssen. Nicht vermittels Instinkten, wie beim Tier, sondern nur durch die willentliche Herausbildung sozialer Institutionen vermag der Mensch seine Subsistenz zu sichern und sich in seiner Umwelt zu behematen.

taphysikkonzeptionen und der tradierten Religionen im Abendland hat sich die intellektuelle und wissenschaftliche Produktivität im Verlauf der Neuzeit fast ausschließlich dem Ziel des technologischen Fortschritts verschrieben; die Geisteswissenschaften wurden dabei deutlich vernachlässigt. Obwohl es noch nie zuvor so viele bezahlte institutionalisierte Philosophen, Literaturwissenschaftler und Kunsthistoriker usw. gegeben hat, haben sie sich nicht, wie die Naturwissenschaften, zu einer „ars inveniendi“ auf ihrem Feld weiterentwickelt, indem sie sich z.B. der Produktion und der Kultur von Sinn- und Wertideen widmeten. Die Geisteswissenschaften und allen voran die Philosophie haben sich im 20. Jahrhundert akademisch vielfach insbesondere der Kritik von Metaphysik, der überlieferten Kultur oder der Gesellschaftskritik befleißigt, wenn sie sich nicht gänzlich in historische Reservate und ihre museale Pflege, die eigentlich nur in Fachzirkeln betrieben wird, zurückgezogen haben.³ Die westliche Intellektualität hat kaum Antworten auf die Frage produziert, ob es über das Überleben und den transitorischen Genuss hinausgehende Sinnperspektiven geben kann. Sie verneint dies entweder schlichtweg,⁴ weshalb sich die „Sinnsucher“ immer noch bevorzugt gen Osten wenden, oder sie macht einen Bogen um solche Fragen, indem sie sie beispielsweise für unwissenschaftlich erklärt. Falls es hier einen geistesgeschichtlichen Skandal zu verzeichnen gilt, dann liegt dieser weniger in dem Umstand begründet, dass sich der heutige Mensch dazu bildet, im Wirtschaftssystem zurecht zu kommen, sondern darin, dass sich die heutige westliche Kultur und ihre akademische Intelligenzija der Sinnabstinenz bzw. der Sinnleere verpflichtet fühlen. Dieser Anschein wird erweckt, weil sie sich der spirituellen Dimension verweigern. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass die Maxime, „fit für die Wirtschaft“ zu werden, zum bildungspolitischen „Kassenschlager“ mutiert ist, denn sie bietet wenigstens so etwas wie ein lebensbejahendes Ziel.

3 Damit soll selbstverständlich nicht der hohe Wert der Sicherung und Interpretation überlieferter Kulturgüter oder der kritischen Auseinandersetzung damit bestritten, sondern vielmehr auf einen Mangel in anderer Hinsicht hingewiesen werden.

4 In beeindruckender Radikalität findet sich die Haltung der kompletten Sinnverweigerung bei Cioran (1989, S. 11): „Ich weiß überhaupt nicht, weshalb wir hienieden etwas tun, warum wir Freude und Bestrebungen, Hoffnungen und Träume haben müssen. [...] Aber was gibt es in dieser Welt schon zu gewinnen?“; (ebd., S. 15): „Es gibt keinerlei Argumente für das Leben.“