

WIDER|SPRUCH

In: Widerspruch Nr. 32 Was ist Bildung – heute? (1998), S. 24-33

Autorin: *Ursula Reitemeyer*

Artikel

Ursula Reitemeyer

**Bildung - ein Projekt ohne
Aussicht?**

Die von Adorno 1959 vorgelegte „Theorie der Halbbildung“¹ markiert einen Einschnitt innerhalb der bildungstheoretischen Diskussion, weil das Projekt Bildung seitdem nicht nur in noch weitere Ferne gerückt, sondern infolge uneingelöster Geltungsansprüche gestaltlos geworden ist. Bildung, sowohl individual- als auch menscheitsgeschichtlich betrachtet, existiert nur noch anonym, ist namenlos geworden. Ihr rein plakativer Wert entspricht der warenfetischisierten Scheinexistenz des Individuums in der pluralisierten bürgerlichen Gesellschaft. Zwar konnten die Studenten- und Jugendbewegungen der sechziger und siebziger Jahre den öffentlichen Diskurs um Bildungsinhalte und die damit zusammenhängenden Erziehungsmethoden neu entfachen, was aber - trotz der sogenannten „Bildungsreform“ - grundsätzlich nichts daran änderte, daß Bildung ihres prospektiven menscheitsgeschichtlichen Charakters endgültig beraubt worden war. Gibt es Bildung nur als Ganzes, - und ist das Ganze die Menschheit, durch deren Gesamtpraxis sie sich geschichtlich manifestiert und praktisch fortschreibe, - dann zerfällt Bildung im gleichen Augenblick, in dem Menschheit als einziger Ort vergangener, gegenwärtiger und zukünftiger Geschichte substanzlos geworden ist.

¹ Th. W. Adorno: Theorie der Halbbildung, in Gesammelte Werke, Bd. 8, Frankfurt 1972, p 93-121

Kann die Idee der Bildung nicht mehr formuliert werden, weil das Subjekt, die Menschheit als Ganzes nicht mehr existiert, nurmehr zersetzt in Klassen, Nationen und fraktionelle Interessengruppen, hat dies unumgängliche Konsequenzen für den Prozeß, in dem die Idee sich bildungsgeschichtlich zu entfalten hätte: der Prozeß ist stillgestellt, Bildung geschieht nicht mehr. Ebenso wie Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu einem statischen Augenblick zusammenschmelzen, die Welt gewissermaßen in einer geschichtslosen, naturwüchsigen Unmittelbarkeit untertaucht, ebenso verschwindet Bildung im ungeschichtlichen Hier und Jetzt, das ohne Geist, oder wie Hegel sagt, ohne dies „Werden seiner selbst“² existiert. Weil der Prozeß der Bildung nicht von ihrer Idee abgelöst werden kann, bzw. weil ohne die Idee eines in der menschheitsgeschichtlichen Praxis zu sich selbst kommenden Geistes keine Bildung geschehen kann, ist der Bildungsprozeß nicht bloß vorübergehend stillgestellt, als ließe sich seine innere Dialektik durch einen äußeren aufklärenden Anstoß wieder ankurbeln. Sowie der faktische Lauf der Geschichte aufhört, von Geist durchdrungen zu sein, kein zweckmäßiger Plan der Menschheitsgeschichte mehr zugrunde liegt, der in mühevoller Arbeit der Natur abgerungen wurde, hört die Menschheitsgeschichte selbst auf und zerfällt in Zufälligkeiten und Augenblicke, die beliebig aneinandergereiht werden können. Zurückgestoßen in eine geschichtslose Naturwüchsigkeit, die mehr vom Fetisch als von der Ware selbst regiert wird, bedarf der Mensch keiner Bildung, um sich durchs Dickicht der unmittelbaren Gegenwart zu schlagen. Technisches Wissen und instrumentelle Vernunft reichen aus, die Gegenwart praktisch-existentiell zu bewältigen, sowohl als Herrschender wie auch als Beherrschter.

Dem sogenannten postmodernen Bewußtsein zerläuft die Geschichte zum Immergleichen, in dem es sich aktuell zurechtfinden muß. Darin unterscheidet es sich nicht von dem allgemeinen, unaufgeklärten Bewußtsein aller vergangenen Epochen, das damals wie heute ohne Metaphysik auskommt. Bildung dagegen, begriffen als Geschichtlichwerden des objektiven Geistes, oder in Anlehnung an Kant, als Annähe-

² G.W.F. Hegel: Phänomenologie des Geistes, Werke in zwanzig Bänden, Bd. 3, Frankfurt 1969-71, p 365

rungsprozeß an die Idee der Menschheit³, steht, von den Bedingungen ihrer Möglichkeit her betrachtet, auf dem Boden metaphysischer Voraussetzungen, die, wenn auch noch so offen und unbestimmt gedacht wie im Prinzip der perfectibilité bei Rousseau⁴, metaphysisch in dem Sinne sind, als die bildungsgeschichtliche Entfaltung der menschlichen Natur zweckmäßig veranschlagt wird, so daß sie als Bildungsgeschichte des Geistes erscheint. Die nur metaphysisch zu begründende Zweckmäßigkeit der Natur leitet sich in die der Zweckmäßigkeit entsprechende Idee der Bildung weiter, welche im gleichen Augenblick zerbricht, in dem die positiven Wissenschaften das Telos der Natur außer Kraft setzen. Der postmoderne Standpunkt unterscheidet sich vom kritischen dadurch, daß er vor dem Hintergrund des unermesslichen Tatsachenwissens alle Metaphysik von den Fakten überrollt sieht, während das kritische Denken noch in der maßlosen Anhäufung positiven Wissens einen sich selbst nicht durchschauenden metaphysischen Schwindel erkennt, der an die Stelle der zweckmäßig angeordneten Natur die zweckmäßige Anordnung des Wissens setzt. Ungeachtet der zunehmenden Wissensvermehrung und des explodierenden Fortschritts steht hinter der Negation des metaphysischen Gesamtzusammenhangs der Menschheit oder eines planvollen Laufs der Geschichte das Vertrauen auf eine das vielfältige Material ordnende Vernunft. Diese Vernunft existiert aber so wenig wie die Objektivität der Wissenschaft oder die individuelle Ausprägung der Bildung. Die hinter aller Kontingenz und Beliebigkeit des Denkens vermutete strukturelle Seinslogik baut nämlich nicht auf Zufall und Genie, sondern auf Ordnung und Sukzession. „Anything goes“⁵, heißt eben nicht, daß im Namen der Wissenschaft alles möglich wird, also auch die Vernichtung des Bewußtseins und der geschichtlichen Welt. „Anything goes“

³ I. Kant: Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht (1784), in: Kants gesammelte Schriften, hrsg. v. d. Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften (1902-1923), Bd. VIII

⁴ J.J. Rousseau: Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen (1754), in: Schriften, hrsg. v. H. Ritter, Frankfurt 1988, Band I. Vgl. in diesem Zusammenhang auch U. Reitemeyer: Perfektibilität gegen Perfektion. Rousseaus Theorie gesellschaftlicher Praxis, Münster 1996, bes. Kap. VI.2.

⁵ vgl. P. Feyerabend: Wider den Methodenzwang, Frankfurt 1986

heißt, der Wissenschaft die Welt anzuvertrauen und einen universalen Diskurs der Einzeldisziplinen vorauszusetzen, der deren auseinandertreibende Zwecksetzungen in einen Gesamtzweck überführt.

Postmodernes Denken, so sehr es sich das Ende aller Werte, aller Geschichte, aller Metaphysik auf die Fahnen geschrieben hat, hält am Wissenschaftspositivismus fest, der nicht ohne Metaphysik ist, und steht im gleichen ökonomischen Verwertungszusammenhang wie die profitorientierte Warenproduktion kapitalistischer Systeme. Unter dem Diktat der Profitrate mag jeder erforschen, was er will, jede Methode sich ihrer eigenen Logik bedienen. Jede Handlung erscheint als existentieller Akt, und Lebensstile passen sich geschwind an die gesellschaftlich funktionalen Anforderungen an. Noch nie war Individualität so deckungsgleich mit dem Zwang zur Anpassung wie im Zeitalter des massenmedial organisierten Warenfetischismus⁶. Individualität, die jedem Menschen naturrechtlich anerkannt werden muß, erscheint als käuflicher Massenartikel. Die von Adorno und anderen Aufklärern des 20. Jahrhunderts im Nationalsozialismus festgestellte extreme Vermassung des Individuums als Resultat eines perfekten Zusammenspiels von totalitärer Politik und kapitalistischer Profitgier wurde mit veränderten Vorzeichen unter der Diktatur akkumulierenden Kapitals in allen Gesellschaftsformen fortgesetzt und propagandistisch perfektioniert. Die Massenmedien haben die Schranken zwischen privatem und öffentlichem Raum geöffnet und besetzen das individuelle Bewußtsein mit einer schablonierten Bilderwelt, deren Unmittelbarkeit es sich nirgendwo entziehen kann, so wenig wie der Zuckerrohrschneider seiner Plantage. Jede Handlung ist existentieller Akt, ja, aber nicht substantiell. Substantiell wird jede Handlung nur innerhalb eines wie auch immer strukturierten Bildungsprozesses, als Praxis in der Geschichte der Menschheit.

Die Zusammenarbeit der Massenmedien mit Politik und Kapitalfraktionen hat nicht nur den privaten und öffentlichen Raum zerstört und das Individuum einer warenfetischisierten Scheinindividualität ausgeliefert -

⁶ Dieser Aspekt scheint mir in Josef Früchtls sonst hervorragender Analyse einer postmodern ästhetisierten Lebenswelt etwas zu kurz zu kommen. (vgl. J. Früchtl, *Ästhetische Erfahrung und moralisches Urteil*, Frankfurt/Main 1996, bes. Kap. II: Postmodern – ästhetische Rehabilitierung der Ethik)

dem Nährboden seiner posttraditionalen Vermassung; darüber hinaus hat sie den Prospekt einer menscheitsgeschichtlichen Zukunft vernichtet mitsamt den zugehörigen Eigenschaften wie Freiheit, Frieden und Gerechtigkeit. Dieser zerstörte Prospekt einer geschichtlichen Zukunft, gleichzusetzen mit dem Verlust der Idee der Menschheit, bzw. eines übergeordneten Leitmotivs gesellschaftlicher Praxis, stürzt die postmoderne Gegenwart in jene „leere Geschäftigkeit“, vor der Kant schon warnte, weil sie „das ganze Spiel des Verkehrs unserer Gattung mit sich selbst auf diesem Glob als bloßes Possenspiel“⁷ begreift, das ebenso zwecklos wie beliebig wäre. Gesellschaftliche Praxis, die allein durch äußere ökonomische und politische Umstände zustande kommt, ist dem Zufall ausgeliefert und nimmt der Geschichte jegliche Richtung. Ohne eine Richtung, die nur von der Vernunft vorgeschrieben werden kann, unterscheidet sich gesellschaftliche Praxis prinzipiell aber nicht vom triebdeterminierten Verhalten, weshalb sie auch in keine Geschichte der Freiheit mündet, sondern naturwüchsig bleibt.

Die Posttraditionalisten negieren den von Aufklärung, Idealismus und dialektischem Materialismus formulierten Anspruch, die naturwüchsigen gesellschaftlichen Verkehrsformen in freie gesellschaftliche Praxis umzuwandeln und setzen stattdessen auf eine durch Verfahrensrationalität gestützte Reproduktionskraft sozialer Systeme.⁸ Solche systemische Reproduktionskraft entläßt zwar keinen geschichtlichen Prospekt, scheint aber das bestehende System zu sichern. Systeme können sich nicht geschichtlich bewahrheiten. Sie müssen funktionieren, d.h. ihren Mechanismus erhalten oder zu besser funktionierenden Systemen weiterentwickeln. Damit Systeme funktionieren, bedarf es keiner Autonomie des Subjekts, keines aufgeklärten oder gebildeten Bewußtseins und keiner frei verantworteten geschichtlichen Praxis. Nötig ist allein ein auf allen Ebenen gesellschaftlicher Praxis zu gewährleistender Ausbildungsstandard, der die Funktionstüchtigkeit erhält und verbessert. Aus der Perspektive unlebendiger funktionaler Zweckrationalität betrachtet, hat

⁷ I. Kant: Streit der Fakultäten (1798), in: Kants gesammelte Schriften, a.a.O., Bd. IX, A 138

⁸ Zum Paradigma der Verfahrensrationalität vgl. J. Habermas: Faktizität und Geltung, Frankfurt 1992

Bildung sich ebenso überflüssig gemacht wie die Idee eines subjektiv oder objektiv vernünftigen Leitfadens der Geschichte. Im Unterschied zum Standpunkt der philosophischen Kritik, die an der Idee der Bildung festhält, obgleich die vollständige Entfaltung des gebildeten Bewußtseins auf dem Boden der Halbbildung undenkbar ist, eliminiert die systemfunktionale Argumentation die Idee der Bildung von vornherein aus dem Bereich zweckmäßig organisierter Handlungszusammenhänge. Die von Adorno in der „Adenauer-Ära“ noch bitter beklagte Unmöglichkeit eines aufsteigenden Bewußtseinsprozesses angesichts des Irrationalen, das sich der Vernunft und der Menschen bemächtigt, wird inzwischen nur noch festgestellt. Vor diesem Hintergrund erscheint Adornos Anklage als hoffnungslos vorgängiger, traditioneller Reflexionsstandpunkt. Leitformel einer posttraditionalen Bildung ist nämlich nicht mehr der Aufstieg oder die Arbeit des individuellen Bewußtseins zum Standpunkt des allgemeinen Wissens, in dem einzelwissenschaftliche Resultate in ein universales menschheitsgeschichtliches Licht getaucht würden. Leitformel einer posttraditionalen Bildung könnte sein, anything goes, sofern das gesellschaftliche System strukturell nicht beschädigt, und die Frage nach der moralischen Verantwortung gegenüber der zukünftigen Generation ausgeklammert wird.

Begrifflich schwammig, aber um so zielorientierter verläuft die derzeitige Diskussion um Bildung. Neben beruflicher und fachlicher Qualifikation käme es zunehmend auf die Ausbildung fächerübergreifenden Denkens an. Soziale und kommunikative Kompetenz sei zu fördern in Familien, Schulen und Ausbildungsstätten. Allgemeine Bildungsinhalte müßten wieder einen festen Platz einnehmen in den Curricula der allgemeinbildenden Schulen. Die Verkabelung aller Schulen im Internet sei umgehend einzuleiten, um den „Standort Deutschland“ international attraktiv zu gestalten. Ausbildungs- und Studienzeiten seien ebenso zu verkürzen, wie die gesamte Schulzeit um ein Jahr. Gefordert wird ein Zentralabitur und die verwaltungstechnische Überwachung von Regelstudienzeiten. Das Studium an Fachhochschulen ersetzt zunehmend die Ausbildung an Berufsschulen⁹, und die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachberei-

⁹ vgl. etwa den Forderungskatalog der StudentInnenvertretung der Katholischen Stiftungsfachhochschule München vom 4.12.97. Dort heißt es unter Punkt 12: "Wir

che der Universitäten verkommen mehr und mehr zu schlecht ausgestatteten Verwahranstalten der Jugend in einer Mittelschichtsgesellschaft. Diese Verkürzung des Bildungsanspruchs auf blanke Berufsqualifikation ist politisch gewollt und folgt den obersten Regeln des kapitalistischen Wirtschaftssystems, Profit zu maximieren und Kapital zu akkumulieren. Es geht in der öffentlichen Diskussion schon längst nicht mehr um Bildung¹⁰. Es geht um die Besetzung von Arbeitsplätzen in einem System, das seinen eigenen Funktionsmechanismen zufolge nur eine begrenzte Anzahl von Arbeitsplätzen zur Verfügung stellen kann, um profitabel zu sein. Bilden mag sich, wer genug Geld und Muße aufbringt, sein Denken und Fühlen vor der manipulativen Gewalt der Bewußtseinsindustrie zu schützen, die die Warenzirkulation antreibt und zum Erhalt des bestehenden Wirtschaftssystems entscheidend beiträgt. Mögen die Städte im Abfall und die Dritte Welt im Sondermüll ersticken, die Verpackung kann aufgrund zu erwartender rasanter Umsatzeinbrüche nicht auf ein notwendiges Minimum reduziert werden. Deshalb müssen Kinder der hochindustrialisierten Gesellschaften weiterhin minderwertige Nahrung zu sich nehmen und unter Karies leiden, wodurch sie gleichzeitig dazu beitragen, das gegenwärtige Arbeitsplatzkontingent im Versicherungs- und Gesundheitswesen zu erhalten.

Einmal in die irrationalen Tiefen der kapitalistischen Systemrationalität herabgestiegen, zeigt das System seine logischen Strukturen: die Teilbereiche sind miteinander unauflöslich vernetzt und funktionieren als Sub-

lassen uns nicht zu Schmalspur-Fachidioten ausbilden. Kein Schnellstudium für die Masse und Vollstudium für eine kleine Elite. Diesen Demokratieabbau werden wir nicht dulden. ... Bildung ist Menschenrecht!"

¹⁰ Dies ist den Studierenden nicht entgangen. Vgl. dazu Oliver Schilling: Diese Studenten sind anders, in: Die Zeit Nr. 51 vom 12.12.97. In dem Beitrag des Asta-Vorsitzenden zur studentischen Protestbewegung heißt es: "Es gilt die Degradierung des Menschen zum reinen Objekt zu bekämpfen. Die Studierenden wehren sich gegen eine Reduktion von Menschen auf Produktion und Leistung, gegen die Aufkündigung jeglicher humanistischer Ideale und gegen ein rein funktionales Verständnis von Bildung. Das ist eine Fundamentalkritik am Menschenbild der Politik der vergangenen zwanzig Jahre, doch kaum jemand nimmt das so richtig wahr. Die einengende Beschreibung der Proteste als reine Mehr-Geld-Bewegung entspricht eher der Nachfrage der Öffentlichkeit, die sich auf komplizierte Erklärungsmuster nicht einlassen will. Wer heute etwas anderes fordert als mehr Geld, wird nicht verstanden."

systeme der Warenproduktion. Die ökonomische Vernetzung aller gesellschaftlichen Praxisbereiche erzeugt jene, nicht einmal besonders neue Zentralperspektive, von der die Apologeten eines posttraditionalen Pluralismus behaupten, daß sie verloren gegangen sei. Der von sogenannten postmodernen Pädagogen¹¹ als Indiz herangezogene Verzicht moderner Kunst auf perspektivische Darstellung läßt nun aber nicht darauf schließen, daß die vielfältigst sich aufsplitternde gesellschaftliche Wirklichkeit einer logischen Struktur sich entzieht; allenfalls ist der Rückschluß erlaubt, daß die „Tilgung der Perspektive in der neuen Malerei durch „Korrespondenz mit der vorperspektivischen“¹² bestehende Wahrnehmungsschemata auflöst, die bereits von der Warenzirkulation aufgeprägt wurden. Richtet sich moderne Kunst in erster Linie gegen die Vermarktung des Wahrheitsgehalts ihrer Werke, die sie deshalb verschlüsselt und vor der Gewalt des warenfetischisierten Bewußtseins versteckt, bringt sie nichts anderes als ihre Kritik gegenüber der ökonomisch determinierten gesellschaftlichen Gesamtstruktur zum Ausdruck, deren Logik dem Wahrheitsgehalt des Kunstwerks widerspricht. Die Zentralperspektive mußte von der modernen Malerei aufgegeben werden, um den Wahrheitsgehalt der Werke dem verwertenden Zugriff zu entziehen, der seinen Spielraum desungeachtet erweitert.

Die daraus entstehende A-Perspektivität des Kunstwerks deutet nun nicht auf die allseits beschworene Perspektivlosigkeit der bürgerlichen Gesellschaft, sondern auf die Eröffnung einer Gegen-Perspektive. Als Gegen-Perspektive zum herrschenden Realitätsprinzip präformuliert die Moderne ebensowenig einen beliebigen ästhetischen Reflexionszugriff wie eine geschichtslose Gegenwartsanalyse. Als vollbrachte bestätigen Kunstwerke ihren Wahrheitsgehalt noch dann, wenn sie an der fetischisierten Wirklichkeit teilhaben, die sie transzendieren¹³.

Sowenig die Moderne unter dem Anspruch der Humanität den Verlust perspektivischer Reflexion präformuliert¹⁴, den der im Dienst von Kapitalfraktionen stehende Positivismus zu verantworten hat, sowenig resultieren

¹¹ Vgl. H. Kupffer: Pädagogik der Postmoderne, Weinheim/Basel 1990.

¹² Th.W. Adorno: Ästhetische Theorie, Frankfurt 1973, p 314

¹³ ebd. p 506

¹⁴ so H. Kupffer: Pädagogik der Postmoderne, Weinheim/Basel 1990, S. 10 f.

die postmodernen Wahrnehmungsebenen aus dem gescheiterten Projekt der Moderne. Zwar ist das Kontinuum der Geschichte noch einmal zerbrochen, vielleicht zum letzten Mal, wie Skeptiker aus allen Wissenschaftszweigen befürchten. Aber daraus folgt nicht, daß das historische Nacheinander von Moderne und postmoderner Reflexionsattitüde systematisch, d.h. begriffslogisch miteinander verknüpft wäre. Das systematisch Vorgängige des Postmodernen ist nicht die an sich selbst gescheiterte Moderne, mit anderen Worten, die an der harten Wirklichkeit gescheiterte Idee der menschlichen Freiheit, sondern die durch alle historischen Epochen hindurchgehende Anpassungstendenz des allgemeinen Bewußtseins an den Zwang der bestehenden Verhältnisse. So steht die postmoderne Reflexion in der Tradition affirmativer Gesellschaftstheorien, denen bei aller Unterschiedlichkeit im Detail das Arrangement mit dem Bestehenden, so wie es ist, nicht wie es sein soll, gemeinsam ist. Damit rückt alle sich postmodern gebärende Reflexion in die Nähe zur politischen Macht, deren einziges Ziel 'Expansion' ist, weil sie sich anders nicht erhalten kann.

Ihrer Verstrickung mit dem Positivismus kann posttraditionale Theoriebildung nicht entgehen, ebensowenig wie der methodischen Reduktion bildungstheoretischer Entwürfe auf Sozialisierungstheorien. Auf deren Grundlage werden undurchführbare Bildungsprozesse in praktikable Ausbildungsprogramme umgewandelt. Strenggenommen schließen sich posttraditionaler Strukturalismus als Abgesang auf die Idee der Freiheit oder als Negation eines nicht zu verdinglichenden Restbewußtseins und klassische Bildungstheorie aus, obgleich es Hinweise darauf gibt, daß der von Hegel als vollständige Selbst-Entäußerung verstandene Prozeß bildungsgeschichtlicher Entfaltung den Umschlag von Selbst-Bildung in Anpassung ans Bestehende schon enthält. Vielleicht ist es Hegels phänomenologische Darstellung der Bewußtseins- und Wissenschaftsgeschichte, die, ihre eigene Dialektik im Prozeß der totalen Selbst-Entäußerung stillstellend, zeigt, wie die Überantwortung des Subjekts an die objektiven Verhältnisse bildungstheoretisch gedacht werden kann: die objektiven Verhältnisse werden um so vernünftiger, je mehr das Subjekt sich an sie veräußert, oder weniger abstrakt ausgedrückt, je schneller der individuelle, leiblich konkrete Mensch sich den gesellschaftlichen Anforderungen anpaßt und in deren Strukturen verschwindet.

In der zügigen Entwicklung schnell veralteter Anpassungsstrategien überrundet sich affirmative Pädagogik selbst: ein reformpädagogisches Konzept reiht sich an das andere, heute diesen, morgen jenen Schwerpunkt setzend, und wird von den Fakten überholt, sobald es in der Faktizität Fuß faßt. Pädagogen fühlen sich überall zu Hause, bei den Hirnforschern ebenso wie bei den Psychoanalytikern oder den Software-Entwicklern. Kein Bereich gesellschaftlicher Praxis ist so abgelegen, daß nicht der Pädagoge als Sachverwalter des zukünftigen Humankapitals seine Aufgaben darin fände. Umgekehrt muß die Wissenschaft von der Erziehung des Menschen sich nicht wundern, wenn andere Ressorts ihr die Richtlinien vorschreiben. Hat sie, vielleicht infolge der unabdingbar scheiternden pädagogischen Praxis vor der Idee der Bildung, Bildung als wissenschaftlichen Reflexionsgegenstand insgesamt eliminiert, wird ihr Gebiet zwangsläufig okkupiert und in das System kapitalbildender Warenproduktion integriert. Bildung gerät unter den Maßstab der Leistung, und Leistung unter den der Profitmaximierung. Leistung muß sich wieder lohnen, heißt nichts anderes, als solche Ausbildungsgänge und Arbeitsbereiche finanziell zu fördern, die das System funktionabel erhalten und für die nächste Zukunft stabilisieren.

An dieser gegenwärtig von der Politik formulierten Bildungs- oder besser Ausbildungsmaxime hat sich seit Inkrafttreten einer allgemeinen Schulpflicht prinzipiell nichts geändert, die auch nur unter dieser Maxime stehend eingeführt werden konnte. Niemals ging es der vom Staat verantworteten öffentlichen Erziehung um Bildung. Je mehr sie sich die klassischen Bildungsformeln vor die Curricula schrieb, um so effizienter paßte sich das öffentliche Erziehungssystem den gesellschaftlichen, insgesamt aber irrationalen Verhältnissen an. Vom Anpassungsdruck ausgenommen sind schon längst nicht mehr die Universitäten, deren gegenwärtige Generation aber doch wohl zu ahnen scheint, daß ihnen etwas vorenthalten wird, das es vielleicht noch nie gab, oder je geben wird, und dennoch unveräußerbares Menschenrecht ist: Bildung.