

Bildung und Arbeit

Das 19. Jahrhundert ist aus bildungsgeschichtlicher Perspektive betrachtet das Jahrhundert des sich etablierenden Bildungsbürgertums, aber auch das Jahrhundert der Industriellen Revolution, durch die sich die neue Klasse der Industriearbeiter formierte. So läßt sich sagen, daß die Umwandlung der Ständegesellschaft zur bürgerlichen Klassengesellschaft getragen wird von einer gesellschaftlichen Neubewertung sowohl der Bildung, als auch der Arbeit.

Im gleichen Zug, in dem sich das Bürgertum kraft Bildung – Kant spricht von einem Selbstaufklärungsprozeß des Publikums¹ – von der Vormundschaft des Adels und der Kirchen befreit, wird Arbeit als eigentumsbildende Tätigkeit anerkannt.² Mit anderen Worten: der Rechtsanspruch auf Eigentumserwerb – und darin eingeschlossen der Rechtsanspruch auf politische Emanzipation – wird durch die gesellschaftliche Anerkennung von Arbeit als eigentumsbildende, selbständige Tätigkeit erweitert, kurz: *das Eigentum wird bürgerlich*.

¹ I. Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784). In: Werkausgabe. Hrsg. von W. Weischedel. Frankfurt 1977. Bd. XI. Es heißt: „Daß aber ein Publikum sich selbst aufkläre, ist eher möglich; ja es ist, wenn man ihm nur die Freiheit läßt, beinahe unausbleiblich. Denn da werden sich immer einige Selbstdenkende, sogar unter den eingesetzten Vormündern des großen Haufens, finden, welche, nachdem sie das Joch der Unmündigkeit selbst abgeworfen haben, den Geist einer vernünftigen Schätzung des eigenen Werts und des Berufs jedes Menschen, selbst zu denken, um sich verbreiten werden.“ Deshalb, so Kant, taugen Revolutionen auch nicht, eine „Reform der Denkungsart“ zu Stande zu bringen, die nämlich nicht so sehr verordnet, als vielmehr durch Rede- und Religionsfreiheit ermöglicht werden kann (a. a. O. S. 54-55).

² Derjenige, so Kant, der das Stimmrecht in einem bürgerlichen Rechtsstaat hat, ist ein citoyen oder Staatsbürger (im Unterschied zum bloßen Stadtbürger, bourgeois, der Ständegesellschaft). „Die dazu erforderliche Qualität ist, außer der natürlichen (daß es kein Kind, kein Weib sei), die einzige: daß er sein eigener Herr ... sei, mithin irgendein Eigentum habe (wozu auch jede Kunst, Handwerk oder auch schöne Kunst, oder auch Wissenschaft gezählt werden kann), welches ihn ernährt.“ (Vgl. I. Kant: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis von 1793. In: Werkausgabe. A. a. O. Bd. XI. S. 151). Diejenigen dagegen, welche kein Eigentum und darum auch kein Stimmrecht haben, in kantischer Argumentation „dieses Rechts nicht fähig sind, sind gleichwohl als Glieder des gemeinen Wesens“ anzusehen, unter dessen Gesetzen und Schutz sie stehen. Sie befinden sich im Rechtsstatus des Schutzgenossen (vgl. ebd. S. 150).

Damit ist zweierlei gesagt: Erstens erkämpft sich das Bürgertum durch die Anerkennung von Arbeit als eigentumsbildendes Prinzip (anstelle ihrer bisherigen Bedeutung als bloßes Substitutionsprinzip der eigentumslosen Stände) einen erweiterten Zugang zum politischen Diskurs in Zeiten des Ständewahlrechts. Zweitens denkt das im Zuge der Aufklärung sich emanzipierende Bürgertum in keiner Weise daran, Tagelöhner, Dienstboten, abhängig beschäftigte Handwerker oder auf Fürsorge angewiesene Arme, also das zukünftige Proletariat, am politischen Diskurs zu beteiligen.³ Das heißt, daß nicht jede Form der Arbeit als eigentumsbildende Tätigkeit anerkannt wurde, sondern nur jene, die als selbständige Arbeit in Erscheinung trat. Eine solche Form der Arbeit war notwendig mit Bildung verbunden.

Die Aufwertung selbständiger Arbeit, durch die das städtische Bürgertum zunächst ökonomischen, dann politischen Einfluß gewann, war nicht verbunden mit einer politischen Anerkennung der abhängig Arbeitenden. Deren Abhängigkeit erklärte sich durch den niedrigen Qualifikationsgrad ihrer Arbeit, wodurch sie erstens jederzeit ersetzt werden konnten, weshalb sie zweitens auch nur schlecht entlohnt zu werden brauchten. Der Zirkel der Abhängigkeit, im heutigen Sprachgebrauch die Armutsspirale, konnte durch Arbeit im Argumentationsgang der Aufklärer allein nicht aufgebrochen werden. Der Schlüssel zum ökonomischen, sozialen und politischen Aufstieg war die *selbständige* und damit die gut honorierte Arbeit. Der Schlüssel zu selbständiger, qualifizierter Arbeit wiederum war Bildung, die sich im Verständnis der Aufklärungsphilosophie und des frühen Neuhumanismus in letzter Konsequenz nur als Selbstbildungsprozeß realisieren konnte.⁴

Die begriffliche und (steuer-)rechtliche Unterscheidung zwischen abhängiger und selbständiger Arbeit ist bis heute wirksam. Arbeiter werden entlohnt, Ärzte und Rechtsanwälte erheben ein Honorar. Arbeiter und Angestellte versteuern einen (Stunden-)Lohn bzw. ein (Monats-)Gehalt, Selbständige ihre Einkünfte. Auch wenn es inzwischen sehr hohe Gehälter aus sogenannter nicht-

³ So sieht Voltaire zwar „das Zeitalter der Vernunft“ und der Aufklärung hereinbrechen, allerdings nur für die bürgerlichen Stände, für die sogenannten „anständigen Leute“ und nicht für die „Canaille“, für die Lakaien, Schuster oder Dienstmädchen.

⁴ Vgl. in diesem Zusammenhang W. v. Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen (Fragment von 1793). Es heißt: „Daher entspringt sein Streben (des Menschen), den Kreis seiner Erkenntnis und seiner Wirksamkeit zu erweitern, und ohne daß er sich selbst deutlich dessen bewußt ist, liegt es ihm nicht eigentlich an dem, was er von jener erwirbt, oder vermöge dieser außer sich hervorbringt, sondern nur an seiner inneren Verbesserung und Veredlung, oder wenigstens an der Befriedigung der inneren Unruhe, die ihn verzehrt. Rein und in seiner Endabsicht betrachtet, ist sein Denken immer nur ein Versuch seines Geistes, vor sich selbst verständlich, sein Handeln ein Versuch seines Willens, in sich frei und unabhängig zu werden, seine ganze äußere Geschäftigkeit überhaupt aber nur ein Streben, nicht in sich müßig zu bleiben.“ In: Werke in fünf Bänden. Hrsg. v. A. Flitner und K. Giel. Darmstadt 1988 (Sechste Aufl.). Bd. I. S. 235.

selbständiger Arbeit gibt, und auch Mischformen von selbständiger und unselbständiger Arbeit (z. B. sogenannte Nebentätigkeiten) existieren, verweist die begriffliche Unterscheidung der Entgeltung von Arbeit in der Regel nicht nur auf unterschiedliche Qualifikations- bzw. Selbständigkeitsniveaus, sondern, und dies ist für die bürgerliche Klassen- oder Konkurrenzgesellschaft entscheidend, auch auf die unterschiedliche Höhe der Bezahlung, nämlich je nach dem Grad der Selbständigkeit der Arbeit. Lohnarbeit ist nicht nur unselbständige Arbeit in dem Sinne, daß es allein in der Macht des Arbeitgebers steht, Arbeitskräfte anzufordern bzw. zu entlassen. Lohnarbeit wird darüber hinaus auch nie in dem Umfang bezahlt werden, daß der Lohnabhängige in den Stand einer ökonomischen Selbständigkeit gelangen könnte, die bis in die Gegenwart die politische Partizipation sichert.

Zwar ist mit Bourdieu gesprochen, das kulturelle Kapital, das sich das Bildungsbürgertum im Zuge seines ökonomischen Aufstiegs im 19. Jahrhundert angeeignet, als bürgerlichen Lebensstil standardisiert und zur Erweiterung seines politischen Einflußbereichs genutzt hat, nicht mit dem ökonomischen Kapital gleichzusetzen, doch verdankt es sich diesem.⁵ Ohne ökonomisches Kapital wäre dem städtischen Bürgertum nämlich weder der soziale Aufstieg, noch die Konzentration kulturellen Kapitals gelungen, durch das es in den Stand versetzt wurde, Bildung erstens als standes- oder klassenspezifisches Privileg für sich selbst zu reservieren bzw. institutionalisieren und zweitens Ausbildungsstandards für die arbeitenden Klassen festzusetzen.

Um so mehr Bildung im bürgerlichen Verständnis als Bildungsarbeit begriffen wurde, um so größer wird der Abstand zwischen bürgerlichen und arbeitenden Ständen. Denn der Bildungsbürger übt zwar ein Amt aus, für das aber weder handwerkliche Fertigkeit, noch besondere physische Stärke erforderlich sind, um es auszuüben. Notwendig sind dagegen besondere sprachliche oder mathematische Kenntnisse, Führungs- und Befehlskompetenz, strukturelles Denken, moralische Urteilskraft, Problembewußtsein und Pflichtgefühl, allesamt Kompetenzen, die mit Arbeit, im schlichten Sinne einer mit Zwang, existentieller Notwendigkeit und körperlicher Mühsal verbundenen Tätigkeit, nichts mehr zu tun haben. Die Arbeit der bürgerlichen Klassen ist vorwiegend geistiger Beschaffenheit und entsprechend vielseitig. Die Arbeit der Fabrik- und Landarbeiter ist mechanischer, einseitiger und körperlicher Natur. Die schwere, aber vorwiegend mechanische Arbeit wird gering bezahlt, Bildung, die zur Übernahme eines Amtes oder eines Geschäftes befähigt, zahlt sich dagegen in barer Münze aus. Bildung ist nicht nur ein kulturelles Kapital, das sich dem ökonomischen Kapital verdankt. Bildung ist selbst ökonomisches Kapital, und zwar ein Kapital, das eine höhere Rendite abwirft als Lohnarbeit.

⁵ Pierre Bourdieu: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt 1982. Vgl. ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Frankfurt 1992.

Wenn das 19. Jahrhundert also einerseits das Jahrhundert der bürgerlichen Bildung ist, die in Abgrenzung zum geforderten öffentlichen Elementarunterricht für grundsätzlich alle Kinder diesen als von der höheren Bildung getrennten ebenso kanonisiert wie sich selbst, so ist es andererseits aber auch das Jahrhundert der Industriellen Revolution und damit das erste Jahrhundert der industriellen Arbeit. Das Revolutionäre bestand nicht allein in dem erweiterten Maschineneinsatz innerhalb der Produktionsprozesse und Transportwege, wodurch neue Produkte und höhere Stückzahlen erzeugt und vertrieben werden konnten, infolgedessen der Warenumsatz sich rasant beschleunigte und Kapital freisetzte. Das Revolutionäre der neuen Industrieproduktion bestand vor allem in der Produktion von Maschinen, die Maschinen erzeugen,⁶ wodurch menschliche Arbeitskraft in ihrer Reduktion auf das Bedienen von Maschinen insgesamt entwertet wurde.⁷ Geistige Arbeit dagegen, derer sich der Wissenschaftler oder Ingenieur bedient, um etwa eine Maschine zu erfinden oder zu verbessern, erlebte eine Aufwertung, denn sie war der eigentliche Motor des neuen industriellen Zeitalters.

Der Grundwiderspruch der Industriellen Revolution besteht also darin, daß die Aufwertung der (maschinenbetriebenen) Arbeit infolge ihres mehrwerterzeugenden Potentials mit der Entwertung des individuellen Arbeiters verbunden war.⁸ Insofern keine besonderen Qualifikationen oder Talente erforderlich waren, um eine bestimmte Maschine zu bedienen, bedurfte es auch

⁶ Vgl. dazu K. Marx: Das Kapital (1864). Erster Band. Kap. IV. 13 Maschinerie und große Industrie. In: Marx Engels Werke. Berlin 1972, Bd. 23. Es heißt: „Abgesehen von ganz umgewälztem Segelschiffbau, wurde das Kommunikations- und Transportwesen daher allmählich durch ein System von Flußdampfschiffen, Eisenbahnen, ozeanischen Dampfschiffen und Telegraphen der Produktionsweise der großen Industrie angepaßt. Die furchtbaren Eisenmassen aber, die jetzt zu schmieden, zu schweißen, zu schneiden, zu bohren und zu formen waren, erforderten ihrerseits zyklische Maschinen, deren Schöpfung der manufakturmäßige Maschinenbau versagte. Die große Industrie mußte sich also ihres charakteristischen Produktionsmittels, der Maschine selbst, bemächtigen und Maschinen durch Maschinen produzieren. So erst schuf sie ihre adäquate technische Unterlage und stellte sich auf ihre eignen Füße.“ (ebd. S. 405).

⁷ Vgl. hierzu insbesondere: K. Marx: Philosophisch-Ökonomische Manuskripte (1844). In: Frühe Schriften. Hrsg. v. H. J. Lieber u. P. Fürth. Darmstadt 1981. Bd. I. S. 559 ff. Zum Begriff der Industriellen Revolution als Prozeß der Verdinglichung der menschlichen Arbeitskraft durch Rationalisierung der Produktionstechniken vgl. auch: U. Reitemeyer: Umbruch in Permanenz. Eine Theorie der Moderne zwischen Junghegelianismus und Frankfurter Schule. Münster 2007. S. 135 ff.

⁸ Marx formuliert folgendermaßen: „Der Arbeiter wird um so ärmer, je mehr Reichtum er produziert, je mehr seine Produktion an Macht und Umfang zunimmt. Der Arbeiter wird eine um so wohlfeilere Ware, je mehr Waren er schafft. Mit der Verwertung der Sachenwelt nimmt die Entwertung der Menschenwelt in direktem Verhältnis zu. Die Arbeit produziert nicht nur Waren: sie produziert sich selbst und den Arbeiter als eine Ware, und zwar in dem Verhältnis, in welchem sie überhaupt Waren produziert.“ (Phil.-Ökonom. Manuskripte. A. a. O. S. 561).

keiner geistigen oder höheren Bildung, um, wie Marx sagen würde, die Reproduktion einer „Reservearmee“ von Arbeitern zu gewährleisten, derer sich die Produktion je nach Bedarf und Konjunkturverlauf bedienen konnte und kann. Für den Arbeiter auf Abruf war allenfalls ein Elementarunterricht erforderlich, in dem sogenannte Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit, Fleiß, Disziplin und Ordnung vermittelt wurden. Dieser gewissermaßen calvinistische Tugendkatalog war natürlich auch für die bürgerliche Erziehung maßgeblich, die ihn erfunden hatte, aber er war nicht der Endzweck der bürgerlichen Bildung. Die sich vom Elementarunterricht absetzende „höhere Bildung“ hatte abstrakt ausgedrückt die Autonomie des Subjekts zum Zweck, d. h. die Herrschaft des erkennenden Subjekts über die Welt der Dinge und Maschinen und damit auch die Herrschaft über Systeme, seien diese ökonomischer, politischer, wissenschaftlicher oder normativer Natur. Höhere Bildung wurde, wie es Bacon bereits prognostiziert hatte, zum Herrschaftsinstrument,⁹ wie umgekehrt der für die arbeitenden Klassen verordnete Elementarunterricht diese von jeglicher Herrschaft über die Dinge, also vom Autonomieprojekt, ausschloß.

Im Grunde genommen unterschied sich die Welt des die Maschine bedienenden Arbeiters substantiell nicht von der Welt der Dinge. So verdinglicht sich, wie Lukács formuliert, durch die eintönige maschinisierte Arbeit dessen Bewußtsein: der Arbeiter wird zum Ding unter Dingen.¹⁰ Deshalb bedarf er auch nur des dinglichen Elementarunterrichts. Nicht der Arbeiter soll die Maschinen erfinden, die Maschinen produzieren, oder Systeme verwalten, damit sie funktionieren. Dies ist den Wissenschaftlern und Ingenieuren vorbehalten, also denjenigen, die geistige Arbeit verrichten.

Die Industrielle Revolution ist in Wirklichkeit eine Revolution des Geistes bzw. des verdinglichten Geistes, wie die Kritische Theorie hinzufügen würde, denn der Geist ist in Gestalt der Systeme und Maschinen, denen die große Systemphilosophie den ideologischen Überbau liefert, auch Ding geworden.¹¹ Mit anderen Worten: die bürgerlichen Eliten mögen sich noch so sehr als Kontrolleure und Konstrukteure ihrer vielfältigen Maschinensysteme begreifen bzw. versuchen, das dafür notwendige Wissen in Form der höheren Bildung für sich reservieren, doch dem umfassenden und fortschreitenden Prozeß der Verdinglichung entkommen sie dadurch nicht. Indem die Systeme Macht über den Knecht gewinnen, gewinnen sie auch Macht über den Herrn, dessen Denken sich genauso im Takt der Maschine vollzieht wie die Lohnarbeit. So kann sich

⁹ F. Bacon: Praise of Knowledge (1592). In: The Works of Francis Bacon. Hrsg. v. J. Spedding. Stuttgart/Bad Cannstatt 1962, Bd. VIII.

¹⁰ G. Lucács: Geschichte und Klassenbewußtsein. Studien über marxistische Dialektik (1923). Neuwied/Berlin 1970. Vgl. Insbesondere das Kapitel: Die Verdinglichung und das Bewußtsein des Proletariats. S. 170 – S. 355.

¹¹ Vgl. dazu Th. W. Adorno: Marginalien zu Theorie und Praxis. In: Kulturkritik und Gesellschaft. Gesammelte Schriften. Frankfurt 1977. Bd. 10.2.

auch die das Herrschaftswissen repräsentierende höhere Bildung ihrer Verdinglichung nicht entziehen und ihr Versprechen, das Subjekt gegenüber den Dingen autonom zu machen, nicht halten.¹²

Höhere Bildung, die durch Abgrenzung vom Elementarunterricht auch diesen indirekt kanonisiert, realisiert sich trotz aller geistigen Anstrengung, die Hegel deshalb auch negative Arbeit nennt, nicht als Bildung im umfassenden Sinne der Selbsthervorbringung der je individuellen Bildungsgeschichte im Prozeß fortschreitenden Wissens.¹³ Höhere Bildung realisiert sich in Form der Reproduktion eines Wissens- und Methodenkanons und wird dadurch zum Inbegriff der Halbbildung. Deren Kennzeichen ist nach Adorno, daß sie sich nicht durchschaut und für das Ganze der Bildung hält.

Ein curricular ausgerichteter stufenförmiger Unterricht setzt nicht nur einen Bildungskanon fest, der angesichts fortschreitenden Wissens immer etwas Rückwärtsgewandtes oder Statisches hat. Darüber hinaus besteht die vom Schüler zu leistende Bildungsarbeit hauptsächlich darin, seine Merkfähigkeit zu trainieren, also nicht wie Hegel fordert, Wissen zu verinnerlichen, zu vertiefen bzw. auf einer höheren Erkenntnisstufe aufzuheben, sondern es in der vorgegebenen Form zu reproduzieren. Höhere oder wie Hegel sagt „gelehrte Bildung“ definiert sich daher auch als formale Bildung, obgleich der abzuarbeitende Fächerkanon ein Ding ist und das Lernen dinglich bleibt, auch wenn es um Formeln, Grammatik und Logik geht.¹⁴

¹² Vgl. dazu Th. W. Adorno: Theorie der Halbbildung. (1959). In: Gesammelte Schriften. A. a. O. Bd. VIII. Vgl. auch ders.: Drei Studien zu Hegel (1957). Frankfurt 1966.

¹³ Der Prozeß der „Entäußerung“, wie Hegel den bildungsgeschichtlichen Durchlauf des Bewußtseins zu sich selbst und zum objektiven Wissen nennt, bedient sich der „Kraft und Arbeit des Verstandes“ (vgl. G. W. F. Hegel: Phänomenologie des Geistes, von 1803. In: Werke in zwanzig Bänden. Hrsg. v. E. Moldenhauer und K. M. Michel. Frankfurt 1969-71. S. 36) und ist ein „negatives Geschäft“ (ebd. S. 350). „Dies Werden der Wissenschaft überhaupt oder des Wissens ist es, was diese Phänomenologie des Geistes darstellt. Das Wissen wie es zuerst ist, oder der unmittelbare Geist ist das geistlose, das sinnliche Bewußtsein. Um zum eigentlichen Wissen zu werden oder das Element der Wissenschaft, das ihr reiner Begriff selbst ist, zu erzeugen, hat es sich durch einen langen Weg hindurchzuarbeiten“ (ebd. S. 27). Vgl. zur Interpretation des Hegelschen Bildungsbegriffs: U. Reitemeyer: Bildung und Arbeit von der Aufklärung bis zur nachmetaphysischen Moderne. Würzburg 2001. Kap. III. 1-3.

¹⁴ Das Formale der Bildung ist nach Hegel das Prinzip ihres stufenförmigen Fortschreitens und äußert sich in der Neuformierung des „früheren Stoffs“. Die „Welt des Altertums“ eigne sich als materialer Unterrichtsstoff im Sinne formaler Bildung nicht allein, um sie „zu besitzen“, sondern um sie zu „verarbeiten“. „Um aber zum Gegenstande zu werden, muß die Substanz der Natur und des Geistes gegenübergetreten sein, sie muß die Gestalt von etwas Fremdartigem erhalten haben. ... Für die Entfremdung, welche Bedingung der theoretischen Bildung ist“ - d. i. die gelehrte bzw. die formale Bildung- „fordert diese ... den leichteren Schmerz und Anstrengung der Vorstellung, sich mit einem Nicht-Unmittelbaren, einem Fremdartigen, mit etwas der Erinnerung, dem Gedächtnisse und dem Denken Angehörigen zu beschäftigen.“ Memorieren, welches in der formalen Bildung geübt wird, hat also neben dem

Noch Nietzsche fordert, daß die Schüler nur memorieren bzw. sich an einem feststehenden klassischen Bildungskanon abarbeiten sollen, ohne etwas Eigenes hinzuzufügen. Nichts würde die formale Bildungsarbeit so sehr gefährden wie Arbeitsaufgaben, die dem Schüler Selbsttätigkeit abverlangten, obgleich er noch nicht einmal über die formalen Voraussetzungen verfüge, etwas Eigenes, wie etwa einen selbstgeschriebenen Aufsatz, zu produzieren.¹⁵ So verstanden funktioniert formale Bildung im Unterschied zur praktischen Ausbildung gerade nicht durch *learning-by-doing* bzw. *trial-and-error*. Vielmehr ist sie Resultat einer Instruktionpädagogik, die den Schüler lehrt, kanonisch festgelegtes Wissen aufzuhäufen und auf Abfrage zu reproduzieren, ohne die Kontext- oder Sinnfrage stellen zu dürfen. Der Zusammenhang aller Wissenstücke würde sich, so sie denn erst einmal versammelt sind, schon von selbst ergeben, d. h. die Bildung entfaltet sich gerade dadurch, daß der Schüler sein Selbst zurückstellt, also das, was er lernt nicht mit seinem Geist durchdringt, um es auf höherer Erkenntnisebene neu zusammensetzen zu können.

Wenn Nietzsche also richtig feststellt, daß zur formalen, theoretischen Bildung nur in den seltensten Fällen der „reife Mensch“ gelangt, dann hat dies wohl auch den Grund, daß die dazu erforderliche Selbsttätigkeit offensichtlich nicht durch die von Hegel und Nietzsche geforderte bloße Reproduktion von vorgefertigtem Wissen gefördert wird. Wie soll aus dem bloßen Gedächtnistraining in den unteren Jahrgängen Begriffsarbeit in den „Oberklassen“ werden?¹⁶ Inwiefern

Zweck der Anstrengung, welcher der Gedächtnisarbeit innewohnt, nach Hegel auch noch den höheren Zweck, ein historisches Gedächtnis zu formieren. Indem der Schüler etwas Fremdartiges, also etwas seiner unmittelbaren Sinnlichkeit Entzogenes memoriert, memoriert er nicht einfach, sondern trainiert sein Abstraktionsvermögen bzw. leistet Begriffsarbeit, die sich ihrer Prozessualität bewußt ist. Etwas „auf den Begriff zu bringen“, damit es „zum Gegenstand werde“, setzt so betrachtet mechanisches, sich selbst fremdes (Auswendig-) Lernen voraus, aus dem sich dann das selbsttätige, die Substanz erfassende Denken erhebe. Das „grammatische Studium“, so Hegel, könne daher „nicht hoch genug angeschlagen werden, denn es macht den Anfang der logischen Bildung aus.“ Vgl. G. W. F. Hegel: Rede zum Schulabschluß am 29. September 1809. In: Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817. In: Werke in zwanzig Bänden. Hrsg. A.a.O. Bd. 4. S. 318-322.

¹⁵ „Vielleicht“, so Nietzsche, „gibt es noch Menschen, die in dieser ganzen Komödie der deutschen Arbeit auf dem Gymnasium nicht nur das allerabsurdeste, sondern auch das allergefährlichste Element des jetzigen Gymnasiums sehen. Hier wird Originalität verlangt, aber die in jenem Alter einzig mögliche wiederum verworfen: hier wird eine formale Bildung vorausgesetzt, zu der jetzt überhaupt nur die allerwenigsten Menschen im reifen Alter kommen. Hier wird jeder ohne weiteres als ein literaturfähiges Wesen betrachtet, das über die ernstesten Dinge und Personen eine Meinung haben *dürfte*, während eine rechte Erziehung gerade nur daraufhin mit allem Eifer streben wird, den lächerlichen Anspruch auf Selbständigkeit des Urteils zu unterdrücken und den jungen Menschen an einen strengen Gehorsam unter dem Zepter des Genius zu gewöhnen.“ Vgl. Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Zweiter Vortrag. In: Friedrich Nietzsche: Werke in drei Bänden. Hrsg. v. K. Schlechta. München 1954. Bd. 3. S. 203.

¹⁶ Wie Hegel sich Begriffsarbeit in den Oberklassen des Gymnasiums vorstellt, läßt sich an seinen „Texten zur philosophischen Propädeutik“ rekonstruieren. Vgl. Philosophische

wird, mit Humboldt gesprochen, Welt überhaupt selbsttätig angeeignet, wenn die Welt des Schülers in einem vorgestanzten Bildungskanon besteht, dessen Durcharbeitung in wortgetreuer Reproduktion besteht? Wie kultiviere ich, mit Kant gefragt, die Freiheit „des Selbstdenkens“ „bei dem Zwange“,¹⁷ oder wie Schlömerkemper sich mit Blick auf die gegenwärtige Bildungslage an deutschen Schulen und Universitäten ausdrückt: wie kultiviere ich Bildung bei dem Standard?¹⁸

Vom Ende aus betrachtet geht es der formalen Bildung ebenso wie dem materialen Elementarunterricht ausschließlich um die Aufhäufung verwertbaren Wissens, aber nicht um Erkenntnis.¹⁹ Die Erkenntnis, die ja mit Selbsttätigkeit verbunden wäre, ist dem nihilistischen Bildungsentwurf zufolge ohnehin nur einer Elite vorbehalten, die sich kraft ihrer geistigen Geschmeidigkeit auch nicht durch einen Wissenskanon durcharbeiten muß. Denn der Begabte braucht sich gar nicht der Mühen zu unterziehen, die Memorieren und punktgenaues Reproduzieren mit sich bringen. Das Wissen sammelt sich bei ihm mehr oder weniger von selber an, es läuft immer nebenher, sofort abrufbar bei Anfrage.

Die Aufwertung von formaler Bildung als Bildungsarbeit im 19. Jahrhundert bedeute insgesamt betrachtet also keine grundsätzliche Aufwertung der Arbeit im Sinne eines Instruments zur Steigerung des sozialen oder kulturellen Kapitals. Wer zum Zwecke der Existenzsicherung seine Arbeitskraft verkaufen

Enzyklopädie für die Oberklasse (1808). In: Werke in zwanzig Bänden. A. a. O. Bd. 4. S. 9 – 69.

¹⁷ I. Kant: Vorlesungen über Pädagogik (1803). In: Werkausgabe. A. a. O. Bd. XII. S. 711.

¹⁸ J. Schlömerkemper: Wie kultiviere ich die Bildung bei dem Standard? Zur Organisation kompetenz- und prozessintensiven Lernens. In: Die Deutsche Schule, 98. Weinheim 2006, S. 264-269. Ders.: Bildung und soziale Zukunft". In: Die Deutsche Schule. Heft 3. Weinheim 2004. Vgl. aus soziologischer Perspektive auch: R. Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von Pisa, McKinsey & Co. Frankfurt 2008.

¹⁹ Nietzsche definiert Bildung im Unterschied zur freien Persönlichkeitsentfaltung, die im Argumentationsgang der Aufklärer immer mit Bildung verbunden war, oder es handelte sich nicht um Bildung, sondern um bloße Zucht oder Gewöhnung (von Rousseau abwertend als „positive Erziehung“ definiert. „Davon“, so Nietzsche, „wissen jetzt die wenigsten etwas, daß vielleicht unter vielen Tausenden kaum *einer* berechtigt ist, sich schriftstellerisch vernehmen zu lassen, und daß *alle* anderen, die es auf ihre Gefahr versuchen, unter wahrhaft urteilsfähigen Menschen als Lohn für jeden gedruckten Satz ein homerisches Gelächter verdienen – denn es ist wirklich ein Schauspiel für Götter, einen literarischen Hephäst heranhinken zu sehn, der uns nun gar etwas kredenzen will. Auf diesem Bereiche zu ernsten und unerbittlichen Gewöhnungen und Anschauungen zu erziehen, das ist eine der höchsten Aufgaben der formellen Bildung, während das allseitige Gewährenlassen der sogenannten ›freien Persönlichkeit‹ wohl nichts anderes als das Kennzeichen der Barbarei sein möchte. Daß aber wenigstens bei dem deutschen Unterricht nicht an Bildung, sondern an etwas anderes gedacht wird, nämlich an die besagte „freie Persönlichkeit“, dürfte aus dem bis jetzt Berichteten wohl deutlich geworden sein.“ Vgl. F. Nietzsche: Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. A. a. O. S. 204.

mußte, verbesserte weder seine Stellung im sozialen Gefüge, noch seine Eingangsvoraussetzungen, um kulturelles Kapital zu erzeugen bzw. um sich zu bilden. Der mit der Abhängigkeit von Konjunkturschwankungen und Unternehmerwillkür mitgelieferte hohe Entfremdungsgrad unselbständiger industrieller Arbeit verhinderte die von Hegel reklamierte Umwandlung von Arbeit in Bildung, denn dem Lohn- und Akkordarbeiter stand es nicht frei, seine Entfremdung aufzuheben oder wie Hegel sich ausdrückt, das entfremdete Bewußtsein von sich selbst zu entfremden. Der Arbeiter war und blieb gefangen im Kreislauf einer von Mangel geprägten Existenzsicherung, die ihn nicht nur zwang zu arbeiten, um zu leben, sondern vor allem zwang zu leben, um zu arbeiten.²⁰

Indem im 19. Jahrhundert die Lebenszeit des Industriearbeiters deckungsgleich mit seiner Arbeitszeit wird, ist seine Entfremdung total, und zwar so total, daß er sie selbst nicht aufbrechen kann – es sei denn, so Marx, daß er ein Klassenbewußtsein erzeuge, welches seine Entfremdung als klassenspezifisches Merkmal demaskiere und den Arbeiter in den Stand versetze, die Interessen seiner Klassen zu formulieren, also in den *bewußten* Klassenkampf zu treten. So wird das im Zuge der polytechnischen Erziehung entfaltete revolutionäre Klassenbewußtsein zum Durchgangsstadium des unmittelbaren Bewußtseins zum Selbstbewußtsein, in dem die Entfremdung aufgehoben wäre, wodurch sich die „Arbeiterklasse“ notwendig „über die mittleren und höheren Klassen“ erhebt.²¹

Dies erklärt auch die zentrale Bedeutung des Klassenbewußtseins für Marx' Programm der polytechnischen Erziehung, deren Ziel nämlich nicht allein der qualifizierte und deshalb besser entlohnte Facharbeiter ist. Ziel der polytechnischen Erziehung ist der unentfremdet arbeitende Mensch, der durch seine selbstbestimmte Arbeit in einem selbst gewählten Kollektiv auch sein Selbstbewußtsein herausbringt. Im kommunistischen Kollektiv hätte sich nach Marxscher und Engelscher Lesart der Mensch mit dem (Staats-)Bürger verbunden und wäre sowohl selbstbewußt wie auch solidarisch mit seinen

²⁰ In den ökonomisch philosophischen Manuskripten beschreibt Marx den verdinglichenden Charakter der (unselbständigen) Industriearbeit folgendermaßen: „Der Arbeiter legt sein Leben in den Gegenstand; aber nun gehört es nicht mehr ihm, sondern dem Gegenstand. Je größer also diese Tätigkeit, um so gegenstandsloser ist der Arbeiter. Was das Produkt seiner Arbeit ist, ist er nicht. Je größer also dieses Produkt, je weniger ist er selbst. ... Die Arbeit produziert Wunderwerke für die Reichen, aber sie erzeugt Entblößung für den Arbeiter. Sie produziert Paläste, aber Höhlen für die Arbeiter. Sie produziert Schönheit, aber Verkrüppelung für den Arbeiter. Sie ersetzt die Arbeit durch Maschinen, aber sie wirft einen Teil der Arbeiter zu einer barbarischen Arbeit zurück und macht den anderen Teil zur Maschine. Sie produziert Geist, aber sie produziert Blödsinn, Kretinismus für den Arbeiter.“ Vgl. Ökon. Phil. Manuskripte. A. a. O. S. 561-563.

²¹ Vgl. K. Marx: Genfer Resolution. In: MEW. A. a. O. Bd. 16. S. 195.

Mitmenschen.²² Der Kommunist, übersetzt in Anlehnung an Feuerbach als „Gemeinmensch“,²³ wäre erst in der Lage, Arbeit in (Selbst-)Bildung zu verwandeln bzw. Bildung in gesellschaftliche Arbeit zu transformieren und dadurch, aufklärerisch gesprochen, seine Bestimmung zu erreichen. Erst wenn dieser Transferprozeß, gegenständliche Arbeit in formale Bildung und formale Bildung in selbstbestimmte gesellschaftliche Arbeit umzuwandeln, in Gang gesetzt ist, erst dann, so ließe sich mit der Kritischen Theorie schließen, könnte das Versprechen der Aufklärung, die Autonomie des Subjekts bzw. die Selbständigkeit der Person gegenüber den Dingen durch Bildung und Erziehung zu ermöglichen, eingelöst werden.

Inwieweit die pädagogische Theoriebildung des 19. Jahrhunderts für diesen Transformationsprozeß von individueller Bildung in gesellschaftliche Arbeit auch für den gegenwärtigen Bildungsdiskurs noch von Bedeutung ist, soll Gegenstand dieser Vorlesungsreihe sein.

²² Vgl. in diesem Zusammenhang vor allem die parteipolitischen Programmschriften: F. Engels: Grundsätze des Kommunismus (1846) u. K. Marx/F. Engels: Das Manifest der Kommunistischen Partei (1846/47). Beide Schriften in: MEW. A. a. O. Bd. 4.

²³ L. Feuerbach: Das Wesen des Christentums (1841). In: In: Gesammelte Werke. Hrsg. v. W. Schuffenhauer. Berlin 1984 ff. Bd. 5. S. 441.