Zum Verhältnis von Bildung und Nutzen

BILDUNG ALS »REGULATIVE IDEE«

Dierk Spreen

Ein funktionaler Bildungsbegriff ist keine Erfindung der jüngeren Vergangenheit, die Bildungsreformen unter den Leitgedanken der Ökonomisierung stellt und den Nutzen von Bildung in Punktesystemen misst. Schon Max Scheler hat den Nutzen mitgedacht. Wie dieser das Verhältnis von Bildung und Nutzen bestimmt und wie es unter den Vorzeichen der postmodernen Medien- und Massengesellschaft umzuformulieren wäre, erläutert der Paderborner Soziologe Spreen in diesem Einführungsbeitrag.

Die gesellschaftliche Bildung ist in der Krise. Woran das liegt, erscheint unklar. Was die derzeitige unter einer verwertungsorientierten Perspektive geführte Diskussion zuallererst zeigt, ist, dass häufig nicht einmal bekannt ist, was Bildung meint. Um so wichtiger wird es, sich des Bildungsbegriffs und seiner Reichweite zu vergewissern, wenn man den vorherrschenden Ökonomisierungsdiskurs des Wissens beurteilen möchte.

Der Anthropologe und Soziologe Max Scheler hat bereits in den 1920er Jahren – einer Zeit, die in vielen Dingen die Blaupause für die Medien- und Massengesellschaft abgibt – den immer noch bedenkenswerten Versuch unternommen, den Humboldtschen Bildungsbegriff an die moderne Zeit anzumessen. Scheler beschreibt Bildung als Formung des Menschen zu einer ›Person‹, die in der Lage sein soll, sich in der hochgradig beschleunigten und arbeitsteiligen, auf spezialisierten Wissensprozessen beruhenden Gesellschaft zu situieren. Bildung ist demzufolge ›Erfahrenheitswissen‹ oder ›Wesenswissen‹, das es den Menschen ermöglicht, sich in der Gesellschaft zu orientieren und Problembereiche überhaupt erst zu spezifizieren. Bildungswissen »ist in jeder konkreten Lebenslage vollparates, einsprungbereites, zur ›zweiten Natur‹ gewordenes und sich der konkreten Aufgabe, der ›Forderung der Stunde‹ voll anpassendes Wissen ...; nicht eine Anwendung von Begriffen, Regeln, Gesetzen auf Tatsachen«; mehr eine »Anmessung als eine Anwendung« (Scheler 1947, S. 21).

Bildung basiert auf dem produktiven Erwerb von »Schemata, die allen zufälligen Erfahrungen *vor*gegeben sind, diese einheitlich verarbeiten und dem Ganzen der personhaften ›Welt‹ eingliedern« (ebd., S. 30). Bildung muss insofern als *Bedingung der Möglichkeit von gesellschaftlicher und kultureller Erfahrung* gelten.

Scheler setzt sich bereits gegen einen Bildungsbegriff ab, der Bildung als Wert an sich betrachtet. Er situiert Bildung in einem Optimierungsdiskurs, wenn er sie als ›Anmessung‹ begreift. Bildung hat für ihn die Funktion, Lernen, Informationsverarbeitung und Wissensproduktion zu ermöglichen *und* zu verbessern. Sie steht nicht außerhalb eines Horizontes von Zwecken: »Es ist also nichts damit, diese Wozu-Frage des Wissens abzulehnen und zu sagen: ›science pour la science‹« (ebd., S. 25).

Aber diese Zwecke des Wissens, ihre objektiven Ziele sind nicht schon das Wissen selbst. Im Wissen begegnet die Sache, nicht der Zweck, der motiviert, etwas über sie zu wissen. Die Verfolgung von Nutzenkalkülen setzt etwas voraus, das nicht im Nutzenkalkül aufgeht – für Scheler Menschwerdung durch Bildung. Bildung steht aber dem Nutzeninteresse *nicht entgegen*, sondern ermöglicht es dem instrumentellen Interesse, einen Nutzen überhaupt zu erreichen.

Dieses anthropologische Bildungskonzept zielt nicht nur auf die gesellschaftliche Entfaltung der menschlichen Möglichkeiten, sondern wesentlich auch auf deren *Integration im Individuum*. Bildung soll eine die funktionale Ausdifferenzierung der modernen Gesellschaft kompensierende, auf Kulturwissen beruhende Integrationsleistung ermöglichen.

»Die Verfolgung von Nutzenkalkülen setzt etwas voraus, das nicht im Nutzenkalkül aufgeht.«

Aber in der hochgradig ausdifferenzierten Medien- und Massengesellschaft überfordert das Konzept der Menschenbildung das Individuum. Kulturelle Differenzierung und Wissensexplosion haben längst den Punkt überschritten, an dem Quantität in eine neue Qualität umschlägt. Seit Erfindung der Massenkultur integriert jedes Individuum nur noch Aspekte des kulturellen Horizonts. Die Massenmedien ermöglichen ihm zugleich den Zugang zu dem kulturell-normativen Feld. Auch die Bildungsinstitutionen sind längst ›Massenmedien‹ geworden. Das Ergebnis der Massenkultur ist nicht Bildung, sondern Normalisierung. Massenkultur

produziert ein zerstreutes und verpflichtungsfreies Sinnreservoir, in dem sich die Subjekte normativ positionieren können. Das Integrationsmodell der (verwirklichten) bürgerlichen Bildung scheitert an der politischen Partizipation der Massen, an der Informationsexplosion und an der Tatsache, dass realitätsgerechte Subjektivität heute keine feste, gebildete Form, sondern eine flexible Struktur darstellt. Die Vorstellung eines fest konturierten und für die Welt ›gerüsteten‹ Charakters entpuppt sich als kontraproduktiv (vgl. Bateson 1985, S. 392f.). Als ›große Erzählung‹ hat das anthropologisch-humanistische Bildungsmodell insofern abgedankt. Keine Menschenbildung kann heute leisten, was Scheler sich von ihr erhofft hat, denn die Wirklichkeit der Gesellschaft ist nicht mehr im ›Ganzen einer personhaften Welt‹ abbildbar.
Das bedeutet aber nicht, dass Bildung nicht eine *regulative Idee* sein könnte. Als solche wird sie auch in (einigen) massenkulturellen Konsumangeboten durchaus mitgeführt (vgl. Spreen 2003, S. 99-104). In diesem Sinne ist Bildung ein bildungs- und kulturpolitisches Leitbild, das institutionalisierte Lernprozesse orientiert. Sie ist weder ein Orden, der verliehen werden könnte, noch eine Menge von ›creditpoints‹, die man sammelt.

Um das Verhältnis dieser Bildung zu ihrem Nutzen zu bestimmen, lohnt ein kurzer Abstecher zu Jean-François Lyotard. In seiner Untersuchung über die Legitimation des Wissens in den westlichen Industriegesellschaften des ausgehenden 20. Jahrhunderts kritisiert er das klassische Bildungsmodell: Wissenserwerb sei zunehmend weniger durch das Prinzip der Bildung der Person vermittelt. Vielmehr werde Wissen gekauft. Damit ändere sich auch die Legitimation von Wissen. Diese liegt in der Performativität des Wissens. Wissen müsse zu irgendetwas benutzt werden können (Lyotard 1993, S. 24).
Zugleich führt Lyotard den Nachweis, dass die Legitimation von Wissen in Hinblick auf ihre Verwendbarkeit nicht aufgeht. Der Grund dafür ist die in diese Legitimation eingebaute *Delegitimierung von Wissen*: Das lässt sich besonders gut am Beispiel der Wissenschaften illustrieren: Man kann zu Beginn eines Forschungsprozesses nicht vorhersagen, ob sich die Wissensfabrikation am Ende ›lohnen‹ wird. Der Weg des Wissenschaffens ist letztlich unvorhersehbar. Wissenschaft bleibt immer ein Risiko, denn sie »bringt nicht Bekanntes, sondern Unbekanntes hervor« (ebd., S. 173). Generell gilt, dass das Starren auf den performativen Nutzen die für den Wissenserwerb sowohl beim Lernen wie beim Forschen nötigen freien Räume des Explorierens und der Konzentration auf die Sache zerstört. Es ist kein Wunder, dass viele Studierende nicht mehr in der Lage sind, sich auf einen längeren und komplexen Text einzulassen.
Auch die von Scheler wieder aufgegriffene Idee des ›Bildungswissens‹ hält die Erkenntnis fest, dass der Sache nur gerecht werden kann, wer sich auf sie einlässt und sich dennoch nicht an sie verliert. Die Bildung der Person ist in diesem Sinne die Bedingung der Möglichkeit, etwas zu wissen. Der Zweck des Wissens steht außerhalb dieses Verhältnisses zur Sache (vgl. Scheler 1947, S. 24-26). Wird nun das performative Zweckmotiv an die Stelle des objektorientierten Sachverhältnisses gesetzt, so fehlt der Erfahrung der Raum, sich mit der Sache selbst zu befassen. All die schönen und immer wieder hochgehaltenen sogenannten ›Kernkompetenzen‹, wie Textverständnis, sprachlicher Ausdruck usw., sind nur durch sachorientiertes Arbeiten zu gewinnen. In diesem Sinne führt der performative Wissensdiskurs, wird er konsequent zu Ende gedacht, zur Delegitimierung des Wissens selber, weil an die Stelle der Sachorientierung die Fixierung auf den Nutzen tritt. Damit droht endgültig zum Standard zu werden, was für Studierende an deutschen Universitäten schon viel zu häufig der Fall ist: »Die sprachliche Grundausstattung ist ein kaum beherrschtes basic English und eine Art Deutsch für Ausländer« (Ebeling 2004, S. 12). Die Universitäten sind aber der Ort, an dem die Erzieher erzogen werden.

»Wenn nur das Verwertungsargument zählt, wird Wissen delegitimiert.«

Auch Lyotard beharrt darauf, dass das Wissen seine Performativität nur über Umwege entfalten und dadurch dazu beitragen kann, die globale Wettbewerbsfähigkeit einer Gesellschaft zu erhalten. Das Wissen ist darauf angewiesen, die ›kalte‹ Rationalität des Nutzens immer wieder zugunsten offener und lokaler Systematiken und Diskurse zu verlassen. Wenn nur das unmittelbare Verwertungsargument zählt, dann wird Wissen delegitimiert und genau das Gegenteil des erklärten Zwecks erreicht.
Wissen ist in einem Diskursraum situiert, der Fragen der Pluralität, der Relativität, der partiellen Geltung und der Lokalisierung von Wissen und Kultur aufwirft. Auch unter der Herrschaft des Legitimationsmodells der Performativität des Wissens ist *kulturelle Reflexivität die Bedingung der Möglichkeit der auf Verwendbarkeit zielenden Wissensproduktion*.
Dies zeigt, dass das Wissen Freiräume braucht, *Umwege* gehen muss, die in einem totalen Ökonomisierungsdiskurs zerstört werden. Allerdings muss man dieser *Notwendigkeit zum Umweg* einen Namen geben. Lyotard spricht recht allgemein von ›Postmoderne‹ und ›kleinen Erzählungen‹ und liefert damit kein konkretes Leitbild, das auch bildungspolitisch brauchbar wäre. Versteht man Bildung aber als regulative Idee, so gibt man den unrealistischen Anspruch des anthropologischen Optimierungsdiskurses auf, hält aber die Umwege und Spielräume des Wissens offen, was in einem rei-

nen Performativitätsdiskurs nicht möglich ist. *Als regulative Idee ist Bildung ein Konzept, das von den Individuen nicht mehr die kulturelle Integration der Gesellschaft erwartet und sie damit überfordert, aber dennoch an der Einsicht festhält, das performatives Wissen auf einen pluralen kulturellen Überschuss grundsätzlich angewiesen ist.*

Die Semantik des Nutzens von ›Bildung‹ ist daher nicht so klar und eindeutig, wie man auf den ersten Blick meinen könnte. ›Lohnen‹ im ökonomischen Sinne kann sich Wissen nur, wenn es in einem offenen Raum kultureller Reflexivität situiert wird, der sich der unmittelbaren ökonomischen Zweckorientierung entzieht.
Nur auf der Basis eines Bildungsbegriffs, der die Funktionen von Bildung im Kontext kultureller Reflexivität mitdenkt und sie als regulative Idee auffasst, macht es überhaupt Sinn, Bildung und Wissen in spezifisch volkswirtschaftlicher Hinsicht zu betrachten. Dabei besteht die Gefahr, dass die mit ausgerechneten Wissensrenditen verbundene Bewertung von Wissen den kulturell-gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang abblendet, den sie faktisch voraussetzt. Das ist dann der Fall, wenn man meint, durch die Berechnung von Bildungsrenditen ließe sich die Frage beantworten, welche Bildung ›wir‹ bräuchten.
Der Perspektivenwechsel bezogen auf das Wissen behandelt dieses nicht mehr nach Kategorien des Eigenwerts, sondern nach solchen seiner Verwendbarkeit. Aber Bildung auf ihre gesellschaftliche Verwendbarkeit bzw. Performativität hin zu bewerten, schließt notwendig ein, die Frage nach ihrem unmittelbaren wirtschaftlichen Nutzen zurückzustellen. Bildung verweist auf die gesamte kulturell-gesellschaftliche Umgebung des Ökonomischen. *Dieser Umweg muss bei der nutzenorientierten Beurteilung von Wissenswerten mitgedacht werden*; wer dies nicht kann oder nicht will, geht nicht nur einen falschen, sondern auch einen gefährlichen Weg, dessen soziale, kulturelle und politische Kosten wesentlich höher sein können als der ökonomische Nutzen – und auch der wird am Ende ausbleiben, weil Wissen delegitimiert wird. Gegen die derzeitige Ökonomisierungspolitik ist für Bildung als regulative Idee einzutreten. Die Alternative dazu ist die Bildungswüste Deutschland, in der nur noch anderenorts produziertes Wissen zweitverwertet wird.

Literatur

Bateson, G. (1985): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a.M.

Ebeling, H. (2004): Unfrisierte Bekenntnisse. Würzburg

Lyotard, J.-F. ([2]1993): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien

Scheler, M. (1947): Bildung und Wissen. Frankfurt a.M.

Spreen, D. (2003): Kleine Massenmedien. Zum Verhältnis von produktiver Rezeption und massenkultureller Vergesellschaftung am Beispiel der *Perry-Rhodan*-Heftserie. In: Bollhöfener, K. u.a. (Hrsg.): Spurensuche im All. Perry Rhodan Studies. Berlin, S. 86-104

Abstract
Already Max Scheler developed a functional definition of education. With Scheler, education is not only not opposed to usefulness, but even prerequisite for reaching certain aims at all. In terms of the postmodernist media and mass society the relationship between education and usefulness has to be reformulated. With reference to Lyotard, the author develops a concept of education as a regulative idea. Under these conditions, individuals are not expected to integrate themselves culturally into society; a pluralistic cultural surplus is seen as sufficient.

Dr. Dierk Spreen ist wissenschaftlicher Assistent im Fach Soziologie an der Universität Paderborn.

Kontakt: Dierk.Spreen@t-online.de

Lesen Sie in der Online-Ausgabe der DIE Zeitschrift unter

www.diezeitschrift.de

einen weiteren Beitrag zum Thema Nutzen von (Weiter-)Bildung

THEMA ONLINE

Ein Praxisbeispiel zur Nutzenerhebung am Verbandsmanagement Institut der Universität Freiburg/Schweiz

Nutzen universitärer Weiterbildung im Nonprofit-Bereich

Claudio Beccarelli

Im Rahmen des Freiburger Management-Modells für Nonprofit-Organisationen wird eine Lernerfolgskontrolle durchgeführt. Sie bildet den Grundstock der hier angestellten Nutzenvermutungen. Der Autor unterscheidet individuellen und betrieblichen Nutzen und begibt sich auf eine Suche nach geeigneten Indikatoren für Nutzenmessungen.