

BILDUNGSKUNST UND ÖKONOMIE

Silja Graupe

Einführung

Im Jahre 1882, weit vor PISA und anderen Formen des Bildungsmonitorings, schreibt Robert von Zimmermann (1824-1998):

„Philosophie hat ihrem uralten Namen zufolge nicht bloß die Aufgabe, zum Wissen zu gelangen, sondern als Liebe zum Wissen, da man dasjenige, was man liebt, zu verkörpern bemüht ist, das Gewusste in die Wirklichkeit einzuführen. Erstere fällt der Philosophie als Theorie, d.i. als Wissenschaft, letztere derselben als Praxis, d.i. als Kunst zu. Philosophie als Wissenschaft entsteht durch Bearbeitung von Begriffen, während die Philosophie als Kunst das Wirkliche bearbeitet.“¹

Im Lichte dieses Zitates² möchte ich in meinem Vortrag einige Reflexionen grundsätzlicher Art über die Bildung sowie über ihr Verhältnis zur Ökonomie anstellen. Anlass hierfür ist die Einladung der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, sich an der Reflexion ihres Bildungsideals zu beteiligen und dabei Rückbesinnungen und Standortbestimmungen vorzunehmen sowie Perspektiven für die Zukunft zu entwerfen.³ Gerne nehme ich diese Einladung an. Gleichwohl gebe ich zu, wie schwer mir dies fällt. Das rührt vornehmlich von folgenden Fragen her: Tritt das Bedürfnis für tiefgehenden Reflexionen nicht häufig erst dann zutage, wenn eine ge-

¹ Zimmermann: Anthroposophie im Umriss, 1.

² Es mag vielleicht verwundern, dass auf Robert Zimmermann zurückgegriffen wird. Dazu nur folgende Bemerkung: Zimmermann, Kollege von Franz Brantano in Wien, dachte seine Philosophie in einer Ahnenreihe: Cusanus, Leibniz, Herbart. Als Herbartianer war er an einer Weiterentwicklung der Pädagogik interessiert. Zudem hat er sich als Ästhetiker hervorgetan, und die Rolle der Kunst für die Bildung gewürdigt. Er ist eine der Gestalten am Ende des 19. Jahrhunderts, welche die Grundlage dafür bilden, dass alsbald die Reformpädagogik, die Waldorfpädagogik (Steiner hat Zimmermann in Wien gehört) etc. einen Boden finden, auf dem sie entstehen können.

³ Der Vortrag wurde im Rahmen der Ringvorlesung „Die sieben freien Künste – heute?“ am 6. November Juni 2013 an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn gehalten.

wachsene Kultur – in unserem Falle die Kultur der Bildung – ihr eigenes, vormalig stillschweigendes Selbstverständnis zu verlieren droht? Können wir womöglich nur noch dasjenige in Worten ausdrücken und schätzen, dessen Verlust *praktisch* schon zu konstatieren ist? Kommt unser Ringen um ein adäquates Bildungsverständnis nicht vielleicht zu spät?

Wie dem auch sein mag: Zumindest als Philosophin bleibt mir wohl kaum etwas anderes übrig, als selbst in Krisenzeiten auf Reflexion und Dialog zu setzen und sich an ihnen aktiv zu beteiligen. So möchte ich im Folgenden zumindest versuchen, mich von jener Ohnmacht zu befreien, die ich gerade angedeutet habe. Zunächst werde ich mich dafür folgender Aufgabe widmen: Die Alanus Hochschule nennt sich Hochschule für Kunst *und* Gesellschaft. Ihrem Namen nach fordert sie also, Bildung im Zwischenraum von Wissenschaft, Kunst und Gesellschaft zu verorten. Doch wie ist eine solche Verortung tatsächlich möglich? Ausgehend von der eingangs zitierten Passage Robert Zimmermanns wende ich mich zur Klärung dieser Frage in einem ersten Schritt der Verhältnisbestimmung von Wissenschaft und Kunst im Rahmen der Bildung zu, bevor ich in einem zweiten Schritt gleichsam die dritte Seite des Dreiecks, d.h. die *gesellschaftliche Dimension* der Bildung, hinzunehmen werde.

Bildung als Wissenschaft und Kunst

Zimmermann beschreibt Wissenschaft und Kunst gleichsam als zwei Seiten ein und desselben Prozesses, den er als Philosophie bezeichnet, ich selber aber als Bildung in weiterem Sinne auffassen möchte. Die erste Seite besteht darin, Wissen zu erlangen, wobei diese Aktivität keineswegs auf einen rationalen Prozess beschränkt ist. Vielmehr unterscheidet Zimmermann drei Dimensionen des Wissens: die logische, ästhetische und ethische. Alle drei sind sie notwendig, um Theorien über die Welt zu erlangen und in diesem Sinne Wissenschaft zu betreiben. Doch erschöpfen sich die Anforderungen, welche die Bildung erfüllen sollte, selbst in diesen drei Dimensionen nicht. Vielmehr besteht die zweite Seite der Bildung darin, jene Prozesse zu schulen und zu fördern, in denen Menschen das Gewusste in die Wirklichkeit einführen. Bildung muss, anders

gesagt, die Bearbeitung der Wirklichkeit, d.h. die Praxis im Sinne der Kunst umschließen.

Zunächst mag dies recht harmlos klingen. Doch entpuppt sich diese Forderung bei näherem Hinsehen als recht brisant. Ein Beispiel: Nehmen wir Zimmermanns Vision von Bildung ernst, dann können wir Wissenschaft und Kunst nicht als *separate* Sphären behandeln. Ich selbst komme aus der Ökonomie. Fragte man dort meine Kollegen, so beanspruchten wohl die meisten für sich, dass es ihnen im Rahmen der Bildung auf die Vermittlung von Wissen ankomme. Doch mit großer Wahrscheinlichkeit wiesen sie es zugleich weit von sich, dies in irgendeiner Weise in Verbindung mit der Kunst zu bringen. Sicherlich schreiben sich mittlerweile einige Bildungsinstitutionen (so auch die Alanus Hochschule) auf die Fahnen, beides betreiben zu wollen: Wissenschaft *und* Kunst. Folglich bieten sie jeweils Module in beiden Bereichen an, so dass ihr Bildungsangebot etwa im Bereich der Ökonomie insgesamt wie aus zwei Säulen besteht. Doch reicht diese Form der Integration der Kunst in die Bildung bei weitem nicht aus, zumindest nicht im Lichte des Philosophieverständnisses von Zimmermann. Denn hier geht es gerade nicht darum, Wissenschaft und Kunst in zwei separaten Sphären zu teilen und sodann getrennt voneinander zu unterrichten. Das ökonomische Wissen etwa ist nicht lediglich um ‚kunstpraktische Übungen‘ zu *ergänzen*, sondern in seiner wechselseitigen *Bedingtheit* von und Durchdringung mit der Praxis zu erkennen und einzuüben. Jedes wirtschaftswissenschaftliche Wissen sollte mit einem bestimmten Können einhergehen – und umgekehrt. Diesen direkten und unmittelbaren Zusammenhang gilt es in den Mittelpunkt aller Bildungsbemühungen zu stellen.

Es ist richtig, dass es in den Wirtschaftswissenschaften häufig heißt, die universitäre Lehre müsse sich darauf konzentrieren, das notwendige Handwerkszeug auf rein wissenschaftlichem, abstraktem Gebiet herauszubilden, damit die Studierenden es dann zu einem *späteren* Zeitpunkt und an Orten *außerhalb* der Hochschule anwenden könnten. Doch auf diese Weise wird die Verantwortung für die Einführung des Gewussten in die Wirklichkeit systematisch aus der Bildung verdrängt und ihre künstlerische Seite negiert. Demge-

genüber lässt sich mit Hilfe Robert Zimmermanns ein anderes Verständnis der Aufgaben von Hochschulen im Allgemeinen und einer Kunsthochschule wie die Alanus im Besonderen entwerfen: Sie sollten eher *Werkstätten* gleichen, in denen junge Menschen nicht einfach Fakten und Informationen fertig präsentiert bekommen, sondern befähigt werden, ihr Wissen einem ‚Werkzeug des Denkens‘ gleich an der Wirklichkeit zu formen, zu erproben und zu reflektieren.

Gewiss kann sich eine Wissenschaft wie die Ökonomie auf die Aufgabe zurückziehen, „die Ideen als Musterbegriffe ohne Rücksicht auf eine denselben entsprechende Wirklichkeit oder nicht in entsprechende Wirklichkeit [...] darzustellen.“⁴ Ganz in diesem Sinne kann sie etwa den *homo oeconomicus* als reine Idee lehren, von der noch John Stuart Mill meinte, dass kein Ökonom „so töricht war zu denken, die Menschheit sei wirklich so beschaffen.“⁵ Doch Bildung bedeutet weit mehr als das, will sie auch die Kunst umfassen, welche

„weder [...] vorschreibende, noch [...] beschreibende Betrachtung, sondern *reale Bethätigung* ist, die Ideen in die Wirklichkeit einzuführen, d.h. mit den Ideen nicht in Einklang stehende Wirklichkeit diesen, so weit es dessen Natur es gestattet, harmonisch zu gestalten.“⁶

Wann und wie lassen sich Mensch und Welt etwa gemäß der Idee des *homo oeconomicus* formen? Wann und auf welche Weisen gerät uns diese Idee in der Gesellschaft zu einer schöpferischen und produktiven – bewusst oder unbewusst? Und ist dies unserem menschlichen Wesen angemessen? Ist eine harmonische Gestaltung unserer eigenen Person sowie der Welt mit einem ‚Denkwerkzeug‘ wie dem des *homo oeconomicus* tatsächlich möglich? Ist sie gewollt und, was mindestens ebenso wichtig ist, ethisch vertretbar? Welche Alternativen stehen uns zur Verfügung, sollten wir diese und ähnliche Fragen verneinen? Hier vermag vielleicht im Ansatz deutlich zu werden, dass die Integration der Kunst beispielsweise in einen wirtschaftswissenschaftlichen Studiengang bedeutet, sich unmittelbar mit den Konsequenzen wissenschaftlichen Denkens in und für die

⁴ Zimmermann: Anthroposophie im Umriss, 269.

⁵ Mill: Zur Logik der Moralwissenschaften, 120.

⁶ Zimmermann: Anthroposophie im Umriss, 269.

Praxis zu beschäftigen und es dort als gestalterisches Element zu begreifen und verantworten zu lernen. Soll Bildung beides umfassen, Wissenschaft und Kunst, so hat sie nicht nur zum reinen Wissen, sondern auch zu einem Können zu befähigen, das sich einerseits unmittelbar auf das erlernte Wissen stützt und es andererseits auf seine ethischen Konsequenzen überprüfen, in Frage stellen und verändern kann.

Mir ist bewusst, dass ein solches Bildungsverständnis nicht nur aus dem Blickwinkel der Wirtschaftswissenschaft ungewöhnlich erscheint. Auch fordert es unser herkömmliches Verständnis von Kunst heraus.

„Denn aus dem Gesagten folgt, dass der Begriff der Kunst, sofern unter dem selben Darstellung von Ideen in wirklichem Stoffe verstanden wird, weder mit jenem der schönen Kunst, welche die Darstellung ästhetischer Ideen, noch mit jenem der Technik, welche die kunstfertige Überwindung der Ideendarstellung durch das wirkliche Material in den Weg gestellter Widerstände in sich begreift, identisch, sondern weiter als beide ist.“⁷

Kunst in der Bildung meint, Ideen Wirklichkeit werden zu lassen – was das Vorhandensein von Ideen voraussetzt –, doch ohne sie der Realität aufzuzwingen, weil dies lediglich ihrer technischen Beherrschung und Überwindung gleichkäme. Sie ist weder ein „Können ohne Wissen (entweder im nicht Kennen oder nicht Kennenwollen der Ideen, die sich gar wol mit umfassender Kenntniss des sonst zur Ideendarstellung bestimmten Stoffs verträgt)“, noch stellt sie ein „Wissen ohne Können dar (nicht Verarbeiten, oder nicht Verarbeitenwollen der Idee im Stoff).“⁸ Sie ist insgesamt zu unterscheiden von einer „ideenlosen Virtuosität, die sich in Ueberwindung im Material nicht gegebener, sondern in demselben ausdrücklich hervorgesuchter, selbstgemachter Schwierigkeiten gefällt. Dieses, das Merkmal der Realität des Materials, durch welche die Idee selbst solche gewinnt, unterscheidet die Kunst von dem traumhaft dahinfließenden Bewusstseinsgespinst.“⁹ Kunst als Bildungsprozess befähigt dazu, Ideen an der Realität des Materials Wirklichkeit wer-

⁷ Ebd.

⁸ Ebd., 270.

⁹ Ebd., 269-70.

den zu lassen. Weder um vollständige Unabhängigkeit noch um vollständige Abhängigkeit von Theorie und Praxis geht es, sondern darum, beide Seiten in ein wechselseitiges Steigerungsverhältnis zu setzen. Sich bilden meint, sein eigenes Wissen einzubringen in die Gestaltung der Welt und sich zugleich an deren Widerständigkeit abzuarbeiten, um sich selber zu verändern und verändern zu lassen.

Die gesellschaftlichen Dimensionen der Bildung

Meines Erachtens zeichnet sich bereits an dieser Stelle ein relativ hoher Anspruch an jene Formen der Bildung ab, die Wissenschaft und Kunst miteinander zu verbinden suchen. Gewiss wäre hierzu noch einiges mehr zu sagen und detaillierter zu schildern, als ich es bislang getan habe. Gleichwohl möchte ich sogleich einen Schritt weitergehen. Dabei orientiere mich an jenem zusätzlichen Begriff, den die Alanus Hochschule in ihrem Namen trägt. Nennt sie sich doch nicht nur Hochschule für Kunst, sondern gar Hochschule für *Kunst und Gesellschaft*. Damit erhebt sie, so zumindest meine Interpretation, den Anspruch, das lebendige, sich beständig korrigierende und steigernde Zusammenspiel von Wissenschaft und Kunst nicht nur an der Widerständigkeit rein physischen Materials zu erproben – einem Stein etwa oder einem Blatt Papier –, sondern seine gestalterischen Impulse bis hinein in die Gesellschaft zu tragen. Der zur Ideendarstellung bestimmte Stoff soll nicht nur die Natur im engeren Sinne, sondern auch die eigene Person sowie Mitmensch und Mitwelt umfassen. Um diesen, meines Erachtens zentralen Punkt genauer herauszuarbeiten, seien an dieser Stelle, erneut mit der Hilfe Zimmermanns, drei künstlerische Bildungsformen genannt, die meines Erachtens gemeinsam diesem Anspruch gerecht zu werden versuchen. Es sind dies die Bildekunst, die Bildungskunst und die bildende Kunst.

Die bildende Kunst

Ich beginne mit letzterer, der bildenden Kunst.

„Die Kunst, die Prozesse und Körper der materiellen, lebendigen und leblosen Natur nach Ideen zu behandeln, d.i. durch die Wahrheit als Wissenschaft zu beherrschen, durch die Schönheit als Kunst zu verschönern und

durch die Güte als wohlwollende und menschenwürdige Behandlung zu veredeln, ergibt als Kunst die Natur zu bilden, die bildende Kunst.“¹⁰ Es „stellt die bildende Kunst die Culturentwicklung und den Culturprocess in der gesamten leblosen und lebendigen Natur dar.“¹¹

Das Verlangen, Wissen in ein Können zu verwandeln, soll sich also auf die leblose wie auch die belebte Materie erstrecken. Zimmermann geht dabei zunächst von der naturwissenschaftlichen Kenntnis aus.

„Dieselbe setzt daher nicht nur, wie jede Kunst, die Kenntniss der (logischen, ästhetischen und ethischen) Ideen, sondern als solche überdies die Kenntniss der gesammten ihr zu Gebote stehenden (leblosen und belebten) Materials d.i. die Naturwissenschaft [...] in ihrem ganzen Umfange voraus.“¹²

Doch lässt diese Form der Kenntnis für sich allein genommen lediglich eine „zur Gewinnung einer vollständigen Herrschaft über die Natur unentbehrliche Macht“ erwarten.¹³ Sie ist bloß technische Kunst im Sinne einer

„ideenlosen technischen Virtuosität in der Besiegung natürlicher Hindernisse“. „Insofern die Kunst dieser durch die Naturwissenschaft ihr zu Gebote gestellten Macht über die Natur sich bedient, um überhaupt Veränderungen an derselben hervorzubringen, ist dieselbe technische [...] Kunst“.¹⁴

In dieser fällt die „nur um ihrer selbst willen ins Werk gesetzte Überwindung durch die Natur ihrer Beherrschung gestellter Widerstände“ sowohl mit einer „Unterschiebung persönlicher, der Ideendarstellung fremder Zwecke bei der Beherrschung der Natur (z.B. Ausbeutung derselben zu persönlichem Gewinn)“ als auch „mit der politischen Willkürherrschaft in Eins zusammen.“¹⁵

„Die bildende Kunst als Ideendarstellung im belebten wie leblosen Material nimmt dadurch, dass der Mensch anderen Naturproducten gegenüber für sich eine Ausnahmestellung beansprucht, unwillkürlich einen be-

¹⁰ Ebd., 270-71.

¹¹ Ebd., 304.

¹² Ebd., 294.

¹³ Ebd.

¹⁴ Ebd., 294-95.

¹⁵ Ebd., 295.

schränkten, im menschlichen Sinn egoistischen, die Beherrschung der Natur zum Nutzen des Menschen gebrauchenden Charakter (Utilitarismus) an.“¹⁶

Doch können wir in der bildenden Kunst diese Beschränkung überwinden, indem wir die Natur nicht allein durch die Wahrheit als Wissenschaft zu beherrschen, sondern durch die Schönheit als Kunst zu verschönern und durch die Güte als wohlwollende und menschenwürdige Behandlung zu veredeln suchen. Der Unterschied zur bloß technischen Machtausübung liegt dabei, kurz gesagt, in Folgendem: Zunächst geht es der *Schönheit als Kunst* nicht um Weltverbesserung (gemessen an den Zwecken des Menschen und damit an einem der Natur äußerem Maßstab), sondern um Weltverschönerung. Diese geschieht, indem wir unsere ästhetischen Ideen der Natur nicht (wie die logischen Ideen in der technischen Kunst) einfach aufzwingen, sondern sie verwirklichen, indem wir die Schranken und Eigenheiten der Natur bewahren und respektieren. Wir haben uns an der Widerständigkeit von Natur und Gesellschaft gleichsam abzuarbeiten, um aller belebten und unbelebten Materie (einschließlich unseres eigenen Körpers) das „Gepräge edler Freiheit und innerer Übereinstimmung mit und untereinander“ zu geben.¹⁷ Nicht *gegen* Mensch und Natur gilt es hier produktiv und schöpferisch tätig zu werden, sondern die eigenen Vorstellungen *mit* und *in* ihr zu verwirklichen. Dabei sind die Grenzen unserer eigenen Wahrnehmung und Fähigkeiten weniger ausschlaggebend als die strikte Achtung jener Begrenzungen der Natur selbst.

„Die Plastik ist frei, wenn die ihr bei der Verwirklichung der ästhetischen Ideen durch das Material dargebotenen Schranken keine anderen sind als solche, die in den Bedingungen der Darstellung in physische Stoffe [...] und in der Beschaffenheit des letzteren liegt.“¹⁸

Ausdruck einer solchen Verwirklichung „der ästhetischen Idee in der gesamten Erscheinung des menschlichen Lebens, des Einzelnen

¹⁶ Ebd., 299.

¹⁷ Ebd., 302.

¹⁸ Ebd., 300.

wie der Gesellschaft und ihrer näheren und entfernteren Umgebung ist die Kunst ‚schön zu leben‘.“¹⁹

Suchen wir nun darüber hinaus gar, die *Natur durch die Güte als wohlwollende und menschenwürdige Behandlung zu veredeln* im Sinne der *ethischen Kunst*, so geht es weder um eine Beherrschung der Natur, noch um einen respektvollen Umgang mit ihr bei der Durch- und Umsetzung unser eigenen Ideen, sondern darüber hinausgehend darum, „die *gegebene* Gestalt der Erfahrungswelt zu verändern.“²⁰

„Die Absicht derselben [der ethischen Kunst, S.G.] kann daher einzig darauf gerichtet sein, die Natur, soweit thunlich, diejenige Gestalt zu verleihen, welche sich dieselbe, wenn sie von einem Willen beseelt wäre, d.h. die Fähigkeit besäße, die Stimme der ethischen Ideen nicht nur zu vernehmen, sondern auch zu befolgen, selbst geben oder gegeben haben müsste.“²¹

Daraus folgt, „dass die Aufgabe der ethischen Kunst auf nichts anderes gerichtet sein könne, als durch die unter allen denkbaren beste Verwaltung der gegebenen Natur der grösstmöglichen Summe von Glückseligkeit in der gesamten (leblosen wie lebendigen) Natur (den Menschen mit eingeschlossen) zur Verwirklichung zu helfen.“²²

Die Bildungskunst

Zimmermann stellt der bildenden Kunst, wie ich sie gerade grob skizziert habe, eine zweite Kunstform zur Seite: die Bildungskunst. Erhebt die Wirtschaftswissenschaft den *homo oeconomicus* zum Ausgangspunkt nicht nur ihres Wissens-, sondern auch ihres Menschenverständnisses, so muss es ihr scheinen, als würde wir alle lediglich danach streben, aus einer vorgegebenen Umwelt stets das Beste für uns zu wählen, ohne uns doch selbst in dieser Wahlhandlung zu verändern. Denn der Definition des *homo oeconomicus* nach handelt der Mensch nicht nur eigeninteressiert, auch handelt er aus-

¹⁹ Ebd., 301.

²⁰ Ebd., 302, meine Hervorhebung.

²¹ Ebd.

²² Ebd., 303.

schließlich aufgrund *gegebener* Präferenzen: All sein Begehren, Vorstellen und Wollen, so nimmt die Ökonomie *a priori* an, kann und darf sich weder in der Zeit noch aufgrund räumlicher Veränderungen wandeln. Als *economic man*, um hier den ursprünglichen Begriff von John Stuart Mill zu verwenden, stehen wir auf merkwürdige Weise außerhalb des Gestaltungsgeschehens der Welt. Alles versuchen wir von dieser Position aus zu planen, ohne dass sich die Umsetzung dieser Pläne in die Realität umgekehrt auf unsere eigene Person auswirken könnte. Einem solchen Menschenbild steht dasjenige von Zimmermann diametral entgegen. Denn für Zimmermann soll dem Menschen nicht nur die Welt zum Kunstwerk geraten. In-eins mit der Gestaltung der Welt sollte er vielmehr lernen, sich selbst zu formen. Bildung meint für Zimmermann immer auch, sich als Künstler gleichsam selbst zum Werk zu machen. Schaffen und Geschaffenwerden, Weltbildung und Selbstbildung hängen unauflöslich zusammen.

Der Begriff der „Bildungskunst“, welcher meinem Vortrag seinen Namen gibt, meint dabei präzise die Fähigkeit zu jener Selbstbildung, die nicht nur die Darstellung logischer, sondern auch ästhetischer Ideen im eigenen Vorstellen umfasst und beide zugleich „unter die Herrschaft der ethischen Ideen“ stellt,

„d.h. dass sowohl die Ausübung der logischen Pflicht, nur Logisches zu denken, wie jene der ästhetischen Pflicht, nur Schönes zu schaffen, von der ethischen Pflicht, nur das Gute zu wollen, abhängig gemacht, d.h. weder alles, was überhaupt gewusst werden kann, zu wissen gestrebt, noch alles, was Schönes überhaupt geschaffen werden kann, zu schaffen unternommen wird. Ausdruck dieser Mässigung [...] ist als Darstellung der ethischen Ideen im eigenen, sei es Forscher-, sei es Künstlerbewusstsein, die Weisheit.“²³

Und damit nicht genug: Sich selbst zu bilden, meint nicht nur, die eigenen Vorstellungen zu gestalten, sondern auch das eigene Fühlen:

„Wenn die Bildungskunst des eigenen Vorstellens nach logischen und ästhetischen und ethischen Ideen zusammengenommen die Kunst der Geistesbildung, so macht jene des eigenen Fühlens nach ästhetischen

²³ Ebd., 280.

Ideen die Kunst der Gemüthsbildung aus. [...] Frucht der Gemüthsbildung ist die Lebendigkeit des Geschmacks [...] im Künstler, des Gewissens [...] im Einzel- und des Mitgeföhls (socialen Geföhls) im geselliglebenden (socialen) Menschen.“²⁴

Kurz: Während die bildende Kunst zur umfassenden und zugleich verantworteten Gestaltung der Welt befähigen soll, darf sich der Mensch in der Bildungskunst inmitten *von* Gemeinschaft und in der Verantwortung *für* Gemeinschaft selbst bilden.

Die Bildekunst

Die gerade genannte Aufgabe der Selbstbildung kann dem Menschen – und dies halte ich für entscheidend – keiner abnehmen. Sie stellt einen lebendigen Prozess dar, den jeder Mensch immer wieder je für sich entdecken und auf seine eigene Weise vollziehen kann und darf. Nehmen wir diese Einsicht wirklich ernst, so hat dies für jegliche Fragen der Bildung eine schwerwiegende Konsequenz: Niemand darf den Versuch unternehmen wollen, jemand anderen unmittelbar zu prägen und ihn damit (scheinbar) seiner Freiheit und Verantwortung zur Selbstbildung zu entledigen. „Mir heißt“, schreibt Wilhelm von Humboldt,

„ins Große und Ganze zu wirken auf den Charakter der Menschen wirken, und darauf wirkt jeder, sobald er auf sich und bloß auf sich wirkt. Wäre es allen Menschen völlig eigen, nur ihre Individualität ausbilden zu wollen, nichts so heilig zu ehren, als die Individualität des anderen, [...] so wäre die höchste Moral, die konsequenteste Theorie des Naturrechts, der Erziehung und Gesetzgebung den Herzen der Menschen einverleibt.“²⁵

In einem ähnlichen Sinne führt Zimmermann die dritte Form einer in der Gesellschaft verorteten und zugleich der Gesellschaft verantwortlichen Bildung ein: die Bildekunst: „Wie die Bildungskunst darauf ausgeht, das eigene, so ist die Bildekunst bemüht, fremdes Vorstellen, Föhlen und wollen ideengemäß zu gestalten.“²⁶ Dies meint aber nun gerade nicht, dem fremden Bewusstsein gewisser-

²⁴ Ebd., 280-81.

²⁵ Zitiert in Schwaetzer: *Widerständige Bildung*, 202.

²⁶ Zimmermann, 283.

maßen den eigenen Stempel hinterrücks aufzudrücken, ihm also eine gegebene und damit unveränderliche Weltsicht vermitteln zu vermitteln. Nicht geht es darum, allen Studierenden gänzlich unabhängig von ihrer Persönlichkeit und ihrem eigenen Lebensumfeld ein bestimmtes Set an kognitiven Kompetenzen im Sinne unveränderlicher „Kernwahrheit“ anzutrainieren, wie es seit Jahrzehnten explizites Ziel etwa der ökonomische Lehrbuchwissenschaft ist.²⁷ Auch kommt es nicht darauf an, in den Köpfen der Studierenden paradigmatisch, d.h. unterhalb der Schwelle ihres reflektierten Bewusstseins, unabänderliche Prinzipien zu verankern, und sie damit, wie es der *Council for Economic Education* fordert, förmlich zu zwingen „die immer gleichen Schlussfolgerungen zu ziehen ganz gleich welche Fakten zu den unzähligen Problemen gehören, mit denen sie in ihrem Leben konfrontiert werden.“²⁸ Vielmehr rückt die Aufgabe in den Vordergrund, einen Raum des Denkens und Handelns zu schaffen, den wir Lehrenden *gemeinsam* mit den Lernenden gestalten, auf dass deren *eigenes* Vorstellen, Fühlen und Wollen wachsen und gedeihen möge.

„Wie die Bildungskunst darauf ausgeht, das eigene, so ist die Bildekunst bemüht, fremdes Vorstellen, Fühlen und Wollen ideengemäß zu gestalten. Diese setzt daher nicht nur Bewusstsein der Ideen im eigenen und Empfänglichkeit für dieselben im fremden Bewusstsein, sondern sie setzt überdies, wie jede für Andere bestimmte Mittheilung, eine beiden gemeinsame Welt und ein beiden verständliches Verständigungsmittel voraus.“²⁹

²⁷ Vgl. Samuelson/Nordhaus: *Economics*, xvii. Dort heißt es: „*The Core Truth of Economics*. Often, economics appears to be an endless procession of new puzzles, problems, and dilemmas. But as experienced teachers have learned, there are a *few basic concepts* that underpin all of economics. Once these basic concepts have been mastered, learning is much quicker and more enjoyable. We have therefore chosen to focus on the central core of economics – on those *enduring truths* that will just be as important in the twenty-first century as they were in the twentieth.“ Vgl. zu diesem Punkt ausführlicher Graupe: *Ökonomische Bildung* 2013.

²⁸ John (im Auftrag Council for Economic Education): *Voluntary National Content Standards in Economics*, vi

²⁹ Zimmermann, 283.

Nicht um direkte Einflussnahme seitens der Lehrenden geht es hier, sondern allein darum, die Bedingungen der Möglichkeiten für fremdes Lernen zu schaffen. Gemeint ist die Kunst, jemanden so zu bilden, dass er sich selber schöpferisch bilden möge: die Befähigung zur Selbstbildung. Dies gilt insbesondere für den Kontext der Hochschule. Denn spätestens auf dieser höchsten Stufe institutionalisierter Bildung sollte es nicht allein darum gehen,

„dem jugendlichen Bewusstsein wissenschaftliche d.i. den logischen Normen gemäße Vorstellungen und Vorstellungsmassen zu überliefern oder dasselbe nicht bloß anzuregen, sondern anzuleiten und zu befähigen, dergleichen ohne vorhergegangene Mittheilung (nicht reproductiv), durch eigene, den logischen Normen entsprechende Thätigkeit aus sich (productiv) zu erzeugen.“³⁰

Kurz: Es geht um die „Vorbereitung für die Selbstforschung“ und darüber hinaus gar um die „Bildung künftiger wissenschaftlicher Selbstforscher“.³¹ Dabei können wir Professoren nur eine äußerst bescheidene, weil dienende Rolle einnehmen. Unsere Aufgabe ist, Menschen zu ihrer eigenen, stets ergebnisoffenen und zugleich verantwortlichen Formen der Selbst- und Weltgestaltung zu befähigen – und nicht etwa unsere eigenen Ziele und Vorstellungen oder gar die von Dritten zu verwirklichen und durchzusetzen.

Ich fasse zusammen. Stellen wir die Bildung explizit in den gesellschaftlichen Kontext, wie es die Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft ihrem Namen nach tut, so heißt dies, sie im Dreieck von Weltgestaltung (bildende Kunst), Selbstgestaltung (Bildungskunst) und Befähigung zur Selbstbildung (Bildekunst) zu verorten. Dabei gilt, dass die ersten beiden Kunstformen ausdrücklich die seelischen, geistigen und leiblichen Aktivitäten der Studierenden in den Mittelpunkt aller Bildungsbemühungen rücken. Zu diesen Aktivitäten kann die dritte Kunstform, jene der Bildekunst, lediglich anregen, ermuntern und befähigen. Ersetzen aber kann sie diese nicht.

³⁰ Ebd., 186.

³¹ Ebd.

Bildung und Ökonomie

Eine wichtige Aufgabe bestünde an dieser Stelle darin, das lediglich angedeutete Dreieck von Weltgestaltung, Selbstgestaltung und Befähigung zur Selbstbildung in seiner allgemeinen Form dezidiert auszuarbeiten und aus ihm sodann Anregungen für einzelne Disziplinen zu gewinnen – auch und gerade für die Wirtschaftswissenschaften. Doch wende ich mich im Folgenden der Ökonomie unter anderen Vorzeichen zu. Denn ich werde mich mit der Frage beschäftigen, ob sie sich im Zuge der zunehmenden wirtschaftlichen Verwertung von Bildung nicht anschickt, das genannte Dreieck nicht auszuarbeiten, sondern gerade umgekehrt abzuschaffen. Kann es nicht sein, so frage ich mich, dass die immer weiter ausgreifende Ökonomisierung der Bildung die bildende Kunst, Bildungskunst und Bildekunst im oben dargestellten Sinne eher zerstört, denn in irgendeinem Sinne stärkt und für den wirtschaftlichen Alltag fruchtbar zu machen versucht?

Immer wieder höre ich, die „Ökonomisierung der Bildung“ sei ein schwammiger Begriff; erfunden von Kritikern, um einem diffusen Unbehagen gegenüber jeglichen Modernisierungsbestrebungen in Schulen und Hochschulen Ausdruck zu verleihen. Doch ist diese Vorhaltung unbegründet, insofern der Ursprung dieses Konzept inmitten des ökonomischen Mainstreams selbst liegt. Die *Economics of Education* gehen auf die *Chicago School of Economics* zurück, der heutzutage wohl wichtigsten Strömung innerhalb der Wirtschaftswissenschaften. Diese verlangt, um es an dieser Stelle nur sehr verkürzt zu sagen, von der Ökonomie als Wissenschaft, sich nicht (mehr) über ihr angestammtes Untersuchungsobjekt, d.h. die Wirtschaft, zu bestimmen.³² Sie soll sich nicht vielmehr allein über ihre Methode definieren. Was die Ökonomie im Stil von Chicago auszeichnet, ist ein einziger *Denkansatz (approach)*, mit dem *alles* in der Welt erfasst werden soll. Individuum und Gesellschaft sollen apriorisch, d.h. unabhängig von jeglicher konkreten Erfahrung, so betrachtet werden, *als ob* „maximierendes Verhalten“ jegliche Handlungsentscheidung determiniere, *als ob* die „Existenz von Märkten“

³² Vgl. ausführlicher Graupe: *The Power of Ideas*.

in jedem Gesellschaftsbereich gegeben sei und *als ob* die Wünsche und Einstellungen der Menschen, die sich „auf die fundamentalen Aspekte des Lebens wie Gesundheit, Prestige, sinnliche Freuden, Wohlwollen oder Neid“ beziehen,

„sich weder wesentlich in der Zeit verändern, noch dass sie wesentlich zwischen reichen und armen Menschen unterscheiden oder sogar zwischen Menschen aus verschiedenen Gesellschaften und Kulturen.“³³

Exakt so formuliert es Gary S. Becker, ein weiterer Wirtschaftsnobelpreisträger und Vertreter der Chicagoer Schule.

Anders gesagt, bezeichnet der Begriff ‚Ökonomisierung‘ äußerst präzise eine Kolonialisierung des Denkens. Becker selbst spricht ausdrücklich von einem „ökonomischen Imperialismus“.³⁴ Die Vielfalt menschlichen Erkennens wird auf eine *geistige Monokultur* reduziert, die immer weitere Bereiche des Lebens erobert.³⁵ Es ist, als ob die Ökonomie jedem von uns eine ganz bestimmte, hochgradig selektive Brille aufsetzte, um durch sie fortan alle Bereiche des individuellen und gesellschaftlichen Lebens wahrzunehmen. „Tatsächlich bin ich zur Überzeugung gekommen“, so formuliert es Becker,

„dass die ökonomische Vorgehensweise zu umfassend ist, dass sie auf alles menschliche Verhalten anwendbar ist, gleich ob [...] reiche oder arme Personen, Männer oder Frauen, Erwachsene oder Kinder, geniale oder dummer Personen, Patienten oder Therapeuten, Geschäftsmänner oder Politiker, Lehrer oder Studenten.“³⁶

Exakt diese Überzeugung greift nun im Rahmen der *economics of education* auch auf den Bereich der Bildung über. Ebenso wie etwa die Medizin, die Ökologie, das Recht, die Familie und die Kunst soll dieser Bereich fortan allein noch aus ökonomischer Perspektive erfasst und bewertet werden. Dieser Prozess vollzieht sich dabei keineswegs nur im Sinne passiver Beobachtung: Die Untersuchungsgegenstände der *economics of education* – Schulen und Universitäten ebenso wie einzelne Schüler und Lehrer – sind vielmehr dergestalt *zuzurichten*, dass sie auf jene Fragen, die den Ökonomen allein noch

³³ Becker: *Economic Approach to Human Behavior*, 5.

³⁴ Becker: *Economic Imperialism*.

³⁵ Vgl. ausführlicher Graue: *Ökonomische Bildung*.

³⁶ Becker: *Economic Approach*, 8.

relevant erscheinen, überhaupt Antwort zu geben vermögen. Denn auf ökonomische Weise zu beobachten, heißt immer auch Realität zu verändern. Man orientiert sich nicht an der Wirklichkeit, sondern zwingt diese gleichsam in eine experimentelle Apparatur – ganz so wie etwa der Physiker die Natur in Experimenten zwingt, auf seine Fragen zu antworten.

Richtig ist, dass die Ökonomie als reine Wissenschaft ein solches Vorgehen oftmals nur in Form von *Gedankenexperimenten* betreibt. Doch im Bereich der Bildung ist die Ökonomisierung, welche die Wirtschaftswissenschaft im Denken vorbereitet, tatsächlich zum Handlungsprogramm geworden: Sie prägt den politischen Willen, den gesamten Bereich der Bildung nach dem Bilde des ökonomischen Imperialismus tatkräftig umzugestalten. Geht es doch um „um die Bereitstellung von Indikatoren zu Bildungsleistungen, die staatliche Bildungspolitik nicht nur bewerten, sondern auch zu ihrer Gestaltung beitragen.“³⁷

„Seit ihrer Gründung hat die OECD die Bedeutung der Kompetenzen der Menschen für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung betont. Auf der 1961 von der neu gegründeten OECD in Washington veranstalteten ‚Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education‘ rückten die von Gary Becker, Theodore Schultz und anderen neu entwickelten Theorien zum Humankapital in den Mittelpunkt des internationalen Dialogs.“³⁸

In dem vorliegenden Band haben Jochen Krautz und ich diese Umgestaltung an anderer Stelle bereits in einiger Ausführlichkeit dargestellt und dabei insbesondere die Rolle und Bedeutung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) herausgearbeitet, die für transnationale „Reformprogramme“ wie PISA und Bologna verantwortlich zeichnet. Hier möchte ich deswegen nur ein wesentliches *Ergebnis* dieses Prozesses darstellen: die Prägung und Durchsetzung eines gänzlich neuen Verständnisses von Bildung, das mit jenem von Robert Zimmermann kaum mehr etwas gemein hat.

³⁷ OECD: Bildung auf einen Blick, 13, meine Hervorhebung.

³⁸ Ebd., 17.

„In der Bildung soll jener Grundsatz von Einstellungen, von Wünschen und von Erwartungen geschaffen werden, der eine Nation dazu bringt, sich um den Fortschritt zu bemühen, wirtschaftlich zu denken und zu handeln“,

heißt es bei der OECD.³⁹ Kurz gesagt, wird Bildung damit schlicht instrumentalisiert. Sie wird zu einem bloßen Mittel für Zwecke, die *außerhalb* ihrer selbst liegen. Allein der Wettbewerbsfähigkeit, dem Wohlstand oder dem Wachstum hat sie zu dienen, ohne umgekehrt auf diese Größen oder unsere Wahrnehmung von diesen Größen Einfluss nehmen zu können. Ich möchte kurz mit Hilfe dreier Thesen andeuten, welchen radikalen Wandel im Bildungsverständnis dies im Vergleich zu Robert Zimmermann impliziert.

Meine *erste* These lautet, dass die Welt selber aus dem Gestaltungszusammenhang von Wissenschaft und Kunst gerissen wird und somit für jegliche Formen bildender Kunst keinerlei Raum mehr bleibt. Bildung, so formuliert es die OECD, soll Individuen lediglich fit machen, „um sich an eine durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt anzupassen.“⁴⁰ Nicht mehr um die – immer auch ethisch zu verantwortende – Gestaltung von Welt geht es, sondern bloß darum, möglichst reibungslos zu funktionieren. „Welche anpassungsfähigen Eigenschaften werden benötigt, um mit dem technologischen Wandel Schritt zu halten?“⁴¹ Damit aber gerät der künstlerische Aspekt, den ich zuvor im Lichte der Philosophie Robert Zimmermanns in den Mittelpunkt meiner Überlegungen stellte, gänzlich aus dem Blick. Studierende sollen lediglich noch lernen, sich bestmöglich in immer neue Gegebenheiten einzupassen und dabei, wie es die Ökonomen formulieren, zwischen gegebenen Alternativen zu wählen. Auf den einfachen Gedanken, dass Bildung auch mit einer Befähigung zur *Gestaltung* von Welt zu tun haben könnte, kommt man nicht mehr. Dies gilt keineswegs nur auf der Ebene der Individuen, sondern auch auf jener der Bildung insgesamt. Auch von ihr wird nichts an-

³⁹ Wirtschaftswachstum und Bildung, 38.

⁴⁰ OECD: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, 8.

⁴¹ Ebd., 9. Den Hinweis auf dieses und das vorangegangene Zitat verdanke ich Jochen Krautz.

deres als eine „kontinuierliche Anpassung“ an die Wirtschaft verlangt:

„Theoretisch existiert für jedes Stadium der Wirtschaftsentwicklung in einem Staat, für jede *gegebene* Struktur der Produktion, des Konsums und der damit verbundenen kulturellen Normen eine optimale Form, Menge und Verteilung der Schulen. Um dieses Optimum zu erreichen, ist offensichtlich eine *laufende kontinuierliche Anpassung notwendig*. [...] Dabei darf aber das Bewußtsein nicht verlorengehen, daß auch das beste, soeben reformierte Schulsystem jeder Änderung zugänglich bleiben muß, weil sich das Optimum beständig verschiebt.“⁴²

Meine *zweite* These besagt, dass dem neuen, ökonomisierten Bildungsverständnis jegliche Form der Selbstbildung fremd ist und damit auch die *Bildungskunst* im Sinne Zimmermanns in Zeiten von PISA und Bologna zu einem Fremdwort wird. Um diese These zu stützen, sei auf die Maschinenmetapher verwiesen, welcher sich die OECD und die Wirtschaftswissenschaft immer wieder bedienen, um ihr ökonomistisches Bildungsverständnis zu veranschaulichen:

„Heute versteht es sich von selbst, dass auch das Erziehungswesen in den Komplex der Wirtschaft gehört, dass es genauso wichtig ist, *Menschen für die Wirtschaft vorzubereiten* wie Sachgüter und Maschinen. Das Erziehungswesen steht nun gleichwertig neben Autobahnen, Stahlwerken und Kunstdüngerfabriken. Wir können nun, ohne zu erröten und mit gutem ökonomischen Wissen versichern, daß die Akkumulation von intellektuellem Kapital der Akkumulation von Realkapital an Bedeutung vergleichbar – auf lange Sicht sogar überlegen – ist.“⁴³

Ob Stahl oder Kunstdünger: Beide fertigen sich nicht selbst, sondern *werden* gefertigt. Und so soll es nun auch Schülern und Studierenden ergehen: Nicht sie sollen sich bilden, sondern in Schulen und Universitäten gebildet *werden* zum Zwecke der Akkumulation von Kapital. Anders gesagt, geht es allein noch um die „Investition in den Menschen“⁴⁴, so dass letzterer zum bloßen „Rohmaterial Schüler“⁴⁵ (oder eben Student) verkommt. Jeder von uns gilt allein noch als zu formendes Objekt, das es auszuwählen, zuzurichten, mit be-

⁴² Wirtschaftswachstum und Bildung, 24. Meine Hervorhebungen.

⁴³ Ebd., 40.

⁴⁴ Ebd., 39.

⁴⁵ Ebd., 45.

stimmt mess- und bewertbaren Kriterien auszustatten und nicht zuletzt in Geld zu bewerten gilt. Theodore Schultz, einer der Erfinder der Humankapitaltheorie und weiterer Wirtschaftsnobelpreisträger aus Chicago, wusste sehr wohl, dass sich dies nur widerspruchsfrei denken lässt, wenn man sich Menschen faktisch wie Sklaven vorstellt:

“Furthermore, it is true that human capital has some distinctive attributes. Whatever its form, it cannot be bought and sold except where men are slaves. Whereas material capital has the legal status of property, human capital is not ‚protected‘ by this legal mantle, slavery aside. For example, the freedom of choice in acquiring educational capital is subject to the difference in the legal status of human rights and that of property. Since a person cannot indenture himself or enter into a contract that would encumber his human rights, it follows that in the case of a loan to a student for his education, the lender's property right in the capital funds that he transfers to the student cannot be covered by a mortgage on the student.“⁴⁶

Dennoch hält diese Einsicht nicht einmal Schultz selbst davon ab, Schüler und Studenten wie ein von Schulen und Universitäten zu fertigendes Produkte aufzufassen. Man müsse sich Menschen eben nur wie Ansammlungen von Produktionsdienstleistungen vorstellen, erbracht von einem Humankapital, „das seinerseits Preisschilder im Sinne von Löhnen und Gehälter trägt“⁴⁷ – selbst wenn man weiß, dass „die wichtigste Eigenschaft des Humankapitals eben genau darin besteht, dass es von der Person nicht getrennt werden kann“.⁴⁸ Kurz: Wer Bildung wie ein Stahlwerk ansieht, dem muss der Gedanke fernliegen, dass jeder Menschen allein sich selbst gehört und damit über jene Freiheit verfügt, die Zimmermann noch selbstverständlich erschien: die Freiheit, sich im Sinne der Bildungskunst selbst zu bilden. Eines Selbstforschers jedenfalls bedarf es nicht mehr. Daran ändert sich auch nichts, wenn man etwas vornehmer davon spricht, lediglich Teile des Menschen, d.h. etwa seine Kompetenzen, der Verwertungsmaschinerie der Wirtschaft unterwerfen zu wollen.

⁴⁶ Schultz: *Economic Research: Retrospect and Prospect*, 7.

⁴⁷ Ebd., 8.

⁴⁸ Ebd.

Wenn aber nun in der Bildung niemand mehr existiert, der sich einerseits selbst bilden soll und andererseits zur Gestaltung der Welt zu ermutigen ist, dann braucht es, so meine *dritte* These, auch niemanden mehr, der zur Bildekunst fähig ist. Im Gegenteil werden Lehrer zu einem bloßen „Produktionsfaktor“⁴⁹, den es effizient in der Bildungsmaschinerie einzusetzen gilt. Ein solcher Faktor aber ist seiner Definition nach lediglich ein Mittel oder eine Leistung, die an der Bereitstellung eines Gutes so mitwirkt, wie es die Planung der Maschinerie insgesamt vorsieht.

„Steht in einer Schulplanung fest, wie hoch die Investitionen für das Bildungswesen in einer bestimmten Periode sein sollen, so gilt – insbesondere bei einer stärkeren Expansion des Schulwesens – die erste Sorge dem Lehrernachwuchs.“⁵⁰

Die Lehrenden gestalten keine schöpferischen Bildungsprozesse mehr; sie werden vielmehr reduziert auf eine (vermeintlich) berechenbare Einflussgröße eines Geschehens, das außerhalb ihres Wirkungsbereiches geplant und bewertet wird. In der Maschinenmetapher gesprochen, werden sie zu Rädchen im Getriebe, welche das „Rohmaterial Schüler“ zu verarbeiten und zu veredeln haben. Dabei vermögen weder sie noch die Lernenden zu sagen, wer die Bildungsmaschinerie eigentlich erdacht und in Gang gesetzt hat. Beides scheint konsequent außerhalb ihrer Erkenntnis- und Wirkungsbereiche zu liegen.

Bildung als Maschine

Nun könnte man an dieser Stelle einwenden, die von der OECD und dem ökonomischen Mainstream auffallend häufig gewählte Maschinenmetapher sei eben genau nur das: eine Metapher, die allein der Veranschaulichung diene, ohne eine direkte Entsprechung in der Praxis zu finden. Richtig ist, dass weder die Alanus Hochschule noch ein anderer Bildungsort tatsächlich eine Maschine darstellt. Doch trifft dies den eigentlichen Punkt nicht. Denn hier geht es keineswegs um eine einfache Analogie, sondern um die Frage, ob

⁴⁹ Wirtschaftswachstum und Bildung, 44

⁵⁰ Ebd.

und wie die Maschinenmetapher auf tieferliegende, strukturelle Ähnlichkeiten zwischen ihrem Ursprungsbereich (der Mechanik) und ihrem Zielbereich (der Bildung) verweist – und dies keineswegs nur in einem theoretischen, sondern durchaus auch *praktischen* Sinne. Wie und auf welche Weise werden im Rahmen der Ökonomisierung von Bildungen Situationen für Lehrende und Lernende geschaffen, die *maschinenähnliche* Züge aufweisen? Und welche Züge sind dies? Wie können wir lernen, sie in unserem eigenen Bildungsalltag aufzuspüren?

Eine Maschine, so ist deren Definition zu entnehmen, ist eine *artifizielle* Vorrichtung, ein Komplex von Bauteilen, bei denen die Bewegung des einen Elements *zwangsläufig* die Bewegung eines anderen bewirkt. Sie meint eine stets künstliche und zugleich gewaltsam erschaffene Situation, die der Natur etwas abzurufen versucht, was diese von sich aus nicht hervorbringen würde. Wesentlich dabei ist, dass das Subjekt dieses Schaffensaktes außerhalb des Fertigungskontexts steht. Der Ingenieur etwa schreibt dem Stahl einen bestimmten Weg vor, um ihn in eine zuvor erdachte und berechnete Form zu pressen. Als Herr des Verfahrens bestimmt der Ingenieur dessen Regeln und Ziel, ohne dass er dem zu formenden Objekt dabei ein Mitspracherecht einräumte – formuliert in den Worten von Adam Smith:

“The wheels of the watch are all admirably adjusted to the end for which it was made, the pointing of the hour. All their various motions conspire in the nicest manner to produce this effect. If we were endowed with the desire and intention to produce it, they could not do it better. Yet we never ascribe any such desire or intention to them, but to the watch-maker, and we know that they are put into motion by a spring, which intends the effect it produces as little as they do.”⁵¹

Übertragen wir dies metaphorisch auf soziale Situation im Allgemeinen und jene der Bildung im Besonderen, so meint dies, Strukturen aufzuspüren, in denen *Menschen* innerhalb *sozialer Prozesse* auf bestimmte Ziele hin geordnet werden, ohne dass sie das Verfahren selber gestalten oder auch nur reflektieren könnten. Schärfer formuliert: Es geht um den Aufweis von sozialen Situationen, die auf der

⁵¹ Smith: *Theory of Moral Sentiments*, 126.

Unbewusstheit der unmittelbar in ihr Beteiligten einerseits und auf der vollständigen Übersicht, Gestaltungshoheit und Zielkenntnis externer Experten, sog. „Sozialingenieure“ andererseits beruht. Bildung meint, so hat es Hans Domizlaff, Erfinder der Markentechnik ausdrücklich formuliert, lediglich noch „Richtungsänderungen durch gedanklichen Nahrungswechsel im Sinne einer Dressur.“⁵² Ihr Sinn und Zweck können, ja müssen sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden verborgen bleiben. Sie werden allein von Außenstehenden begründet und gestaltet, die in der eigentlichen Bildungssituation nicht vorkommen und sich damit dem Zugriff der unmittelbar Beteiligten entziehen. Bildung mag auf diese Weise allenfalls noch mit einer Wahlfreiheit tun haben. Doch erstreckt sich diese ‚Freiheit‘ keinesfalls auf jene Regeln, nach denen sich die Wahl zu vollziehen hat. Zudem gilt, dass Bildung sich stets in einer Art künstlichen Umwelt zu vollziehen hat, damit die angestrebten Resultate tatsächlich plan-, steuer- und wiederholbar erzielt werden können. Nicht mehr um Welt- und Selbstgestaltung geht es, sondern um ein dem Menschen und seiner Mitwelt vorgängiges und zugleich fremdbestimmtes Gestaltetwerden.

Einige von Ihnen mögen an dieser Stelle vielleicht spüren, wie meine Beschreibung mit Ihren *eigenen* Erfahrungen an Schulen und Universitäten in Zeiten von PISA und Bologna gleichsam zu *resonieren* beginnen. Statt weiterhin Überlegungen allgemeiner Art anzustellen, möchte ich hier ein konkretes Beispiel nennen. Bei der bildenden Kunst, so stellten wir fest, geht es um Gestaltung unserer konkreten Mitwelt im Sinne ihrer Beherrschung, Verbesserung und Verschönerung. Doch gerät diese Erfahrungswelt innerhalb der ökonomisierten Bildung vollständig aus dem Blick, insofern sie durch eine reine *Modellwelt* ersetzt wird. Dass dies nicht nur in den Wirtschaftswissenschaften, sondern in den Sozialwissenschaften insgesamt beileibe kein Zufall, sondern systematisch beabsichtigt ist, hat kaum jemand so eindrücklich formuliert wie der Philosoph und Soziologe Alfred Schütz:

⁵² Domizlaff: Die Gewinnung öffentlichen Vertrauens, 198.

„Der Mensch betrachtet sich im täglichen Leben als Mittelpunkt der Sozialwelt, die er in Schichten verschiedenen Grades der Intimität und Anonymität rund um sich anordnet. Der Sozialwissenschaftler *löst* sich aber von seiner biographischen Situation in der Sozialwelt mit dem Entschluss, die *desinteressierte Stellung des wissenschaftlichen Beobachters* einzunehmen. [...] Der Wissenschaftler hat sich entschieden, einen Plan wissenschaftlicher Arbeit zu verfolgen, geleitet durch ein desinteressiertes Suchen nach Wahrheit in Übereinstimmung mit vorgegebenen Regeln, wissenschaftliche Methode genannt: *so betritt der Wissenschaftler ein Gebiet vor-geordneten Wissens*, den *corpus* seiner Wissenschaft. [...] Diese Modelle von Handelnden [innerhalb des *corpus*, S.G.] sind jedoch keine menschlichen Wesen [...], sie sind in eine Situation gesetzt worden, die nicht von ihnen, sondern von ihrem Schöpfer, dem Sozialwissenschaftler, definiert wurde. Er hat diese Figuren, diese Homunculi, geschaffen, *um sie nach seinen Vorstellungen manipulieren zu können.*“⁵³

Wissen soll also in der vollständigen *Distanz* von der Erfahrungswelt gewonnen und auf eine reine Scheinwelt, jene der ökonomischen Modelle, hin geordnet werden. Die Studierenden unter Ihnen ahnen wahrscheinlich, von was ich spreche. Denken Sie dabei dabei nicht nur an die unzähligen Fälle, in denen es in ihren Seminaren und Vorlesungen allein darum geht, Lehrbuchwissen auswendig zu lernen und zur richtigen Zeit punktgenau wiederzugeben. Ein gutes Beispiel sind auch jene Fallstudien und Planspiele, die meiner Beobachtung nach immer mehr Teile Ihrer ökonomischen Bildung beanspruchen. Bei diesen Studien und Spielen geht es gerade nicht darum, dass Sie sich mit realen Unternehmen oder gesellschaftspolitischen Problemen beschäftigen, sondern dass Sie Ihre Aufmerksamkeit ausschließlich auf *modellierte Situationen* richten. Diese geben zwar gewiss vor, komplexe Erfahrungswelten zu *simulieren*, doch in Wahrheit distanzieren sie *von* diesen Welten. Sie schaffen eine lediglich kognitiv erfassbare, strikt berechenbare Scheinwelt, dessen Regeln von vornherein durch die Erfinder und Programmierer des Spiels vorgegeben sind und sich damit der Gestaltung durch Sie als Teilnehmer entziehen. Was zu Erfolg und was zu Misserfolg führt, ist von vornherein stets schon entschieden. Jegliches „Handeln“ wird damit auf ein bloßes *Rollenspiel* reduziert. Ihre Leistung

⁵³ Schütz: Gesammelte Aufsätze, 42-43 und 46-47, meine Hervorhebung.

muss sich folglich daran bemessen, wie gut Sie diese Rolle zu erfüllen vermögen.

Strenggenommen existiert innerhalb von Planspielen oder anderen modellierten Bildungssituationen überhaupt kein Handeln mehr; die künstlerische Seite der Bildung wird gänzlich beschnitten und durch ein bloßes Wissen von Verhaltensstrategien ersetzt. Gewiss kann dieses Wissen sehr komplex sein. Doch ändert dies nichts an der tatsächlichen Ähnlichkeit zur maschinellen Produktion: Wie Sie dieses Wissen in Ihren Köpfen zu formen haben, darüber entscheiden nicht Sie, sondern ein Spielleiter, den Sie weder kennen noch um dessen eigentlichen Intentionen wissen. Während Ihre Aufmerksamkeit darauf gefesselt ist, in den Planspielen so gut wie möglich abzuschneiden, um einerseits gute Noten zu bekommen und andererseits zu nationalen wie internationalen ‚Endspielen‘ eingeladen zu werden, bestimmen andere, Ihnen unbekannte Akteure darüber, welche kognitiven Leistungen überhaupt gefordert und als ‚gut‘ bewertet und welche im Gegenzug als ‚schlecht‘ bestraft werden. Es bedarf wohl kaum eines Hinweises, dass solche Entscheidungen mit Ihrer jeweiligen individuellen Lebenssituation, mit Ihrer ureigenen Erfahrungswelt nichts zu tun haben, sondern mit Kriterien, die den Anspruch erheben, an jedem Ort und zu jeder Zeit gleich, d.h. allgemeingültig zu sein. Wie Würste in einer Fleischfabrik oder Stickstoffverbindungen in einer Kunstdüngerfabrik begegnen Sie niemals den Ingenieuren und Technikern, die stets schon im Vorhinein Ihre ‚Lernumwelten‘ gestalten, programmieren und vermarkten. Sie haben es also mit einer Bildungsform zu tun, bei der Sie den eigentlichen bildenden Kräften weder begegnen noch diese selber entwickeln können. Die tatsächlichen Gestaltungsmächte bleiben Ihrer Wahrnehmung entzogen und damit nicht zuletzt auch alle Fragen nach ethischer Verantwortung. Dies gilt selbst dann, wenn Hochschullehrer in Seminaren das Spiel anleiten mögen. Denn als bloße Moderatoren erfüllen diese tatsächlich nur noch die Funktion begünstigender Produktionsfaktoren. Sie wandeln sich von Lehrenden zu reinen ‚Lernbegleitern‘ und ‚Lerncoaches‘, wie sie treffend auf Neudeutsch heißen.

Damit möchte ich gerade nicht sagen, dass die maschinenartige Bildung, für welche die Planspiele nur ein Beispiel sind, keinerlei Relevanz für unser tatsächliches Handeln in der Welt hat. Im Gegenteil. Denn die Verbindung zwischen dem Erlangen von Wissen einerseits und der Einführung des Gewussten in die Wirklichkeit, von der Zimmermann spricht, wird keineswegs gänzlich unterbrochen. Wohl aber droht sie, von einer reflektierten und gestalterischen in eine rein unbewusste und gleichsam automatische umzukippen. Diese Erkenntnis wiederum hat – wenngleich auch keineswegs in kritischer, sondern in bejahender Absicht – kaum einer so gut auf den Punkt gebracht wie Walter Lippmann, enger Weggefährte vieler Chicagoer Ökonomen und ‚Erfinder‘ der modernen Beeinflussung Öffentlicher Meinung. Zunächst distanzieren man, so Lippmann, den Menschen von seiner Erfahrungswelt und fixieren all sein Wissen und all seine Aufmerksamkeit auf ein bloße „Pseudo-Umwelt“, ein reines und vereinfachtes Abbild *von* der Welt. Ist diese Fixierung erst einmal erfolgt und gleichsam zementiert, so Lippmann weiter, stellt jegliches Verhalten lediglich eine Reaktion auf diese Scheinwelt dar.

“It is the insertion between man and his environment of a pseudo-environment. To that pseudo-environment his behavior is a response. But because it *is* behavior, the consequences, if they are acts, operate not in the pseudo-environment where the behavior is stimulated, but in the real environment where action eventuates. [...] The analyst of public opinion must begin, then, by recognizing the triangular relationship between the scene of action, the human picture of that scene, and the human response to that picture working itself out upon the scene of action. It is like a play suggested to the actors by their own experience [within the pseudo-environments, SG], in which the plot is transacted in the real lives of the actors, not merely in their stage parts.”⁵⁴

Kurz: Das Gewusste wird in die Wirklichkeit eingeführt, aber nur auf unbewusste, gleichsam automatisierte Weise. Weiter kann man sich vom Bildungs- und Philosophieverständnis Zimmermanns nicht entfernen.

⁵⁴ Lippmann: Public Opinion 15 und 16., meine Hervorhebung.

Ausblick

Abschließend möchte ich mich dem konkreten Ort dieses Vortrages zuwenden, der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Was können wir an ihm in Zeiten einer immer übermächtiger werdenden Ökonomisierung von Bildung tun? Was lässt sich unternehmen angesichts der Tatsache, dass wir – Lehrende *und* Lernenden – immer weniger die Regeln der Bildung selbst zu bestimmen scheinen und wir uns beständig mit ‚Sachzwängen‘ konfrontiert sehen, denen wir uns beugen sollen? Im Folgenden möchte ich lediglich zwei Punkte ansprechen: zum einen die Notwendigkeit, die Rolle eines „Hüters des alten Bildungsideals“ einzunehmen, und zum anderen die Frage, ob wir uns als Hochschule nicht selber zum Ort machen könnten oder gar sollten, welcher der Gestaltung der Studierenden im Sinne der bildenden Kunst anheim gegeben ist.

Zunächst möchte ich, so altmodisch es auch klingen mag, auf die Rolle des „Hüters des Alten“ eingehen. Sollten wir Lehrenden nicht zumindest versuchen, das lebendige Zusammenspiel von Bildungskunst, bildender Kunst und Bildekunst zumindest exemplarisch einzuüben und ihm wenigstens in einigen Veranstaltungen Raum zu geben? Erlauben Sie mir, in diesem Zusammenhang ein kleines Beispiel aus meiner eigenen Lehrpraxis zu erwähnen, so unbedeutend es auch auf den ersten Blick scheinen mag. In meiner Wissenschaft, der Volkswirtschaftslehre, stehen wir vor dem Problem, dass wir Lehrenden die Aufmerksamkeit der Studierenden noch nicht einmal auf so etwas die Planspiele, sondern allein auf mathematische Modelle richten, wie sie in Lehrbüchern abgedruckt sind. Volkswirtschaftslehre zu lernen, heißt konkret, sich allein über Bücher zu beugen und Wissen damit im Elfenbeinturm akademischer Wissenschaft fernab aller wirtschaftlichen Erfahrung zu erlangen. Meine Studierenden der letzten zwei Jahrgänge nun habe ich gebeten, diese Aktivität immer wieder zu unterbrechen, bewusst von den Lehrbüchern aufzustehen und ganz konkret den nächsten Supermarkt in ihrer Nähe zu besuchen. Sodann habe ich sie eingeladen in einer Art Tagebuch aufzuschreiben und zu berichten, was sie dort sehen und erfahren und dies in Zusammenhang zur ökonomischen Theorie zu bringen, die wir im Seminar durchgehen. Sie sollten, kurz gesagt,

im konstanten Wechselspiel von Theorie und Praxis lernen dürfen, genauer auf dasjenige zu schauen, was sie in ihrem ökonomisch geprägten Alltag immerzu tun, ohne ihm bislang wirklich Aufmerksamkeit geschenkt zu haben.

Niemals hätte ich gedacht, was diese Umkehrung der Blickrichtung – weg von der Welt der Lehrbücher hin auf die eigene Erfahrungswelt – an Reflexionen nicht nur über die Welt, in der wir alle gemeinsam leben und wirtschaften, sondern auch über sich selbst als Menschen auszulösen fähig ist. Was, anders gesagt, eine so geringfügig erscheinende Hinwendung zur tatsächlichen Erfahrungswelt an Prozessen der Bildungskunst und bildender Kunst in Gang zu setzen vermag. Anstatt darüber allgemeine Betrachtungen anzustellen, möchte ich kurz einige Studierende selber sprechen lassen:⁵⁵

„Meine Einkaufsberichte sind anfangs noch sehr deskriptiv, doch mein Blick auf die Welt hat sich zunehmend verändert. Durch die wiederholte Beobachtung einer Lebensrealität, habe ich das Denken beobachten können. [...] Schockierend ist für mich die Einsicht, dass mein Verständnis über Wirtschaft ebenso verklärt und verrückt ist, wie das derjenigen, denen ich es zum Vorwurf mache. Habe ich vor diesem Semester noch gedacht, ich sei ein selbstreflektierender Mensch, so ist mir nun klar geworden, dass sich diese Selbstreflexion zuweilen doch nur kurz unterhalb der Oberfläche bewegte. Mir kommt es so vor, als stehe ich gerade mal am Anfang, die Welt mit anderen Augen zu sehen und meinen Weg zu finden, wie ich mich in die Gesellschaft einbringen möchte.“

„Betrete ich den Supermarkt nun nach dem Experiment, ist nichts mehr wie zuvor. Ging ich früher einkaufen, so machte ich mir nur darüber Gedanken, wie viel Geld ich bei mir hatte und was ich kaufen wollte. Doch jetzt schwirren mir jedes Mal Begriffe wie Angebot, Ware, Geld und Preise im Kopf herum. Ich fange automatisch an, die Menschen zu beobachten, sei es nun der Kassierer oder ein Kunde. Ich mache mir Gedanken und rege mich innerlich oft auf über bestimmte Verhaltensweisen und Strukturen des Supermarktes. Und ich frage mich, was kann wie strukturell zum Nutzen des Gemeinwohls verändert werden und was kann ich dazu beitragen?“

⁵⁵ Im Folgenden zitiere ich aus den Lernreflexionen, welche die Studierenden ihren Tagebüchern hinzugefügt haben.

„Über mich selbst kann ich sagen, dass ich anfangs nicht geglaubt habe, den Supermarkt am Ende dieser Berichtreihe mit anderen Augen zu sehen. Ich war überzeugt davon, bereits bewusst einzukaufen. Vor diesen knapp drei Monaten hatte ich eine beinahe abwehrende Haltung dieser Aufgabe gegenüber, die sich aber nach und nach aufgelöst hat. Das zeigt mir, wie weit ich eigentlich schon in dieser objektiven, distanzierten Wirtschaft drin war. Erst der Anstoß, einen Supermarkt mit offenen Augen und erhobenem Haupt zu betreten, und die permanente Aufarbeitung der Erlebnisse in der Vorlesung haben mir gezeigt, dass es in so einem Supermarkt viel zu entdecken gibt und unglaublich viel damit zusammenhängen kann. Was ich für mich mitnehme, ist auf jeden Fall die Erkenntnis, dass der Supermarkt ein Raum ist, den ich nicht gestalten kann. Ich habe zwar die Wahl, aber woraus ich wählen darf, bestimmt der Supermarkt. [...] Wir leben also alle einen vorgegebenen Weg. Ich muss für mich selbst noch rausfinden, inwieweit ich da ausbrechen kann und möchte; aber zumindest, und das ist ein Anfang, mache ich mir diese Sache bewusst. Insofern hat mich dieses ‚Tagebuch‘ eindeutig weitergebracht und mich vor allem dazu bewegt, selbstständig zu denken.“

„Abschließend muss ich sagen, dass sich meine Wahrnehmung und mein Bewusstsein nochmals nachhaltig verstärkt haben. Mir sind Dinge aufgefallen, die mir zuvor nicht aufgefallen sind und die ich vorher nie gesehen habe. [...] Es ist zwar immer wieder sehr anstrengend, genau hinzuschauen und immer und immer wieder zu vergleichen, überlegen, zuschauen, entdecken, beobachten, sich selbst und andere, fragen, antworten, handeln, reagieren, auf Regelmäßigkeit überprüfen und niederschreiben. [...] Meines Erachtens war es ein sehr nützliches und interessantes Experiment. Eine kleine Bestandsaufnahme von mir und meiner Umwelt im kleinen, wirtschaftlichen Umgang des Alltags.“

Ich komme zu meiner zweiten Frage, die ich hier abschließend zur Diskussion stellen möchte. Sollten wir uns als Lehrende in einer Zeit, in der sich die Welt der Gestaltung junger Menschen zunehmend zu entziehen scheint, nicht trauen, Hochschule selber zum künstlerischen Gegenüber für unsere Studierenden werden zu lassen, so dass diese sich an *unserer* Widerständigkeit abarbeiten und damit zur Gestaltung der beitragen können? Könnten und sollten wir unsere Studierenden nicht hier vor Ort befähigen, ihr unmittelbares Umfeld im Sinne der bildenden Kunst zu beherrschen, zu verschönern und zu veredeln? Mit dieser Frage möchte ich keineswegs die Hochschule mitsamt all ihren Strukturen einer reinen Beliebigkeit anheim geben. Vielmehr geht es mir um die Frage, ob wir bereit

sind, uns selbst – als Lehrende und als Institution – durch die Studierenden und ihre Bildungsprozesse gestalten zu lassen. Trauen wir uns als Hochschule zu, widerständig gegen unsere Studierenden zu sein, in dem Sinne, wie es der Stein des Bildhauers ist, d.h. keineswegs beliebig und zugleich doch offen für Gestaltung und Veränderung?

Mir ist bewusst, dass sich mit diesen Fragen ein hoher Anspruch an Bildung und ihre Institutionen verbindet. Manchmal, so scheint es auch mir, wäre es wohl wesentlich einfacher, diesen Anspruch schlicht aufzugeben. Doch sollten wir uns vergegenwärtigen, dass wir damit zugleich auch den Bezug der Bildung zu Kunst und Gesellschaft insgesamt aufgeben. Wenigstens sollten wir uns hierzu bewusst entscheiden. Fassen wir aber den Entschluss, den schwierigeren Weg zu gehen, jenen der widerständigen Gestaltbarkeit der eigenen Institution, so sollten wir dafür Sorge tragen, dass auch wir uns im Umfeld der Hochschule nicht einfach jeglichem Druck beugen und ihn als unveränderlichen ‚Sachzwang‘ zu akzeptieren vorgeben. Im Gegenteil sollten wir bereit sein, diese Kräfte in uns aufzunehmen, um auch sie zu transformieren und zu gestalten. Nur so, denke ich, können wir im Sinne der Bildkunst einen Ort schaffen, an dem junge Menschen tatsächlich Bildungskunst und bildende Kunst erfahren und an ihnen wachsen können.

Literaturverzeichnis

- Becker, Gary S.: Economic Imperialism. In: Religion and Liberty, Volume 3, Number 2 (1993).
- Ders.: The Economic Approach to Human Behavior. Chicago 1990.
- Domizlaff, Hans: Die Gewinnung des öffentlichen Vertrauens - Ein Lehrbuch der Markentechnik. Hamburg 1982.
- Graupe, Silja: Ökonomische Bildung. Die geistige Monokultur der Wirtschaftswissenschaften und ihre Alternativen. In: Bildung und fragendes Denken, hg. von Harald Schwaetzer. Coincidentia, Beiheft 2 (2013), 139-165.
- Dies.: The Power of Ideas. The Teachings of Economics and Its Image of Man. In: Journal of Social Science Education 11, Nr. 2 (2012), 60-83.
- John, Siegfried u.a. (im Auftrag des Council for Economic Education): Voluntary National Content Standards in Economics. New York 2010.

- Mill, John Stuart: Zur Logik der Moralwissenschaften [On the Logic of the Moral Sciences 1843]. Frankfurt am Main 1997.
- Lippmann, Walter: Public Opinion. Long Island 1921.
- OECD: Bildung auf einen Blick. 2011.
- Dies.: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. 2005, S. 9 u. 8.
- http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_201185_2669073_1_1_1_1,00.html, 11.6.07
- Samuelson, Paul / William D. Nordhaus: Economics. 18. Aufl. Boston u.a. 2005.
- Smith, Adam: Theory of Moral Sentiments [1759]. New York 2000.
- Schultz, Theodore: Economic Research: Retrospect and Prospect Vol 6: Human Resources. National Bureau of Economic Research 1972.
- Schütz, Alfred: Gesammelte Aufsätze. Band 1. Den Haag 1971.
- Schwaetzer, Harald: Widerständige Bildung – fünf Felder fragenden Denkens. In: Bildung und fragendes Denken, hg. von Harald Schwaetzer. Coincidentia, Beiheft 2 (2013), 191-258.
- Zimmermann, Robert: Anthroposophie im Umriss. Wien 1882.
- Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Europäische Kulturpolitik Band 2, Hg. i.A. der Kulturkommission des Europarates. [Bericht über d. OECD-Konferenz in Washington 1961, Bearb.: Ernst Gehmacher] Wien, Frankfurt, München 1966.