



Leseprobe aus Schäfer, Die Alternativlosigkeit von Bildung, ISBN 978-3-7799-6126-0

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6126-0)

[isbn=978-3-7799-6126-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6126-0)

# 1 Problemstellung – Konturierung des Bezugsrahmens

Das Wort ‚Alternativlos‘ wurde im Jahr 2010 von der Gesellschaft für deutsche Sprache zum Unwort des Jahres gekürt, mit der Begründung: „Das Wort suggeriert sachlich unangemessen, dass es bei einem Entscheidungsprozess von vornherein keine Alternative und damit auch keine Notwendigkeit der Diskussion und Argumentation gebe [...].“ (Schlosser 2011) Verwendet wurde diese politische Rhetorik bereits Anfang der 1980er Jahre von der damaligen britischen Premierministerin Margaret Thatcher, die zu Beginn ihrer Amtszeit die wirtschaftsliberalen Reformen und konservative Gesellschaftspolitik mit ‚There is no alternative‘ zu legitimieren versuchte. Vor allem in der jüngeren Vergangenheit wurden so politische Entscheidungen als alternativlos deklariert, einer rhetorischen ‚Allzweckwaffe‘, um sich einer breiten gesellschaftlichen wie politischer Debatte zu entziehen, sowie um politische Entscheidungen und Reformen nicht nur als nicht verhandelbar, sondern auch als notwendige und unausweichliche Reaktion auf eine spezifische Problemlage oder Situation darzustellen. In der politischen Auseinandersetzung und Debatte ist diese Argumentationslinie problematisch, da Politik von Alternativen lebt und die einzig ‚richtige‘ Politik nichtexistent ist. Vielmehr karikiert die Rede von Alternativlosigkeit die Handlungslogik des politischen Aushandlungsprozesses und der Kompromissfindung. Diskussionen, Protest und Widerspruch werden dadurch als potenziell irrational oder illegitim diskreditiert, da die Suggestion einer ‚absoluten‘ Richtigkeit, Endgültigkeit oder Wahrheit besteht.

Einen ähnlichen Umstand kann man derzeit auch in Bezug auf Bildung feststellen – wenn auch mehr als Intention denn als tatsächliche Zuschreibung. Die Bildungsvokabel hat eine enorme Verbreitung gefunden und scheint in den verschiedensten Zusammenhängen eine relevante Größe für Erklärungs- sowie Lösungsmuster darzustellen. In dem gesellschaftlichen, politischen wie auch wissenschaftlichen Diskurs wird mit dem Verweis auf (gute, bessere, mehr) Bildung ein Allzweck- resp. Hilfsmittel verwendet, welches für unterschiedlichste Probleme eine Lösung darstellen kann. Bildung ist nicht nur Voraussetzung zur gesellschaftlichen sowie wirtschaftlichen Partizipation und Teilhabe, vielmehr wird Bildung in einer globalisierten, technologisierten und sich ständig im Wandeln befindenden Gesellschaften zu einer überlebenswichtigen Schlüsselgröße: Bildung soll ebenso der individuellen Entfaltung wie für die Prosperität eines Standorts einen Beitrag leisten, Bildung soll zur Förderungen der frühkindlichen Entwicklung dienen wie es auch zu einer demokratischen Grundhaltung oder einem europäischen Bürgertum verhelfen soll, Bildung ist

eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt wie auch für den Abbau sozialer Ungleichheiten oder für die Integration von geflüchteten Menschen in die Gesellschaft. Bildung scheint unausweichlich als eine ‚Allzweckwaffe‘ für die Bewältigung von unterschiedlichsten Problemlagen und Herausforderungen sowie als Notwendigkeit des gesamten Lebens zu wirken. Es herrscht die Suggestion der Alternativlosigkeit von Bildung, derer man sich nicht entziehen kann, die auch nicht diskutiert oder infrage gestellt werden kann. Es besteht eine allgemeine Notwendigkeit, nicht aber ein notwendiges Verständnis von Bildung, denn durch die publikumswirksame Stilisierung von Bildung wird der Begriff als solcher sinnentleert, da die dem Begriff zugrunde liegenden Fragestellungen und Spannungsverhältnisse nicht artikuliert werden. Dabei sind es genau diese Fragen und Spannungen, die dem Begriff Substanz verleihen, da sie als Wirklichkeit das Wesen von Bildung selbst betreffen. So entsteht weniger die Vorstellung einer Idee, als mehr einer Funktion von Bildung.

Seit der Aufklärung und dem Humanismus wird mit unterschiedlicher theoretischer Ausprägung unter Bildung ein reziprokes Verhältnis von Mensch und Welt verstanden, bei dem sich ein Individuum durch die Aneignung der Welt selbst bildet, durch seine Vorstellungen und Handlungen aber ebenso auf die Welt zurückwirkt, sie gestaltet und so auch mitbildet (s. dazu u. a. Koselleck 2006: 105 ff.). Bildung beschreibt die Möglichkeit zur selbsttätigen Auseinandersetzung mit den vorhandenen Lebensbedingungen und ihrer individuellen Aneignung. Bildung zielt auf die „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“, sie verlange vom Menschen, „soviel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden.“ (Humboldt 1793/1969: 235) Bildung bezeichnet die „weitest mögliche ‚Aneignung‘ von Welt durch das Subjekt“ (Luhmann 2002: 188). Innerhalb dieser Weltaneignung ist Bildung an sich selbst zweckgebunden, was sich nicht auf spezifische, sozial erwünschte oder ökonomische Resultate engführen lässt. Bildung soll zu einer kritischen Infragestellung jener sozialen Erwartungen und deren historisch-kultureller Genese befähigen. Selbst wenn Bildung keinem spezifischen Zweck unterliegt,

ist ihr Handlungsziel, wie es Kant formuliert, an der Idee eines möglich besseren Zustands des Menschengeschlechts orientiert. Wird als Ziel etwas Anderes ausgegeben, bleibt der Mensch unter seinen Möglichkeiten, verletzt diese dadurch sogar. (Euler 2008: 10)

Konkret ist mit Bildung demnach – und dieser Sichtweise wird sich an dieser Stelle angeschlossen – das Recht des Menschen zur Entwicklung und Entfaltung seiner Person und Identität gemeint, innerhalb dessen sowohl eine individuelle als auch eine gesamtgesellschaftliche resp. gesamt menschliche Perspektive enthalten ist. Zentral sind dafür bildungsimmanente Zielsetzungen wie die Ent-

wicklung und Aneignung von Urteils- und Kritikfähigkeit sowie Emanzipation. In diesem Sinne definiert Wolfgang Klafki Bildung folgendermaßen:

Bildung wird also verstanden als Befähigung zur vernünftigen Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit des eigenen Denkens und eigener moralischen Entscheidungen. Eben deshalb ist auch *Selbsttätigkeit* die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses. (Klafki 1996: 19, Hervorh. i.O.)

Im Kern thematisiert Bildung also zum einen die Frage nach einer humanen Lebensführung sowie nach der Weiterbildung dessen, was als human gelten soll (vgl. Haug 2015: 3), und zum anderen zielt Bildung auf die Konstitution von Subjektivität (vgl. Pongratz 2013: 13; Pongratz 1986). Insofern Bildung die Veränderungen der Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse im Rahmen ihrer subjektiven Reflexion beschreibt, betrifft sie die Beziehung des Einzelnen zu sich selbst, zu konkreten Mitmenschen und ebenso die Beziehungen zur Welt im Sinne von Gegenständen sowie sozialen Zusammenhängen (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2008: 10; Wigger 2004). Bildung verweist sowohl auf den Moment kritisch-reflexiver Subjektivität, als auch auf deren Voraussetzungen und Entfaltungsmöglichkeiten.

Gesellschaftliche Bedingungen und Entwicklungen sowie die (kritische) Subjektkonstitution stellen zwei zentrale Bezugspunkte von Bildung dar. Innerhalb dieses Spannungsverhältnisses resp. innerhalb dieser Verflechtung wird die *Alternativlosigkeit von Bildung* real. Bildung ist also zum einen für die gesellschaftlichen Bedingungen genauso alternativlos, wie für das Subjekt als solches. In diesem Spannungsverhältnis von Gesellschaft und Subjekt findet die Dialektik<sup>1</sup> von Bildung ihren Ausdruck: Der „Widerspruch von Bildung und

---

1 Der Begriff ‚Dialektik‘ bzw. überhaupt die Frage ‚Was ist Dialektik?‘ ist bis heute ungeklärt resp. es besteht kein einheitliches Verständnis oder eine einheitliche Verwendung des Begriffs. Bereits der Umstand, dass ‚Dialektik‘ seit knapp 2500 Jahren in der Geschichte der Philosophie diskutiert wird (dazu ausführlich Kuhlen 1972) verdeutlicht, dass es *die* Dialektik nicht gibt. Daher ist es sinnvoll, an dieser Stelle skizzenhaft darzulegen, was im Rahmen dieser Untersuchung mit ‚Dialektik‘ gemeint wird. Theodor W. Adorno (1966) beschreibt die Dialektik ganz allgemein als einen Umstand, in dem die Gegenstände nicht mehr in ihren Begriffen aufgehen. Die Gegenstände geraten stattdessen in Widerspruch mit den bestehenden Normen, in denen die bisherige Übereinstimmung resp. Identität von Begriff und Gegenstand bestimmt ist (14 f.). Die Dialektik befasst sich mit Widersprüchen resp. den Gegensätzen in den Gegenständen und Begriffen, sie ist „eine bestimmte Struktur der Sache“ (Adorno 1958/2017: 9), „Dialektik ist ein Denken, das sich nicht bei der begrifflichen Ordnung bescheidet, sondern die Kunst vollbringt, die begriffliche Ordnung durch das Sein der Gegenstände zu korrigieren. Hierin liegt der Lebensnerv des dialektischen Denkens, das Moment der Gegensätzlichkeit.“ (ebd.: 10). Dabei kann zwar insbesondere der Begriff des Widerspruchs kritisiert werden (s. dazu Popper 1968), folgt man aber der

Herrschaft“ (Heydorn 2004a) ist dadurch gekennzeichnet, dass Bildung auf der einen Seite ein Mittel zur Fremdbestimmung und derart ein „Instrument der Stabilisierung“ darstellt (Heydorn 2005b: 162). Bildung beinhaltet auf der anderen Seite durch die immanenten Kategorien der Kritik und der Emanzipation die Perspektive zur Selbstbestimmung, so dass sie sich als „ein ebenso mächtiges Instrument der Veränderung“ kennzeichnen lässt (ebd.).

Der erste Aspekt der Fremdbestimmung und Stabilisierung bezieht sich auf die Dimension der Gesellschaft als Charakteristikum der gesellschaftlichen Reproduktion. Bildung stellt in diesem Sinne die vermittelnde Kategorie zwischen Gesellschaft und Subjekt dar und zielt auf die Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung resp. der herrschenden Verhältnisse ab. Dies wurde bereits durch die unterschiedlichen Funktionszuschreibungen, die in Bezug auf Bildung derzeit bestehen, angedeutet. In diesem Sinne meint Bildung ebenso Enkulturation, die subjektive Verinnerlichung von gesellschaftlich geteilten Werten, Normen, kulturellen Praktiken, Sozialisation, Habitualisierung etc. sowie auch Qualifizierung für bestimmte gesellschaftliche Bereiche und Funktionen. Über Erziehungs-, Sozialisationsinstanzen und insbesondere über staatliche Bildungsinstitutionen soll eine Integration der Individuen in die Gesellschaft ermöglicht, die gesellschaftliche Verfasstheit und ihre Entwicklung stabilisiert werden (s. Luhmann/Schorr 1988; Becker 2009; Bauer/Bittlingmayer/Scherr 2012; Koller 2017). Dieser Funktion ist der Aspekt der Fremdbestimmung inhärent, denn die gesellschaftlichen Verhältnisse sind zunächst nicht verhandelbar, das Subjekt wird im Kontext der bestehenden Bedingungen und Verhältnisse sowie für dessen Reproduktion erzogen und gebildet. Fremdbestimmung verweist zugleich auf einen Moment von Herrschaft, auf äußere Einwirkungen auf das Subjekt, auf spezifische Anforderungen und Wünsche,

---

Aussage Adornos zum Prinzip der Dialektik, zeigt sich, dass der Begriff des Widerspruchs in diesem Kontext keine unversöhnlichen Gegensätze intendiert: Dieses Prinzip „besteht darin, daß die beiden einander entgegengesetzten Momente nicht etwa wechselseitig aufeinander verwiesen sind, sondern daß die Analyse eines jeden in sich selbst auf ein ihr Entgegengesetztes als ein Sinnesimplikat verweist. Das könnte man das Prinzip der Dialektik gegenüber einem bloß äußerlich, dualistisch oder disjunktiv, unterscheidenden Denken nennen.“ (Adorno 1974: 141) Im Ausgangsmoment muss das entgegengesetzte Moment demnach impliziert sein und gleichzeitig muss das Ausgangsmoment im (strikten) Gegensatz dazu stehen. Dialektik wird demnach verstanden als der Widerspruch in einem Gegenstand oder einem Begriff, innerhalb dessen das Verschiedene keine unversöhnlichen Gegensätze darstellen. „Man kann sagen, daß die Vorherrschaft des Widerspruchs, wie sie in der Dialektik herrscht, eigentlich nichts anderes ist als der Versuch, jenen Primat der Logik, d. h. der reinen Widerspruchslosigkeit, zu brechen, also darauf hinzuweisen, daß die Welt nicht nur bloßer Gedanke ist, nicht nur jene bloße Operation des Denkens ist, als welche sie nach den logischen Gesetzen von uns vorgestellt wird, daß also [...] die Welt keine logische, sondern eine widerspruchshafte Welt sei.“ (Adorno 1958/2017: 107; vgl. auch Horkheimer/Adorno 1988)

die nicht selbstständig gesetzt werden. Es bestehenden herrschaftlich verfasste Leitideen, Prinzipien, Normen etc. in einer Gesellschaft, zu dessen Verinnerlichung das Subjekt erzogen und gebildet werden soll. Zwar sind moderne, ‚westliche‘, demokratische Gesellschaften nicht in dem Sinne herrschaftlich verfasst, dass es einen absoluten Machtinhaber geben würde. Vielmehr zeichnet sich Herrschaft durch bestimmte gesellschaftliche Zwänge, durch die Vormachtstellung bestimmter gesellschaftlicher Interessengruppen oder auch durch spezifische gesellschaftliche Lebens- und Wirtschaftsweisen aus. Bildung wird also in dem Sinne alternativlos, wie eine spezifische Bildungsidee in ihrer Zielsetzung, Vermittlung und Institutionalisierung zur Reproduktion der jeweiligen Gesellschaft sowie ihrer Determinationen notwendig ist.

Die Perspektive der Emanzipation innerhalb von Bildung beschreibt in der humanistischen Tradition den Weg von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung – zur Mündigkeit. Selbstbestimmung als Ausdruck von Mündigkeit, einer mündigen Selbstverfügung, stellt dabei jedoch keine naturgegebene Entwicklungstatsache dar, sondern sie ist Ausdruck der Bemühungen, das Verhältnis von Selbst und Welt (kritisch) zu bestimmen, sich also sowohl zu der eigenen Natur wie auch zu den gesellschaftlichen Bedingungen in Verhältnis zu setzen (vgl. Kant 1784/2008). Damit ist nicht nur eine individuelle Lebensführung an sich intendiert, sondern gleichermaßen auch eine politische Stellungnahme und das Recht, „von seiner Vernunft in allen Stücken *öffentlichen Gebrauch* zu machen“ (ebd.: 636, Hervorh. i.O.). Wurde zunächst insbesondere die Überwindung autoritärer Ordnungen durch Mündigkeitsbestrebungen in Form von Bildungsprozessen als Perspektive der Selbstbestimmung forciert, kann in den ‚westlichen‘ Gesellschaften des 20. und 21. Jahrhunderts Mündigkeit als eine eigenverantwortliche Lebensführung des Individuums interpretiert werden, die neben der von Kant thematisierten Fähigkeit zur Selbstbestimmung auch die Fähigkeit zur Mitbestimmung sowie zur Solidarität miteinbezieht (vgl. Klafki 1985/2007: 52; vgl. auch Benner/Brüggen 2004). Zwar scheint die Forderung zur Mündigkeit in Demokratien selbstverständlich zu sein, jedoch darf man Mündigkeit „nicht als eine statische“, sondern „als eine dynamische Kategorie“ verstehen, „als ein werdendes und nicht als ein Sein“ (Adorno 1971: 144). Mündigkeitsbedingungen unterliegen den gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozessen und sind daher grundsätzlich entwicklungsfähig und -bedürftig.<sup>2</sup> Vor diesem Hintergrund muss ‚Mündigkeit‘ und die Bildung zur

---

2 Werner Sesnik (1996) weist in diesem Zusammenhang auch darauf hin, dass in fortgeschrittenen Industrienationen das kantische Verständnis von Mündigkeit ein scheinbar „durchgesetzter Verhaltensanspruch ist“, der jedoch keine zufriedenstellende gesellschaftliche Gesamtsituation zur Folge hätte: „Was ist das für eine Mündigkeit, die u. a. vereinbar zu sein scheint mit Zerstörung natürlicher Lebensgrundlagen, Massenelend, Raub an den Lebensbedingungen der künftigen Generationen? [...] Die Pädagogik kann sich nicht mit