

Helmwart Hierdeis

Das Unbehagen in der Bildungskultur

Heinz Walter zum 65. Geburtstag

I.

Wenn wir im Alltag von „Unbehagen“ sprechen, dann meinen wir damit ein Gefühl, das sich einstellt, wenn wir etwas als nicht stimmig oder als unpassend empfinden, eine Störung unserer inneren Balance, die eher schleichend als überfallartig entsteht und deren Ursache wir nicht gleich benennen können.

In welchem Sinne genau Sigmund Freud das Wort gewählt hat, als er für seine Schrift von 1930 den Titel „Das Unbehagen in der Kultur“ wählte, darüber lässt er uns im unklaren. Auch begründet er nicht eigens, warum er von einem Unbehagen *in* und nicht von einem Unbehagen *an* der Kultur spricht. Der Text legt aber nahe, dass es ihm weniger um das sich unbehaglich fühlende Subjekt geht als um die Beschreibung einer Kultur, die so beschaffen ist, dass sie zwangsläufig „Unbehagen“ auslöst. Der Titel der englischen Ausgabe ist da eindeutig: „Civilization and its discontents“ – „Die Kultur und die in sie eingelassene Unzufriedenheit“. Ähnlich unmissverständlich gibt sich der französische Titel „Malaise dans la civilisation“.

Den Begriff „Bildungskultur“ suchen wir vergeblich bei Freud. Schon von Bildung spricht er höchst selten, eher von „Intelligenz“. Und wenn „Bildung“ doch einmal bei ihm vorkommt, dann in der Negation: Das psychoanalytische Verfahren, meint er in den „Studien über Hysterie“, „taugt nicht für Ungebildete“ (Bd. I, 1999, 513). In dieser Verkürzung hilft uns der Begriff aber nicht weiter. Wir müssen uns also selber festlegen: *Unter „Bildungskultur“ verstehe ich die Art und Weise, wie „Bildung“ als eigener Bereich der Kultur verstanden, begründet, mit Bedeutungen und Funktionen versehen und praktiziert wird.* Wenn wir dem von uns vermuteten Kulturverständnis Freuds folgen, dann muss auch in unserer Bildungskultur etwas „Unbehagliches“ stecken.

II.

Mit seinem Kulturbegriff macht es uns Freud zunächst einfach, weil er ihn in einer Weise fasst, die uns vertraut ist. In seiner Schrift „Die Zukunft einer Illusion“ aus dem Jahr 1927 heißt es:

„Die menschliche Kultur – ich meine all das, worin sich das menschliche Leben über seine animalischen Bedingungen erhoben hat und worin es sich vom Leben der Tiere unterscheidet..., zeigt dem Beobachter bekanntlich zwei Seiten: Sie umfasst einerseits all das Wissen und Können, das die Menschen erworben haben, um die Kräfte der Natur zu beherrschen und ihr Güter zur Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse abzugewinnen, andererseits alle die Einrichtungen, die notwendig sind, um die Beziehungen der Menschen zueinander und die Verteilung der erreichbaren Güter zu regeln“ (1984a, Bd. IX, 139 f).

Aber der Schein des Einfachen trügt. Freud sieht nämlich die beiden Seiten der Kultur in mehrfacher Weise miteinander verflochten: Einmal werden „die gegenseitigen Beziehungen der Menschen durch das Maß der Triebbefriedigung, das die vorhandenen Güter ermöglichen, tiefgreifend beeinflusst“ (1984a, Bd. IX, 140), zudem kann aber auch ein Mensch für den anderen als „Arbeitskraft“ oder als „Sexualobjekt“ zum Gegenstand des Begehrens werden, und schließlich mutet die Kultur jedem Menschen um des Zusammenlebens willen Opfer zu und macht ihn sich dadurch zum „Feind“. Denn wenn sie ihre Sicherungsaufgabe erfüllen will, dann muss sie „gegen den Einzelnen verteidigt werden, und ihre Einrichtungen Institutionen und Gebote stellen sich in den Dienst dieser Aufgabe (1984a, Bd. IX, 140). „Kulturarbeit“, meint Freud in einem oft zitierten Bild, ist so etwas wie die „Trockenlegung der Zuydersee“, also wie ein Dammbau gegen den Ansturm des Es, der Triebe, des Unbewussten, damit das hinter dem Schutzwall liegende Land urbar gemacht werden kann (1984b, Bd. I, 515).

Die Entwicklung und Erhaltung der Kultur wie die Ichwerdung der Subjekte ist nach diesem Konzept ohne eine als gewalttätig empfundene Regulierung durch die Vertreter der aktuellen Kultur und ihre Institutionen und ohne die Behinderungen, Einengungen und Frustrationen der davon Betroffenen nicht zu haben – zu allen Zeiten, an allen Orten und ohne Ausnahme. Das macht das Hineinwachsen in die Kultur für die nachwachsenden Generationen und die Erhaltung humaner Standards so „unbehaglich“.

III.

Die jeweils anerkannten Normen und Institutionen sind geronnene Geschichte. Sie haben sich, so Freud, gegenüber anderen Geboten und Einrichtungen bewährt oder wurden von mächtigen Minderheiten durchgesetzt (vgl. Freud 1984a, Bd. IX, 140). Andererseits kann die Sicherung der Kultur auch nicht einfach in die Hände der Mehrheit gegeben werden, „weil die destruktiven Tendenzen bei allen Menschen stark genug sind, um ihr Verhalten in der

Gesellschaft zu bestimmen“ (Freud 1984a, Bd. IX, 141). So muss es einer moralischen Elite, nämlich den wenigen Menschen, die ihre eigenen Triebwünsche beherrschen können, überlassen bleiben, das psychische Problem der Kultur zu lösen, das darin besteht, „die Last der dem Menschen auferlegten Triebopfer zu verringern, sie mit den notwendig verbleibenden zu versöhnen und dafür zu entschädigen“ (ebd.).

Ich lasse einige Fragen, die sich an dieser Stelle auftun, unbeantwortet. Warum zum Beispiel blendet Freud die geschichtlichen Dynamiken von Wissenschaft, Technik, Arbeitsverhältnissen und Herrschaftsformen aus, auf die z. B. seine Schüler Bernfeld, Reich und Fromm verwiesen haben? Wie realistisch ist – bei einem Blick auf die Praxis politischer Machtausübung – seine Annahme, das Heil der Kultur könne in einer Führungselite liegen, die dem Ideal des Therapeuten nachgebildet ist? Übersieht er über der Triebhaftigkeit des Menschen nicht die Bedeutung der „Existenzialien“ wie Sterblichkeit, Krankheit, begrenzte Lernfähigkeit, physische und psychische Schwäche, mangelnde Selbstverfügung usw. für Selbstverständnis und Lebensformen? Gerade sie machen doch deutlich, dass das, was die Kultur an Ordnung, Glück, Sicherheit, Befriedigung verspricht, immer auch eine nicht einlösbare Zusage ist, eine nicht einhaltbare Verheißung, eine Vertröstung auf eine uneinholbare Zukunft, eine auf immer hinausgeschobene Entschädigung für erbrachte Opfer, ein Verrat an der begrenzten Lebenszeit.

Allen Opfern zum Trotz: Kultur ist unverzichtbar, wenn schon nicht um des Glückes derer willen, die durch sie geistig und materiell bereichert werden, so doch wenigstens um der Selbsterhaltung der Menschen willen. Wie die letzten Sätze zum „Unbehagen in der Kultur“ nahe legen, ist es deren Gefährdung, die Freud am meisten beunruhigt:

„Die Schicksalsfrage der Menschheit scheint zu sein, ob und in welchem Maße es ihrer Kulturentwicklung gelingen wird, der Störung des Zusammenlebens durch den menschlichen Aggressions- und Selbstvernichtungstrieb Herr zu werden.“ Die Menschen haben es jetzt in der Beherrschung ihrer Naturkräfte so

IV.

Wenn Freud sein Augenmerk auf die Kulturentwicklung richtet, dann sieht er zwar durchaus auch die Funktion der Erziehung (vor allem im Zusammenhang mit der Verinnerlichung der kulturellen Normen in den frühen Beziehungen des Menschen), aber er hat keinen Blick für die organisatorische Seite des Kulturtransfers und für das Gewicht der dort institutionalisierten Gewaltverhältnisse. Das ist umso erstaunlicher, als 1930 gerade die erste große Bildungsreform des 20. Jahrhunderts, die „Reformpädagogik“, auf ihrem Höhepunkt angekommen ist. In einer Zeit aufgeregtester pädagogischer Debatten und psychoanalytischer Diskussionen, letztere in der von seiner Tochter Anna 1926 mit gegründeten „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“, über die „Seelenmorde“ in den Schulen, über die Gewalttätigkeit und Sexualfeindlichkeit der Erziehung im allgemeinen, über Versuche einer „Erziehung vom Kinde aus“ in Kindergärten und Schulen, über den restriktiven Umgang des Staates mit jugendlicher Delinquenz, über das Lernen im Erwachsenenalter, über die Universität als eine die Gesellschaft spaltende Institution, über die Lebensfremdheit und Lebensfeindlichkeit des gesamten Bildungssystems, findet sich bei ihm kein Hinweis auf diese Kritik. Er sieht auch nicht, dass die früher einmal individuellen, nur der Kontrolle der Kleingruppe unterworfenen Erziehungsvorstellungen und –praktiken zumindest seit der Einführung der Allgemeinen Schulpflicht vergesellschaftet sind und dass die Zunahme pädagogischer Einrichtungen und die Verlängerung der Verweildauer in ihnen die privaten Erziehungsvorstellungen und –beziehungen verändert haben: Familien messen ihr Erziehungsverständnis bewusst oder unbewusst an jenen des Bildungssystems, gleichgültig ob im Sinne der Anpassung oder der Kritik. Die Erziehung in der Familie ist eine abhängige Variable der in der Gesellschaft herumwabernden Erziehungs- und Bildungskonzepte geworden.

V.

Als Bildung bezeichnen wir den Prozess und das Ergebnis der Auseinandersetzung des Menschen mit „der Welt“ und mit der eigenen Person. Einerseits geht es also um die Umwandlung von Wahrnehmungen und Informationen in geordnetes Wissen, von geordnetem Wissen in geordnetes Denken und von geordnetem Denken in angemessenes Handeln. Andererseits geht es um die Fähigkeit zum begründeten Urteil und zur Übernahme von Verantwortung sich selbst und „der Welt“ gegenüber. Sie schließt die Aufklärung über die eigene Person ein. In diesem Bildungsverständnis steckt die europäische Bildungstradition. Wer sie kennt, wird aus der Umschreibung

zumindest Wilhelm von Humboldt, Sigmund Freud und Jürgen Habermas heraushören (vgl. Hierdeis 2003, 73 ff)..

Man könnte auch sagen, dass uns in diesem Bildungsbegriff die beiden Dimensionen von Bildung angesprochen sind, die uns heute in so ungleicher Weise entgegentreten: die dominierende des vor allem nach dem naturwissenschaftlichen Paradigma geprüften Wissens und die in ihrem Schlagschatten liegende der Selbstreflexion und Verantwortung. Was Freud als das Tragische, Angstausslösende, Ratlosigkeit Verursachende der Kulturentwicklung ansieht, nämlich die Herrschaft des Rationalistisch-Technologischen, ist ja nicht nur wegen der Möglichkeit bedenklich, dass die Menschheit sich über Kriege „bis auf den letzten Mann ausrotten“ kann (1984b, Bd. I, 270), sondern, wie wir heute schärfer sehen, auch wegen der Verschwendung nicht erneuerbarer Ressourcen und wegen der Instrumentalisierung von Wissen und Techniken für den Machterwerb und die Machterhaltung von Minderheiten, während die Mehrheiten vom Verlust ihrer Lebensgrundlagen und ihrer Selbstbestimmung durch mediale Verblödung

3. Die sozialen Ordnungen des Bildungssystems sind durch Gesetze, Verordnungen, Erlasse und Konventionen weitgehend fremdbestimmt.
4. Wer im Rahmen seines Bildungsganges durch das Bildungssystem hindurchwandert, lernt zugleich, seine untergeordnete Rolle in ihren Hierarchien zu verinnerlichen und entwickelt regressive Verhaltensweisen.
5. Der Vorrang des Funktionalen im Bildungssystem führt zu einer Abwertung des Sozialen, Ästhetischen und Kreativen.
6. Das Bildungssystem favorisiert ein naives Verständnis von Wirklichkeit und Wirklichkeitsüberprüfung und wertet damit Sichtweisen, Methoden und Disziplinen ab, welche die subjektive Konstruktion von Wirklichkeit thematisieren.
7. Die vom Bildungssystem praktizierte Vermittlungsökonomie verhindert vernetztes Denken und schöpferische Pausen. Individuelle Lernwege, Selbstreflexion und Selbstthematizierung gelten als zeitraubend und dysfunktional.
8. Das Bildungssystem spaltet die Person, indem es überwiegend auf kognitive und technische Leistungen setzt und den Körper zum gefühl- und geschlechtslosen Dienstleister degradiert.
9. Das Bildungssystem verhindert mit seiner Tendenz zur Spezialisierung und Modularisierung des Wissenserwerbs den Aufbau zusammenhängenden, systematisch geordneten Wissens.
10. Die für das Bildungssystem Verantwortlichen delegieren immer mehr

Was die umfassendste Anstrengung der Kultur angeht, nämlich die „Bildung“ der nachwachsenden Generation, so findet das nämliche Bemühen unter geänderten Vorzeichen statt. Mindestens seit der Einführung der Allgemeinen Schulpflicht im 18. Jahrhundert überlässt die Gesellschaft die Aufgabe der Enkulturation nicht mehr einzelnen Personen oder Gruppen, sondern nimmt sie durch ihre Repräsentanten selbst in die Hand. Was Friedrich der Große von Preußen und Maria Theresia von Österreich mit ihren Reglements beginnen, schreibt das Allgemeine Preußische Landrecht von 1794 in seinem § (1) fest: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates“ (vgl. Hierdeis 1997, 71 ff). Damit wird Bildung zu einem gesamtgesellschaftlichen organisatorischen und ökonomischen Problem – bis auf den heutigen Tag. Es darf also nicht verwundern, dass es auch seinen Teil zum „Unbehagen in der Bildungskultur“ beiträgt.

Dass den öffentlichen Trägern die Kosten für Bildung, seitdem sie dafür aufzukommen haben, zu hoch erscheinen und dass sie deswegen immer wieder versuchen, an Personal, Sachmitteln und Räumen zu sparen, belegen Schul- und Universitätsgeschichte zur Genüge. Wer den Gründen dafür nachgeht, entdeckt rasch, dass die Höhe der Investitionen und deren Verteilung auf die Bildungseinrichtungen von zahlreichen Variablen abhängig war und ist: vom Grad der politischen Stabilität, von ökonomischen Entwicklungen, von Staatsideologien, Menschenbildern, Begabungstheorien oder von Erwartungen im Hinblick auf die kurz- und langfristigen Effekte organisierter Bildung.

Der Zusammenhang von Bildung und Ökonomie beschränkt sich aber nicht nur auf die möglichst sparsame Bewirtschaftung von Bildungseinrichtungen; vielmehr steckt in ihm, wie die genannten Variablen erkennen lassen, auch das Interesse der Politik an der Steuerung gesellschaftlicher Prozesse. Dabei sieht sie sich heute aufgrund ihrer demokratischen Organisation in Abhängigkeit von übernationalen Entwicklungen und innerstaatlichen Interessen, deren Vertreter ihrerseits international vernetzt sind. So hat die Europäische Einigung seit geraumer Zeit zu einem starken Angleichungsprozess im Hinblick auf Bildungssysteme und Bildungsabschlüsse geführt. Andererseits ist zu beobachten, dass zahlreiche Verantwortliche in der Bildungspolitik und in Institutionen des Bildungssystems dabei sind, unter dem Druck der Wirtschaft „das Verhältnis von Staat und Markt in Richtung auf ‚mehr Markt‘“ zu verschieben (Vogel 1997, 351). Sie denken also darüber nach, ob sich der Staat nicht stärker zugunsten von privatwirtschaftlichen Anbietern aus bisher von ihm verantworteten Bildungsbereichen zurückziehen könnte und ob nicht „innerhalb des staatlich verantworteten Bildungssystems marktwirtschaftliche Gesichtspunkte, Kriterien und Strukturen eingeführt werden“ sollten, „besonders der Gedanke der Evaluation von

Bildungsangeboten unter dem Gesichtspunkt der Effektivität und die Erwartung der Leistungssteigerung durch freien Wettbewerb“ (ebd.).

In Deutschland hat sich seit Beginn der 90er Jahre besonders die Bertelsmann-Stiftung als Initiator und Motor einer solchen Entwicklung hervor getan. Der Konzerneigner Reinhard Mohn hat 1995 zusammen mit Vertretern von VW, der Deutschen Bank sowie von Wirtschafts- und Erziehungswissenschaftlern unter dem Titel „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ ein Konzept entworfen, das neue institutionelle Rahmenbedingungen für das öffentliche Bildungswesen vorsieht: teilautonome Schulen, Wettbewerb unter den Schulen mit Rankings, Evaluation von außen, die Übersetzung von Bildungszielen in Schlüsselqualifikationen, modulare Strukturen sowie engere Beziehungen zwischen Schule und Wirtschaft (vgl. Klausenitzer 1999, 504 f). Betroffen sind davon Schule und Universität in vergleichbarer Weise.

Die Züricher Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers und Max Mangold geben angesichts solcher Initiativen zu überlegen, ob der Staat sich nicht überhaupt auf zwei zentrale Aufgaben zurückziehen könne: auf die Formulierung des rechtlichen Rahmens von Bildung und auf die Zielkontrolle (Oelkers/Mangold 2003, 10) – was er bei Privatschulen und Privatuniversitäten zumindest in Deutschland ja schon längst tut. Und mit Blick auf Bildungsreformen in Großbritannien, Skandinavien, Südostasien und in den USA sehen sie sechs Maßnahmen, durch die sich zentral

- die Lehr- und Unterrichtsmaterialien, Lehrerfortbildungsveranstaltungen, Studiengänge usw. durch die Bildungsabteilungen transnationaler Konzerne oder ihnen nahe stehender Stiftungen (Bertelsmann, Siemens-Nixdorf) anbieten zu lassen;
- das Werbeverbot an Schulen aufzuheben;
- public-private-partnerships zwischen Bildungseinrichtungen und Wirtschaftsunternehmen zu eröffnen oder
- privatwirtschaftliche Verträge zwischen Lehrpersonal und Schulen auszuhandeln (Lohmann 2005).

Inzwischen ist an verschiedenen Orten zu beobachten, wohin die Ökonomisierung des Bildungssystems führt:

- In Berlin können Firmen seit 1997 an öffentlichen Schulen werben.
- Im Jahr 2000 beschloss der Hamburger Senat, die kommunalen Schulgebäude an eine private Firma zu verkaufen und wurde nur durch ein Volksbegehren daran gehindert, den Beschluss umzusetzen. Im Ausgangspunkt läuft ein Versuch mit einigen städtischen Berufsschulen

(Lohmann 2005 und private Mitteilung).

- In Hessen haben die größten Firmen des Landes zusammen mit Unternehmerverbänden, Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Ministerien und dem Hessischen Institut für Bildung und Schulentwicklung eine Initiative „Schule 2010“ gegründet, in deren Rahmen nicht nur ein ausgedehntes Computer-Sponsoring stattfand, sondern auch „Hessen-Online-Schul-Clubs“ gegründet wurden, die in ihren Medien neben Hinweisen auf Ausbildungsplätze und Praktikumsangebote die beteiligten Firmen präsentieren, ihnen den Zugang zu Zielgruppen an den Schulen erleichtern wollen, das gesellschaftliche Engagement der Firmen herausstellen und deren Image pflegen (Lohmann 2005; vgl. dies. 2003; 2001; 2000; 1998; Lohmann/Rilling 2001).

Den Universitäten ist das Thema Ökonomisierung – mit systemeigenen Varianten- vertraut: Drittmittelintensive Fächer (Medizin, Pharmazie, Naturwissenschaften, Technik, Informatik, Wirtschaftswissenschaften) können einerseits ohne Forschungsaufträge von außen nicht arbeiten, andererseits laufen sie Gefahr, dass die Grenzen zwischen öffentlichen und privaten Institutionen verschwimmen und die verfassungsmäßige Gewährleistung der Freiheit von Lehre und Forschung unterlaufen wird. Die Vereinnahmung eines Universitätsinstituts für Chemie an der University of Berkley durch die Firma Novartis ist nur ein besonders krasser Fall und spielt dazu noch in einem Land, in dem es ein öffentliches Bildungswesen wie in Europa nie gegeben hat. Aber sie macht darauf aufmerksam, was in absehbarer Zeit auch hierzulande geschehen kann: Der Schweizer Konzern investierte dort mehr als 20 Millionen

Dollar. Dafür darf kein Forschungsergebnis mehr ohne Genehmigung der Firma

4. gegen die „Aushöhlung von universitären Studiengängen – insbesondere auch in der Lehrerausbildung – durch ihre zunehmende Verschulung“ (481), denn die Verkürzung des Studiums auf die Aneignung von Berufsfertigkeiten degradiere die künftigen Lehrer zu gehorsamen „Instruktionsangestellten“ (ebd.);
5. gegen die „vorherrschende Meinung, die Festlegung und Durchsetzung

von Leistungsstandards zur Überprüfung von Basiskompetenzen sei ein geeignetes Mittel, um der demokratischen Forderung nach größtmöglicher Gleichheit der Entwicklungschancen Genüge zu tun“ (ebd.); in Wirklichkeit zerstörten sie die „pädagogische Lernkultur“, weil sie häufig nur für „punktuelle Leistungstests“ verwendet würden, auf die im Unterricht unter Zeitdruck hingearbeitet werde. Die Regulierungen

nichtquantifizierbare Seite der Bildung fällt, das Bemühen darum aus dem Aufgabenkatalog der Bildungsinstitutionen herausgenommen wird – vielleicht in der Erwartung, Belehrung und Training in Fertigkeiten würden sich schon „irgendwie“ auf Selbstbild, Weltbild, Lebensperspektiven, Wertbewusstsein und soziale Verantwortung der Lernenden auswirken. Es handelt sich hier um einen Austausch „pädagogischer“ durch „ökonomische“ Denkfiguren (Vogel 1997, 351), wobei der Bildungsbegriff nur noch „zur Beschreibung der Kalkulation von Humankapital zu taugen“ scheint (354). „Wissen wird Ware, deren Tauschwert zum alleinigen Bewertungskriterium wird“ (355).

Die Erziehungswissenschaft ist besonders anfällig für die Besetzung ihres Begriffsterritoriums durch andere Disziplinen, weil sie sich stets zu wenig darum bemüht hat, ihre Theorien in „einheimischen Begriffen“ (Joh. Fr. Herbart) auszudrücken. Das wird in der gegenwärtigen Diskussion spürbar, in der die Vertreter der pädagogischen Zunft sich gegen die Okkupation durch ökonomisches Denken und Sprechen nicht nur als wenig

Abgesehen von der Beliebigkeit, mit der hier die Attribute „formell“ und „formal“ verwendet werden (beide sollen für „intentional“ stehen), und auch abgesehen davon, dass der Begriff „formale Bildung“ in der erziehungswissenschaftlichen Terminologie nicht den Gegensatz zu informeller, sondern zu „materialer“ Bildung meint, liegt der Unterscheidung ein Unverständnis für die Beziehungen zugrunde, in denen Bildung sich ereignet. Quantifizierbar, weil zeitlich messbar und ökonomisch bewertbar, sind allenfalls die auf den „Bildungsnachfrager“ gerichteten Tätigkeiten des „Bildungsanbieters“, nicht dessen Einstellung und Verhalten ihm gegenüber. Ein Lehrer etwa, der einem schwächeren Schüler in einer formellen Situation wie der schulischen Mathematikstunde zu erkennen gibt, dass er ihn schätzt, dass er ihm etwas zutraut, dass er seine Irrwege für fruchtbar hält und dem er dadurch nicht nur seine Angst vor dem Fach nimmt, sondern ihn möglicherweise sogar neugierig macht und ihn anregt, sich intensiver mit mathematischen Problemen zu befassen, hat einen nicht-quantifizierbaren Prozess in Gang gebracht, der zwar quantifizierbare Ergebnisse zeitigen kann (z. B. positive Leistungsnachweise), der aber doch etliches darüber hinaus und zwar nicht nur Fachbezogenes beinhaltet. Der Lehrer hat dabei nicht mehr aufgewendet als Zeit (für die er bezahlt wird) und Ressourcen der Schule (für die es gleichfalls ein Budget gibt). Die schlichte Trennung zwischen formellen und informellen Lernsituationen dient hier ganz ungeschminkt nur dem Versuch, nachzuweisen, dass formelle Bildung als „knappes Gut“ etwas kostet und informelle nicht, und sie soll die Überlegung nahe legen, ob man nicht bestimmte Bildungsinhalte dem informellen Lernen überlassen sollte, weil Bildung insgesamt dann billiger würde.

Bildung soll ein quantifizierbares Gut sein, das gegen Entgelt angeboten und – nach entsprechender Rezeption durch die „Nachfrager“ in den Bildungsinstitutionen – auf dem Arbeitsmarkt wiederum in Form von Qualifikationen gegen Entgelt angeboten werden kann: ein „Gut“ – keine „Ware“? Was für eine euphemistische Verschleierung oder was für ein Sprachspiel, das mit Hilfe des Bildungsbegriffs so tut, als gehe es hier noch um etwas Umfassendes, die ganze Person Einschließendes, und nicht nur um ein in Form von Kosten-Nutzenrechnungen kalkulierbares Produkt.

Dass die Beliebigkeit der Sprache von der Bildungspolitik bis in die Wissenschaften hinein kein lokales Problem ist, hat vor Jahresfrist der Wiener Philosoph Konrad Paul Liessmann in seiner „Theorie der Unbildung“

*„Die Aufgabe der Fakultät für Bildungswissenschaften ist die Schlüsselbedeutung von lebensbegleitender und lebensumfassender Bildung und Erziehung in den sich rasch herausbildenden europäischen Wissensgesellschaften und pluralen Zivilgesellschaften. Die drei Institute Erziehungswissenschaften (IfEWS), LehrerInnenbildung und Schulforschung (ILS) sowie Kommunikation im Berufsleben und Psychotherapie (ZwiKo) definieren sich durch ein Spannungsfeld, das durch folgende drei Begriffe inhaltlich bestimmt wird: Lernen-Kommunikation-Lebenslauf. Unsere Aktivität ist einerseits, eine **lernende Region Tirol in Europa** zu fördern – mit grenzüberschreitender Wirkung und Einbindung aller Akteure. Andererseits wollen wir die Bedeutung von Bildung und Erziehung im Sinne geeigneter pädagogischer, psychosozialer und organisationaler Interventionsformen entlang des Lebenslaufs weiter entwickeln...“ (Leitbild 12. 12. 2006).*

Der üblichen Klassifizierung wissenschaftlicher Texte in vier Kategorien, je nachdem, welche Art der Forschung ihnen zugrunde liegt (empirische, quasiempirische, objektive Zusammenhänge beschreibende und normative), wäre als neue Textgattung jene der „narkotischen Predigten“ hinzuzufügen. So nannte Goethe die Kanzelreden des Pfarrers Krummacher von Gemarke bei Elberfeld, der allsonntäglich seine Gemeinde „in den Schlaf lullte“, indem er sie einen Blick „ins Reich der Gnade“ tun ließ (von Goethe 1960, 356 f; vgl. Hermann 2005). Die Weihe der Wissenschaftlichkeit hätte sie allein schon dadurch, dass sie von Wissenschaftlern erdacht, formuliert und veröffentlicht wird.

VIII.

Die Bildungspolitik und der sich angesichts solcher in die ihn umgebende Bildungskultur eingelassenen Diskrepanzen unbehaglich fühlende Bürger stehen vor einigen Entscheidungen, angesichts derer die Frage nach der Angemessenheit von Begriffen, so sehr sie die Wissenschaft immer wieder zu stellen hat, sekundär wird:

- Es geht darum, ob die Wirtschaft ungehinderten Zugang zum Bildungswesen als Markt bzw. als Rekrutierungsort künftiger Produzenten und Konsumenten erhalten soll oder ob die Bildungspolitik mit Hilfe klarer, den Bildungsauftrag schützender Regeln die „balance of power“ wahrt. Sponsoring eröffnet materielle und finanzielle Möglichkeiten, die von der öffentlichen Hand nicht oder nicht in diesem Umfang zu leisten sind, aber es kann vom Sponsor abhängig machen und die demokratische Bildungsidee unterlaufen – so als ob es nicht mehr auf

soziale Beziehungen, Solidarität, die Entwicklung von persönlichen Interessen und Begabungen. die Förderung individueller Autonomie, den

persönlichen Lebensrhythmus und die persönliche Lebensperspektive ankäme, sondern darauf, auf dem vom Sponsor eröffneten Lernsektor möglichst rasch effektiv zu werden.

- Es geht darum, ob die Bildungspolitik das „Bürgerrecht auf Bildung“ (immerhin eine Forderung seit der Französischen Revolution) wieder ernst nimmt und daran geht, die sich über die Ungleichheit der Bildungschancen reproduzierende Spaltung der Gesellschaft zu verringern. Die Ergebnisse der bisherigen PISA-Untersuchungen lassen erkennen, wer die Verlierer sind: Kinder aus unterprivilegierten Familien und Migrantenkinder (Schultz 2005). Sie sollte in diesem Zusammenhang die Sponsoring- und Kooperationsangebote von Bertelsmann, VW, Siemens-Nixdorf, Deutsche Bank oder Novartis daran messen, was die Konzerne für die Verbesserung der Bildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten, Behinderungen und sozialen Benachteiligungen zu tun bereit sind und darauf achten, ob sie sich nicht nur für eine Klientel interessieren, die von ihrer sozialen Herkunft her bereits über Sprache, Abstraktionsvermögen, technisches Know-how – und potenzielle Kaufkraft verfügt.
- Es geht darum, ob die von Politik und Wirtschaft ständig im Munde geführte und mit hohem finanziellen Einsatzgeförderte Elitebildung nur kognitiv-technologische Höchstleistungen im Auge hat oder auch soziale Sensibilität und Kompetenz, Kreativität, vernetztes Denken, politisches Verständnis und Reflexionsfähigkeit. Elitebildung kann nicht darin

Modell für das soziale und politische Verhalten der nachwachsenden Generation bedeutet. Individuelle und kollektive demokratische Kultur ist, das wissen wir seit John Dewey (1964), nicht das Ergebnis von Belehrung, sondern von Tun. Der Satz ist so banal wie praktisch uneingelöst. Die Bildungskultur ist weitgehend eine Kultur der Anpassung und des Gehorsams – und der Erwartung, für die langjährige Unterwerfung in der Gestalt von Arbeitsplatz und Karriere belohnt zu werden.

IX.

Ich kehre resümierend noch einmal an den Anfang zurück:

1. Freuds Kulturbegriff bezieht sich auf das in der Auseinandersetzung mit der „Natur“ entwickelte Repertoire an Zeichen, Objekten, Institutionen und Regeln, mit deren Hilfe der Mensch das Zusammenleben mit anderen möglich und fruchtbar macht.
2. Freud sieht, dass die Zähmung der Natur (des Es, der Triebe) nicht restlos gelingt. Aggression und Destruktivität bleiben als permanente Bedrohung aufrecht. Sie darf auch nicht restlos gelingen, weil der Mensch sonst sein Energiepotenzial verlöre.
3. Von der Unterdrückung der Natur im Individuum durch kulturelle Regeln und Praktiken ist die Kultur ebenso bedroht wie durch die Freigabe des Destruktionstriebes.
4. An der Art und Weise, wie eine Gesellschaft Bildung versteht und organisiert, lässt sich deren Anteil an den Störfaktoren in der Kultur erkennen.
5. Im Zentrum des „Unbehagens in der Bildungskultur“ steht die organisierte Entfremdung des Subjekts von sich selbst. Die Bildungskultur selbst ist es, die den heranwachsenden Menschen daran hindert, zu wissen, wer er ist, und zu entwickeln, wer er sein könnte.
6. Die Bildungsinstitutionen arbeiten auf der Basis eines auf verwertbare Kompetenzen reduzierten Bildungsbegriffs an dieser Selbstentfremdung und an der Verringerung von Lebensmöglichkeiten mit und verhindern damit eine lebbare Balance zwischen „Natur“ und „Kultur“.

Sigmund Freud hat, wie erinnerlich, am Ende seiner Schrift über das „Unbehagen in der Kultur“ der Hoffnung Ausdruck verliehen, der „ewige Eros“,

also die Kraft der Liebe, des Schöpferischen und der Lebenserhaltung, möge alle Anstrengungen unternehmen, um die Menschheit zu retten. Auch wenn es hier nicht um eine solche globale Aufgabe geht, sondern nur um die Durchsetzung des Anspruchs auf unverkürzte Bildung, behält Freuds Hoffnung ihren Sinn. Allerdings agiert der „Eros“ nicht als Subjekt wie im Mythos. Wir müssen ihn schon selber ins Spiel bringen.

Literatur

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der gleichnamigen Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes NRW. Neuwied: Luchterhand

Dewey, J. (1964): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig u. a.: Westermann (1915)

Freud, S. (1984a): Die Zukunft einer Illusion. In: Studienausgabe Bd. IX. Frankfurt: Fischer 135 ff

Freud, S. (1984b): Das Unbehagen in der Kultur. In: Studienausgabe Bd. IX. Frankfurt: Fischer, 191 ff

Freud, S. (1999a): Zur Psychotherapie der Hysterie. In: GW Bd. I. Frankfurt: Fischer, 232 ff

Freud, S. (1999b): Die Sexualität in der Ätiologie der Neurosen. In: GW Bd. I. Frankfurt: Fischer, 489 ff

von Goethe, J. W. (1960): Blicke ins Reich der Gnade. In: GW Bd. 12. Hamburg: Christian Wegner (4. Aufl.), 356 f

Gruschka, A. u. a. (2005a): Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb. Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens. In: Forschung & Lehre 9, 480 f

Gruschka, A. u. a. (2005b): Frankfurter Erklärung vom 10. 10. 2005 (<http://forum-kritische-paedagogik.de>)

von Hentig, H. (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. München: Hanser

Herrmann, U. (2005): Narkotische Predigten. Leserbrief in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 22. 11. 2005

Hierdeis, H. (1997): Das Privatschulwesen. In: M. Liedtke (Hg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens Bd. IV. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 71 ff

Hierdeis, H. (2003): Über den „Cultural lag“ universitärer Bildung. In: B. Rathmayr/M. Ralser (Hg.): Zukunft Erziehungswissenschaft. Auffassungen und Neufassungen einer Disziplin im Umbruch. Innsbruck: studia, 73 ff

Hierdeis, H. (2006): Geld, Bildung und Demokratie. Was darf Bildung kosten? In: D. Korczak (Hg.): Geld und andere Leidenschaften. Macht, Eitelkeit und Glück. Kröning: Asanger, 113 ff (Einige Passagen des vorstehenden Beitrags sind diesem Artikel entnommen.)

Klausenitzer, J. (1999): Privatisierung im Bildungswesen? Eine internationale Studie gibt zu bedenken. In: Die Deutsche Schule 4, 504 ff

Klausenitzer, J. (2001): Bildung und globaler Paradigmenwechsel. Die Bildungspolitik der Weltbank. In: Die Deutsche Schule 2, 242 ff

Leitbild der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck (

Liessmann, K. P. (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay

van Lith, U. (2005a): Bildung als Gut – seine Besonderheiten (<http://www.vanlith.de/?Oberkategorie=1>)

van Lith, U. (2005). Bildungsmarkt (<http://www.vanlith.de/?Oberkategorie=1>)

Lohmann I. (1998): Das Maelstrom-Projekt. Schulen und private Sponsoren – Was spricht gegen public-private-partnerships? In: Computer + Unterricht 32, 50 ff

Lohmann, I. (2000): Bildung und Eigentum. Über zwei Kategorien der kapitalistischen Moderne. In: S. Abeld u. a. (Hg.): „...was es bedeutet, ein verletzbarer Mensch zu sein“. Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Mainz: Grünewald, 267 ff

Lohmann, I. (2001): When Lisa Becomes Suspicious. Erziehungswissenschaft und die Kommerzialisierung von Bildung. In: Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt: Lang, 187 ff

Lohmann, I. (2003): After Neoliberalism. Können nationalstaatliche Bildungssysteme den „freien Markt“ überleben? In: erziehung heute 4, 20 ff

Lohmann, I. (2005): Steter Tropfen höhlt den Stein. Die öffentlichen Bildungssysteme werden abgeschafft. (<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/stein.htm>)

Lohmann, I./Rilling, R. (2001): Die verkaufte Bildung. Opladen: Leske&Budrich

Lorenzer, A./Görlich, B. (2004): Einleitung zu S. Freud. Das Unbehagen in der Kultur. Und andere kulturtheoretische Schriften. Frankfurt: Fischer (9. Aufl.), 7 ff

Mangold, M./Oelkers, J. (2003)(Hg.): Demokratie, Bildung und Markt. Bern: Lang

Oelkers, J./Mangold, M. (2003). Einleitung. In: Mangold, M./Oelkers, J. (Hg.): Demokratie, Bildung und Markt. Bern: Lang

Schultz, T. (2005): Der Staat schuldet Kindern eine bessere Bildung. In: Süddeutsche Zeitung vom 27. 10. 2005

Tillmann, K.-J. (2003): Aufgaben und Chancen öffentlicher Bildung. In: M. Mangold/J. Oelkers (Hg.): Demokratie, Bildung und Markt. Bern: Lang, 305 ff

... (2007): Öffentliche Denkformen und pädagogischer Diskurs. In: H.-H. Krieger u