

Blinde Unterwerfung

Von Heinz-Joachim Heydorn (Frankfurt a. M.)

Mit dem Thema dieses Vortrags soll auf eine Tendenz verwiesen werden, die in der gegenwärtigen Entwicklung unserer Bildungsinstitutionen erkennbar wird. Es gibt Abschnitte in ihrer Geschichte, denen der Charakter einer tiefgreifenden Zäsur innewohnt. Alte Bedingungen sterben ab; eine neue Periode wird eingeleitet. Sie enthält Aussichten ebenso wie die Gefahr eines Widerrufs dessen, was in einer mühseligen Geschichte erreicht worden ist. Nur in einer knappen Skizze können die bestimmenden Momente hier festgemacht werden und die in ihnen enthaltenen Widersprüche.

Will man Bildung, im Sinne der bedeutendsten Verständigung über den Begriff, definieren, dann verweist sie auf eine Fähigkeit, über sich selbst zu verfügen, aller äußeren Bestimmung ledig zu werden. Sie verweist auf eine Autonomie, deren Charakter in der antiken Tradition zuerst gefaßt und zu früher Reife gebracht worden ist. Auch in seiner neuhumanistischen Prägung bleibt der Begriff der Antike darin verbunden, daß Verfügung des Menschen über sich selbst als Ergebnis eines Erkenntnisprozesses verstanden wird; der Mensch wird seiner habhaft, indem er sich selber begreift. Es versteht sich, daß Bildung, die sich als Autonomie und damit letztlich als Befreiungsansatz des Menschen versteht, nur über den Prozeß ihrer eigenen Geschichte ganz zu erfassen ist; die Autonomie des antiken Menschen bleibt noch geschichtlich unvermittelt. Diogenes gibt das bezeichnendste Beispiel. Dennoch ist der entscheidende Ansatz gefaßt: Der Mensch wird sehend, Bildung meint das geöffnete Auge. Das menschliche Leiden, das damit bewußt wird, gewinnt eine Aussicht, vom Menschen überwunden zu werden. Es verliert den Charakter seiner Verhängung. In dem Spektrum der geistigen Bewältigung bleibt die Konstante doch gegenwärtig; die entscheidende Funktion der Erkenntnis gilt für Schopenhauer ebenso wie für Hegel, mag der Kontext auch weit auseinanderfallen. Der Bildungsbegriff, der auf eine schließliche Übereinstimmung des Menschen mit sich selber verweist, gewinnt seine wachsende Inhaltlichkeit innerhalb einer Geschichte, in der Herrschaft und Verwüstung des Menschen zueinander gehören.

Geht man von einer solchen Definition des Bildungsbegriffes aus, so bleibt er in der Geschichte der Institution zunächst verdeckt, er entzieht sich der unmittelbaren Darlegung. Die Geschichte der Institution folgt der Geschichte festlegbarer Bedürfnisse, die über den historischen Charakter der gesellschaftlichen Verhältnisse und die ihnen zu Grunde liegenden Bedingungen ableitbar sind. Qualifikationen werden erforderlich, die auf alten, tradierten Wegen nicht mehr erwerbbar sind; die europäische Geschichte wird in diesem Sinne

zur Bildungsgeschichte *par excellence*. Die Aufgaben der kirchlichen und bürgerlichen Schulen des Mittelalters und der anhebenden Neuzeit sind auf festmachbare Zwecke hin gerichtet; es werden Theologen benötigt, Mediziner, im wachsenden Maße auch Juristen für die feudalen und mit Stadtverfassung und Handel fortschreitenden bürgerlichen Beziehungen. Die Institution entwickelt sich zunächst nur langsam, stets nur im Rahmen unumgänglicher Notwendigkeiten, wesentliche Ausbildungsbedürfnisse verbleiben außerhalb ihrer selbst, da sie einer vergleichbaren Institutionalisierung noch nicht bedürfen. Eine obligatorische, alle umfassende Bildung setzt erst mit dem Zwang einer allgemeinen Alphabetisierung ein, wie sie der sich entwickelnde, abstrakte Produktionsprozeß erfordert. Der Vorgang wird in Deutschland durch die Konkurrenz der Territorialherrschaften beschleunigt, führt in Ländern mit einer früher zentralisierten Staatsverfassung, wie in England oder Frankreich, jedoch erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einem Abschluß. Es wird deutlich, daß eine obligatorische Volksschule erst mit der Großindustrie unbestritten ist. Die spezifischen Schulzweige sind auf die erwartete, spätere gesellschaftliche Verwertbarkeit hin gerichtet, dabei gibt es tiefgreifende, den geschichtlichen Veränderungen unmittelbar folgende Umgestaltungen. In Deutschland wird dies vor allem in der Periode zwischen 1870 und 1914 erkennbar. Den industriellen und administrativen Bedürfnissen gemäß wird sogleich nach dem deutsch-französischen Krieg ein Mittelschultypus geschaffen, der diesen Bedürfnissen unmittelbar angepaßt ist und sich zugleich auf die ersten Ansätze industrieller Mobilität einstellt; die ursprünglich einheitlich neuhumanistische gymnasiale Bildung wird durch naturwissenschaftliche und neuphilologische Zweige ergänzt. In allen Fällen ist die Begründung pragmatisch, läßt Bildung, wie in den Protokollen der Schulkonferenzen der Jahre 1890 und 1900, als rein utilitaristisches Unternehmen erscheinen. Im Rahmen historischer Gesellschaftsverfassungen soll ideologischen und ökonomischen Belangen gedient werden. Der Staat, der die Institution in das Leben ruft und sie subventioniert, bindet daher auch die Lehrerschaft durch besondere rechtliche Verfügung unmittelbar an sich, wie dies in Deutschland über den Beamtenstatus geschieht. Betrachtet man die geschichtliche Organisation der Bildung unter diesen Gesichtspunkten, legt man ihre unmittelbar empirische Erscheinung zu Grunde, so wird nur der exekutive Aspekt offenbar; die Investition soll eine ideelle und materielle Rendite erbringen. Es ist notwendig, diesen Gesichtspunkt einzubeziehen; er steht zunächst in einem äußersten Widerspruch zu einem Selbstverständnis, das Bildung als anhebende Autonomie begreift, er zeigt nichts anderes an als Auftrags Erfüllung.

Bildung, als mögliche Selbstinnewerdung des Menschen, kann jedoch nicht umfaßt werden, wenn man von ihrer institutionellen Form abstrahiert und sie ausschließlich als freien Erwerb begreift. Freier Bildungserwerb geht stets neben der institutionellen Form einher und kündigt in seiner höchsten Erscheinung verwirklichtes Menschentum, aber auch den Preis dieser Freiheit als Vereinsamung und Erleiden an; es ist dies seit jeher eine Form der Autonomie, die am Rande des Abgrundes errichtet ist. Von ihr ist nicht die Rede; sie kann auch heute nur *à fonds perdu* gewählt werden, als tragisches Glück, das dem Verhängtsein ebenso unterliegt, wie es Schicksal durch Selbstentwurf

bestreitet. Es geht vielmehr darum, in der Institution eine Möglichkeit zu erfassen, die in ihr angelegt ist und über sie hinausweist. Die Geschichte der Bildung ist zugleich eine Geschichte möglichen menschlichen Selbstbewußtseins; Lessing hat dies aus dem Geiste der Aufklärung auf großartige Weise gefaßt. Mit dieser Geschichte tritt der Mensch aus der Selbstverständlichkeit seines Tuns heraus; seine eigene Arbeit wird ihm zum Gegenstand. Subjekt und Objekt können in ein schöpferisches, vielfach gebrochenes Verhältnis zueinander gesetzt werden. Die Zucht, die wir durchlaufen müssen, die sich im Begriffe der Erziehung als notwendige Aneignung kundtut, birgt ihre eigene Aufhebung als Bildung in sich. Aneignung und Befreiung, Bewältigung des Vorgegebenen und die Möglichkeit, es zugleich hinter uns zu lassen, einer wachsenden Freiheit durch Erkenntnis habhaft zu werden, gehören untrennbar zueinander. Es ist dieser Zusammenhang, unter den die Geschichte der Bildungsinstitution gefaßt werden muß; ist sie Ausdruck der Abhängigkeit des Menschen von seinen Bedingungen, so ist sie zugleich Hinweis auf ihre mögliche Bewältigung. Erst das Bewußtsein unserer Unterlegenheit vermag sie zum Gegenstand zu machen, ein Instrumentarium an die Hand zu geben, das uns nicht mehr hilflos läßt. Der Schritt vom *animal rationale*, um mit Kant zu reden, zum *animal rationale*, wird möglich. Nun enthält die Geschichte der organisierten Bildung diesen Schritt nicht mit Notwendigkeit, wie es keinen notwendigen Progreß in der Geschichte der Menschheit gibt, wenn man Progreß als Humanisierung faßt. Die in ihr enthaltene Potentialität jedoch wird umso bedeutsamer, je mehr Bereiche über ein organisiertes Bildungssystem erfaßt werden und je länger es auf die Entwicklung des einzelnen Menschen einwirkt. Die historische Tendenz macht deutlich, daß der Umfang der institutionalisierten Bildung, zumal in den Industriegesellschaften, jeden bisher erreichten Stand hinter sich läßt, daß Bildung im comenianischen Sinne das gesamte Leben zu erfassen beginnt, womit zunächst nur die Quantität angezeigt ist. Die ökonomischen Bedingungen selbst erzwingen diese Bildungserweiterung, mit der ständige Lern- und Umstellungsprozesse verbunden sind. Der sachrationale Charakter der Gesellschaft wird ganz übermächtig, mit der technologischen Rationalität ihrer Produktion erhalten die formal rationalen Momente des Bildungsprozesses ein ständig wachsendes Gewicht; ihre instrumentelle Bedeutung für die Selbstverständigung des Menschen steht außer jedem Zweifel. In der Erkenntnis der stetigen Erweiterungstendenz des Bildungsbereichs erscheinen seine materiellen Unzulänglichkeiten eher als vorübergehend; die notwendigen Anpassungsvorgänge an die gegenwärtigen Bedingungen werden ohne Zweifel vollzogen werden. Es hat den Anschein, als ob die Lessingsche Erwartung, mit der Erziehung zur geschichtlich-metaphysischen Sinngebung erhoben wird, auch durch den Fortschritt der organisierten Bildung bewahrheitet wird. Doch beginnt hier erst die wirkliche Fragestellung; der quantifizierbare Progreß ist mit dem Fortschritt an Humanität nicht gleichzusetzen. Potentialität und Aktualisierung stehen in keinem notwendigen Verhältnis zueinander; die Erkenntnisfähigkeit, die zunehmend durch die organisierte Bildung vermittelt wird, führt nicht durch sich selber zur Erkenntnis. Vielmehr wird eine Ambivalenz in der Entwicklung der menschlichen Verhältnisse erkennbar. Mit dem Fortschreiten schreitet seine

Negation fort, sein Dementi; mit den wachsenden Möglichkeiten eines menschenwürdigeren Lebens und eines höheren Maßes an Selbstbestimmung wächst die Verdunkelung dieses Lebens, seine Unerkennlichmachung. Die Evolution trägt ihren Widerspruch in sich, sie erzeugt selber die Mittel, mit denen ihre Aussicht verdunkelt wird. Die Verfügungsgewalt der geschichtlichen Herrschaftssysteme wächst in das Ungemessene, ihre Mittel werden zunehmend sublimer. Der materielle Reichtum, den die Gesellschaft wie nie zuvor erzeugt, wird planmäßig zerstört und dem Menschen entzogen. Mit der Aussicht wächst eine beispiellose Bedrohung.

Unter diesem Gesichtspunkt soll eine knappe Analyse derjenigen Planungsperspektiven erfolgen, die heute im Mittelpunkt der Bildungsthematik stehen und sich durch die Unterstützung breiter gesellschaftlicher Gruppen sowie durch eine nachweisbare internationale Tendenz ausweisen können. Mit ihnen soll der Anschluß an die fortschreitende technologische Revolution vollzogen werden. Gerade hier wird der Widerspruch innerhalb der historischen Evolution jedoch erkennbar. In der Auseinandersetzung werden die organisatorischen Veränderungen zurücktreten, obwohl sie fast immer in den Mittelpunkt gerückt werden. Entscheidend sind die inhaltlichen Veränderungen, die in der Planung erkennbar werden. Sind Form und Inhalt auch interdependent, so muß doch die Form über den Inhalt begriffen werden. Die bisherige Unterschiedlichkeit der Bildungszweige, mit der sich die älteren Weisen sozialer Determinierung niederschlugen, wird durch ein einheitliches Schulsystem abgelöst, innerhalb dessen sich indes auch in Zukunft, wenngleich beweglicher, soziale Festlegungen vollziehen werden; das System identifiziert sich mit einer geschlossenen, wissenschaftlichen Bildungstheorie. Dies unterscheidet es prinzipiell von seinen Vorgängern; Volksschule etwa und Gymnasium verwiesen auf durchaus unterschiedliche Bildungsauffassungen. Der geschichtliche Einschnitt ist unverkennbar. Entscheidende Einflüsse wirken von den Vereinigten Staaten und Schweden herüber; die Entwicklung vergleichbarer Systeme und ihre bildungstheoretische Festlegung sind hier bereits zur Reife gediehen. Die pädagogische Wissenschaft selber vollzieht mit dieser Veränderung einen tiefgreifenden Wandlungsprozeß. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die in Deutschland seit Dilthey bestimmend war und ihre hermeneutische Methode, haben innerhalb weniger Jahre fast jeden Einfluß verloren. Der rapide Veränderungsprozeß, der sich an den Universitäten vollzieht, greift den tatsächlichen Veränderungen weit voraus und kündigt zugleich ihre Unvermeidbarkeit an.

Es ist hier nicht der Platz, das Vergangene in die Kritik zu nehmen; es geht um diejenigen Fragen, mit denen wir uns in der Zukunft auseinandersetzen müssen. Das projektierte System, das in unserem Lande als Gesamtschule bezeichnet wird, zielt auf die totale Ökonomisierung des Bildungsprozesses, ohne dabei die vorherrschenden gesellschaftlichen Verfügungen kritisch aufzulösen; es soll sie vielmehr einbruchssicher abdecken. Es bereitet auf einen arbeitsteiligen und schnell wechselnden Markt schmiegsam und unter den Gesichtspunkten maximaler Effizienz vor. Historisch nimmt es damit Momente der Aufklärungspädagogik wieder auf, die in der Konsequenz des Idealismus und der neuhumanistischen Bildungsbewegung partiell untergegangen

waren, doch findet in der Theorie keine Vermittlung ihrer eigenen geschichtlichen Voraussetzungen statt. Es ist vielmehr bezeichnend, daß sie ihre geschichtlichen Wurzeln abschneidet. Sie setzt sich als geschichtslose, naturwissenschaftliche Wahrheit. Tatsächlich wird mit ihrer Begriffssprache die entscheidende Kontinuität europäischen Denkens, einschließlich des Marxismus, zerrissen; ihre Ursprünge liegen außerhalb einer Überlieferung, die seit der Antike, vornehmlich aber seit Descartes, für die Frage nach dem Menschen bestimmend war. Die Sprache der gegenwärtigen Bildungstheorie ist die Sprache der amerikanischen empirischen Soziologie. Auch diese Sprache, mit der die historischen philosophischen Sprachbestände fortschreitend abgelöst werden, verweist auf einen historischen Ursprung. Ihr Ausgangspunkt ist in der englischen Philosophie des 19. Jahrhunderts zu suchen, deren Einfluß auf das kontinentale Europa zunächst beschränkt blieb, die amerikanische Entwicklung jedoch nachhaltig bestimmte und durch sie zugleich charakteristisch verändert wurde. Der darwinistische Ursprung ist zunächst von hervorragender Bedeutung; er prägt die Philosophie der amerikanischen Gesellschaft. Evolutionsprozesse sind durch stetige Anpassungen gekennzeichnet, deren Erfolg das Überleben der Rasse ausmacht. Das *survival of the fittest*, der Rekurs auf die Utilisierung des Instinkts, den gerade der einflußreichste amerikanische Pädagoge und Denker, John Dewey, vollzieht, verbindet sich einem Positivismus, der nur die meßbaren und damit zugleich regulierbaren Erscheinungen gelten läßt. Es wird ein System der Verhaltensberechenbarkeit entwickelt, in dem Instinktdominierung und naturwissenschaftlich-empirische Methode als Steuerungsorgan unmittelbar einander zugeordnet werden; Skinner hat von dieser Position aus in „*Beyond freedom and dignity*“ alle überlieferten humanistischen Thesen verworfen. Das bewußte Wesen kann damit nicht Ziel des Bildungsprozesses sein; es gefährdet vielmehr das Überleben der Sozietät. Bildung wird zu einem systematischen Anpassungsunternehmen, zum Inbegriff meßbarer Regulierung. Die Daten werden vor allem auch über Tierversuche gewonnen; Wahrheit ist Fungibilität und nur sie allein. Damit wird Bildung zur Überlebenshilfe im Zeitalter der Technologie, des stetigen Bewegens ungeheurer Menschenmassen, der Notwendigkeit ihrer festen Organisation innerhalb sprengender Konkurrenzmechanismen; im System der labilen Gewichte wird der Einbruch des Unberechenbaren, des unverplanten Menschen, zur tödlichen Gefahr. Die Humanität des nackten Überlebens löst damit die Humanität an der Grenze des Tragischen ab, mit der sich, wie im Tode des Sokrates, Zukunft noch über den Untergang der Person setzt. Mit der Eliminierung der Qualität des Bewußtseins, das von Augustin als einzige Anknüpfung Gottes an den Menschen definiert wird, wird auch die Welt zerstört, die dieses Bewußtsein zu erzeugen vermag; eine unendliche, widerspruchshafte, stetig gefährdete und damit hoffnungsberechtigte, unbegrenzt aussichtsvolle Welt. Die Theorie erkennt nur die meßbaren Erscheinungen an, hinter ihnen gibt es nur das Nichts; der Mensch ist das Nichts. Es gibt keine Wirklichkeit, die wir erst aufzuarbeiten hätten, um uns mit uns selber zu versöhnen. Damit wird das Ende aller Philosophie angezeigt, die, aus dem mythischen Leiden hervorgegangen, auf seine schließliche Überwindung durch den sehend gewordenen Menschen zielt. Ein neuer Mythos wird über uns verhängt,

der Mythos der positiven Wissenschaft. Das gewaltige System der *social adaptation*, als das Bildung nunmehr erscheint, gründet sich auf der empirischen Soziologie als Universalwissenschaft; Spencer, der mit seinen „*Essays on Education*“ gerade für den pädagogischen Aspekt von entscheidender Bedeutung wird, faßt die bestimmenden Gesichtspunkte auf gültige Weise. Entscheidend ist die Herrschaft des Instinkts als Regulator aller Selbsterhaltung, — „*Happily, that all-important part of education which goes to secure direct self-preservation, is in great part already provided for. Too momentous to be left to our blundering, nature takes it into her own hands*“ —, doch bedarf der Instinkt einer Ergänzung durch ein Planungssystem, das ihn den jeweiligen Bedingungen vermittelt. Eben dies wird von der Soziologie als Herrschaftswissenschaft besorgt; schon bei Spencer werden Soziologie und Wissenschaft als austauschbare Begriffe verwandt. In diesem Sinne ist der Satz zu verstehen, der sich, unter den Bedingungen einer Gesellschaft, die Konkurrenz und Produktion zu absoluten Normen erhebt, unmittelbar auf den Bildungsprozeß bezieht. „*Just as fast as productive processes become more scientific, which competition will inevitably make them do; and just as fast as joint-stock undertakings spread, which they certainly will; so fast must scientific knowledge grow necessary to every one.*“ Spencer ist es schließlich auch, dessen Begriffe von Integration und Differenzierung zu bestimmenden Begriffen des Bildungssystems werden und seine Inhaltlichkeit ebenso aufschließen wie die Form seiner Organisation. Mit ihnen wird nicht nur das amerikanische Schulsystem vorgeplant, sondern auch das Modell, das in der Bundesrepublik eingeführt wird. Die absolute Wissenschaftlichkeit der Bildung, die nunmehr allen zugesagt wird, entstammt einer Wissenschaft, die sich selber absolut setzt und jede Hinterfragung ausschließt; ihr Kriterium ist ihr Funktionieren. Sie mißt dieses Funktionieren ununterbrochen, durch Psychometrie, Soziometrie; der Mensch ist, was an ihm gemessen wird. Die den Naturwissenschaften entlehnte Methode ist in sich widerspruchlos, der Mensch aber, der sich hinter ihr verbirgt, fällt einem Leiden anheim, das er nicht fassen kann. Unter der glatten Oberfläche seiner meßbaren Relationen schreitet seine Deformation voran, seine kollektive Neurose, ein Widerspruch, dessen er nicht einmal bewußt werden darf, da er nach dem Verdikt dieser Wissenschaft nicht existiert.

Geht man von den Ausgangspunkten an das System heran, das die Bildungsplanung für die kommenden Generationen anbietet, so kann man sich auch angesichts der Möglichkeiten, die es ohne Zweifel anbietet, nicht mehr täuschen. Eine umfassende Förderung unterprivilegierter Kinder wäre auch auf andere Weise denkbar. Die entscheidende Frage lautet, wozu denn nun Menschen gefördert werden sollen, ob ihre Förderung sie ihrem Menschentum auch nur um eine Handbreit näher bringt. Das angebotene System sucht alle unterrichtlichen Prozesse im Sinne seiner Voraussetzungen zu programmieren, es bezieht jeden nur möglichen Schritt in mechanistische Lernvorgänge ein, plant die totale Kontrolle des Bildungsprozesses als vollendete Technologie. Es wird zum Inbegriff einer lückenlosen Steuerung. Der industrielle Produktionsprozeß wird zum Modell. Damit wird der formell rationale Charakter des Lernvorgangs gegenüber der bisherigen Massenbildung ohne Zweifel er-

hört, ohne jedoch einen Inhalt zu gewinnen. Es geht darum, im Mindestmaß jeden mit der Fähigkeit auszustatten, industrielle Teilprozesse formalisieren zu können; die äußerste Grenze der Selektion wird durch eine naturwissenschaftliche Elite bestimmt. Während der Gesichtspunkt der Integration innerhalb des Systems darauf abzielt, gemeinsame Verhaltensweisen im Sinne einer naturwissenschaftlichen Lenkung der Massenprozesse zu erreichen und sich damit als vollendete Demokratie ausgibt, zielt die Differenzierung auf ein vielfältiges Angebot von Spezialisten, das dem gesellschaftlichen Bedarf flexibel angepaßt ist. Angesichts schnell wechselnder Produktionsverfahren und steter Rationalisierung ist das System auf Disponibilität hin angelegt, auf reibungslose Umstellungsmöglichkeiten. Damit soll der Anschluß an die fortschreitende technologische Revolution gewahrt bleiben. Die materiellen Sachinhalte, gleich welcher Natur, werden nurmehr zu Übungsgegenständen, denen kein dauernder Wert zukommt. Die Ideologie des technologischen Progresses kennt keine dauerhaften Inhalte. Alle zehn Jahre veraltet ein Drittel unseres Wissens, lautet die Devise, die Inhalte fallen durch unser Bewußtsein wie durch ein Sieb. Es sind die Inhalte, die im Funktionssystem der Produktion ihren Platz haben; hier löst eine Kenntnis die andere ab. Nur die formale, bewegliche Facultas überdauert das Wechselnde, dessen sie sich stetig bemächtigt. Da es keine überdauernden Inhalte gibt, keine bleibenden Fragen, die sich als Kommunikation der Menschheit über ihre Geschichte erweisen, gibt es auch keine Philosophie; die Endform des Positivismus tritt an ihre Stelle. Das System ist damit postliterarisch; es bedarf keiner Rechtfertigung über eine Selbstdarstellung des Menschen, die sich nicht statistisch verifizieren läßt. Literatur, von Aischylos bis Thomas Mann, erscheint als nutzloser Unfug oder als bürgerliches Relikt. Es wird in Quantitäten produziert oder konsumiert; nur was quantitativ faßbar ist, hat Realität. Werden somit neue Fähigkeiten erzeugt, die sich als erweiterte, formelle Bewegungsfreiheit kundtun und keineswegs ohne potentielle Bedeutung sind, so wird zugleich ein in dieser Form bisher unbekannter Stand geistiger Verdunkelung erreicht, den die veränderten Mittel ermöglichen.

Die qualitative Dimension des Menschen ist abgeschnitten, nicht durch brutale Gewalt, die sich offen zur Unmenschlichkeit bekennt, sondern durch eine Hintergehung, mit der die Sprache entzogen wird, mit der sich der Mensch befragen kann. Sie endet immer mit einer mathematischen Gleichung. Damit entfällt jene tiefgreifende Spannung zwischen Subjekt und Objekt, mit der sich die Geschichte aller Erkenntnis enthüllt. Es entfällt jener Ansatz der historischen Bildung, der in dem bewegenden Verhältnis des formalen und des materialen Prinzips, von Allgemeinbildung und Bildung für die Faktizität, der wir unterworfen sind, einen Hinweis auf menschliche Verwirklichung enthält, auf Hervortreten des Menschen aus seiner Geschichte. Davon bleibt nichts; der Mensch wird auf keinen Weg geschickt. Bildung und Verwertungsprozeß sind identisch. Mit der Geistfeindlichkeit wird die Verstümmelung des Menschen beschleunigt, die unser Jahrhundert kennzeichnet, seine Ausweidung für vorübergehende Zwecke, die sich nicht rechtfertigen können; die menschliche Versagung muß Zerstörungstribe und Aggressionen forttreiben. Der Widerspruch, den die Evolution in sich enthält, ist der immer heilloser wer-

dende Widerspruch, in den der Mensch zu sich selber gerät. Da das Bildungssystem die Erkenntnis seiner eigenen Bedingung ausschließt und sich als verhängte Rationalität der Sache setzt, dem Menschen somit keine Mittel zur Selbstbewältigung an die Hand gibt, muß es zugleich ununterbrochen Irrationalität produzieren. Es überläßt den Menschen der Selbsterstörung. Es ist Ausdruck des bisher höchsten erreichten Grades an technischer Rationalität, die sich zugleich in den äußersten Widerspruch zur humanen setzt. Der gemeinsame Ursprung von technischer und humaner Rationalität ist unerkennbar geworden; die Diskrepanz wird tödlich. Der elementare Kampf des Menschen mit der Natur ist beendet; der Mensch ist wie nie zuvor zu sich freigesetzt. Die technische Rationalität unter die humane zu zwingen ist die entscheidende Bildungsaufgabe dieser Zeit; es ist diese Aufgabe, vor der die Bildungsplanung absolut versagt. Sie wird zum bildungstheoretischen Aspekt des Orwellschen 1984.

Die positivistische Bildungstheorie ist Inbegriff einer blinden Unterwerfung, die sich zur fortgeschrittensten Wissenschaft erklärt. Sie löst die Wissenschaft vom Menschen durch die Naturwissenschaften ab, deren humane Herkunft verdunkelt ist. Sie definiert Wissenschaft als System einer umfassenden Quantifizierung. Bildung wird diesem System lückenlos subsumiert. Die technokratische Hierarchie wird zur Hierarchie der Minderwertigen, die unter dieser Bedingung am erfolgreichsten überleben können; der Denkfähigen, Empfindungsunfähigen, Leidensunfähigen. Für die positivistischen Bilanzbuchhalter besitzt der Mensch keine Qualität. Bildung aber heißt, dem Menschen seinen Anspruch auf Qualität zu erhalten, auch inmitten der Antagonismen, denen wir unterliegen. Nur so gibt es Aussicht. Es ist die Sache des geistigen Menschen, an dieser Aussicht um jeden Preis festzuhalten; es ist seine Aufgabe, den Widerspruch darzulegen. Es ist dies immer noch in der Machtlosigkeit des Geistes zu tun; sie allein verweist auf menschlichere Geschichte. Der Widerspruch wird nicht als gelöst vorgegeben, sondern er wird erkannt; seine Bedingung wird aufgezeigt. Die Erkenntnis wendet sich dem hilflosen Menschen zu. Der unterworfenen Mensch soll die Möglichkeit erhalten, aus seiner Unterwerfung hervorzukommen. Unverletzt wird dies niemand, wohl aber fähig, seine Verletzung als Menschentum einzubringen. Schopenhauer hat dies Verhältnis zur Menschheit als Mitleid tief gefaßt. Erkenntnis ist Hilfe, einer dumpfen Verhaftung zu entkommen.