



universität  
wien

# DISSERTATION

Titel der Dissertation

## „Bildung & Erziehung in der postmodernen Massendemokratie“

Eine Analyse anhand Panajotis Kondylis' Theorie über den  
Niedergang der bürgerlichen Denk- und Lebensform

Verfasser

Mag.(FH) Christian Strnad

angestrebter akademischer Grad

Doktor der Philosophie (Dr. phil)

Wien, Juli 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 092 297

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: Dr.-Studium der Philosophie Pädagogik

Betreuerin / Betreuer: Dr. Alfred Schirlbauer



## **Danksagung**

Am meisten zu danken habe ich meiner Frau Alice und meiner Tochter Lilly, die fast zwei Jahre lang mein „Eremitendasein“ im Arbeitszimmer und die damit verbundene reduzierte Präsenz im Familienleben erduldet haben. Danke für euer Verständnis & eure Liebe.

Mein aufrichtigster Dank gilt meinem Betreuer, Herrn Professor Dr. Alfred Schirlbauer, der mich in all den Jahren wohlwollend unterstützte und mir jeglichen Freiraum ließ, sodass ich an der selbsterwählten Problemstellung wachsen konnte.

Besonders danken möchte ich auch Herrn Professor Dr. Konrad Paul Liessmann, der sich als Gutachter zur Verfügung stellte.

Ein Dankeschön geht auch an Herrn Dr. Falk Horst, der mir u.a. einige Arbeitsübersetzungen griechischsprachiger Interviews mit Panajotis Kondylis zukommen ließ.

Herzlichen Dank an alle, die mir in den letzten beiden Jahren in verschiedensten Belangen zur Seite standen, insbesondere an meine Familie in Kärnten und Wien.

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>VORBEMERKUNGEN .....</b>	<b>7</b>
<i>Problemstellung und Zielsetzung .....</i>	7
<i>Beitrag zur Historischen Bildungsforschung .....</i>	8
<i>Methodischer Ansatz .....</i>	9
<i>Inhaltliche Übersicht .....</i>	12
<b>TEIL I     VORVERSTÄNDIGUNG .....</b>	<b>14</b>
<b>1.   DARSTELLUNG PHILOSOPHISCHER GRUNDPOSITIONEN BEI PANAJOTIS KONDYLIS .....</b>	<b>14</b>
1.1. <i>Polemik .....</i>	14
1.2. <i>Orientierung des Denkens am Extremen und Äußersten .....</i>	16
1.3. <i>Freund/Feind-Unterscheidung .....</i>	17
1.4. <i>Selbsterhaltung .....</i>	18
1.5. <i>Macht und Entscheidung: die Bedeutung der Weltbilder .....</i>	22
1.6. <i>Identität .....</i>	28
1.7. <i>Unterscheidung von Nominal- und Funktionswert .....</i>	31
1.8. <i>Kondylis' Hermeneutik – der wertfreie deskriptive Dezisionismus .....</i>	34
1.9. <i>Soziales Sein &amp; soziale Beziehung .....</i>	39
<b>2.   KONDYLIS' SICHT AUF GEOPOLITISCHE ENTWICKLUNGEN .....</b>	<b>42</b>
2.1. <i>Planetarische Politik .....</i>	42
2.2. <i>Kondylis' Gegenwartsdiagnose &amp; seine Denkfigurenmethode .....</i>	45
<b>TEIL II    BILDUNG &amp; ERZIEHUNG IN DER BÜRGERLICHEN MODERNE .....</b>	<b>49</b>
<b>1.   KONDYLIS' ANALYSE DES MODERNEN ZEITALTERS: DIE BÜRGERLICHE SYNTHESE .....</b>	<b>49</b>
1.1. <i>Harmonie, Säkularisierung, Vernunft &amp; Geschichtswissenschaft .....</i>	49
1.2. <i>Die bürgerliche Synthese .....</i>	53
<b>2.   PÄDAGOGISCHE ENTSPRECHUNGEN DER SYNTHETISCH-HARMONISIERENDEN DENKFIGUR .....</b>	<b>58</b>
2.1. <i>Bildung als Selbstzweck .....</i>	58
2.2. <i>Bildung als Aneignung des Allgemeinen .....</i>	68
2.3. <i>Prinzipielle Einheit von Unterricht &amp; Erziehung .....</i>	76
2.4. <i>Bürgerliche Bildung zwischen Anspruch &amp; Wirklichkeit .....</i>	80
2.5. <i>Nachbemerkungen zu bürgerlich-moderner Bildung &amp; Erziehung .....</i>	85
<b>TEIL III   ASPEKTE DER POSTMODERNEN MASSENDEMOKRATIE .....</b>	<b>89</b>
<b>1.   KONDYLIS' ANALYSE DES POSTMODERNEN ZEITALTERS: DIE ANALYTISCHE KOMBINATORIK .....</b>	<b>90</b>
1.1. <i>Auflösung der bürgerlichen Synthese .....</i>	90
1.2. <i>Siegeszug der analytisch-kombinatorischen Denkfigur .....</i>	96
<b>2.   MASSE .....</b>	<b>108</b>
2.1. <i>Die Masse nach Canetti .....</i>	108
2.2. <i>Von der Masse zur Massendemokratie .....</i>	118
2.3. <i>Massendemokratische Phänomene &amp; Massenkultur .....</i>	128

<b>3. MACHT .....</b>	<b>136</b>
3.1. <i>Der Machtbegriff bei Kondylis .....</i>	137
3.2. <i>Der Machtbegriff bei Canetti.....</i>	144
3.3. <i>Macht &amp; das Manhafte der Sekundärtugenden.....</i>	157
3.4. <i>Sekundärtugenden &amp; Selbsterhaltungstress.....</i>	165
<b>4. MASSENDEMOKRATIE.....</b>	<b>173</b>
4.1. <i>Selbstverwirklichung – die Kardinaltugend der Massendemokratie .....</i>	173
4.2. <i>Postdemokratische Tendenzen der Massendemokratie.....</i>	175
4.3. <i>Analytisch-kombinatorische Wirtschaftsaspekte .....</i>	182
4.4. <i>Massendemokratische Gesellschaft &amp; Information .....</i>	188
4.5. <i>Massendemokratische Mentalität und Lebensform.....</i>	195
4.6. <i>Massendemokratische Gleichheit im Konsumieren.....</i>	199
4.7. <i>Massendemokratie, Wissenschaft &amp; Philosophie.....</i>	204
<b>5. FAZIT – DIE MASSENDEMOKRATISCHE GESELLSCHAFT ALS FLUCHTMASSE .....</b>	<b>209</b>
<b>TEIL IV BILDUNG &amp; ERZIEHUNG IN DER POSTMODERNEN MASSENDEMOKRATIE.....</b>	<b>214</b>
<b>1. VORBEMERKUNG – MASSE IM KONTEXT VON BILDUNG &amp; DOMESTIKATION .....</b>	<b>214</b>
<b>2. ANALYTISCH-KOMBINATORISCHE RAHMENBEDINGUNGEN FÜR BILDUNG &amp; ERZIEHUNG .....</b>	<b>222</b>
2.1. <i>Von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft.....</i>	222
2.2. <i>Anpassungsfähigkeit – Bildungsziel der Massendemokratie.....</i>	225
2.3. <i>Lebenslanges Lernen .....</i>	238
2.4. <i>Bildungsreformen .....</i>	246
2.5. <i>Output-orientierte Bildung .....</i>	252
2.6. <i>Ökonomisierung des Bildungswesens .....</i>	270
2.7. <i>Humankapital – ungleiche Chancen für die Fluchtmasse.....</i>	277
2.8. <i>Die Wissensgesellschaft als Kompetenzindustrie .....</i>	286
<b>3. PÄDAGOGISCHE ENTSPRECHUNGEN DER ANALYTISCH-KOMBINATORISCHEN DENKFIGUR.....</b>	<b>299</b>
3.1. <i>Pluralisierung der Pädagogiken.....</i>	299
3.2. <i>Reformpädagogik – Wiege massendemokratischer Bildung &amp; Erziehung .....</i>	301
3.3. <i>Integrierter Code &amp; harmlose Masse .....</i>	305
3.4. <i>Lebensnähe.....</i>	311
3.5. <i>Das Projekt – Sozialisierung statt Bildung &amp; Erziehung.....</i>	318
3.6. <i>Anschaulichkeit, Ganzheitlichkeit &amp; Neue Medien.....</i>	326
3.7. <i>Der Lehrer in der Massendemokratie .....</i>	331
<b>TEIL V RESÜMEE .....</b>	<b>344</b>
<b>1. ZUSAMMENFASSUNG DER AUSWIRKUNGEN DER ANALYTISCH-KOMBINATORISCHEN DENKFIGUR IM BILDUNGSBEREICH .....</b>	<b>344</b>
1.1. <i>Dominierende Allianz von Ökonomie &amp; Kybernetik.....</i>	345
1.2. <i>Die massendemokratische Schule .....</i>	350
1.3. <i>Der analytisch-kombinatorisch gedachte Mensch .....</i>	353
1.4. <i>Hinter dem dunklen Horizont .....</i>	356
<b>2. NACHBEMERKUNGEN .....</b>	<b>361</b>

<b>ANHANG.....</b>	<b>365</b>
<b>ANHANG 1: ÜBERBLICK ÜBER KONDYLIS' LEBEN UND WIRKEN.....</b>	<b>365</b>
<b>ANHANG 2: ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....</b>	<b>370</b>
<b>ANHANG 3: LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>370</b>
<i>Primärliteratur von Panajotis Kondylis.....</i>	<i>370</i>
<i>Sekundärliteratur zu Panajotis Kondylis.....</i>	<i>371</i>
<i>Bücher &amp; Zeitschriftenartikel.....</i>	<i>373</i>
<i>Onlinequellen ohne Angabe eines Verfassers.....</i>	<i>396</i>
<b>ANHANG 4: SACHREGISTER.....</b>	<b>398</b>
<b>ANHANG 5: ABSTRACT.....</b>	<b>403</b>
<i>Abstract – deutsch.....</i>	<i>403</i>
<i>Abstract – english.....</i>	<i>405</i>
<b>ANHANG 6: EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG.....</b>	<b>407</b>
<b>ANHANG 7: LEBENS LAUF.....</b>	<b>407</b>

### **Hinweis des Verfassers im Sinne des Gleichbehandlungsgesetzes**

Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit auf eine geschlechtsspezifische Differenzierung – wie z. B. LehrerInnen, Lehrer/innen, Lehrer und Lehrerinnen oder Lehrer\_innen – verzichtet. Wenn nicht ausdrücklich angeführt wird die männliche Form personenbezogener Hauptwörter gewählt. Entsprechende Begriffe gelten im Sinne der Gleichbehandlung für beide Geschlechter.

# Vorbemerkungen

## Problemstellung und Zielsetzung

Dieses Dissertationsprojekt findet seinen Ursprung in den Schriften des griechischen Philosophen Panajotis Kondylis, der zu den produktivsten und eigenständigsten Denkern des 20. Jahrhunderts zählt. Im Katalog der Deutschen Nationalbibliothek wird er sogar „als bedeutendster Nachkriegsphilosoph“<sup>1</sup> angeführt.

Neben Werken über die Aufklärung, zum deutschen Idealismus sowie Theorien des Krieges und des Konservatismus, hat er in seiner Spätphase v.a. zu politischen und sozialen Themen publiziert. Unter anderem hat er mit seinem Buch „Der Niedergang der bürgerlichen Denk- und Lebensform“ eine Gegenwartsdiagnose mit folgendem Befund vorgelegt: Wir haben die Epoche der liberalen und bürgerlichen Moderne bereits hinter uns gelassen und leben in der massendemokratischen Postmoderne. Den Epochen-Übergang schildert Panajotis Kondylis in mehreren Bereichen von Kunst und Wissenschaft, nicht jedoch in der Pädagogik.

Daran anknüpfend wird die **These** aufgestellt, dass in Bildungsfragen eine Entwicklung analog zu den von Kondylis untersuchten Bereichen von Kunst (Literatur, Film, Bildende Kunst, Architektur, Musik) und Wissenschaft (Philosophie, Soziologie, Sprachwissenschaft, Physik) stattgefunden hat. Von besonderem Interesse ist dabei, was das Wesen von Bildung in der massendemokratischen Postmoderne, sozusagen massendemokratischer Bildung, sei.

Die **Forschungslücke**, die mit dieser Dissertation gefüllt werden soll, ist also die Betrachtung pädagogisch-relevanter Entwicklungen ab dem beginnenden 19. Jahrhundert unter Anwendung von Kondylis' Auffassung, dass sich die Problematik von Moderne und Postmoderne am besten vor dem Hintergrund des Niedergangs der bürgerlichen Denk- und Lebensform sowie des Übergangs vom Liberalismus zur Massendemokratie beleuchten lasse.<sup>2</sup> Das Schwergewicht wird dabei auf die Auswirkungen dieser Entwicklung im gegenwärtigen Bildungswesen gelegt werden.

Seit dem Ableben von Panajotis Kondylis 1998 sind etwas mehr als 40 Beiträge an Sekundärliteratur erschienen, wobei es sich vorwiegend um Rezensionen wieder aufgelegter Bücher handelt.<sup>3</sup> Bemerkenswerte Ausnahme ist ein Sammelband über sein Werk aus dem Jahre

---

<sup>1</sup> Deutsche Nationalbibliothek: Datensatz zu Panajotis Kondylis. Online im Internet: <https://portal.d-nb.de/opac.htm?method=showFullRecord&currentResultId=Woe%253D11899249X%2526any&currentPosition=23> abgerufen am 08.01.2011

<sup>2</sup> Vgl. Kondylis, Panajotis: Der Niedergang der bürgerlichen Denk- und Lebensform. Die liberale Moderne und die massendemokratische Postmoderne, Akademie Verlag, Berlin, 2. Auflage 2007, S.8. (In weiterer Folge als »Kondylis: Niedergang« angeführt)

<sup>3</sup> Laska, Bernd A.: Bibliographie zu Panajotis Kondylis. Online im Internet, URL: <http://www.lsr-projekt.de/kondybib.html> abgerufen am 08.01.2011.

2007.<sup>4</sup> In Athen und Heidelberg wurden jeweils Vereine geschaffen, die sich der Pflege von Kondylis' Erbe verschrieben haben und internationale Forschungen zum Leben, Werk und Wirken Panajotis Kondylis forcieren. Und an der Fernuniversität Hagen wurde das »Kondylis-Institut für Kulturanalyse und Alterationsforschung« gegründet, das sich der Erforschung und Entwicklung theoretischer Konzepte zur Analyse und Diagnose kulturellen Wandels widmet.<sup>5</sup>

Kondylis und die Pädagogik haben praktisch keine Berührungspunkte. Abgesehen von seiner Lehrtätigkeit an den Universitäten Heidelberg und Athen hat er sich niemals um Pädagogisches gekümmert. Im Gegenzug hat sich die Pädagogik auch 15 Jahre nach Kondylis' Tod eigentlich nicht mit seinen Schriften auseinandergesetzt. Es sind lediglich zwei Aufsätze in Sammelbänden bekannt.<sup>6</sup> Die Zusammenführung von Kondylis' Denken mit pädagogischen Theorien ist somit wissenschaftlich ein noch sehr jungfräuliches Gebiet.

Die vorliegende Dissertation will somit einen Beitrag leisten zur Forschung über Kondylis' Wirkung über die Grenzen seiner Arbeit in Philosophie, Geschichte und Soziologie hinaus. Letztendlich soll sie auch einen Beitrag für die Bildungsgeschichte (bzw. historische Bildungsforschung) liefern, die sich ja im Schnittpunkt von Geschichtswissenschaft und Erziehungswissenschaft mit den Veränderungen des Bildungswesens im Zusammenhang mit historisch-gesellschaftlichen Veränderungen beschäftigt.

### **Beitrag zur Historischen Bildungsforschung**

Das Ziel dieser Dissertation liegt nicht in einer praktisch-pädagogischen Anwendbarkeit, sondern ausschließlich in der Aufhellung theoretischer Grundlagen aus einem geschichtswissenschaftlichen Blickwinkel. Diese Dissertation versteht sich demnach als Beitrag zur *Historischen Bildungsforschung*, die eine Teildisziplin der Geschichtswissenschaft ist. Für unser Thema ist von Belang, dass sich die Historische Bildungsforschung nicht auf das pädagogische Feld im engeren Sinne beschränkt sieht, sondern verschiedene Sozialisations- und Erziehungsprozesse gesamtgesellschaftlich erforscht und deren Kontexte umfassend miteinbezieht. Denn um die Entwicklung pädagogischer Systeme und Theorien sowie historischer Institutionalisierung von Wissen und Erziehung umfassend beschreiben zu können, müssen politische, sozioökonomische und kulturelle Entwicklungen berücksichtigt

---

<sup>4</sup> Horst, Falk (Hrsg.): Panajotis Kondylis – Aufklärer ohne Mission, Akademie Verlag, Berlin, 2007 (in weiterer Folge nur noch als »Aufklärer ohne Mission« angeführt)

<sup>5</sup> Kondiaf: Kondylis-Institut für Kulturanalyse und Alterationsforschung. Online im Internet, URL: <http://www.kondiaf.de/notiz.html> abgerufen am 19.02.2013

<sup>6</sup> a) Schirlbauer, Alfred: Was bleibt uns schon anderes übrig? Ein verhaltenes Plädoyer für den Normativismus in Anschluss und Abgrenzung zu Panajotis Kondylis. In: Herchert Gaby und Löwenstein Sascha (Hrsg.): Von der Säkularisierung zur Sakralisierung. Spielarten und Gegenspieler von Vernunft in der Moderne. Festschrift für Karl Helmer zum 75. Geburtstag; Wissenschaftlicher Verlag, Berlin, 2011, S.219ff.

b) Singer, Mona: Entscheidung, Macht, Werte – der Preis der wertfreien Erkenntnis. In: In Bester Gesellschaft. Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard, Löcker Verlag, Wien, 2009, S.209ff.



werden. Historische Bildungsforschung ist also interdisziplinär, und zwar in Theorie, Methode und Quellennutzung.<sup>7</sup>

Historische Bildungsforschung ist in ihrem Selbstverständnis mehr als nur die »Geschichte der Pädagogik«, nämlich ein eigenständiger Forschungsbereich mit Erkenntnisinteresse. Heinz Elmar Tenorth zufolge ist für die Historische Bildungsforschung der Blick „aus der Distanz gegenüber den Selbstbeschreibungen von Bildung und Erziehung“<sup>8</sup> heilsam. Sie könne so ihre eigene Arbeit bewusst als methodisch organisierte Historiografie besser erfüllen. Die Selbstbeschreibungen von Bildung und Erziehung werden ja letzten Endes von den Eliten der pädagogischen Profession in der jeweiligen Tradition überliefert und kontinuierlich fortgeschrieben. Der selbstkritische Blick sei oft nur ein routinemäßig eingeübtes Lippenbekenntnis. Heinz Elmar Tenorth jedenfalls sieht Ziel und geforderte Leistung der Historischen Bildungsforschung darin, dass sie Bildung und Erziehung einerseits im Prozess der Zivilisation und andererseits bei der historischen Entdeckung und Konstruktion des Menschen darstellt und untersucht.<sup>9</sup> Diese Zielvorgaben decken sich mit dem Vorhaben dieser Dissertation.

### **Methodischer Ansatz**

In der Bildungsforschung sind Methoden und Quellennutzung noch nicht genau definiert, sie variieren je nach Fragestellung. Um in der vorliegenden Untersuchung reüssieren zu können, muss der Schwerpunkt jedenfalls auf das »*Verstehen von Zusammenhängen*« gelegt werden. Es wird also folglich eine hermeneutische Analyse durchgeführt.

Hermeneutik im Allgemeinen bedeutet, Sachverhalte und Erscheinungen als Folge bestimmter Intentionen, Zielsetzungen oder Zwecke zu verstehen. In der Hermeneutik der Pädagogik sind pädagogische Sachverhalte Gegenstand der Untersuchung. In unserem konkreten Fall werden leitende Bildungskonzepte in Bezug zum Zeitgeist untersucht, jedoch mit der Spezifizierung, dass sie auf Entsprechung mit zwei vordefinierten formal-strukturellen Kriterien untersucht werden. Bei diesen Kriterien handelt es sich um die jeweils prägenden Kerngedanken der Moderne bzw. der Postmoderne – sogenannte Denkfiguren –, die von Panajotis Kondylis herausgearbeitet wurden.

---

<sup>7</sup> Vgl. Caruso, Marcelo; Groppe Carola; Horn Klaus Peter; Kluchert, Gerhard; Mietzner, Ulrike: Entwurf zu dem Aufsatz „Wozu heute historische Bildungsforschung?“ veröffentlicht auf Website der »Helmut-Schmidt-Universität« (Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften). Online im Internet, URL: [www.hsu-hh.de/download](http://www.hsu-hh.de/download), abgerufen am 21.05.2012

<sup>8</sup> Vgl. Tenorth, Heinz-Elmar, Lob des Handwerks, Kritik der Theorie – Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland. In: Paedagogica Historica, 32. Jg., 1996, Heft 2 (S.343-361), S.345

<sup>9</sup> Tenorth, Heinz-Elmar: Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf: Handbuch Bildungsforschung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3.Auflage, Wiesbaden 2010, S.149

Der deutsche Erziehungswissenschaftler Hans Christoph Koller hat das wissenschaftliche Verstehen im hermeneutischen Ansatz in sechs methodischen Grundregeln zusammengefasst.<sup>10</sup> Mithilfe dieser Grundregeln soll die Methodenwahl begründet werden.

Nach Immanuel Kant ist die skeptische Methode ein Verfahren, um zu untersuchen, „ob der Gegenstand desselben nicht vielleicht ein bloßes Blendwerk sei.“<sup>11</sup> Auch in dieser Dissertation soll das Zugrundliegende vorab angezweifelt werden, es soll untersucht werden, ob es sich bei Bildungstheorien und –konzepten nicht um ein solch zeitgeistiges, modisches „Blendwerk“ handelt. Es ist also festzuhalten, dass die grundsätzliche Herangehensweise an die gesamte Chose skeptisch und transzendental-kritisch ist. Kant sieht in der skeptischen Methode „die Argumente der Vernunft in ihrer größten Freiheit.“<sup>12</sup> Dies kann allerdings dazu führen, dass man zwar nicht das Gesuchte findet, aber dass die Skepsis „dennoch jederzeit etwas Nützliches und zur Berichtigung unserer Urteile Dienliches, liefern“<sup>13</sup> werde. Darauf wollen wir bauen.

Um eine weitgehende Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, soll ein zielgerichtetes Vorverständnis erarbeitet werden. Dazu werden in Teil I und Teil III Grundlagen aufbereitet, die in weiterer Folge zur Beantwortung der Forschungsthese herangezogen werden. Überhaupt soll „Verstehen als regelgeleitetes (und damit ‚intersubjektiv überprüfbares‘) Tun“<sup>14</sup> anhand der dargelegten methodischen Vorgangsweise gewährleistet sein. Die Bearbeitung des leitenden Forschungsthemas verlangt v.a. nach angemessener Interpretation von Kondylis’ Thesen. Dem Verstehen und Nachvollziehen seiner Argumente wird deshalb breiter Raum zu widmen sein. Dabei wird auch Kondylis’ Oeuvre mitbeachtet. Dies ist auch vor dem Hintergrund wichtig, dass die von Kondylis entwickelte Arbeitsweise der formal-strukturellen *Denkfiguren* auf ein anderes Sachgebiet – die Bildungswissenschaft – angewendet werden. Die Absicht des Autors (*intentio auctoris*) wird freilich ebenso einbezogen, jedoch soll ein psychologischer Interpretationsansatz vermieden werden. Eine drohende Autorenlastigkeit soll vermieden werden, indem bewusst auf die Absicht des Werkes (*intentio operis*) das Schwergewicht gelegt wird. Beim Anwenden der »*kondylischen Denkfiguren*« auf Bildungsfragen wird Mustererkennung gleichsam als Methode angewandt, denn es müssen Ähnlichkeiten erkannt und Zusammenhänge gefunden werden. Konkret werden die verschiedenen Theorien auf die bereits vordefinierten Merkmale der Denkfiguren untersucht. Ziel ist die Klassifikation der untersuchten Gegenstände, ob sie der »*synthetisch-harmonisierenden*« Denkfigur der bürgerlichen Moderne oder der »*analytisch-*

---

<sup>10</sup> Koller folgt dabei den grundlegenden Überlegungen von Wilhelm Dilthey und lehnt sich an den elf Grundprinzipien der hermeneutischen Methode von Wolfgang Klafki an. Vgl. Koller, Hans Christoph: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Verlag W.Kohlhammer, 5.Auflage, Stuttgart, 2010, S.207f.

<sup>11</sup> Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft, Felix Meiner Verlag, Hamburg 2003, Seite 526 (KrV B 451/452)

<sup>12</sup> Ebd., Seite 601 (KrV B 535)

<sup>13</sup> Ebd.

<sup>14</sup> Koller, Hans Christoph: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, a.a.O., S.207

*kombinatorisch*« Denkfigur der massendemokratischen Postmoderne entsprechen. Ein detailliertes Eingehen auf jeweilige Spezifika der Bildungstheorien muss weitgehend entfallen. Oder mit den Worten von Kondylis: „Nicht Denkinhalte, sondern Denkfiguren sollen miteinander verglichen und in ihrer Aufeinanderfolge betrachtet werden.“<sup>15</sup>

Ein Grundprinzip des hermeneutischen Verstehens ist die Berücksichtigung des Kontextes. Diesem Grundsatz wird in vorliegender Untersuchung eine besondere methodische Bedeutung zugesprochen, weshalb die Betrachtung diverser Bildungstheorien und -konzepte in einem breiten gesellschaftlichen und historischen Kontext forciert wird. Außerdem werden sozioökonomische und politische Faktoren mitberücksichtigt.

Kernstück jeder Hermeneutik ist der hermeneutische Zirkel, der für eine wechselseitige Erhellung von Text und Kontext sorgen soll, denn ein umfassender Zusammenhang kann nicht ohne seine einzelnen Elemente verstanden werden.<sup>16</sup> Jedes Verstehen einer einzelnen Äußerung basiert auf dem Vorverständnis eines – wie auch immer verstandenen – Ganzen. Erst vom Verständnis des Ganzen können wir uns deduktiv an das zu Verstehende herantasten. Aber andererseits lässt sich die gesuchte Bedeutung des umfassenden Ganzen nur induktiv aus dem je Besonderen erschließen. Diesem wird dadurch Rechnung getragen, indem diverse Einflussfaktoren genau betrachtet werden.

In dieser Arbeit sind Friktionen bezüglich Objektivierung und Vergleich von Werturteilen nicht zu erwarten. Obwohl Werturteile immer unvermeidlicher Bestandteil der Erziehungswissenschaft sind, bedarf diese Arbeit keiner Sollensäußerung. Wie eingangs erwähnt, enthält sich diese Dissertation allen praktisch-pädagogischen Ratschlägen, stattdessen will sie ausschließlich die Sicht auf theoretische Grundlagen und deren Auswirkungen v.a. aus dem Blickwinkel der Theorien des deutsch-griechischen Philosophen Panajotis Kondylis freilegen. Diese Arbeit soll in einer wertfreien Beschreibung pädagogisch relevanter Entwicklungen anhand der erarbeiteten Faktoren münden. Es soll für keine der behandelten Themen Stellung bezogen werden, so wie auch keine Theorien bevorzugt oder bekämpft werden. Diese vorliegende Arbeit versteht sich somit als deskriptiv.

Das zugrunde liegende Informationsmaterial besteht ausschließlich aus Textdokumenten, womit der Grundregel der dauerhaften Fixierung des zu Verstehenden ebenfalls entsprochen wird.

Semantische und syntaktische Besonderheiten von verwendeter Literatur werden selbstverständlich mitberücksichtigt, wobei aufgrund der Themenstellung diesem Grundprinzip hermeneutischer Vorgehensweise nachgeordnete Priorität eingeräumt werden kann.

---

<sup>15</sup> Kondylis: Niedergang, S.7

<sup>16</sup> Vgl. Klafki, Wolfgang: Erziehungswissenschaft: eine Einführung, Verlag Fischer Taschenbuch, 1970, S.150

## Inhaltliche Übersicht

**Teil I** dient der Vorverständigung. Im einleitenden Kapitel werden einige Grundpositionen von Kondylis' Philosophie vorgestellt. Dass die Grundpositionen von Kondylis' Philosophie allgemein bekannt und jedem Leser geläufig sind, kann nicht vorausgesetzt werden. Vor allem im Bereich der Bildungswissenschaften scheint die Kenntnis von Kondylis' Schriften aus verschiedenen Gründen marginal zu sein. Es empfiehlt sich ergo dessen eine etwas ausführlichere Einführung, die jedoch keinen Anspruch auf Lückenlosigkeit der Darstellung seines Oeuvres stellt. Der Fokus wird auf die für diese Untersuchung bedeutenden Kerngedanken begrenzt bleiben müssen.<sup>17</sup> Eine kurze Übersicht über sein Leben und Wirken findet sich im Anhang.

**Teil II** behandelt Bildung und Erziehung in der bürgerlichen Moderne. In einem ersten Schritt wird Kondylis' Analyse dieser Epoche kurz umrissen. Er sieht die bürgerliche Moderne durch den Drang, alles miteinander in Einklang zu bringen, dominiert. Dabei laufen in einer Synthese die bürgerlichen Hauptaspekte Harmoniestreben, Säkularisierung, Vernunft und Geschichtswissenschaft ineinander. Im zweiten Schritt werden die von Kondylis erarbeiteten formal-strukturellen Kriterien auf bildungsrelevante Konzepte und Entwicklungen der bürgerlichen Moderne umgelegt. Dies erfolgt vorrangig mit Bildungskonzeptionen von Wilhelm von Humboldt, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Alfred Petzelt sowie Friedrich Nietzsche und Theodor W. Adorno.

In **Teil III** werden diverse Aspekte der Massendemokratie erörtert, die ebenfalls im weitesten Sinne einer Vorverständigung dienen. Im einleitenden Kapitel wird der Epochenübergang von der bürgerlichen Moderne in die massendemokratische Postmoderne aus der Sicht von Kondylis nachgezeichnet. Im Anschluss werden die Begriffe *Masse*, *Macht* und *Massendemokratie* in Bezug zu der von Kondylis entwickelten analytisch-kombinatorischen Denkfigur gesetzt. Dabei wird versucht, einen Bogen vom Entstehen primitiver archaischer Massenphänomene bis hin zur Entwicklung der Massendemokratie zu spannen. Im Zuge dessen soll Kondylis' Konzept der analytisch-kombinatorischen Massendemokratie mit Gedanken anderer Autoren – u.a. Peter Sloterdijk und Elias Canetti – konfrontiert werden. Darüberhinaus werden postmodern-massendemokratische Entwicklungen, wie z. B. die Postdemokratie, neue Kommunikations- und Informationstechnologien oder die Bedeutung des Konsumierkönnens, behandelt. Diese Untersuchungen münden letztendlich im Entwurf eines vereinfachten Erklärungsmodell über die Entwicklungstendenz der gegenwärtigen Gesellschaft. Dies soll die Einbettung des Themas in einem umfassenden Kontext sicherstellen.

---

<sup>17</sup> Für einen umfassenden Überblick sei auf den Sammelband »Panajotis Kondylis – Aufklärer ohne Mission« (Hrsg. Falk Horst, Akademie Verlag, Berlin, 2007) verwiesen. Darin wird die gesamte Bandbreite von Kondylis Schaffen (das aus immerhin mehr als 4.000 Seiten veröffentlichten Materials besteht) sowie dessen Wirkung auf linke wie rechte Denker dargestellt.

**Teil IV** bildet den eigentlichen Kern dieser Dissertation. Hier werden Bildungsaspekte der Gegenwart anhand der kondylischen Denkfigur durchleuchtet. Einerseits werden analytisch-kombinatorische *Rahmenbedingungen, in denen Bildung stattfindet*, untersucht. Konkret handelt es sich dabei um den Übergang der Disziplinar- in die Kontrollgesellschaft, die allgegenwärtige Forderung nach Anpassungsfähigkeit und Lebenslangem Lernen, die Flexibilisierung der Bildungslandschaft durch Bildungsreformen, die Outputorientierung und Ökonomisierung des Bildungswesens, die Betrachtung des Menschen als verwertbares Material, die ihm zum Homo humancapitalicus macht und schließlich die Wissensgesellschaft, die ein massendemokratisches Unbildungsbürgertum hervorbringt. Andererseits werden *Bildungsaspekte der Gegenwart* auf Entsprechung mit der analytisch-kombinatorischen Denkfigur hin untersucht. Es wird die Schule in der Massendemokratie behandelt, die geprägt ist von der Tendenz zum sozialisierenden Lernen, der Forderung nach Lebensnähe und Anwendbarkeit sowie der Forderung nach Anschaulichkeit und Ganzheitlichkeit des Unterrichts. Auch die Rolle des Lehrers in der massendemokratischen Schule wird auf Übereinstimmung mit der analytisch-kombinatorischen Denkfigur beleuchtet.

**In Teil V** werden als Ergebnis der Untersuchung die erarbeiteten Auswirkungen der analytisch-kombinatorischen Denkfigur im Bildungsbereich zusammengefasst. Dabei wird ein Bogen über auslösende strukturelle Änderungen in der Gesellschaft, die Durchdringung des Bildungssektors bis hin in den Unterricht und die Beeinflussung des Menschen im Allgemeinen gespannt werden. Abschließend soll ein Blick hinter das Sichtbare der gegenwärtigen Entwicklungen, hinter dem von Nietzsche vermuteten „dunklen Horizont“ gewagt werden. Abschließend wird der Versuch unternommen, den Begriff »*Massendemokratische Bildung*« fasslich zu machen.

## Teil I      VORVERSTÄNDIGUNG

*„Mit der Tatsache, daß Wert- und Sinngebungen,  
moralische Soll- und Mußvorstellungen letztlich Fragen des Geschmacks darstellen,  
kann sich – ohne Beimischung von hochfliegenden Worten – nur jemand abfinden,  
der beobachtend am Rande steht.“  
(Panajotis Kondylis)<sup>18</sup>*

### 1. Darstellung philosophischer Grundpositionen bei Panajotis Kondylis

#### 1.1. Polemik

Im alltäglichen Gebrauch der Sprache hat das Wort Polemik einen eher negativen, abwertenden Beigeschmack. In der öffentlichen Diskussion wird oft auch als Synonym für Agitation, Demagogie, das Bloßstellen und Überführen eines Gegners verwendet.<sup>19</sup> Nicht so bei Kondylis. Er hält sich an die ursprüngliche Bedeutung von Polemik, als diese noch als ein literarischer oder wissenschaftlicher Streit verstanden wurde. Die Polemik steht in unmittelbarer Nähe der Eristik, der Lehre vom Streitgespräch, welche die Kunst der Widerlegung in Diskussion und Debatte lehrt. Polemisieren bedeutet, gegen eine konkrete Ansicht zu argumentieren. Der Polemiker will seinen Argumenten zum Sieg verhelfen – und sucht dabei nicht zwingend den Konsens.

Denken ist grundsätzlich polemisch!, das ist bei Kondylis' eine prägende Leitlinie, die sich durch sein gesamtes Schaffen zieht. Bereits in seiner ersten bedeutenden Publikation, »Die Entstehung der Dialektik«, belegt er als zentrale These, „dass aus der Grundhaltung, einer nicht weiter rational begründbaren Entscheidung heraus ein Gedankensystem errichtet wird und dieses – wie im Fall der Dialektik – sich polemisch an einem Gegenmodell orientiert, das es besiegen will.“<sup>20</sup> Vorwürfen, polemisches Denken sei ein Missbrauch des Denkens, begegnete er damit, dass Polemik „kein Mißbrauch, sondern der normale Gebrauch des

---

<sup>18</sup> Kondylis, Panajotis: Macht und Entscheidung. Die Herausbildung der Weltbilder und die Wertfrage. Klett-Cotta-Verlag, Stuttgart, 1984, S.128 (In weiterer Folge als »Kondylis: Macht & Entscheidung« angeführt)

<sup>19</sup> Ein Blick auf die vom Duden vorgeschlagenen Synonyme für »polemisch« weist in diese Richtung: „aggressiv, angriffslustig, bissig, feindselig, geharnischt, rabiart, scharf, schonungslos, überspitzt, unsachlich; (umgangssprachlich) giftig; (abwertend) rücksichtslos.“

<sup>20</sup> Horst, Falk: Einige Grundpositionen im Werk von Panajotis Kondylis, Internetveröffentlichung des „Freundeskreis Panajotis Kondylis e.V.“ (www.kondylis.net), Online im Internet, URL: <http://www.kondylis.net/rezensionen/DrFalkHorstEinigeGrundpositionen.pdf>, abgerufen am 13.02.2012.

Denkens [ist]. Das Gegenteil vom logischen Denken ist nicht das polemische, sondern das unlogische oder logisch falsche Denken.“<sup>21</sup>

Die Gegenüberstellung von Position und Gegenposition gehörte von Beginn an durchgehend zu seinen Arbeitsweisen. Auch die Wissenschaft sieht er durch Polemik vorangetrieben, denn die Ursache des Kampfes um die Wahrheit sei nicht der individuelle Ehrgeiz, sondern das Denken selbst. Aus der These des polemischen Wesens des Denkens folgert Kondylis, dass „jede Position eine Gegenposition nach sich ziehen muß, ja daß jede Position als Gegenposition entsteht.“<sup>22</sup> Jeder Begriff entsteht als Gegenbegriff; kein Begriff wird um seiner selbst willen geprägt. „Der isolierte Begriff, derjenige also, der keine Gegenbegriffe hat, hat auch keine Gestalt und keine Struktur, seine Parteilosigkeit ist gleichzeitig seine Amorphie.“<sup>23</sup> Man kann nun einwenden, Denken sei durch Polemik verkürzt und verstümmelt dargestellt, und dass es auf eine Aneinanderreihung von Reaktionen reduziert wird. Aber Kondylis versteht den Begriff »Gegenposition« nicht als pure Re-Actio, sondern als einen „Impuls zu einem Darüberhinaus.“<sup>24</sup> Auch in seiner zweiten Veröffentlichung, »Die Aufklärung im Rahmen des neuzeitlichen Rationalismus«<sup>25</sup>, bediente sich Kondylis der Polemik von Position/Gegenposition. Der einleitende Satz lautet: „Die Frage nach den Beziehungen zwischen Geist und Sinnlichkeit kann in gewisser Hinsicht als das zentrale Problem aller Philosophie betrachtet werden.“<sup>26</sup> Damit gibt Kondylis den vielen und auch widerstreitenden Richtungen der Aufklärung die alle verbindende Gemeinsamkeit. Konkret rückte Kondylis also die aufklärerische Polemik in den Mittelpunkt, die auf eine Aufwertung der Sinnlichkeit abzielte und sich dementsprechend gegen das antik-christliche Menschenbild richten musste.<sup>27</sup> Dies ist ein recht anschauliches Beispiel für den engen Bezug, den Position und Gegenposition zueinander haben, weil diese aus jener polemisch hervorgeht. – Die Polemik von Position/Gegenposition hat bei Kondylis wesentlichen Einfluss auf sein methodisches Vorgehen, denn „die beste Art, eine bestimmte Philosophie geistesgeschichtlich zu begreifen, ist demnach die, ihren Gegner klar ins Auge zu fassen und zu erwägen, was sie beweisen muss bzw. will, um diesen Gegner außer Gefecht zu setzen. In

---

<sup>21</sup> Kondylis, Panajotis: Skeptische Wahrheitssuche gegen normative Entscheidung. In: Ders., Machtfragen. Ausgewählte Beiträge zu Politik und Gesellschaft, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2006, S.161f.

<sup>22</sup> Kondylis, Panajotis: Die Aufklärung im Rahmen des neuzeitlichen Rationalismus, Meiner Verlag, Hamburg, 2002, S.24

<sup>23</sup> Kondylis: Macht & Entscheidung, S.99

<sup>24</sup> Falk Horst verweist diesbezüglich auf Kondylis' erklärenden Aufsatz „Wissenschaft, Macht und Entscheidung“, in: Pragmatik. Handbuch für Pragmatik, Bd. 5, Hamburg 1995. Dieser Aufsatz wurde wiederabgedruckt in: Kondylis, Machtfragen. Ausgewählte Beiträge zu Politik und Gesellschaft (WBG, Darmstadt 2006). Die Stelle auf die sich Falk Horst beruft befindet sich auf S.138

<sup>25</sup> »Die Aufklärung im Rahmen des neuzeitlichen Rationalismus« erschien 1981 ging thematisch ebenfalls aus seiner Dissertation hervor.

<sup>26</sup> Kondylis, Panajotis: Die Aufklärung im Rahmen des neuzeitlichen Rationalismus, Meiner Verlag, Hamburg, 2002, S.9

<sup>27</sup> Horst, Falk: Von der Ideengeschichte zu „Macht und Entscheidung“. In: Ders. (Hrsg.): Panajotis Kondylis – Aufklärer ohne Mission, Akademie Verlag, Berlin, 2007, S.43

der Polemik aller gegen alle bzw. der philosophischen Parteien gegeneinander entsteht – je nach dem Ziel der Polemik bzw. dem vorschwebenden Ideal – die Vielfalt der Variationen über ein und dasselbe Thema, d. h. über die Grundfrage, um die sich die Polemik dreht.“<sup>28</sup>

## 1.2. Orientierung des Denkens am Extremen und Äußersten

Für ein verbessertes Verständnis von Kondylis' Denken ist die Kenntnis über seinen Zugang zur Theoriebildung bedeutend. Falk Horst, ein langjähriger Wegbegleiter von Kondylis und mit dessen Denken eng vertraut, weist auf diese wertvolle Hilfe hin.<sup>29</sup> Kondylis ist es in seiner wissenschaftlichen Arbeitsweise immer um eine möglichst neutrale Darstellung gegangen. Falk Horst nennt dabei drei Qualitätskriterien: erstens: die Einordnung eines Einzelfalls in übergreifende Zusammenhänge, zweitens: die Intensität des Wechsels von Induktion und Deduktion, und drittens: die Zuverlässigkeit und Prägnanz der Deutung aufgrund eben der Theorie. Die Qualität der Theorie sieht Kondylis abhängig von der Verfeinerung der an der Wirklichkeit gewonnenen Begriffe. Letztendlich sollen Theorie und Empirie miteinander verschmelzen, wobei sowohl ein theoretisch unfruchtbarer Empirismus als auch leere Spekulationen überwunden werden sollen.<sup>30</sup> Zur Beantwortung, wie diese Verschmelzung herbeigeführt werden soll, bemüht Kondylis den preußischen Militärtheoretiker Clausewitz, dem er einen vorbildlichen Weg der Theoriebildung attestiert. In »*Theorie des Krieges*« behandelt Kondylis dementsprechend v.a. Clausewitz. „Wie jeder Theoretiker, so ist auch Clausewitz grundsätzlich davon überzeugt, dass die jeweilige unmittelbare Erfahrung [...] nur in ihrer Beleuchtung aus einer höheren Sicht bzw. nur durch ihre Einordnung in breitere Zusammenhänge [...] imstande [ist], das in vollem Umfang zu enthüllen, was an allgemein Relevantem in ihr steckt.“<sup>31</sup> Die unmittelbare Erfahrung als Einzelereignis für sich genommen, kann über das Wesen der Dinge keinen Aufschluss geben. „Die Theorie beachtet den unmittelbaren isolierten Einzelfall nicht, denn sie kann ihn nicht direkt und unmittelbar aufnehmen, sie muss sich vielmehr an ‚Klassen von Erscheinungen‘ orientieren.“<sup>32</sup> Die Hauptaufgabe der Theorie sei also die »Trennung des Ungleichartigen«, wie Kondylis die Idee von Clausewitz aufgreift. „Am methodisch zweckmäßigsten erscheint es dabei, jene Pole als Denkorientierung vornehmlich im Auge zu behalten, an denen die ‚vollkommensten Gegensätze‘ oder das ‚Äußerste jeder Weise‘ sichtbar werden, und zwar in Kenntnis der Tatsache, dass sich die meisten konkreten Fälle irgendwo zwischen ihnen abspielen. So

---

<sup>28</sup> Kondylis, Panajotis: Die Aufklärung im Rahmen des neuzeitlichen Rationalismus, a.a.O., S.20

<sup>29</sup> Falk Horst ist seit Beginn der 1980er Jahre Kondylis' Bücher vor dem Erscheinen noch redigierend durchgegangen, u.a. auch das 1988 publizierte Buch »Theorie des Krieges. Clausewitz-Marx-Engels-Lenin«. Der Theoriebildungsprozess, den Kondylis darin beschreibt, schlägt die Brücke zwischen seinen ersten beiden ideengeschichtlichen Arbeiten und seiner programmatischen Schrift »Macht und Entscheidung. Die Herausbildung der Weltbilder und die Wertfrage«. Siehe dazu den Aufsatz von F.Horst: »Einige Grundpositionen im Werk von Panajotis Kondylis« a.a.O.

<sup>30</sup> Horst, Falk: Einige Grundpositionen im Werk von Panajotis, a.a.O.

<sup>31</sup> Kondylis, Panajotis: Theorie des Krieges; Klett-Cotta, Stuttgart, 1988, S.96f

<sup>32</sup> Horst, Falk: Einige Grundpositionen im Werk von Panajotis, a.a.O.



gesehen bildet die Orientierung des theoretischen Denkens am Extremen und Äußersten nicht eine Preisgabe der quantitativ überwiegenden Aspekte des Wirklichen, sondern im Gegenteil den einzig fassbaren Weg zur Erfassung ihrer Qualität, ihres tieferen Wesens.“<sup>33</sup>

### 1.3. Freund/Feind-Unterscheidung

Wenn sich das Denken am Extremen und Äußersten orientiert und polemisch in der Gegenüberstellung von Position und Gegenposition darstellt, dann ist das Strukturieren nach einem Freund/Feind-Schema eine schlüssige Ableitung. Dichotomie als Denkmethode wurde schon von Heraklit in die Philosophie eingebracht und später von Platon und Aristoteles theoriefähig gemacht. Doch die Freund/Feind-Dichotomie in der Verwendung bei Kondylis stößt teilweise auf Kritik.<sup>34</sup> Volker Gerhardt empfiehlt all jenen Kritikern, welche die Freund/Feind-Dichotomie „für ein barbarisches Relikt archaischer Epochen“ halten, sie mögen doch bitte „die Zeitung lesen.“<sup>35</sup> Denn eine Freund/Feind-Unterscheidung ergibt sich schon allein aufgrund der Tatsache, dass Freundschaft auf gleicher Interessenslage beruht. Daraus leiten sich Konfliktpotenzial und folglich die Unvermeidlichkeit von Feindschaft ab. „Freundschaft ergibt sich also nicht aus der gemeinsamen Zielsetzung als solche, sondern aus der Übereinkunft darüber, welchen Rang jede Seite bei der Verfolgung des gemeinsamen Ziels einnimmt und welche Vorteile sie aus seiner Realisierung zieht. Wird diesbezüglich keine Übereinstimmung erzielt, so muß sich eben infolge der Gemeinsamkeit im Ziel der Konflikt verschärfen, und zwar aus demselben Grunde, aus dem der Metzger nicht mit dem Obsthändler von gegenüber, sondern mit dem Metzger von nebenan verfeindet ist.“<sup>36</sup> Kurzum: „Nähe, nicht Distanz schafft Friktionen.“<sup>37</sup> „Nur Individuen, die nichts gemeinsam haben, können den existentiellen Gegensatz vermeiden [...] Da aber der Mensch wie wohl kein anderes Naturwesen auf seinesgleichen angewiesen ist, muß er notwendig in Konflikten leben, notfalls [...] auch in Kampf und Krieg.“<sup>38</sup> Oder anders ausgedrückt: der Mensch lebt im Spannungsfeld zwischen den Polen Freundschaft und Feindschaft (bzw. Nähe und Distanz).

„Im allgemeinen gilt, daß jede theoretische Position als Gegenposition entsteht. Falsch ist das, was der Feind behauptet [...] die eigene Wahrheit muß sich auf Entscheidung und

---

<sup>33</sup> Kondylis, Panajotis: Theorie des Krieges; a.a.O., S.97

<sup>34</sup> U.a. bei Lichtenberger, Hans: Das Problem der Religion im Ansatz von Panajotis Kondylis. In: IABLIS. Jahrbuch für europäische Prozesse, 9. Jahrgang 2010. Zeitfenster. Zur Theorie und Praxis des Opportunen, Online im Internet, URL: [http://www.iablis.de/iablis\\_t/2010/lichtenberger10.html](http://www.iablis.de/iablis_t/2010/lichtenberger10.html), abgerufen am 31.05.2013.

<sup>35</sup> Gerhardt, Volker: Denken in der Entscheidung (Vorwort). In: Kondylis, Panajotis: Machtfragen. Ausgewählte Beiträge zu Politik und Gesellschaft, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2006, S.15

<sup>36</sup> Kondylis, Panajotis: Das Politische im 20. Jahrhundert. Von den Utopien zur Globalisierung, Manutius Verlag, Heidelberg, 2001, S.73

<sup>37</sup> Kondylis, Panajotis: Planetarische Politik nach dem Kalten Krieg, Akademie Verlag, Berlin, 1992, S.27

<sup>38</sup> Gerhardt, Volker: Denken in der Entscheidung, a.a.O., S.15

Identität des Feindes destruktiv auswirken.“<sup>39</sup> Was aber ist ein Feind? „Feind ist kurzum alles, was Angst einflößt, wovon Gefahr ausgeht.“<sup>40</sup> Der Feind – in welcher Form auch immer – ist somit allgegenwärtig. Wir können daher sagen: Unser Feind ist unser Schicksal. Alle grundlegenden Entscheidungen beziehen sich auf ihn. Die dem Menschen innewohnende Dynamik der Selbsterhaltung drängt fortlaufend zur praktischen Auseinandersetzung mit der Welt – in der sich eben auch der Feind befindet und uns bedroht. Das Weltbild des Einzelnen muss folglich den Feind berücksichtigen und das Gegenteil dessen anstreben und verkörpern, wofür dieser steht.<sup>41</sup>

Hinsichtlich der Freund/Feind-Beziehung ist es bemerkenswert, dass während der eigentliche Gegensatz inhaltlicher Natur ist, die formale Struktur übereinstimmt. „Weil die Feinde die gleiche Feindschaft teilen müssen, müssen sie auch die gleiche Denkstruktur teilen. Und weil sie, als Feinde, existenziell verschieden sind, müssen sie sich zu einem jeweils anderen Denkinhalt bekennen.“<sup>42</sup> Kurzum: Der Unterschied der Denkinhalte macht die Feindschaft aus.<sup>43</sup> Die Generalisierung des Freund-Feind-Verhältnisses wirft ein Problem auf, „das jenseits des Vergleichs mit postmodernem Denken liegt. Das Freund-Feind-Verhältnis ist die Ratio der Politik [...] Durch die Übertragung des Freund-Feind-Verhältnisses auf die Gesellschaft wird sie zu einem allgegenwärtigen Faktum mit normativer Kraft.“<sup>44</sup> Wir werden auf die besondere Rolle, die dem Feind im Denken Kondylis’ zukommt, noch öfter zu sprechen kommen.

#### **1.4. Selbsterhaltung**

Als Folge der unvermeidlichen Konkurrenz der Individuen untereinander entsteht ein »Freund-Feind-Spannungsfeld«, das am Menschen zerrt. Neben diesen (gesellschaftlichen) Unsicherheiten ist der Mensch zusätzlich von der Natur her bedroht. Aus dieser Fülle von Unberechenbarkeiten heraus entsteht der menschliche Drang zur Selbsterhaltung. „Unter allen Begriffen, die bei Kondylis eine operative Funktion haben, ragt der Begriff der ‚Selbsterhaltung‘ wie eine Zentralkategorie hervor, indem er die Grundbefindlichkeiten alles Lebenden und damit auch den Seinsmodus in Gesellschaft und Kultur bezeichnet.“<sup>45</sup> Alle wichtigen Entscheidungen des Menschen sind auf Selbsterhaltung hin getroffen. Selbsterhaltung ist aber für den Einzelnen allein nicht bewerkstelligbar, er braucht

---

<sup>39</sup> Kondylis: Macht & Entscheidung, S.96

<sup>40</sup> Ebd., S.35

<sup>41</sup> Vgl. ebd., S.36

<sup>42</sup> Ebd., S.68

<sup>43</sup> Vgl. ebd., S.123

<sup>44</sup> Furth, Peter: Über die Sozialontologie von Panajotis Kondylis. In: Aufklärer ohne Mission, a.a.O., S.182f.

<sup>45</sup> Furth, Peter: Aufklärer ohne Mission. In: Aufklärer ohne Mission, a.a.O., S.56

Verbündete. „Auf der existenziell entscheidenden Basis ist festgelegt, wer Freund und wer Feind ist; diese Unterscheidung ist für Kondylis das Wesen der sozialen Beziehung selbst.“<sup>46</sup>

Bei Kondylis stehen Selbsterhaltung sowie Geist und Intellekt in unmittelbarem Zusammenhang. „Der Selbsterhaltungswille ist der Antrieb bei der Entwicklung des Säugetiers Mensch, und diese konnte umso erfolgreicher verlaufen, je zuverlässiger die Unterscheidung zwischen wichtigen und unwichtigen Sinnesdaten in der chaotischen Vielfalt des Wahrgenommenen getroffen wurde; was für die Gattung gilt, gilt auch für das Individuum. [...] Denn es ist der Selbsterhaltungswille, der – hier im Sinne Schopenhauers – die Unterscheidungsfähigkeit, den Intellekt hervorbrachte und damit die Selbsterhaltung des Mängelwesens Mensch verbesserte.“<sup>47</sup> Der Mensch als Mängelwesen ist hier im Sinne Arnold Gehlens im Bezug zum Tier zu sehen, denn „morphologisch ist der Mensch im Gegensatz zu allen höheren Säugetieren hauptsächlich durch Mängel bestimmt.“<sup>48</sup> Den Ansatzpunkt aller Überlegungen die Selbsterhaltung betreffend, sieht Kondylis in der (existenzbedrohenden) Notlage. Denn die Not tritt ein, wenn der Mensch nicht gut genug gerüstet ist. Seien es Missernten, Überschwemmungen, Krankheiten, Arbeitsplatzverlust, Nachbarschaftsstreit oder lediglich ein misslungener Haarschnitt: ausschlaggebend, ob es sich um Not handelt oder nicht, ist die subjektive Wahrnehmung des Einzelnen. Eine erneute Notsituation kann nur verhindert werden, wenn man sich dafür besser rüstet. Deshalb müssen gegen alle erdenklichen Notlagen vorab Schutzmaßnahmen ergriffen werden.<sup>49</sup> Dazu bedarf es aber einer Leistung, die das Reiz-Reaktions-Schema der Tiere bei Weitem übersteigt. Und wie wir wissen, zieht der Mensch die wesentlichsten Vorteile im Überlebenskampf aus seinen intellektuellen Kräften. Diese haben es dem Menschen ermöglicht, sich als Gattung auch unter widrigen Lebensbedingungen gegen Natur und andere Lebewesen zu behaupten. Darüber hinaus sind sie für Gruppen und Einzelne das wesentliche Instrument um sich innerhalb der Gesellschaft zu behaupten.

Der allgemeine *Selbsterhaltungstrieb* entwickelt sich im zweiten Schritt zur *Selbststeigerung*. Der Einzelne strebt in der Gemeinschaft nach Selbststeigerung um seine Position abzusichern, um sich im ständig in Bewegung befindlichen Umfeld selbst zu behaupten.<sup>50</sup> Selbsterhaltung ist also kein statischer oder passiver Zustand. Auf veränderliche Bedrohungen muss flexibel reagiert werden. Selbsterhaltung ist dynamisch und muss immer

---

<sup>46</sup> Horst, Falk: Von der Ideengeschichte zu „Macht und Entscheidung“. In: Aufklärer ohne Mission, a.a.O., S.49

<sup>47</sup> Ebd., S.48

<sup>48</sup> Gehlen, Arnold: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt, AULA-Verlag, Wiebelsheim, 14.Auflage, 2004, S.33. Gehlen führt aus, dass diese Mängel als Unangepasstheiten bzw. Unspezialisiertheiten zu bezeichnen seien. „Es fehlt das Haarkleid und damit der natürliche Witterungsschutz; es fehlen natürliche Angriffsorgane, aber auch eine zur Flucht geeignete Körperbildung; der Mensch wird von den meisten Tieren an Schärfe der Sinne übertroffen, er hat einen geradezu lebensgefährlichen Mangel an echten Instinkten und er unterliegt während der ganzen Säuglings- und Kinderzeit einer ganz unvergleichlich langfristigen Schutzbedürftigkeit.“

<sup>49</sup> Vgl. Kondylis: Macht & Entscheidung, S.34

<sup>50</sup> Vgl. ebd.

das Selbsterhaltungsstreben anderer Existenzen – sowohl der freundlichen als auch der feindlichen – mitberücksichtigen. Es gibt kein Zurücklehnen. Selbsterhaltung muss sich steigern und ausdehnen. Macht ist daher erfolgreiche Selbsterhaltung mittels einer solchen Selbststeigerung. Macht bedeutet die eigene Position im Verhältnis zu einem Konkurrenten absichern und womöglich verbessern. Selbsterhaltung ohne Selbststeigerung ist langfristig unmöglich. *Selbsterhaltungsanspruch* ist jedenfalls immer auch *Machtanspruch*.<sup>51</sup>

Wenn schon der *Intellekt* eine Folge des Selbsterhaltungsstrebens ist, dann stellt sich auch die Frage, welche Rolle spielt der Begriff des *Geistes* für den Materialisten Kondylis? Grundsätzlich sieht er den Geist als Ersatz bzw. Fortsetzung der Triebnatur. „Menschliche Existenz, wie wir sie kennen, kann nicht vom ‚Geist‘ in allen seinen [...] Formen durch Abstraktion getrennt werden, ohne aufzuhören, menschlich zu sein.“<sup>52</sup> Für Kondylis ist »Geist« der verlängerte Arm der Triebnatur, allerdings in verkleideter und sublimierter Form. Dem Geist kommt nämlich die Aufgabe zuteil, instinktive Triebe zu hemmen bzw. sogar zu überwinden. Damit verkörpert der Geist – ähnlich wie Norm und Wert – die fundamentale Ambivalenz des sozialen Lebens. Geist, Norm und Wert bilden sozusagen eine Schicksalsgemeinschaft.<sup>53</sup> Der Geist-Begriff wird für gewöhnlich normativ verwendet, denn er muss als „das stolze Zeichen der Überlegenheit des Menschen gegenüber den von ‚blinden Instinkt‘ hin und her getriebenen Tieren“<sup>54</sup> herhalten. – „Geist hat für den Materialisten Kondylis grundsätzlich nur den Status eines Mittels [..., und zwar eines] Machtmittels. Dazu [...] ist der Geist prädestiniert, weil er seinem Wesen nach Herrschaftsanspruch ist.“<sup>55</sup> Mit dem Anspruch der Überwindung der animalischen Triebe und Instinkt geht selbstredend ein Machtanspruch einher. Dabei entsteht eine Kettenreaktion von Machtansprüchen. Das Animalische, das in Schach gehalten werden soll, ist bei Weitem genügsamer als der Geist selbst, denn es hat nur unmittelbare Bedürfnisse, und sobald diese gestillt sind, kommt es zur Ruhe. Der Geist hingegen kann künftige Bedürfnisse und Nöte vorwegnehmen und rechtzeitig Gegenmaßnahmen einleiten. De facto werden dadurch gegenwärtige Bedürfnisse und Nöte vermehrt, weil etwaige zukünftige mitberücksichtigt werden. Aus dem Animalischen entsteht solches nicht. Der Geist hingegen setzt „Kräfte zur Bewältigung der von ihm selbst erdachten Aufgaben frei.“<sup>56</sup>

Um seine Selbsterhaltung zu verbessern, hat der Selbsterhaltungswille des *Mängelwesen Mensch* den Intellekt hervorgebracht. Bei diesem Diktum beginnt Kondylis die Erforschung der Rationalität. Er untersucht Rationalität in ihrem realen Vorkommen und Wirken als eine multiple Größe, die nur über die induktive Beschreibung von Sachverhalten erfasst werden

---

<sup>51</sup> Vgl. Kondylis, Panajotis: *Wissenschaft, Macht und Entscheidung*. In: Ders., *Machtfragen. Ausgewählte Beiträge zu Politik und Gesellschaft*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2006, S.135

<sup>52</sup> Kondylis: *Macht & Entscheidung*, S.119

<sup>53</sup> Vgl. ebd., S.80

<sup>54</sup> Ebd.

<sup>55</sup> Vgl. Furth, Peter: *Aufklärer ohne Mission*, a.a.O., S.66

<sup>56</sup> Kondylis: *Macht & Entscheidung*, S.80

kann. Bei der Ermittlung der Rationalitätsmerkmale orientiert er sich am Reiz-Reaktionsschema der tierischen Instinktausstattung.<sup>57</sup> „In Abstand zwischen Reiz und Reaktion hat die Rationalität ihren Ursprung, ihre qualitative Differenzierung gewinnt sie in den vom Triebaufschub eröffneten Feldern des Handelns.“<sup>58</sup>

Für Kondylis ist Rationalität einerseits »Funktion der sozialen Beziehung«, und andererseits »Funktion der Identität«. Die soziale Beziehung ist der „Hauptmotor des Rationalisierungsunternehmens.“<sup>59</sup> Sie ist „die universelle Konstante, die dem Verstehen zum Leitfaden dient.“<sup>60</sup> Deshalb kann man sagen: „Ohne soziale Beziehung ist Rationalität ein Scheinproblem. Als Funktion der sozialen Beziehung ist Rationalität, gleich in welcher Gestalt, universell.“<sup>61</sup> Und weil Identität immer multidimensional ist, wird verständlich, „warum Rationalität nur auf mehreren Ebenen, in mehreren Gestalten und verschiedenen Graden wirken kann.“<sup>62</sup> Kondylis spricht deshalb auch von der »multiplen Rationalität«. Er unterscheidet dabei drei Rationalitäten: Instrumentelle, Symbolische und Identitätsrationalität. Diese drei gehören jedoch anthropologisch, sozialontologisch und im konkreten Handeln zusammen, wenn auch jeweils eine davon dominierender auftritt.<sup>63</sup>

- »Identitätsrationalität« ist eine weltanschauliche Rationalisierung.<sup>64</sup> Mit ihr „verbinden sich weltanschauliche Relativitäten und kulturelle Undurchdringlichkeiten.“<sup>65</sup> Denken „ermöglicht wenigstens ideell, die Machterweiterung, indem es die Forderung nach Selbsterhaltung auf der breiten Grundlage des Weltbildes stützt.“<sup>66</sup>
- Die »Instrumentelle Rationalität« ist durch die Heterogonie der Zwecke limitiert. „Die Verselbstständigung der Mittel und die unkontrollierbaren Folgen der erreichten Zwecke setzen [ihr] eine unüberwindliche Grenze.“<sup>67</sup> Kondylis meint aber diese Grenze überwinden zu können, indem unerreichbare Ziele gesetzt werden. Denn die Wechselwirkung zwischen Zweck und Mittel bleibt auch bei utopischen Zielen bestehen. Die unerreichbaren Zwecke nehmen dann eine symbolische Bedeutung an, in der sich die Identität des Handelnden widerspiegelt.<sup>68</sup>
- Die »Symbolische Rationalität« trägt dem Menschen als »animal symbolicon« Rechnung. Unsere Welt besteht aus Zeichen und Symbolen, folglich ist das Leben ein permanentes

---

<sup>57</sup> Vgl. Furth, Peter: Über die Sozialontologie von Panajotis Kondylis, a.a.O., S.165

<sup>58</sup> Ebd., S.164

<sup>59</sup> Kondylis, Panajotis: Das Politische und der Mensch. Grundzüge der Sozialontologie. Band 1: Soziale Beziehung, Verstehen, Rationalität; Akademie Verlag, Berlin, 1999, S.564

<sup>60</sup> Ebd., S.625

<sup>61</sup> Furth, Peter: Über die Sozialontologie von Panajotis Kondylis, a.a.O., S.167

<sup>62</sup> Kondylis, Panajotis: Das Politische und der Mensch, a.a.O., S.589

<sup>63</sup> Vgl. ebd., S.553

<sup>64</sup> Vgl. ebd., S.561

<sup>65</sup> Furth, Peter: Über die Sozialontologie von Panajotis Kondylis, a.a.O., S.164

<sup>66</sup> Kondylis: Macht & Entscheidung, S.33

<sup>67</sup> Furth, Peter: Über die Sozialontologie von Panajotis Kondylis, in: Panajotis Kondylis – Aufklärer ohne Mission, Akademie Verlag, Berlin, 2007, S.165

<sup>68</sup> Vgl. Furth, Peter: Über die Sozialontologie von Panajotis Kondylis, a.a.O., S.165

Interpretieren. „Die Interpretationstätigkeit definiert also die Beziehung des Symbols zum Symbolisierten.“<sup>69</sup> Zwischen dem Symbol und dem, das es symbolisiert, steht immer der Interpret und dessen Anbindung an die Gesellschaft.

Peter Furth konstatiert, dass „Kondylis’ pluralistische Theorie der Rationalität [...] für das an Aufklärung interessierte Denken einen enormen Effekt [hat]: Sie verhilft dem aufklärerischen Denken zu größerer Unbefangenheit, indem sie die antinomische Form des Gegensatzes von Rationalismus und Irrationalismus auflöst.“<sup>70</sup> Rationalität und Irrationalität gehen in ihr als Komplemente sogar mannigfache Verbindungen ein. Bei Kondylis fügt sich Rationalität nahtlos in seine (Selbsterhaltungs)Anthropologie ein. Das normative Diktum „Wer unethisch handelt, handelt irrational“ ist aus solcher Sicht nicht haltbar, denn was als rational oder irrational gilt, wird durch den Selbsterhaltungstrieb des jeweiligen Subjekts bestimmt.

### **1.5. Macht und Entscheidung: die Bedeutung der Weltbilder**

Die bereits o.a. kondylischen Kerngedanken von Polemik, Freund/Feind-Unterscheidung und Selbsterhaltung entfalten sich bei der Herausbildung eines Weltbildes. Kondylis bringt den Zusammenhang der Begriffe Entscheidung, Weltbild und Selbsterhaltung in seinem „wichtigen“<sup>71</sup> Einleitungssatz von »Macht und Entscheidung« auf den Punkt: „Entscheidung (de-cisio) ist der Absonderungsakt oder -vorgang, woraus sich ein Weltbild ergibt, das imstande ist, die zur Selbsterhaltung nötige Orientierungsfähigkeit zu garantieren. Vor der Entscheidung gibt es keine Welt als konkret geordnetes Ganzes [...] es liegt bloß eine Vorwelt vor.“<sup>72</sup> Die Bestandteile dieser Vorwelt sind bis zum Entscheidungsakt vollkommen gleichwertig. Erst in diesem wird zwischen relevanten und irrelevanten Bestandteilen entschieden. Das als irrelevant Bewertete wird in die faktische Nicht-Existenz verbannt. Das Subjekt legt für sich fest, was zu seiner Welt gehört und was nicht. Was nützlich für die Selbsterhaltung ist, wird angenommen, was dafür nicht taugt, wird verworfen. Es ist die angestrebte Trennung des Ungleichartigen: in diesem Fall in die Kategorie »brauchbar – unbrauchbar«. „Somit bedeutet die Entscheidung sowohl die [...] Vergewaltigung der ungeordneten Wirklichkeit [...] als auch die [...] Konstituierung der Wirklichkeit einer organisierten Welt.“<sup>73</sup> Der Einzelne erhebt das ihm Bekannte (des objektiv Daseienden) zum alleinigen Ganzen; nur so kann er sich ein vollständiges Weltbild, das ihm als Orientierung dienen muss, zurechtmachen. Der Akt der Entscheidung beseitigt die chaotische, verwirrende und unübersichtliche Vielfalt der Vorwelt. Das bietet dem betreffenden Subjekt eine höchst willkommene Entlastung und befähigt es nunmehr Aufgaben zu stellen, die

---

<sup>69</sup> Kondylis, Panajotis: Das Politische und der Mensch, a.a.O., S.646

<sup>70</sup> Furth, Peter: Über die Sozialontologie von Panajotis Kondylis, a.a.O., S.181

<sup>71</sup> Diese Formulierung stammt von: Mayer, Helmut: Sie müssen sich entscheiden! In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 04.12.2006, Nr. 282/S. 37, Online im Internet, URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/sachbuch/sie-muessen-sich-entscheiden-1386205.html>, abgerufen am 15.04.2012

<sup>72</sup> Kondylis: Macht & Entscheidung, S.14

<sup>73</sup> Ebd., S.14f

aufgrund der Eingrenzung überschaubar – und somit auch lösbar sind. Kondylis bezeichnet das Weltbild „als Zuhause und Betätigungsraum des Subjekts, [das] zugleich als Einheit von Inhalt und Sehweise, von Wirklichkeit und Ordnung oder Bewertungsmaßstab, [...] den Umgang mit den Objekten (Personen und Sachen), die innerhalb seiner Grenzen anzutreffen sind“<sup>74</sup> ermöglicht. Alle diese Welten sind *ver*-schieden, weil sie anders *ent*-schieden wurden.<sup>75</sup> Der »Begriff der Entscheidung« bedeutet bei Kondylis nicht lediglich eine Auswahl aus einem Sortiment verfügbarer Möglichkeiten, sondern die Wechselwirkung zwischen einem Subjekt und seinem Weltbild: das Subjekt trifft Entscheidungen, die sich auf sein Weltbild verändernd oder bestätigend auswirken, und ebendieses Weltbild ist dem Subjekt Orientierungshilfe für diese Entscheidungen. Ein Weltbild entwickelt sich, es entsteht sozusagen nach und nach.

Wenn von Entscheidungen gesprochen wird, stellt sich die Frage wer oder was diese Entscheidungen fällt. Nach Kondylis gibt es drei mögliche Entscheidungssubjekte: die Gattung, die Gruppe und den Einzelnen.<sup>76</sup> Mit »*Gattung*« meint Kondylis den naturgeschichtlichen Generationszusammenhang des Menschen. Die Gattung fokussiert sich darauf, dem Menschen das Überleben in der Natur zu ermöglichen. Mit der Gattung entwickeln sich die grundsätzlichen Entscheidungsmuster heraus, die den Entscheidungsmechanismus in Gang setzen. Dieser Mechanismus wird von der Gattung an alle ihre Angehörigen weitervererbt. Die Gattung legt sozusagen die allgemeingültigen Spielregeln fest. Ein weiteres Subjekt ist die »*Gruppe*«. Sie „besteht aus den gesellschaftlichen Formationen des Menschen [...], die ihren eigenen Ausdruck in Mythen, Religionen und Ideologien finden.“<sup>77</sup> Gruppen als entscheidende Subjekte sind u.a. politische Parteien, kirchliche Institutionen, Staaten, Gemeinschaften aller Art, die ein Zusammengehörigkeitsgefühl haben. Zu dem „für sie Wichtigen kommen auch Gesellschaften nur durch Abgrenzung von dem, was sie für unwichtig halten. [...] Ihren spezifischen Sinn haben diese Abgrenzungen durch die Verbindlichkeit nach innen.“<sup>78</sup> Wie die Gattung auf die Natur hin spezialisiert ist, konzentriert sich die Gruppe auf das Wesentliche für die Selbsterhaltung.

Das wichtigste Subjekt der Entscheidung ist bei Kondylis aber »*der Einzelne*«. Kondylis' Denken findet seinen Ausgangspunkt überhaupt beim Einzelnen, denn „das Ergebnis der persönlichen Entscheidung [...] steht am Ende der [...] Suche der einzelnen Existenz nach bleibenden Orientierungspunkten und Sicherheitsgarantien.“<sup>79</sup> Es ist also der persönliche Entscheidungsakt des Einzelnen „der alles begründet, seien es Welten oder Epochen, System oder Lebensweisen; [und er] ist dem Vorgang abgesehen, der im alltäglichen Ja oder Nein für uns selbst den Ausschlag gibt.“<sup>80</sup> Das Weltbild ist also „Werk des Subjekts, es ist von den

---

<sup>74</sup> Ebd., S.19f

<sup>75</sup> Vgl. ebd., S.14f

<sup>76</sup> Vgl. ebd., S.40

<sup>77</sup> Gerhardt, Volker: Denken in der Entscheidung, a.a.O., S.16

<sup>78</sup> Ebd.

<sup>79</sup> Kondylis: Macht & Entscheidung, S.44

<sup>80</sup> Gerhardt, Volker: Denken in der Entscheidung, a.a.O., S.17

Orientierungs-, Selbsterhaltungs- und Machtbedürfnissen des Subjekts bestimmt und daher subjektiv.<sup>81</sup> Das Weltbild ist jedoch nicht als Behälter, in dem relevante Inhalte angehäuft werden, zu sehen, sondern vielmehr als Prozess zur Sichtung, Bewertung und Zusammenfügung von subjektiv bedeutsamen Daten. Der Blick auf Unbekanntes ist für das Subjekt nur durch die Brille des Weltbildes (in der gerade aktuellen Beschaffenheit) möglich. Das bereits Erarbeitete bestimmt die Bewertung des zu Bearbeitenden. Das Weltbild fungiert aber nicht wie ein Automatismus. Es gewährt lediglich Orientierung zur Entscheidung.

Damit das Weltbild Orientierungs- und Handlungsfähigkeit gewährleisten kann, muss es objektiv und verbindlich sein, denn der Mensch ist auf sein Weltbild „als einzig möglichen stabilen Orientierungsrahmen unbedingt angewiesen.“<sup>82</sup> Das jeweilige Subjekt muss deshalb – dem aus seiner Entscheidung hervorgegangenen – Weltbild Objektivität zuschreiben. Dabei handelt es sich dann aber um *subjektiv Objektiviertes*. Das Weltbild muss die Gewissheit vermitteln, dass es die Welt erklären kann. Dies ist notwendig, denn die „Welt, wie sie tatsächlich ist, scheint für den Menschen nicht gemacht“<sup>83</sup>, stattdessen ist sie ein Gegeneinander von Kräften. So interpretiert der Philosoph Volker Gerhardt die Ausgangslage für die Herausbildung der Weltbilder. Die Welt verhindere den Menschen zwar nicht, aber sie stelle auch nichts, was der Mensch zur eigenen Lebensführung bräuchte, von sich aus zur Verfügung. „Aber wenn es wahrhaft menschliches Leben sein soll, dann hat der Mensch es sich selber einzurichten. Er muß entscheiden, was er bevorzugt und was er vernachlässigt oder verwirft. Erst seine Entscheidung ist es, die etwas als wertvoll auszeichnet oder als wertlos verwirft. Erst seine Entscheidung gibt seinen Vorstellungen ein Ziel.“<sup>84</sup> Entscheidungen sind Ansatzpunkt jeder erfolgreichen Selbstbehauptung im Spannungsfeld des Lebens. Kondylis' Philosophie ist für Volker Gerhardt eine, die „ganz allein auf die *Entscheidung von Individuen* gegründet ist, eine Philosophie, die selbstverständlich nur *Individuen* überzeugen kann und deren Wahrheit an den *individuellen Anspruch auf Selbsterhaltung* gebunden ist.“<sup>85</sup> (Anm.: Hervorhebungen im Original)

Die Entscheidung beim Einzelnen ist aber wesentlich von seinem Umfeld abhängig. Der Einzelne wird in eine kulturgeformte Welt hineingeboren. Er erschafft diese Welt nicht wesentlich selbst, sondern trifft unbewusst eine Auslese aus dem, was z. B. Mythen, Religionen und Ideologien – die „im Grunde kollektive weltanschauliche Entscheidungen“<sup>86</sup> sind – anbieten. Die kulturgeformte Gruppe ist durch eine Gemeinsamkeit der Perspektive verbunden.<sup>87</sup> Viele Entscheidungsmuster werden beim Einzelnen solcherart bereits

---

<sup>81</sup> Kondylis, Panajotis: Wissenschaft, Macht und Entscheidung, a.a.O., S.136

<sup>82</sup> Kondylis: Macht & Entscheidung, S.20

<sup>83</sup> Gerhardt, Volker: Denken in der Entscheidung, a.a.O., S.8

<sup>84</sup> Ebd.

<sup>85</sup> Ebd., S.11

<sup>86</sup> Vgl. Kondylis: Macht & Entscheidung, S.43

<sup>87</sup> Vgl. Horst, Falk: Von der Ideengeschichte zu „Macht und Entscheidung“. In: Aufklärer ohne Mission, a.a.O., S.48



festgelegt. Vor allem in stabilen Gruppen fällt der Entscheidungsvorgang beim Einzelnen vorerst mit dem Sicheinleben in die vorgegebene Welt zusammen.<sup>88</sup> Darunter fällt u.a. auch das Einüben in die Kultur durch Erziehung und Unterricht. Der Entscheidungsvorgang ist in weiterer Folge einer fortdauernden Adaptierung unterzogen.

Besonders in Gruppen kommt dem Feind innerhalb des eigenen Weltbildes eine Doppelfunktion zu: auf ideeller Ebene muss er quasi vernichtet sein (um die Überlegenheit des eigenen Weltbildes zu belegen), auf reeller Ebene allerdings soll die Vernichtung immerzu verschoben werden (um die fortgesetzte Herrschaft des eigenen Weltbildes zu rechtfertigen). Denn wäre der Feind restlos vernichtet – ideell und reell – würde sich das eigene Weltbild (das gegen diesen Feind gerichtet ist) erübrigen und die Vertreter dieses Weltbildes würden sich demzufolge selbst abschaffen. Eine weltanschauliche Position, die soziale Geltung beansprucht, muss deshalb zwei Aspekte vorweisen: erstens muss ein konkretes Problem (Armut, Elend, Leiden, Wirtschafts- oder Sinnkrise etc.) erklärbar sein, und zweitens muss eine Problemlösung gleich mitgeliefert werden. Anders ausgedrückt: es müssen der Feind benannt und seine baldige Vernichtung in Aussicht gestellt werden.<sup>89</sup>

Der Kampf der Weltbilder ist v.a. ein Kampf um die Interpretation der Wirklichkeit. Jede objektivierte Entscheidung beansprucht für sich das Wesen der Dinge enthüllen zu können. Das gilt grundsätzlich für alle Weltbilder, seien sie von religiösen Gemeinschaften, politischen Grundüberzeugungen, folkloristischen Gruppen oder auch Elternvereinen – im Mittelpunkt steht die eigene (freundliche) Interpretation der Dinge, die sich gegenüber anderen (feindlichen) Interpretationen abgrenzen und durchsetzen muss. Besonders bedeutend wird der Kampf um die Interpretationshoheit, wenn mehrere Weltbilder dieselben Begriffe für ihre Entscheidungen verwenden. Wenn ein Begriff den Sprachgebrauch zu beherrschen beginnt, wird er auch von ursprünglich feindlichen Weltanschauungen niemals abgelehnt. Stattdessen werden die feindlichen Gruppen diesen Begriff im eigenen Sinne uminterpretieren, sodass er der eigenen Anschauungsweise zum Sieg ver helfe.<sup>90</sup> Was aber nicht vergessen werden darf: es geht nicht um die Sache selbst. „Der Kampf um die ‚wahre‘ Interpretation ist der Kampf um die Durchsetzung ihres jeweiligen Vertreters.“<sup>91</sup> Objektivität und Allgemeingültigkeit der umstrittenen Begriffe werden nicht in Zweifel gezogen, ihre Geltung wird aber nur im eigenen Weltbild anerkannt. Dadurch soll das Objektive und Allgemeingültige in den Dienst des eigenen Machtanspruchs gestellt werden. Kondylis bemerkt hiezu süffisant, dass bisher kein Fall bekannt sei, „in dem das Subjekt einer objektivierten Entscheidung gesagt hätte, das Objektive und Allgemeingültige gebe es zwar, es sei aber im Sinne des andersdenkenden Feindes und nicht im eigenen aufzufassen.“<sup>92</sup>

---

<sup>88</sup> Vgl. Kondylis: Macht & Entscheidung, S.44

<sup>89</sup> Vgl. ebd. S.63, S.70 und S.100

<sup>90</sup> Vgl. ebd., S.71f.

<sup>91</sup> Ebd., S.71

<sup>92</sup> Ebd.

Stärke und Stabilität eines Weltbildes lassen sich v.a. daran erkennen, ob es die nötige Orientierungsfähigkeit zur Selbsterhaltung bietet. Je mehr Informationen es dafür zur Verfügung hat, desto besser. Es gilt also: Wissen gibt Macht. Aber um dauerhaft wirksam zu bleiben, muss ein Weltbild nicht nur stark, sondern auch flexibel sein. Es muss Niederlagen um- oder weginterpretieren können. Weltanschauungen, die das Gesetz des Stärkeren predigen und die nackte Macht verherrlichen, sind weder häufig noch dauerhaft. Nur für die Dauer der ersten Siegesserie – die indes nicht ewig dauern kann – behält ein solches Weltbild seine Gültigkeit. Jede einzelne Niederlage ihrer Vertreter falsifiziert die Gültigkeit des Gesetzes des Stärkeren.<sup>93</sup> Ein Weltbild erhält dauerhafte Stärke, wenn es letzte Fragen beantworten kann. Völlig unabhängig von den Rahmenbedingungen gilt: „Wer innerhalb der organisierten Gesellschaft auf die Dauer Macht haben und Herrschaft ausüben will, der muß (allerdings im Sinne der eigenen Macht und Herrschaft) bestimmte lebenserhaltende, also normsetzende Funktionen erfolgreich übernehmen können, und zwar unter Berufung auf den [...] Grundsatz der sozialen Disziplinierung.“<sup>94</sup> Kondylis macht hier auf ein bemerkenswertes Problem aufmerksam: hinsichtlich der letzten Fragen scheinen alle Menschen gleichberechtigt. Im Vergleich dazu werden Fachkenntnisse eher respektiert, je spezieller ein Fachgebiet anmutet. Die Art und Weise wie ein Schuster seine Leisten bearbeitet, wird weitgehend als geschickte Handwerkskunst anerkannt. Seine Kompetenz wird nicht in Zweifel gezogen. Ähnlich verhält es sich beispielsweise bei Quantenphysik, Details von Computerprogrammen oder Kfz-Technik. Ganz anders verhält es sich bei Angelegenheiten, die uns alle angehen – und somit grundsätzlich aus der Sicht des sozialen Machtkampfes betrachtet werden müssen. Wenn jemand z. B. den Begriff der Freiheit verbindlich definieren will, in Diskussionen über Politik, Gesellschaft, Bildung oder Erziehung Vorschläge bringt – der muss mit Gegenwind rechnen. Gerade im pädagogischen Bereich ist dieser von Kondylis beschriebene Vorgang häufig anzutreffen. Während einerseits Erziehungswissenschaftler zueinander in Konkurrenz stehen und unterschiedliche Konzepte favorisieren, werden Erziehungsfragen – weil sie ja alle betreffen – vom gesamten Spektrum der Gesellschaft thematisiert. Jeder der Kinder hat, meint zu wissen, wie Erziehung am besten funktioniert. Und hier kommt das (Selbsterhaltungsstreben vom) Weltbild ins Spiel: wer zugibt, die Erziehung der eigenen Kinder hätte nicht das gewünschte Ergebnis erbracht, läuft Gefahr, die Untüchtigkeit des eigenen Weltbildes als seine höchstpersönlich eigene Unfähigkeit einzugestehen. Ein Ausweg das eigene Weltbild und das Faktum der missratenen Kinder zu versöhnen besteht in der Schuldzuweisung an Dritte („falsche Freunde“, „zu strenger Lehrer“, „stures Kind“ ...). Kurzum: jeder der Kinder hat oder selbst ein Kind war – also ausnahmslos *alle* – können sich als Experten über Bildung, Erziehung und Unterricht generieren.

Wenn Normen und Werte im Mittelpunkt stehen, dann sind die Kompetenzen gleich verteilt. Die Ebenbürtigkeit erstreckt sich einerseits horizontal (zwischen Fachrichtungen und „Gebildeten“) und andererseits auch vertikal (zwischen denen, die sich davon betroffen

---

<sup>93</sup> Vgl. ebd., S.65

<sup>94</sup> Ebd., S.67

fühlen). Das Problem lautet also: mit der Allgemeinheit der Frage nimmt die Anzahl der Zuständigen zu. Mit dem viel zitierten *Konflikt der Werte* hat dieser Vorgang allerdings nichts zu tun, denn es kämpfen keine Werte gegeneinander. Es sind immer Subjekte – Einzelne oder Interessengruppen – die im Wege der Interpretation von Werten ihren Machtanspruch durchzusetzen versuchen.<sup>95</sup> Die Stabilität eines Weltbildes ist abhängig von seiner rationalen Argumentation. „In jedem Weltbild wird das, was ist, rational durchdrungen und möglichst vollständig in seinen Prinzipien erfaßt, denn nur so kann eine Weltanschauung überzeugend sein.“<sup>96</sup> Auf den Kopf gestellt: Weltbilder scheitern, an der Wirklichkeit. Wenn sie die Wirklichkeit nicht mehr überzeugend erklären können, wenn sie keine Hilfe im Verständnis der Welt mehr bieten, dann werden sie obsolet.

Aber neben rationalen Gründen sind v.a. machtpolitische Gründe für Gedeih und Verderben von Weltbildern maßgeblich. „Jede Entscheidung ist auf Selbsterhaltung hin getroffen, für die es Verbündete braucht [...] Auf der existenziell entscheidenden Basis ist festgelegt, wer Freund und wer Feind ist.“<sup>97</sup> Die Stabilität eines Weltbildes wird also auch von der Wahl der Verbündeten beeinflusst. Falk Horst interpretiert dies folgenderweise: „Der Selbsterhaltungstrieb verlangt, dass dieses Weltbild universell sei. Deshalb bedeutet ein anderes Weltbild die Infragestellung und damit die Bedrohung der eigenen Identität. Folglich benötigt der Mensch als Gemeinschaftswesen Verbündete, solche, die sein Weltbild teilen und es gegen Bedrohung verteidigen. In diesem Sinne ist Aristoteles' Beschreibung der echten Freundschaft zu verstehen, wenn er die ‚Trefflichkeit‘ des Freundes als ihr Kennzeichen nennt, denn das steht ja für die Gemeinsamkeit des Wertesystems und der Weltsicht.“<sup>98</sup> Die Bedeutung von Freunden für den Einzelnen macht den Zusammenhang von Selbsterhaltung und Gesellschaft deutlich. Keine Gesellschaftsordnung hat langfristigen Bestand, wenn sie nicht die kollektive und individuelle Sicherheit ihrer Mitglieder zu garantieren vermag. Dies umfasst Staaten, Kooperationen und Bündnisse aller Art, die Ehe, Partnerschaften – kurzum: alle Gruppen mit Zusammengehörigkeitsgefühl. Weil die Sicherheit aber immer von mehreren Feinden bedroht wird, kann es notwendig werden, die Feindbedrohungen zu hierarchisieren. Daraus ergibt sich, dass manche Feindschaft als vernachlässigbar bewertet und deshalb zurückgestellt wird – weil gleichzeitig eine beunruhigendere Bedrohung von einem anderen Feind ausgeht. Dies fordert aber ein hohes Maß an Koordinierung innerhalb der Gruppe, v.a. verlangt dies nach Zähmung bzw. Disziplinierung individueller Machtansprüche. Das verhilft der Gruppe zu einer flexiblen Anpassung auf sich verändernde Feindbedrohungen.<sup>99</sup>

---

<sup>95</sup> Vgl. ebd., S.75 und S.85

<sup>96</sup> Horst, Falk: Von der Ideengeschichte zu „Macht und Entscheidung“, a.a.O., S.48

<sup>97</sup> Ebd., S.49

<sup>98</sup> Horst, Falk: Einige Grundpositionen, a.a.O.

<sup>99</sup> Vgl. Kondylis: Macht & Entscheidung, S.49

## 1.6. Identität

Der Begriff der *Identität* ist bei Kondylis einer der bedeutendsten. Er versteht darunter nichts weniger als „die zum Selbstverständnis gekommene Existenz.“<sup>100</sup> Der Mensch erlangt sein Selbstverständnis erst in der Ordnung und durch das Ordnen. Seine Identität erlangt der Einzelne also durch sein Ent-scheiden. Kondylis formuliert bündig: „Ohne geordnete Welt gibt es keine Identität.“<sup>101</sup> Die zahllosen Entscheidungen des Subjekts formen rund um die Identität ein Weltbild – und umgekehrt stabilisiert sich dieselbe im Weltbild. Das Subjekt verdankt dem Weltbild seine Identität. „Die aufgrund der Entscheidung gewonnene perspektivische Sicht verbindet sich unauflöslich mit der Identität, denn die Tätigkeit des Subjekts bekommt innerhalb eines bestimmten Weltbildes seinen Sinn.“<sup>102</sup> Die Herausbildung eines konkreten Weltbilds, aus der Vielzahl der Möglichkeiten des Soseins oder Andersseins, verleiht dem Einzelnen Orientierungs- und Handlungsfähigkeit sowie letztendlich Identität.

„Weltbild und Identität, Identität und Entscheidung müssen am engsten miteinander verbunden sein, zumal die Identität als genaue Verortung des Subjekts innerhalb der aus der Ent-scheidung hervorgegangenen Welt [...] definiert werden kann.“<sup>103</sup> Weltbild bedeutet unaufhörliches ent-scheiden, und Entscheidung heißt: „den gordischen Knoten der chaotischen Vorwelt“ zu zerschlagen, „um an deren Stelle eine organisierte Welt zu setzen.“<sup>104</sup> Ein Subjekt, das der Entscheidung die konkrete Sichtweise der Welt und somit auch seine Identität verdankt, muss mit ihr gewissermaßen verschmelzen. Das Subjekt geht sozusagen in seiner Entscheidung auf. „Das Subjekt erhält auf diese Weise seine Durchhaltekraft, es braucht auch über Niederlagen hinweg nicht an der gewählten Sinnsetzung zu zweifeln.“<sup>105</sup> Die Identität ist (grundsätzlich) eines der stabilsten Elemente des Menschen.

In der gemeinschaftlichen Perspektive des Weltbilds kann der Einzelne seinen Selbsterhaltungstrieb ideell aufgehoben erkennen. Das bedeutet im äußersten Fall, dass die Bewahrung der sinnstiftenden Identität wichtiger erscheint, als die Bewahrung der biologischen Existenz.<sup>106</sup> Daraus folgert die scheinbar paradoxe Dynamik, dass die Gruppe – deren

---

<sup>100</sup> Ebd., S.39

<sup>101</sup> Ebd., S.17

<sup>102</sup> Horst, Falk: Von der Ideengeschichte zu „Macht und Entscheidung“, a.a.O., S.48

<sup>103</sup> Kondylis: Macht & Entscheidung, S.17

<sup>104</sup> Ebd., S.35

<sup>105</sup> Horst, Falk: Einige Grundpositionen, a.a.O.

<sup>106</sup> Staaten setzen im Zuge der Verteidigung ihres Gemeinwesens von ihren Soldaten den Einsatz Lebens voraus. Auch Terrorgruppen tun dies. Besonders krass tritt dies bei Einsätzen zutage, in denen der Tod eingeplant ist. Als staatliches Beispiel können Kamikaze-Piloten der japanischen Marineluftwaffe des 2. Weltkrieges angeführt werden. Beispiele für Selbstmordattentäter sind tagtäglich den Pressemeldungen zu entnehmen. Wenn auch Gruppendruck eine ganz wesentliche Rolle spielt (nicht alle Selbstmordattentäter agieren aus freien Stücken): die Argumente beziehen sich in allen Fällen auf das *Aufgehobensein des Einzelnen* in der gemeinschaftlichen Perspektive. –

Aufgabe u.a. im Schutz der einzelnen Angehörigen besteht – den Tod einzelner Angehöriger in Kauf nehmen muss, um genau diese Aufgabe zu erfüllen.

Unter den unzähligen Entscheidungen des Alltages sind die wenigstens von einer solchen Tragweite, sodass sie als Grundentscheidungen bezeichnet werden können. Bei Grundentscheidungen ist das jeweilige Subjekt mit seiner gesamten Existenz beteiligt. Die meisten alltäglichen Entscheidungen betreffen die vitale Existenz nur teilweise, weshalb sie auch als Teilentscheidungen bezeichnet werden. Diese werden oftmals unbewusst getroffen. Dass sich Menschen im Alltag über die Gründe ihrer Entscheidungen oftmals nicht bewusst sind, bedeutet für Kondylis keineswegs, dass sie sich nicht trotzdem auf Basis von einer Grundhaltung orientieren. Die Empfindlichkeit, mit der auf die Übertretung von Alltagsregeln reagiert wird, sieht Kondylis als Beleg dafür. In der Grundhaltung wird die Identität des Subjekts sichtbar. Anders ausgedrückt: Die Grundhaltung ist der praktische Habitus des Subjekts.<sup>107</sup> „Durch die Grundhaltung vollzieht sich die Vermittlung von Grundentscheidungen und Teilentscheidungen.“<sup>108</sup> Sie vermittelt zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen. Die Grundhaltung „sorgt für die Bewahrung des Denkstils und der Gebote der Grundentscheidung in den Teilentscheidungen, so daß deren Kohärenz und somit die feste Orientierung des Subjektes im Sinne seines Weltbildes gewährleistet wird.“<sup>109</sup>

Folgt man der These, dass der Selbsterhaltungstrieb den Intellekt hervorgebracht hat, dann gehören Wille und Erkenntnis zusammen. Kondylis sieht im Entscheidungsakt Denken und Wollen verschmelzen. „Sie sind nicht voneinander trennbar, denn ein Erkennen ist nur als ein wollendes Erkennen möglich und ein Wollen, in dem der Selbsterhaltungstrieb einbezogen ist, erfüllt Erkenntnisfunktion und ist ein erkennendes Wollen. Das Wollen kann nur in der Bindung an eine Denkform oder einen Denkinhalt etwas wollen, also sind Denken und Wollen auf untrennbare Weise miteinander verbunden.“<sup>110</sup> In der Grundhaltung „fließen Wollen des Denkenden und Inhalt des Denkens ineinander – und das gleiche tun (interpretiertes) Sein und (objektiviertes) Sollen in ihr.“<sup>111</sup> In der Grundhaltung spiegeln sich auch die Bilder des Subjekts »Wer bin ich« und »Wer soll/will ich sein« wider. Sobald das Subjekt der Entscheidung Bewusstsein – also Identität – erlangt hat, und der Entscheidungsvorgang der Weltanschauung angelaufen ist, kann es keinen blinden Willen mehr geben, denn die Interaktion des Subjekts erfolgt immer über die Grundhaltung, die die Einhaltung der Grundentscheidungen überwacht. Das Verschmelzen von Denken und Wollen wirkt sich

---

Die Bedeutung von Tod und Sterben ist bei Kondylis auch im Hinblick auf die soziale Beziehung von herausragender Bedeutung (siehe dazu „*Mortalität des Menschen*“ ab Seite 40)

<sup>107</sup> Vgl. Kondylis: *Macht & Entscheidung*, S.25

<sup>108</sup> Ebd., S.27

<sup>109</sup> Ebd., S.27

<sup>110</sup> Horst, Falk: *Von der Ideengeschichte zu „Macht und Entscheidung“*, a.a.O., S.48. Falk Horst kommentiert dies an anderer Stelle wie folgt: „Dies ist ein Befund, der im Widerspruch zum antichristlichen Menschenbild steht, dessen metaphysisches Modell die Trennung von Denken und Wollen verlangte und deshalb eine wirklichkeitsfremde Anthropologie entwerfen musste.“ (Horst, Falk: *Einige Grundpositionen im Werk von Panajotis Kondylis*, a.a.O.)

<sup>111</sup> Kondylis: *Macht & Entscheidung*, S.32

konkret bei der Herausbildung eines Weltbildes aus: „Das Denken rationalisiert nämlich das Bestreben des Wollens, Selbsterhaltung durch Machterweiterung zu gewährleisten.“<sup>112</sup>

Das Subjekt verdankt seinem Weltbild seine Identität – also *alles*. Die *Identität* ist folglich untrennbar mit *Wahrheit* verbunden, denn das eigene Weltbild konstituiert sich aus wahren – oder besser: für wahr gehaltenen Sachverhalten. Das »Erkennen von Tatsachen« ist aber gemäß Kondylis lediglich das »Erkennen von Relationen«, denn niemand kann eine Tatsache erkennen ohne sie mit bereits Bekannten – positiv oder negativ – in Verbindung zu setzen. Eine solche Verbindung erfolgt selbstverständlich im weltbildlichen Rahmen. Den Platz, den eine (erkannte) Tatsache darin einnimmt, macht ihren Sinn aus.<sup>113</sup> Wahrheit ist für Kondylis subjektbezogen und situationsabhängig. „Wahrheit ist Funktion der mit Geist ausgestatteten Existenz innerhalb einer konkreten Lage, d. h. mit Rücksicht auf bestimmte andere Existenzen.“<sup>114</sup> Die Wahrheit wird aus dem Weltbild abgeleitet. Oder besser: Die »eigene Wahrheit« wird aus dem »eigenen Weltbild« abgeleitet. Durch Verknüpfung der Identität mit der Wahrheitsfrage wird klar, dass die eigene Wahrheit das Gegenteil von der Wahrheit des Feindes darstellen muss. Im Sinne der Selbsterhaltung gilt deshalb: „Für ‚die‘ Wahrheit kann man [...] sterben – aber nur die eigene, d. h. für jene, die sich mit der eigenen Identität deckt, so daß die Verteidigung ‚der‘ Wahrheit und Verteidigung der eigenen Identität letztlich zusammenfallen.“<sup>115</sup> Kondylis setzt den Willen zur Erhaltung der Identität als eine Konstante des menschlichen Daseins. Und Wahrheit ist dabei ein Mittel im Kampf um Selbsterhaltung und Macht.

Kondylis wendet dieses „anthropologische Gesetz von Macht und Entscheidung“<sup>116</sup> selbstverständlich auch auf die Wissenschaft selbst an. Rationalismus ist die zweckmäßige und formallogische Verwendung der argumentativen Mittel, die das Denken zur Untermauerung einer Grundhaltung zur Verfügung stellt. Doch impliziert dies, dass eine solche Grundhaltung bzw. Grundsatzentscheidung jenseits logischer Begründung liegt. Selbst wenn die Entscheidung für die Logik nicht aus logischen Gründen entspringt, kann sie aber trotzdem mit logischen Argumenten gerechtfertigt werden. Wie bereits erwähnt, ist die Grundhaltung der praktische Habitus, das empirisch erkennbare Verhalten der Subjekte. Sie ist somit Dreh- und Angelpunkt zwischen Weltbild und Welt. „Nur die Rationalisierung der Grundhaltung kann logisch konsequent durchgeführt werden, und nur sie kann deshalb auch zur wissenschaftlichen Debatte stehen, nicht die Grundhaltung selber: denn die Beantwortung der letzten Fragen erfolgt durch Machtsprüche.“<sup>117</sup> Kondylis behauptet also, dass auch philosophische Entwürfe auf Entscheidungen basieren, deren grundlegenden Wertsetzungen argumentativ nicht einholbar seien. Falk Horst resümiert diesbezüglich, dass sich das polemische Denken von Position/Gegenposition der Ideen als Waffen bedient, „um

---

<sup>112</sup> Ebd., S.33

<sup>113</sup> Vgl. ebd., S.106

<sup>114</sup> Ebd., S.87

<sup>115</sup> Ebd.

<sup>116</sup> Kondylis, Panajotis: Wissenschaft, Macht und Entscheidung, a.a.O., S.155

<sup>117</sup> Kondylis, Panajotis: Die Aufklärung im Rahmen des neuzeitlichen Rationalismus, a.a.O., S.37

sie im Kampf der Weltdeutungen ins Feld zu führen, wobei über ihre Eignung die jeweilige historische Situation bestimmt und damit über das, was Wahrheit ist. [...] Jede Philosophie bleibt an eine bestimmte geistesgeschichtliche Lage gebunden. ‚Natur‘ und ‚Freiheit‘ sind in der Aufklärung – und in anderen Epochen – vieldeutige Begriffe. Sie sind auf eine bestimmte politisch-soziale Lage eingestellt, in welcher der jeweilige Begriff, bezogen auf ein bestimmtes Weltbild, ein Machtmittel darstellt. Der Streit um Begriffe ist der Streit um ihre Interpretation.“<sup>118</sup> Dass Ideologien und philosophische Entwürfe in nicht argumentierbaren Entscheidungen wurzeln, hat letztlich auch Relevanz für unser Thema. Überspitzt formuliert kann man fragen: Stellen also auch Bildungstheorien lediglich einen Geltungsanspruch, der auf Kompatibilität mit dem jeweils gültigen Zeitgeist der Epoche beruht? Ist ihre Wirkkraft sogar ausschließlich vom Zeitgeist abhängig?

Was die Wissenschaft betrifft, war Kondylis auf die Philosophenzunft nicht gut zu sprechen.<sup>119</sup> Er attestierte ihnen eine eingedämmte Wirksamkeit. „Wenn wir die Philosophen als Gesellschaft im kleinen betrachten, dann stellen wir fest, daß sie sich ganz im Sinne der Freund-Feind-Beziehung gruppieren und bekriegen, was für andere Theoretikergesellschaften gleichermaßen gilt. Insofern haben philosophische und andere Theorien nicht die geringste Relevanz außerhalb ihres Theoretikerkreises.“<sup>120</sup> Auch die Community der Bildungswissenschaften ist davon nicht ausgenommen. Nichtsdestotrotz erwartet Kondylis nicht das Ende der Philosophie, denn solange der Selbsterhaltungstrieb im Glauben an den Sinn des Lebens inhärent ist, solange besteht Bedarf an philosophischen Theorien. Der Kreis der Philosophierenden ist allerdings nicht auf die von Kondylis verspöttelten Berufsphilosophen beschränkt, sondern umfasst ebenso jeden Interessierten. Denn wie bereits erwähnt, nimmt mit der Allgemeinheit der Frage die Anzahl der Zuständigen zu, das bedeutet in diesem Fall die Reduzierung von Philosophie auf Allgemeinheiten oder Gemeinplätze.<sup>121</sup>

## 1.7. Unterscheidung von Nominal- und Funktionswert

Neben der Orientierung des Denkens am Extremen und Äußersten ist die Unterscheidung in Nominal- und Funktionswert eine weitere Analysetechnik bei Kondylis. Er gebraucht sie v.a. in Bezug auf Werte und gesellschaftliche Normen. „Ethisch-normative Ideen werden nicht

---

<sup>118</sup> Horst, Falk: Von der Ideengeschichte zu „Macht und Entscheidung“, a.a.O., S.46

<sup>119</sup> Als aufschlussreiche Beispiele mögen hier ein paar Aphorismen von Kondylis dienen: „Sind die Philosophen das Salz der Erde, so ist es kein Wunder, daß diese Erde fault.“ „Der Mangel an historischer Bildung ist die unerschöpfliche Inspirationsquelle der Philosophen.“ „Die erste Sorge des Berufsphilosophen ist die, sich selbst und die Welt zu überzeugen, daß er sein Gehalt nicht als einfacher Berufstätiger, wie alle anderen auch, sondern als Wohltäter der Menschheit verdient.“ „Philosophische Debatten werden erst dann ehrlich, wenn sie bei persönlichen Beschimpfungen enden.“ (Alle Zitate in: Horst, Falk (Hrsg.): Panajotis Kondylis – Aufklärer ohne Mission, Akademie Verlag, Berlin, 2007, S.188)

<sup>120</sup> Kondylis: Macht & Entscheidung, S.112

<sup>121</sup> Ebd., S.90f.

erdacht, um in ihrem Nominalwert genommen und verwirklicht zu werden, sondern um Identität zu stiften und als Waffen dieser Identität im Kampfe gegen andere Identitäten eingesetzt zu werden. Wer das nicht verstehen kann, der wird auch nie weder ihre innere gedankliche Struktur noch ihre äußere geschichtliche Wirkung erfassen können.“<sup>122</sup> Die Diskrepanz zwischen Selbstverständnis und praktischem Handeln tritt manchmal offensichtlich zutage, manchmal ist sie kaum erkennbar – aber tatsächlich ist sie immer und überall präsent: im Tagesablauf jedes Einzelnen, in der Wirtschaft und v.a. in der Politik. „Die Unterscheidung von Nominal- und Funktionswert ist ein beträchtliches analytisches Werkzeug, dessen zögerliche und selektive Anwendung in öffentlichen und akademischen Debatten nach Kondylis damit zu erklären ist, daß man Interessen leichter verwirklicht, wenn man ihre ideelle Seite hervorhebt und sie dahinter verschwinden läßt.“<sup>123</sup> Kondylis hat oftmals und nachdrücklich v.a. hinsichtlich universeller Normen, wie den Menschenrechten auf die „Diskrepanz zwischen prosaischem Tun und idealisiertem Selbstverständnis der Akteure“<sup>124</sup> hingewiesen. Geheuchelte Selbstlosigkeit im Dienste des Allgemeinwohls soll die egoistische Absicht, v.a. das eigene Wohl zu fördern, verhüllen. So könnte es zynisch formuliert auf den Punkt gebracht werden, aber in concreto sind die Mechanismen diffiziler. Kondylis meint, die „gar nicht so seltene Diskrepanz zwischen den ‚Prinzipien‘ eines Subjekts und seinem tatsächlichen Verhalten [...] wird aus dem einfachen Grunde möglich, weil die Prinzipienklärung in Wirklichkeit nicht eine Verkündigung dessen ist, was der Betreffende als unter allen Umständen für sich praktisch verbindlich betrachtet, sondern vielmehr eine öffentliche Bekanntmachung seiner Identität, eine symbolische Benennung seiner Freunde und seiner Feinde.“<sup>125</sup>

Es wurde bereits dargestellt, dass eine aktuelle Feindschaft mitunter hinter eine andere, bedrohlichere zurückgestellt wird. Im Zuge dessen müssen individuelle Machtansprüche diszipliniert werden. Interne Spannungen drohen. Zur Umgehung bzw. Entschärfung dieser Spannungen wird – sozusagen als Kunstgriff – die notwendige Disziplinierung auf eine übergeordnete Ebene gehoben, namentlich im Bereich des Geistigen, der Ideen. Die für die Disziplinierung verantwortlichen Instanzen sind die ideellen Normen. „Der Preis, den der Machtanspruch dafür entrichten muß, ist seine Verkleidung, nämlich sein Auftreten eben im Namen jener Instanzen, unter Bestreitung jeder subjektiven und eigennützigen Willkür seinerseits.“<sup>126</sup> Kondylis bezeichnet es als allgemeine Paradoxie der Kultur, dass das „existenziell Erwünschte oder gar Gebotene nur in Form der Verleugnung seiner direkten und ungehemmten Befriedigung angestrebt werden darf.“<sup>127</sup> Und vornehmlich gilt „dies für den zentralen Selbsterhaltungs- bzw. Machtanspruch selbst, also auch für die Entscheidung. Deren Durchsetzung darf [...] nur unter der Bedingung vor- oder angenommen werden, daß

---

<sup>122</sup> Kondylis, Panajotis: Planetarische Politik nach dem Kalten Krieg, Akademie Verlag, Berlin, 1992, S.122f.

<sup>123</sup> Krause Landt, Andreas: Mechanik der Mächte. In: Aufklärer ohne Mission, a.a.O., S.108

<sup>124</sup> Kondylis, Panajotis: Skeptische Wahrheitssuche gegen normative Entscheidung, a.a.O., S.161

<sup>125</sup> Vgl. Kondylis: Macht & Entscheidung, S.112f

<sup>126</sup> Ebd., S.50

<sup>127</sup> Ebd., S.51



die Entscheidung jeden Verdacht energisch von sich weist, sie wäre Ausgeburt subjektiver Willkür, und gleichzeitig mit universalem normativem Anspruch auftritt.“<sup>128</sup> Macht kann also nur angestrebt werden, indem Machtstreben grundsätzlich abgelehnt wird. „Macht kann sich nur als das Andere oder das Gegenteil von sich selbst behaupten und erweitern.“<sup>129</sup> Durch eine derartige Verkleidung – oder besser: durch eine solche Selbstverleugnung kann der Machtanspruch unter dem Vorwand der sozialen Selbsterhaltung von den Gruppenmitgliedern grundsätzlich individuelle Aufopferung verlangen. Wenn der Selbsterhaltungstrieb als der »Glaube an den Sinn des Lebens« ins Ideelle erhoben ist (wie es meistens der Fall ist), so muss jeder der Machtansprüche stellt, den Sinn des Lebens besonders hervorheben. Seien es Machthaber (Diktatoren oder aufrechte Demokraten), seien es bewaffnete Rebellen, Wirtschaftskapitäne oder gewöhnliche Untertanen: sie alle müssen gleichermaßen Moralisten sein und ihre Machtansprüche (so gering diese auch seien) verkleiden und verleugnen. Die Gesellschaft wird somit zur „Selbsterhaltungsanstalt.“<sup>130</sup> Anders ausgedrückt: Wer moralisiert, muss dies nicht notwendigerweise aus moralischen Motiven tun. Gelingt es dem Machtanspruch sich mit dem Mäntelchen »*Glauben an den Sinn des Lebens*« zu verkleiden, „verschafft er sich die größtmögliche Objektivierung, die denkbar perfekte Verkleidung.“<sup>131</sup> Macht versteckt sich also hinter gesellschaftlichen Normen. Persönliche Machtansprüche haben nur Aussicht auf Erfolg, wenn sie als objektivierten Entscheidungen im Zusammenhang mit angeblich überpersönlichen und überparteilichen Instanzen daherkommen. Das „Hauptanliegen der objektivierten Entscheidungen, d. h. des in ihrem Namen auftretenden Subjekts, ist die Verdeckung ihres Entscheidungscharakters,“<sup>132</sup> nämlich der Tatsache, dass sie lediglich subjektive Willkür sind. Die Verdeckung/Tarnung ist zentral, denn aus einem als objektiv anerkannten Blickwinkel (was allerdings bloß objektivierten Willkür ist) kann die subjektive Willkür (also alles schlecht Getarnte) als niederträchtig angeprangert werden. Es gilt: Macht? Ja, gerne, aber bitte in Maskerade!

Aufgrund ihrer Machtansprüche sind die Menschen füreinander unberechenbar. Gesellschaftliche Normen als Spielregeln machen das Verhalten des Anderen berechenbarer. Dieser Umstand ist dadurch erklärbar, dass sich nur unter „Aufbietung solcher Normen die Mitglieder einer organisierten Gesellschaft disziplinieren [lassen], nur als Inbegriff solcher, in einem Weltbild verankerter Normen, kann also die Entscheidung ihrem eigenen Charakter als Machtanspruch bzw. Disziplinierungsgrund gerecht werden. Entscheidungen, die sich als Frucht eines nackten subjektiv-„freien“ Willens hinstellen und empfehlen, haben im Gegenteil innerhalb organisierter Gesellschaften keine Aussicht auf bleibenden Erfolg.“<sup>133</sup> Anders ausgedrückt: „Machtansprüche können sich nur als Normen und Werte Geltung verschaffen, d. h. nur, indem sie ihren Respekt vor den Grundsätzen sozialen Lebens unter

---

<sup>128</sup> Ebd.

<sup>129</sup> Ebd., S.51, vgl. auch S.52-54, S.58 und S.73

<sup>130</sup> Ebd., S.52

<sup>131</sup> Ebd.

<sup>132</sup> Ebd., S.58

<sup>133</sup> Ebd., S.54

Beweis stellen [...] und eben dadurch den Eindruck von der eigenen Uneigennützigkeit erzeugen und festigen.“<sup>134</sup> Wer soziale Macht erlangen will, muss die Zusammengehörigkeit des sozialen Machtanspruchs und des Sinns des Lebens berücksichtigen. Das Weltbild, das ja immer im Hinblick auf die Selbsterhaltung entworfen wird, spiegelt sich in den jeweiligen Normen. „Jede Moral unterscheidet zwischen Gut und Böse, wert und unwert – und damit ist die Freund-Feind-Unterscheidung gegeben. Sie wird bereits auf der existentiellen Basis des Weltbildes getroffen und gilt der sozialen Beziehung selbst.“<sup>135</sup> Erst die Absonderung vom Andersartigen und Fremden legt den Blick auf die Freundschaft und das Gemeinsame frei.

Kondylis' Theorie über Kultur und Gesellschaft basiert auf der „anthropologischen Grundgegebenheit“ von Selbsterhaltungs- und Machtstreben. Normen und Werte deutet er deshalb als Funktionen sozialer Herrschaft und Macht. Ein ethischer Relativismus lässt sich vor diesem Hintergrund nicht verhindern.<sup>136</sup> „Aufgezeigt zu haben, dass der Rückgriff auf Moral nicht selbst wieder aus einem moralischen Motiv entspringen muss, ist sicherlich auch das Verdienst von Panajotis Kondylis' Werk und der Tradition, in der er steht; diese Überlegungen führen nicht zu einer Suspendierung der Moral, wie oft vorschnell unterstellt wird, sondern zu ihrer Vertiefung durch die Beseitigung ihres plakativen Gebrauchs.“<sup>137</sup>

### **1.8. Kondylis' Hermeneutik – der wertfreie deskriptive Dezisionismus**

Mit »Dezisionismus« wird im Allgemeinen eine philosophische Lehre bezeichnet, die besagt, dass alle Prinzipien (der Erkenntnis, der Moral, des Rechts etc.) in willentlichen und nicht rationalen Entscheidungen wurzeln. Sie betont „die Dominanz der Entscheidung in Erkenntnis- und Handlungsprozessen gegenüber wert- und/oder rational begründeten Urteilen resp. Optionen.“<sup>138</sup> Der Dezisionismus lässt also keine Rechtfertigung, Begründung bzw. Überprüfung von normativ gehaltvollen Aussagen zu. Grundsätzlich unterscheidet man zwischen zwei Typen: Der *praktische* Dezisionismus lehnt es ab, bestimmte für das Handeln erforderliche Entscheidungen zu begründen. Und die Auffassung, dass eine solche

---

<sup>134</sup> Ebd., S.73f.

<sup>135</sup> Horst, Falk: Einige Grundpositionen im Werk von Panajotis, a.a.O.

<sup>136</sup> Vgl. Kondylis, Panajotis: Der Philosoph und die Macht. Eine Anthologie, Junius Verlag, Hamburg, 1992, S.22

<sup>137</sup> Volk, Stefan: »Das Faktum der Gesellschaft« und das »Faktum der Vernunft«. Anmerkungen zu Panajotis Kondylis' Sozialontologie. Online im Internet, URL: [http://www.iablis.de/iablis\\_t/2010/volk10.html](http://www.iablis.de/iablis_t/2010/volk10.html) abgerufen am 31.03.2012.

<sup>138</sup> Nohlen, Dieter: Dezisionismus. In: Lexikon der Politikwissenschaft Bd. 1: A-M, Theorien, Methoden, Begriffe, Band 1, 4. Auflage, Dieter Nohlen & Rainer-Olaf Schultze (Hrsg.), CH Beck Verlag, München, 2010, S.163

Begründung überhaupt unmöglich sei, z. B.: wegen der Unmöglichkeit oberste Werte oder Normen zu begründen, wird als *theoretischer* Dezisionismus bezeichnet.<sup>139</sup>

Zu den bekanntesten Vertretern des Dezisionismus zählt Carl Schmitt, der den Begriff in die staats- und verfassungstheoretische Diskussion eingebracht hat.<sup>140</sup> Die dezisionistischen Positionen von Schmitt und Kondylis werden oft verglichen.<sup>141</sup> Kondylis selbst aber legt Wert auf eine scharfe Abgrenzung seines *deskriptiven* Dezisionismus gegenüber die herkömmliche, von ihm als *militanten* Dezisionismus, bezeichnete Variante. Dabei ist Folgendes bemerkenswert: Kondylis geht auf Distanz sowohl zum *militanten* Dezisionismus als auch zu dessen *Gegnern*. Denn für ihn sind beides normative Positionen, welche lediglich Ordnung und Sicherheit ins Chaos der Welt bringen wollen. Die einen durch ein verbindliches System von Werten und Regeln, die anderen durch eigenmächtige Entscheidungen. Für die Gegner des *militanten* Dezisionismus ist dieser deshalb nichts als Verherrlichung subjektiver Willkür, die militanten Dezisionisten hingegen verweisen auf die Relativität der Wertordnungen. Kondylis meint, polemischer Eifer verstelle beiden die Einsicht. Kondylis verunglimpft militante Dezisionisten als "Romantiker der Entscheidung", denn sie heben „manchmal nicht ohne autobiographische Anspielungen, das existenziell äußerste, gleichsam heroische Moment“ v.a in ihrer eigenen Entscheidung hervor. Gegen sie macht Kondylis geltend, dass „Entscheidung sehr oft Anpassungsbestrebungen einer schwachen und ängstlichen Existenz bei ihrer Suche nach Identität und Selbstbehauptung sein kann. Daraufhin muß die Identität umso verbissener verteidigt werden.“<sup>142</sup> Und die normativistischen Gegner des *militanten* Dezisionismus stehen bei Kondylis ohnehin im Verdacht ihren eigenen Machtanspruch durch Normen und Regeln zu verschleiern.

Was aber ist nun der »*deskriptive Dezisionismus*« von Kondylis? Es ist eine Hermeneutik, die aus zwei Elementen besteht: aus anthropologischen Einsichten und die Wertfreiheit der Betrachtung.<sup>143</sup> Die Kerngedanken von Kondylis anthropologischen Einsichten wurden bereits angeführt. Diese können wie folgt zusammengefasst werden:

- Menschen – als Einzelne, in kleinen oder großen Gruppen – bilden die letzte, nicht weiter reduzierbare Wirklichkeit.
- Alle Werte (und Unwerte) sind vergänglich und relativ.
- Welt und Mensch sind an sich wert- und sinnlos.

---

<sup>139</sup> Vgl. Ulfing, Alexander: Dezisionismus. In: Ders., Lexikon der philosophischen Begriffe, Komet Verlag, Köln, 1997, S.83

<sup>140</sup> Vgl. u.a. Ottman, Henning: Carl Schmitt. In: Politische Philosophie des 20. Jahrhunderts, (Hrsg. von Karl Graf Ballestrin und Henning Ottman), Oldenburg Verlag, München 1990, S.61ff.

<sup>141</sup> In den Grundgedanken von Kondylis und Schmitt gibt es in der Tat es viele Gemeinsamkeiten, v.a. die Feind-Freund-Dichotomie ist dabei herausstechend. Schmitt, der ein überzeugter Katholik war, hätte aber bei Kondylis u.a. der dominierenden Stellung des Selbsterhaltungstriebes und dem Geist als verlängerten Arm der Triebnatur, niemals zustimmen können.

<sup>142</sup> Kondylis: Macht & Entscheidung, S.29

<sup>143</sup> Vgl. Horst, Falk: Einleitung. In: Aufklärer ohne Mission, a.a.O., S.X

- Dennoch kämpfen Menschen um Werte, als ob sie objektiv seien, denn sie kämpfen um ihre Selbsterhaltung, die sich notgedrungen in Machterweiterung weiterentwickelt.
- Im Zuge dessen begegnen sich Menschen als Freunde oder als Feinde.
- Aufgrund der Dynamik des Selbsterhaltungsstrebens sind Änderungen in der Freund-Feind-Beziehung möglich.

Darauf aufbauend können wir unsere Aufmerksamkeit dem zweiten Element des »deskriptiven Dezisionismus« widmen, also die wertfreie Betrachtung etwas näher beleuchten. Der Vollständigkeit halber sei aber noch vorausgeschickt, dass mit »wertfrei« bzw. »wertlos« nicht der Gegensatz von »Wert« gemeint ist, denn das wäre der »Unwert«. Stattdessen, ist Wertfreiheit etwas „das weder Wert noch Unwert hat und sich neutral zu jedem Wertdenken und -urteil verhält.“<sup>144</sup> Eine konsequente wertfreie Betrachtung muss sich aus zwei Gründen einer jeden Polemik enthalten. Erstens, weil sie keine Werte kennt und annimmt. Es gibt für sie nichts zu verteidigen oder zu schützen, sie hat somit keinen Anlass in den Kampf zu ziehen. Der »deskriptive Dezisionismus« ist wert-frei, weil er nicht an die Objektivität der Werte glaubt. Er begreift die Werte „als Begleiterscheinungen und Instrumente des Selbsterhaltungskampfes, die nur denjenigen etwas angehen, der eben um diese eigene, des öfteren bloß ideelle Selbsterhaltung kämpft.“<sup>145</sup> Bei Kondylis ist die Wertfrage „die Lebensfrage par excellence.“<sup>146</sup> Und zweitens erkennt die wertfreie Betrachtung die Unvermeidlichkeit der sozialen Herrschaft des Normativismus an. Diese Unvermeidlichkeit ergibt sich aus der Verflechtung des Selbsterhaltungstriebes mit dem Glauben an Sinn des Lebens; der Mensch braucht objektive und verbindliche Normen als stabilen Orientierungsrahmen. Es ist zu beachten, dass sich der »deskriptive Dezisionismus« wie alle anderen Positionen ebenfalls als Gegenposition entwickelt, denn er steht argumentativ im Gegensatz zum Normativismus. Aber während normativistische Positionen ihre Gegenpositionen vernichten wollen, betont der »deskriptive Dezisionismus« die soziale Notwendigkeit der Vorherrschaft des Normativismus.<sup>147</sup>

Der von Kondylis entwickelte deskriptive Dezisionismus geht „von der elementaren, durch nichts wegzuinterpretierenden Tatsache der historisch überlieferten Vielfalt aus, erblickt ihre Ursache im Entscheidungs- bzw. Absonderungsakt oder –vorgang und sucht denselben unter Hinweis auf die notwendige Verwandlung des Selbsterhaltungsbestrebens in Machtanspruch begreiflich zu machen.“<sup>148</sup> Die wertfreie Betrachtung hängt mit einer Analyse des menschlichen Lebens zusammen, die aufzeigt, wie sich Wertbegriffe wie gut und böse, wahr und falsch herausbilden und konkret fungieren. Welt und Mensch sind an sich wert- und sinnlos, alle Werteigenschaften gehen auf subjektive Wertsetzungen von Menschen zurück.<sup>149</sup> Wir haben bereits ausführlich dargelegt, wie konkrete Menschen Wertbegriffe

---

<sup>144</sup> Kondylis: Macht & Entscheidung, S.125

<sup>145</sup> Ebd., S.120

<sup>146</sup> Ebd., S.118

<sup>147</sup> Vgl. ebd., S.9

<sup>148</sup> Vgl. ebd., S.39

<sup>149</sup> Vgl. Furth, Peter: Aufklärer ohne Mission, a.a.O., S.63

einerseits zur Verschleierung ihrer wahren Motive und andererseits als Waffen einsetzen. Und genau hier setzt der deskriptive Dezisionismus an. Der springende Punkt ist nämlich, dass eine wertfreie Betrachtung dann möglich wird, „wenn Werte als Funktionen des Willens zur Macht erkannt werden können – so wie es Nietzsche beschrieb.“<sup>150</sup> Der deskriptive Dezisionismus ist somit eine Hermeneutik die Entwicklungen beschreibt, indem sie v.a. die Motivation der Entscheidungsakte untersucht. Er fahndet nach den Motiven, die zur Entscheidung geführt haben, nach dem „Motor der Bewegung“<sup>151</sup> in den geschichtlichen Abläufen. Der Anwender des deskriptiven Dezisionismus ist ein wertfreier Betrachter. Es ist jemand, „der sich entscheidet, sich nicht zu entscheiden.“<sup>152</sup>

Die Fahndung nach dem „Motor der Bewegung“ verläuft nicht im Gewirr von Denkinhalten, sondern entlang von Denkstrukturen. Hierdurch verschafft sich der »deskriptive Dezisionismus« eine „theoretisch vorteilhafte Position, da er sich [...] mit keinem Denkinhalt als Feind auseinandersetzt, also auch selber keinen Inhalt (außer der Schilderung von Denkstrukturen in ihrer anthropologischen Verwurzelung) zur Annahme vonseiten der anderen anbietet: gerade der Unterschied der Denkinhalte macht aber die Feindschaft bewußt und verschärft sie, indem er ihr Argumente in die Hand gibt. Die wertfreie Betrachtung kann daher einen theoretischen Ausnahmestatus deshalb für sich beanspruchen, weil sie (wenigstens ihrerseits) keine Feinde hat – weil sie m.a.W. auf die aktive Teilnahme am Leben verzichtet.“<sup>153</sup> Es muss jedoch angemerkt werden, dass auch wenn sich die wertfreie Betrachtung „wenigstens ihrerseits keine Feinde“ macht, sie nicht davor gefeit ist „andererseits“ zum Feind erklärt zu werden. Denn es ist wahrscheinlich, dass eine Offenlegung der Diskrepanz zwischen scheinbar selbstlosen Vorhaben und den konkreten dahinterliegenden egoistischen Absichten als Angriff interpretiert wird. Wertfrei hin oder her: wer Subjekte in ihrem Machtanspruch stört, der macht sich ihnen zum Feind. Deshalb darf der wertfreie deskriptive Dezisionismus keine Machtansprüche erheben. Womit einhergeht, dass er den Menschen nichts zur Gestaltung ihres Lebens anzubieten hat. „Wo Machtansprüche fehlen, muss sogar nicht bloß das Enthalten von praktischen Empfehlungen, sondern auch das totale Schweigen folgen.“<sup>154</sup> Das ist u.a. der Grund, warum Kondylis keine Chance sieht, dass die wertfreie Betrachtung in sozial nennenswertem Umfang Anhänger gewinnen könnte. Wer keine Ratschläge erteilt, kann niemanden in seinem Selbsterhaltungsstreben unterstützen. „Alles kann man entbehren – und nicht zuletzt die wissenschaftliche Erkenntnis des Seins – wenn man nur Bescheid darüber weiß, wie man sich im Leben verhalten und orientieren soll.“<sup>155</sup>

---

<sup>150</sup> Horst, Falk: Einige Grundpositionen, a.a.O.

<sup>151</sup> Gerhardt, Volker: Denken in der Entscheidung, a.a.O., S.11; Gerhardt beschreibt Kondylis deshalb als „Philosoph unter den Historiographen der Moderne“.

<sup>152</sup> Krause Landt, Andreas: Mechanik der Mächte, a.a.O., S.105

<sup>153</sup> Kondylis: Macht & Entscheidung, S.123

<sup>154</sup> Ebd., S.127

<sup>155</sup> Ebd.

Der »wertfreie Betrachter« soll nicht nur beschreiben wie sich etwas und dass sich überhaupt etwas bewegt, sondern er soll auch die dahinter liegenden Motive verstehen und aufdecken – aber Ratschläge darf er keine erteilen. Kondylis' Anspruch an einen »wertfreien Betrachter« mutet auf den ersten Blick gar seltsam an: er fordert ein gerüttelt Maß an Desinteresse an der Gestaltung der Welt. Dem »wertfreien Betrachter« sollte also eine selektive Introvertiertheit bis hin zur diebischen Freude des Für-sich-behaltens eigen sein. Wenn er einen (politischen, sozialen, pädagogischen ...) Sachverhalt erkannt hat, beschreibt er ihn – und wartet neugierig auf die weitere Entwicklung. Angesichts dieser Ansprüche folgert Kondylis: „Der Preis für die wertfreie Erkenntnis ist das Leben, und deshalb sind ihre Aussichten denkbar gering.“<sup>156</sup> Bei dieser dramatischen Formulierung scheint es ausdrücklich notwendig darauf hinzuweisen, dass die »wertfreie Betrachtung« keine Art und Weise einer Lebensführung darstellt. Die »wertfreie Betrachtung« beansprucht ausschließlich in einem methodischen Sinne – im Hinblick auf die Tätigkeit des Wissenschaftlers – Geltung.<sup>157</sup> Die »wertfreie Betrachtung« darf nicht als moralischer Wert betrachtet werden, weil sie dadurch ethisch-normativ – und folglich in den Streit um Werte einbezogen werden würde. „Nur wer Machtansprüche erhebt, beeilt sich auch, die Befolgung eines Sollens zu empfehlen. Jede solche Empfehlung impliziert, dass der Empfehlende sich gleichzeitig als Kenner von Gut und Böse und daher als würdiger Führer von Menschen empfiehlt.“<sup>158</sup>

Der Notwendigkeit nach Desinteresse an Weltgestaltung folgt Kondylis – mehr oder weniger – konsequent. Aber „selbst die öffentliche Mitteilung der wertfreien dezisionistischen Theorie bildet eine Inkonsequenz, die auf schriftstellerische Eitelkeit oder auf Lust an der Provokation zurückgeht.“<sup>159</sup> Wäre Kondylis auch in diesem Punkt konsequent geblieben, würde der wertfreie deskriptive Dezisionismus jedenfalls in dieser hier vorliegenden Arbeit nicht behandelt werden. Kondylis' Vorliebe<sup>160</sup> für eine wertfreie Beurteilung hat sich bereits früh entwickelt. In seiner Anthologie über die Beiträge von Philosophen zum Themenbereich Macht<sup>161</sup> lässt er erkennen, dass er sich den Sophisten und v.a. dem von ihm als deren „genialsten Schüler“<sup>162</sup> bezeichneten Thukydides verbunden fühlt. Für Thukydides stand ebenso wie für Kondylis eine möglichst objektive Erkenntnis der menschlichen Dinge im Zentrum.

---

<sup>156</sup> Ebd., S.12

<sup>157</sup> Vgl. Horst, Falk: Einige Grundpositionen, a.a.O.

<sup>158</sup> Kondylis: Macht & Entscheidung, S.127

<sup>159</sup> Ebd.

<sup>160</sup> Gemäß Kondylis basieren auch philosophische Entwürfe auf Entscheidungen, deren grundlegende Wertsetzungen argumentativ nicht einholbar seien. Die Verwendung des Wortes »Vorliebe« scheint deshalb statthaft.

<sup>161</sup> Kondylis, Panajotis (Hrsg.): Der Philosoph und die Macht. Eine Anthologie, Junius Verlag, Hamburg 1992

<sup>162</sup> Kondylis, Panajotis: Einleitung. In: Der Philosoph und die Macht, a.a.O., S.12

## 1.9. Soziales Sein & soziale Beziehung

In seiner Analyse der sozialen Lebenswelt des Menschen fokussiert Kondylis auf soziale Tatsachen und das Faktum der Gesellschaft. Für ihn bildet „das Sein der Gesellschaft, als Urfaktum betrachtet [...] den natürlichen Ausgangspunkt der Sozialontologie.“<sup>163</sup> Das Sein der Gesellschaft ist m.a.W. die letzte nicht weiter reduzierbare Erklärungsebene. Wesentlich dafür ist der Begriff des »*sozialen Seins*«; dieses ist nicht als ein Sein »durch etwas anderes« bzw. »für etwas anderes« zu denken.<sup>164</sup> Vielmehr versteht Kondylis unter »*sozialem Sein*« „jene Faktoren oder Kräfte, die das Leben der in Gesellschaft lebenden Menschen in Bewegung halten und jeder Kausalität eine nur relative und vorübergehende Übermacht gegenüber anderen bescheiden.“<sup>165</sup> Das »*soziale Sein*« beruht auf drei aufeinander bezogenen Faktoren bzw. Kräften: die soziale Beziehung, das Politische und der Mensch. Diese drei Kräfte, diese „ontischen Aspekte des Sozialen“, müssen stets zusammengedacht werden, „denn alles, was in einer Gesellschaft geschieht und mit dem Prädikat des Sozialen versehen werden kann, geschieht über sichtbare oder unsichtbare zwischenmenschliche Beziehungen und entsteht durch die Dynamik dieser Beziehungen.“<sup>166</sup> Das Zusammenspiel dieser drei Faktoren ist für Kondylis das Herzstück seiner Sozialontologie, denn „warum, und wie diese drei ontischen Aspekte des Sozialen zusammengedacht werden müssen, davon handelt eigentlich die Sozialontologie als ganze.“<sup>167</sup> Diese drei Kräfte sollen nun kurz umrissen werden:

- »*Das Politische*« bildet für Kondylis sozusagen „die Interaktion aller Interaktionen. Wo Gesellschaft grundsätzlich verbindlicher Zusammenhang von Interaktionen ist, da ist das Politische auch. Das Politische kann [...] diesen Machtanspruch genau deshalb anvisieren, weil alles Soziale, das in der Gesellschaft geschieht, über Interaktionen geschehen muss.“<sup>168</sup> Kondylis sieht das Politische als integrales Element der Gesellschaft, „es tritt nicht auf damit Gesellschaft existiert, sondern weil Gesellschaft existiert.“<sup>169</sup>
- Was den Faktor »*Mensch*« betrifft, stellt Kondylis die Frage: „Wie muss der Mensch als Gattungswesen beschaffen sein, damit sich sein Sein mit der Vielfalt der sozialen und historischen Phänomene verträgt?“<sup>170</sup> Dieser Ansatz steht freilich im Gegensatz zu herkömmlichen anthropologischen Sichtweisen, wo vom Menschen – entweder als vernunftgelenktes oder als triebgesteuertes Wesen – ausgegangen wird. Kondylis geht den Weg rückwärts: aus dem sozialen Sein des Menschen wird geschlossen, wie dieser

---

<sup>163</sup> Kondylis, Panajotis: Das Politische und der Mensch, a.a.O., S.196

<sup>164</sup> Vgl. Furth, Peter: Über die Sozialontologie von Panajotis Kondylis, a.a.O., S.147

<sup>165</sup> Kondylis, Panajotis: Das Politische und der Mensch, a.a.O., S.186

<sup>166</sup> Ebd., S.206

<sup>167</sup> Ebd.

<sup>168</sup> Ebd., S.207

<sup>169</sup> Ebd., S.212

<sup>170</sup> Furth, Peter: Über die Sozialontologie von Panajotis Kondylis, a.a.O., S.151

sei. Seine daraus gewonnenen anthropologischen Einsichten wurden bereits ausführlich erläutert.

- Der Begriff »*Soziale Beziehung*« wird von Kondylis verwendet um die „Seinsweise von Gesellschaft, die Form des Vollzugs von Gesellschaft, das In–Gesellschaft–sein“<sup>171</sup> zu benennen. Die Soziale Beziehung modelliert sich nach „Maßgabe zweier anthropologischer Grundgegebenheiten“, wie es Peter Furth zusammenfasst: zum einen die unbändige *Subjektivität des Menschen*, welche die Handlungs– und Verstehensform der sozialen Beziehung bestimmt. Und zum anderen die *Mortalität des Menschen*. Oder exakter: die auf das Handeln bezogene Tötungsmöglichkeit des Menschen. Sie markiert die Grenzwerte von Freundschaft und Feindschaft, zwischen denen sich das Spektrum der »sozialen Beziehung« erstreckt. Der gewaltsame Tod ist bezüglich Selbsterhaltung und Identität in zweifacher Hinsicht von Bedeutung: einerseits als Opferung des eigenen Lebens und andererseits als Tötung des Feindes. Kondylis erkennt im »gewaltsamen Tod« die menschliche Grundbefindlichkeit, welche die übergreifende Maßgeblichkeit der sozialen Beziehung ist.<sup>172</sup> „Sterblichkeit des Menschen und Sozialität des Menschen gehen somit ineinander und markieren in sozialontologischer Perspektive die Polarität im Spektrum der sozialen Beziehung.“<sup>173</sup>

Wir wissen bereits, dass Kondylis hinsichtlich der Theoriebildung eine »*Orientierung des theoretischen Denkens am Extremen und Äußersten*« bevorzugt. Es erscheint ihm am methodisch zweckmäßigsten, jene Pole als Denkorientierung ins Auge zu fassen, an denen die vollkommensten Gegensätze sichtbar werden. Neben der Freund-Feind-Beziehung ist dies im Gesellschaftlichen v.a. der allgegenwärtige Gegensatz von Nähe und Distanz. Diese beiden Begriffe unterliegen aber zahllosen Abstufungen und Ausformungen, denn Nähe/Distanz kann räumlich, ideell oder auch emotionale Bedeutung haben. Der Sozialphilosoph Peter Furth folgert, dass „die soziale Beziehung den Charakter eines Spektrums“ hat. Und weil Nähe/Freundschaft und Distanz/Feindschaft die beiden entgegengesetzten Pole dieses Spektrums sind, „ist Polarität konstitutives Merkmal der sozialen Beziehung. Auf die inhaltliche Konkretisierung dieser Pole kommt alles an; ihr Bezug auf anthropologische Gegebenheiten ist der Schritt, der von der formalen Soziologie in die Sozialontologie hineinführt.“<sup>174</sup> Jürgen Kaube bringt es auf die Formel: „Freundschaft bis zur Opferbereitschaft und Feindschaft bis zur Tötungsbereitschaft spannen das ganze Spektrum möglicher sozialer Beziehungen auf.“<sup>175</sup>

---

<sup>171</sup> Ebd., S.152

<sup>172</sup> Vgl. ebd., S.156f.

<sup>173</sup> Kondylis, Panajotis: Das Politische und der Mensch, a.a.O., S.242

<sup>174</sup> Furth, Peter: Über die Sozialontologie von Panajotis Kondylis, a.a.O., S.155

<sup>175</sup> Kaube, Jürgen: Alte Feindschaft rostet nicht. Für Panajotis Kondylis machen Nachbarschaftskriege die Gesellschaft aus, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 12.10.1999, Nr. 237, S.L35, Online im Internet, URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezension-sachbuch-alte-feindschaft-rostet-nicht-11305159.html>, abgerufen am 15.04.2012



Peter Furth schreibt: „Die soziale Beziehung gleich welcher Art ist verstehende Beziehung. Das Gelingen von Interaktionen wie auch ihrer theoretischen Erfassung hängt vom Faktor Verstehen ab. Verstehen ist in Kondylis' Sozialontologie so etwas wie das allgegenwärtige Medium des Sozialen, denn es ist in den beiden Ebenen des Sozialen, der des praktischen Vollzugs und der der theoretischen Beobachtung, heimisch und kann beide deshalb verbinden.“<sup>176</sup> Und was das Sichhineinversetzen in die Lage des Anderen betrifft, so ist dies notwendig, weil das Verhalten des Anderen nicht mit Sicherheit vorhersagbar ist. Eine Perspektivenübernahme wird in freundschaftlichen Beziehungen angewandt, wenn vertrauensbildende Maßnahmen gesetzt werden sollen. Viel bedeutender wird eine Perspektivenübernahme allerdings in Bezug auf einen Feind. Die richtige Einschätzung entscheidet über Sieg oder Niederlage, im äußersten Fall sogar über Leben oder Tod.

---

<sup>176</sup> Furth, Peter: Über die Sozialontologie von Panajotis Kondylis, a.a.O., S.161

## 2. Kondylis' Sicht auf geopolitische Entwicklungen

### 2.1. Planetarische Politik

In den 1990er Jahren konzentrierte sich Kondylis auf die geopolitische Entwicklung und die dabei wirkenden ideologischen Gebilde, wobei er diese mithilfe des „anthropologischen Gesetzes von Macht und Entscheidung“ analysierte. Bevor wir uns dem näher widmen, ist es vorab nützlich den Unterschied zwischen dem gebräuchlichen Begriff »Globalisierung« und dem Begriff »Planetarische Politik«, wie ihn Panajotis Kondylis verwendet, zu umreißen. Während der Globalisierungsbegriff sehr breit gefächert ist und die weltweite Verflechtung in allen möglichen Bereichen (Wirtschaft, Kommunikation, Technik, Politik, Kultur, Umwelt, usw.) umfasst, beschäftigt sich die »Planetarische Politik« v.a. mit der Auswirkung massendemokratischer Strukturveränderungen und universeller Normen sowie den wechselseitigen Abhängigkeiten politischen Handelns. Kurzum: der Begriff »Planetarische Politik« beschreibt das politische Handeln in der Epoche der massendemokratischen Postmoderne. Die weltgeschichtlichen Dimensionen die Kondylis in der Globalisierung erkennt, sind weder für deren Sympathisanten noch für deren Verächter besonders nützlich, denn „die Globalisierung hat in Kondylis' kalter Betrachtung totalitäre Züge. Sie ist ein übermächtiger Vorgang.“<sup>177</sup>

Aus dem Verständnis von Kondylis' Planetarischer Politik heraus, hat das 20. Jahrhundert v.a. die Entlarvung der kommunistischen Utopie mit sich gebracht.<sup>178</sup> Bemerkenswert dabei ist, dass er dies nicht als Sieg des Liberalismus über Marxismus/Kommunismus interpretiert. „Vielmehr war es die allmähliche Verdünnung des bürgerlichen Gehaltes des klassischen Liberalismus im Zeitalter von Massenwohlstand und Massendemokratie, die Auflösung jener kollektiven Subjekte, mit denen die Begriffe ‚Kapitalismus‘, ‚Liberalismus‘ und ‚Sozialismus‘ verknüpft waren – es war der Tod seiner Feinde, der dem Kommunismus die Existenzgrundlage raubte.“<sup>179</sup> Siegreich war das Weltbild des Kapitalismus. Doch diesem wurde vom Marxismus das Gleichheitsprinzip aufgezwungen, dessen Umsetzung aber dadurch erfolgte, dass der Kapitalismus die Arbeiterklasse als Konsument entdeckte. Wie bereits erwähnt, ist der Kampf der Weltbilder v.a. ein Kampf um die Interpretation der Wirklichkeit, wobei es letzten Endes immer um die Durchsetzung ihres jeweiligen Vertreters geht. Daraus folgert Kondylis, dass „zu jeder Zeit die Ideologie der Sieger den Besiegten einen Rahmen zur Interpretation der Wirklichkeit [liefert], ihre Niederlage wird gewissermaßen mit der Übernahme des Siegerstandpunktes besiegelt.“<sup>180</sup> – Kondylis methodisches Vorgehen in der

---

<sup>177</sup> Krause Landt, Andreas: Mechanik der Mächte, a.a.O., S.110

<sup>178</sup> Vgl. Kondylis, Panajotis: Das Politische im 20. Jahrhundert. Von den Utopien zur Globalisierung, Manutius Verlag, Heidelberg, 2001, S.12

<sup>179</sup> Krause Landt, Andreas: Mechanik der Mächte, a.a.O., S.110

<sup>180</sup> „Jene, die zum Beispiel gestern noch den »nationalen Befreiungskampf des vietnamesischen Volkes« bejubelten, Kerzen vor dem Bild Che Guevaras aufstellten und kein Wort aus dem Lager der »blinden Antikommunisten« hören wollten, verdammen heute »alle nationalen

Analyse der planetarischen Politik ist dergestalt, dass er die planetarischen Entwicklungen nicht anhand der angeblich siegreichen Ideologien erklärt, „sondern diese Ideologien sollen im Gegenteil durch die planetarischen Ereignisse und die Kräfte, die sie entstehen lassen, verstanden werden.“<sup>181</sup> Dies ist eine konsequente Weiterführung seines Gedankens, das ohnehin alle Machtansprüche verkleidet sind und Motivation und Begründung für das Handeln sich unterscheiden. Kondylis geht sozusagen gemäß dem Bibelspruch „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen!“ vor.

Andreas Krause Landt verweist auf drei Perspektiven, unter denen Globalisierung bei Kondylis zu betrachten ist:<sup>182</sup>

- Die **Grundpositionen seiner Philosophie** – wie Selbsterhaltung, Machtanspruch, Entscheidung und Objektivierung sowie die Differenz von Nominal- und Funktionswert – werden von ihm auch hier angewandt, denn sie sind sozusagen ewig wirksame Faktoren. Mit seinen historischen und politischen Schriften wollte Kondylis jedenfalls – wie er selbst sagt – auch „die hermeneutische Fruchtbarkeit [seiner] allgemeinen Betrachtung der menschlichen Dinge handfest unter Beweis stellen.“<sup>183</sup>
- Die Globalisierung ist im Lichte einer neuen methodischen Sichtweise zu sehen. Dabei handelt es sich um eine **analytisch-kombinatorische Methode**, welche die alte synthetisch-harmonisierende verdrängt. Mit diesem Ablösevorgang vollzieht sich auch die Demokratisierung des Bürgertums, worin sich die antibürgerliche Weiterentwicklung hin zur Massengesellschaft widerspiegelt.<sup>184</sup>
- Wenn von Globalisierung die Rede ist, so ist nicht bloß der Status quo, sondern auch die weitere Entwicklung von Interesse. Kondylis war sich dem Problem der Mutmaßlichkeit aller Prognosen bewusst, weshalb er seine Voraussagen v.a. auf die Schilderung „möglicher Konstellationen von vorgegebenen Faktoren“ und die daraus

---

Bewegungen«, anstatt den Imperialismus anzuprangern, und machen sich für die Interpretation der Wirklichkeit die Parolen der Sieger zu eigen: die Globalisierung durch den internationalen Markt und durch die »Menschenrechte«. Dabei fragen sie sich weder, wer denn nun jedes Mal bindend interpretiert, was diese »Rechte« für einen konkreten Ort und eine konkrete Zeit bedeuten, noch fragen sie sich, inwiefern eine solche »nationale Bewegung« gerechtfertigt sein könnte [...]. Auf diese Weise kämpfen sie in Wahrheit trotz ihres ständigen Moralisiereins auf der Seite und mit dem Recht des Stärkeren.“ (Kondylis, Panajotis: Das Politische im 20. Jahrhundert, a.a.O., S.7f)

<sup>181</sup> Kondylis, Panajotis: Das Politische im 20. Jahrhundert, a.a.O., S.11

<sup>182</sup> Vgl. Krause Landt, Andreas: Mechanik der Mächte, a.a.O., S.114

<sup>183</sup> Kondylis, Panajotis: Skeptische Wahrheitssuche gegen normative Entscheidung, a.a.O., S.160

<sup>184</sup> Krause Landt kritisiert, dass dieser antibürgerliche Ablösevorgang bei Kondylis den Anschein globaler Gültigkeit erweckt, wobei dies aber tatsächlich nur auf vergleichsweise wenige wohlhabende Industrienationen beschränkt bleibe. Dies ist faktisch richtig. Dennoch muss angemerkt werden, dass die Globalisierung gerade von diesen „vergleichsweise wenigen wohlhabenden Industrienationen“ ausgeht.

„wahrscheinlichen Ausgänge einer **multidimensionalen Dynamik**“<sup>185</sup> zu begrenzen versuchte.

Diese drei Perspektiven sind auch für unser Thema von Belang. Die erste Perspektive wurde bereits in diesem Kapitel ausführlich dargestellt. Die zweite angeführte Perspektive ist Kernthema dieser Untersuchung. In der Entwicklung der sogenannten Massendemokratie sieht Kondylis einen der wesentlichsten Faktoren der planetarischen Politik.

Es ist hier nicht der Platz für eine ausführliche Beschäftigung mit Kondylis Wirken auf dem Feld der politischen Analyse, sie soll also nur knapp beschrieben werden. Kondylis politische Betrachtungen sind – wie bereits angedeutet – die Konsequenz seiner analytischen Prinzipien wie der Einbeziehung der Freund-Feind-Dichotomie oder der Selbsterhaltung. Die analytischen Befunde in seinen politischen Schriften sind deshalb nicht mit dem herkömmlichen Rechts-Links-Schema erfassbar. Kondylis behandelt immer konkrete Fälle und kommt zu konkreten Aussagen. Während ihm teilweise von der Linken Applaus gespendet wurde, so werden andere Schriften von Rechten<sup>186</sup> zitiert. Doch die Sichtweise, dass er sich den einen wie den anderen andienen wollte, ist Unfug. Kondylis konnte weder mit den einen, noch mit den anderen etwas anfangen. Für ihn waren der „provinzielle Tiefsinn“ der nationalistischen Rechten und die kosmopolitische Oberflächlichkeit der Linken zwei Seiten einer Medaille.<sup>187</sup> Die passendere Sichtweise ist folglich, dass Kondylis sowohl gegen rechte und linke Dogmatiker polemisierte. Der Rechten wirft er Vernachlässigung der globalen Dimension der Politik vor, außerdem sei sie zu sehr auf nationale Traditionen fokussiert. Dass der Antiamerikanismus der nationalistischen Rechten der ursprünglich linken Antikapitalismuskritik entstammt, vergisst er freilich nicht hämisch zu erwähnen. Der Linken wirft er vor, dass sie sich dem Diktum des freien Marktes und dem Amerikanismus unterworfen habe sowie dem ökonomischen Liberalismus frönt.<sup>188</sup> Dass Kondylis „vom intellektuellen Mainstream seiner Zeit“<sup>189</sup> konsequent ignoriert wurde, ist also kein Wunder.

Obwohl Kondylis an Marxismus und Liberalismus deren Primat von Wirtschaft und Gesellschaft gegenüber Politik und Staatlichkeit kritisiert, stimmt er dennoch „nicht an der landläufigen Kritik am ‚Neoliberalismus‘, an der ungehemmten weltweiten Bewegung des sozial entpflichteten Kapitals auf der Suche nach den besten Verwertungsbedingungen [mit] ein.“<sup>190</sup>

---

<sup>185</sup> Kondylis, Panajotis: Das Politische im 20. Jahrhundert, a.a.O., S.134

<sup>186</sup> U.a. von Armin Mohler, Karlheinz Weißmann und Klaus Kunz.

<sup>187</sup> Vgl. Krause Landt, Andreas: Mechanik der Mächte, a.a.O., S.120

<sup>188</sup> Vgl. Moser, Christian S.: Die Welt ist vage. In: Stichwortgeber für die Politik Teil II, Politische Akademie, Wien, 2006, S.95

<sup>189</sup> Ebd., S.94

<sup>190</sup> Krause Landt, Andreas: Mechanik der Mächte, a.a.O., S.111

## 2.2. Kondylis' Gegenwartsdiagnose & seine Denkfigurenmethode

Kondylis' Buch »Der Niedergang der bürgerlichen Denk- und Lebensform. Die liberale Moderne und die massendemokratische Postmoderne« ist Grundlage und Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit. Im Gegensatz zu Kondylis' anderen Schriften, die er stets streng nüchtern abhandelte, verfasste er dieses Buch in Essayform. Im Zuge der Veröffentlichung meinten viele Kritiker einen sarkastischen Unterton herauszuhören, u.a. bezeichnet es der Historiker Gerrit Walther als „gepflegt pessimistisch im Titel, schnittig im Trend aktueller Betrachtungen über ‚Das Ende‘ (der Geschichte, des Menschen, der Ideologien, des Wachstums, der Natur, usw.), modisch erst recht in der Kaltblütigkeit.“<sup>191</sup> Er lobte es außerdem als überfliegenden Essay über das, was Karl Jaspers einst „Die geistige Situation der Zeit“ nannte, denn Kondylis untersuche die Gegenwart als eine Situation, in der die objektiv auftretende Vernunft selbst zum Objekt einer existenziellen Freund/Feind-Beziehung wird.<sup>192</sup>

Kondylis zeichnet den Übergang vom Liberalismus des 19. Jahrhunderts in die Massendemokratie des 20. Jahrhunderts nach. Dabei ist er bemüht, die scheinbar beliebig verwendbaren Ausdrücke »Moderne« und »Postmoderne« als Begriffe fassbar zu machen. Und will man dem Historiker Hans Martin Lohmann Glauben schenken, dann gelang es niemandem auch nur annähernd so überzeugend, das inflationäre Postmoderne-Gerede der 1980er und 1990er Jahre zu erklären, wie es Panajotis Kondylis vermochte.<sup>193</sup> Kondylis gelingt dies, indem er Ereignisse aus der sogenannten *planetarischen* Sicht betrachtet und trotz detailreicher Kenntnis jeder erdenklichen Primär- und Sekundärliteratur stets aus Sicht grundlegender Kerngedanken argumentiert. Lohmann bezeichnet Panajotis Kondylis deshalb als einen „Autor, der wie einst Günter Netzer »aus der Tiefe des Raumes« kommt.“<sup>194</sup>

Kondylis kritisiert, dass die geläufigen epochalen Hochstilisierungen von *Moderne* und *Postmoderne* weder sozial- noch geisteswissenschaftlich stimmen, was für ihn jedoch nicht bedeutet, dass „das damit verbundene Gefühl eines epochalen Umbruchs als solches täuscht. Die Frage ist nur, wo dieser Umbruch anzusetzen ist, worin er bestanden und was er herbeigeführt hat.“<sup>195</sup> Zur Lösung dieser Frage stellt Kondylis die These auf, dass sich die Problematik von Moderne und Postmoderne – in sozialer, kultureller und politischer Hinsicht

---

<sup>191</sup> Walther, Gerrit: Die Parteilichkeit der Objektivität. Die historische Vernunftkritik des Panajotis Kondylis: Ein Überblick über sein Werk aus Anlaß seiner Analyse der „Postmoderne“. In: Rechtshistorisches Journal, Bd. 11, 1992, S.222-239; Online im Internet, URL: [http://www.kondylis.net/Sammelrezension%20gerrit\\_walther.htm](http://www.kondylis.net/Sammelrezension%20gerrit_walther.htm), abgerufen am 01.07.2010.

<sup>192</sup> Vgl. ebd.

<sup>193</sup> Lohmann, Hans Martin: Ich kaufe, also bin ich. Panajotis Kondylis über den Niedergang der bürgerlichen Denk- und Lebensform, In: Die Zeit, Nr. 50, 6.12.1991, S. 21.

<sup>194</sup> Ebd.

<sup>195</sup> Kondylis: Niedergang, S.7

– am besten vor dem Hintergrund des Niedergangs der bürgerlichen Denk- und Lebensform sowie des Übergangs vom Liberalismus zur Massendemokratie beleuchten lasse.<sup>196</sup>

Um Missverständnisse von vornherein zu vermeiden: wenn Kondylis von bürgerlicher Moderne spricht, dann meint er v.a. deren Blütezeit ab Mitte des 18. Jahrhunderts. Bereits rund 100 Jahre später – in der Mitte des 19. Jahrhunderts – sieht Kondylis den beginnenden Übergang zur massendemokratischen Postmoderne, die sich ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entfaltet.

Um den Moderne/Postmoderne-Umbruch festzumachen, beschreitet Kondylis nicht normativ-inhaltliche Pfade, sondern er legt seinen Untersuchungen formal-strukturelle Kriterien zugrunde. Dabei destilliert er aus Moderne und Postmoderne einen jeweils prägenden Kerngedanken heraus, der in den jeweiligen Sozialsystemen eine Entsprechung findet. Kondylis bezeichnet diese Kerngedanken als *Denkfiguren*, deren Funktionsweise er ohne Rücksicht auf die nahezu unübersichtliche Vielfalt der Inhalte auf dieselben formalen Strukturen reduziert. Diese *Denkfiguren* werden dann einerseits miteinander verglichen und andererseits wird ihre Aufeinanderfolge beobachtet. Auf diese Weise macht Kondylis das Selbstverständnis der Intellektuellen zum Gegenstand und nicht das Ergebnis ihrer Bemühungen. Anstelle des Inhalts des Gedachten bzw. des Denkens, will Kondylis den Denkstil betrachten. Nicht das Ergebnis der denkerischen Leistung, sondern die Art und Weise wie das Denken zu seinen Folgerungen kommt, rückt bei Kondylis in den Betrachtungsfokus. Es nicht darum *WAS*, sondern *WIE* gedacht wird.<sup>197</sup> Der Historiker und Literaturkritiker Gustav Seibt beschreibt es folgendermaßen: Kondylis suche „nicht nach Weltbildern oder sozialen Mechanismen, die das große Ganze der westlichen Kultur erklären sollen, sondern er fahndet nach der Grundstruktur, der alles durchdringenden ‚Denkfigur‘, dem ‚Denkstil‘, der sich in allen Erscheinungen ausprägt.“<sup>198</sup>

Diese Denkfiguren-Methode, die Kondylis nicht nur hier in seinem Niedergangs-Essay, sondern auch bei anderen seiner Arbeiten anwandte, trug dazu bei, dass ihm der Hang zur weiträumigen, weitläufigen und großzügigen – oder eben zur planetarischen - Perspektive zugeschrieben wurde. Hans-Martin Lohmann schreibt, dass es zu den unbestreitbaren Stärken von Kondylis' Denken gehört, in der Mannigfaltigkeit historischer Ereignisse jene strukturbildenden Elemente herauszudestillieren, die es erst möglich machen, eine Epoche in einen umfassenden Kontext einzufügen und dadurch einer Interpretation in weltgeschichtlicher Absicht zugänglich zu machen. „Unter dem Blick des griechischen Gelehrten schrumpften die einzelnen Ereignisse und Abschnitte der modernen

---

<sup>196</sup> Vgl. ebd., S.8

<sup>197</sup> Vgl. ebd., S.7ff

<sup>198</sup> Seibt, Gustav: Zum Raum wird hier die Zeit. Noch ein Verlust der Mitte: Gegenwartsdiagnosen von Panajotis Kondylis. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 8. Oktober 1991, S. L 30, Online im Internet, URL <http://www.kondylis.net/rezensionen/GustavSeibt.pdf> abgerufen am 14.01.2012

Weltgeschichte zu Episoden, die erst in einem größeren, eben planetarischen Zusammenhang ihre wahre geschichtliche Bedeutung enthüllten.“<sup>199</sup>

**Die synthetisch-harmonisierende Denkfigur** – Wenn man schon von einem Niedergang redet, muss man freilich genau beschreiben, was es denn ist, das niedergeht. Mit dem Terminus der bürgerlichen Denk- und Lebensform bezeichnet Panajotis Kondylis die in seinen Augen idealtypische Struktur, nach der sich das Bürgertum des 19. Jahrhunderts – teils bewusst, teils unbewusst – richtete.

Und die bürgerliche Denk- und Lebensform war von einer synthetisch-harmonisierenden Denkfigur durchdrungen. Das Bürgertum strebte alle Aspekte miteinander in Einklang zu bringen; Widersprüche, wie zwischen Geist und Natur, Norm und Trieb, Gemeinwohl und Privatinteresse, wurden ausbalanciert. Das Einzelne wurde immer vom Ganzen her gedacht und das Weltbild aus einer Vielfalt konstruiert. Alles wurde als System von Elementen, die einander über- bzw. untergeordnet waren, gedacht. Wiewohl es innerhalb des harmonischen Ganzen auch Reibungen und Spannungen geben konnte, so wurden Konflikte im Sinne eines übergeordneten vernünftigen Zwecks als aufgehoben betrachtet. Dinge wurden von ihrer Funktion her gedacht, während ihre Substanz nicht verloren ging.

Die dominierenden Verfahren in der bürgerlichen Moderne waren bestrebt, alle Elemente, Aspekte und Faktoren in einer *Synthese* harmonisch zu vereinen. Der prägende Kerngedanke des liberal-modernen Bürgertums, in dessen Zentrum der Mensch stand, bezeichnet Kondylis deshalb auch als *synthetisch-harmonisierende Denkfigur*. In der synthetisch-harmonisierenden Gesellschaft waren soziale Unterschiede zwar substantiell, doch begegneten sie einander im Rahmen einer Konkurrenz, die in einem dynamischen Gleichgewicht mündete. Ein drohender Kampf aller gegen alle sollte so umgegangen werden.<sup>200</sup>

**Die analytisch-kombinatorische Denkfigur** – Im Zentrum der massendemokratischen Postmoderne steht nicht mehr der Mensch an sich, sondern lediglich als Resultante seiner Funktionen. Der Mensch wird lediglich als Summe seiner einzelnen Aspekte wahrgenommen. Das harmonische Ganze wird aufgelöst, indem es in kleinste Bestandteile zerlegt wird. Diese können und dürfen wahllos miteinander getauscht und kombiniert werden, denn hierarchische Regeln sind nicht mehr gültig. Überspitzt formuliert: es gibt kein Oben, kein Unten, kein Hinten, kein Vorne - alles befindet sich auf einer Ebene und wartet darauf, kombiniert zu werden. Dieses Szenario spiegelt sich auch in der Gesellschaft wider: die sozialen Unterschiede gelten nicht mehr, die soziale Mobilität ist prinzipiell grenzenlos – obwohl sich diese grundsätzlich soziale Durchlässigkeit de facto nach wie vor Standesschranken gegenübersteht. Kondylis umreißt die analytisch-kombinatorische Denkfigur folgendermaßen: „Auf einer einzigen ebenen und homogenen Fläche, die keine

---

<sup>199</sup> Lohmann, Hans-Martin: Wirtschaftsbürger, Bildungsbürger, Konsumbürger – der Bürger bleibt; in: Panajotis Kondylis – Aufklärer ohne Mission, a.a.O., S.125

<sup>200</sup> vgl. Kondylis: Niedergang, S.15ff

Krümmungen, also keine substantiellen und daher unaufhebbaeren Hierarchisierungen kennt, sind die letzten und irreduzierbaren Elemente eines funktionalen Ganzen ausgebreitet, die grundsätzlich ihre Plätze austauschen und alle denkbaren Kombinationen miteinander eingehen können; Mobilität, Austauschbarkeit und Kombinierbarkeit der Atome bürgen für völlige Durchsetzung der funktionellen Gesichtspunkte gegen jede substantialistisch aufgefaßte Größe.“<sup>201</sup>

Das sich harmonisch fügende Ganze wird von zusammengesetzten Strukturen verdrängt. Der Begriff der *Struktur* setzt die Existenz letzter Elemente aus, aus denen sie strukturiert wird. Die Struktur ist also lediglich die Art und Weise wie die gleichartigen und gleichwertigen Elemente zusammengefügt sind. Der wesentliche Unterschied des Elemente/Struktur-Konzeptes gegenüber des bürgerlichen Ganzes/Teile-Begriffes ist das Fehlen hierarchischer Ordnung und innerer Beziehung der Bestandteile. Während beim hierarchisch-strukturierten, harmonischen Ganzen von einem übergeordneten Sinn vorgegeben wird wie sich die Teile einzufügen haben, ist in einer Struktur die Beziehung der Elemente zueinander konstitutiv – und mit wesentlichem Einfluss auf die Strukturgesamtheit. Was die Struktur letzten Endes ergibt, wird nicht von oben geplant oder angeordnet, sondern von unten durch Zusammenfügung selbständig vollzogen.<sup>202</sup> „Die Struktur bildet nur die Summe ihrer Elemente.“<sup>203</sup>

Der massenhafte Charakter ermöglicht eine unendliche Anzahl von Kombinationen, jeder kann denkbar alles sein oder werden. Jeder ist austausch- und ersetzbar. Sei es im Arbeitsleben der McJobs, sei es im Familienleben à la Patchwork. Die grundsätzliche Beteiligung aller Angehörigen der Massengesellschaft an den sozialen Vorgängen ermöglicht „eine unendliche Anzahl von Kombinationen, deren Vielfalt und zugleich Vergänglichkeit eben jeden Substanzgedanken verschwinden und an seiner Stelle bloß funktionale Gesichtspunkte gelten lässt.“<sup>204</sup> Kondylis bezeichnet deshalb den prägenden Kerngedanken der massendemokratische Postmoderne als *analytisch-kombinatorische Denkfigur*.

Anstelle von Harmonie im Zusammenspiel der einzelnen Teile oder vielleicht sogar einem übergeordneten Zweck wie bei der „synthetisch-harmonisierenden“ Denkfigur gibt es nunmehr bloß kombinierte Strukturen, die fortwährend durch neue und grundsätzlich ebenbürtige ersetzt werden. „Alles kann und darf im Prinzip mit allem kombiniert werden, denn alles befindet sich auf derselben Ebene, und es gibt keinen ontologischen Hintergrund, der den Vorrang bestimmter Kombinationen vor anderen sicherstellen würde.“<sup>205</sup>

---

<sup>201</sup> Kondylis, Panajotis: Das Politische und der Mensch, a.a.O., S.4

<sup>202</sup> Vgl. ebd., S.153

<sup>203</sup> Ebd., S.154

<sup>204</sup> Kondylis: Niedergang, S.17

<sup>205</sup> Ebd.



## Teil II BILDUNG & ERZIEHUNG IN DER BÜRGERLICHEN MODERNE

„Der wahre Zweck des Menschen  
– nicht der, welchen die wechselnde Neigung,  
sondern welchen die ewig unveränderliche Natur ihm vorschreibt –  
ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“  
(Wilhelm von Humboldt)<sup>206</sup>

### 1. Kondylis' Analyse des modernen Zeitalters: die bürgerliche Synthese

#### 1.1. Harmonie, Säkularisierung, Vernunft & Geschichtswissenschaft

Kondylis sieht die bürgerliche Moderne durch den Drang, alles miteinander in Einklang zu bringen, dominiert. In einer Synthese laufen bürgerliche Hauptaspekte, wie Harmoniestreben, Säkularisierung, Vernunft und Geschichtswissenschaft, ineinander. Diese Hauptaspekte der bürgerlichen Lebensgestaltung und Kultur sollen nachfolgend näher erörtert werden.

**Harmoniestreben** – Einer der wesentlichsten Aspekte des bürgerlichen Zeitalters ist für Kondylis der Hang zur *Harmonie*. Der Harmoniebegriff des Bürgertums war im Sinne einer mechanischen Naturgesetzmäßigkeit konzipiert.<sup>207</sup> Daraus ergeben sich Stabilität und Berechenbarkeit aufgrund der festen Stellung der einzelnen Teile innerhalb des Ganzen. Wenn Harmonie als oberster Wert gesetzt ist, werden gegnerische Positionen konsequenterweise als chaotisch bekämpft.<sup>208</sup> Dies entspricht dem polemischen Denken, das in eine Freund/Feind-Unterscheidung mündet.

Wie kam es zur Herausbildung des Harmoniebedürfnisses und was ist darunter zu verstehen? Die bürgerliche Weltanschauung bildete sich unter widersprüchlichen Verhältnissen und unter Wirkung widersprüchlicher Faktoren heraus. Unterschiedliche bürgerliche Interessensgruppen verfolgten unterschiedliche Ziele. Aber allen war gemeinsam, dass sie sich gegenüber dem sogenannten feudalen *Chaos* auf sozialer Ebene abgrenzen mussten. Daraus entwickelte sich als gemeinsamer Nenner des Bürgertums der Begriff der *Harmonie*. Harmonie ist aber nicht als statischer Zustand, sondern immer als dynamischer Prozess im Sinne eines Harmoniestrebens aufzufassen.<sup>209</sup>

---

<sup>206</sup> von Humboldt, Wilhelm: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, Studienausgabe. Hg. v. A. Flitner und K. Giel. Stuttgart 1980, Bd. 1, S.64.

<sup>207</sup> Vgl. ebd., S.28

<sup>208</sup> Vgl. ebd., S.23

<sup>209</sup> Vgl. ebd., S.23f

Vor dem Hintergrund des Harmoniebedürfnisses war eine der wesentlichsten Anliegen des Bürgertums die Vereinbarkeit von „prinzipieller Gleichheit und faktischer Differenzierung der Teile innerhalb des Ganzen.“<sup>210</sup> Während Ungleichheiten, die aufgrund der Geburt herrührten, weitgehend entfernt wurden, blieben sozial bedingte Ungleichheiten sowie qualitative Unterschiede zwischen den Dingen der Welt allerdings bestehen. Anders ausgedrückt: dem Adel sollten seine Argumente auf Führungsanspruch genommen werden, und das Proletariat sollte erst gar nicht auf die Idee dazu kommen. Das Bürgertum konnte durch seine wirtschaftliche Stärke zwar an Macht gewinnen, doch der Adel hatte weiterhin die politische Herrschaft größtenteils inne. Der Weg der Bürgerlichen zur politischen Mitbestimmung (bzw. Herrschaft) zwang sie also zu einer auf Ausgleich bedachten Handlungsweise, in der sie ihre Forderungen inhaltlich mäßigten (indem sie in kleinen Häppchen zerteilt wurden) und formal abmilderten (indem die Sprache des Gegners benutzt und allzu aufrührerische Parolen eher vermieden wurden). Diese Handlungsweise war so erfolgreich, dass in weiterer Folge auch die neu aufkommenden Gegner des Bürgertums, die Proponenten der sozialen Demokratie, in gleicher Art und Weise gegen das Bürgertum wirksam wurden. Die bürgerlichen Vertreter sahen sich bald gezwungen, von der Umdeutung ihrer eigenen Phrasen auf Distanz zu gehen.<sup>211</sup> Das Bürgertum wurde sozusagen mit seinen eigenen Waffen bekämpft.

Um die Hoheit über gesellschaftliche Normen und Werte zu erlangen, wurde der bürgerliche Harmoniebegriff erweitert. Zu den *mechanischen* und *naturgesetzmäßigen* Aspekten gesellte sich das *ethisch-ästhetische* Moment. Schön war nun nicht nur, was Klarheit und Einfachheit ausstrahlte, sondern auch Asymmetrisches, sofern es Harmonie im Rahmen eines übergreifenden Ganzen darstellte. Zuerst entdeckte man die Schönheit der Natur: Berge, Wiesen, Täler, Flüsse. Das grundsätzliche *Ganzes/Teile-Muster* blieb bestehen, wurde aber nicht als mechanische Verbindung mehrerer symmetrischer Teile zu einem symmetrischen Ganzen, sondern „als Aufgehen der an sich angenehmen Asymmetrie der Teile in der imposanten Symmetrie des Ganzen ausgelegt. Die schöne, gute und bei all dem doch gesetzmäßig funktionierende Natur bildete gleichsam die sichtbare und handfeste Gewähr für die Wirklichkeit der Werte und Normen. Das [Schlagwort] ‚gemäß der Natur leben‘ erlangte vor dem Hintergrund dieser Naturauffassung einen konkreten Inhalt und Sinn – eben den, den die bürgerlichen Wertvorstellungen in die Natur hineinlegten.“<sup>212</sup>

Die Vereinigung „zwischen Harmonievorstellung und Sicherheitsbedürfnis ist von Anfang an eine Konstante bürgerlichen Denkens gewesen.“<sup>213</sup> Das Schönheitsempfinden des Bürgertums, das Klarheit und Einfachheit forderte, gründete v.a. in der Hoffnung, dass eine Welt, die gesetzmäßig berechenbar und harmonisch ist, besser beherrschbar sei. Dies gab in

---

<sup>210</sup> Vgl. ebd., S.27

<sup>211</sup> Vgl. ebd., S.24

<sup>212</sup> Ebd., S.28

<sup>213</sup> Vgl. ebd., S.27

einer Phase, in der Gottvertrauen über Bord geworfen wurde, ein Quantum Selbstvertrauen. Harmonie bedeutete im weitesten Sinne Geborgenheit und Harmlosigkeit.<sup>214</sup>

**Säkularisierung** – Auf dem Weg zur sozialen Herrschaft des Bürgertums war allerdings die allseitige Akzeptanz der Autorität der Kirche ein wesentliches Hindernis. Die Beseitigung des faktischen Monopols der kirchlich sanktionierten Theologie wurde somit zumindest auf ideologischem Gebiet zur Notwendigkeit.<sup>215</sup> Doch bevor die Bedeutung Gottes – und v.a. seiner irdischen Vertreter – deutlich reduziert werden konnte, war es ein langer Weg, denn die Vertreter der Kirche waren mächtige Gegner. Gesellschaftliche Normen und Werte waren zu jener Zeit mit Selbstverständlichkeit an den Gottesbegriff gebunden; ein jeder „Atheismusverdacht“ musste unter diesen Umständen auf den Nihilismusverdacht hinauslaufen, den sich keine Partei oder Gruppe leisten konnte, die ernste Ansprüche auf die soziale Herrschaft erhob.<sup>216</sup> Das Bürgertum vermied deshalb eine scharfe Konfrontation von Gott und Welt. Stattdessen wurde Gott an seine eigene Schöpfung gebunden. „Die Harmonie in den Beziehungen zwischen Gott und Welt bestand nicht zuletzt in ihrer Automatik, d.h. in der Unfähigkeit oder immerhin in der fehlenden Bereitschaft Gottes, die Naturgesetzmäßigkeit durch willkürliche und unvorhersehbare Eingriffe durcheinander zubringen.“<sup>217</sup> Die Demontage Gottes umfasste u.a. die Reduzierung der Religion auf ethische Fragen.<sup>218</sup> Das Bürgertum gewährte Gott zwar weiterhin seine Rolle als Schöpfer der Natur und Urheber der Moral, aber „seine Werke wurden nunmehr im Sinne bürgerlicher Vorstellungen und Werte geschildert und ausgelegt.“<sup>219</sup>

Die moralische Ordnung sollte garantiert bleiben, indem gute Taten belohnt und böse bestraft werden. Moralisches Handeln sollte also berechenbar bleiben. „Die weitgehende Ethisierung Gottes und der Religion bedeutet gleichzeitig eine [...] Absage an den Anspruch der Theologie, über physikalische und kosmologische Fragen zu befinden, deren Erforschung nunmehr zum Monopol moderner Naturwissenschaft erklärt wurde.“<sup>220</sup> Der Einfluss der Kirchen wurde so immer weiter zurückgedrängt. Gott war zwar noch nicht tot – wie es Nietzsche später postulieren sollte – aber er wurde zumindest schon in Rente geschickt.<sup>221</sup> Kondylis schreibt: „Gott hatte um 1900 längst aufgehört, die menschlichen Angelegenheiten zu lenken; im bürgerlichen Weltbild stand er im Hintergrund oder war vornehmlich in dem Sinne ethische Instanz, dass er als Garant bürgerlicher Normen und Werte fungierte.“<sup>222</sup>

---

<sup>214</sup> Vgl. ebd., S.27f.

<sup>215</sup> Vgl. ebd., S.44

<sup>216</sup> Vgl. ebd., S.25

<sup>217</sup> Vgl. ebd., S.26

<sup>218</sup> Den damals beklagten Werteverlust sowie den Verfall der Sitten sieht Kondylis nicht, er analysiert kühl: „Nach dem Tod Gottes ist alles erlaubt, lautet die Klage; solange Gott lebte, hat er selbst alles erlaubt – lautet die Feststellung.“ (Kondylis: Aufklärer, a.a.O., S.187)

<sup>219</sup> Kondylis: Niedergang, S.26

<sup>220</sup> Kondylis: Niedergang, S.39

<sup>221</sup> Ebd., S.84f

<sup>222</sup> Vgl. ebd., S.84

**Vernunft** – Vor dem Hintergrund des Aufstiegs der Natur zur maßgeblich normativen Dimension, konnte auch das Verhältnis zwischen Natur und Kultur einer neuen Sichtweise zugeführt werden – und zwar unter Vermittlung der Vernunft. „Die Vernunft wird gleichsam aus der (idealen) Natur herausdestilliert; und obwohl sie willens und fähig sein soll, manchen an sich blinden oder unvernünftigen Aspekt der (menschlichen) Natur zu bändigen, tut sie dies nicht im Sinne der weltverneinenden Askese, sondern im Sinne der zweckmäßigen Kanalisierung des Unvernünftigen in die jeweils angemessenen Tätigkeitsbereiche. [...] Harmonie von Natur und Kultur nimmt demnach die Form einer Einheit von Materie und Vernunft an, bei der die Natur jene Materialien liefert, die dann die Vernunft nach ihren Wertvorstellungen verfeinert.“<sup>223</sup> Mit anderen Worten: die Vernunft sollte zeigen, dass der Mensch die Natur beherrschen kann, obwohl er selbst ein Teil von ihr war. Trieb, Lust und Leidenschaften sollten einer zweckmäßigen Kanalisierung zugeführt werden. Die Naturmaterie des Menschen, die aufgrund des Selbsterhaltungstriebes eine egoistische Basis hat, soll von der Vernunft geformt werden. Während in einer christlichen Parabel Gott als Töpfer dargestellt wird, der die Menschen aus Ton formt bzw. aus dem Ton herausholt, war es nun die Vernunft, die gestaltend Hand anlegen sollte. Vernunft soll die instinktive *Selbstsucht* des rohen Naturmenschen in aufgeklärte *Selbstliebe* überführen, und ihn erkennen lassen, dass „der Respekt vor fremden Rechten und Freiheiten im eigenen Interesse liege.“<sup>224</sup> Kondylis sieht dadurch das *Primat der Anthropologie* an die Stelle des *Primats der Theologie* gerückt. Der Mensch konnte so aus dem Schatten Gottes treten und sich auf die Organisation des Diesseits konzentrieren. Und das dafür notwendige Organisationsprinzip war eben die Vernunft, die innerhalb des harmonischen Ganzen allen Bestandteilen den ihnen bestimmten Platz zuwies: wie ein Platzanweiser im Kino oder Theater, der den Besuchern die Plätze zeigt und dabei die Eintrittskarten kontrolliert.<sup>225</sup>

**Geschichtswissenschaft** – Im Sog des *Primats der Anthropologie* erlebte auch die Geschichtswissenschaft ihren Aufstieg. Dies hatte v.a. zwei Gründe. Zum einen sollten mit ihrer Hilfe eventuelle Einmischungen Gottes (bzw. derer, die in seinem Namen Macht beanspruchten) in das Weltgeschehen abgewehrt werden. Dies sollte sichergestellt werden, indem die Gesetzmäßigkeit der menschlichen Natur ausführlich beschrieben und dargestellt wurde. Zum anderen sollte sie die erreichten Fortschritte des Bürgertums darstellen, indem die Gegenwart mit vorbürgerlichen Phasen verglichen wurde. Dies alles diente der Illustration der Überlegenheit der bürgerlichen Sozialordnung und des bürgerlichen Wertesystems.

Der vorrangige Parameter der Geschichtswissenschaft ist *Zeit*. Im Bürgertum waren zeitliche Aspekte deshalb von besonderer Bedeutung. Es dominierte die Vorstellung, dass sich alles aus bereits vorhandenen Anlagen entwickelte; auch die Vielfalt der Welt wurde als Aufeinanderfolge der Dinge betrachtet – und zwar in Abgrenzung zu einem schier zufälligen

---

<sup>223</sup> Ebd., S.29f

<sup>224</sup> Ebd., S.31

<sup>225</sup> Ebd., S.32

räumlichen Nebeneinander. So wurde bei der Betrachtung von primitiv lebenden Völkern, nicht der Umstand, dass sie zeitgleich, aber geographisch anderweitig leben hervorgehoben, sondern, dass sie eine frühere Phase der Geschichte der Menschheit vertreten.<sup>226</sup> Das Bürgertum der Moderne sah die Vergangenheit v.a. als notwendige Hinführung zu seiner Kultur. Aber eben dadurch, dass es sich als den Gipfel allem Vorangegangenen identifizierte, war es untrennbar mit der Vergangenheit verbunden.

„Die Wahrnehmung der Welt unter dem vorrangigen Aspekt der Zeit und die historische Betrachtung von Natur und Gesellschaft wurden zum Hauptzug bürgerlicher Kultur und Bildung.“<sup>227</sup> Die Geschichtswissenschaft nahm nicht nur im Unterricht eine wesentliche Funktion ein, sondern inspirierte die bildenden Künste und die Literatur. Am augenscheinlichsten war die dominierende Stellung der Geschichtswissenschaft jedoch angesichts der vielen Museen, die wie die Pilze aus der Erde schossen und dem Prinzip der zeitlichen Aufeinanderfolge zum Durchbruch verhalfen.

## 1.2. Die bürgerliche Synthese

Die bürgerliche Kunst war geprägt vom Bestreben nach *Synthese*. Dies äußerte sich im Drang nach Verschmelzung: Ästhetisches mit Ethischem, Schönes mit der Idee und der Wahrheit, Erlebnismäßiges mit der Norm, Individuelles mit dem Sozialen.<sup>228</sup> Das idealtypische bürgerliche Handeln war dadurch gekennzeichnet, dass mehrere Faktoren - die durchaus auch konträr sein konnten - in einer Synthese *harmonisch* zusammengeführt wurden.

Um als Angehöriger des Bürgertums anerkannt zu werden, mussten drei Voraussetzungen erfüllt sein: entsprechende finanzielle *Mittel*, eine angesehene *Stellung* in der Gesellschaftshierarchie und ein den bürgerlichen Gepflogenheiten entsprechendes *Verhalten*. In diesem Zusammenhang erscheint Kondylis eine Unterscheidung zwischen (echtem) Bürgertum und (nachgeahmter) Bürgerlichkeit notwendig. Einerseits wurde der Vollzug des bürgerlichen Lebensstils von Personen, die aufgrund ihrer Finanzkraft und ihrer gesellschaftlichen Stellung als Bürger zu bezeichnen wären, abgelehnt. Andererseits strebten Angehörige unterer Schichten, die aufgrund ihrer Stellung im Wirtschaftssystem eindeutig *nicht* als Bürger zu bezeichnen waren, nach bürgerlichen Symbolen und imitierten bürgerliche Lebensformen.<sup>229</sup>

Das Bürgertum strebte nach Stabilität und Berechenbarkeit der Welt. Denn eine solche Welt bedeutete, dass Erfolg und Glück nicht mehr dem Zufall zugeschrieben werden konnten, sondern vielmehr berechenbare Resultate von rationalem Handeln sein mussten, also ganz im Sinne des Spruchs „Den Tüchtigen hilft das Glück“. Alle Tätigkeiten konnten in ein übergeordnetes System, das zum Wohl der Gemeinschaft diente, eingebettet werden.

---

<sup>226</sup> vgl. ebd., S.33ff.

<sup>227</sup> Ebd., S.46

<sup>228</sup> Vgl. ebd., S.47

<sup>229</sup> Vgl. ebd., S.37

„Dieses Bewusstsein beflügelte den Bürger und zugleich beruhigte es ihn, denn es schien ihm, als ob sich die eigenen Handlungen in Übereinstimmung mit den allgemeinen Gesetzen (und daher im Schutze von ihnen) befanden.“<sup>230</sup> Unter allen bürgerlichen Handlungen und Tätigkeiten besaß die Berufsausübung eine Ausnahmestellung, denn im Begriff des Berufes fließen alle wesentlichen Faktoren der bürgerlichen Synthese ein: „ethischer Sinn und materieller Nutzen, rationales Kalkül und Tatendrang, Selbstzucht und Streben nach Erfolg. Die grundsätzlich angestrebte Harmonie von Vernunft und Trieb erscheint hier als Unterwerfung instinktiver und ohnehin unausrottbarer Impulse unter ein rationales Ziel oder als Verzicht auf die unmittelbare *Befriedigung* zugunsten einer höheren und stabileren, die dann als sicheres Glück empfunden wird.“<sup>231</sup> Eigentum, welches Kondylis als wirtschaftliches Pendant der Selbstliebe bezeichnet, sowie das Bedürfnis nach Genuss sind für den Bürgerlichen nichts lasterhaftes, sondern rechtschaffene Belohnungen bürgerlicher Tugenden wie Fleiß, Verlässlichkeit, Ordnung und Sparsamkeit. Bürgerliche Vernunft ist „etwas, das sich allmählich aufgrund von Außeneindrücken entwickelt. Indem die Erfahrung als für den Verstand wesentlich einbezogen wird, erfährt die materielle Welt eine Höherbewertung.“<sup>232</sup> Die bürgerliche Berufsethik hat mit vorbürgerlich-christlicher Askese nichts mehr im Sinn, denn die bürgerliche Gesellschaft konnte und wollte nicht mehr asketisch sein. Der Wunsch nach irdischem Erfolg und Glück sowie die Bereitschaft dafür auch hart zu arbeiten, ließ die Berufsethik zu einem der Garanten einer verlässlicheren Berechenbarkeit der Gesellschaft werden. „Der persönliche Beitrag des Bürgers zu der von ihm selbst ersehnten Berechenbarkeit der Welt lag [in seiner] Wohlanständigkeit [...], die den anderen als Zuverlässigkeit und ihm selbst als Kreditwürdigkeit zugute“<sup>233</sup> kam. Das Prinzip der Vertragstreue, *Pacta sunt servanda* („Verträge sind einzuhalten“), galt als unumstößlicher Grundsatz.

Der Begriff des Berufes war auch Ausgangspunkt der Persönlichkeitsentfaltung, weshalb der bürgerliche Persönlichkeitsbegriff neben der psychologischen Dimension auch eine soziale, eine ökonomische und eine ethische umfasst. Für Kondylis ist der multidimensionale bürgerliche Persönlichkeitsbegriff eine typisch bürgerliche Synthese, weil in ihm Individuelles und Allgemeines, Subjektiv-Psychologisches und Objektiv-Soziales eng miteinander verwoben sind. Diese Synthese lasse sich besonders deutlich an der Idealvorstellung von der Ehe wiedererkennen. Hier werden Geschlechtstrieb, gegenseitige Zuneigung und Liebe in die dafür vorgesehene Institution übergeleitet. „Die Ehe bildet m.a.W. eine Synthese der anthropologischen und psychologischen Komponente mit juristischen, ökonomischen und ethischen Faktoren [...], so daß Gefühle und Triebe objektiviert, materielle Bestrebungen wiederum als Dienst an den geliebten oder geachteten Personen empfunden werden können. Die für die bürgerliche Seele so wichtige goldene Mitte zwischen Geld und Ethik,

---

<sup>230</sup> Ebd., S.38

<sup>231</sup> Ebd., S.40

<sup>232</sup> Horst, Falk: Von der Ideengeschichte zu „Macht und Entscheidung“. In: Panajotis Kondylis – Aufklärer ohne Mission, a.a.O., S.44

<sup>233</sup> Kondylis: Niedergang, S.40

Kalkül und Herz scheint an diesem Kreuzpunkt gefunden zu sein.<sup>234</sup> Die synthetisch-bürgerliche Lebenshaltung kann mit der Rede vom *Juste Milieu* umschrieben werden.<sup>235</sup>

Dasselbe Synthese-Schema gilt auch in den drei Bereichen des öffentlichen bürgerlichen Lebens: *Wirtschaft, Gesellschaft* und *Staat*. Der Staat bestimmt die Regeln und gewährleistet den geregelten Ablauf sozialer Arbeit auf allen Gebieten sowie die gesetzliche Absicherung notwendiger Grundnormen. Kondylis meint, dass die nachgesagte Staatsfeindlichkeit des Bürgertums lediglich vorgeschützt und vom Bürgertum selbst verbreitet wurde, als es im Kampfe gegen den absolutistischen Staat stand. Die Masse des Bürgertums schien zu wissen, dass ohne gesetzgebende Gewalt und Exekutive keine kapitalistische Wirtschaft funktioniere. Die entscheidende Frage war, wer den Staat einrichten und kontrollieren würde.<sup>236</sup>

Um eine gewisse Überwachungsfunktion gegenüber dem absolutistischen Staate einzurichten, zog das Bürgertum mit der „Parole von der Öffentlichkeit“ in die Schlacht. Der Staat sollte - unter den Argusaugen der bürgerlichen Öffentlichkeit - die Trennung von Öffentlichkeit und Privatem garantieren. Diese Trennung fand ihren Ausgangspunkt in der hehren Absicht die Religionskriege zu beenden, wurde aber bald zur verbissenen verteidigten Grundlage bürgerlichen Lebens überhaupt.<sup>237</sup> Kondylis merkt hier süffisant an, dass dies dem Bürger oftmals als Deckmäntelchen für kleinere und größere Fehlritte, von diskreten Bordellbesuchen bis hin zu suspekten Bereicherungsmethoden diene.<sup>238</sup> Doch abgesehen davon erfüllte die Trennung „Privates – Öffentliches“ die wichtige Aufgabe einer Grenzlinie zwischen dem objektiven und dem subjektiven Aspekt des bürgerlichen Persönlichkeitsbegriffs. Dieser Umstand ist für Kondylis von entscheidender Bedeutung, denn die Vermischung der objektiven und subjektiven Persönlichkeitsaspekte entwickelt sich zu einem Merkmal massendemokratischer Politik, Lebensweise und Kultur.<sup>239</sup> Die Trennung von Privatem und Öffentlichem ist auch im Zusammenhang mit Meinungsfreiheit und Toleranz zu sehen, die in der bürgerlichen Weltanschauung von Beginn an immanente Werte waren. Deshalb war es für das Bürgertum unmöglich eine ideologische Monopolstellung zu beanspruchen, was seine nachhaltige Dominanz erschwerte.<sup>240</sup>

---

<sup>234</sup> Vgl. ebd., S.42

<sup>235</sup> franz. „richtige Mitte“, „Beibehalten des Mittelmaßes“. *Juste Milieu* wurde/wird als Leitspruch in verschiedenen Bereichen benutzt, v.a. nach der französischen Julirevolution 1830 wurde es als politischer Slogan zur Charakterisierung der politischen Leitkategorie des sogenannten Bürgerkönigs Louis Philippe I. sowie der dominierenden bürgerlichen Gesellschaftsschicht verwendet.

<sup>236</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.43

<sup>237</sup> Vgl. ebd., S.44

<sup>238</sup> Das zynische Schlagwort „*Enrichissez vous*“ („Bereichert euch!“) galt in Frankreich zu Zeiten des Bürgerkönigs Louis Philippe I. hinter vorgehaltener Hand nicht grundlos als eigentliche Parole des Großbürgertums – und zwar anstelle des erwähnten, eher positiv besetzten, *Juste Milieu*.

<sup>239</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.44

<sup>240</sup> Vgl. ebd., S.24

Die »Entfeudalisierung der Gesellschaft« und die »Entideologisierung der Ideologie« waren die zwei Schwerpunkte des Bürgertums. Die beiden doch sehr unterschiedlichen Stoßrichtungen äußerten sich in der Etablierung zweier höchst unterschiedlicher Fraktionen, oder wie Kondylis es benennt: im doppelten Charakter des Bürgertums. Gemeint ist das Nebeneinander von *Wirtschaftsbürgertum* und *Bildungsbürgertum*, das meist nicht konfliktfrei war.<sup>241</sup> Aber bei „aller Überheblichkeit oder Ungeduld des Bourgeois gegenüber dem ärmeren Bildungsbürger und bei aller Verachtung des Professors gegen den Spekulanten gehörten dennoch nach bürgerlichem Empfinden Kultur und Bildung (bzw. das Streben danach oder deren Förderung) zu den wesentlichen Attributen der Bürgerlichkeit.“<sup>242</sup> Kultur war also eng dem bürgerlichen Selbstverständnis verbunden, obwohl ein beträchtlicher Teil des Bürgertums mit Kultur nichts anzufangen wusste. Der Kulturbegriff blieb auch dann noch dominierend vom Bürgertum besetzt, als die Bürgerlichen begannen, adelige Kultur- und Lebensformen zu übernehmen. Für unser Thema ist auch folgendes von Interesse: Kondylis legt Wert darauf, dass die Verschiedenheit von bürgerlicher und adelig-aristokratischer Kultur im Auge behalten wird. Der entscheidende Unterschied liegt im *massenhaften* Charakter der *bürgerlichen* Kultur, der sich in der Entstehung einer Lesekultur sowie im verstärkten Zulauf eines gebildeten Publikums in Theatern, Opern, Galerien Konzertsälen und Museen deutlich macht.<sup>243</sup>

Im bürgerlichen Bildungsideal spiegelten sich die doppelte Repräsentation und die damit einhergehenden doppelten Bedürfnisse wider. Der Bildungsbürger labte sich an humanistischer Bildung während die Bourgeoisie ihren Nachwuchs vornehmlich einer technischen und beruflichen Ausbildung zuführte. Obwohl Natur- und Geisteswissenschaften nicht notwendig zusammengehörten, wandten sie sich vereint gegen traditionelle kirchlich-theologische Prioritäten. Während die Naturwissenschaften für technischen Fortschritt und industrielle Dynamik sorgten und somit die bereits erwähnte mechanische Harmonievorstellung zu Ausdruck brachten, enthüllten die Geisteswissenschaften die inneren Gesetze der Harmonie, deren *lex suprema* in der symmetrischen Beziehung von Ganzem und Teil zueinander sowie in der vollkommenen Entsprechung von Form und Inhalt zu finden war.<sup>244</sup> Der bürgerliche Anthropozentrismus wurde v.a. in der Kunst sehr weit gefasst, der Mensch erschien darin einerseits als Resultante und andererseits als Quelle aller wirkenden Kräfte bzw. Faktoren. Dem Anthropozentrismus lag „ein synthetisches Konzept zugrunde.“

Der Historiker Walther fasst die Sicht Kondylis auf das bürgerlich-moderne Leben so zusammen: „Das autonome, vernünftige Individuum, das sich durch Bildung und Beruf formiert, und die geschichtliche Zeit, in der sich menschliches Handeln realisiert und objektiv messbar wird, sind die Zentralideen dieses (hegelianischen) Prinzips, das alle Sphären

---

<sup>241</sup> Vgl. ebd., S.44ff.

<sup>242</sup> Ebd., S.44. Kondylis räumt ein, dass sich das Verhältnis von Wirtschaftsbürgertum und Bildungsbürgertum in verschiedenen Ländern unterschiedlich entwickelte.

<sup>243</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.45

<sup>244</sup> Vgl. ebd., S.46



bürgerlichen Lebens, von der Philosophie über Kunst und Wissenschaft bis hin zu Umgangs- und Wirtschaftsformen (in Gestalt des Freihandels-Ideals) bestimmt.“<sup>245</sup>

---

<sup>245</sup> Walther, Gerrit: Die Parteilichkeit der Objektivität, a.a.O.

## 2. Pädagogische Entsprechungen der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur

Kondylis zufolge wurden „die Wahrnehmung der Welt unter dem vorrangigen Aspekt der Zeit und die historische Betrachtung von Natur und Gesellschaft [...] zum Hauptzug bürgerlicher Kultur und Bildung.“<sup>246</sup> Die Säkularisierung und das damit einhergehende Primat des vernünftigen Menschen führten dazu, dass die Menschen der bürgerlichen Moderne „glaubten, daß die Welt nach einem mathematischen Bauplan konstruiert sei, daß es einen Welttischler gebe, der das Holz in vorgefaßte Formen gestopft hat, daß aber dieser Tischler jetzt tot sei und daß sie selbst seinen Platz eingenommen haben.“<sup>247</sup> So hat es jedenfalls Vilém Flusser pointiert formuliert.

Die Leitbegriffe der modern-bürgerlichen Pädagogik waren *Verantwortung, Emanzipation, Autonomie, Freiheit, Vernunft, Selbsttätigkeit* und allen voran *Mündigkeit*. Die vom Bürgertum propagierte Mündigkeit kann als Ausgangspunkt der modernen Pädagogik betrachtet werden. „Die bürgerliche Kampfansage an die Prämissen der feudalen Ordnung war der im Bildungsbegriff kulminierte, freie, radikale und eigenverantwortliche Vernunftgebrauch.“<sup>248</sup> Bildung, die in diesen Leitbegriffen gründet, ist die „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen. Eben deshalb ist denn auch Selbsttätigkeit die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses.“<sup>249</sup>

Bildungs- und Erziehungsaspekte der bürgerlichen Moderne sollen im Folgenden auf ihre Entsprechung mit der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur untersucht werden. Dabei werden Bildungstheorien von Humboldt, Hegel, Petzelt sowie von Nietzsche und Adorno herangezogen.

### 2.1. Bildung als Selbstzweck

Wilhelm von Humboldts Bildungskonzeption gilt als eine der bedeutendsten und wirkungsreichsten. Interessanterweise wollte er nie belehren, ihm fehlte jeglicher pädagogische

---

<sup>246</sup> Kondylis: Niedergang, S.46

<sup>247</sup> Vgl. Flusser: Vilém: Paradigmenwechsel. In: Medienkultur, Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt am Main, 5. Auflage 2008, S.196

<sup>248</sup> Ribolits, Erich: Zwangsehe. In: Bildung ohne Wert, a.a.O., S.123

<sup>249</sup> Klafki, Wolfgang: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Jg. 1986, S.460

Impetus. Diesbezüglich lässt sich eine Verwandtschaft mit Kondylis konstruieren.<sup>250</sup> Dieser beließ es beim Beobachten und Beschreiben von Sachverhalten ohne Sendungsbewusstsein.

Wilhelm von Humboldt war nicht bloß Bildungstheoretiker, sondern auch Bildungsreformer, der seine Vorstellungen politisch – zumindest teilweise – umsetzen konnte. Humboldts Bildungstheorie ist eine neuhumanistische Konzeption, in der nicht Gott, sondern der Mensch – konkret: der sich bilden wollende Mensch – im Mittelpunkt steht. Der Kerngedanke seiner Bildungskonzeption „betrifft eine Bildung des Menschen, die nicht auf eine besondere Tätigkeit oder ein spezifisches Ziel für den Menschen ausgerichtet ist.“<sup>251</sup> Denn im „Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will.“<sup>252</sup> Bildung in Humboldts Sinne verfolgt keine äußeren Ziele, stattdessen dient sie zur Stärkung der Kräfte der menschlichen Natur. Humboldt schreibt: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Natur ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“<sup>253</sup> Der Mensch *hat* Kräfte – diese gilt es zu bilden und zu formen. Eine solche Bildung der menschlichen Kräfte sei sogar der *wahre* Zweck des Menschen. Es ist also nicht so, dass Bildung einen Zweck erfüllt, wie z. B. Nützlichkeit oder Verwendbarkeit, stattdessen ist Bildung der Zweck des Menschen. Der Mensch soll sich um des Bildens willen bilden. Der Mensch soll sich zum Menschen bilden. Oder mit anderen Worten: *Bildung ist Selbstzweck*. Um Bildung in diesem Sinne gerecht zu werden, muss der Mensch danach streben, *alle* seine Kräfte zu einem Ganzen zu formen. Hinter diesem Streben wird die synthetisch-harmonisierende Denkfigur sichtbar: *alle* Aspekte sollen miteinander in *Einklang* gebracht werden und etwaige Widersprüche sollen ausbalanciert werden. Es wird eine Harmonie im Rahmen eines übergreifenden Ganzen angestrebt, in der Spannungen austariert werden. Diese ergeben sich einerseits durch die verschiedenen wirksamen Kräfte, und andererseits aufgrund weiterer Zwecke. Denn dass Humboldt von einem „wahren Zweck“ spricht, verweist ja auf weitere bestehende Zwecke, die er allerdings als nachrangig erachtet. Zu diesen sekundären, und der Bildung nachgeordneten, Zwecken gehören wirtschaftliche, politische oder individuell-egoistische Zwecke, wie z. B. Machtstreben, Schaffung von Reichtum oder ganz allgemein Selbstverwirklichung.

---

<sup>250</sup> Es sei hier am Rande erwähnt, dass Panajotis Kondylis 1994 den Humboldt-Forschungspreis der „Alexander von Humboldt-Stiftung“, also Wilhelm von Humboldts Bruder, erhielt. Dieser Preis ist mit ca. 60.000 € dotiert (Stand 2013).

<sup>251</sup> Dörpinghaus Andreas, Poentisch Andreas, Wigger Lothar: Einführung in die Theorie der Bildung, Verlag WBG, 2. Auflage, Darmstadt, 2008, S.68

<sup>252</sup> von Humboldt Wilhelm: Theorie der Bildung des Menschen. In: Werke. Band I., 1785 - 1795. Hrsg. v. A. Leitzmann. Berlin 1903, S.283

<sup>253</sup> von Humboldt, Wilhelm: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, Studienausgabe. Hg. v. A. Flitner und K. Giel. Stuttgart 1980, Bd. 1, S.64.

Unter *menschliche Kräfte* versteht Humboldt die Fähigkeiten zu handeln, zu erkennen und zu urteilen sowie schöpferisch und handwerklich tätig zu sein. Humboldt meint dabei v.a. die „Kräfte des Intellekts, der Einbildung, der sinnlichen Wahrnehmung und des Empfindens.“<sup>254</sup> Dietrich Benner zufolge versteht Humboldt die menschlichen Kräfte als „die Kompetenz des Menschen [...], mehr als eine bloße Summe möglicher individuell oder gesellschaftlich vorgegebener Einseitigkeiten zu sein.“<sup>255</sup> Die menschlichen Kräfte werden von Humboldt offensichtlich nach dem »Ganzes-Teile«-Muster der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur gedacht, denn das Ganze ist mehr als die Summe seiner Einzelteile. Die menschlichen Kräfte vermitteln zwischen den möglichen Situationen der Gegenwart, der Vergangenheit und der Zukunft. Beschränktheit und Einseitigkeit kann der Einzelne vermeiden, indem er lernt, in mannigfaltigen Situationen zu denken, zu fühlen und zu handeln. Denn die höchste und proportionierlichste Bildung der Kräfte zu einem Ganzen erfordert eine Mannigfaltigkeit der Situation, die Humboldt als grundlegend beschreibt und im engen Zusammenhang mit Freiheit sieht, welche die erste und unerlässliche Bedingung für Bildung sei.<sup>256</sup> Humboldt ist also überzeugt, dass Bildung nur vom Einzelnen geleistet und nicht von außen bewirkt werden kann. Ohne menschliche Freiheit gibt es keine selbsttätige Aneignung der Bildungsinhalte. Die Inhalte können nicht von außen in das Individuum gegeben werden, es muss sie sich schon selbst holen. Humboldtsche Bildung funktioniert – auf Neudeutsch – nach dem Pull-Prinzip – und nicht nach dem Push-Prinzip. Bei der selbsttätigen Aneignung darf es keine Einschränkungen geben, denn ohne Freiheit kann der Mensch weder sich und seine Lebensführung noch seine Welt gestalten.

Humboldts Idee einer harmonischen Menschenbildung basiert auf der griechischen Antike, die ihm einerseits eine Orientierung des Denkens und andererseits die Möglichkeit seine Gegenwart zu kritisieren bietet. Daher rührt auch die Grundthese des Neuhumanismus, dass sich „die Bedeutsamkeit des Menschen gerade in seiner Vielfalt und Potentialität an jener Kultur am besten studieren läßt, die selbst erstmals den Menschen als Individuum in das Zentrum ihrer ästhetischen, politischen und moralischen Bemühungen gesetzt hatte.“<sup>257</sup> Unter Harmonie kann in diesem Sinne „ein Spiel der Kräfte verstanden werden, das voneinander widerstreitenden ‚Bewegungen‘ lebt, die sich gegenseitig fordern und fördern. Das widerstreitende Spiel der menschlichen Vermögen soll eine proportionierliche Höherbildung der unterschiedlichen Kräfte ermöglichen.“<sup>258</sup> Die Konkurrenz der diversen Einflüsse sollte in ein dynamisches Gleichgewicht münden. Der Mensch tendiert unvermeidlich zur Einseitigkeit seiner Fähigkeiten und Interessen, deshalb muss er bildend gegensteuern, er muss eine Harmonie im Sinne eines ausgewogenen Ganzen willentlich anstreben. Und das sei eben der „wahre Zweck“ des sich bildenden Menschen.

---

<sup>254</sup> Dörpinghaus et al: Einführung in die Theorie der Bildung, a.a.O., S.69

<sup>255</sup> Benner, Dietrich: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie: Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform, Beltz Juventa, 2003, S.50

<sup>256</sup> Vgl. von Humboldt, Wilhelm: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, a.a.O., S.64.

<sup>257</sup> Liessmann: Theorie der Unbildung, Zsolnay Verlag, Wien, 2006. S.58

<sup>258</sup> Dörpinghaus et al: Einführung in die Theorie der Bildung, a.a.O., S.69

Wir wollen Humboldts Satz vom „wahren Zweck“ des Menschen noch einmal genauer betrachten. Der Mensch – „im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Tätigkeit“ stehend – soll ohne konkrete Absicht nur „die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen“, um so letztendlich „seinem Wesen Werth und Dauer“ zu verschaffen. Anders ausgedrückt: Um sein *Wesen* – also das eigentlich Menschliche – zu erhalten, muss der Mensch seine diesbezüglichen Kräfte stärken.

Humboldts Idee kann in Anlehnung an Kondylis dahingehend interpretiert werden, dass der „wahre Zweck“ des Menschen die *Selbsterhaltung des Menschlichen* ist. Wie wir wissen, führt Kondylis drei Entscheidungssubjekte an: die menschliche Gattung, diverse Gruppen und den Einzelnen. Wir können also sagen, dass – aus der Sicht Humboldts – der wahre Zweck der Menschengattung ihre Selbsterhaltung im Wege der Erhaltung ihrer genuin menschlichen Eigenschaften sei. Kondylis versteht unter *Gattung* den naturgeschichtlichen Generationszusammenhang des Menschen, d. h. sie fokussiert auf das Überleben in der Natur.<sup>259</sup> Aber weil Welt und Mensch für Kondylis sinnlos sind, kann es über das eigentlich Menschliche keine Einigkeit geben – aus dem daraus folgenden Konflikt entsteht das *Freund/Feind-Spannungsfeld*, das am Menschen zerrt und folglich die Harmonie des Ganzen beeinträchtigt.

Zwei Punkte sind bei der weiteren Interpretation zu berücksichtigen: erstens, dass Kondylis den Ansatzpunkt der Selbsterhaltung in existenzbedrohenden Notlagen sieht, und zweitens, dass Kondylis zufolge der Intellekt ein Produkt der Selbsterhaltung sei. Die menschlichen Kräfte á la Humboldt – Intellekt, Einbildung, sinnliche Wahrnehmung und Empfinden – dienen demzufolge der Selbsterhaltung der *Gattung Mensch* unter widrigen Lebensbedingungen der Natur. Die ewig unveränderliche Natur bzw. die ewig unveränderliche Vernunft schreibt als „wahren Zweck des Menschen“ die „höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen vor.“<sup>260</sup> Fragt man nach dem *warum*, so liegt die Antwort nahe: Selbsterhaltung. Die Selbsterhaltung des Menschlichen (bzw. der menschlichen Kräfte) dient der Selbsterhaltung der Gattung Mensch. Kondylis zufolge wird aus Selbsterhaltung immer Selbststeigerung. Dies führt zur Frage, was bei Humboldt unter höchster Bildung und was unter proportionierlichster Bildung zu verstehen ist? „Höchste Bildung“ bedeutet die jeweils menschenmögliche individuelle Entwicklung, die nicht auf ein bestimmtes Maß beschränkt werden kann. „Proportionierlichste Bildung“ verlangt nach einem harmonischen Verhältnis zwischen den Anlagen bzw. ausgebildeten Kräften des jeweiligen Individuums.<sup>261</sup> Mit anderen Worten: Der Einzelne soll seine Anlagen so gut wie nur menschenmöglich ausbilden und dabei keine der Kräfte vernachlässigen. Zur Veranschaulichung sei auf Humboldt selbst verwiesen, der meinte: „Griechisch gelernt zu haben, könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz sein, als einen Tisch zu

---

<sup>259</sup> Vgl. Kondylis: *Macht & Entscheidung*, S.40ff.

<sup>260</sup> Vgl. von Humboldt, Wilhelm: *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*, a.a.O., S.64.

<sup>261</sup> Vgl. Sauter, Christina M.: *Wilhelm von Humboldt und die deutsche Aufklärung*, Duncker & Humblot, Berlin, 1989, S.332

machen dem Gelehrten.“<sup>262</sup> Damit betont er seine Absicht einer allgemeinen Menschenbildung, wiewohl er einräumt, dass auf die Verschiedenheit der Menschen Rücksicht genommen werden muss. Aufgrund der Forderung nach der „höchsten Bildung“ ist dem humboldtschen Bildungszweck jedenfalls eine grundsätzliche Selbststeigerung der Kräfte inhärent. Und allgemeiner können wir festhalten: Immer, wenn der Mensch noch nicht so ist, wie er sein soll, wenn also seine Kräfte und Fähigkeiten noch gesteigert werden sollen, wird er pädagogisiert. Bildung und Erziehung sind – so betrachtet – also wesentliche Faktoren für die Selbsterhaltung.

Wird als der „wahre Zweck des Menschen“ die *Selbsterhaltung des Menschlichen* gesetzt, so bedeutet dies für uns Einzelnen gemäß Humboldt „die letzte Aufgabe unseres Daseins“. Humboldt definiert diese Aufgabe folgendermaßen: „Dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.“<sup>263</sup> Humboldt sieht die primäre Aufgabe des Einzelnen darin, dass dieser in sich selbst den Begriff der Menschheit mit Inhalt versieht. Jeder ist angehalten, den Begriff der Menschheit in seiner Person wirklich werden zu lassen. Die Bestimmung des Menschen – und somit das Ziel von Bildung – ist, dass jeder Einzelne seine innewohnenden Möglichkeiten, nämlich sein Menschsein, möglichst umfassend verwirklicht. Die Bildungsidee Humboldts zielt also auf eine Selbsterhaltung bzw. sogar auf eine Selbststeigerung des *Menschlichen*. Dies ist aber nur über das Individuum möglich. Demnach ist jeder Einzelne aufgefordert das Ganze des Menschlichen in sich auszubilden, um so ein Teil des Ganzen der Menschheit zu sein. Deshalb gilt für Humboldt als „größter Mensch“ jener „welcher den Begriff der Menschheit in der höchsten Stärke, und in der größten Ausdehnung darstellt; und einen Menschen beurteilen heißt nichts anderes, als fragen: welchen Inhalt er der Form der Menschheit zu geben gewußt hat? Welchen Begriff man sich von der Menschheit überhaupt zu bilden hätte, wenn er das einzige Muster wäre, aus welchem man denselben abnehmen könnte?“<sup>264</sup> Der Einzelne erfüllt im täglichen Leben mehrere Funktionen, er ist jedoch nicht auf diese Funktionen reduziert, die Substanz geht nicht verloren: In jedem Einzelnen ist die *Substanz der Menschheit* enthalten. Jeder Einzelne soll die Idee der ganzen Menschheit widerspiegeln. Humboldt geht es nicht allein darum, eine ideale *Ganzheit des Individuums* anzustreben, sondern es geht desgleichen um eine Gesamtentwicklung der menschlichen Gattung. Mit den Begriffen Kondylis‘ gesprochen: das Entscheidungssubjekt „der *Einzelne*“ soll über die diversen kollektiven Entscheidungssubjekte dem Wesen des Entscheidungs-

---

<sup>262</sup> von Humboldt Wilhelm: Bildung des Menschen in Schule und Universität, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1964, S.24

<sup>263</sup> von Humboldt Wilhelm: Theorie der Bildung des Menschen. In: Werke. Bd. I., herausgegeben von A. Leitzmann, Berlin 1903, S.283

<sup>264</sup> Ebd., S.235.

subjekts *menschliche Gattung* „Werth und Dauer“ verschaffen. Auf Neudeutsch formuliert haben wir es hier sozusagen mit einem Bottom-up-Verfahren zu tun.

Auch wenn die Erreichung der Vollkommenheit für den Einzelnen nicht möglich ist, so hat jeder die Pflicht, ein möglichst würdiger Repräsentant der Menschheit zu sein. Denkt man das humboldtsche Bildungsideal mit der postmodernen Massendemokratie zusammen, so ergibt sich für uns die Aufgabe „die Masse in uns selber herauszufordern, sich gegen sich selbst zu entscheiden.“<sup>265</sup> Das Ideal ist unerreichbar; es ist aber die Richtschnur. Sloterdijk spricht von der „Anstrengung, durch Maßnahmen am Bewundernswerten nicht ganz die Höhe zu verlieren.“<sup>266</sup> Bildung bei Humboldt ist Anstrengung. Denn Bildung bei Humboldt ist die Selbsterhaltung des Menschlichen.

Wie stellt sich Humboldt die Erhöhung und Stärkung der menschlichen Kräfte vor? Er schreibt: „Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortdauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich.“<sup>267</sup> Und dies geschieht durch die Verknüpfung des *Ichs* mit der *Welt*. Daraus sollte sich eine „allgemeinste, regeste und freieste Wechselwirkung“ ergeben, in der sich die menschlichen Kräfte in einem fortdauernden Prozess „üben“. Die Welt, das ist bei Humboldt ein Übungsfeld zur Kräftesteigerung.

Um *allgemein* zu sein, sollte die Wechselwirkung möglichst Vielfältiges und Grundlegendes umfassen. Um *frei* zu sein, darf sie keine Einschränkungen außer sich selbst haben. Und um *regsam* zu sein, sollte das Hin und Her dieses Verhältnisses gefördert werden, denn – so formulieren Dörpinghaus et al. – „in diesem Spielraum der Wechselwirkung vollzieht sich Bildung.“<sup>268</sup> Wechselwirkung ist in Humboldts Bildungskonzeption ein zentraler Begriff. Dieser Prozess hat weder Anfang, noch Ende, denn sowohl der Mensch als auch die widerständige Welt sind veränderlich. „Diese Überlegungen“ – so Dörpinghaus et al. „ergänzen das Bild der ‚harmonia‘ als höchste und zugleich proportionierlichste Bildung.“<sup>269</sup>

Humboldt verweist auf „Spuren des lebendigen Wirkens“ die der Mensch im Zuge der Wechselwirkung mit der Welt zurückerlässt. Damit ist nichts anderes, als die notwendige Fokussierung des Menschen auf einen *Inhalt* gemeint. Humboldt will *Substanz*. Dies geht auch in die Richtung nach der Frage des Sinns des Lebens. Es gibt keinen Sinn, außer man setzt sich einen. Der Mensch muss seinem Leben einen Inhalt geben. Der Sinn des Lebens liegt also in den „Spuren des lebendigen Wirkens“. Der Sinn des Lebens ist, dass man seinem Leben einen Sinn gibt. Dies wird aber nur im Rahmen der Wechselwirkung mit der Welt erkennbar.

---

<sup>265</sup> Sloterdijk: Verachtung, S.95

<sup>266</sup> Ebd.

<sup>267</sup> von Humboldt, Wilhelm: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, a.a.O., S.64.

<sup>268</sup> Dörpinghaus et al: Einführung in die Theorie der Bildung, a.a.O., S.70

<sup>269</sup> Ebd., S.70

Kondylis beschreibt die Herausbildung von Weltbildern ähnlich dieser Wechselwirkung. Statt von Bildung, spricht Kondylis jedoch von Entscheidung. Er versteht unter Entscheidung den Absonderungsvorgang, woraus sich ein Weltbild ergibt, das imstande ist, die zur Selbsterhaltung nötige Orientierungsfähigkeit zu garantieren. Der Akt der Entscheidung beseitigt dann die verwirrende und unübersichtliche Vielfalt der Vorwelt. In Bezug auf Humboldts Bildungskonzeption beruht die Entscheidung auf guten Gründen, auf Argumenten. In der Wechselwirkung zwischen Individuum und der widerständigen und chaotischen Welt stärkt der Mensch seine Kräfte – die Welt wird ihm so übersichtlicher. Der Mensch sichert seine Selbsterhaltung durch Selbststeigerung. Während Humboldt für Bildung die freieste, allgemeinste und regeste Wechselwirkung fordert, weil diese letztendlich der *Selbsterhaltung des Menschlichen* dient, beschreibt der Begriff der Entscheidung bei Kondylis jeden Absonderungsakt zur Erhöhung der Selbsterhaltung des Entscheidungssubjekts. Der Vorgang ist jedoch gleichartig: Es ist eine Wechselwirkung zwischen dem Einzelnen und der Welt. Ein wichtiger Unterschied ist jedoch folgender: Bildung bei Humboldt basiert auf verstehender und vernünftiger Aneignung der Welt, Entscheidung bei Kondylis muss keineswegs verstehend oder vernünftig sein – sie soll bloß Orientierungsfähigkeit zur Selbsterhaltung geben.

Neben Wechselwirkung ist die Sprache eine weitere zentrale Kategorie in Humboldts Bildungskonzeption. Die Sprache, als *Ort der Wechselwirkung*, hat bei Humboldt eine besondere Bedeutung. Bildung ohne Sprache ist nicht möglich. „Der Mensch denkt, fühlt und lebt allein in der Sprache, und muss erst durch sie gebildet werden. [...] Aber er empfindet und weiß, daß sie ihm nur Mittel ist, daß es ein unsichtbares Gebiet außer ihr gibt, in dem er nur durch sie einheimisch zu werden trachtet.“<sup>270</sup> Der Mensch ist in der Sprache mit der Welt verwoben. Nur in der Sprache kann diese Verwobenheit artikuliert und zum Ausdruck gebracht werden.

Die Zeit des beginnenden 19. Jahrhunderts war eine Zeit des Umbruchs. In Preußen wurde nach der Niederlage gegen Napoleon eine *Revolution von oben* eingeleitet.<sup>271</sup> Es kam zu einer Umstrukturierung des politisch-gesellschaftlichen Bereiches, die den Adel, die Kirchen und das Militär erfasste. Die ständische Gesellschaft und der Feudalstaat wurden in eine bürgerliche Gesellschaft und einen Verwaltungsstaat übergeführt. In diese Zeit fiel auch die Tätigkeit Humboldts als „Direktor der Sektion für Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium“ in den Jahren 1809/1810. Der Erziehungswissenschaftler Bernhard Rathmayr meint, dass Humboldt wohl als einer der Ersten erkannte, „dass sich die Wirksamkeit von Bildungsreform [sic!] nicht in pädagogischem Enthusiasmus oder in der

---

<sup>270</sup> von Humboldt Wilhelm: Werke. Bd. IV., herausgegeben von A. Leitzmann, Berlin/Leipzig 1903, (Nachdruck Berlin 1968), S.432

<sup>271</sup> Der Ausspruch „Revolution von oben“ geht zurück auf den preußischen Minister Struensee, der gegenüber dem französischen Gesandten in Berlin sagte: „Die heilsame Revolution, die ihr von unten nach oben gemacht habt, wird sich in Preußen langsam von oben nach unten vollziehen.“ Zitiert nach: Huber, Ernst Rudolf: Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789, Band 1, W. Kohlhammer, 1963, S.101



Gründung von pädagogischen Mustereinrichtungen erschöpfen darf, sondern eine Frage nationaler Verwaltungs- und Organisationsstrukturen ist.“<sup>272</sup>

Im Zuge der Säkularisierung wurde Gottvertrauen durch Selbstvertrauen ersetzt; und traditionelle Theologie wurde durch Kultur und Bildung ersetzt. Bei Humboldt ist dies besonders augenscheinlich, denn im Zuge seiner Tätigkeit als Leiter der Kultusbehörde Preußens, war er persönlich federführend in der Umstellung der Bildung der Landjugend von der Kirche hin zu staatlichen Stellen. Humboldt selbst bezeichnete sich als Heide.<sup>273</sup>

Humboldt will eine allgemeine Menschenbildung, welche die Basis für alle weiteren Bildungsbemühungen darstellt. Eine berufliche Bildung soll demnach auf eine allgemeine - wie rudimentär auch immer eine solche sein mag - aufbauen. „Denn beide Bildungen - die allgemeine und die specielle - werden durch verschiedene Grundsätze geleitet. Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d. h. der Mensch selbst gestärkt werden, geläutert und geregelt werden; durch die specielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten.“<sup>274</sup> Bei einer Bildungsorganisation im Sinne Humboldts ist jede Stufe einer institutionalisierten Bildung darauf ausgerichtet, entweder den allgemeinen Bildungsweg weiterzugehen oder in einen beruflichen Bildungsweg zu wechseln. Für den allgemeinen Bildungsweg sieht Humboldt den Staat in der Pflicht, während er die Verantwortung für den beruflichen Bildungsweg in den Händen der speziellen Interessengruppen sieht. Staat und Gesellschaft können nur auf der Grundlage einer allgemeinen Bildung gedeihen, denn diese sei Ausgangspunkt für das politische als auch das berufliche Leben des Menschen.<sup>275</sup> „Jede Beschäftigung vermag den Menschen zu adeln [...]. Nur auf die Art, wie sie betrieben wird, kommt es an.“<sup>276</sup> Und worauf es Humboldt ankommt, ist die Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt, sodass jeder Einzelne, dem Begriff der Menschheit in seiner Person, einen so großen Inhalt, als möglich verschaffen kann.<sup>277</sup>

Humboldt entwickelte die Idee eines dreistufigen und aufeinander aufbauenden Bildungswesens: Elementarunterricht (in dem v.a. Lesen, Schreiben und Rechnen erlernt wird), Schulunterricht und Studium an einer Universität. Humboldt wollte eine klare Trennung zwischen Schule und Universität. Während im Schulunterricht „fertige Kenntnisse“ gelehrt werden, wird an der Universität das Forschen in „Einsamkeit und Freiheit“ praktiziert. „Der Zweck des Schulunterrichts“ so Humboldt „ist die Uebung der Fähigkeiten,

---

<sup>272</sup> Rathmayr, Bernhard: Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Beltz-Verlag, Weinheim und Basel, 2012, S.101

<sup>273</sup> Vgl. Kaehler, Siegfried August: Wilhelm v. Humboldt und der Staat: ein Beitrag zur Geschichte Deutscher Lebensgestaltung um 1800, Vandenhoeck & Ruprecht, 1963, S.267. Humboldt im Wortlaut: „Ich bin im reinsten und eigentlichsten Verstande ein echter Heide!“

<sup>274</sup> von Humboldt Wilhelm: Werke. Bd. I., zitiert nach: Dörpinghaus et al: Einführung in die Theorie der Bildung, a.a.O., S.75

<sup>275</sup> Ebd., S.76

<sup>276</sup> von Humboldt Wilhelm: Werke. Bd. I., zitiert nach: Dörpinghaus et al: Einführung in die Theorie der Bildung, a.a.O., S.76

<sup>277</sup> Vgl. von Humboldt Wilhelm: Theorie der Bildung des Menschen. In: Werke. Bd. I., a.a.O., S.283

und die Erwerbung der Kenntnisse [...]; der junge Mensch soll in Stand gesetzt werden, den Stoff, an welchen sich alles eigne Schaffen immer anschließen muss, theils schon jetzt wirklich zu sammeln, theils künftig nach Gefallen sammeln zu können [...]. Er ist also auf doppelte Weise, einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens beschäftigt.“<sup>278</sup> Unter Lernen versteht Humboldt den Erwerb von Kenntnissen, und unter „Lernen des Lernens“ geht es ihm v.a. um die Eigenständigkeit, sich mit der Welt auseinanderzusetzen. Das „Lernen des Lernens“ bei Humboldt hat nichts mit dem gegenwärtig propagierten Lernenlernen gemein, das – wie wir noch sehen werden – v.a. ein massendemokratisches Anpassungsverhalten ist. Humboldt bezieht sich ausschließlich auf die *allgemeine* Schulbildung. Er wandte sich gegen die Etablierung von Mittelschulen, welche ihren Schülern v.a. berufliche Spezialkenntnisse vermitteln. Kinder lernen, indem sie Kenntnisse erwerben und dadurch Fähigkeiten bzw. Kräfte entwickeln. Und genau darin, in der Entwicklung dieser „intellectuel-mechanischen Kräfte“, liegt für Humboldt der Sinn des „Lernen des Lernens“. Er sieht es als eine *Geistesübung*, die in eine *Geisteshaltung* übergehen kann. Bloßes Lernen soll zugunsten eines erkennenden Forschens überwunden werden. Außerdem gibt es bei Humboldt für das „Lernen des Lernens“ keine Begründung von außen. Eine Notwendigkeit eines ununterbrochenen Lernenlernens – die sich in der massendemokratischen Gesellschaft aus beruflichen oder sozialen Rahmenbedingungen ergibt – hat Humboldt eindeutig nicht im Sinn.<sup>279</sup> Bildung ist bei Humboldt Selbstzweck. Und wer über das Lernen des Lernens seine „intellectuel-mechanischen Kräfte“ so weit entwickelt hat, sodass er zum eigenständigen Forschen fähig ist, kann seine Bildung ohne Anleitung anderer in Angriff nehmen.

Wir können resümieren: In Humboldts Bildungskonzeption ist eine Vielzahl an Indikatoren der synthetisch–harmonischen Denkfigur erkennbar. Der einzelne Mensch findet sich in einem Ganzen aufgehoben – er muss sich nicht mit anderen kombinieren oder sich einer Struktur anpassen. Er ist aber aufgefordert, das *Ganze des Menschlichen* in sich auszubilden, um so ein Teil des *Ganzen der Menschheit* zu sein. Der Weg dorthin führt über die Ausbildung seiner Kräfte zu einem Ganzen – dies verläuft nach dem *Ganzes/Teile-Muster*. Der sich Bildende soll seine Kräfte und Begabungen nicht isoliert entwickeln, sondern sie in einem harmonischen Gesamteindruck arrangieren. Die proportionierliche Höherbildung der unterschiedlichen Kräfte mündet in einem dynamischen Gleichgewicht. Humboldtsche Bildung vollzieht sich in der Wechselwirkung zwischen dem Einzelnen und der Welt. Der Ort dieser *Wechselwirkung* ist die Sprache; hier erfolgt die Verknüpfung des *Ichs* mit der *Welt*. Die Bildung des Menschen bezweckt die *Selbsterhaltung des Menschlichen*. Sie verfolgt keine äußeren Ziele. Bildung in Humboldts Sinne ist somit *Selbstzweck*. Freiheit ist dafür die erste unerlässliche Bedingung. Humboldts Bildungskonzeption folgt überdies dem Primat der

---

<sup>278</sup> von Humboldt Wilhelm: Werke. Bd. IV., zitiert nach: Dörpinghaus et al: Einführung in die Theorie der Bildung, a.a.O., S.77

<sup>279</sup> Vgl. Breithausen, Jutta: Grundlegungen von Erwachsenenbildung 'diesseits' und 'jenseits' der Kategorien Subjekt und Gesellschaft: Theodor Ballauffs Bildungsbegriff im Vergleich, Logos Verlag, Berlin, 2011, S.37f.

Anthropologie. „Jede Beschäftigung vermag den Menschen zu adeln“, sofern dadurch dem Begriff der Menschheit in seiner Person Gültigkeit verschafft wird.

Das Schönheitsempfinden des Bürgertums wird bei Humboldt zum ästhetischen Grundzug der Bildung, v.a. in Form von Geist und Bewusstsein. Seine Vorliebe für die antike Gesellschaft gründet v.a. darin, weil sich anhand der griechischen Geschichte die Menschheitswerdung und das Menschliche überhaupt – um das es ihm v.a. geht – seiner Ansicht nach besonders gut nachvollziehen lässt. Die Gegenwart baut auf Vergangenheit auf. Humboldt setzt auf chronologische Entwicklung. Auch das ist kennzeichnend für die synthetisch-harmonisierende Denkfigur.

Der Doppelcharakter des Bürgertums – im Sinne von Bildungs- und Wirtschaftsbürgertum – kommt bei Humboldt schon allein dadurch deutlich zum Tragen, dass er getrennte Verantwortlichkeiten vorschlägt: allgemeine Menschenbildung unter der Federführung des Staates und Berufsbildung in die Zuständigkeit der jeweiligen Interessensgruppen. Die Trennung von Öffentlichem und Privatem verläuft ebenso über diese Schiene: der Staat garantiert und finanziert als selbstloser Treuhänder eine allgemeine Menschenbildung – allerdings ohne irgendwelche Zwecke zu setzen oder sich einen Nutzen zu erwarten. Humboldts Vorstellungen über Bildung sind auch „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen.“<sup>280</sup> Heinz-Joachim Heydorn resümiert: „Es ist dieser tiefe Gegensatz zu allem Provinziellen, der die humanistische Bildung kennzeichnet.“<sup>281</sup> Und er verweist auf die Protokolle der preußischen Schulkonferenzen aus den Jahren 1890 und 1900, in denen sich Kaiser Wilhelm II. darüber echauffierte, dass „es eben diese Bildung nicht fertigbringe, anpassungsfähige Untertanen hervorzubringen, wie sie nun der Staat brauche.“<sup>282</sup> Humanistische Bildung scheint deshalb keine Breitenwirkung entfalten zu können – sie läuft der massendemokratischen Kardinaltugend der Anpassung zuwider.

Humboldts Bildungskonzeption ist geradezu ein Musterbeispiel an Zusammenführung und Harmonie unterschiedlicher Aspekte; sie kann folglich als Musterbeispiel einer synthetisch-harmonisierenden Bildungsidee bezeichnet werden.

---

<sup>280</sup> von Humboldt, Wilhelm: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, a.a.O., Bd. 1

<sup>281</sup> Heydorn, Heinz Joachim: Bildungstheoretische Schriften, Band 1, Verlag Syndikat, 1980, S.316

<sup>282</sup> Ebd.

## 2.2. Bildung als Aneignung des Allgemeinen

Georg Friedrich Wilhelm Hegel war nicht bloß Philosophieprofessor, sondern auch Schuldirektor und Lehrer. Es mag deshalb auf den ersten Blick verwundern, dass er in seinem philosophischen System der Pädagogik keinen eigenen Platz einräumte. Doch auf den zweiten Blick wird klar, warum, denn im Zentrum Hegels philosophischen Systems stehen die Selbstentfaltung und die Selbstverwirklichung des Geistes. So betrachtet kann man „Hegels Philosophie als ganze als Bildungsphilosophie“<sup>283</sup> bezeichnen. – Bei Hegel ist in zweifacher Hinsicht von Bildung die Rede: einerseits als *Selbstverwirklichung des Geistes* und andererseits als *Bildung des Individuums*, welches sich in das Allgemeine hinarbeitet. Der sich bildende Mensch wird so zu einem integralen Bestandteil eines zusammenhängenden Ganzen. „Die wirkliche Welt ist ein festes in sich zusammenhängendes Ganzes von Gesetzen und das Allgemeine bezweckenden Einrichtungen; die Einzelnen gelten nur, insoweit sie diesem Allgemeinen sich gemäß machen und betragen, und es kümmert sich nicht um ihre besonderen Zwecke, Meinungen und Sinnesarten.“<sup>284</sup> Neben der „wirklichen Welt“ gibt es offenbar noch andere Elemente, was bedeutet, dass bei Hegel das Ganze keine unterschiedslose Einheit ist. Er betrachtet jedoch die diversen Differenzen, als zum Ganzen gehörig; er spricht von der Einheit von *Einheit und Differenz*. Hegel geht es nämlich um das *Ganze*, das auch Gegensätzlichkeiten in sich aufnehmen kann. Er schreibt: „Das Ganze ist das Wahre. Das Ganze aber ist nur das seine Entwicklung sich vollendende Wesen.“<sup>285</sup> Mit anderen Worten: Alles bewegt sich in Richtung Vollendung. Einige Elemente sind der Vollendung schon näher als andere. Die Welt befindet sich auf dem Weg zur Vollendung in einem dynamischen Gleichgewicht.

Der Bildungsbegriff bei Hegel ist auf dieses Allgemeine, dieses Ganze hin ausgerichtet. „Der Anfang der Bildung [...] wird immer damit gemacht werden müssen, Kenntnisse allgemeiner Grundsätze und Gesichtspunkte zu erwerben, sich nur erst zu dem Gedanken der Sache überhaupt heraufzuarbeiten, nicht weniger sie mit Gründen zu unterstützen oder zu widerlegen, die konkrete und reiche Fülle nach Bestimmtheiten aufzufassen, und ordentlichen Bescheid und ernsthaftes Urteil über sie zu erteilen zu wissen.“<sup>286</sup>

Unter Bildung versteht Hegel die Entfaltung und Entwicklung des Geistes. Damit meint er nichts anderes als die Entfaltung von Kultur: also Kunst, Religion, Gesellschaft, Geschichte, Philosophie, Recht und Moral etc. Bildung in Hegels Sinne ist also die Aneignung von Kultur. Bildungsbürgertum und Wirtschaftsbürgertum waren sich da mit Hegel einig: Kultur und Bildung sind wesentliche Merkmale von Bürgerlichkeit. Ein solcherart gebildeter Bürger soll

---

<sup>283</sup> Wigger, Lothar: Pädagogik und Religion in Hegels System. In: Heitger, Marian / Wenger, Angelika (Hrsg.): Kanzel und Katheder. Zum Verhältnis von Religion und Pädagogik seit der Aufklärung, Paderborn, 1994, S.253

<sup>284</sup> Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Werke, Band 14, Duncker und Humblot, Berlin, 1833, S.144

<sup>285</sup> Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Enzyklopädie der Wissenschaften III, Werke Band 10, Suhrkamp, Frankfurt, 1999, Phänomenologie des Geistes, Vorrede, Hegel-W. Bd. 3, S. 24f

<sup>286</sup> Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Phänomenologie des Geistes, GRIN Verlag, 2009, S.6

fähig sein, das Allgemeine und das Besondere zusammenzudenken und voneinander unterscheiden zu können. Er sollte alle Aspekte vernünftig in Einklang bringen können, denn „was vernünftig ist, das ist wirklich; und was wirklich ist, das ist vernünftig.“<sup>287</sup> Dies schließt mithin ein, dass Lüge, Trug, Unvernunft und Falsches existieren – jedoch muss der sich Bildende nach Vernunft und Wirklichkeit orientieren.

Wenn Hegel von Bildung spricht, dann meint er eine ganzheitliche Allgemeinbildung. So wie Kondylis verwendet auch er den Begriff *Selbstverwirklichung* für das oberste Ziel des Einzelnen. Doch während Kondylis' Kritik an der massendemokratischen Selbstverwirklichung v.a. den Konsum von materiellen und sinnlichen Konsumgütern im Blick hat, versteht Hegel unter Selbstverwirklichung das Sich-allgemein-Machen, also die Entfaltung von Kultur im einzelnen Individuum. Das Hineinbilden in das Allgemeine schließt auch das Aufgehen in der Sittlichkeit mit ein. „Die Pädagogik ist die Kunst, die Menschen sittlich zu machen: sie betrachtet den Menschen als natürlich und zeigt den Weg, ihn wiederzubegeben, seine erste Natur zu einer zweiten geistigen umzuwandeln, so daß dieses Geistige in ihm zur Gewohnheit wird.“<sup>288</sup> Diese Fokussierung auf Sittlichkeit und Geist verleiht Hegels pädagogischem Ansatz ausgesprochen harmonische Grundzüge. Bildung und Erziehung werden so zu Befreiung und Versöhnung, denn „im sittlichen Handeln, d. h. im Einklang von individuellem Tun und allgemeinen Regeln, gibt es keinen Gegensatz mehr zwischen individuellen Überzeugungen (dem Gewissen) und allgemeinen Gesetzen und Anforderungen (von Recht, Wirtschaft, Staat).“<sup>289</sup> Die Harmonie im übergreifenden Ganzen soll dadurch erhalten bleiben, indem die Einzelnen ihre *Bestimmung zur Freiheit* in Übereinstimmung mit der *Sittlichkeit des Gemeinwesens* vollziehen.

Die *Bildung des Individuums* ist bei Hegel u.a. die Pflicht sich sittlich zu machen. Hegel versteht unter Sittlichkeit die *gemeinschaftlich verwirklichte Freiheit* – und „die Wirklichkeit der sittlichen Idee“ ist für Hegel ohnehin der Staat.<sup>290</sup> Folglich ist es wenig verwunderlich, wenn Hegel in seinem Band *Grundlinien der Philosophie des Rechts* folgende Bemerkung notiert: „Auf die Frage eines Vaters nach der besten Weise, seinen Sohn sittlich zu erziehen, gab ein Pythagoreer [auch anderen, wie z. B. dem Sokrates, wird sie in den Mund gelegt] die Antwort: wenn du ihn *zum Bürger eines Staats von guten Gesetzen* machst.“<sup>291</sup> Diese Aufforderung geht aber – und das wird oft übersehen – in zwei Richtungen: Einerseits soll er seinen Sohn zu einem guten Bürger erziehen, und andererseits soll er beitragen, dass der Staat gute Gesetze hat. Es handelt sich also nicht um eine Anpassung und Unterordnung in Bezug auf den Staatsapparat, denn Hegel schreibt auch: „Das Recht, nichts anzuerkennen,

---

<sup>287</sup> Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse*; Suhrkamp Verlag, 6. Auflage, Frankfurt am Main 2000. S.24

<sup>288</sup> Ebd., §151, S.302

<sup>289</sup> Dörpinghaus et al: *Einführung in die Theorie der Bildung*, a.a.O., S.84

<sup>290</sup> Vgl. Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse*; a.a.O., S.398

<sup>291</sup> Ebd., §153, S.303

was *Ich* nicht als vernünftig einsehe, ist das höchste Recht des Subjekts.“<sup>292</sup> Das Recht hat also beim Gewissen seine Grenzen. Auch das umfasst die sittliche Erziehung.

Wie bei Kant wird auch bei Hegel der Mensch erst das, was er sein soll, durch Bildung und Erziehung. „Was der Mensch sein soll, hat er nicht aus Instinkt, sondern er hat es sich erst zu erwerben. Darauf begründet sich das Recht des Kindes, erzogen zu werden.“<sup>293</sup> Aus diesem Kindesrecht leitet sich die Elternpflicht zum Erziehen ab. Letztendlich ist hier aber eine klare Hierarchie gegeben. Für die Kinder – die sich-allgemein-machen sollen – repräsentieren zuallererst die „Eltern das Allgemeine und Wesentliche“. Daran schließt sich ihr „Bedürfnis des Gehorsams“ an. „Wenn das Gefühl der Unterordnung bei den Kindern, das die Sehnsucht, groß zu werden, hervorbringt, nicht genährt wird, so entsteht vorlautes Wesen und Naseweisheit.“<sup>294</sup> Hegel meint, dass den Kindern das Gefühl, noch nicht das zu sein, was sie sein sollen, Motivation zu lernen und zu reifen sei.

Pädagogisches Handeln hat bei Hegel eine positive und eine negative Bestimmung: Erziehung hat „die *positive* Bestimmung, daß die Sittlichkeit in [den Kindern] zur unmittelbaren, noch gegensatzlosen *Empfindung* gebracht [werde] und das Gemüt darin, [...] in Liebe, Zutrauen und Gehorsam sein erstes Leben gelebt habe, – dann aber [hat die Erziehung die] *negative* Bestimmung, die Kinder aus der natürlichen Unmittelbarkeit, in der sie sich ursprünglich befinden, zur Selbständigkeit und freien Persönlichkeit und damit zur Fähigkeit, aus der natürlichen Einheit der Familie zu treten, zu erheben.“<sup>295</sup> Die Kinder müssen also – salopp formuliert – zur Sittlichkeit *hin* und von der Unmittelbarkeit *weg* erzogen werden. Wie wichtig es für Hegel ist, dass das „bloß Sinnliche und Natürliche ausgereutet werde“ zeigt u.a. der Stellenwert der „Zucht“. Er beschreibt sie als „ein Hauptmoment“ der Erziehung, „welche den Sinn hat, den Eigenwillen des Kindes zu brechen.“<sup>296</sup>

Alfred Schirlbauer bezeichnet Hegels Konzeption als eine „Drei-Sphären-Theorie des bürgerlichen Lebens und Aufwachsens.“<sup>297</sup> In der ersten Sphäre - der Familie - erfährt das Kind Liebe und Zuneigung allein aufgrund der Tatsache, dass es Kind seiner Eltern ist. In der dritten Sphäre - der gesellschaftlichen Welt – „gilt der Mensch durch das, was er leistet; er hat den Wert nur insofern er ihn verdient“. Die Schule nimmt dabei ein „Mittelsphäre“ ein. Das Kind wird hier mit sachlichen Anforderungen konfrontiert – das Allgemeine wird zum Gegenstand. Die Schule bereitet die Kinder auf „den Ernst des öffentlichen Lebens“ vor. Die Schule ist aber „nur eine stille, innere Vorbereitung und Vorübung“ dafür; sie ist wesenhaft

---

<sup>292</sup> Ebd., §132, S.244

<sup>293</sup> Ebd., §174, S.327

<sup>294</sup> Ebd.

<sup>295</sup> Ebd., §151, S.302

<sup>296</sup> Ebd., §174, S.327

<sup>297</sup> Schirlbauer, Alfred: Disziplin. Bemerkungen zum heimlichen Ziel aller Erziehung. In: Ders., Moralpredigt, Sonderzahl Verlag, Wien, 2005, S.98

nicht lebensnah. „Was durch die Schule zu Stande kommt, die Bildung der Einzelnen, ist die Fähigkeit derselben, dem öffentlichen Leben anzugehören.“<sup>298</sup>

Auf was es Hegel in der Schule ankommt, ist v.a. die *negative* Bestimmung der Erziehung: das Herausholen der Kinder aus ihrer natürlichen Unmittelbarkeit. „Der Jugend muss zuerst das Sehen und Hören vergehen, sie muß vom konkreten Vorstellen abgezogen, in die innere Nacht der Seele zurückgezogen werden, auf diesem Boden sehen, Bestimmungen festhalten und unterscheiden lernen.“<sup>299</sup> Es geht Hegel also um die Aufhebung des Sinnlich-Konkreten. Die Gewissheit sinnlicher Erfahrungen muss durch logische Zusammenhänge ersetzt werden. „Statt in der sinnlichen Gewißheit und auch im sogenannten gesunden Menschenverstand zu kleben, müssen die Menschen erfahren haben, was es bedeutet, förmliche Gedanken im Kopf zu haben.“<sup>300</sup>

Das volle Augenmerk Hegels gilt dem Unterricht. „In der Schule schweigen die Privatinteressen und Leidenschaften der Eigensucht. Sie ist ein Kreis von Beschäftigungen, vornehmlich um Vorstellungen und Gedanken.“<sup>301</sup> Wir treffen hier auf die für das bürgerliche Leben charakteristische Trennung von Privatem und Öffentlichem. Was die Kinder zuhause erleben, ihre in der Freizeit gemachten Erfahrungen sowie ihre Gefühle, Ängste und Hoffnungen sind privater Natur – und bleiben es auch, sie haben in Hegels Schulunterricht keinen Platz. – Bezeichnend bei Hegels Bildungskonzeption ist auch das Insistieren auf Abstraktion und dem Loslösen vom Unmittelbaren. Das gründet darin, dass das Allgemeine nur geistig erschlossen werden kann, der Einzelne kann sich nur gedanklich allgemein-machen. Und damit sind wir schon zum Kern von Hegels Vorstellung von Schule vorgestoßen: dem Denken. Hegel zufolge ist das Produkt des Denkens „die Bestimmtheit oder Form des Gedankens, ist das Allgemeine, Abstrakte überhaupt. Das Denken als die Tätigkeit ist somit das tätige Allgemeine, und zwar das sich betätigende, indem die Tat, das Hervorgebrachte, eben das Allgemeine ist.“<sup>302</sup> In Hegels Schule wird also das Denken erlernt, auf dass sich die Schüler in das Allgemeine *hineindenken* können. Das Denken orientiert sich freilich am Vernünftigen, Wirklichen und Allgemeinen. „Der Mensch, der an sich vernünftig ist, muß sich durch die Produktion seiner selbst durcharbeiten durch das Hinausgehen aus sich, aber ebenso durch das Hineinbilden in sich, daß er es auch für sich werde.“<sup>303</sup>

Dementsprechend wenig hielt Hegel von Spontaneität, Unverfälschtheit oder Ursprünglichkeit – wie es die Gegenwartspädagogik propagiert. Er schreibt: „Das originelle eigentümliche Vorstellen der Jugend über die wesentlichen Gegenstände ist teils noch ganz dürftig und leer, teils aber in seinem unendlich größeren Teile Meinung, Wahn, Halbheit,

---

<sup>298</sup> Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Werke, Band 18, Duncker und Humblot, Berlin, 1834, S.175

<sup>299</sup> Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Georg Wilhelm Friedrich Hegel's Werke, Band 15, Aus einem Briefe Hegel's an Riethammer, Duncker und Humblot, 1836, Berlin, S.345

<sup>300</sup> Bloch, Ernst: Über Methode und System bei Hegel, Suhrkamp 1. Aufl., Frankfurt/Main, 1970, S.8

<sup>301</sup> Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Werke, Band 18, a.a.O., S.175

<sup>302</sup> Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Werke. Band 8, Suhrkamp, Frankfurt/M., 1979, S.71f.

<sup>303</sup> Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse (§10); a.a.O., S.62

Schiefheit, Unbestimmtheit. Durch das Lernen tritt an die Stelle von diesem Wähnen die Wahrheit. Wenn einmal der Kopf voll Gedanken ist, dann erst hat er die Möglichkeit, selbst die Wissenschaft weiterzubringen. Darum aber ist es in öffentlichen Unterrichtsanstalten, vollends in Gymnasien nicht zu tun, sondern [... dass] etwas gelernt, die Unwissenheit verjagt, der leere Kopf mit Gedanken und Gehalt erfüllt und jene natürliche Eigentümlichkeit des Denkens, d. h. die Zufälligkeit, Willkür, Besonderheit des Meinens vertrieben werde.“<sup>304</sup> Der Schüler geht in die Schule, damit er *etwas* lernt – auf dieses *etwas*, auf die Substanz kommt es an. Im Mittelpunkt der hegelschen Schule stehen Lehrinhalte, die als „förmliche Gedanken“ in die Köpfe der Schüler Eingang finden sollen. Meinungen haben nicht den Status von Wissen, sie orientieren sich nicht am Wahren. Sie haben deshalb im Unterricht á la Hegel nichts zu suchen.

Das Lernen der Schüler soll nicht beim schlichten Auswendigwissen stehen bleiben („Lernen als bloßes Empfangen und Gedächtnissache“), sondern soll zum selbsttätigen Anwenden führen. Hegel spricht vom Üben des „wechselwirkenden Übergehens zwischen Einzelnem und Allgemeinem.“<sup>305</sup> Das Einordnen des Einzelnen in das Allgemeine befördert wiederum synthetisch-harmonisierendes Denken. Die Jugend muss „Bestimmungen festhalten und unterscheiden lernen.“<sup>306</sup> Diese Tätigkeit ist eine geistige. Sinnliche Tätigkeiten, wie Sehen und Hören, sind dabei hinderlich.

Hegel sieht Bildung nicht als Beschäftigung, die Spass oder Freude bereiten soll. Bildung ist harte Arbeit – mühselig und anstrengend. Bildung ist etwas Ernsthaftes. Zu „einer völligen Verkehrtheit“ erklärt Hegel deshalb „die spielende Pädagogik“, die „das Ernste als Spiel an die Kinder gebracht wissen will und an die Erzieher die Forderung macht, sich zu dem kindischen Sinne der Schüler herunterzulassen, anstatt diese zum Ernste der Sache heraufzuheben.“<sup>307</sup> Er kritisiert, dass „die spielende Pädagogik das Kindische schon selbst als etwas, das an sich gelte, nimmt. Sie setzt das Ernsthafte und sich selbst in eine „kindische, von den Kindern selbst gering geachtete Form herab.“<sup>308</sup> Das eigene Denken der Kinder muss zwar geweckt werden, doch darf die Würde der Sache nicht ihrem unreifen, eitlen Verstande preisgegeben werden. „Erlaubt man dagegen den Kindern zu tun, was ihnen beliebt, [... so entsteht] ein beklagenswertes Sicheinhausen in besonderes Belieben, in absonderliche Gescheitheit, in selbstsüchtiges Interesse, – die Wurzel alles Bösen. Von Natur ist das Kind weder böse noch gut, da es anfänglich weder vom Guten noch vom Bösen eine Erkenntnis hat. Diese unwissende Unschuld für ein Ideal zu halten und zu ihr sich zurückzusehnen,

---

<sup>304</sup> Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Nürnberger und Heidelberger Schriften, Theorie Werkausgabe, Band 4, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1970, S.412

<sup>305</sup> Ebd. S.333

<sup>306</sup> Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Georg Wilhelm Friedrich Hegel's Werke, Band 15, Aus einem Briefe Hegel's an Riethammer, a.a.O., S.345

<sup>307</sup> Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Zum Begriff der Erziehung, zur anthropologisch- psychologischen und ethisch-politischen Basis, sowie zur Methodik der Erziehungslehre Gehöriges, Akademische Buchhandlung, 1853, S.68

<sup>308</sup> Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse; a.a.O., S.328



würde läppisch sein.<sup>309</sup> Diese Unschuld wäre – so Hegel – ohne Wert und von kurzer Dauer. Über Herbert Grönemeyers Lied „Kinder an die Macht“<sup>310</sup> hätte Hegel vermutlich verständnislos den Kopf geschüttelt, genauso, wie über die ca. 100 Jahre später von Ellen Key propagierte „Pädagogik vom Kinde aus“.

Hegel ist zwar gewissermaßen als christlicher Philosoph anzusehen, doch gilt er ebenso als Verfechter einer Trennung von Kirche und Staat sowie von Religionsfreiheit und der weltanschaulichen Neutralität des Staates.<sup>311</sup> Das bürgerlich-moderne Primat der Anthropologie gegenüber dem vorhergehenden Primat der Theologie trifft auch hier zu.

Bildung bei Hegel ist ein lebenslanger, unabschließbarer Prozess. „Die Bildung des einzelnen Menschen endet nicht mit dem Ende der Schulzeit oder mit seiner Volljährigkeit. Hegel verwendet den Bildungsbegriff auch mit Blick auf die Gesellschaft als Wirkung und Folge des individuellen Handelns in den verschiedenen gesellschaftlichen Verhältnissen, Institutionen und Zusammenhängen.“<sup>312</sup> Das alles hat aber mit dem *Lebenslangen Lernen*, das seit den 1990er Jahren propagiert wird, wenig gemein. Während sich hinter diesem v.a. ökonomische Interessen verbergen (weil es die Kerntätigkeit des unaufhörlichen Anpassens an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes ist), geht es Hegel um die nie endende Pflicht des Menschen sich sittlich zu machen. Wobei zur Sittlichkeit neben zivilisatorischen Prozesse auch ökonomische, wie die Berufsausübung, zählen.

Bei Hegel ist die Wortwahl, wenn er den Begriff des Berufes definiert, typisch bürgerlich-modern im Sinne Kondylis': „Der Beruf ist eine vielseitige Substanz. Wenn der Mensch einen Beruf hat, tritt er zu dem Anteil und Mitwirken an dem Allgemeinen ein. Der Beruf ist zwar eine einzelne beschränkte Sphäre, macht jedoch ein notwendiges Glied des Ganzen aus und ist auch in sich selbst wieder ein Ganzes.“<sup>313</sup> Wir sehen: Auch der Beruf ist bei Hegel seinem Begriff nach synthetisch-harmonisierend. In Ausübung des Berufs wird der Mensch im Allgemeinen tätig. Die einzelnen Tätigkeiten der Berufsausübung sind in ein

---

<sup>309</sup> Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Zum Begriff der Erziehung, a.a.O., S.68

<sup>310</sup> „Es gibt kein gut, es gibt kein böse. Es gibt kein schwarz, es gibt kein weiß. Es gibt Zahnlücken, statt zu unterdrücken. [...] Gebt den Kindern das Kommando. Sie berechnen nicht, was sie tun“. Grönemeyer, Herbert: Kinder an die Macht, 1986.

<sup>311</sup> „Es ist die philosophische Einsicht, welche erkennt, daß Kirche und Staat nicht im Gegensatze des Inhalts der Wahrheit und Vernünftigkeit, aber im Unterschied der Form stehen.“ (Hegel: Grundlinien der Philosophie des Rechts (§270), a.a.O., S.425).

Katarzyna Guzalska interpretiert folgend: „Der Unterschied zwischen Staat und Religion ist ein Unterschied der Form der Vernünftigkeit. Die Religion verfügt über Vernunft in Seele und Herz, dem Staat ist die Vernunft ein Tempel menschlicher Freiheit.“ (Guzalska, Katarzyna: Die Rolle der Religion im Staat. Hegel als christlicher Philosoph. Online im Internet, URL: <http://guzalska.pl/teksty-online/die-rolle-der-religion-im-staat-hegel-als-christlicher-philosoph.html> abgerufen am 03.02.2013)

Anders ausgedrückt: Die Forderungen des Staates haben die Gestalt einer rechtlichen Pflicht. Das Feld der Religion ist die Innerlichkeit.

<sup>312</sup> Dörpinghaus et al: Einführung in die Theorie der Bildung, a.a.O., S.88

<sup>313</sup> Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Nürnberger und Heidelberger Schriften, a.a.O., S.263

übergeordnetes System eingebettet. Der Schmied, der Kaufmann, der Kesselflicker und der Lehrer: Sie alle wussten ihre eigenen Handlungen in Übereinstimmung mit den allgemeinen Gesetzen – jedenfalls wusste Hegel ihre Handlungen in sein System einzuordnen. Für Hegel ist ein Beruf nicht lediglich eine Lohnarbeit, sondern die Verwirklichung der Sittlichkeit. Aus der Fülle der Berufsmöglichkeiten hat der Einzelne auszuwählen; mit der persönlichen Wahl eines Berufes legt er seinen konkreten Platz im Ganzen fest. Denn „wenn der Mensch etwas werden soll“– schreibt Hegel – „so muß er sich zu beschränken wissen.“<sup>314</sup> Mit der Berufswahl beschränkt der Einzelne seinen Handlungsspielraum – innerhalb dessen er aber eben dadurch Handlungsfreiheit erlangt. Die Berufswahl führt noch zu weiteren Konsequenzen, mit ihr ist „die Erfüllung eigener Wünsche durch Eigentumserwerb [... verbunden]. Dies alles ist aber vermittelt durch das ‚Allgemeine‘ der Rechtsvorschriften, der ökonomischen Gesetzmäßigkeiten und der Kenntnis- und Verhaltensvorschriften des Berufsstandes.“<sup>315</sup> Die Berufsethik ist also einer der Garanten einer verlässlicheren Berechenbarkeit der Gesellschaft. In den Begriff des Berufes – als „notwendiges Glied des Ganzen“ einerseits und selbstständiges Ganzes für sich andererseits – fließen alle wesentlichen Faktoren der bürgerlichen Synthese ein: „Ethik, materieller Nutzen, Rationalität, Tatendrang, Streben nach Erfolg, gesellschaftliche Harmonie und Stabilität sowie der „Verzicht auf die unmittelbare Befriedigung zugunsten einer höheren und stabileren, die dann als sicheres Glück empfunden wird.“<sup>316</sup>

Wir können resümieren: Hegels Bildungsphilosophie ist vollends nach der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur konzipiert. Das Allgemeine, das als Ganzes wirklich ist – und Einheit und Differenzen in einer Einheit zusammenfasst –, steht dabei im Zentrum. Das Primat der Vernunft, welches auf der einen Seite das Abstrakte und Geistige fordert, aber auf der anderen Seite jede Spontaneität und alles bloß Gemeinte ablehnt, ist die vermeintliche Triebfeder der Kinder beim Sich-allgemein-Machen. Dieses Allgemeine, das im Grunde genommen die Gesamtheit der Kultur ist, gibt den Kindern und Jugendlichen vor, was sie zu denken, zu wollen und wie sie zu handeln haben. Die harmonische Übereinstimmung von persönlicher Bestimmung und sittlichen Gemeinwesen rundet das Bild ab. Im Bildungsbereich bleibt Privates privat und wird streng vom Öffentlichen getrennt – genauso wie die Trennung von Staat und Religion eingehalten wird. Hegels Bildungskonzeption zielt letztendlich auf Stabilität und Berechenbarkeit des Gemeinwesens. Eine solide Hierarchie des staatlichen Systems ist letztlich eine Konsequenz dieser Bildungsphilosophie. Alle Teile des Ganzen haben einen festzugewiesenen Platz. Harmonie und Geborgenheit – bzw. auch Harmlosigkeit wie Kondylis zynisch anmerkt – scheinen dadurch gesichert. Bildung nach Hegel ist Allgemeinbildung, aber auch Spezifizierungen, wie die Berufsbildung, führen in seinem Konzept nicht zu einer Fragmentierung. Jeder einzelne Handgriff kann eingebettet

---

<sup>314</sup> Ebd.

<sup>315</sup> Siep, Ludwig: Selbstverwirklichung, Anerkennung und politische Existenz. Zur Aktualität der politischen Philosophie Hegels. In: Gerechtigkeit und Politik: Philosophische Perspektiven, Schmücker Reinold / Steinvorth Ulrich (Hrsg.), Akademie Verlag, 2002, S.51

<sup>316</sup> Kondylis: Niedergang, S.40

in ein übergeordnetes System gedacht werden. Was auch immer man tun will, man kommt bei Hegel dem Ganzen nicht aus, es holt einen immer wieder ein. Denn für ihn galt, dass nur „das Ganze das Wahre sein könne, und er realisierte sein Credo durch eine Einheitskonzeption, die das Differente nicht ausschloss, sondern einbegriff, indem sie Einheit als Einheit von Einheit und Differenz dachte.“<sup>317</sup>

Hegels Philosophie – so können wir resümieren – ist der Idealtypus einer synthetisch-harmonisierenden Konzeption, in die sich sein Bildungsideal, sozusagen ganz harmonisch, einfügt.

---

<sup>317</sup> Welsch: Postmoderne Moderne, S.173

### 2.3. Prinzipielle Einheit von Unterricht & Erziehung

Die Ausläufer einer synthetisch-harmonisierenden Pädagogik, die anhand der Beispiele Humboldt und Hegel dargestellt wurden, reichen bis weit in das 20. Jahrhundert hinein. Geradezu als ein Schulbeispiel einer synthetisch-harmonisierenden Konzeption von Pädagogik kann der Ansatz Alfred Petzelts bezeichnet werden, der mitunter auch als einer der letzten großen Systementwürfe des 20. Jahrhunderts gilt.<sup>318</sup> Infolgedessen soll sein Ansatz, der in der Tradition des Neukantianismus steht, hier dargestellt werden.

Petzelts 1947 erschienenes Hauptwerk *Grundzüge systematischer Pädagogik* eröffnete er mit folgendem Einleitungssatz: „Wenn man von Pädagogik spricht, meint man zweierlei: Unterricht und Erziehung.“<sup>319</sup> Denn – so Petzelt – „beide Motive gehören zur Pädagogik notwendig, in ihr sind sie unzertrennlich, in ihr bleiben sie auch unterschieden. Das ist kein Widerspruch. So sehr ihre Zusammengehörigkeit zu betonen ist, so wenig bedeuten sie ein- und dasselbe, so wenig dürfen sie miteinander verwechselt werden.“<sup>320</sup> Prägnanter kann die pädagogische Entfaltung der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur nicht formuliert werden. Hier wird das harmonische Zusammenwirken der beiden pädagogischen Elemente, dessen Zweck der gebildete und wohlherzogene Mensch ist, deutlich. Trotz des unbedingten Zusammenwirkens unterschied Petzelt streng zwischen den beiden Seiten. Er lehnte eine *Einheit von Unterricht und Erziehung* ab, denn wer von erziehendem Unterricht spricht, meint dabei die „Wirkung des Unterrichts, der nicht bloß ein unterrichtliches Resultat hätte, sondern der auch gleichzeitig – auf geheimnisvolle Weise hervorgezaubert – ein erziehliches Resultat mitbrächte.“<sup>321</sup> Haltung – so Petzelt – resultiere nicht aus Wissen und kann deshalb keine Wirkung von Unterricht sein. Das Urteilen ist demnach ebenso zu unterscheiden: nach *Tatsachenurteilen* des Wissens und *Werturteilen* der Haltung. Deshalb prüft man „den Unterrichteten in seinem Wissen, den Erzogenen betrachtet man kritisch oder prüfend in seiner Haltung.“<sup>322</sup>

Für Petzelt ist der *Begriff der Pädagogik* wesentlich, denn dieser zielt „auf die innere Einstimmigkeit und Vollständigkeit und der Grundsätze und der Maßnahmen von Unterricht und Erziehung und ihre Eindeutigkeit gegenüber anderen Disziplinen.“<sup>323</sup> Wird dies aus den Augen verloren, dann ziehe dies den Verlust aller Verbindlichkeiten und Verantwort-

---

<sup>318</sup> Vgl. Breinbauer, Ines Maria: Einführung in die allgemeine Pädagogik, facultas-WUV, Wien, 2000, S.31

<sup>319</sup> Petzelt, Alfred: Grundzüge systematischer Pädagogik, W.Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 1955, S.13 (in der Folge als »Petzelt: Grundzüge« angeführt)

<sup>320</sup> Ebd.

<sup>321</sup> Petzelt, Alfred: Grundlegung der Erziehung, S.147, zitiert nach: Bollmann, Ulrike: Wandlungen neuzeitlichen Wissens. Historisch-systematische Analysen aus pädagogischer Sicht, Königshausen & Neumann, 2001, S.239

<sup>322</sup> Petzelt: Grundzüge, S.36

<sup>323</sup> Breinbauer, Ines Maria: Einführung in die allgemeine Pädagogik, facultas-WUV, Wien, 2000, S.33

lichkeiten nach sich, was letztendlich die Pädagogik an einzelne Bedürfnisse und Interessen ausliefere.

Das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis sieht Petzelt ebenso in ergänzender Weise zusammenwirkend. „Alle Theorie und alle Praxis bewegen sich in gegenseitiger Bezogenheit.“<sup>324</sup> Dabei nimmt Theorie „Praxis zum Anlaß, um sie begrifflich zu fassen, nicht aber nimmt sie Praxis zum Argumente um sich zu rechtfertigen.“<sup>325</sup>

Petzelt will Pädagogik frei von Zwecken halten; sie dürfe sich nicht nur an dem orientieren, was der gesellschaftliche Zeitgeist für richtig befindet.<sup>326</sup> Um einer Inbesitznahme des Pädagogischen durch den Zeitgeist hintanzuhalten, fordert Petzelt das Orientieren an Idealen, die er v.a. in vergangenen Epochen zu suchen empfiehlt. Es handelt sich dabei um ein „Maßnehmen am Bewundernswerten“, wie es Sloterdijk formulierte. „Wer nichts mehr von idealisierten Zielen wissen will, der soll der Pädagogik so fernbleiben, daß er ihr zumindest nicht mehr schaden kann.“<sup>327</sup>

Das Kernstück von Petzelts Pädagogik ist – als Prinzip allen pädagogischen Verhaltens – die Lehrer/Schüler-Beziehung. Er versteht sie als dialogische Ich-Du-Beziehung, die an die Wahrheit rückgebunden ist. Die Lehrer/Schüler-Beziehung definiert Unterricht und Erziehung – und somit das gesamte Geschäft der Pädagogik.

Im Unterricht soll der Lernende verstehen und erkennen. Letztendlich geht es darum, dass der Lernende unterscheidend entscheiden lernt. Er soll urteilen lernen. „Lernen kann nur recht sein, wenn es zugleich als Erkennen auftritt. [...] Erst mit der eigenen Aktivität des Erkennens wird ernsthaft gelernt.“<sup>328</sup> Lernen bei Petzelt ist Erkennen, das aber nicht „bequem empfangen“ werden kann.

Betreffend der Leistungsüberprüfung fordert Petzelt, sie solle sich daran orientieren, was der Lernende mit den Kenntnissen gemacht hat. „Ich prüfe nicht den Besitz, sondern den Besitzer, ich will nicht wissen, was er weiß, sondern was er mit seinem Wissen gemacht hat.“<sup>329</sup> Mit andern Worten: Der Lernende muss in seinem Erkennen erkannt werden. Petzelt verknüpft also Lernen mit dem Erkennen eines Gegenstandes. Auswendiglernen, Reproduzieren ist für ihn kein Lernen. Wenn nichts erkannt wurde, wurde auch nichts gelernt. Das Gelernte bedarf aber des Erkennens in großen Zusammenhängen, weshalb sich jede Einengung auf Kenntnisse verbiete. Erkennen ist aber mit bloßer Lebensnähe nicht zu erreichen. Petzelt erteilt diesbezüglichen Ideen eine klare Absage: „Wir scheuen uns daher

---

<sup>324</sup> Petzelt: Grundzüge, S.242

<sup>325</sup> Ebd.

<sup>326</sup> Dies steht u.a. im Zusammenhang mit seiner Biographie. Sein wissenschaftliches Wirken wurde zuerst vom nationalsozialistischen Hitler-Regime, und dann vom kommunistischen DDR-Regime verunmöglicht.

<sup>327</sup> Petzelt: Grundzüge, S.36

<sup>328</sup> Ebd., S.16

<sup>329</sup> Ebd., S.68

nicht auszusprechen, daß der Unterricht nie lebensfremder war, als dort, wo er sich nach dem Pseudoprinzip der Lebensnähe modern gebärdete.“<sup>330</sup>

Erziehung bei Petzelt bedeutet Verbindlichkeit an das absolut Gute. So wie das *Wissen* an das Wahre, ist die *Haltung* an das Gute rückgebunden. Die Forderung nach Verbindlichkeit verbietet, dass Sittlichkeit auf Gewöhnung reduziert wird. Der Erzogene soll Werturteile treffen können, die sich am Guten orientieren. Idealerweise soll er das Gute *wollen*. Bei bloßer Gewöhnung wären Werturteile nicht möglich. Dennoch besteht Petzelt auch hier auf einer Unterscheidung zwischen Wissen und Haltung: der Schüler soll werten lernen und das Werten vom Erkennen trennen können.<sup>331</sup> Erziehung erfolgt bei Petzelt dialogisch, weshalb sie immer Fremderziehung und Selbsterziehung ist. Ohne eigene Aktivität des Zöglings könne Erziehung nicht gelingen.<sup>332</sup>

Im Fokus des Unterrichtens steht bei Petzelt eine „Zusammenhangsbestimmtheit“, denn erkenn- und verstehbar seien nur Zusammenhänge. Andernfalls verkomme Unterricht zur „Brockenlehre“, die lediglich eine Häufung von Kenntnissen und bloßem Einzelwissen sei.<sup>333</sup> Brockenwissen führe zur Halbbildung, die den Hochmut scheinbarer Überlegenheit durch Protzerei mit angelesenen Kenntnissen erzeugt.<sup>334</sup> Wenn Wissen als die Summe einzelner, für sich stehender Wissensbrocken gesehen wird, führe dies zur irrigen Annahme einer Mengenhaftigkeit des Wissens. Die Zählbarkeit des Gewußten sei aber unmöglich. Wissen dient zu *begreifen*, was *Begreifen* bedeutet.<sup>335</sup> Der Vielwisser ist ungebildet, weil er keine Verantwortung für sein Wissen übernimmt. Wissen ist nicht Bildung, es ist nur die Vorstufe zur Bildung. Es kommt darauf an, was der Mensch mit seinem Wissen macht.<sup>336</sup>

Zur Vermeidung des Brockenwissens und der Sicherstellung der Zusammenhangsbestimmtheit fordert Petzelt die Lückenlosigkeit des Unterrichts- und Lernprozesses, worunter er aber keine Vollständigkeitsucht verstanden haben will. Stattdessen geht es ihm um den Zusammenhang der Motive, es geht ihm um die „Zusammengehörigkeit aller Glieder.“<sup>337</sup> Denn Lückenlosigkeit „will immer von neuem Ganzheit an aller Gliederung, will die Einheit aller Einzelheiten.“<sup>338</sup> Lückenlosigkeit bedarf aber der stetigen und ununterbrochenen Fragebedürftigkeit des Lernenden. Der *Begriff der Frage* ist in Petzelt pädagogischem Denken besonders bedeutsam, denn nur auf diese Weise ebne sich der Weg zur *docta ignorantia*, zur belehrten Unwissenheit. Im Lernenden wächst so das Ganze und „alles

---

<sup>330</sup> Ebd., S.121

<sup>331</sup> Vgl. ebd., S.133

<sup>332</sup> Vgl. ebd., S.250ff.

<sup>333</sup> Vgl. ebd., S.78

<sup>334</sup> Vgl. ebd., S.115

<sup>335</sup> Vgl. ebd., S.344f.

<sup>336</sup> Vgl. Bollmann, Ulrike: Wandlungen neuzeitlichen Wissens. Historisch-systematische Analysen aus pädagogischer Sicht, Königshausen & Neumann, 2001, S.240

<sup>337</sup> Petzelt: Grundzüge, S.179

<sup>338</sup> Ebd., S.179

Vielerlei verliert seine verwirrende Gefahr.<sup>339</sup> Im Zentrum der dialogischen Lehrer/Schüler-Beziehung stehen deshalb *Frage, Aufgabe* und *Argument*, und nicht *Antworten, Erwartungen* und das *Vermitteln*.<sup>340</sup>

Das Gelernte geht in den Besitz des Lernenden über, dieser soll aber nicht nur Besitzer des Wissens, sondern v.a. der Verwalter seines Wissens sein.<sup>341</sup> Es kann aber kein Wissen unabhängig von seinem Besitzer geben. Der Mensch *hat* zwar Wissen, aber nur über den Weg des Aktivierens. Der Besitzer und sein Wissen stehen in einem besonderen Zusammenhang: Wer lernt, *vermehrt nicht* sein Wissen, sondern er *ordnet sich* in seinem Wissen laufend neu. Jede neue Erkenntnis beeinflusst das Wissen und führt gegebenenfalls zu einer Neuordnung des Wissens. Die Entwicklung ist also in Zeitrelation zu sehen. Das lernende Subjekt eint sich, indem es diverse Einzelheiten in seinem Wissen aufhebt. Petzelt geht es um die Einheit der Vielfalt – Wissen ist nur mit dem Blick auf den Zusammenhang des Ganzen möglich. Er warnt jedoch, dass Einheit nicht in Einförmigkeit münden darf. Lernen bei Petzelt ist nicht auf Vermehrung des Wissens ausgerichtet, um es im Gedächtnis wie in einem Behälter abrufbereit zu speichern. Denn Wissen kann nur existieren im Sinne von *Ich denke etwas* oder *Ich weiß etwas*. Wissen muss immer von jemandem vollzogen werden, ist immer das Wissen von jemandem.<sup>342</sup>

Für Petzelt bedeutet Methode schlicht „die Ordnung eines Gegenstandes angesichts des Ordners im Dialog. Biologie ist eine Methode, Geschichte ein andere.“<sup>343</sup> Methode ist also die *Zusammengehörigkeit der Geltungsgebiete* und wird vom jeweiligen Gegenstand vorgegeben. Wissenschaften haben ihre je eigene Methoden des Denkens, ihren eigenen Denkstil. Die Struktur des Gegenstandes gibt vor, wie dieser zu erschließen sei. Vereinfacht gesagt: Man muss mathematisch, physikalisch, historisch, biologisch etc. denken lernen. Angesichts dieser Unterschiede habe die Pädagogik die Aufgabe, die Vielfalt der Wissenschaft zusammenzuhalten. – Der Lehrende kann sich nicht nach Gutdünken eine Methode aussuchen, denn eine artfremde Methodenanwendung führe zu Fehlschlüssen.<sup>344</sup> Petzelt fordert deshalb eine strenge Klassifikation der Fächer und deren Reinhaltung vor Vermischungen. Wir können sagen: Jedes Fach sollte für sich ein synthetisch-harmonisches Ganzes bilden, sodass es vom Lernenden in einem lückenlosen Gesamtzusammenhang erkannt werden kann – denn es können nur Sinnzusammenhänge erkannt und demnach gelernt werden. Im Übrigen erhalten die Fächer durch eine strenge Klassifikation einen gewissen Autonomiestatus. Der Lehrer kann als Experte seines Faches wirksam werden. Weil

---

<sup>339</sup> Ebd.

<sup>340</sup> Vgl. Breinbauer, Ines Maria: Einführung in die allgemeine Pädagogik, facultas-WUV, Wien, 2000, S.34

<sup>341</sup> Vgl. Petzelt: Grundzüge, S.179

<sup>342</sup> Vgl. Bollmann, Ulrike: Wandlungen neuzeitlichen Wissens, a.a.O., S.246

<sup>343</sup> Petzelt: Grundzüge, S.69

<sup>344</sup> Wie z. B. wenn nach mathematischer Methode Kriege innerhalb einer geschichtlichen Zeitspanne addiert werden; oder wenn Kausalitäten in die Geschichte eingebracht werden und Ursachen für Ereignisse gesucht werden; oder wenn Fragen im Sinne von "Was wäre gewesen wenn ...?" gestellt werden.

er das Ziel des Unterrichtsverlaufs kennt, kann er den Unterricht von seinem vorausgewussten Ende her durchführen. Überhaupt orientiere sich ein pädagogischer Dialog oder eine Unterrichtseinheit von ihrem vorausgewussten Ende her. „Der Anfang des Prozesses beim Lehrenden wird vom Ende her regiert. Schon der erste Schritt ist auf ein festes, fixiert gewußtes Ziel gerichtet. Jeder andere nicht minder. Der Lehrende muß dieses Ende von jedem Punkte seines Prozesses sehen können und darf nicht diese Sicht verlieren.“<sup>345</sup> Nur so könne der Lehrer planen, was die Schüler durch den Unterricht lernen sollen. – Dementsprechend überflüssig erscheint Petzelt die Suche nach diversen Unterrichtsmethoden. „Wir brauchen die Krämerei in vermeintlichen Methoden nicht.“<sup>346</sup> Pädagogik bedarf also keiner Didaktik, eine Orientierung an den Inhalten reiche vollkommen aus.

Wir können resümieren: Die Petzeltsche Pädagogik ist ein synthetisch-harmonisches Gebilde. Unterricht und Erziehung gehören darin zwar unzertrennlich zusammen, sie müssen aber dennoch unterschieden bleiben. Sie ergänzen sich *harmonisch*.

Auch der Petzeltsche Begriff des Wissens ist synthetisch-harmonisch gedacht. Die Forderung nach lückenloser Zusammenhangsbestimmtheit bezieht die Berücksichtigung der inneren Ordnung des jeweiligen Gegenstandes mit ein. Dabei handelt es sich aber immer auch um Sinnzusammenhänge. Und nur solche können auf einen Sinn verweisen. Sie sind aber als Menge nicht bestimmbar, sondern müssen im Füreinander der Zusammenhänge gesehen werden.<sup>347</sup> Der Ort des Wissens ist das Subjekt, dessen Besitzer und Verwalter es ist. Auch dies entspricht der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur.

Bei Petzelt gründet das Subjekt auf Wissen und Haltung, die nicht als bloßes Nebeneinander gedacht werden können. Das eine ist ohne das andere nicht zu haben. Dem Subjekt kommt es zu, das Streben nach Wahrheit und nach dem Guten synthetisch-harmonisierend zu organisieren. Bildung – so Petzelt – „fordert das gültige Zusammenhalten des Wissens für Haltung, der Haltung für das Wissen.“<sup>348</sup> Bildung im Sinne Petzelts eröffnet den Blick auf das *Ganze*.

## **2.4. Bürgerliche Bildung zwischen Anspruch & Wirklichkeit**

Der Adressat dieser Bildungskonzepte war v.a. das Bildungsbürgertum. Dessen Anspruch war einerseits eine soziale Schließung durch diese Kultur und andererseits sah man sich in der Pflicht, die angeeignete Kultur stellvertretend für die Nation zu tradieren. Der bürgerlichen Gesellschaft wurde eine als verbindlich angesehene Kultur vorgegeben. Das Wirtschaftsbürgertum kümmerte sich eher um den Fortgang der Geschäfte.

---

<sup>345</sup> Petzelt: Grundzüge, S.174

<sup>346</sup> Ebd., S.70

<sup>347</sup> Vgl. ebd., S.344

<sup>348</sup> Petzelt: Grundzüge, S.347



Während die synthetisch-harmonisierende Denkfigur die bürgerliche Bildung ab Beginn des 19. Jahrhunderts formte und bis ins 20. Jahrhundert prägte, zeigte sich aber schon ihr großes Problem: das Auseinanderklaffen von (ideellem) Anspruch und (reeller) Umsetzung. Dies lag u.a. auch daran, dass Bildung für das Bildungsbürgertum ein Kampfbegriff in doppelter Hinsicht war: einerseits für den Aufstieg nach oben und andererseits um das nachrückende Kleinbürgertum auf Abstand zu halten. Die breite Masse der Bevölkerung konnte und sollte am Bildungsboom nicht partizipieren. Bildung verkam im 19. Jahrhundert zusehends zum Berechtigungswesen des Bildungsbürgertums. Wenn man so will, kann man sagen, dass der bürgerlichen Bildung ihr eigener Erfolg zum Verhängnis wurde. Die Gymnasien wurden zum Rekrutierungsmechanismus des Bildungsbürgertums. Die zunehmende Ausrichtung auf politische und ökonomische Zwecke subsumiert Friedrich Nietzsche als „zeitgemäße Bildung“. Bereits im Jahre 1871, im Rahmen seiner „Basler Vorträge“ über die Zukunft der Bildungsanstalten, kritisiert er die Diskrepanz von Anspruch und tatsächlicher Wirklichkeit des Neuhumanismus. Im Zentrum seiner Kritik steht das humboldtsche Gymnasium, weil es von Humboldts Vorstellungen abweicht. Die Gymnasien seien keine Bildungsanstalten mehr, sondern „Anstalten der Lebensnoth.“<sup>349</sup> Nietzsche identifiziert „zwei scheinbar entgegengesetzte, in ihrem Wirken gleich verderbliche“ und in „ihren Resultaten zusammenfließende“ Tendenzen: „einmal der Trieb nach möglichster Erweiterung der Bildung, andererseits der Trieb nach Verminderung und Abschwächung derselben.“<sup>350</sup> Bildung – so Nietzsche – soll in „immer weitere Kreise getragen werden“, sie soll immer mehr Menschen zugänglich werden. Deshalb wird von Bildung gefordert, sie möge doch „ihre höchsten selbtherrlichen Ansprüche“ aufgeben und sich dem Staat und der Wirtschaft unterordnen. Bildung, „die über Geld und Erwerb hinaus Ziele steckt, die viel Zeit verbraucht“<sup>351</sup>, sei verhasst. „Dem Menschen wird nur so viel Kultur gestattet als im Interesse des Erwerbs ist, aber so viel wird auch von ihm gefordert.“<sup>352</sup>

Nietzsche ortet den Grund für die Erweiterung in den „beliebten nationalökonomischen Dogmen der Gegenwart. Möglichst viel Erkenntniß und Bildung – daher möglichst viel Produktion und Bedürfnis – daher möglichst viel Glück: – so lautet etwa die Formel. Hier haben wird den Nutzen als Ziel und Zweck der Bildung, noch genauer den Erwerb, den möglichst großen Geldgewinn.“<sup>353</sup> Die humboldtsche Forderung, dass sich Bildung selbst Zweck sei, Bilden um des Bildens willen, wurde bereits am Höhepunkt der Entfaltung bürgerlicher Bildung infrage gestellt. Stattdessen wird eine „rasche Bildung“ verlangt, „um

---

<sup>349</sup> Nietzsche, Friedrich: Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Kritische Studienausgabe 1, Deutscher Taschenbuch Verlag, 1999, S.717

<sup>350</sup> Ebd., S.647

<sup>351</sup> Nietzsche, Friedrich: Unzeitgemäße Betrachtungen. Kritische Studienausgabe 1, Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 1999, S.338

<sup>352</sup> Nietzsche, Friedrich: Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten, a.a.O., S.668

<sup>353</sup> Ebd., S.667

schnell ein Geld verdienendes Wesen werden zu können, und doch eine so gründliche Bildung, um ein sehr viel Geld verdienendes Wesen werden zu können.“<sup>354</sup>

Nietzsche kritisiert auch die Universitäten, denn schon 1870 verfolgen sie nicht mehr Humboldts Forderung nach Einheit. Die Verbindung zur Philosophie wurde aufgegeben, stattdessen setzte sich die Spezialisierung der Wissenschaften durch. Nietzsche meint, „so ein exklusiver Fachgelehrter ist dann dem Fabrikarbeiter ähnlich, der, sein Leben lang, nichts anderes macht als eine bestimmte Schraube oder Handhabe, zu einem bestimmten Werkzeug oder zu einer Maschine, worin er dann freilich eine unglaubliche Virtuosität erlangt.“<sup>355</sup>

Die von Nietzsche kritisierte Entwicklung setzte sich in den folgenden Jahrzehnten fort und der Gegensatz zwischen dem idealistischen Bildungsanspruch und der Realität der bürgerlichen Gesellschaft verschärfte sich zusehends. Ende der 1950er Jahre legte Theodor W. Adorno eine *Theorie der Halbbildung* vor, in der er feststellt, dass Bildung zu „sozialisierter Halbbildung geworden“<sup>356</sup> sei. Den Grund sieht Adorno in der Vernachlässigung der philosophischen Bildungsidee, die „natürliches Dasein bewahrend formen“ wollte. Die philosophische Bildungsidee – so Adorno – erzeugte eine Spannung zwischen dem Bändigenden des Animalischen des Menschen (durch die Anpassung der Menschen zueinander) einerseits und der Rettung des Natürlichen des Menschen (im Widerstand gegen den Druck der von Menschen gemachten Ordnung) andererseits. „Ist jene Spannung einmal zergangen, so wird Anpassung allherrschend, ihr Maß das je Vorfindliche.“<sup>357</sup> Denn Anpassung – so Adorno – „ist unmittelbar das Schema fortschreitender Herrschaft.“<sup>358</sup> Bildung sei nach wie vor an Besitz gebunden, die Besitzenden verfügen weiterhin über ein Bildungsmonopol. „Die Entmenschlichung durch den kapitalistischen Produktionsprozeß verweigerte den Arbeitenden alle Voraussetzungen zur Bildung, vorab Muße.“<sup>359</sup> Die arbeitenden Massen mussten deshalb ungebildet bleiben. Adorno schließt daraus, dass „der Traum der Bildung, Freiheit vom Diktat der Mittel, der sturen und kargen Nützlichkeit“, [verfälscht wird] zur Apologie der Welt, die nach jenem Diktat eingerichtet ist.“<sup>360</sup>

Die von Nietzsche beschriebene Erweiterung des Bildungsbereichs führte im 20. Jahrhundert zur Etablierung einer „Kulturindustrie“. Die Angehörigen des Kleinbürgertums, die aufgrund ihrer Stellung im Produktions- und Distributionssystem eigentlich gar keine Bürger waren, wollten auch zu den „Gebildeten“ gehören, obwohl sie weder Zeit, noch das nötige Geld dazu aufbringen konnte. Sie beschäftigten sich folglich mit trivialisierter Kultur – günstig und

---

<sup>354</sup> Ebd., S.670

<sup>355</sup> Ebd., S.670

<sup>356</sup> Adorno, Theodor W.: *Theorie der Halbbildung*. Gesammelte Schriften 8, Suhrkamp Verlag; Frankfurt/Main, 1972, S.94

<sup>357</sup> Ebd., S.96

<sup>358</sup> Ebd., S.96

<sup>359</sup> Ebd., S.98

<sup>360</sup> Ebd., S.98

prägnant. Kondylis beschrieb das Bemühen um Übernahme bürgerlicher Symbole und Lebensformen von unteren Schichten, als Kultursenkung.<sup>361</sup> Adorno hält fest, dass das Protzen, das früher den Neureichen vorbehalten war, zum Volksgeist geworden sei. „Ein großer Sektor der kulturindustriellen Produktion lebt davon und erzeugt selbst wiederum das halbgebildete Bedürfnis.“<sup>362</sup>

Neben der Orientierung an der „sturen und kargen Nützlichkeit“ sei die Parzellierung des Wissens, ohne Kenntnis der Zusammenhänge, ein weiteres Merkmal der Halbbildung. Das fehlende Wissen um die Zusammenhänge sei dem Halbgebildeten schlicht egal. „Die Attitüde, in der Halbbildung und kollektiver Narzißmus sich vereinen, ist die des Verfügens, Mitredens, als Fachmann sich Gebärdens, Dazu-Gehörens.“<sup>363</sup> Deshalb sei „das Halbverstandene und Halberfahrene [...] nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind.“<sup>364</sup> Ein weiteres Merkmal der Halbbildung ist ihre Tendenz zu Kontrolle und Kontrollierbarkeit des parzellierten Wissens. Dies betrifft einerseits Tests und Überprüfungen in den Schulen und Universitäten und andererseits das gesellschaftliche Gebaren Halbgebildeter, deren Tonfall unablässig ein »Wie, das wissen Sie nicht?« bekundet. „Die sich selbst zur Norm, zur Qualifikation gewordene, kontrollierbare Bildung ist als solche so wenig mehr eine wie die zum Geschwätz des Verkäufers degenerierte Allgemeinbildung.“<sup>365</sup> Halbgebildete sind am Status interessiert, den Bildung verspricht, sie ahmen die Gebildeten deshalb nach. Es fehlt ihnen an kritischer Distanz und Unabhängigkeit. Und Kritik wird „zur puren Schlauheit erniedrigt, die sich nichts vormachen läßt und den Kontrahenten drankriegt, ein Mittel des Vorwärtkommens. Der Halbgebildete betreibt Selbsterhaltung ohne Selbst.“<sup>366</sup>

Wir können resümieren: Die Kritik Nietzsches und Adornos treffen sich in einem Punkt: Der synthetisch-harmonisierenden Bildung des Bürgertums kommt ihr synthetisierendes Ideal abhanden. Sei es Ausrichtung nach ökonomischen Nützlichkeitskriterien, sei es die Überbetonung als Statussymbol: Humboldts Bildungsideal, die Ausbildung aller Kräfte zu einem Ganzen, kann die Macht diverser Partikularinteressen nicht überwinden. Nietzsche erkennt in den beginnenden 1870er Jahren eine Veränderung im Bildungswesen, die wir als das Einsetzen der analytisch-kombinatorischen Denkfigur interpretieren können. Und Adorno benennt mehr als 70 Jahre später das Phänomen dieser Entwicklung als Halbbildung. Ab dann setzte die analytisch-kombinatorische Denkfigur im Bildungswesen zum Durchmarsch an.

Für das Bürgertum war Bildung das sichtbare Zeichen seines ökonomischen und politischen Erfolges. Man war jetzt wer!, und das, was man war, war man durch Bildung. Für die breiten

---

<sup>361</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.37

<sup>362</sup> Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung. a.a.O., S.110

<sup>363</sup> Ebd., S.115

<sup>364</sup> Ebd., S.112

<sup>365</sup> Ebd., S.107

<sup>366</sup> Ebd., S.115

Massen blieb Bildung noch schlichtweg unmöglich, denn sie waren mit Lohnarbeit zu ihrer Selbsterhaltung beschäftigt, wodurch ihnen die zur Bildung notwendige Muße fehlte. Diese beiden Aspekte – der soziale Status durch Bildung und das harte Arbeiten – werden in der postmodernen Massendemokratie scheinbar versöhnt werden: die zur Selbsterhaltung notwendige Lohnarbeit ist dann nur durch Bildungsmaßnahmen zu bewerkstelligen. Die Versöhnung ist deshalb nur scheinbar, weil es sich bei diesen Bildungsmaßnahmen im Sinne Nietzsches um *zeitgemäße Bildung* bzw. im Sinne Adornos *Halbbildung* handelt. Der sichtbare Erfolg ergibt sich dann als Resultante von viel wissen und viel verdienen.

Abgesehen von den überhandnehmenden Partikularinteressen wirkte noch ein weiterer Faktor auf die Synthese der bürgerlichen Bildung zersetzend: die Durchführung pädagogischer Maßnahmen. Gewalt und Drohung galten bis weit in das 20. Jahrhundert als probate Erziehungsmittel. Die Soziologin Katharina Rutschky führte 1977 die Bezeichnung *Schwarze Pädagogik* als Sammelbegriff für gewaltsame Erziehungsmethoden ein.<sup>367</sup> Unter Schwarzer Pädagogik ist eine Erziehung zu verstehen, „die darauf ausgerichtet ist, den Willen des Kindes zu brechen, es mithilfe der offenen oder verborgenen Machtausübung, Manipulation und Erpressung zum gehorsamen Untertan zu machen.“<sup>368</sup> Die Pädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts hat fürwahr einige Absonderlichkeiten aufzubieten, wie z. B. die *Infibulation*, bei der eine Metallspange, durch die Vorhaut gebohrt und über die Eichel gespannt wurde, um das Onanieren zu verhindern. Worum es in den unter dem Begriff *Schwarzer Pädagogik* firmierenden Erziehungsmaßnahmen immer wieder geht, ist das Brechen des kindlichen Willens, der inneren Widerstandskraft gegen Eltern bzw. Erzieher. Die dahinterstehende Absicht war die Disziplinierung, die bei der Ausrottung der Triebnatur anfang. Abhärtung und Triebkontrolle waren sozusagen Leitmotive. Das Kind musste vollständig kontrolliert werden, bis die *Fremddisziplinierung* in eine *Selbstdisziplinierung* übergang. Die Erzieher hatten aber kein schlechtes Gewissen, denn die Maßnahmen – so meinten sie – waren nicht gegen das Kind gerichtet, sondern wurde geradezu im Namen des Kindes vollzogen. Alles was man tat, tat man zum Besten des Kindes.

Die Autoren und die Leser der schwarzpädagogischen Literatur stammten nahezu ausnahmslos aus dem aufstrebenden Bürgertum. Die unteren Schichten der Land- und Stadtbevölkerung konnten sich schlicht keine Bücher leisten und der Adel war wenig daran interessiert. Katharina Rutschky erklärt die Affinität des Bürgertums zur Schwarzen Pädagogik folgenderweise: „Das Bürgertum erwies sich dem Adel insofern überlegen, als es die pädagogische Operationalisierung des zivilisatorischen Zwanges zum Prinzip der Entwicklung machte oder besser: machen wollte. Der Bürger mußte sich mehr Gewalt antun, um wenigstens ‚moralisch‘, dem inneren Anspruch nach, der Person von Stand überlegen zu sein. Erziehung ist auch eine Institutionalisierung dieser Gewalt, die sich zunächst in der

---

<sup>367</sup> Rutschky, Katharina (Hrsg.): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Ullstein, Berlin, 1977

<sup>368</sup> Miller, Alice: *Evas Erwachen: über die Auflösung emotionaler Blindheit*, Suhrkamp, Frankfurt/Main, 2001, S.7

Konkurrenz mit dem Adel auszahlen sollte.“<sup>369</sup> Dahinter wird das Leistungsprinzip des Bürgertums sichtbar: Leistung ohne jede Rücksicht, Leistung um den Preis der Selbstverachtung. In der bürgerlichen Moderne war es nicht mehr Gott, der alles lenkte, stattdessen musste der Mensch – konkret der bürgerliche Mensch – alles selbst gestalten. Wir müssen uns auch vor Augen halten, dass der Harmoniebegriff des Bürgertums im Sinne einer mechanischen Naturgesetzmäßigkeit konzipiert war. Man suchte Stabilität und Berechenbarkeit aufgrund der festen Stellung der einzelnen Teile innerhalb des Ganzen.<sup>370</sup> Und Kinder – so meinten damals viele – müssten ebenso nach mechanischen Gesetzmäßigkeiten funktionieren. Das regelkonforme Verhalten, als Ausdruck der inneren Disziplin, war grundsätzlich eines der wichtigsten Erziehungsziele, ob mit oder ohne Gewalt. Gefordert waren Konzentration auf die übertragende Aufgabe, Konsequenz in der Verfolgung der übertragenen Aufgabe, Zuverlässigkeit, Exaktheit, Fleiß, Treue. Die hohe Bedeutung dieser erzieherischen Werte kam dadurch zum Ausdruck gebracht, dass die Betragensnote im Zeugnis an oberster Stelle angeführt wurde.<sup>371</sup> „Erziehung, wie wir sie in den Texten der ‚Schwarzen Pädagogik‘ dokumentiert finden, ist ein Phänomen der Moderne, ein Phänomen der Bürgerlichen bzw. Kapitalistischen Gesellschaft, ein Phänomen des Industriezeitalters.“<sup>372</sup>

Resümierend können wir sagen, die Schwarze Pädagogik war das Ergebnis einer Überbetonung eines einzelnen erzieherischen Aspekts. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelte sich mit der Reformpädagogik eine Gegenbewegung zur strengen und unterdrückenden Behandlung der Kinder. Diese setzte zwar an den Unterdrückungen an, sie wollte aber nicht nur die Missstände beseitigen, sondern zog Gehorsam grundsätzlich in Zweifel, ja sie wollte teilweise sogar eine Erziehung zum Ungehorsam sein.<sup>373</sup> Damit war aber die synthetisch-harmonisierende Pädagogik grundsätzlich angegriffen.

## **2.5. Nachbemerkenngen zu bürgerlich-moderner Bildung & Erziehung**

Die These, dass Bildungskonzeptionen der bürgerlichen Moderne der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur entsprechen, scheint bewiesen. Synthetisch-harmonisch gedachte Bildung ist humanistische Bildung im Sinne von Selbstbestimmung des Menschen sowie der Entfaltung von Körper, Seele und Geist in einer Ganzheit. Pädagogen, Bildungstheoretiker und Erziehungswissenschaftler, die in der Tradition einer bürgerlichen, also einer

---

<sup>369</sup> Rutschky: Schwarze Pädagogik, a.a.O., S.XXXV

<sup>370</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.28

<sup>371</sup> Vgl. Zeidler Kurt: Die Wiederentdeckung der Grenze, Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule, Diederichs Verlag, Jena, 1926, S.4f.

<sup>372</sup> Sesink, Werner: Einführung in die Pädagogik, LIT Verlag, Münster, 2001, S.70

<sup>373</sup> Wie z. B. in den 1970ern, die sogenannten Kinderläden. Dabei handelte es sich von Elterninitiativen verwalteten Kindergärten, in denen Kinder im Vorschulalter betreut wurden. Siehe dazu: Bott, Gerhard (Hrsg.): Erziehung zum Ungehorsam. Kinderläden berichten aus der Praxis der antiautoritären Erziehung, März Verlag, Frankfurt, 1970

synthetisch-harmonisierenden Pädagogik stehen bzw. an diese anknüpfen, gab es bis spät ins 20. Jahrhundert, ja, es gibt sie immer noch. Bis in die Gegenwart wirken Ideen und Konzepte von ihnen fort. Das humanistische Bildungsideal mit seiner synthetisierenden Kraft hat immer Saison. Ideale entsprechen den höchsten Vorstellungen, das bedeutet aber, sie existieren nur in der Vorstellung.

Mit dem Leitbegriff der Mündigkeit erhielt die bürgerliche Bildung – sozusagen als Korrelat der Aufklärung – einen gewissen befreienden Charakter, v.a., was die Herrschaft des Menschen über den Menschen betraf. Eine kritische Haltung des Einzelnen gegenüber der Macht wurde zum identitätsstiftenden Faktor für das deutsche Bürgertum.<sup>374</sup> Die aufklärerische Haltung erschöpfte sich aber v.a. im Mut zum eigenständigen Denken, das weitgehend in konsequenzenloser Reflexion und Skepsis gegenüber der Politik mündete. Erich Ribolits interpretiert die Botschaft Kants folgend: „Denkt, was ihr wollt, räsoniert eventuell auch in den erlaubten Bahnen, aber pariert nichtsdestotrotz genau in jener Form, die der Aufrechterhaltung der Herrschaft dienlich ist.“<sup>375</sup> So lautet also die Kurzfassung der institutionalisierten Version der humanistischen Bildungsidee: Denkt, was ihr wollt, aber pariert! Alle staatlichen Bildungssysteme waren und sind immer an Reproduktion und Stabilisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse orientiert. Wo Harmonie als oberster Wert gesetzt ist, entsteht ein dynamischer Prozess, der zur Aufrechterhaltung des Status quo alle Teile austarieren muss. Gegnerische Positionen, welche die harmonische Ordnung infrage stellen, werden konsequenterweise als chaotisch beurteilt. Besänftigung und Forderung von Harmlosigkeit ist eine immanente Facette der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur.<sup>376</sup>

Trotz aller Bemühungen, Bildung im Sinne der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur zu etablieren, begann sich die analytisch-kombinatorische Denkfigur bereits im 19. Jahrhundert zu entfalten. Als Beispiel möge die Klage Jose Ortega y Gasset, über den Verlust der synthetisierenden Kraft von Bildung, dienen:

*„Das 19. Jahrhundert beginnt seinen Lauf unter der Führung von Menschen, die enzyklopädisch leben, [...] In der nächsten Generation hat sich der Schwerpunkt bereits verschoben, das einzelwissenschaftliche Interesse beginnt, in jedem Gelehrten die Allgemeinbildung zu verdrängen. Wenn um 1890 eine dritte Generation die geistige Führung Europas übernimmt, [...] sind es] Leute, die von allem, was man wissen muß, um ein verständiger Mensch zu sein, nur eine bestimmte Wissenschaft und auch von dieser nur den kleinen Teil gut kennen, in dem sie selbst gearbeitet haben. Sie proklamieren ihre Unberührtheit von allem, was außerhalb dieses schmalen, von ihnen*

---

<sup>374</sup> Vgl. Ribolits, Erich: Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs, Löcker Verlag, Wien, 2011, S.19

<sup>375</sup> Ebd., S.39

<sup>376</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.23

*speziell bestellten Feldes liegt, als Tugend und nennen das Interesse für die Gesamtheit des Wissens Dilettantismus.*<sup>377</sup>

An dieser Klage können wir erkennen, dass das Zurückdrängen von synthetisch-harmonisierenden Pädagogik-Konzepten ähnlich der Auflösung der bürgerlichen Synthese verläuft, wie sie von Kondylis beschrieben wurde. Angriffe wurden aus verschiedenen Richtungen geführt, Einzelteile aus dem Ganzen herausgebrochen und gegeneinander in Stellung gebracht.

Bürgerlich-moderne Bildung scheiterte u.a. an der Umsetzung ihrer humanistischen Bildungsideale. Neben dem Ausschluss der Masse der Bevölkerung war es selbst dem bescheidenen Bevölkerungsanteil, der als gut situiert galt, nicht möglich dem Bildungsideal zu entsprechen. Bildung als Selbstzweck war gesellschaftlicher Luxus. Ein Luxus, den man sich leisten kann, wenn man stark genug für die wesentlichen Dinge ist, die v.a. politischer und ökonomischer Natur sind. Für die Masse gilt das Prinzip von *survival of the fittest*: Erst wenn die ökonomische Selbsterhaltung gesichert war, konnte sie sich der schöngestigen Bildung widmen. So wie in der Natur nur der gesunde Pfau ein schönes, buntes, großes Pfauenrad entwickeln kann und nur der gesunde Hirsch ein großes Geweih tragen kann, können sich nur Begüterte der „Bildung um des Bildens willen“ widmen. Dieser Umstand erinnert an die Maslowsche Bedürfnispyramide. Erst wenn die grundlegenden physiologischen und sicherheitsrelevanten Bedürfnisse gesichert scheinen, kann sich der Mensch sozialen und individuellen Bedürfnissen widmen. Bildung – im Sinne von Selbstbestimmung, Mündigkeit und Selbstzweck – musste immer schon hart erkämpft werden. Humanistische Bildung muss man sich leisten können!

Dazu kam der Doppelcharakter des Bürgertums: Während das Bildungsbürgertum durch die Inbesitznahme der Geisteswissenschaften eine soziale Schließung erreichte und humanistische Bildung für sich vereinnahmte, wandte sich das Wirtschaftsbürgertum zunehmend davon ab und präferierte für seinen Nachwuchs eine berufliche Ausbildung in technischen und wirtschaftlichen Bereichen. Folglich vertiefte sich die Kluft zwischen Arbeit und Technik einerseits und Kultur andererseits. Dies betraf aber keineswegs nur die Arbeiterschicht, sondern im besonderen Maße das Wirtschaftsbürgertum. Aufgrund der immer komplexer werdenden Lage sahen sich viele gezwungen ihre Interessen zu begrenzen und fokussierten auf das Anwendungsbezogene. So wurde aus dem Wirtschaftsbürger nach und nach der Manager bzw. Unternehmer.<sup>378</sup> Die Übereinkunft von Wirtschafts- und Bildungsbürgertum, dass Bildung und Kultur wesentlich zum Bürgersein gehören, begann zu bröckeln. Erich Weniger zufolge ist ein Lehrplan „das Ergebnis des Kampfes gesellschaftlicher Mächte um die Einflussnahme auf die heranwachsende Generation.“<sup>379</sup> Das finanziell

---

<sup>377</sup> Ortega: Aufstand der Massen, a.a.O., S.115f.

<sup>378</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.184

<sup>379</sup> Weniger, Erich: Theorie des Bildungsinhalts und des Lehrplans. In: ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Beltz, 1975, S.216

potentere und an ökonomischer Rationalisierung interessierte Wirtschaftsbürgertum hatte diesbezüglich die besseren Karten in der Hand. Denn wer das Gold hat, macht die Regeln.<sup>380</sup>

Für die Masse der Bevölkerung des 19. Jahrhunderts war das Bildungssystem mangelhaft organisiert. Die sogenannte Schwarze Pädagogik beschreibt die Fehlentwicklungen, die mit dem humanistischen Bildungsideal nichts mehr gemein hatten. Als Gegenposition dazu entwickelten sich die Reformpädagogiken, die das Kind, das sinnlich Konkrete, das Authentische und das Gefühl in den Mittelpunkt stellten.

Neben den geisteswissenschaftlichen, idealistischen Ansätzen traten zunehmend naturwissenschaftlich-pragmatische Ansätze auf. Es gab Pädagogen, die den Aufbau einer psychologisch und soziologisch fundierten Erziehungswissenschaft, als Naturwissenschaft und mit materialistischer Gesinnung mit dem Ziel betrieben, die geisteswissenschaftliche Pädagogik mit ihrer idealistischen Gesinnung abzulösen. Die Triebfeder hinter solchen Entwicklungen war v.a. der Verdacht, dass die Pädagogik als Handlangerin der herrschenden Klasse deren Machtziele unter Instrumentalisierung von Ethik und Philosophie absichern könnte.<sup>381</sup> Derartige Argumente wurden im Laufe der Zeit in die gesellschaftspolitische Diskussion übernommen. Ab den 1970er Jahren eröffneten v.a. linksgerichtete Gruppierungen neue Fronten gegen bürgerliche Bildung und sorgten für eine Breitenwirkung dieser Ideen. Bestehende Argumente wurden übernommen, für eigene Zwecke instrumentalisiert und gegen das pädagogische Establishment in Stellung gebracht.

Die Ablöse begann also durch ein nachlassendes Interesse innerhalb des Bürgertums selbst. In weiterer Folge entwickelten sich analytisch-kombinatorische Strömungen an der pädagogischen Basis als vereinzelte Projekte, die nur langsam, aber stetig, massentauglich wurden. Der Durchbruch gelang erst im Top-down-Verfahren durch die transnationale Etablierung analytisch-kombinatorischer Strukturen.

---

<sup>380</sup> Dieser Satz ist die deutsche Übersetzung der amerikanischen Redewendung „He who has the gold, makes the rules.“ Der austro-kanadische Multimilliardär Frank Stronach verwendet diesen Satz sehr oft, um auszudrücken, dass er als Financier seiner neu gegründeten Partei, auch deren Abläufe bestimmen will. „Wer das Gold hat, macht die Regeln“ zählt mittlerweile als geflügeltes Wort. Die eigentliche deutsche Entsprechung der Redewendung wäre „Wes Brot ich ess, des Lied ich sing.“

<sup>381</sup> So wie dies z. B. August Aichhorn in den 1920er Jahren an Pädagogen wie Siegfried Bernfeld kritisierte. Vgl. Dorer, Maria: Der Irrweg der psychoanalytischen Pädagogik. Ein kritischer Rückblick. In: Die Erziehung (Jg. 14), S.285f.



### Teil III ASPEKTE DER POSTMODERNEN MASSENDEMOKRATIE

*„Die Pflicht sich in der Mitte zu halten,  
bildet die unausgesprochene Über-Regel  
des In-der-Welt-Seins, als Bürger,  
Untertan und Mensch.“  
(Peter Sloterdijk)<sup>382</sup>*

*„Masse verpflichtet.“  
(Peter Sloterdijk)<sup>383</sup>*

Der wissenschaftlichen Pädagogik ist ein ausgeprägter Hang zur Interdisziplinarität inhärent. Dieses »Zwischen-den-Disziplinen-Verbinden« ist teils historisch bedingt und gründet zum überwiegenden Teil in der Sache selbst. Eine Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung erfordert die Berücksichtigung von diversen Rahmenbedingungen. *Die* Pädagogik als solche gibt es nicht, stattdessen gibt es Erziehungswissenschaften und Bildungswissenschaften – beide Begriffe im Plural! Diese Tatsache ist einerseits einer allgemeinen Pluralisierung der postmodernen Welt und andererseits dem Konflikt unterschiedlicher Konzepte und Anschauungen, welche die Pädagogik als Schauplatz auserkoren haben, geschuldet. Will man wissen, was sich auf diesem weiten Feld abspielt, muss man hinter den Horizont blicken und die Mechanik der dort wirksamen Mächte mitberücksichtigen.

Der nun folgende Teil III dient im weitesten Sinne ebenfalls einer Vorverständigung. Zuerst wird Kondylis' Analyse des postmodernen Zeitalters dargestellt. Diese Analyse wird anschließend in Zusammenhang mit Thesen anderer Autoren gesetzt. Allen voran sind dies Elias Canetti, Peter Sloterdijk, Colin Crouch und Martin Heidegger.

Der Leser wird darauf hingewiesen, dass im folgenden Abschnitt *Bildung* als allgemeiner Sammelbegriff im Sinne einer Formung von geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten verwendet wird – sofern im Text keine konkrete Differenzierung vorgenommen wird.

---

<sup>382</sup> Sloterdijk: Verachtung, S.42

<sup>383</sup> Ebd. S.87

# 1. Kondylis' Analyse des postmodernen Zeitalters: die analytische Kombinatorik

## 1.1. Auflösung der bürgerlichen Synthese

Kondylis wird von mehreren Autoren vorgeworfen, den Untergang des Bürgertums zu beweinen. Bezüglich der Angriffe der Intellektuellen auf die bürgerliche Kultur klingt es tatsächlich geradewegs so, als wolle er die Urheber der Angriffe in Schutz nehmen, wenn er schreibt: „Ob sie nun Künstler und Literaten oder Philosophen und Wissenschaftler waren [so müssen wir bemerken, dass sie] dabei aber kein klares Bewusstsein davon gehabt haben, dass sie durch ihre Worte und Werke jenem sozialen und politischen Gebilde den Weg ebneten, das wir heute als die hochtechnisierte und massiv konsumierende Massendemokratie kennen.“<sup>384</sup> Obgleich es ein wenig melancholisch anmutet, wenn er mutmaßt, dass sie überrascht gewesen wären, hätten sie gesehen „in welches Flußbett die Geschichte ihre Bemühungen und Entwürfe lenkte“<sup>385</sup>, so ist dies jedenfalls fernab von Weinerlichkeit. Wie erwähnt, hat Kondylis im essayartig verfassten Buch so manche sarkastische Spitze untergebracht. Lohmann schreibt, dass man bei der Lektüre des Niedergangs-Essays nie genau weiß, ob es nur kühl diagnostiziert, was der Fall ist, oder ob es zugespitzteste Kapitalismuskritik ist. Andererseits meint er, dass „Kondylis [...] den ‚Niedergang der bürgerlichen Denk- und Lebensform‘ in einer Schlüssigkeit [beschreibt], die frappiert. Man hört, bei aller Kälte und ‚Wertfreiheit‘ der Analyse, einen Ton leiser Trauer heraus.“<sup>386</sup> Stefan Volk hingegen sieht Kondylis' Abgesang auf das liberale Bürgertum keinesfalls als melancholisch. Er argumentiert dies damit, dass Kondylis den liberalen Ansatz selbst als viel zu institutionell, zu fragil, zu intellektuell, zu idealistisch und zu individualistisch angesehen hat. Der Liberalismus hätte deshalb gegen „jene Homogenisierungsmaschine“ des sich „wechselseitig stützenden Machtkomplex aus Politik, Ökonomie und Massenkultur“ keine Chance gehabt sich durchzusetzen. Kondylis' Darstellung des Niedergangs des Bürgertums ist folglich „gänzlich unsentimental, da sich – das alte Lied – Menschen wieder einmal zu viele Illusionen gemacht und dabei schlicht und ergreifend verkalkuliert hatten.“<sup>387</sup>

Legt man universalgeschichtliche Maßstäbe an, dann erscheint die Vormachtstellung des Bürgertums recht kurz. Entsprechend kurzlebig war die Vorherrschaft der bürgerlichen Kultur. Es ist allerdings anzumerken, dass sowohl die politische als auch die kulturelle Dominanz des Bürgertums in verschiedenen Ländern unterschiedlich ausgeprägt war - fast nirgends konnte es sich in seiner gesamten Bandbreite durchsetzen. Den Grund dafür sieht

---

<sup>384</sup> Kondylis: Niedergang, S.53

<sup>385</sup> Ebd.

<sup>386</sup> Lohmann, Hans Martin: Ich kaufe, also bin ich. Panajotis Kondylis über den Niedergang der bürgerlichen Denk- und Lebensform, In: Die Zeit, Nr. 50, 6.12.1991, S. 21ff

<sup>387</sup> Volk, Stefan: »Das Faktum der Gesellschaft« und das »Faktum der Vernunft«. Anmerkungen zu Panajotis Kondylis' Sozialontologie, Online im Internet, URL: [http://www.iablis.de/iablis\\_t/2010/volk10.html](http://www.iablis.de/iablis_t/2010/volk10.html), abgerufen am 31.03.2012.

Kondylis darin, dass das Bürgertum die erste Klasse in der Geschichte war, die ihren „eigenen Herrschaftsanspruch mit der grundsätzlichen Forderung nach Öffnung der Gesellschaft und nach freier Entfaltung der in ihr konkurrierenden Kräfte verbunden hat.“<sup>388</sup> In der bürgerlichen Weltanschauung waren Meinungsfreiheit und Toleranz von Beginn an immanente Werte, weshalb es für sie unmöglich war eine ideologische Monopolstellung zu beanspruchen, was wiederum ihre nachhaltige Dominanz erschwerte und letztendlich verunmöglichte.<sup>389</sup> Versuche, pluralistische Tendenzen dennoch in Schach zu halten, waren nur eingeschränkt erfolgreich. Kondylis spricht von der Paradoxie, dass die bürgerliche Herrschaft nur im Rahmen einer ökonomisch, sozial und ideologisch pluralistischen Gesellschaft möglich war. In der bürgerlichen Gesellschaft waren konkurrierende Kräfte von Standesschranken befreit und konnten sich frei entfalten. Sie entwickelten ihre eigene Dynamik und bekämpften schließlich Bürgertum und Bürgerlichkeit, die nunmehr die Machtelite stellten und sozusagen zum neuen Establishment geworden sind.<sup>390</sup>

Im kulturellen Bereich verlief die Entwicklung ähnlich. Wie bereits erwähnt, entstand die bürgerliche Kultur als säkulares Gegenstück zum ideologischen Monopol der kirchlichen Autorität und sollte diese ersetzen. Aufgrund der im künstlerischen Bereich propagierten Meinungsfreiheit und Meinungsvielfalt entwickelten sich hier mehr antibürgerliche Tendenzen als sonst wo. Ein Eingriff – im Sinne eines Vorgehens gegen die Feinde des Bürgertums – wäre hier nicht ohne tiefgreifende Beeinträchtigung bürgerlicher Werte möglich gewesen. Die Geschichte wiederholt sich auf dieser Ebene von neuem: wie bereits das Bürgertum den Adel über die Flanke der Kultur angriff (während dieses noch fest auf seinen Machtpositionen Wirtschaft und Politik saß), verlor auch das Bürgertum zuerst die Kontrolle im Kulturbereich.<sup>391</sup> Ein Umstand, der dabei von Kondylis besonders hervorgehoben wird: die Angriffe wurden von mehreren Seiten und Richtungen gleichzeitig geführt. Die Gegnerschaft, die sich hier dem Bürgertum gegenüberstellte, war in sich zersplittert, doch die inhaltliche Heterogenität der antibürgerlichen Positionen verhinderte nicht ihre gemeinsame Wirkung. Den Grund hierfür macht Kondylis im synthetischen Charakter des bürgerlichen Kanons aus. Im Zuge der harmonisierenden Synthese wurden Teile zu einem Ganzen gefügt, die offenbar nicht besonders gut miteinander harmonierten. „Die Synthese konnte dadurch aufgelöst werden, dass jeder ihrer Gegner ein jeweils anderes ihrer Elemente aus dem Ganzen herausriß, es autonomisierte und gegen das Ganze richtete, indem er ihm einen ganz anderen Sinn als jenen gab, den es als Bestandteil der ursprünglichen Synthese hatte.“<sup>392</sup> Gerrit Walther merkt an, dass Carl Schmitt die gleiche Strategie meint, wenn er kritisiert, „mit welcher Selbstverständlichkeit der Liberalismus außerhalb des Politischen die 'Autonomie' der verschiedenen Gebiete des menschlichen

---

<sup>388</sup> Kondylis: Niedergang, S.51

<sup>389</sup> Vgl. ebd., S.24

<sup>390</sup> Vgl. ebd., S.51

<sup>391</sup> Vgl. ebd., S.52

<sup>392</sup> Ebd.

Lebens nicht nur anerkennt, sondern zur Spezialisierung und sogar zur völligen Isolierung übertreibt.

Die synthetisch-harmonisierende Gesellschaft hob die ihr immanenten Unterschiede in einem dynamischen Gleichgewicht auf. Aber als dieses Gleichgewicht zu kippen begann, provozierte es einen Kampf aller gegen alle, was eigentlich gemäß ursprünglicher Absicht hätte umgangen werden sollen. Einerseits benutzten verschiedene antibürgerliche Richtungen (deren Zielsetzungen grundsätzlich gegenläufig waren) dieselben Argumente, andererseits strebten völlig verschiedene Gruppen denselben Zielen zu. Im Zuge dessen wurde moderne Technik gegen humanistische Bildung in Stellung gebracht, die natürliche Natur wurde der künstlichen Kultur gegenübergestellt, Gefühle und Lebenslust lieferten sich gegen Arbeitsethos und ökonomische Notwendigkeiten einen Schlagabtausch und die Ästhetik wurde gegen die Ethik aufgeboten.<sup>393</sup> „Durch diese Angriffe wurde allmählich die Denkfigur herausgebildet, die die bürgerliche abgelöst und den ideologischen Übergang zur Massendemokratie vorbereitet hat. Sie wäre dazu nicht im Stande gewesen, wenn sie nicht Elemente vorweggenommen und adäquat artikuliert hätte, die weitgehend [...] die Gedanken- und Lebenswelt der hochtechnisierten und massiv konsumierenden Massendemokratie bestimmten. Anders gewendet: die innere Heterogenität der Angriffe gegen die bürgerliche Denkfigur entspricht [...] der inneren Homogenität der massendemokratischen Gedanken- und Lebenswelt.“<sup>394</sup>

Um die Vielfalt der Angriffe gegen das Bürgertum – oder genauer: gegen die Synthese, zu kategorisieren, greift Kondylis auf den doppelten Charakter des Bürgertums – also Wirtschafts- und Bildungsbürgertum – zurück. Ersteres wurde als „kapitalistischer Materialismus und Zerstörung des Echten und Ursprünglichen durch die niederträchtige Macht des Geldes [gebrandmarkt. Stattdessen wird] „das Mystische, Zeitlose, Urtümliche, Exotische sowie die Kreativität eines Geistes besungen, der anderen Gesetzen als denen des ökonomischen Kalküls oder des bornierten bürgerlichen Moralismus gehorcht.“<sup>395</sup> Und dem Bildungsbürgertum, das sich zwar am humanistischen, klassischen Ideal orientierte, aber gleichzeitig den Eindruck erweckte, es schwelge in der Rolle als kulturelle Elite und strebe lediglich nach gesellschaftlichem Prestige, wurde vorgeworfen, es sei phlegmatisch und zu sehr zufrieden. Gegen diese statische Behäbigkeit wurde von den antibürgerlichen Akteuren ein Kult der modernen Technik in ihrer rasanten Dynamik ins Feld geführt.<sup>396</sup>

Zwischen diesen beiden Polen der antibürgerlichen Lager war freilich die gesamte Bandbreite mit diversen Mischformen besetzt. Die sogenannte Avantgarde war – wie Kondylis meint – eher geneigt, „die Zertrümmerung der bürgerlichen Synthese in der frohen Überzeugung zu [betreiben, denn dadurch bot] sich die Chance eines lebenslustigen

---

<sup>393</sup> Kondylis: Niedergang, S.52

<sup>394</sup> Ebd., S.53

<sup>395</sup> Kondylis: Niedergang, S.54

<sup>396</sup> Vgl. ebd.

Neuanfangs jenseits philisterhafter Konventionen.“<sup>397</sup> Die Avantgarde war profan und atheistisch eingestellt, ihr Blick war mit Zuversicht auf die moderne Technik in die Zukunft auf die Bedürfnisse der großen Massen gerichtet. Ihre Grundtendenz war also optimistisch und egalitär.<sup>398</sup> Die Proponenten der literarisch-künstlerische Moderne, die Schriftsteller und Künstler, sieht Kondylis hingegen unter gänzlich anderen Vorzeichen. Sie erlebten die Krise der bürgerlichen Kultur als Krise von Kultur und Menschheit überhaupt und befürchteten den Absturz ins totale Chaos. Deshalb flüchteten sie sich in eine Sehnsucht nach Geborgenheit, die sich in Beschäftigung mit der Einheit des Mythos, der Religion oder einer idealisierten Vergangenheit äußerte. Ein „tiefeingewurzelter Pessimismus“ ging mit einem Elitedenken einher, das keinen Führungsanspruch stellte. Das lag auch daran, dass Berührungspunkte mit der gewöhnlichen Bevölkerung gemieden wurden.<sup>399</sup>

Bei der Attacke auf die bürgerliche Wissenschaft wurden auch deren Rationalitätsansprüche radikal infrage gestellt. Die wissenschaftliche Denkweise wurde als Ergebnis eines oberflächlichen Empirismus und als starrer Intellektualismus abgetan. Ihr wurde die Erkenntnisfähigkeit der Intuition gegenübergestellt, die als flexibler und tiefergehender gelobt wurde.<sup>400</sup> „Die Herabsetzung der Wissenschaft war also nicht bloß erkenntnistheoretisch gemeint, sondern sie ging mit der Ersetzung des bürgerlichen Menschenbildes durch ein anderes einher, welches seinerseits einem Weltbild entsprach, das nicht mehr jenes der bürgerlichen Wissenschaft war.“<sup>401</sup> Unter anderem war der Einfluss der Psychoanalyse für das, bei der Avantgarde beliebte, Mythisch-Ursprüngliche von nachhaltiger Bedeutung, denn in deren Sog etablierten sich die freie Assoziation, Phantasie oder Traum als probate Mittel die bislang unterdrückt geglaubten seelischen Kräfte zu befreien und die Kreativität des Individuums zu entfesseln.<sup>402</sup>

Neben dem Mythisch-Ursprünglichen wurde der bürgerlichen Synthese auch Technisch-Rationales gegenübergestellt. Die schöne und ethische Harmonie wurde abgelöst von praktischer und nützlicher Schlichtheit. Die Maschine der modernen Technik war keine Nachahmung der Natur, sondern deren Überwindung durch den (unsentimentalen, männlichen) Geist, der sich unabhängig und souverän erlebte. Der avantgardistische Kult der Maschine wandte sich also nicht nur gegen das Prinzip der Nachbildung der Natur, sondern überhaupt gegen die bürgerlichen Auffassungen von Harmonie, Geschmack und Stil sowie gegen die Fokussierung auf Kultur. Die Verherrlichung der Maschine durch die Avantgarde wurde einerseits von einem neuen Gesellschaftsideal gestützt, das sich allem Bürgerlichen entledigt hatte, und andererseits von einem Fortschrittsoptimismus, der sich nicht um die vom Bürgertum propagierte synthetisch-harmonische Einheit von Fortschritt und Ordnung kümmerte. Dazu gesellte sich der Kulturpessimismus der literarisch-künstlerischen

---

<sup>397</sup> Vgl. ebd.

<sup>398</sup> Vgl. ebd., S.55

<sup>399</sup> Vgl. ebd.

<sup>400</sup> Vgl. ebd., S.56

<sup>401</sup> Ebd., S.57

<sup>402</sup> Vgl. ebd., S.58

Modernisten, von dem sich die Avantgarde allerdings nicht anstecken ließ. Diese war eher für die Parole von der Dekadenz empfänglich.<sup>403</sup>

In der bürgerlichen Synthese wurde Kunst mit der Gesellschaft und ihren Normen verwoben, das Schöne wurde an das Wahre und Gute gebunden. Diese Bindung wurde durch den Ästhetizismus zerstört. Kunst sollte nicht mehr schön sein, sondern schockierend, interessant, erstaunlich oder verwirrend. Die ethische Qualität war keine künstlerische Kategorie mehr. Ein Kunstwerk wurde nun nicht mehr als sinn- und wertvoll erachtet aufgrund seiner Funktion als Teil des übergeordneten Ganzen, sondern weil es interessant oder erstaunlich, mit einem Wort unberechenbar war.<sup>404</sup> Für die (bürgerliche) Kunst kam es aber noch schlimmer, denn neben dem Ästhetizismus setzte ihr die Forderung einiger Avantgardisten nach Abschaffung der Kunst überhaupt zu. Jene meinten, Kunst könnte im alltäglichen Leben zwang- und restlos aufgehen. Dabei sollten alle Grenzen zwischen den verschiedenen künstlerischen Bereichen sowie Leben und Kunst überhaupt fallen. Diese Verschmelzung von allem und alles zu einem großen Klumpen hatte mit der Idee von unterschiedlichen Teilen, die zu einem Ganzen zusammengeführt werden, nichts mehr gemein.<sup>405</sup> Kondylis sieht darin die Verhöhnung des seit der Renaissance ehrfurchtgebietend angewandten Geniebegriffs. Fortan konnte jeder Kunst betreiben.

Neben Kunst und Genie sollte aber auch der Bürger überhaupt, vorerst zumindest als Personentypus, verschwinden. An seiner statt betraten – analog zu Ästhetizismus und Avantgardismus – Typen wie der Dandy und der Bohémien die Bühne der Welt. Beide grenzten sich gegenüber dem Mief des moralinsauren Bürgertums ab. Während der Bohémien durch Normverstöße in Lebensführung und Kunst provozierte, blieb es dem Dandy vorbehalten, die gepflegten Umgangsformen ins Endlose zu übertreiben.<sup>406</sup> Kinder gesetzter bürgerlicher Familien verweigerten sich oft den Vorschriften und Gepflogenheiten ihrer Eltern und lebten das Leben eines Bohémiens, das sie als authentisch und natürlich schönfärbten. Die Weltanschauung des Dandys war eine Selbstinszenierung, zu der ein Hang zu Äußerlichkeiten und ein sorgloses Verhältnis zum Geld (u.a. Spielschulden) gehörte. Literaten und Künstler dieser beiden Personentypen gingen in ihren Werken hart mit den Bürgern ins Gericht, sie verunglimpften sie – je nachdem ob sie gesellschaftliche Verhaltensnormen oder materielles Interesse kritisierten - entweder als „phantasielose Philister“ oder „vulgäre Bourgeois“. Das Bürgertum anerkannte die prinzipielle Unabhängigkeit des Individuums, erachtete aber dessen Verknüpfung mit sozialen Normen der Gesellschaft als Selbstverständlichkeit. Diesem „bürgerlichen Individualismus [...] stellen

---

<sup>403</sup> Vgl. ebd., S.58ff.

<sup>404</sup> Vgl. ebd.,S.62

<sup>405</sup> Vgl. ebd., S.63

<sup>406</sup> „Der Dandy ist ein Mann, dessen Status, Arbeit und Existenz im Tragen von Kleidung besteht. Während die anderen sich kleiden um zu leben, lebt er, um sich zu kleiden.“ Dieses Zitat stammt vom schottischen Essayisten und Historiker Thomas Carlyle (1795 –1881).

nun Dandy und Bohémien einen viel radikaleren Individualismus entgegen, der [...] die späteren Selbstverwirklichungsideologien vorwegnimmt.“<sup>407</sup>

Den Bohémien zeichnet Kondylis etwas weicher als den Dandy, denn anstatt mit Morbidität die Harmonie des Bürgertums zu attackieren, bot der Bohémien eine „viel elementarere Lebenslust auf, die sich als freie Entfaltung der Phantasie und der Improvisationskunst bei der Gestaltung des Alltags, als Spontaneität und Nonchalance äußert.“<sup>408</sup> Überspitzt formuliert scheint es, dass Kondylis zu erkennen glaubt, dass das Verhalten des Dandys in beißendem Spott gipfelt, während die Gesinnung des Bohémiens in echter Herzlichkeit gründet. Der Bohémien jedenfalls entwickelte sich Ende des 19. Jahrhunderts zum Protagonisten der antibürgerlichen Haltung. Und damit einhergehend hielten in der Kunst neue Figuren und Szenerien Einzug. „Gestalten der Unter- und Halbwelt, von der Dirne und Tänzerin bis zum Bohémien selbst“, wurden zunehmend thematisiert. Und als Kulisse wurden, vom Bürgertum als unfein erachtete Plätze wie das Bordell, der Bahnhof oder das Café-chantant, eingeführt. Aus der Randfigur des Bohémiens entwickelte sich ein anerkannter Personentypus, der als Inbegriff für ein ungezwungenes, offenes Leben angesehen wurde. Ein untrügliches Zeichen der erfolgreichen Etablierung des Bohémien sieht Kondylis in der zunehmenden Salonfähigkeit von Kultur, die eigentlich unteren sozialen Schichten entstammte. Mit dem Erfolg des Bohémiens gingen die Erfolge der Halbwelt und letztendlich der Massengesellschaft einher.<sup>409</sup>

Auf die Zertrümmerung der bürgerlichen Synthese folgte unweigerlich die Zertrümmerung der bürgerlichen Normhierarchie. Unüberbrückbare Gegensätzlichkeiten wie Gut-Böse, schön-hässlich, rational-irrational, wurden nun als Früchte ein- und desselben Baumes betrachtet. Sie waren nicht mehr hierarchisch in dem Sinne organisiert, dass z. B. Rationales besser wäre als Irrationales, sondern sie waren grundsätzlich gleichberechtigte Größen. Kondylis fasste die Lage wie folgt zusammen: Die Bestandteile der Welt waren nun unabhängig voneinander, prinzipiell gleichwertig zueinander, miteinander austauschbar und ineinander verwandelbar. Aus dieser extremen Fragmentierung leitet Kondylis ab, dass dies de facto die Homogenisierung der Welt bedeutet.<sup>410</sup> „Der Mangel an Sinn ist Mangel an Kohärenz – Mangel an Kohärenz und Fragmentierung in gleichwertige und austauschbare Größen bedeuten aber unbegrenzte Kombinierbarkeit dieser letzteren miteinander, also beliebige Konstruierbarkeit der Welt.“<sup>411</sup>

In der bürgerlichen Synthese der Harmonie erfolgte die Zusammensetzung der Teile zu einem Ganzen nach einer bereits im Vorhinein bekannten Leitidee. In der postbürgerlichen Kombinatorik entscheidet keine Leitidee, sondern das freie Spiel der Möglichkeiten, wie die Struktur sich entwickeln wird. Es gilt der Grundsatz: „Je einfacher ein Element ist, desto

---

<sup>407</sup> Kondylis: Niedergang, S.65

<sup>408</sup> Ebd., S.66

<sup>409</sup> Vgl. ebd., S.66

<sup>410</sup> Vgl. ebd., S.67

<sup>411</sup> Ebd.

freier lässt sich damit umgehen oder spielen.“<sup>412</sup> Das bereits Zusammengesetzte bildet einen festen Rahmen, innerhalb dessen man sich beim Kombinieren bewegen muss, um die vorgegebene Zusammensetzung oder Struktur nicht zu zerstören.

Ein wesentlicher allgemeiner Aspekt im Übergang in die Postmoderne ist die Verdrängung der »Zeit« als Wahrnehmungskategorie durch den »Raum«. Das Zeitbewusstsein, das dem Bürgertum erlaubte sich mehr oder weniger zuverlässig in einem geschichtlichen Kontext zu verorten, wurde durch ein Raumbewusstsein, ausmanövriert, das nichts nacheinander, sondern vieles nebeneinander andeutet, das die Welt wie Teile eines Puzzles wahrnimmt und zusammenfügt.<sup>413</sup> Mit der Verdrängung der Zeit ging der Untergang der Tradition einher. Wolfgang Welsch formulierte es besonders treffend: „Tradition stand insgesamt nicht am Prüfstand, sondern am Schafott.“<sup>414</sup>

## 1.2. Siegeszug der analytisch-kombinatorischen Denkfigur

Im Folgenden soll überblicksartig der Siegeszug der analytisch-kombinatorischen Denkfigur in einigen Bereichen von Kunst und Wissenschaft aus der Sicht Kondylis' dargestellt werden. Daran anknüpfend werden in Teil IV Querverbindungen gezogen werden.

**Literatur** – Die Ablösung wurde sichtbar, indem auf allen Gebieten der modernen Literatur und Kunst die Suche nach reinen Formen und letzten Bauelementen einsetzte. In der bürgerlichen Kunst war Sprache v.a. Mittel zum Zweck. Sprachliche *Form* und sinnvoller *Inhalt* wurden – ganz im Sinne der bürgerlichen Synthese – *harmonisch* miteinander verbunden. Die Neugestaltung der Dichtung auf analytisch-kombinatorischer Grundlage sah Kondylis mit zwei Vorgängen verschmelzen: Zum Ersten förderte die Autonomisierung des sprachlichen Faktors die analytische Kombinatorik. Nach der Auflösung der Synthese von »*Form und Inhalt*« wurde die Form vorangestellt, denn diese konnte beliebig zerstückelt und wieder rekonstruiert werden. „Zweitens erweiterte sich das Gebiet des Kombinierbaren durch die bewusste antibürgerliche Einbeziehung des Trivialen, Häßlichen, Schrecklichen etc. in die Thematik der Dichtung.“<sup>415</sup>

Die inhaltliche Zertrümmerung des bürgerlichen Kanons war die Folge eines frontalen Angriffs gegen das bürgerliche Menschen- und Persönlichkeitsideal, das eine Synthese von Vernunft und Trieb sowie Natur und Kultur war. Die bürgerliche Persönlichkeit sollte ihre Individualität gemäß gesellschaftlicher *Normen* und *Werte* entfalten. Diese „beiden Aspekte standen vor dem Hintergrund des humanistischen Bildungsideals und beide zusammen

---

<sup>412</sup> Ebd., S.68

<sup>413</sup> Dieser sehr zutreffende Puzzle-Welt Vergleich stammt von Gustav Seibt. (Vgl. Seibt, Gustav: Zum Raum wird hier die Zeit. Noch ein Verlust der Mitte: Gegenwartsdiagnosen von Panajotis Kondylis. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 8. Oktober 1991, S. L 30, Online im Internet, URL <http://www.kondylis.net/rezensionen/GustavSeibt.pdf> abgerufen am 14.01.2012)

<sup>414</sup> Welsch, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne, Akademie Verlag, 7. Auflage, Berlin, 2008, S.92

<sup>415</sup> Kondylis: Niedergang, S.77



prägten weitgehend den Charakter des bürgerlichen Romans par excellence, d.h. des Bildungsromans.<sup>416</sup> Prototypische Beispiele dafür sind u.a. Goethes »*Wilhelm Meisters Lehrjahre*« (1795) und auch Herman Hesses »*Demian*« (1919).

Kondylis erkennt eine Analogie zwischen kombinierten Strukturen kleinster Elemente in der Kunst und der Auffassung der menschlichen Subjektivität, die im bürgerlichen Sinne als ein Ganzes von verschiedenen, sich gegenseitig ergänzenden Seelen- und Lebenskräften aufgefasst wurde. Die nachbürgerliche Auffassung der menschlichen Subjektivität gleicht nun einer „mehr oder weniger lockere[n] Summe von Elementen, die sich ständig im Fluss befinden und in die verschiedensten Beziehungen zueinander treten können, sich also fast beliebig miteinander kombinieren können.“<sup>417</sup>

Die Schilderung einer *Handlung* wurde durch die Schilderung eines *Bewusstseinsstroms* ersetzt. Dies bedeutet, dass Zeitproblematik von der Ebene der *äußeren Zeit* auf die *innere Zeit* verschoben wurde.<sup>418</sup> „Die Voraussetzung für die freie Rekonstruktion der Zeit durch die Erinnerung ist aber die, dass die Zeit nicht als Linie vorgestellt wird, die die Aufeinanderfolge der Ereignisse ein für allemal festlegt, sondern als Fläche, auf der die Ereignisse beliebig aneinandergereiht und miteinander kombiniert werden können.“<sup>419</sup>

Den Gipfel der antibürgerlichen Gesinnung in der Literatur erkennt Kondylis darin, dass die hemmungslose Entfesselung des Sexualtriebes nicht als Desaster, sondern als Befreiung des Eigentlichen des Menschen hingestellt wird. Neben diesen Sklaven des Triebes taucht im Roman des 20. Jahrhunderts ein weiterer antibürgerlicher Typus auf: der aktionistische Desperado, dem es um pure Aktion geht. Der Desperado ist ein Kämpfer, aber nicht für die gute Sache, sondern um des Kampfes willen. Ihm geht es nicht um den Inhalt des Ziels, sondern nur um den Weg dorthin. Seine Ziele sind austauschbar; er kann auch für das Gegenteil kämpfen.<sup>420</sup> Der Desperado und der Triebergebene sind nicht wie der Bildungsroman-Protagonist einer *inneren* Entwicklung fähig, sondern reagieren höchstens auf *äußere* Entwicklungsgänge, was oft in ihrer Zerstörung oder Selbstzerstörung mündet. „Der nächste und letzte Schritt auf dem Weg zur Zertrümmerung der bürgerlichen Synthese erfolgt, wenn sich die [...] Substanz des Ichs in eine Vielfalt von Funktionen auflöst. [...] Die Auflösung des substanziellen Kerns der Person in veränderliche Funktionen endet bei der Eliminierung der Person als Person.“<sup>421</sup>

---

<sup>416</sup> Ebd., S.78

<sup>417</sup> Ebd., S.70

<sup>418</sup> Vgl. ebd., S.88f.

<sup>419</sup> Ebd., S.89

<sup>420</sup> Vgl. ebd., S.81

<sup>421</sup> Ebd., S.82f.

**Bildende Kunst** – Auch in der Bildenden Kunst wurde die harmonische Synthese des Schönen und Guten eliminiert. Im Naturalismus wurden ab 1850 Typen der Unterschicht abgebildet: Bettler, notleidende Industriearbeiter oder Bauern mit gequältem Gesichtsausdruck. Auch im Impressionismus wurden vorwiegend Unterschichtstypen aus der Halbwelt, wie u.a. der Bohémien, zum Gegenstand.<sup>422</sup> Die Menschen wurden in zufälligen und spontanen Haltungen dargestellt – ohne Rücksicht auf Manieren, oder gute Sitten, was der bürgerlichen Trennung zwischen Privaten und Öffentlichkeit zuwiderlief (siehe Abbildung 1). „Der Vorrang des Augenblicks und des augenblicklichen Eindrucks macht die Geschichte der Persönlichkeit im Sinne der Bildung irrelevant.“<sup>423</sup>



Abbildung 1

Beispiel für das Festhalten eines alltäglichen Moments

»Badende« (1973) von Wolfgang Herzig

Die große Fassung dieses Bildes wäre für ein öffentliches Schwimmbad in Wien bestimmt gewesen; doch die Wiener fühlten sich offenbar zu gut getroffen – das Bild wurde abgelehnt.

Die Verselbstständigung des Flüchtigen, wie es Kondylis benennt, ebnete den Weg für den *Vorrang der Farben*. Sowohl Form als auch Gegenstand wurden destabilisiert und letztendlich aufgelöst und verflüssigt. Dadurch entfernt sich das Dargestellte immer weiter von empirisch erlebbaren Gegenständen. Aus Sicht des bürgerlichen Schönheitsideals würde man von Deformation sprechen, aber nunmehr dient es zur Darstellung der inneren Dynamik einer Person, eines Gegenstands, eines Vorganges (siehe Abbildung 2). Der darzustellende Gegenstand verselbstständigt sich, weshalb er als Eigenständiges genommen und aus seinem Zusammenhang gerissen werden kann.<sup>424</sup>

<sup>422</sup> Vgl. ebd., S.91

<sup>423</sup> Ebd., S.92

<sup>424</sup> Vgl. ebd., S.94f.



Abbildung 2

Beispiel für abstrakte Malerei

»Komposition VII« (1913) von Wassili Kandinsky

Auf dem Bild erkennen Kandinsky-Kenner die Themen Auferstehung, Jüngstes Gericht, Sintflut und Garten der Liebe gemeinsam dargestellt. Trotz Eliminierung des Gegenstandes kann das Bild noch immer gegenständlich interpretiert werden.

Die zwei entscheidendsten Schritte auf dem Weg zur Herausbildung der analytisch-kombinatorischen Denkfigur auf dem Gebiet der bildenden Kunst sah Kondylis in folgenden beiden Aspekten: a) Die einzelne Form (bzw. Gegenstand) wurde in ihre letzten Bestandteile zerlegt, um dann auf Basis dieser Analyse rekonstruiert und von neuem interpretiert zu werden. b) Die Analyse der einzelnen Form (bzw. Gegenstand) mündete in eine Analyse dieser Analyse, d. h. in die Suche nach Urelementen, in die Suche nach der reinen Form und der reinen Farbe.<sup>425</sup> Das konsequente Ende dieser Entwicklung wurde im Abstraktionismus erreicht, in dem Flächen lediglich eingefärbt oder aufgeteilt wurden (siehe Abbildung 3).

Ebenso wie die Literaten meinten die Bildhauer, dass ihre Kunst keine Nachahmung der Natur sei, sondern eine ganz neue und eigenständige Schöpfung. Das zentrale Kennzeichen der literarisch-künstlerischen Moderne, das in der Bildhauerei besonders gut zum Ausdruck kommt, ist für Kondylis der Zwiespalt zwischen Mythos und Technik: Während sich die eine Richtung am Zeitlosen und Kosmischen orientiert, zieht es die andere Richtung in die Zukunft und thematisiert moderne Technik und wählt geometrische Abstraktionen,

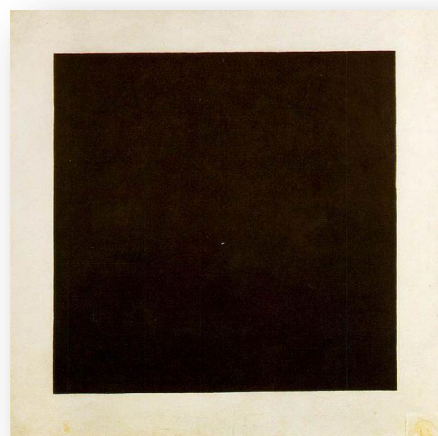


Abbildung 3

Beispiel für Abstrakte Malerei

»Schwarzes Quadrat« (1915) von Kasimir Malewitsch

---

<sup>425</sup> Vgl. ebd., S.94

reine Linien und transparente Formen als Ausdrucksmittel. Beide Richtungen wenden sich „gegen den bürgerlichen Kanon und beide münden auf verschiedenen Umwegen in das doppel­seitige geistige Universum der Massendemokratie.“<sup>426</sup>

**Architektur** – In der Architektur verbündet sich die Kunst mit dem technischen Fortschritt. Als Erstes bildet sich dies bei industriellen Nutzbauten heraus. Doch die moderne Architektur wollte freilich über die Funktion als „Nebenprodukt der Industrie“ hinaus.



Abbildung 4

Beispiel für einen „Serienbau“

Das sogenannte »Corbusierhaus« in Berlin (alias »Wohnmaschine«).

Es wurde vom schweizerisch-französi­chen Architekten LeCorbusier 1957 geplant und beherbergt 530 Wohnungen.

Die moderne Architektur lehnte jede Tradition ab. Sie blickte verächtlich auf die vorhergegangenen Stilrichtungen der Architektur herab. Ihr Credo lautete »*form follows function*«. <sup>427</sup> Funktionalität war nun auch Schönheit. Der Verzicht auf alles Entbehrliche bedeutet die Beschränkung auf die Grundformen, die allerdings wiederholt werden mussten, deshalb folgte Kondylis: „Wird die Wiederholung zum wichtigsten Stil- und Konstruktionsmittel, so liegt der Gedanke der Standardisierung und der industriellen Serienproduktion nahe.“<sup>428</sup> Der französische Architekt Le Corbusier schreibt Anfang der 1920er Jahre: „Ein neues Zeitalter ist angebrochen. [...] Das Gesetz der Sparsamkeit lenkt gebieterisch unser Tun und Denken. [...] Es gilt, die geistigen Voraussetzungen für den Serienbau zu schaffen. Die geistige Voraussetzung für das Herstellen von Häusern in Serienbau. Die geistige Voraussetzung für das Bewohnen von Serienhäusern“<sup>429</sup> (siehe

---

<sup>426</sup> Vgl. ebd., S.107

<sup>427</sup> Dieser Ausdruck wurde erstmalig 1896 von Louis Sullivan in seinem Artikel »The Tall Office Building Artistically Considered« verwendet. Erstmals erschienen in: Athey I., ed. Kindergarten Chats (revised 1918) and Other Writings. New York, 1947, S.202-13.; Quelle: Online im Internet, URL: <http://janmichl.com/eng.fff-hai.html>, abgerufen am 07.09.2012)

<sup>428</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.110

<sup>429</sup> Le Corbusier, 1922, Ausblick auf eine Architektur. Bauwelt Fundamente 2, Hrsg. Ulrich Conrads u.a., Bertelsmann Verlag, Berlin 1969, S.24. Zitiert nach: Jencks, Charles: Was ist Postmoderne?, Verlag für Architektur Artemis, Zürich und München, 1990, S.41



Abbildung 4). Die neuen Serienbauten verlangten also nach einer neuen Lebenseinstellung der dort wohnenden oder arbeitenden Menschen (siehe Abbildung 4 und 5).<sup>430</sup>

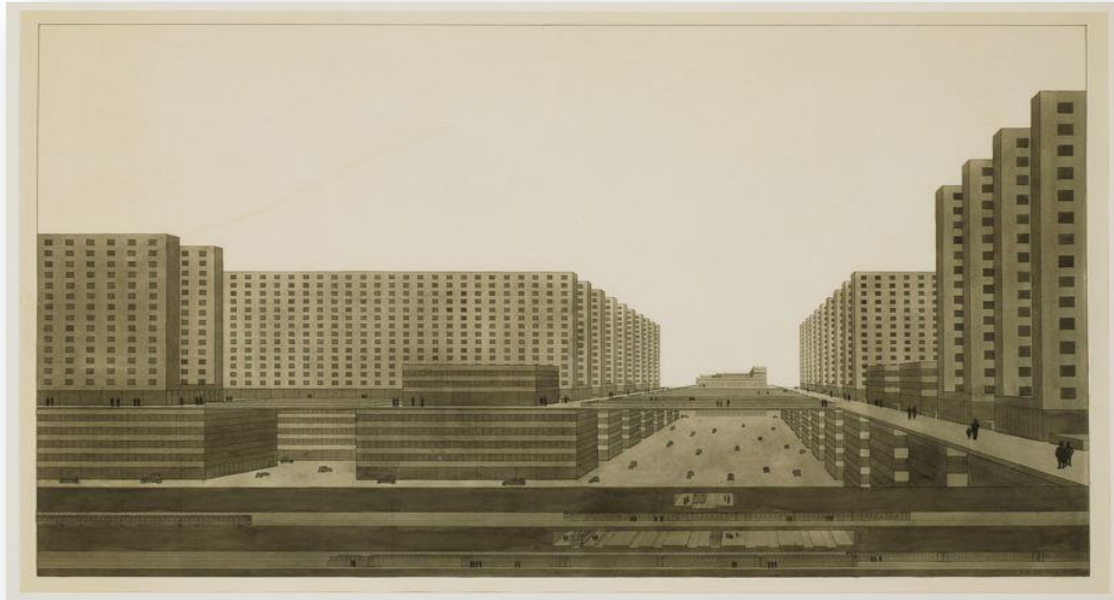


Abbildung 5

Beispiel für moderne Architektur

*»Projekt Hochhausstadt« von Ludwig Hilberseimer aus dem Jahre 1924*

Das bürgerliche, repräsentative Haus soll vernichtet werden; anstelle von prunkvoller, standesgemäßer Einrichtung treten schlichte und funktionale Gebrauchsgegenstände. Das Haus selbst soll auf die Funktion eines Gebrauchsgegenstandes reduziert werden. „Moderne Architektur will vom geschlossenen zum offenen, vom begrenzten zum unbegrenzten Raum übergehen; Innen- und Außenraum müssen sich deshalb gegenseitig durchdringen.“<sup>431</sup> Die Abgrenzung Außen/Innen sollte verschwinden, u.a. durch die großzügige Verwendung von Glas, was Transparenz zur Selbstverständlichkeit machte (siehe Abbildung 6 und 7). Dies bringt zum Ausdruck, dass die bürgerliche Trennung von Privatem und Öffentlichem nun endgültig zu Ende sei.

---

<sup>430</sup> Eines der eindringlichsten Beispiele dafür ist das »Projekt Hochhausstadt« von Ludwig Hilberseimer aus dem Jahre 1924 (siehe Abbildung 5). Es war die Planung für eine Stadt, in der 3 Mio. Personen wohnen und arbeiten sollten. Im Sinne von »form follows function« waren mehrere Ebenen übereinander gestapelt um lange Wegezeiten von und zur Arbeit zu vermeiden.

<sup>431</sup> Kondylis: Niedergang, S.114

Abbildung 6

Beispiel für moderne Architektur

»Stadtvilla« von Fritz Reichl (1935)

Die überdimensionierten Türen und Fenster lassen das Äußere nach Innen dringen. Die breite Glasfront (zwischen den beiden Büschen ersichtlich) soll das Grün der Natur in den Salon und den dahinterliegenden Speiseraum bringen, sodass man sich beim Speisen fühlt, als ob man im Garten sitzen würde.



Das Bauwerk selbst definiert sich im Grunde als Kombination einer Vielzahl von Flächen. Einerseits wird die Platte zum wichtigsten Konstruktionselement, das die Massenproduktion fördert; und andererseits bewirkt es eine räumliche Erweiterung nach allen Richtungen. Ein Flachdach soll gemäß Kondylis den Eindruck erwecken, dass das Haus nach oben hin offen ist, keinen Abschluss hat<sup>432</sup> (siehe Abbildung 6). Kondylis meint, die Abgrenzung Oben/Unten sollte ebenfalls verschwinden. Denn wie bei einem Gemälde der abstrakten Malerei, so ändere sich bei Werken der modernen Architektur nicht der ästhetische Eindruck, wenn Bauwerke auf die Seite gelegt oder auf den Kopf gestellt werden (siehe Abbildung 6).



Abbildung 7

Beispiel für postmoderne Architektur

»Haas-Haus« in Wien von Hans Hollein (1990)

Dieser Spiegelglasbau mit seinem markanten Runderker bildet einen stechenden Kontrast zu den umliegenden alten Gebäuden. Dieser Kontrast wird durch die Spiegelung (quasi „Verdoppelung“) des Stephansdoms, das Wahrzeichen der Stadt Wien, abgemildert.

Moderne Architektur verdrängte das prunkvolle Repräsentieren des Bürgertums. Die folgende Postmoderne Architektur „genügt den Repräsentationsbedürfnissen der neuen (vor allem wirtschaftlichen) Machtzentren der Massendemokratie, die sich in den letzten

<sup>432</sup> Vgl. ebd., S.114f

Jahrzehnten immer mehr von bürgerlichen Denk- und Lebensgewohnheiten entfernt haben und darauf Wert legen, ein ‚modernes‘ und ‚schickes‘ Image nach außen zu präsentieren. Die schwächeren Konsumenten und die Pariahs der Konsumgesellschaft werden sich noch lange mit den serienweise hergestellten Nebenprodukten der architektonischen Moderne begnügen müssen.“<sup>433</sup>

**Filmkunst** – Filmkunst kann „die massendemokratische Kunst par excellence im doppelten Sinne genannt werden, weil sie sich an ein Massenpublikum richtet und weil sie dies tut, indem sie die massendemokratische Wahrnehmung der Welt vertritt und verbreitet, in der die Zeit im Raum aufgeht und alles mit allem grundsätzlich kombiniert werden kann.“<sup>434</sup> Der Film macht ein zentrales Merkmal postbürgerlicher Massenkultur allgemein sichtbar, nämlich das *Primat des Bildes*. Der Film konnte „deshalb Massenkunst par excellence werden, weil das Bild Massen viel direkter anspricht als etwa das geschriebene Wort.“<sup>435</sup> Im Film werden Bilder direkt miteinander assoziiert; deren ständige Bewegung und der fließende Übergang von einem Bild in das nächste sind essenzielle Kennzeichen eines Traumes. Es kann dargestellt werden, was in der alltäglichen Erfahrung nicht vorkommt.

Kondylis konstatiert, dass der Film durch Darstellung der unterschiedlichsten Kombinationen von Blickwinkeln, Perspektiven, Szenerien, Figuren, Ereignissen und Begebenheiten den massendemokratischen Denkstil zum Durchbruch verholfen hat. Im Zuge dessen bildete sich ein echt massendemokratisches Publikum heraus, das bürgerliche Verhaltensweisen hinter sich gelassen hatte und als Schmelztiegel fungierte.<sup>436</sup> „Das Kino hat kein eigenes Publikum mehr, wie das bürgerliche Theater oder die bürgerliche Oper es hatten; sein Publikum reicht quer durch alle Klassen und Schichten, und es wird durch keine charakteristischen Bande zusammengehalten, es hat weder an derselben Bildung noch an derselben sozialen Lebensweise teil.“<sup>437</sup>

Der postmoderne Film schlechthin ist der Actionfilm, v.a. in seiner Abart der Actionkomödie.<sup>438</sup> Seit Anfang der 1970er waren die jeweils weltweit erfolgreichsten Filme des Jahres mit überwältigender Mehrheit Actionfilme.<sup>439</sup> Seit Anfang der 1990er – also in den letzten 23 Jahren – wurde diese Dominanz nur durch vier Zeichentrickfilme gebrochen. Bei Actionfilmen geht es nicht um *Inhalt*, sondern um die *Form*; es interessiert nicht die *Schilderung der Handlung*, sondern *dass* gehandelt wird.

---

<sup>433</sup> Ebd., S.267

<sup>434</sup> Ebd., S.132

<sup>435</sup> Ebd., S.133

<sup>436</sup> vgl. ebd., S.132

<sup>437</sup> Ebd., S.132

<sup>438</sup> Vgl. Rother, Rainer: Mit Verlusten ist zu rechnen. Notizen zum amerikanischen Actionfilm. In: Postmoderne. Eine Bilanz, Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, Heft 9/10, 52. Jahrgang, Klett-Cotta, Stuttgart, 1998, S.852ff.

<sup>439</sup> Vgl. Online im Internet, URL: <http://www.worldwideboxoffice.com/> sowie URL: <http://www.boxofficemojo.com/alltime/world/> – beide abgerufen am 01.04.2012.

**Philosophie** – Eine Darstellung der Denkfiguren-Ablöse im Bereich der Philosophie steht Kondylis zufolge zuallererst vor dem Problem, dass es „die“ bürgerliche Philosophie reinen Wassers nie gegeben hat. Dennoch meint Kondylis, dürfe man legitimerweise von bürgerlicher Philosophie genauso reden, wie ja auch der Terminus »Bürgertum« bei aller innerer Vielfalt und Widersprüchlichkeit verwendet wird. Als brauchbaren Begriff für die Darstellung der Ablösung der Denkfiguren destillierte Kondylis einige miteinander korrespondierende Merkmale heraus. Die bürgerliche Philosophie war ihm zufolge von drei gemeinsamen Leitideen der verschiedenen Strömungen geprägt:<sup>440</sup>

- die Loslösung von der Frage des Seins bzw. des Transzendenten,
- die Hinwendung zur Natur, die ontologisch aufgewertet wurde und
- die Hinwendung zum Menschen, der aus dem Schatten Gottes trat.

Der Siegeszug der analytisch-kombinatorischen Denkfigur auf dem Gebiet der Philosophie begann analog zum literarisch-künstlerischen Bereich: Einzelteile wurden aus dem Ganzen herausgebrochen und gegeneinander in Stellung gebracht. „Die bürgerliche Synthese wurde gleichzeitig von zwei entgegengesetzten Seiten angegriffen: die eine davon stand in der Nähe von Naturwissenschaft, Mathematik und Logik [...]; die andere näherte sich von großen philosophischen oder auch nicht-philosophischen Mythen. [...] Beide Richtungen machten aber bei allem unversöhnlichen Gegensatz zueinander mit der anthropologisch begründeten Erkenntnistheorie und Ethik, wie sie im Rahmen bürgerlicher Philosophie seit dem 17. Jh. geläufig war, endgültig Schluß.“<sup>441</sup>

Im Zentrum stand die Auflösung der Substanz, was das Menschen- und Weltbild radikal änderte. Den Durchbruch für die Substanzauflösung brachte die mathematische Naturwissenschaft, die den Begriff der Funktion herausarbeitete. Die Auflösung der Substanz bedeutet – so Kondylis – „die radikale Infragestellung jeder philosophischen Systematik und jeder Möglichkeit einer Synthese.“<sup>442</sup> Folglich wandte sich die entstehende post-bürgerliche Philosophie gegen jede Philosophie, „die ein zusammenhängendes Gesamtbild von der Wirklichkeit und zugleich objektive Erkenntnis [...] anstrebte.“<sup>443</sup>

Die Auflösung der Substanz wirkte sich auch auf die Anthropologie aus. Kondylis meint sogar, dass „mancher Philosoph im Zuge seiner Polemik gegen den traditionellen Substanzbegriff ein Menschenbild entwarf, das sich von dem des modernen Romans kaum unterschied.“<sup>444</sup> Die Ethik behandelte „nunmehr nicht direkt das moralische Verhalten, die moralischen Tugenden und Pflichten, sondern die Aussagen darüber, ihren Sinn, ihre Struktur und ihre Motivation; sie verwandelt sich also in meta-ethische Untersuchung.“<sup>445</sup>

---

<sup>440</sup> Vgl. Kondylis, Niedergang, S.135

<sup>441</sup> Ebd., S.137

<sup>442</sup> Ebd., S.138

<sup>443</sup> Ebd.

<sup>444</sup> Ebd., S.140

<sup>445</sup> Ebd., S.141



Auch in der Erkenntnistheorie waren die Auswirkungen nachhaltig. Das »Ich«, dessen Substanz aufgelöst ist, kann schwerlich weder ein erkenntnistheoretisches noch ein ethisches Subjekt sein. Deshalb – so Kondylis – wurde die erkenntnistheoretische Disziplin durch die Logik verdrängt.<sup>446</sup> Doch auch die Logik ging neue Wege und grenzte sich gegen den Anspruch der aristotelischen Logik ab, welche Erkenntnis durch Substanzen vermitteln ließ. Die neue Logik ist nicht mehr am *Subjekt*, sondern am *Prädikat* orientiert, denn dieses „zeigt die Funktionen an, d.h. die Gesamtheit der Beziehungen, in denen sich das Subjekt befinden kann; das Subjekt geht also tatsächlich in der Gesamtheit seiner Beziehungen oder Prädikate unter.“<sup>447</sup>

**Soziologie** – Im Zuge der Ablösung der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur durch die analytisch-kombinatorische, wurde die Geschichtswissenschaft von der *Soziologie* als die dominierende Geisteswissenschaft abgelöst. „Das polemische Ziel dieser Orientierung am Soziologischen war der Nachweis, der Mensch sei allseitig in geographischen, ökonomischen und sonstigen materiellen Faktoren verwurzelt, erst vor dem Hintergrund solcher Faktoren und nicht etwa auf der Basis spiritualistisch-theologischer Voraussetzungen könne daher sein Wesen und Handeln am besten verständlich gemacht werden.“<sup>448</sup> Die soziologische Betrachtung fokussiert nicht auf eine geschlossene Entwicklung im Sinne des synthetisch-harmonisierenden »Ganze-Teile-Denkens«, sondern auf das Handeln in der Gesellschaft, wobei als treibende oder gestaltende Kräfte v.a. über- und unpersönliche Faktoren in Frage kamen. Der Ablauf war auch das Resultat der Handlungen von Personen, aber nicht so sehr als Individuen, sondern als Resultante ihrer Beziehungen.<sup>449</sup>

Die Soziologie – so Kondylis – „hat im allgemeinen den Eindruck gefestigt, dass Weltbilder keine Produkte von Vernunft und reflektierter Erfahrung, sondern Ideologeme sind, die Herrschaftsansprüche und soziale Interessen in die Beschaffenheit des Seins hineinprojizieren, sich also grundsätzlich durch eine subjektive Perspektive bestimmen lassen.“<sup>450</sup>

Aus all den verschiedenen konventionalistischen, relativistischen und pragmatischen Ansätzen in Philosophie und Soziologie hat Kondylis eine offensichtliche Gemeinsamkeit herausdestilliert: „die Moral und die Wahrheit gibt es an sich und in Reinform nicht, es gibt nur Konventionen, die aus einem Zusammenwirken von sozialen und anthropologischen Faktoren entstehen und unendlich variieren können.“<sup>451</sup> Kondylis folgert, dass Vernunft demnach „keine souveräne Gesetzgeberin“ mehr ist. Sie ist „keine normative Instanz mit allgemeingültigem Anspruch, sondern ein Instrument im Dienste der individuellen oder kollektiven Selbsterhaltung – im Dienste der Macht im weitesten Sinne.“<sup>452</sup>

---

<sup>446</sup> Vgl. ebd., S.141

<sup>447</sup> Ebd.

<sup>448</sup> Ebd., S.146

<sup>449</sup> vgl. ebd.

<sup>450</sup> Ebd., S.147

<sup>451</sup> Vgl. ebd., S.148

<sup>452</sup> Vgl. ebd., S.149

**Physik** – Die wichtigsten Entwicklungen auf dem Gebiet der Physik waren Albert Einsteins Spezielle *Relativitätstheorie* und Kurt Gödels *Unvollständigkeitssatz*. Die Spezielle Relativitätstheorie legte dar, dass es keinen brauchbaren Begriff des Ganzen geben kann, weil es dazu kein Bezugssystem gibt. Und der Gödelsche Unvollständigkeitssatz hat der Mathematik eine prinzipielle Grenze gesetzt. Er besagt, dass jedes hinreichend mächtige formale System entweder widersprüchlich oder unvollständig ist. Die Bemühungen der »Mathesis universalis« und ihr Anspruch alles berechnen zu können waren gescheitert. Das war eine klare Absage an die Ganzheitskonzeptionen der bürgerlichen Moderne.

Die Gemeinsamkeiten, die Kondylis im Übergang von der klassischen zur modernen Physik und den Übergang in den bereits zuvor beschrieben herausgearbeitet hat, Bereichen sind folgende:<sup>453</sup>

- Dynamisierung bzw. Auflösung von Materie bzw. der Substanz.
- Infragestellung der alltäglichen Erfahrung von Raum, Zeit und Kausalität.
- Zuflucht zur Abstraktion – Suche nach reinen Formen oder reinen Relationen jenseits der dynamisierten oder aufgelösten Materie
- Neigung, die Welt nicht als wohlgeordnetes Ganzes mit festen Bestandteilen und festem Platz für diese, sondern vielmehr als flüssiges und zugleich einheitliches Feld zu betrachten, in dem Dinge und raumzeitliche Verhältnisse erst entstehen müssen.

„Die große Wandlung, die zur modernen Physik und ihrem Weltbild führte, wurde durch die Verlegung des wissenschaftlichen Hauptinteresses vom Gebiet der Makrophysik auf das der Mikrophysik gekennzeichnet.“<sup>454</sup> Die Dynamisierung des Materiebegriffes, der besagt, dass ein Partikel zwar Masse hat, aber deshalb nicht zwingend auch Substanz ist, bezeichnet Kondylis buchstäblich als „Gnadenschuß auf den Substanzbegriff“<sup>455</sup>.

Aus der neuen Physik liest Kondylis zwei wichtige Ableitungen für sein Thema, die Dominanz des analytisch-kombinatorischen Denkstils, heraus. Zum Ersten: Dadurch, dass Zeit an die Koordinaten des Raums gebunden, wird sie verräumlicht. Jedes Bezugssystem muss auch seine eigene Zeit haben. „Was jeweils zum Zeitmaß dient, lässt sich also im allgemeinen auf ein räumliches Maß zurückführen.“<sup>456</sup> Die Größe »Raum« ist der Größe »Zeit« also auch in der Physik vorangestellt. Zum Zweiten: Weil die Zeit verräumlicht ist, kann sie sich nun – wie jeder Körper mit Volumen – ausdehnen und zusammenziehen. Das bedeutet, dass die Gegenwart, die bislang zwischen Vergangenheit und Zukunft lediglich eingeklemmt war und die Dauer eines Augenblicks hatte, sich nun in erster Linie ausdehnt. Die Ausdehnung der Gegenwart entspricht sodann dem Abstand zwischen dem Beobachter und dem beobachteten Ereignis. Vergangenheit und Zukunft lassen sich so als Gegenwart darstellen.

---

<sup>453</sup> Vgl. ebd., S.158

<sup>454</sup> Vgl. ebd., S.159

<sup>455</sup> Ebd., S.160

<sup>456</sup> Ebd., S.165

Die Ereignisse bilden nun nicht mehr eine Reihe auf einer geraden Zeitlinie, stattdessen sind sie koexistierende Punkte in der Raumzeit.<sup>457</sup>

---

<sup>457</sup> Vgl. ebd., S.165f

## 2. Masse

Um eine akkurate Vorstellung vom Begriff der Massendemokratie zu erhalten, muss zuvor abgeklärt werden, was eine Masse überhaupt ausmacht. Im folgenden Kapitel soll ein Bogen von der Entstehung archaischer Massen bis hin zur Entwicklung der Massendemokratie gespannt werden.

### 2.1. Die Masse nach Canetti

Für unsere Zwecke ist der Zusammenhang von Menschenmassen und Massendemokratie von Interesse. Dabei darf »Masse und Macht« von Elias Canetti nicht übergangen werden. Er hat dieses Werk angesichts persönlicher Eindrücke und nach langjährigen Studien über dieses Phänomen verfasst. Von seiner ersten prägenden Begegnung mit der Masse im Jahre 1922<sup>458</sup> bis zur Veröffentlichung des Buches 1960 vergingen 38 Jahre.

Canettis »Masse und Macht« ist schwer kategorisierbar, denn es ist als „Massenpsychologie ebenso wie als Anthropologie, als ethnologische und soziologische oder philosophische Betrachtung lesbar.“<sup>459</sup> Außerdem bewegt sich diese Schrift irgendwo zwischen Literatur und Wissenschaft. Canettis Oeuvre wird nicht grundlos als „Poetische Anthropologie“<sup>460</sup> bezeichnet. Im angelsächsischen Raum wurde das Werk ab den 1960er Jahren gut aufgenommen. Nicht jedoch in Frankreich und Deutschland, wo die fehlende Auseinandersetzung mit anderen Wissenschaften (v.a. die nicht erfolgte Einbeziehung von Freud und Marx) kritisiert wurde. Teilweise wurde aber bereits die „Multiperspektivik“ positiv betont.<sup>461</sup> Dagmar Barnouw erkennt *Masse und Macht* als „Dichtung und Wissenschaft auf höchst eigentümliche Weise verbindende Studien über die Interrelationalen und Interaktionen von Masse und Macht im Kraftfeld des Todes.“<sup>462</sup> Das war 1975. Seit damals wird *Masse und Macht* zunehmend als wissenschaftliches, systemkritisches Werk angesehen.<sup>463</sup>

»Masse und Macht« umfasst mehr als 500 Seiten. Doch die Krux des Massephänomens spricht Canetti bereits im ersten Satz an: „Nichts fürchtet der Mensch mehr als die

---

<sup>458</sup> Dabei handelte es sich um eine Protestveranstaltung im Zuge der Ermordung von Walther Rathenau, dem damaligen Außenminister der deutschen Weimarer Republik. Vgl. Elias Canetti: *Die Fackel im Ohr. Lebensgeschichte 1921-1931*, Carl Hanser Verlag, 4. Aufl., 1993, S.79f.

<sup>459</sup> Kuhnau, Petra: *Masse und Macht in der Geschichte: Zur Konzeption anthropologischer Konstanten in Elias Canettis Werk, Masse und Macht*, Königshausen & Neumann, 1996, S.1

<sup>460</sup> Diese Bezeichnung stammt von Dagmar Barnouw aus dem Jahre 1975. Vgl. Barnouw, Dagmar: *Elias Canettis poetische Anthropologie*, In: *Canetti lesen: Erfahrungen mit seinen Büchern*, Reihe Hanser 188, Wien/München, 1975, S.11ff.

<sup>461</sup> Kuhnau, Petra: *Masse und Macht in der Geschichte*, a.a.O., S.3ff.

<sup>462</sup> Barnouw, Dagmar: *Elias Canettis poetische Anthropologie*, a.a.O, S.11ff.

<sup>463</sup> Vgl. Kuhnau, Petra: *Masse und Macht in der Geschichte*, a.a.O., S.7

Berührung durch Unbekanntes.“<sup>464</sup> Mit Kondylis können wir sagen: Das Ungeheuerliche daran ergibt sich aus dem Aufeinandertreffen der Gegenpole Nähe/Distanz und Freund/Feind. Bekanntes kann als feindlich oder freundlich eingestuft sein; Unbekanntes ist aber grundsätzlich immer bedrohlich, denn man kann nicht wissen, ob davon eine Gefahr ausgeht oder nicht. Man will das Unbekannte auf Distanz halten – man will es prüfen und einordnen. Wenn es aber näher kommt, und einen sogar berührt, dann ist der Schrecken groß – er kann sich bis ins Panische steigern. Die Berührungsfurcht ist eine archaische Todesfurcht. Das Berührende könnte einen töten. Aber auch heutzutage – wenn auch in reduzierter Form – ist die Berührungsfurcht präsent. Die Redewendung »Der Mensch ist ein Gewohnheitstier« weist auf die Bevorzugung des Bekannten – und damit auf die Abneigung gegen das Unbekannte – hin. Doch der Mensch kann von dieser Berührungsfurcht erlöst werden: es ist die Masse allein, die dies kann.<sup>465</sup>

Der Begriff »Masse« leitet sich vom lateinischen »massa« ab, was soviel wie Teig oder Klumpen bedeutet. Das griechische »maza« bedeutet Brotteig. Eine Masse ist also homogenisiert und formbar. Sie hat keine spezifische Form, keine Struktur und nur losen Zusammenhalt. Das klingt so, also ob Masse auch wenig sein kann. Oder ist Masse doch viel? Viel vom Gleichen? Bilden viele Menschen schon eine Menschenmasse? Oder bilden sie eine Menschenmenge? Was unterscheidet eine Menge von einer Masse? Der wesentlichste Unterschied ist: eine Masse »weiß«, dass sie Masse ist. Eine Menge hingegen hat kein Bewusstsein. Eine Menschenansammlung in einem bestimmten Bereich ist eine Menschenmenge. Die Menschen bewegen sich augenfällig jeder für sich, doch durch einen aktivierenden Reiz können sie sich zu einer Masse formen. Dann wird die Masse – mit Freud gesprochen – ein „provisorisches Wesen, das aus heterogenen Elementen besteht, die sich für einen Augenblick miteinander verbunden haben.“<sup>466</sup> In Canettis Worten klingt es dramatischer: Die Masse ist plötzlich da, „wo vorher nichts war. Einige wenige Leute mögen beisammen gestanden haben, fünf oder zehn oder zwölf, nicht mehr. Nichts ist angekündigt, nichts erwartet worden. Plötzlich ist alles schwarz von Menschen. Von allen Seiten strömen sie zu.“<sup>467</sup> Alle wollen dorthin, wo die meisten sind: „Das Ziel ist das schwärzeste.“<sup>468</sup>

„Der wichtigste Vorgang, der sich innerhalb der Masse abspielt, ist die *Entladung*. Vorher besteht die Masse eigentlich nicht, die Entladung macht sie erst wirklich aus. Sie ist der Augenblick, in dem alle, die zu ihr gehören, ihre Verschiedenheiten loswerden und sich als *gleiche* fühlen.“<sup>469</sup> „In der Entladung werden die Trennungen abgeworfen und alle fühlen sich gleich. In dieser Dichte, da kaum Platz zwischen ihnen ist, da Körper sich an Körper

---

<sup>464</sup> Canetti, Elias: *Masse und Macht*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt/M, 26.Auflage, 2000, S.13 (in weiterer Folge nur als »Canetti: *Masse & Macht*« angeführt)

<sup>465</sup> Vgl. ebd. S.14

<sup>466</sup> Freud, Sigmund: *Massenpsychologie und Ich-Analyse*, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1921, S.7

<sup>467</sup> Canetti: *Masse & Macht*, S.14

<sup>468</sup> Ebd.

<sup>469</sup> Ebd. S.16

preßt, ist einer dem anderen so nahe wie sich selbst. Ungeheuer ist die Erleichterung darüber. Um dieses glücklichen Augenblickes willen, da keiner mehr, keiner besser als der andere ist, werden Menschen zur Masse.“<sup>470</sup> Der deutsche Philosoph Peter Sloterdijk hakt bei genau diesem Punkt ein. Ihm scheint es angesichts dieser Erleichterung der Massenwerdung „nützlich, notwendig und aktuell, an diese so peinliche wie heterodoxe Ableitung des Egalitarismus zu erinnern, [...], notwendig, weil sie das Gleichheitsmotiv nicht von der Gleichberechtigung aller her denkt, sondern vom gleichzeitigen Sichgehenlassen der meisten.“<sup>471</sup> Die Nützlichkeit sieht Sloterdijk darin, dass diese Ableitung eine Alternative gegenüber der individualistischen Einmütigkeit der „herrschenden Kommunikations- und Schmeichelsoziologie“<sup>472</sup> bietet.

Masse will immer Wachstum, Gleichheit, Dichte und Richtung. Das sind die vier Eigenschaften der Masse. Als erste und oberste dieser Eigenschaften nennt Canetti den Drang zu wachsen, denn die Masse besteht nur, solange sie wächst. Sobald das Wachstum aussetzt, beginnt sie zu zerfallen. Infolgedessen sind ihr alle, die sich vor ihr versperren verdächtig. Wenn die Masse wächst, will sie alles und alle umschließen. „Es ist wichtig, als Erstes einmal festzustellen, daß die Masse sich nie gesättigt fühlt.“<sup>473</sup> Die Masse hat „eine besondere, zornige Empfindlichkeit und Reizbarkeit gegen ein für allemal als solche designierten Feinde.“<sup>474</sup>

Eine weitere Eigenschaft der Masse ist *Gleichheit*. Diese „ist von so fundamentaler Wichtigkeit, daß man den Zustand der Masse geradezu als einen Zustand absoluter Gleichheit definieren könnte. [...] Um dieser Gleichheit willen wird man zur Masse. Was immer davon ablenken könnte, wird übersehen. Alle Forderungen nach Gerechtigkeit, alle Gleichheitstheorien beziehen ihre Energie letzten Endes aus diesem Gleichheitserlebnis, das jeder auf seine Weise von der Masse her kennt.“<sup>475</sup> Die Gleichheit ist die unmittelbare Folge der *Entladung*. Danach kommt es zu einer Verdichtung der nivellierten Individuen. Gleich an Gleich gesellt sich gern. Die *Dichte* ist die dritte Eigenschaft. „Die Masse liebt *Dichte*. Sie kann nie zu dicht sein. Es soll nichts dazwischen stehen, es soll nichts zwischen sie fallen, es soll möglichst alles sie selber sein.“<sup>476</sup> Die dichte Masse erlöst den Menschen von der Berührungsfurcht, von der Furchtsamkeit vor dem Ergriffenwerden durch Unbekanntes. Als vierte Eigenschaft nennt Canetti die *Richtung*. Die Masse ist immer in Bewegung, entweder physisch oder ideell. Sie braucht deshalb unbedingt eine *Richtung*, ein Ziel, worauf sie sich zu bewegen kann. „Die Richtung, die allen Angehörigen gemeinsam ist, stärkt das Gefühl von

---

<sup>470</sup> Ebd. S.17

<sup>471</sup> Sloterdijk, Peter: Die Verachtung der Massen. Versuch über Kulturkämpfe in der modernen Gesellschaft, Suhrkamp, Sonderdruck, Frankfurt/Main, 2000, S.15 (in weiterer Folge nur als »Sloterdijk: Verachtung« angeführt)

<sup>472</sup> Ebd.

<sup>473</sup> Canetti: Masse & Macht, S.22

<sup>474</sup> Ebd., S.22f.

<sup>475</sup> Ebd., S.30

<sup>476</sup> Ebd., S.30

Gleichheit.<sup>477</sup> Die individuellen Ziele der Angehörigen müssen sich unterordnen. Unterschiedliche Ziele innerhalb der Masse sind eine vitale Bedrohung, die nicht toleriert werden können.

Es stellt sich nun die Frage, welcher Denkfigur die Masse entspricht: der synthetisch-harmonisierenden oder der analytisch-kombinatorischen? Zuerst halten wir fest: Die Masse ist mehr als die Summe ihrer Teile, es ist nicht entscheidend, ob 500 oder 600 Menschen in ihrer „Kollektivseele“<sup>478</sup> aufgehen. Wichtiger ist, dass es gefühlsmäßig viele sind und die Intensität der Dichte spürbar ist. Dies kann als Verbundenheit mit der übergeordneten Idee interpretiert werden. So gesehen erscheint die Masse als Ganzes. Die analytisch-kombinatorischen Indikatoren überwiegen jedoch: Die Kollektivseele der Masse bildet sich aus den Individuen; wie bei einem chemischen Prozess verbinden sich verschiedene Elemente zu einem neuen Stoff, der völlig andere Eigenschaften aufweisen kann, als seine Bestandteile.<sup>479</sup> Kein Bestandteil erfüllt im Vorhinein eine besondere Funktion – alle sind gleich. Die Kollektivseele der Masse denkt, fühlt und handelt völlig anders, als die einzelnen Individuen denken, fühlen oder handeln.<sup>480</sup> Die Masse beansprucht Raum, sie dominiert den Raum, in dem sie sich befindet, vollends. Um den zeitlichen Faktor kümmert sich die Masse nicht. Während ihrer Entstehung verhält sich ihr Anwachsen nicht linear. Wäre die Masse ein harmonisches Ganzes, so müsste sie nicht »mehr werden«. Die Aktionen der canettischen Masse sind pure Spontaneität, sie entsteht spontan und handelt spontan. Sie ist aktionistisch, denn sie besteht um ihrer selbst willen. Durch die Entladung verschmelzen in ihr Öffentliches und Privates, bis es nichts Öffentliches oder Privates mehr gibt. Sie ist von hoher Mobilität – sie kann alles sein, denn eine sich bewegende Masse ist unstrukturiert und formlos. Eine Masse ist von zähflüssiger Beschaffenheit. Aus einem Fußballstadion fließt die dort versammelte Masse nach Spielende bei den Ausgängen in die umliegenden Straßen hinaus, sie zerfließt sozusagen. Bei ihrer Entstehung weiß man nur, dass sie immer mehr werden will, sie hat kein vorausgewusstes Ende, keinen Endzustand, den sie anstrebt.

Wir sehen: Die Masse kann eine ungeheure Kraft entfesseln! Diese Kraft kann ungeheuerlich zerstörerisch sein. Um diese Kraft in Zaum zu halten oder sogar nutzbar zu machen, muss sie gezähmt werden. Die ersten erfolgreichen Dompteure waren Canetti zufolge die Weltreligionen, denn diese zähmten sich aus den unberechenbaren Individuen eine folgsame Herde. „Es ist üblich, die Gläubigen als Schafe zu betrachten und für ihren

---

<sup>477</sup> Ebd. S.31

<sup>478</sup> Der Ausdruck „Kollektivseele“ geht auf Gustave Le Bon und sein Werk » Psychologie der Massen« von 1895 zurück.

<sup>479</sup> Diese Vorstellung über die Bildung einer Menschenmasse geht auf Herbert Spencer zurück. Vgl. dazu: Stadler, Peter: Masse und Macht. In: Ulrich Lappenküpfer, Joachim Scholtysek und Christoph Studt (Hrsg.): Masse und Macht im 19. und 20. Jahrhundert, Oldenbourg, München, 2003, S.15

<sup>480</sup> Vgl. Le Bon, Gustave: Psychologie der Massen (Original 1895, Übersetzung 1911), Nachdruck: RaBaka-Verlag, Neuenkirchen, 2007, S.33

Gehorsam zu loben<sup>481</sup>, betont Canetti. Die Schwierigkeit beim Zähmen der Masse besteht in der Kompensation ihres stärksten Dranges: dem *Wachstum*. Es müssen dafür andere Eigenschaften in den Fokus gerückt werden. Das Ziel der geschlossenen (oder gezähmten) Masse ist nicht mehr die unmittelbare Befriedigung ihrer Wünsche: also das Zusammenrotten am schwärzesten Punkt, dort, wo alle sind. Stattdessen liegt das Ziel in ferner Zukunft und ist außerdem sehr schwer – nur durch stetes Bemühen und Unterwerfen – erreichbar. Aber das Ziel ist dafür höchst lohnenswert, wie z. B. ewiges Leben. Das Ziel kann auch auf eine andere Masse bezogen sein. Canetti meint, dies sei sogar die „sicherste und oft die einzige Möglichkeit für die Masse, sich zu erhalten.“<sup>482</sup> Es sollte sich dabei um eine vergleichbare Masse handeln. Canetti nennt drei Grundgegensätze: Männer/Frauen, Lebende/Tote und die Freund/Feind-Dichotomie.

Die *gezähmte* Masse verzichtet auf unkontrollierbares Wachstum, sie setzt auf Beständigkeit und grenzt sich streng ab nach außen ab. In ihr fällt die Bedeutung von Wachstum und Dichte gegenüber Gleichheit und Richtung ab. Die Richtung, das Streben zum entfernten Ziel wird zum wichtigsten Prinzip. Der Grundsatz des Wachstums verwandelt sich in ein *Wiederholungsprinzip*: Statt dazudrängender Menschen drängt sich die Masse der Gläubigen an einem Ort zusammen. Darin besteht die Kompensation des Wachstumsdranges. Durch fortwährend gleiche Verrichtungen, wie z. B. Rituale und Litaneien, versetzt sie sich in einen gemilderten Massenzustand. Die Einzelnen fühlen sich in der Masse aufgehoben und streifen ihre Berührungsfurcht ab. Bald haben sie sich an dieses beschränkte Massenerlebnis gewöhnt, „sie können es nicht mehr entbehren“. Die Masse – so kann man interpretieren – wird auf diese Weise gezähmt. „Die Furcht vor Zerfall, die immer in ihr rege ist, macht es möglich, sie auf irgendwelche Ziele zu lenken. Die Masse besteht, solange sie ein unerreichtes Ziel hat.“<sup>483</sup> Die Kunst in der Domestikation von Menschenmassen besteht also darin, dass man ihnen ein scheinbar naheliegendes, aber de facto utopisches Ziel vorgibt.

Im Fokus aller Domestikationsbemühungen muss jedenfalls das Abstreifen der Berührungsfurcht stehen. Dafür braucht der einzelne Mensch eine Art Versammlungsmassenerlebnis in der eine Entladung stattfinden kann. Die Bedeutung kann daran ermessen werden, wenn man Situationen betrachtet in denen Versammlungsmassenerlebnisse verwehrt werden. Haftstrafen werden u.a. auch als Freiheitsentzug bezeichnet, weil sie eine Einschränkung der persönlichen Freiheitsrechte bedeuten. Den Häftlingen ist u.a. die Freiheit entzogen an Versammlungsmassen teilzunehmen oder Auflaufmassen (z. B. im Gefängnishof) zu bilden. Im Hof oder im Speisesaal, wenn eine Menge von Häftlingen körperlich in einem Raum sind und sich zu einer Masse wandeln könnten, wacht Sicherheitspersonal mit Argusaugen darüber, dass genau das nicht passiert. Das Sicherheitspersonal ist besonders darin geschult, das Umschlagen einer Menge in eine Masse im Keim zu unterbinden. Eine Haftstrafe ist also auch als eine Isolierung von der Masse zu sehen. Das

---

<sup>481</sup> Vgl. Canetti: *Masse & Macht*, S.15

<sup>482</sup> Ebd. S.71

<sup>483</sup> Ebd. S.31



wird auch daraus deutlich, dass bei Verstößen gegen die Disziplin diese Isolierung noch verschärft wird: in Form einer Isolationshaft.

Warum die Domestikation der Massen so wichtig ist, macht Sigmund Freud in seiner Schrift »Massenpsychologie und Ich-Analyse« deutlich, wo er auf den Effekt verweist, den Canetti Entladung nennt. Freud spricht davon, dass die Individuen im Beisammensein in der Masse alle Hemmungen fallen lassen. Dabei werden alle „grausamen, destruktiven Instinkte, die als Überbleibsel der Urzeit im Menschen schlummern, zur freien Triebbefriedigung geweckt.“ Aber – so ergänzt Freud einschränkend – „die Massen sind unter dem Einfluss der Suggestion auch hoher Leistungen von Entsagung, Uneigennützigkeit, Hingebung an ein Ideal fähig.“ Besonders interessant erscheint die Feststellung Freuds, dass „der persönliche Vorteil“, der „beim isolierten Individuum so ziemlich die einzige Triebfeder ist“<sup>484</sup>, bei den Massen sehr selten vorherrschend ist.

Diese Freud'sche Feststellung würde – in die Sprache Kondylis transferiert – etwa so lauten: Der Einzelne kann seinen Selbsterhaltungstrieb („der persönliche Vorteil“) in der gemeinschaftlichen Perspektive (in der Masse) ideell aufgehoben erkennen. Das bedeutet im äußersten Fall, dass die Bewahrung der sinnstiftenden Identität („Weltbild“) wichtiger erscheint, als die Bewahrung der biologischen Existenz. Diese Gegebenheit, die geradezu einer anthropologischen Grundkonstante gleicht, ist seit jeher einer der Schlüssel zur Herrschaft.<sup>485</sup> Den Vielen sind immer die Wenigen gegenübergestellt, „die Gesellschaft ist immer eine dynamische Einheit zweier Faktoren, der Eliten und der Massen.“<sup>486</sup> Das vornehmliche Interesse der Eliten ist die *Domestikation der Massen*. Die Elite kann ihre Berührungsfurcht nicht in der Masse entladen, denn sonst wäre sie nicht mehr Elite. Die Herrschenden haben deshalb immer danach getrachtet, der Masse ihre eigene Initiative aufzudrängen, sie zu kontrollieren und ihre selbstständige Handlungsfähigkeit einzuschränken. Nur in Revolutionen reißt die Masse die Initiativekraft an sich. Und „wenn die Masse selbständig handelt, tut sie es nur auf eine Art: sei lyncht.“<sup>487</sup> Das meint jedenfalls José Ortega y Gasset.

Das gemeinsame *Töten* hat für die Masse und ihren *Zusammenhalt* besondere Bedeutung. Einen Zusammenschluss hinsichtlich einer rasch erreichbaren Beute beschreibt Canetti als Hetzmasse. Dabei handelt es sich um ein gefahrloses Unternehmen, denn die Hetzmasse ist in völliger Überlegenheit gegenüber seinem Opfer. Es geht um das Zusammen-Töten. „Auch wo das Steinigen außer Gebrauch gekommen ist. Bleibt diese Neigung zum Zusammen-Töten bestehen. [...] Alle Formen der öffentlichen Hinrichtung hängen an der alten Übung des

---

<sup>484</sup> Freud, Sigmund: Massenpsychologie und Ich-Analyse, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1921, S.18f.

<sup>485</sup> Mehr dazu im Kapitel *Macht*.

<sup>486</sup> Ortega y Gasset, José: Aufstand der Massen, Deutsche Verlagsanstalt, München, 2.Auflage, 2007, S.8

<sup>487</sup> Ebd. S.122

Zusammen-Tötens. Der wahre Henker ist die Masse.<sup>488</sup> Dies mag auf den ersten Blick befremden, aber „der Abscheu vor dem Zusammentöten ist ganz modernen Datums. Man überschätze ihn nicht. Auch heute nimmt jeder an öffentlichen Hinrichtungen teil, durch die Zeitung. [...] Im Publikum der Zeitungsläser hat sich eine gemilderte, aber durch ihre Distanz von den Ereignissen um so verantwortungslosere Hetzmasse am Leben erhalten, man wäre versucht zu sagen, ihre verächtlichste und zugleich stabilste Form.“<sup>489</sup> Ein Blick in die gegenwärtige Gesellschaft genügt, um Beispiele für Hetzmassen à la Canetti zu erkennen: etwa die Jagd nach Bildern von Prominenten, wenn diese sich unbeobachtet und sicher fühlen. Dabei werden Fotos regelrecht *geschossen*; das prominente Opfer wird mittels Fotos „erlegt“. So wie ein Hetzmassen-Opfer unwiderruflich getötet wird, so unwiderruflich existent bleiben die Fotos der Prominenten. Unter den Boulevardmedien hat sich ein darauf spezialisierter Wirtschaftszweig etabliert, die sogenannte Klatschpresse, die sich auf skandalöse Geschichten über das Privatleben von Prominenten konzentriert. Dieses Genre entstand ab den 1950er Jahren in den USA und ist eine typisch massendemokratische Erscheinung. Der *Vorrang des Bildes* als Medium der Postmoderne verbindet sich hier mit dem Drang der Masse nach *Gleichheit*. Ein Prominenter in einer alltäglichen Situation, wie z. B. beim Einkaufen im Supermarkt, am Spielplatz mit seinen Kindern, vermittelt dem Durchschnittsmenschen, dass auch dieser »ein Mensch wie du und ich« sei. Der Prominente von »den oberen Zehntausend« wird all seiner Besonderheiten entledigt und auf seine Eigenschaft ein menschliches Wesen zu sein reduziert. Darauf aufbauend werden ihm dann von der Klatschpresse andere Eigenschaften zugeordnet.

Die Hetzmasse formiert sich gegen ein Opfer, sie bedroht das Opfer. Das Gegenteil passiert bei der Fluchtmasse. Diese formiert sich angesichts einer Drohung. Das Opfer ist in ihren Reihen, nur ist nicht klar, wer es ist. „Die Gefahr, von der man bedroht wird, ist für alle dieselbe. [...] Sie macht keinen Unterschied. [...] Solange man beisammen ist, empfindet man die Gefahr als verteilt. [...] Unter so vielen nimmt keiner an, daß er das Opfer ist.“<sup>490</sup> Der wesentlichste Aspekt der Fluchtmasse ist die *Richtung*: weg von der Gefahr. Diese gemeinsame *Richtung* gibt der Masse einen ungeheuren *Zusammenhalt*. Im Verlaufe der Flucht bleiben einige auf der Strecke, aber das spornt die Überlebenden nur noch mehr an. Noch immer dabei zu sein erzeugt ein Hochgefühl. Canetti bringt als Beispiel eine flüchtende Herde von Gazellen. Umgelegt auf die Gesellschaft der Gegenwart denkt man unweigerlich an Formate des Reality-TV oder an Casting-Shows. In diesen Sendungen treten in der ersten Folge meist zehn, zwölf oder mehr Kandidaten auf, doch jede Woche muss ein Kandidat die Show verlassen. Die glücklichen Zurückbleibenden sind meist stolz, „noch immer dabei zu sein“. Oft betonen diese auch, dass sie es sich ja „verdient hätten“. Es lohnt sich, einen genaueren Blick auf dieses Phänomen zu werfen: Die Fluchtmasse besteht aus potenziellen Opfern, wobei aber nur einige wenige wirklich geopfert werden. Was hier vorliegt – und am Beispiel der flüchtenden Antilopenherde am eindringlichsten sichtbar wird – ist das Gesetz

---

<sup>488</sup> Canetti: *Masse & Macht*, S.56

<sup>489</sup> Ebd., S.58

<sup>490</sup> Canetti: *Masse & Macht*, S.59

von »Survival of the fittest«. Diese oft verwendete Phrase bedeutet im Sinne der darwinschen Evolutionstheorie das Überleben der bestangepassten Individuen.<sup>491</sup> Mit der häufig gehörten Interpretation »Only the strongest survive« passt dies aber nicht überein, denn in der Evolutionstheorie werden nicht die besten Individuen ausgewählt, sondern lediglich die am schlechtesten angepassten eliminiert. Es ist eine sogenannte Schlechtestenauswahl.<sup>492</sup> Ebenso verhält es sich bei Casting-Shows: Der jeweils Schlechteste muss gehen. Er wird von der Herde getrennt. Die Beliebtheit solcher Shows ist unter den Jugendlichen seit Beginn der 2000er Jahre ungebrochen. Sie sind von Kindesbeinen an daran gewöhnt, dass Minderleistung und v.a. mangelhafte Anpassung an das System (auch wenn es vordergründig nur das System einer TV-Show ist) zur Eliminierung führt. Sie lernen das bedeutende Zusammenspiel von *Leistungsfähigkeit* und *Sozialverhalten*, denn bei solchen Shows gewinnen nicht die fachlich Besten, sondern die beliebtesten der fachlich Guten. Es ist bemerkenswert, dass die Teilnehmer solcher Shows *Konkurrenten* und *Gefährten* in einem sind, dementsprechend müssen sie sich verhalten. Rücksichtsloses Verhalten wird bei der wöchentlichen Abstimmung vom Publikum bestraft. Bei Beobachtung der Kandidaten, die eine *Fluchtmass*e bilden, erlernen die jugendlichen Zuschauer Möglichkeiten den Spagat zwischen *authentischem* und *kalkulierendem* Verhalten zu meistern. Die Zuschauer bilden übrigens eine *Hetzmasse*, die jede Woche den Rauswurf eines Kandidaten – also dessen Eliminierung aus der Herde – beschließen.

Das System der Schlechtestenauswahl wird auch bei sogenannten Assessment-Centern, einem speziellen und umfangreichen Personalauswahlverfahren, angewandt. Darin werden Kandidaten (sei es ein Geschäftsführer, ein angehender Polizeioffizier oder Techniker) hinsichtlich berufsspezifischer Fähigkeiten getestet. Die Fähigkeiten werden aufgesplittert in Testkategorien mit Mindeststandards, die von den Bewerbern nicht unterschritten werden dürfen. Es geht folglich nicht darum, in möglichst vielen Kategorien zu brillieren, sondern in keiner zu versagen. Gesucht werden »Allrounder«. Anpassungsfähigkeit und Flexibilität – beides Euphemismen für Angepasstheit à la »Survival of the fittest« – werden zunehmend im Bildungsbereich thematisiert. Die am schlechtesten Angepassten des konkreten Assessment-Centers – oder des Bildungsbereiches im Allgemeinen – können eine bestimmte Hürde nicht überwinden. Diese Personengruppe firmiert dann unter dem Begriff »Drop-out«. So wie Politik – gemäß Clausewitz – die Fortsetzung des Krieges mit anderen Mitteln ist, so könnte man ironisch formulieren, dass Bildung die Fortsetzung der natürlichen Auslese mit künstlichen Mitteln ist. Derartig betrachtet bilden Schüler und Studenten ebenfalls eine Fluchtmass. Wir werden darauf noch zurückkommen.

Zurück zu Canettis Fluchtmass: Das Hochgefühl der Fluchtmass und der ungeheure Zusammenhalt durch die gemeinsame Richtung enden abrupt, wenn Fluchtwege versperrt

---

<sup>491</sup> Die Phrase »Survival of the fittest« stammt eigentlich gar nicht von Charles Darwin, sondern von Herbert Spencer.

<sup>492</sup> Wer zu den Schwachen gehört, aber – warum auch immer – nicht eliminiert wurde, wird sich freilich selbst erhöhen, indem er die Rede von »Only the strongest survive« anstimmt.

sind. Dann macht sich augenblicklich Panik breit. Canetti beschreibt dies so: „Je mehr man um sein eigenes Leben kämpft, desto klarer wird es, daß man gegen die anderen kämpft, die einen auf allen Seiten behindern [...] Frauen, Kinder und alte Leute werden nicht geschont, man unterscheidet sie nicht von Männern. Es gehört zur Verfassung der Masse, in der alle gleich sind; und während man selber sich nicht mehr als Masse fühlt, ist man doch noch ganz von ihr umgeben.“<sup>493</sup> Es gibt kein Entrinnen vor der Masse. Stellt man sich eine verzweifelte Menschenmasse in einem brennenden Supermarkt mit unbenützbaren Notausgängen vor, dann sticht die Problematik sofort ins Auge: Die panische Masse hat keine Richtung, wohin sie könnte, sie weiß nicht wohin. Sie sucht nach Fluchtwegen, welche eine Richtung weisen könnten. Die Masse braucht eine Richtung. Aber mit jeder erfolglosen Minute beschleunigt sich ihr Zerfall. Dann heißt es: jeder gegen jeden. Die beiden Eigenschaften Dichte und Gleichheit bleiben unter Panik erhalten; sie werden nun aber als bedrohlich empfunden. Es kommt aber noch schlimmer: Das freundschaftliche Verhältnis innerhalb der Fluchtmasse schlägt in Feindschaft um. Alle haben diesselbe Absicht: weg von den anderen. Sie können ihre Absicht aber nicht – jedenfalls nicht gleichzeitig – umsetzen. Die gemeinsame Fokussierung auf ein Ziel macht sie zu Feinden. Kurzgefasst können wir sagen: Panik bricht aus, wenn den meisten der Fluchtmasse klar wird, dass nicht bloß einige wenige, sondern viele, oder womöglich alle umkommen werden.

Neben Massen untersuchte Canetti kleinere Personengruppen: die Meuten. Eine „Meute besteht aus einer Gruppe erregter Menschen, die sich nichts heftiger wünschen, als *mehr zu sein*. [...] Die Dichte innerhalb der Meute hat immer etwas Vorgetäushtes. [Sie spielen] das Vielsein. Aber sie sind es nicht, sie sind wenige; was ihnen an wirklicher Dichte abgeht, ersetzen sie durch Intensität.“<sup>494</sup> Die hohe Intensität erreichen sie durch Gleichheit und gemeinsame Richtung – Wachstum und Dichte werden simuliert. Meuten können verschiedengestaltig erscheinen: als *Jagdmeute*, wenn ein gefährliches Unternehmen die Zusammenarbeit erfordert (nicht zu verwechseln mit der Hetzmasse, die über ein harmloses Opfer herfällt); als *Klagemeute*, wenn ein Verlust eines Angehörigen zu betrauern ist; oder als *Kriegsmeute*, wenn es gegen eine feindliche Meute geht. Das Ziel der Kriegsmeute ist die Vernichtung der feindlichen Meute. Die Übergänge zwischen diesen Erscheinungsformen sind meist fließend und letztendlich schlagen sie meist in eine *Vermehrungsmeute* um. Diese ist gemäß Canetti „von ungeheurer Bedeutung, weil sie die eigentliche Triebkraft zum Umsichgreifen des Menschen war.“<sup>495</sup> Er bezeichnet sie sogar als „das folgen- und erfolgreichste Gebilde, das die Menschheit je hervorgebracht hat.“<sup>496</sup> Canetti schlussfolgert: „Der Wunsch nach mehr, nach einer größeren Zahl von Leuten, zu denen man gehört, muß immer tief und dringlich gewesen sein.“<sup>497</sup> Je größer die Jagdmeute, desto mehr Wild konnte umzingelt und erlegt werden, desto mehr Fleisch konnte aufgeteilt werden. Je größer die

---

<sup>493</sup> Canetti: Masse & Macht, S.28

<sup>494</sup> Ebd. S.109

<sup>495</sup> Ebd., S.126

<sup>496</sup> Ebd., S.224

<sup>497</sup> Ebd. S.127

Kriegsmeute, desto erfolgsversprechender war der Kampf gegen eine andere Meute. Die Schlussfolgerung war klar: Die Schwäche der Meute ist die geringe Anzahl ihrer Mitglieder. Es muss mehr werden. Macht durch Masse!

Sucht man eine Entsprechung von Canettis Meute in der Gegenwartsgesellschaft, so kann man sie als Kooperation mehrerer Personen zur Durchsetzung politischer oder gesellschaftlicher Ziele umschreiben. Solche »Interessengruppe« sind nach wie vor „Triebkraft“ in der Gesellschaft, v.a., weil sie niemals allein auftreten, sondern miteinander vernetzt sind. Man spricht nicht ohne Grund von den Netzwerken der Macht. Meuten jedenfalls können auch als sogenannte „Massenkristalle“ wirksam werden. Canetti versteht darunter kleine, rigide Gruppen von Menschen, die eine Masse auslösen können.<sup>498</sup> Massenkristalle sind fest abgegrenzt und beständig; Meuten hingegen können sich einerseits spontan nach Bedarf bilden, oder aber – wenn es geboten scheint – in konstanter Stabilität übergehen.

Die »Interessengruppe« als Triebkraft der Gesellschaft hat ein Ziel, bei dessen Erreichung es um die Belohnung der Beteiligten geht. Die Meute ist auf Beute aus, die gerecht beurteilt werden soll. „Wo immer Menschen zusammen auf die Jagd gegangen sind, kam es nachher zu einer Verteilung“<sup>499</sup>, sagt Canetti. Die Frage nach Gerechtigkeit ist untrennbar mit der Frage nach Verteilung verbunden. „Die Gerechtigkeit fordert, daß jeder zu essen hat“. Umgekehrt aber fordert sie auch, dass „jeder sein Teil zur Erlangung dieser Nahrung beibringt.“<sup>500</sup> Jeder tut das Seine, dann erhält auch jeder das Seine. Der Gerechtigkeitsbegriff nach Platon scheint hier durch. Die Entsprechung für die Gegenwart hat Canetti in diesem Fall selbst formuliert: „Die überwältigende Mehrheit der Menschen ist mit der Erzeugung von Gütern jeder Art beschäftigt. Mit ihrer Verteilung ist etwas schiefgegangen. Das ist der Inhalt des Sozialismus, auf die simpelste Formel gebracht.“<sup>501</sup>

Wie wir bereits wissen, formen sich einzelne Individuen angesichts eines gemeinsamen Feindes zur Masse bzw. zur Meute. Die Feindbedrohung sorgt für Richtung und Dichte. Wird der Feind besiegt und die Feindbedrohung vollkommen beseitigt, so wird damit die Ursache des Zusammenhalts beseitigt. Das wäre kontraproduktiv. Die Masse ist deswegen bestrebt den Sieg für alle sichtbar zur Schau zu stellen – v.a. für jene, die nicht persönlich daran beteiligt waren. Eine Siegesfeier soll die Erinnerung an die äußere Feindbedrohung und die eigene Überlegenheit aufgrund innerer Stärke wachhalten. Der Zusammenhalt kann auch ohne konkrete Bedrohung aufrechterhalten werden. Der Zeitraum zwischen Sieg und Siegesfeier ist von wesentlicher Bedeutung: denn hier wird die Tatsache, wie die Schlacht vonstattengeht, modifiziert, um bei der Siegesfeier, den Schlachtverlauf darzustellen – aber nicht wie es sich tatsächlich zugetragen hat, sondern wie es idealerweise hätte stattfinden

---

<sup>498</sup> Vgl. Ebd., S.84

<sup>499</sup> Ebd. S.223

<sup>500</sup> Ebd. S.223

<sup>501</sup> Ebd. S.223

sollen. Siegesfeiern können auf mannigfaltige Weise durchgeführt werden. Indem das Zusammentöten in archaischen Gesellschaften eine herausragende Rolle spielte, ist es nicht verwunderlich, dass gefangene Feinde öffentlich hingerichtet wurden. Die Römer haben siegreiche Kriegszüge mit dem Triumphzug, also dem feierlichen Einzug des siegreichen Feldherrn nach Rom gefeiert. Im Triumphzug marschierten einerseits die Soldaten der siegreichen Legion als Symbol der Stärke der eigenen Gemeinschaft, und andererseits wurden Kriegsgefangene als Ausdruck der gemeinsam überwundenen Bedrohung vorgeführt. War man des gegnerischen Heerführers habhaft geworden, so wurde dieser während des Triumphzuges – als symbolische Besiegelung des Sieges – hingerichtet. Die Römer haben die Zurschaustellung ihrer glorreichen Siege institutionalisiert. „In der Arena wurde vor den Augen des versammelten Volkes gekämpft, ohne politische Folgen, und doch nicht ohne Sinn, nämlich um das Gefühl des Sieges immer wieder zu wecken und wachzuhalten.“<sup>502</sup> Erlebtes kann revitalisiert werden. Durch das wiederholte Erleben eines Sieges lebt dieser fort – die Masse wird angesichts ihrer Stärke zusammengehalten. Im Grunde handelt es sich hier um das *Wiederholungsprinzip* wie bei der Domestikation der Massen. Die Kraft dieses Vorganges zeigt sich darin, dass die Masse gar nicht beisammen sein muss, um sich eingedenk ihres Zusammenhalts zu sein. Canetti bringt das Beispiel der Juden, deren Zusammenhalt er als erstaunlich bewertet. „Sie haben Bewunderung erregt, weil es sie überhaupt noch gibt“<sup>503</sup>, schreibt er. Ihr Massensymbol sei der Auszug aus Ägypten. „Das Volk sieht sich beisammen, bevor es sich noch niedergelassen und zerstreut hat, es sieht sich auf der Wanderschaft.“<sup>504</sup> Dass auch unversammelte Massen Zusammenhalt haben, ist von nachhaltiger Bedeutung für die massendemokratische Postmoderne. Das *Wiederholungsprinzip* tritt im unaufhörlichen Konsumieren zutage. Wir werden darauf noch eingehend zu sprechen kommen.

## 2.2. Von der Masse zur Massendemokratie

Wir wissen nun um die Eigenschaften der Masse – Gleichheit, Richtung, Wachstum und Dichte – und dass sie auch in der Gegenwart Gültigkeit haben. Massen können domestiziert werden im Wege des Wiederholungsprinzips, das die Entladung zur Gleichheit sicherstellen soll. Im folgenden Abschnitt soll die Entwicklung von den eben beschriebenen archaischen Massen über die Massengesellschaft bis hin zur Massendemokratie überblicksartig dargestellt werden. Das Vorgehen ist quasi multiperspektivisch. Im Vordergrund steht die gedankliche Nachvollziehbarkeit.

Die Domestikation der Massen war für jede herrschende Elite eine existenzielle Aufgabe. Die Frage war: wie wird aus der Masse ein loyaler – und v.a. harmloser – Untertan? „Wer den

---

<sup>502</sup> Ebd., S.165

<sup>503</sup> Ebd. S.208

<sup>504</sup> Ebd.

Untertanen sucht, muß den Menschen bei der Wurzel fassen.“<sup>505</sup> So interpretiert Peter Sloterdijk den Philosophen Thomas Hobbes, der sich Mitte des 17. Jahrhunderts daran machte die einleitende Frage zu lösen, indem er Politik auf eine wissenschaftliche Basis stellen wollte. Was ist die Wurzel des Menschen, an der man ihn fassen muss? Hobbes erkennt sie in der Todesfurcht des Menschen. Jeder kann jeden töten – was auch bedeutet: Jeder kann immer und überall getötet werden. Folglich lebt jeder unter latenter Todesfurcht.

Todesfurcht als treibende Kraft des Menschen bedeutet, je größer sie ist, desto engagierter gebärden sich Maßnahmen zur Selbsterhaltung. Womit wir wieder bei Kondylis wären. Wie wir wissen, ist für den Einzelnen Selbsterhaltung in einem Gruppenverband erfolgsversprechender. Der Einzelne muss dann jedoch sein Weltbild an das der jeweiligen Gruppe anpassen. Je größer und mächtiger diese Gruppe ist, desto eher kann sie dem Einzelnen die Todesfurcht nehmen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit der Selbsterhaltung gegen einen *äußeren* Feind. Es gibt für die Masse aber nicht nur den Feind außerhalb der Burgmauern, sondern auch den *inneren* Feind, der im Keller sitzt.<sup>506</sup> Sloterdijk meint, dass „die Hobbessche Grundoperation, die Reduktion menschlichen Verhaltens auf ein letztes bewegendes, die Furcht, epochale Folgen [freisetzt]. Mit ihr beginnt ein Zeitalter, das »den Menschen« systematisch verdächtig macht und ihn darum von unten her denkt.“<sup>507</sup> Damit – so Sloterdijk – beginnt das Zeitalter der Entvertikalisierung. Die Gesellschaft wächst nicht mehr über sich hinaus, sondern in die Breite. Indem das Gemeinwesen von den niedersten Motiven her konstruiert wird, werden die Menschen für die Politik berechenbar. Die Menschen werden gleichgemacht, sie werden als Triebgesteuerte wahrgenommen. Diese Sichtweise ist übrigens analytisch-kombinatorisch.

Elias Canetti hat uns gezeigt, dass im Fokus aller Domestikationsbemühungen das Abstreifen der Berührungsfurcht stehen muss. Wird menschliches Verhalten dementsprechend auf Furcht, als *die* dominante treibende Kraft des Menschen, reduziert, wird es berechenbar. Die Herrschenden können so einen etwaigen inneren Feind im eigenen Keller eher erkennen bzw. besser im Auge behalten. Dies ist ein bedeutender Schritt zur Domestikation der Massen. Etwas mehr als 100 Jahre nach Hobbes, gegen Ende des 18. Jahrhunderts, versucht die Aufklärung diese Entvertikalisierung etwas aufzulockern. Immanuel Kant kritisiert in seiner Denkschrift *Was ist Aufklärung?* diejenigen, die zu bequem sind selbst zu denken und es außerdem für gefährlich halten. Kants Kritik richtet sich direkt gegen die Masse.<sup>508</sup> Doch er verweist auch auf die Rolle der Vormünder, welche „die Oberaufsicht über sie gütigst auf sich genommen haben.“<sup>509</sup> Über die Motivation der Vormünder schreibt er nichts, doch scheint es klar, dass sie von Machtinteressen dominiert sind. Kant beschreibt ihre

---

<sup>505</sup> Sloterdijk: Verachtung, S.36

<sup>506</sup> Vgl. Canetti: Masse & Macht, S.23

<sup>507</sup> Vgl. Sloterdijk: Verachtung, S.39

<sup>508</sup> Kants Bezeichnung für die hier als *Masse* widergegebene Gruppe lautet „der bei weitem größte Teil der Menschen“.

<sup>509</sup> Kant Immanuel: Was ist Aufklärung?: Ausgewählte kleine Schriften, Meiner Verlag, Hamburg, 1999, S.20

Handlungsweise so: „Nachdem sie ihr Hausvieh zuerst dumm gemacht haben und sorgfältig verhüteten, daß diese ruhigen Geschöpfe ja keinen Schritt außer dem Gängelwagen, darin sie sie einsperrten, wagen durften, so zeigen sie ihnen nachher die Gefahr, die ihnen droht, wenn sie es versuchen, allein zu gehen.“<sup>510</sup> Ihr Vorgehen ist nichts anderes als die archaische *Zuckerbrot & Peitsche-Methode*. Zur Furcht vor den ungewissen, drohenden Gefahren gesellt sich ihre Bequemlichkeit, denn „das verdrießliche Geschäft“ übernimmt ohnehin ein anderer. Folglich sieht Kant die Ursachen der Unmündigkeit in Faulheit und Feigheit – und die sogenannten Vormünder sind an einer Stabilisierung dieses Zustandes interessiert. Doch nicht nur aus machtpolitischen, sondern auch aus ökonomischen Interessen. Kant legt der unmündigen Masse folgenden Satz in den Mund: „Ich habe nicht nötig zu denken, wenn ich nur bezahlen kann.“<sup>511</sup> Wer sind die *Vormünder*? Alle, die einen Vorteil aus der Unmündigkeit ziehen.

Im 19. Jahrhundert beschleunigte sich die Industrialisierung in Europa ungemein. Doch das Angebot an Arbeitskräften in den Städten wuchs schneller als der tatsächliche Bedarf. Dies führte zu hoher Arbeitslosigkeit – und folglich blieben die Löhne für jene die Arbeit hatten nieder.<sup>512</sup> Die Masse des Proletariats schrammte am Existenzminimum dahin. Die Kinder mussten meist ebenfalls arbeiten.<sup>513</sup> Ohne Arbeit – kein Geld. Ohne Geld – kein Essen. Ohne Essen – kein Überleben. Die Todesfurcht war also nicht unbegründet. Für Canetti hat das Proletariat der Arbeiterklasse in doppelter Weise etwas Massenhaftes: Einmal haben sie mehr Kinder als andere und ergänzend dazu strömen von überall her weitere Menschen in das Einzugsgebiet der Arbeitsstätten.<sup>514</sup> Die Arbeiter hatten vorerst weder politisch noch ökonomisch einen Platz in der Gesellschaft, aber es waren viele – und sie wurden mehr. Nachdem die Bevölkerung Europas über 1200 Jahre lang – ab dem 6. Jahrhundert bis zum Jahr 1800 – zwischen 150 und 200 Mio. pendelte, explodierte das Bevölkerungswachstum in den folgenden 100 Jahren auf ca. 410 Mio. Einwohner.<sup>515</sup> Das entspricht einer Verdoppelung. Man spricht nicht umsonst von einer demografischen Revolution. Die Bevölkerungszunahme ist in Wechselwirkung mit dem durch die Industrialisierung ausgelösten Wirtschaftswachstum zu sehen. Karl Jaspers bemerkt in den 1930er Jahren, „Technik und Masse haben einander hervorgebracht. Technische Daseinsordnung und

---

<sup>510</sup> Ebd.

<sup>511</sup> Ebd.

<sup>512</sup> Die Arbeiterklasse verspürte so am eigenen Leibe das Gleichgewicht von Angebot und Nachfrage, welches eine der zentralen Thesen der neoklassizistischen Wirtschaftstheorie ist, die zeitgleich mit der Industrialisierung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts dominant wurde.

<sup>513</sup> Zum Begriff »Proletariat«: Er geht auf das lateinische »proles« zurück, was soviel wie Sprössling, Nachwuchs bzw. Abkömmling bedeutet. Die Proletarier sind also diejenigen, deren einziger Besitz ihre Nachkommen sind. Mit »Proletariat« wurden im alten Rom die unversklavten Land- und Besitzlosen bezeichnet. Im Zuge der Industriellen Revolution wurde dieser Begriff auf die Industriearbeiterschaft übertragen. Der Proletarier hat also nichts außer seiner Arbeitskraft – und die seiner Kinder.

<sup>514</sup> Canetti: *Masse & Macht*, S.225

<sup>515</sup> Vgl. Birg, Herwig: *Die Weltbevölkerung: Dynamik und Gefahren*, C.H.Beck-Verlag, 2004, S.50



Masse gehören zusammen.“<sup>516</sup> Canetti stellt fest, dass man die proletarische Masse in ihrer Wachstumseuphorie – trotz teilweise unhaltbarer sozialer und hygienischer Zustände – beließ. „Keinen Augenblick erwog man, daß ihrer weniger sein sollten, da es ihnen schlecht ging. Man verließ sich auf die Produktion. Durch deren Zunahme sollte es auch mehr Proletarier geben. Die Produktion, die sie besorgten, sollte ihnen selber dienen. Proletariat und Produktion sollten aneinander wachsen.“<sup>517</sup> Canetti hätte wissen müssen, warum die Herrschenden dies begrüßten: je mehr Untertanen, desto mehr potenzielle Soldaten, desto höhere Erfolgswahrscheinlichkeit im Kampf gegen andere Herrschende. Macht durch Masse. Darüber hinaus freute sich das Wirtschaftsbürgertum – allen voran die Fabriksbesitzer – über billige Arbeitskräfte.<sup>518</sup> Der deutsche Soziologe und Philosoph Hans Freyer konstatierte bereits in den 1930er Jahren, dass die Welt der industriellen Gesellschaft den Menschen nicht als Subjekt betrachte, sondern als Posten in ihrer Rechnung führe: der Mensch als Konsument und Arbeitskraft. „Je reiner das Prinzip durchgeführt wird, je vollständiger die Volkskräfte ihm unterworfen werden, desto abstrakter wird das System, desto ferner rückt es dem Menschen.“<sup>519</sup> Die am Horizont heraufdämmernde Entwicklung wurde also auch kritisch gesehen. Die arbeitenden Massen waren plötzlich auf doppelte Weise in die Wirtschaft eingebunden. Aber noch war ihre Kaufkraft – und folglich ihre Bedeutung – gering.

Das »Aneinanderwachsen« von Proletariat und Produktion ist ein Schlüsselaspekt in der sich entwickelnden Massendemokratie, denn dieser untrennbare Zusammenhang ist genau derselbe wie bei der Aktivität primitiver Vermehrungsmeuten. „Man will selber mehr werden, und so soll auch alles mehr werden, wovon man lebt. Das eine ist vom anderen nicht zu trennen, es hängt so dicht zusammen, daß oft nicht klar wird, *was* mehr werden soll.“<sup>520</sup> Was wir hier vor uns haben, ist die einsetzende Ablösung des synthetisch-harmonischen Ganzen in der Gesellschaft. Sinn, Zweck und Ziel des Aneinanderwachsens fokussierten sich nur noch auf's Mehrwerden. Sehr bildlich gesprochen kann man sagen: Die synthetisch-harmonisierende Denkfigur fügt sich ihr Ganzes von einem vorausgewussten Ende zusammen; die Teile werden mit Bedacht ausgewählt und an ihrem für sie bestimmten Platz, gemäß eines im Vorhinein bekannten Plans, eingesetzt. Das passende Bild wäre ein

---

<sup>516</sup> Jaspers, Karl: Die geistige Situation der Zeit, Walter de Gruyter, Berlin, 1999, S.34

<sup>517</sup> Canetti: Masse & Macht, S.225

<sup>518</sup> Canetti zufolge haftet der industriellen Massenproduktion der schale Beigeschmack der Ausbeutung an. Die Grundlage dieser Tendenz erkennt er im grundsätzlichen Hochmut der Vermehrungsmeute, die ja immer mehr *werden* und mehr *haben* will. Canetti interpretierend können wir sagen, dass die Interessensgruppen der Industriellen bzw. des Großbürgertums dem Prinzip der archaischen Vermehrungsmeute entsprechen. Dass dieser Zusammenhang meist übersehen wird, liegt Canettis Erachtens daran, dass die Vermehrungsmeuten nicht mehr erkennbar sind, denn aus ihnen sind ungeheure Massen – Netzwerke von Vermehrungsmeuten – geworden, die nicht aufhören wollen, mehr zu werden.

<sup>519</sup> Freyer, Hans: Revolution von rechts, Jena, 1931, S.47; Zitiert nach: Möller, Horst: Wissen ist Macht, In: Ulrich Lappenküpfer, Joachim Scholtysek und Christoph Studt (Hrsg.): Masse und Macht im 19. und 20. Jahrhundert, Oldenbourg, München, 2003, S.172

<sup>520</sup> Canetti: Masse & Macht, S.225

Puzzle, das vollständig sein soll und in dem die Ordnung wichtig ist. Die analytisch-kombinatorische Denkfigur hingegen sammelt ihre Elemente wahllos von überall her zusammen. Das passende Bild wäre ein Sandhaufen, der größer werden soll; nur die Masse ist wichtig. Sandkörnchen sind zueinander vorzüglich kompatibel. Das Aufeinanderbezugensein von Proletariat und Produktion ist der Schlüsselfaktor zu deren ungebremster Vermehrung, man kann hier nicht mehr von einem Ganzen sprechen. Was wäre hier »das Ganze«? Die anwachsende proletarische Masse ist vielmehr eine sich aus räumlich und zeitlich verfügbaren Elementen zusammensetzende Struktur. Diese Struktur wird also nicht von einer Planungsidee, sondern von den verfügbaren Elementen geprägt. Die proletarische Masse ist demgemäß analytisch-kombinatorisch zu denken.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts begann das entrechtete Proletariat sich zu organisieren, um an den Segnungen der Industriegesellschaft teilzuhaben. Dabei ging es nicht bloß um ökonomische Sicherheiten, sondern zunehmend um politische Machtbeteiligung, die durch das in mehreren Etappen eingeführte Wahlrecht erreicht wurde. Mit Ausnahme von England (bereits teilweise ab dem 13. Jahrhundert), den USA (1787) und Frankreich (1789) setzte sich das Wahlrecht erst ab Mitte des 19. Jahrhunderts durch, jedoch war es noch von vielen Ausnahmen bestimmt.<sup>521</sup> Erst nach dem Ersten Weltkrieg 1918 setzte das allgemeine Wahlrecht zum Siegeszug an. Die politische Gestaltungskraft blieb freilich bei diversen Eliten, denn „das Stimmrecht gab der Masse nicht das Recht zu entscheiden, sondern die Entscheidung der einen oder der anderen Elite gutzuheißen.“<sup>522</sup> Diese legten Programme als Lösungsvorschlag gemeinschaftlichen Lebens vor. Zumindest mussten die Anliegen der Masse berücksichtigt werden.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts nahm die Massenproduktion Fahrt auf. „Durch moderne Technik und Arbeitsorganisation ließ sich die Produktivität von ungelerten Arbeitskräften derart erhöhen, daß die produzierten Güter billiger und zugleich Lohnerhöhungen möglich wurden, wodurch die Kaufkraft der Arbeiter stieg, was wiederum die Nachfrage stärkte. Massenfertigung und Massenkonsum entstanden zur gleichen Zeit.“<sup>523</sup> So wie das Bürgertum zuvor den Adel an den Rand drängte, so versuchte die nun durch erhöhte ökonomische und politische Bedeutung gestärkte Masse die bisherigen Eliten beiseitezuschieben. Doch die Kriegswirren des 20. Jahrhunderts brachten den durch das »Aneinanderwachsen« von Produktion und Proletariat gestarteten analytisch-kombinatorischen Prozess in Turbulenzen. Menschenmassen im wahrsten Sinne des Wortes wurden in die Schlacht geschickt. Der Historiker Horst Möller schreibt diesbezüglich, dass die Naturbeherrschung und das technische Wissen die Ernährung und buchstäblich auch den Verbrauch der Massen erlaubten. In den Materialschlachten des Ersten Weltkrieges galten auch Soldaten als

---

<sup>521</sup> In den USA erhielten Afroamerikaner landesweit erst im »Voting Rights Act« von 1965 das allgemeine Wahlrecht zuerkannt. Und Frauen dürfen in der Schweiz erst seit 1971 wählen.

<sup>522</sup> Ortega: Aufstand der Massen, a.a.O., S.46

<sup>523</sup> Crouch, Colin: Das befremdliche Überleben des Neoliberalismus, Suhrkamp Verlag, Berlin, 2011, S.30f.

Verbrauchsmaterial.<sup>524</sup> Verschiedenen Schätzungen zufolge wurden fast 9 Mio. Soldaten „verbraucht“. Der Begriff »Menschenmaterial«, der ja bereits von Karl Marx verwendet wurde<sup>525</sup>, hat nicht von ungefähr einen zynischen Beigeschmack.

Nach dem Ersten Weltkrieg geriet der Vorwärtstrend der Massendemokratie trotz errungenem Wahlrecht ins Stocken: In den 1920er Jahren schlitterte der Parlamentarismus in allen großen europäischen Demokratien in eine grundlegende Krise – und die Ursache wurde damals v.a. im egalitären Massencharakter der Demokratie gesehen.<sup>526</sup> Als Alternative drängten sich v.a. Marxismus-Leninismus, Faschismus und der Nationalsozialismus in den Vordergrund. Deren Protagonisten glaubten, „daß ihre Bewegungen von einer kleinen Avantgarde oder Elite angeführt werden müßten, von professionellen Revolutionären, die als Katalysatoren zur Herstellung eines Massenbewußtseins dienen sollte.“<sup>527</sup> Mit Canetti gesprochen: Die Protagonisten sahen sich selbst als Massenkristalle, die aus der Menge eine Masse machen. Diese Eliten gingen in ihrem Selbstverständnis davon aus, es komme ihnen zu, die Massen anzuführen und zu lenken. Die Elite/Masse-Gliederung ist dem Begriff der soziologischen Masse geradezu inhärent.

Betrachten wir stellvertretend für die o.a. selbst ernannten Demokratiealternativen den Nationalsozialismus: Dieser versuchte, die analytisch-kombinatorisch anwachsenden Massen durch das Führer-Prinzip synthetisch-harmonisch, zu strukturieren. Mit anderen Worten: Eine aus der Masse rekrutierte Führungsschicht wollte mit synthetisch-harmonisierenden Mitteln eben diese Masse – der sie entstammte und die bereits analytisch-kombinatorische Tendenzen aufwies – beherrschen. Das faschistische Ziel war die einmütige Harmonie der Masse, wobei nicht entsprechende Tendenzen oder Partikularinteressen negiert bzw. als Feindbild instrumentalisiert wurden. Die Atmosphäre war von einem »Mit uns oder gegen uns« durchdrungen.<sup>528</sup> Sloterdijk schreibt, es sei kein Zufall, dass „die meisten faschistischen, aber auch die linkspopulistischen Regime von dem Motiv der völkischen Vollversammlung besessen waren. [...] Die Reichsparteitage der NSDAP haben dieses Motiv in die äußersten

---

<sup>524</sup> Möller, Horst: Wissen ist Macht. In: Ulrich Lappenküpfer, Joachim Scholtysek und Christoph Studt (Hrsg.): Masse und Macht im 19. und 20. Jahrhundert, Oldenbourg, München, 2003, S.171

<sup>525</sup> Im fünften Kapitel von »Das Kapital« verwendet Marx das Wort »Menschenmaterial« als Begriff für die materialistische Nationalökonomie.

<sup>526</sup> Vgl. Möller, Horst: Wissen ist Macht, a.a.O., S.172

<sup>527</sup> Ulrich Lappenküpfer, Joachim Scholtysek und Christoph Studt (Hrsg.): Masse und Macht im 19. und 20. Jahrhundert, Oldenbourg, München, 2003, S.10

<sup>528</sup> Dieses Zitat wurde 2001 vom damaligen US-Präsidenten George W. Bush verwendet, um seine Entschlossenheit im Kampf gegen den globalen Terrorismus zu unterstreichen. Doch stammt dieses Zitat aus dem Neuen Testament: „Wer nicht für mich ist, der ist gegen mich“ (Mt 12,30 und Lk 11,23 nach der Einheitsübersetzung des Katholischen Bibelwerks). Doch die Evangelisten waren nicht die ersten, denn schon 60 v. Chr. wandte sich Cicero an Cäsar. „Wir hatten dich nämlich sagen gehört, dass wir alle für Gegner hielten, die nicht mit uns seien, du hingegen hieltest alle, die nicht gegen dich seien, für Freunde.“ Quelle: Burfeind, Carsten: „Wer nicht für uns ist, ist gegen uns“. Geflügeltes bei Bush, Matthäus, Markus, Lukas und Cicero, Online im Internet, URL: [www.burfeind.eu/texte/texte/bush.pdf](http://www.burfeind.eu/texte/texte/bush.pdf) abgerufen am 15.10.2012

Konsequenzen verfolgt.<sup>529</sup> Dass es überhaupt möglich war, solche gewaltigen Versammlungsmassen zu organisieren, sieht Sloterdijk in einer Entsprechung von Führer und Masse. „Das Geheimnis der Führer von einst und der Stars von heute besteht darin, daß sie gerade ihren dumpfsten Bewunderern so ähnlich sind, wie kaum ein Beteiligter zu vermuten wagt.“<sup>530</sup> Für Freud hatte die Unterordnung einer Masse unter einem Führer selbstverständlich libidinösen Charakter. Eine solche „Masse ist eine Anzahl von Individuen, die ein und dasselbe Objekt an die Stelle ihres Ich-Ideals gesetzt und sich infolgedessen miteinander identifiziert haben.“<sup>531</sup> Konkret auf Hitler bezogen meint Sloterdijk, die Massen haben ihr unverkennbar Eigenes in ihm aufspüren können, „weil es nicht nötig war, zu ihm emporzuschauen, [...], weil er kein Herr war, sondern einer von dort, wo die Basis breit ist.“<sup>532</sup> Diese konkrete Diagnose fügt sich an die allgemeine von Gustave Le Bon über die „großen Führer“ der Revolutionen: Le Bon meint, sie hätten deshalb den größten Einfluss ausgeübt, weil sie sehr beschränkt waren.<sup>533</sup> Intelligenz, welche die Verbundenheit aller Dinge erkennen lässt, ermöglicht Verständnis – und das mache Le Bon zufolge nachgiebig. Und diese Nachgiebigkeit „vermindert die Kraft und Gewalt“<sup>534</sup> die aber nötig sei, um die Anhänger zu mobilisieren. Wer an die Massen appelliert, muss sich ihnen anpassen.

Diese Ansicht teilt auch Sigmund Freud, der in der Menschenmasse das Aufleben der Urhorden sah.<sup>535</sup> Er konstatiert: „Die Massen haben nie den Wahrheitsdurst gekannt. Sie fordern Illusionen auf die sie nicht verzichten können. Das Irreale hat bei ihnen stets den Vorrang vor dem Realen, das Unwahre beeinflusst sie ebenso stark wie das Wirkliche. Sie haben die sichtliche Tendenz, zwischen beiden keinen Unterschied zu machen.“<sup>536</sup> Mit Kondylis können wir dies so interpretieren, dass ein Weltbild nicht objektiv wahr sein muss, es muss sich bloß objektivieren – um Orientierung und Selbsterhaltung zu gewährleisten. Abgesehen von den *Illusionen* für die „dumpfsten Bewunderer“ des Nationalsozialismus – was als Zuckerbrot verstanden werden kann – operierte das Nazi-Weltbild noch mit der Peitsche des »Mit uns oder gegen uns«, sodass der Selbsterhaltungstrieb des Einzelnen durchaus anregen konnte, sich diesem Nazi-Weltbild anzuschließen – wenn auch nur pro

---

<sup>529</sup> Sloterdijk: Verachtung, S.21

<sup>530</sup> Ebd. S.25

<sup>531</sup> Freud, Sigmund: Massenpsychologie und Ich-Analyse, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1921, S.108

<sup>532</sup> Sloterdijk: Verachtung, S.27

<sup>533</sup> Vgl. Le Bon, Gustave: Die Psychologie der Massen, a.a.O., S.209. Der Franzose Gustave Le Bon veröffentlichte 1895 sein Hauptwerk „Psychologie der Massen“. Er gilt als Begründer der Massenpsychologie und übte u.a. großen Einfluss auf Sigmund Freud aus. Le Bon betrachtet die Masse von seiner Position als französischer Bildungsbürger, als Angehöriger einer Elite. Und was er sieht, ist für ihn v.a. negativ. Teilweise ist sogar Verachtung für den Menschen der Masse erkennbar. Le Bon geht davon aus, dass der Einzelne in der Masse seine Kritikfähigkeit verliert. In der Masse sei der Einzelne gutgläubiger und laufe Gefahr, durch Massenhysterie angesteckt zu werden. Aufgrund dieses Phänomens sind Massen von Führern leicht zu lenken.

<sup>534</sup> Ebd.

<sup>535</sup> Freud, Sigmund: Massenpsychologie und Ich-Analyse, a.a.O., S.115

<sup>536</sup> Ebd. S.47

forma. Diese Personen wurden umgangssprachlich als Mitläufer titulierte. Sie bildeten die Masse. Die Gründe für ihre Gefolgschaft bewegten sich immer zwischen den Polen Zwang und Freiheit. Dennoch beharrten viele auch angesichts ihrer eigenen physischen Vernichtung auf ihrem Weltbild. Teilweise wurde das Nazi-Weltbild aktiv bekämpft, z. B. durch Widerstandskämpfer wie es Sophie und Hans Scholl von »Die Weiße Rose«, Graf Starhemberg oder viele Schriftsteller, Journalisten, Künstler, Juristen, Theologen und Politiker im Dritten Reich taten. Andere wiederum entschieden sich nicht für eine Bekämpfung, aber orientierten ihre Handlungen weiterhin strikt an ihrem persönlichen Weltbild, wie es das Beispiel des Pädagogen Janusz Korczak zeigt.<sup>537</sup> An dessen Lebensvollzug wird deutlich, was Kondylis meint, wenn er sagt, die Bewahrung der sinnstiftenden Identität („Weltbild“) kann wichtiger sein, als die Bewahrung der biologischen Existenz.

Doch die Masse, das sind die Mitläufer. Alles was der Einzelne in der Masse will, ist gleich zu sein, wie alle anderen auch. Alle Besonderheiten müssen abfallen. Dies entspricht auch der Selbsterhaltung, weil der Einzelne mit der sinnstiftenden Gruppe – zumindest scheinbar – verschmilzt. Wenn einer als einzige überragende Besonderheit vorweist, so zu sein wie alle, dann vermag auch ein Einzelner „das Dasein der Masse so bündig darzustellen, daß er zum Kern des Auflaufs werden kann. In einem Einzigen, einem solchen Führer, einem Medienstar, ist in der Tat alles schwarz von Menschen“<sup>538</sup>, schlussfolgert Sloterdijk. Die durchscheinende Gewöhnlichkeit eines solchen Einzelnen, sein *Stallgeruch* macht ihn für die Masse erkennbar; diese interpretiert den Erfolg des Gewöhnlichen als Beweis, dass es jeder, auch „so einer wie wir“, schaffen könne. Positiv aufgeladene Etikettierungen wie „Einer von uns“, oder „der Junge von nebenan“ oder „auf dem Boden geblieben“ weisen daraufhin, dass ein zu weites Entfernen von dem Toleranzbereich, den die Masse als *normal* definiert, nicht goutiert wird.<sup>539</sup> Oder wie Sloterdijk bemerkt: „Die Pflicht sich in der Mitte zu halten, bildet die unausgesprochene Über-Regel des In-der-Welt-Seins, als Bürger, Untertan und Mensch“<sup>540</sup> bzw. „Masse verpflichtet.“<sup>541</sup> Warum die Masse die Orientierung entlang ihrer Mitte zur Pflicht erhebt, lässt sich übrigens von den vier Eigenschaften der Masse ableiten. Die angesprochene Mitte ist die *Richtung*, in die sich die Masse vorwärtsbewegt. Das Ziel ist dort, wo alle sind bzw. alle hinwollen. Ändert sich das Ziel, ändert sich die Richtung. In die Mitte müssen deshalb alle, weil dadurch die *Richtung* gefestigt wird und das Gefühl der *Dichte* intensiviert wird. Die Logik dahinter lautet: wenn alle dort hinwollen, dann wird es

---

<sup>537</sup> Janusz Korczak war Leiter eines Waisenheims für jüdische Kinder. Als diese im Zuge der „Endlösung“ abtransportiert wurden, bestand Korczak darauf sie zu begleiten, was auch für ihn den sicheren Tode bedeutete. Er ist im Vernichtungslager Treblinka 1942 gestorben.

<sup>538</sup> Sloterdijk: Verachtung, S.29

<sup>539</sup> Es verrät viel über den Urteilenden, wenn er über eine Person positiv spricht. Eine Bewertung wie »Er ist nett, umgänglich und unkompliziert“, weist daraufhin, dass der Urteilende auch gerne als nett, umgänglich und/oder unkompliziert wahrgenommen werden will. Wird der andere als intelligent, scharfsinnig oder geistvoll gelobt, so will der Urteilende v.a. aufgrund seiner kognitiven Fähigkeiten anerkannt werden.

<sup>540</sup> Sloterdijk: Verachtung, S.42

<sup>541</sup> Ebd. S.87

wohl richtig sein. Wir haben bereits erwähnt, dass Richtung und Dichte sich gegenseitig stärken. Das *Wachstum* wird v.a. durch das ständige In-die-Mitte-Drängen simuliert (damit es in der Mitte *mehr* werden), wodurch wiederum die Entladung zur *Gleichheitswerdung* initiiert wird. Die Entladung wandelt sich dergestalt vom Ereignis zum Prozess, was die Masse im Gesamten stabilisiert. Mit diesem Prozedere gewährleistet die Masse ihre Selbsterhaltung. Noch einmal und unmissverständlich: Die Pflicht sich in der Mitte zu halten dient vornehmlich der Stabilisierung der Richtung – und somit dem Überleben der Masse. Ohne Richtung gibt es keine Masse.

In den faschistischen Köpfen war die synthetisch-harmonisierende Denkfigur dominant. Man kann sogar so weit gehen, dass die Ganzheitskonzeptionen mit dem Slogan »Ein Volk, ein Reich, ein Führer« ihre ekstatische Spitze erreichten.<sup>542</sup> Oder anders ausgedrückt: Die Idee der Ganzheitskonzeption wurde durch die Gleichsetzung des Ganzen mit dem Willen der Führung pervertiert. Sloterdijk zufolge war der Faschismus aus Sicht des Philosophen Martin Heideggers „die Synthese aus Humanismus und dem Bestialismus – das heißt die paradoxe Koinzidenz von Hemmung und Enthemmung.“<sup>543</sup> Wird dieses Paradoxon mit Canettis Theorien betrachtet, stellt sich heraus, dass es sich nur um einen scheinbaren Widerspruch handelt: Die Nazis instrumentalisierten das Volk als Kriegsmeute, d. h. sie haben die Existenz der deutschen Bevölkerung von Beginn an aufs Spiel gesetzt. Eine Kriegsmeute muss gezähmt, geschlossen und sich der Gefahr bewusst sein. Sie muss sich der Bedrohtheit ihrer grundlegenden Werte und ihrer biologischen Existenz bewusst sein. Es müssen hierbei alle domestizierenden Verfahren angewandt werden; es ist v.a. von immenser Bedeutung, dass die humanistische Karte ausgespielt wird, denn die Kriegsmeute muss im Bewusstsein des *vollkommenen Menschseins* sein. Sie muss sich als das Gute erkennen. In der Nazi-Kriegsmeute wurde das eigene (arische) Menschsein derart überhöht, sodass der Feind (also alle anderen) kein Mensch in diesem Sinne sein konnte. Dem Feind wird *das Menschsein abgesprochen*, er wird zum Untermenschen. Der Feind wird vom Humanismus völlig abgekoppelt. Die Richtung der Kriegsmeute ist dem Feinde entgegen. Man will aus Überzeugung die humanistischen Werte gegen diese unmenschliche bzw. untermenschliche Bestie beschützen. Die Bestie ist der andere. „Die Grenzen der Guten sind dann genau abgesteckt, und wehe dem Schlechten, der sie überschreitet. Er hat bei den Guten nichts zu

---

<sup>542</sup> Ein nationalsozialistischer Politiker jubelte in den 1930er Jahren über die Absichten Adolf Hitlers, es sei „eine Mission, die von einer ganz großen, letzten Idee beherrscht wird, vor der alles Kleine und Unwesentliche zurücktreten muß. Diese Idee heißt: **Ein Volk, ein Reich, ein Führer; Überwindung des deutschen Partikularismus in jeder Form** [Hervorhebung durch den Autor]; ein deutsches Volk, das Reich der Deutschen; die Verwirklichung der jahrhundertealten Sehnsucht; das ist Hitlers deutsche Sendung.“ Quelle: Grimm, Friedrich Wilhelm Johannes: Hitlers deutsche Sendung. 1934, S.5–6, zit. nach: Poliakov, Léon / Wulf, Josef: Das Dritte Reich und seine Denker, Berlin, 1959, S.53)

<sup>543</sup> Sloterdijk, Peter: Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus, Edition Suhrkamp, Frankfurt/M, 1999, S.31. (in weiterer Folge nur als »Sloterdijk: Menschenpark« angeführt)

suchen und muß vernichtet werden.“<sup>544</sup> Es ist dabei einerlei, ob dies objektiv der Wahrheit entspricht. Freud hat erklärt, dass die Massen den Wahrheitsdurst ohnehin nie gekannt haben. Die Kriegsmeute hat ihre eigene Wahrheit, an die sie glaubt – oder auch nur glauben gemacht worden ist. Die Kriegsmeute hat jedenfalls ein klares Ziel: die Vernichtung der Feindmeute.<sup>545</sup> Bekannt sind die Worte Hitlers, als er 1941 seine radikal sozialdarwinistische Sicht darlegte: „Wenn das deutsche Volk einmal nicht mehr stark und opferbereit genug sei, sein eigenes Blut für seine Existenz einzusetzen, so soll es vergehen und von einer anderen, einer stärkeren Macht vernichtet werden.“<sup>546</sup> Es geht um Sieg oder Niederlage – ein Drittes gibt es nicht. Dieses Denken ist typisch für die Mentalität der Kriegsmeute, die sich der feindlichen Meute stellt. Vier Jahre später verkündete Joseph Goebbels auf einer Pressekonferenz: „Wenn wir untergehen sollten, dann wird mit uns das ganze deutsche Volk untergehen.“<sup>547</sup> Sechs Wochen später war Hitler tot und der Spuk begann zu enden. Die Führungsstruktur war bis zum Schluss mehr oder weniger intakt – nur die zu führenden Massen sind abhandengekommen. Der faschistische Versuch, dass sich eine Masse gemäß der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur selbst organisiert, war gescheitert. Massen sind zwar für das Führer-Prinzip anfällig, aber eine analytisch-kombinatorische Masse der Postmoderne kann von oben her nicht synthetisch-harmonisch strukturiert werden. Das hat das 20. Jahrhundert gezeigt.

Im Zweiten Weltkrieg wurden – je nach Schätzung – bis zu 80 Mio. Menschen „verbraucht“. Kein Wunder, dass der Begriff »Menschenmaterial« zum deutschen „Unwort des 20. Jahrhunderts“ bestimmt wurde. Dieser eindeutig politisch-militärische Begriff hat auch eine bildungspolitisch-ökonomische Variante: die Humanressource bzw. das Humankapital. Diese Begriffe werden wir im Kapitel über die massendemokratische Bildung wiederfinden. Wir können aber schon festhalten, dass ihnen jedenfalls die analytisch-kombinatorische Denkfigur zugrunde liegt.

Eine der Folgen des Zweiten Weltkriegs ist für die weitere Entwicklung der Massendemokratie jedoch von wesentlicher Bedeutung. Für „die Eliten in allen Industrieländern [war es] offensichtlich, daß der Versuch, das Eigentum mit Hilfe des Faschismus vor der Demokratie zu schützen, in die Katastrophe geführt hatte. Der Kapitalismus brauchte die Demokratie und umgekehrt, wenigstens in jenen Weltregionen, in

---

<sup>544</sup> Canetti: Masse & Macht, S.353

<sup>545</sup> Will man eine Kriegsmeute bilden, braucht man feindliche Kriegsmeuten: wie eben die Juden oder den Bolschewismus. Eine Gemeinschaft, die sich als Kriegsmeute inszeniert, muss also immer bis ans Äußerste gehen, woraus sich auch die Beschwörungsformeln von »Ein Volk, ein Reich, ein Führer«, »Mit uns, oder gegen uns« sowie letztendlich die Ekstase vom »totalen Krieg« ableiten lassen. Nun sind aber Weltanschauungen, die das Gesetz des Stärkeren predigen und die nackte Macht verherrlichen, nicht dauerhaft. Nur für die Dauer der ersten Siegesfeier behält das Weltbild der Kriegsmeute seine Gültigkeit.

<sup>546</sup> Zitiert nach: Hildebrand, Klaus: Das Dritte Reich, Oldenbourg, München, 2009, S.79

<sup>547</sup> Joseph Goebbels auf einer Pressekonferenz im März 1945, Zitiert nach: Kuby, Erich: Die Russen in Berlin 1945. In: Der Spiegel vom 05.05.1965

denen man das Volk nicht einfach niederknüppeln konnte.“<sup>548</sup> Damit war der Weg für die analytisch–kombinatorische Denkfigur – fast – frei. Von den drei großen widerstreitenden Ideologien – Bolschewismus, Amerikanismus und Faschismus – blieben ab 1945 nur noch zwei übrig. Was weltgeschichtlich folgte, war der Ost-West-Konflikt. Auf wessen Seite massendemokratische Indikatoren wie Mobilität, Flexibilität, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, Autonomisierung einzelner Teile oder spontane Reaktion standen, ist klar erkennbar. Im Kommunismus gab es Massenproduktion und Massengesellschaft, aber keinen ausgeprägten Massenkonsum. Außerdem fehlten demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten der Bevölkerungsmasse. Unter solchen politischen und ökonomischen Voraussetzungen war keine Entwicklung zur Massendemokratie möglich. Seit dem Zusammenbruch der Sowjetunion eingangs der 1990er Jahre ist das Umsichgreifen der analytisch-kombinatorischen Denkfigur – und somit der Massendemokratie – beschleunigt.

### **2.3. Massendemokratische Phänomene & Massenkultur**

„Das zentrale Merkmal der Massendemokratie, das sie von allen früheren Gesellschaftsformationen unterscheidet und zu einem geschichtlichen Novum macht, ist die Überwindung der Knappheit der Güter.“<sup>549</sup> Die Massenproduktion erreichte schließlich solche Ausmaße, dass für breite Massen neben dem Arbeiten das Konsumieren – über das notwendige Maß hinaus – zu einer besonderen Tätigkeit werden konnte. Der fiktive „kleine Mann“ der Masse war nun nicht nur als Produzent, sondern zunehmend auch als Konsument ein wichtiger Wirtschaftsfaktor. Mit der ökonomischen Bedeutung stieg die politische Bedeutung. „Das gleichzeitige Aufkommen von Massenproduktion und Massenkonsum durch Menschenmassen leitete die Umwandlung der Massengesellschaft in die Massendemokratie ein und wurde durch drei zentrale Erscheinungen begleitet, die sowohl einzeln als auch komplementär die analytisch-kombinatorische Denkfigur gleichsam inkarnieren. In allen Dreien herrscht die Vorstellung von letzten nicht weiter analysierbaren Elementen. [...] Diese Erscheinungen sind die fortgeschrittene Arbeitsteilung, die Atomisierung der Gesellschaft und die soziale Mobilität.“<sup>550</sup>

Die vorindustrielle Arbeitsteilung war eine äußere, d. h., die Arbeit war auf mehrere Berufsgruppen aufgeteilt. Mit der Industrialisierung intensivierte sich die Arbeitsteilung: Einerseits nahm die Anzahl der Berufsgruppen zu, und andererseits wurde der Arbeitsprozess in viele Einzelschritte unterteilt. Die detaillierte Prozesssteuerung von Arbeitsabläufen und die Fließbandfertigung hatten das althergebrachte Ideal der Handwerkskunst vernichtet. Der Handwerker wurde stattdessen selbst zum Werkzeug, denn „Arbeiter gehorchen ähnlichen Gesetzen wie Teile einer Maschine“. Davon war jedenfalls

---

<sup>548</sup> Crouch, Colin: Das befremdliche Überleben des Neoliberalismus, Suhrkamp Verlag, Berlin, 2011, S.31

<sup>549</sup> Kondylis: Niedergang, S.188

<sup>550</sup> Ebd. S.191f.



Frederik W. Taylor, der Namensgeber des Taylorismus und Urheber der Prinzipien der Prozessführung überzeugt.

Die bis zur Industrialisierung vorherrschenden Familienverbände (die Großfamilie, die Hausgemeinschaft, die Sippe oder sogar die Dorfgemeinschaft) sicherten allen Angehörigen ein Mindestmaß an wirtschaftlicher Sicherheit. Doch plötzlich erwiesen sich mehrköpfige Familien als nachteilig. Die Großfamilie reduzierte sich auf die Kernfamilie. Damit begann der Prozess, den Kondylis die »Atomisierung der Gesellschaft« nennt. „Die Kern- oder Restfamilie wirkt also insgesamt nicht als Damm gegen den massendemokratischen Individualismus, sondern eher als dessen Vorschule oder Exerzierplatz.“<sup>551</sup> Die gegenwärtige Zunahme der Single-Haushalte muss im Zusammenhang mit der technischen Unterstützungsmöglichkeit gesehen werden. Neben Tiefkühlkost und Dosennahrung erleichtern unzählige elektrische Geräte die Lebensführung. Im 19. Jahrhundert war das Alleinleben nur besonders begüterten Personen möglich. Die gegenwärtigen Kommunikationsmöglichkeiten (Facebook, Email, Mobiltelefonie) sorgen für ein Mindestmaß an sozialer Anbindung. Kondylis beschreibt dies als die Möglichkeit, sich „eine vollständige kleine Welt in der eigenen Wohnung einzurichten.“<sup>552</sup> Die Familie wird häufig als kleinster Teil der Gesellschaft beschrieben, doch auch hier kann noch atomisiert werden. Das erzieherische Umfeld, die Familie, ist nicht mehr als synthetisch-harmonisch zu bezeichnen. Die Kernfamilie, mit einem Vater, einer Mutter und ein oder mehreren leiblichen Kindern von beiden, ist auf dem Rückgang. Die bürgerliche Familie, mit dem Vater als Oberhaupt (oder zumindest als Primus inter Pares) und mehr oder weniger klar zugeteilten Rollen für alle Familienmitglieder, ist weitgehend verschwunden. Familien sind zunehmend analytisch-kombinatorisch strukturiert. Wir sehen uns allenthalben Patchwork-Familien oder Alleinerziehenden gegenüber.<sup>553</sup> Dies mag dramatisiert klingen, aber ein Blick auf die erhobenen Statistiken<sup>554</sup> bestätigt dieses Szenario. Von den österreichischen Familien zählen ca. 12% zu den sogenannten Ein-Eltern-Familien (alleinerziehender Elternteil), weitere ca. 10% sind Patchwork-Familien<sup>555</sup>. Auf Kinder bezogen bedeutet dies, dass 290.000 österreichische

---

<sup>551</sup> Ebd. S.193

<sup>552</sup> Ebd. S.193f.

<sup>553</sup> Es soll hier die Rolle der Großelterngeneration kurz erwähnt werden. Die Betreuung der Kinder durch Großeltern, v.a. aber durch die Großmütter, ist ein gesellschaftliches Phänomen, das erst im 19. Jahrhundert deutlich zutage trat. Noch im Mittelalter starben die Meisten, bevor ihre Enkel auf die Welt kamen. Die Rolle der gefühlsbetonten, fürsorglichen Großmutter – als ein Ideal der bürgerlichen Gesellschaft – blieb bis in die 1960er Jahre relativ konstant. Aber seit den 1970ern macht sich hier der analytisch-kombinatorische Einfluss auf die Gesellschaft bemerkbar: Großeltern lehnen es ab, nur aus familiärer Rason auf ihre Selbstverwirklichung zu verzichten. (Vgl. Haubold-Stolle, Juliane: *Oma ist die Beste. Eine Kulturgeschichte der Oma*, Vergangenheitsverlag, Berlin, 2009)

<sup>554</sup> Vgl. Statistik Austria: Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2011, Online im Internet, URL: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/haushalte\\_familien\\_lebensformen/familien/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/haushalte_familien_lebensformen/familien/index.html) abgerufen am 19.08.2012

<sup>555</sup> Patchwork-Familie: Ein Ratgeber und Begleiter für Familien, Hrsg. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, 2011, S.31

Kinder – also fast 25% – nicht in einer althergebrachten Vater-Mutter-Kind(er)-Familie aufwachsen.<sup>556</sup>

Das dritte massendemokratische Phänomen, die soziale Mobilität, ist eine Folgeerscheinung von Arbeitsteilung und Atomisierung der Gesellschaft. „Die Mobilität der Menschen ordnet sich ihrerseits in den umfangreichen Zusammenhang der Mobilität aller sozial relevanten Größen ein.“<sup>557</sup> Soziale Mobilität erfüllt gemäß Kondylis zwei Funktionen: sie eröffnet einerseits Chancen – gegen konkurrierende Rivalen um Karrieremöglichkeiten – und ist andererseits das Ausleseverfahren, das aufdeckt, wer Chancen gut genützt hat. Bei den Karrieremöglichkeiten handelt es sich um verfügbare Positionen bzw. Rollen. Die Besetzung ist flexibel, die Personen sind austauschbar und ersetzbar. Soziale Mobilität bringt es mit sich, dass immer mehr Menschen zu sehr vielen anderen Kontakt haben. Diese Kontakte sind aber in aller Regel kurz und flüchtig. Wobei die Tendenz – v.a. aufgrund elektronischer Kommunikation – zu noch flüchtigeren Kontakten besteht. Dies verweist auf den Zusammenhang von innerer und äußerer Mobilität. Eine hohe innere Mobilität – also flüchtige Kontakte als Normalität anzusehen – erhöht die Bereitschaft für eine erhöhte äußere bzw. soziale Mobilität.<sup>558</sup>

Die Etablierung einer Alternative zur Notwendigkeit der Versammlung war der wesentlichste Entwicklungsschritt von der archaischen zur massendemokratischen Masse. Das Wiederholungsprinzip als Bestätigung der eigenen Stärke ist von außerordentlicher Bedeutung. Sloterdijk diagnostiziert, dass die aktuellen Massen im Wesentlichen aufgehört haben, „Versammlungs- und Auflaufmassen zu sein; sie sind in ein Regime eingetreten, in dem der Massencharakter nicht mehr im physischen Konvent, sondern in der Teilnahme an Programmen von Massenmedien zum Ausdruck kommt. [...] Aus der Auflaufmasse ist eine programmbezogene Masse geworden. [In dieser] ist man als Individuum Masse. Man ist jetzt Masse, ohne die anderen zu sehen.“<sup>559</sup> Jose Ortega y Gasset meint, man könne „von einer einzigen Person wissen, ob sie Masse ist, oder nicht.“<sup>560</sup>

„Die Folge davon ist, daß sich die heutigen, wenn man so will: die postmodernen Gesellschaften nicht mehr primär an Körpererfahrungen ihrer selbst orientieren, sondern sich nur über massenmediale Symbole, über Diskurse, Moden, Programme und Prominenzen selbst beobachten. Hierin hat der Massenindividualismus<sup>561</sup> seinen systemischen Grund.“<sup>562</sup>

---

<sup>556</sup> Konkret handelt es sich um 23,4% der insgesamt 1.240.000 Kinder unter 15 Jahren. Hierin sind Kinder, die in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften bzw. Jugendheimen ganz oder teilweise untergebracht sind, nicht inkludiert. Ihr Anteil beträgt weitere ca. 3% der österreichischen Kinder (davon ca. 11.000 mit Vollbetreuung).

<sup>557</sup> Kondylis: Niedergang, S.194

<sup>558</sup> Vgl. ebd., S.195

<sup>559</sup> Sloterdijk: Verachtung, S.16

<sup>560</sup> Ortega: Aufstand der Massen, a.a.O., S.9

<sup>561</sup> Sloterdijk macht darauf aufmerksam, dass der Begriff »Massenindividualismus« bereits 1924 von Werner Sombart verwendet wurde. Und zwar in: Der Proletarische Sozialismus, Bd.2, S.103

<sup>562</sup> Sloterdijk: Verachtung, S.17

Sloterdijk spricht von der „unversammelten und unversammelbaren Masse“, die kein „Eigenkörpergefühl“ mehr hat. „Sie bringt deshalb keinen Aufschrei hervor.“<sup>563</sup> Diese Masse sei schon so weit zerkleinert, das sie gasförmig sei. Ihre Partikel oszillieren in je für sich eigenen Räumen, „mit jeweils eigenen Ladungen an Wunschkraft [...] immer von neuem dem einsamen Versuch gewidmet, sich zu erhöhen oder zu amüsieren.“<sup>564</sup> Die Masse erlebt sich heute nur noch in ihren Partikeln. Je länger die neue postmoderne Masse diesen völlig zerlegten Zustand beibehält, desto geringer wird ihre Fähigkeit die Intensität als Auflaufmasse wieder zu erreichen.

Sloterdijs Diagnose für die postmoderne Masse ist, dass sie eine „Masse ohne Potential, eine Summe aus Mikroanarchismen und Einsamkeiten [ist], die sich kaum noch erinnert an die Zeit, in der sie [...] als ausdruckschwangeres Kollektiv Geschichte machen wollte und sollte.“<sup>565</sup> Die postmoderne Masse kann sich sozusagen kaum noch an das Glück, *Viele* zu sein, erinnern. Nur in geradezu eigens dafür organisierten Veranstaltungen gönnt man sich noch die Entladung und taucht ein in eine alles gleichmachende Versammlungsmasse, wie z. B. bei Rockkonzerten, die mittlerweile als mehrere Tage dauernde Festivals veranstaltet werden. Alle kleiden sich mit Jeans und T-Shirts, alle trinken Dosenbier, alle geben sich dem Rhythmus hin. Alle gleichen sich darin, Konzertbesucher zu sein; das ist die alles überstrahlende Eigenschaft. Die Besuchermasse rekrutiert sich – ähnlich dem Kinopublikum – aus der gesamten Bandbreite der Gesellschaft, von verschiedenen Bildungsschichten, Einkommensschichten und Altersschichten. Weitere Beispiele für Versammlungsmassen sind Fußball– oder Eishockeyspiele. Die Sportarena ist gemäß Canetti ein ausgezeichnete Versammlungsort für die Vielen. „Die Masse kann sich hier wirklich breitmachen; sich erst an den Eingängen stauen, dann auf den Sitzen stocken; auf allerhand Arten schreien, wenn der richtige Augenblick sich ergibt; und selbst wenn alles vorüber ist, auf künftige, ähnliche Gelegenheiten hoffen.“<sup>566</sup> Viele Sportveranstaltungen entsprechen dem Wiederholungsprinzip; die meisten Besucher sind sozusagen „Wiederholungstäter“. Die meisten Besucher verfügen über sogenannte Dauerkarten bzw. Saisonabonnements.<sup>567</sup> Ähnliche gezähmte Versammlungsmassen sind volkulturelle Massenveranstaltungen wie das Münchner Oktoberfest. Die Menschen strömen von überall her, denn sie wollen dort sein, wo alle sind, sie wollen alle an der Entladung teilhaben. Das Oktoberfest ist aufgrund des Alkoholgenusses, der für eine zusätzliche Enthemmung sorgt, ein besonders prägnantes Beispiel. Aber für das Oktoberfest und allen anderen rituellen Versammlungsmassen gilt:

---

<sup>563</sup> Ebd.

<sup>564</sup> Sloterdijk: Verachtung, S.18

<sup>565</sup> Ebd. S.18

<sup>566</sup> Canetti: Masse & Macht, S.39

<sup>567</sup> In der deutschen Fußball Bundesliga sind etwa 2/3 der Plätze als Dauerkarten vergeben. Wobei sogar noch mehr verkauft werden könnten, aber aus Gründen der Flexibilität behalten sich die Fußballvereine einen größeren disponierbaren Bestand.

Nach Beendigung des Rituals fließt die Versammlungsmasse bei den Ausgängen hinaus in die umliegenden Straßen und löst sich auf.<sup>568</sup>

Sloterdijk definiert Masse in der massendemokratischen Postmoderne als „sich unterscheiden, ohne daß es einen Unterschied macht. Differenzierte Indifferenz ist das formale Geheimnis der Masse und ihrer Kultur, die eine totale Mitte organisiert.“<sup>569</sup> Der logische Titel der Masse ist folglich „Differenz, die keinen Unterschied macht [...]. Von nun an müssen Identität und Indifferenz als Synonyme verstanden werden.“<sup>570</sup> Da stellt sich die Frage: Wo bleibt der Einzelne? Wer ist er, wenn er nicht unterscheidbar von anderen ist? Wo bleibt die Individualität, wenn alle gleich sind? Hilfe bei der Beantwortung können wir bei Martin Heideggers These vom *Man* suchen. Er schreibt, das eigene Dasein löst sich im massenhaften Miteinander der Menschen völlig in der Seinsart der Anderen auf. „In dieser Unauffälligkeit und Nichtfeststellbarkeit entfaltet das *Man* seine eigentliche Diktatur. Wir genießen und vergnügen uns, wie *man* genießt; wir lesen, sehen und urteilen über Literatur und Kunst, wie *man* sieht und urteilt; wir ziehen uns aber auch vom »großen Haufen« zurück, wie *man* sich zurückzieht; wir finden empörend, was *man* empörend findet [...] Jeder ist der Andere und Keiner er selbst. Das *Man* ist das *Niemand*, dem alles Dasein [...] sich je schon ausgeliefert hat.“<sup>571</sup> Im Anschluss daran spricht Sloterdijk von der „manhaften Masse“. Es sind die Unzähligen, die es machen, wie *man* es macht. Aber *was* ist es, das *man* macht? *Man* denkt und handelt in der durchschnittlichen Alltäglichkeit zu „der sich niemand entschließt, und die doch schon immer beschlossen hat.“<sup>572</sup> Das Manhafte scheint inhärenter Bestandteil der meisten Weltbilder zu sein, schon allein deshalb, weil ihr angehörig sein einen selbst „entlastet.“<sup>573</sup>

Wir erwähnten bereits im Zuge der Erörterung über die »Kriegsmassen des 20. Jahrhunderts«, dass ein zu weites Entfernen von dem durch die Masse definierten Normalbereich nicht goutiert wird. Was ist nun aber zu weit entfernt von der Mitte, und was

---

<sup>568</sup> Das Gedrängel von Schülern vor dem Schulbus, oder vor dem Klassenzimmerausgang, bevor der Lehrer das erlösende Kommando zum erlaubten Losstürmen gibt, erinnert an das Stauen und Drängeln vor den Eingängen der Sportarenen. Wenn die Schüler aber wohlgeordnet auf ihren Plätzen sitzen, oder sich Studenten zu vielen Hunderten ins Auditorium Maximum zwängen, so ist das ein völlig anderes Massenphänomen – es ähnelt dem von Canetti beschriebenen Publikum von Konzerten klassischer Musik bzw. Theateraufführungen. Das Publikum sitzt wie eine ausgerichtete Herde. Still und geduldig. Jeder Einzelne ist sich aber seiner separaten Existenz bewusst. Das Betrachten der versammelten Köpfe weckt ein angenehmes, aber dennoch nicht zu dringliches Gefühl von Dichte. Und ein kümmerlicher Rest von körperlicher Entladung hat sich bei diesen Vorlesungen an den Universitäten bzw. den Theateraufführungen auch erhalten: das Pochen mit den Fingerknöcheln auf das Pult bzw. das Klatschen des Theaterpublikums. Die Entladung markiert den Abschluss der Versammlungsmassenveranstaltung. (Vgl. Canetti: *Masse & Macht*, S.39f.)

<sup>569</sup> Sloterdijk: *Verachtung*, S.87

<sup>570</sup> Ebd. S.86

<sup>571</sup> Heidegger, Martin: *Sein und Zeit*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 17. Auflage, 1993, S.126

<sup>572</sup> Ebd., S.299

<sup>573</sup> Ebd. S.127

nicht? Als Ankläger und/oder Richter fungiert immer eine konkrete Person, die im Namen der manhaften Masse spricht: so etwas macht *man* nicht, sagt *man* nicht, tut *man* nicht, zieht *man* nicht an, dorthin geht *man* nicht etc. Der Verweis auf das *Man* als unfehlbare Instanz scheint dem jeweiligen Protagonisten der manhaften Masse als untrügliche Bestätigung seines Urteils. „Das Man ´war´ es immer und doch kann gesagt werden, ´keiner´ ist es gewesen.“<sup>574</sup> – Wo bleibt die Freiheit, wenn wir uns nicht von anderen unterscheiden können, wenn die Identität in der Unterschiedslosigkeit zu den anderen besteht. Sloterdijk löst dieses Dilemma so auf: „Wenn wir schwören, daß alles, was wir tun, um anders zu sein, in Wahrheit nichts bedeutet, dürfen wir tun, was immer uns in den Sinn kommt.“<sup>575</sup>

Eine weitere Frage, die verflochten mit Kondylis' Weltbild und Machtstreben sowie mit der Pluralität der Gesellschaft, in der auch Minderheiten ihren Platz haben, zu sehen ist, lautet: Lassen die Leute (der Masse) andere in deren *Andersheit* aus innerer Überzeugung gewähren, oder weil sie keine Sanktionsmöglichkeiten haben? Ein Postmodernist – so Welsch – sei derjenige, der von der Pluralität ausgehend denkt und sie auch konsequent gegen Einheitsdenken verteidigt.<sup>576</sup> Die manhafte Masse und Pluralität scheinen nicht miteinander zu korrespondieren. Die manhafte Masse dürfte kein dringendes Bedürfnis nach Unterscheidungen haben, sie agiert eher nach dem »Mit uns oder gegen uns – Prinzip«. Sie fragt, ob ein Ereignis bzw. ein Handeln im Normalbereich der Masse zu verorten ist oder nicht. „Die bunte Masse ist jene, die weiß, bis wohin man zu weit gehen darf – bis an die Schwelle zur vertikalen Unterscheidung. [...] Die Massenkultur setzt das Scheitern alles Sich-interessant-machens, und das heißt Sich-besser-als-andere-Machens, voraus. Und dies zu Recht, denn es ist ihr Dogma, daß wir uns nur unter der Voraussetzung voneinander unterscheiden, daß unsere Unterschiede keinen Unterschied machen. Masse verpflichtet.“<sup>577</sup> Jose Ortega y Gasset meint, es sei „charakteristisch für den gegenwärtigen Augenblick [...], daß die gewöhnliche Seele sich über ihre Gewöhnlichkeit klar ist, aber die Unverfrorenheit besitzt, für das Recht der Gewöhnlichkeit einzutreten und es überall einzusetzen.“<sup>578</sup> Mit dem Aufstieg der Masse setzte sich das Recht der Gewöhnlichkeit durch. Sloterdijk zufolge geht damit die Erhebung des Uninteressanten in den Rang des Interessanten einher, wobei es sich als bisher verkanntes Interessantes inszeniert. „Das Uninteressante, das als solches auffällig wird, ist somit die logische Form des Verächtlichen – in ihm drängt sich die real existierende Nichtigkeit ins Blickfeld.“<sup>579</sup> Mit Canetti können wir spekulieren, ob das Uninteressante der Masse bzw. ihre Protagonisten, bislang vom Interesse der Eliten gedemütigt wurde, und mit dem Drängen ins Rampenlicht versucht, die zuvor erlittene Schmach abzustreifen. Massenkultur, so meint Sloterdijk, wird immer an den

---

<sup>574</sup> Ebd. S.127

<sup>575</sup> Sloterdijk: Verachtung, S.87

<sup>576</sup> Vgl. Welsch, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne, Akademie Verlag, 7.Auflage, Berlin, 2008, S.30f.

<sup>577</sup> Sloterdijk: Verachtung, S.87

<sup>578</sup> Ortega: Aufstand der Massen, a.a.O., S.13

<sup>579</sup> Sloterdijk: Verachtung, S.46

Versuch, das Uninteressante interessant zu machen, gebunden sein. Es sei „kein Zufall, daß Massenkultur überall, wo sie sich geltend macht, auf die Verbindung von Trivialität mit Spezialeffekten setzen wird.“<sup>580</sup> Das beste Beispiel dafür sind Hollywood-Actionfilme, die mit einfacher und vorhersehbarer Handlung und vielen Spezialeffekten die erfolgreichsten Kinofilme sind.

Sloterdijk verweist auf Karl Marx, der auf die reale Verächtlichmachung der Massen aufmerksam macht. Marx nennt zwei Gründe, Sloterdijk schließt eine dritten an.

- *Politische Demütigung*: Die herrschende Elite will eine folgsame Herde, eine gezähmte Masse. Deren Resultat ist „der herabgedrückte, der servile Mensch“.
- *Wirtschaftliche Demütigung*: Die Masse der Menschen ist „gesellschaftlich im System der entleerenden Arbeit, deren Resultat die proletarische Psyche ist“<sup>581</sup> beschäftigt.
- *Unbewusste Selbstdemütigung*: Sloterdijk schlussfolgert, dass die beiden Deformationen „in einem unstillbaren Bedürfnis nach Kompensation und Rache zusammen [fließen] – einem Bedürfnis, zu dessen Befriedigung die Unterhaltungs- und Erniedrigungsindustrien des 20. Jahrhunderts angetreten sind. Die dritte Verächtlichkeit des Menschen [ist] seine Bloßstellung im System vulgarisierender, prostituierender und flexibler Kommunikationen, [dem] interaktiven Krebs des Medienzeitalters.“<sup>582</sup>

Friedrich Nietzsche, der die ekstatische Massenkommunikation des 20. Jahrhunderts nicht kannte, sieht in seinem Zarathustra diese Entwicklung bereits voraus. Er beklagt die kommende „Zeit des verächtlichsten Menschen, der sich selber nicht mehr verachten kann.“<sup>583</sup> Sloterdijk analysiert, dass die letzten Menschen in Zarathustras Augen verächtlich sind, weil sie sich mit profanen Lüstchen zufriedengeben. Ihr Genießen-können bleibt in der Horizontalen, es ist nicht nach oben offen; sie haben kein Verständnis für „Passionen der Selbstüberschreitung und die kreative Verausgabung“ – sie erklären solches sogar für verrückt. Zarathustra muss diese Menschen verachten, „weil sein Mitgefühl ihm verbietet, ein Menschenleben gutzuheißen, das von sich selbst so wenig verlangt, daß es schon die bloße Möglichkeit von Selbstverachtung abgelegt hat.“<sup>584</sup> Nietzsche schrieb *Also sprach Zarathustra* in den 1880er Jahren. Die Aktualität ist geblieben. Was wir heute vorfinden, ist eine gegenseitige Verachtung von Eliten und Massen.<sup>585</sup> Sloterdijk meint, die Massen setzen sich durch; sie erheben ihren *way of life* zum Maß aller Dinge. Das ist die Mitte, der die

---

<sup>580</sup> Ebd. S.46

<sup>581</sup> Ebd. S.52

<sup>582</sup> Ebd. S.52

<sup>583</sup> Nietzsche, Friedrich: *Also sprach Zarathustra*, Alfred Kröner Verlag, Leipzig, 1910, S.19

<sup>584</sup> Sloterdijk: *Verachtung*, S.56

<sup>585</sup> Die Verachtung tritt doppelt auf, „einmal von unten als offensive Verachtung der Eliten durch die neuen flexibilisierten Massen, die ihren way of life zum Maß aller Dinge machen und sich ihrer verachtenden Beobachter entledigen wollen; und als Verachtung der Massen und ihres breiten Idioms durch die letzten Elitären, die ihre Ziele von der Masse verachtet wissen und ahnen, daß es mit dem, was ihnen am Herzen liegt, in der aufziehenden Massenkultur ein für alle Mal vorbei ist.“ (Sloterdijk: *Verachtung*, S.57)

Masse verpflichtet ist. Das ist die Orientierungslinie, „die unausgesprochene Über-Regel des In-der-Welt-Seins, als Bürger, Untertan und Mensch.“<sup>586</sup> Die Unterhaltungs- und Erniedrigungsindustrien geben den Toleranzbereich vor, und sorgen für Ablenkung von den Demütigungen der Politik und der Wirtschaft. *Man* bleibt somit unter sich, *man* hat dieselben Probleme wie die anderen, *man* ist sich gleich, *man* versteht sich. *Man* bleibt aber immer in der Mitte der Horizontalen – denn die Entvertikalisierung wurde bereits im 18. Jahrhundert mit der Todesfurcht, als Wurzel des Menschen eingeleitet. Der Mensch wird unten gesucht, in der Horizontalen. Was bedeutet dies alles für die Kultur? Wir schauen „uns gegenseitig bei unseren Versuchen, uns interessant zu machen, mehr oder weniger amüsiert oder verächtlich zu.“<sup>587</sup>

Die Forderung nach Gleichheit und Unterschiedslosigkeit ist die Fortsetzung des Kampfes gegen den Adel, den zuerst das Bürgertum allein, und dann mehr oder weniger gemeinsam mit dem Proletariat geführt hat. Die Unterschiede durch Geburt, durch Herkunft, durch Natur mussten verschwinden. Doch auch in der Massendemokratie ist Gleichheit weder ideell noch materiell verwirklicht. Es ist nicht das massendemokratische Ziel keine gesellschaftlichen Unterschiede zu *haben*, sondern Unterschiede zu *machen*. In der Massendemokratie sind Berufsgruppen und der mit ihnen verbundene gesellschaftliche Status weitgehend durch den Begriff der sozialen Rolle abgelöst. Diese Rollen weisen zwar ebenfalls Statusunterschiede auf, aber die prinzipielle Austauschbarkeit der Personen vermittelt zumindest eine egalitäre Grundsätzlichkeit. Zum alleinigen Kriterium avancierte die Leistung, die nun zum Maßstab für die soziale Einordnung einer Person wird.<sup>588</sup> „Nur da, wo alles mobil ist, ist auch alles offen und jedem erreichbar.“<sup>589</sup>

Dahinter wird die analytisch-kombinatorische Denkfigur sichtbar. Hierarchische Ordnungen werden nach außen hin abgelehnt, alles bereits im Vorhinein Absehbare wird boykottiert. Alles muss erarbeitet sein. Der Unterschied muss *gemacht* werden, was zählt, ist das soziale Konstrukt, die aus verfügbaren Elementen zusammengesetzte Struktur. Es kann nur vom Ist-Stand ausgegangen werden; es gibt kein Vorausarbeiten, weil niemand weiß, wo es hingeht. Alles ist mit allem kombinierbar – alle Elemente sind völlig identisch und befinden sich auf derselben Ebene. Das Resultat der so entstandenen Struktur ist einerlei, denn – so Kondylis – es gibt keine Regeln, die den Vorrang bestimmter Kombinationen gegenüber anderen legitimieren würden. Eine solche analytisch-kombinatorische Gesellschaft beschreibt Sloterdijk so: „Es gibt keine Herren, es gibt nur Unterwerfungsprozesse; es gibt kein Talent, es gibt nur Lernprozesse; es gibt kein Genie, es gibt nur Produktionsprozesse. Es gibt keine Autoren, es gibt nur Programmierungsprozesse – und programmierte Programmierer.“<sup>590</sup>

---

<sup>586</sup> Sloterdijk: Verachtung, S.42

<sup>587</sup> Ebd. S.87

<sup>588</sup> Vgl. Ebd. S.196

<sup>589</sup> Ebd. S.197

<sup>590</sup> Sloterdijk: Verachtung, S.77

### 3. Macht

Ein Aspekt der Massendemokratie, der seltener Beachtung findet, ist Macht. Im Zusammenhang mit Bildung und Erziehung findet der Machtbegriff erst recht wenig Aufmerksamkeit – und wenn schon, dann als Abwehr von Machtmissbrauch. Neben den meisten Pädagogen haben sich auch viele Philosophen dem Machtbegriff nur zaghaft vorurteilslos genähert. Bei Kondylis ist das anders. Bereits im Titel der Schrift »Macht und Entscheidung«, in der er seine Philosophie über den wertfreien deskriptiven Deziisionismus darlegt, wird deutlich, dass bei Kondylis »Macht« eine zentrale Denkfigur ist. Ihm gilt Machtstreben als eine „anthropologische Grundgegebenheit.“<sup>591</sup> Demzufolge wird es nicht befremdlich erscheinen, dass der Begriff der Macht in dieser Abhandlung sogar mit einem Unterkapitel gewürdigt wird.

Im Kapitel über die philosophischen Grundpositionen bei Kondylis wurde dessen Machtbegriff bereits ausführlich erörtert. Er soll nachfolgend in Bezug auf die massendemokratische Gegenwart konkretisiert und um die Sichtweise anderer Autoren, wie z. B. Canetti, Sloterdijk, Heidegger und Foucault ergänzt werden. Es soll deutlich gemacht werden, wie flexibel und umfassend, der kondylische Machtbegriff ist, denn er kann auf unterschiedlichen Ebenen und Situationen angewandt werden; von der despotischen Diktatur bis zu basisdemokratischen Strukturen. Zum Verständnis und zum Erfassen des Siegeszuges der analytisch-kombinatorischen Denkfigur erscheint ein Überblick über die Wirkungsweise der „Mechanik der Mächte“<sup>592</sup> hilfreich, denn kein gesellschaftliches Konstrukt kommt ohne Machtausübung aus. Es werden auch jene Machtquellen offenzulegen sein, die der Einzelne zur Sicherstellung seiner Selbsterhaltung anzapft.

So wie der Anspruch auf Macht immer umstritten ist, so scheint es auch mit dem Begriff der Macht zu sein. Die Frage nach dem Begriff der Macht ist eine Frage der Perspektive und des Standortes. Divergierende Ansichten gibt es einerseits zwischen den diversen wissenschaftlichen Disziplinen wie Ökonomik, Rechtswissenschaft, Politik, Soziologie, Psychologie, Ethnologie, Pädagogik und Philosophie, aber v.a. auch innerhalb dieser Einzelwissenschaften. Das gewöhnliche Verständnis des Begriffs, das als weitgehend allgemeine Definition dienen kann, fasst der deutsch-südkoreanische Philosoph Byung-Chul Han wie folgt zusammen: „Die Macht von *Ego* ist die Ursache, die bei *Alter* gegen dessen Willen ein bestimmtes Verhalten bewirkt. Sie befähigt *Ego* dazu, *seine* Entscheidungen, ohne auf *Alter* Rücksicht nehmen zu müssen, durchzusetzen. So beschränkt *Egos* Macht *Alters*

---

<sup>591</sup> Kondylis: Philosoph & Macht, S.22

<sup>592</sup> Dieser Ausdruck stammt von Andreas Krause Landt. Er betitelte damit einen Aufsatz über die politischen Schriften von Kondylis (Krause Landt, Andreas: Mechanik der Mächte. In: Panajotis Kondylis – Aufklärer ohne Mission, Akademie Verlag, Berlin, 2007)



Freiheit. *Alter* erleidet den Willen *Egos* als etwas ihm Fremdes.<sup>593</sup> Wenn es nur um *Ego* und den *Anderen* gehen würde, dann wären Machtspiele überschaubar. Neben *Ego* sind aber immer viele *Alter* beteiligt – wobei die einen *freundlich*, die anderen *feindlich* gesinnt sind.

### 3.1. Der Machtbegriff bei Kondylis

Kondylis leitet seine Überlegungen zum Machtbegriff vom nackten Willen zur Selbsterhaltung ab, der für ihn – wenn von Macht die Rede ist – die nicht weiter reduzierbare Größe darstellt. Den Gedanken des nackten Willens zur Selbsterhaltung wendet Kondylis auf Einzelne und Gruppen gleichermaßen an. Dies bedeutet, dass Macht kein Zustand, sondern ein permanenter Prozess des Machterhaltens und Machtstrebens ist. Zum einen drängen unberechenbare Gefahren von allen Seiten, und zum Zweiten ist im Hinblick auf die Gesellschaft das Selbsterhaltungsstreben des einen die Bedrohung des anderen. Das ist der Grund, warum Selbsterhaltung immer Selbststeigerung umfassen muss. Die Gegenreaktion des Anderen auf die eigene Selbsterhaltung muss in Schach gehalten werden. „Macht ist daher erfolgreiche Selbsterhaltung mittels einer solchen Selbststeigerung, die die relative Position eines bestimmten Machträgers gegenüber anderen mit ihm konkurrierenden abzusichern und womöglich zu verbessern vermag.“<sup>594</sup> Kondylis betont, dass diese Begriffsbestimmung auch im Bereich des Ideellen ausnahmslos gültig ist. Die Motivation der Machtsteigerung ist das Bestehen zukünftiger Notsituationen – und nicht Macht um ihrer selbst willen. Wer nach mehr Macht strebt, beabsichtigt v.a. die Absicherung seiner Existenz in einem unberechenbaren Umfeld. Ein gewisses Maß an Unabhängigkeit ist nur durch ein entsprechendes Maß an Macht zu bewerkstelligen. Ein weitere wertvolle Feststellung von Kondylis, die auf den ersten Blick nichtssagend anmutet, weil sie tagtäglich für jedermann zu beobachten und zu verifizieren ist, aber dennoch genauso tagtäglich ignoriert wird und dadurch erst das Machtspiel – im Klein-Klein des Zwischenmenschlichen wie im Großen der Weltpolitik – in Gang hält, lautet: „Macht kann nur durch größere Macht im Zaum gehalten und unschädlich gemacht werden.“<sup>595</sup> Der Mensch ist geneigt, seinen Machtbereich auszudehnen, bis er mit anderen Machtbereichen in Konflikt gerät. Selbststeigerung des Einzelnen schlägt sich z. B. im Bildungsbereich als Streben nach einem höheren Bildungsabschluss, der Absolvierung von postgradualen Zusatzstudien oder Seminaren nieder. Der lebenslange Prozess der Selbsterhaltung macht sozusagen das lebenslange Lernen scheinbar notwendig. Aus dem kondylischen Machtbegriff ist aber auch eine Definition für Gesellschaft ableitbar. Denn wenn Macht v.a. zur Selbsterhaltung gegenüber anderen dient, dann kann „die Gesellschaft in magno als Summe von individuellen und kollektiven Subjekten [begriffen werden], die sich zur Absicherung der

---

<sup>593</sup> Han, Byung-Chul: Was ist Macht?, Reclam Verlag, Stuttgart, 2010, S.9. Han gibt in diesem Buch einen Überblick über verschiedene Zugänge zum Begriff der Macht. Er untersucht logische, semantische, metaphysische, politische und ethische Aspekte der Macht. Dabei greift auf Werke von fast 50 Autoren zurück. Panajotis Kondylis ist nicht dabei.

<sup>594</sup> Kondylis: Wissenschaft, Macht und Entscheidung, a.a.O., S.133f.

<sup>595</sup> Kondylis: Philosoph & Macht, S.21

eigenen Selbsterhaltung durch Selbststeigerung gemäß der Unterscheidung von Freund und Feind gruppieren und dementsprechend verhalten.“<sup>596</sup>

Dass es dennoch nicht zum »Krieg aller gegen alle«<sup>597</sup> kommt, liegt v.a. an der strukturierenden Einflussnahme von Kultur, die u.a. Macht und Gewalt voneinander trennt. Der kulturelle Einfluss wirkt in erster Linie besänftigend auf Machtstreben. Umgekehrt ist Kultur „die Fortsetzung des Selbsterhaltungskampfes mit anderen, ideellen Mitteln.“<sup>598</sup> Der Mensch erbringt Leistungen auf kulturellen Gebieten v.a. um sein Bedürfnis nach Selbststeigerung und Anerkennung, zu stillen. Kondylis bringt es auf den Punkt: „In der Kultur und durch sie werden elementare biopsychische Faktoren ins Ideelle übersetzt.“<sup>599</sup> Das äußert sich dergestalt, dass der menschliche Intellekt „das biologisch bedingte Selbsterhaltungstreben ins fast Grenzenlose“ dynamisiert und „aus ihm das Machtstreben von Kulturwesen“<sup>600</sup> macht. Mit anderen Worten: Die intellektuellen Kräfte der Menschen transformieren den biologischen Selbsterhaltungstrieb in kulturell gehegtes Machtstreben. Der Intellekt kann nicht nur bestehende Bedrohungen besser abwehren als biologische Reflexe allein, sondern er kann auch zukünftige Bedrohungen antizipieren und Gegenmaßnahmen einleiten.<sup>601</sup> Und weil Macht nur durch größere Macht abgewehrt werden kann, ist das Machtstreben die logische Fortführung der Selbsterhaltung. »Geist« ist Kondylis zufolge „in seinen tiefsten Tiefen Macht und Machtstreben.“<sup>602</sup> Daraus wird deutlich, dass Machtstreben – zumal grenzenloses – eine spezifisch menschliche Eigenschaft ist. Tiere befriedigen ausschließlich ihren Trieb, der Mensch geht darüber hinaus. Die Fähigkeit zum Verzicht auf unmittelbare Triebbefriedigung ist wesentlich, wenn Machtstreben auch einen sozialen Machtanspruch stellt. Kultur hat jedenfalls aus der Selbsterhaltung einen vielschichtigen und komplexen Prozess gemacht, v.a. weil Selbsterhaltung eng mit der Sinnfrage verknüpft ist.<sup>603</sup>

Hinsichtlich der Unvermeidbarkeit des Machtstrebens stoßen Heidegger und Hobbes ins selbe Horn. Das Begehren der Macht nach einem Mehr ist für Martin Heidegger eines ihrer Spezifika. „Macht selbst ist nur, sofern sie und solange sie ein Mehr-Macht-sein-wollen bleibt. Sobald dieser Wille aussetzt, ist Macht schon nicht mehr Macht, wenngleich sie das

---

<sup>596</sup> Kondylis: Wissenschaft, Macht und Entscheidung, a.a.O., S.134

<sup>597</sup> Wie es Thomas Hobbes in seinem Leviathan schrieb: „Bellum omnium contra omnes“. Der Krieg aller gegen alle ist Hobbes' Auffassung zufolge der Naturzustand des Menschen. Die in diesem Zusammenhang oftmals Hobbes in den Mund gelegte Aussage „Der Mensch ist des Menschen Wolf“ geht ursprünglich auf den römischen Komödiendichter Plautus (254-184 v.Chr) zurück.

<sup>598</sup> Krause Landt: Mechanik der Mächte, a.a.O., S.104

<sup>599</sup> Kondylis: Wissenschaft, Macht und Entscheidung, a.a.O., S.133

<sup>600</sup> Kondylis: Philosoph & Macht, a.a.O., S.27

<sup>601</sup> Vgl. dazu Kondylis' These: Der Selbsterhaltungstrieb hat die intellektuellen Kräfte, als wesentlichen Vorteil für den Überlebenskampf hervorgebracht.

<sup>602</sup> Kondylis, Panajotis: Der Philosoph und die Lust, Keip Verlag, Frankfurt/M, 1991, S.33

<sup>603</sup> Vgl. Kondylis: Philosoph & Macht, S.30ff.

Beherrsche noch in der Gewalt hat.“<sup>604</sup> Und Thomas Hobbes sieht Machtstreben auch v.a. als Absicherung des Erreichten. „So setze ich als allgemeine Neigung der ganzen Menschheit an die erste Stelle ein ständiges und rastloses Verlangen nach Macht und wieder Macht, das erst mit dem Tod aufhört. Und der Grund liegt nicht darin, daß ein Mensch sich intensivere Freude erhofft, als er bereits erreicht hat, oder daß er mit bescheidener Macht nicht zufrieden sein kann, sondern daß er sich Macht und Mittel zu einem guten Leben, die er gegenwärtig hat, nicht sichern kann, ohne mehr zu erwerben.“<sup>605</sup>

Ist von Macht in Gesellschaften die Rede, so stellt Kondylis unmissverständlich fest: Macht braucht Legitimation.<sup>606</sup> Denn „nur ethisch legitimierte Macht ist herrschaftsfähig und nur ethisch legitimierte Macht kann eine Herrschaft stürzen.“<sup>607</sup> Jedoch leiten „aus der göttlich-natürlichen Ordnung [...] nur die Schwächeren eine Ethik ab – Ethik kann indes als Argument und Waffe nicht stärker sein als diejenigen, die bei ihr Zuflucht suchen müssen.“<sup>608</sup> Die göttlich-natürliche Ordnung, das innere Gesetz des Seins, ist nämlich das Gesetz des Stärkeren. Daraus lässt sich zweierlei ableiten: Der Stärkere gibt die Spielregeln vor, der Schwächere kann sich aber nicht darauf verlassen, dass die Spielregeln nicht willkürlich geändert werden. Obwohl Panajotis Kondylis immer streng deskriptiv bleibt, klingt sein folgender Satz geradezu wie eine Empfehlung: „Handeln sollte sich lieber an Klugheitsregeln orientieren, die dem natürlichen Gebot der Selbsterhaltung zu dienen haben. Selbsterhaltung hat freilich ihrerseits einen anderen Sinn für den Stärkeren, der seine Macht nur bewahren kann, indem er sie ständig erweitert, und für den Schwächeren, der sich rettet, indem er dem Stärkeren entgegen kommt.“<sup>609</sup> Dem Stärkeren entgegenzukommen will gelernt sein. Ob damit Anpassungsfähigkeit als Erziehungsziel gemeint ist, wird noch zu untersuchen sein.

In »Macht und Entscheidung« schreibt Kondylis, dass sich Macht „nur als das Andere oder das Gegenteil von sich selbst behaupten und erweitern“<sup>610</sup> kann. Macht versteckt sich hinter gesellschaftlichen Normen. Jeder ernsthafte Machtanspruch muss sein Machtstreben verleugnen. Er stellt dies anhand Platons Zugang zum Machtbegriff dar. Platon setzt Macht

---

<sup>604</sup> Heidegger, Martin: Nietzsche: Der Wille zur Macht als Kunst (Wintersemester 1936/37) In: Gesamtausgabe Band 43, Bernd Heimbüchel (Hrsg.), Verlag Vittorio Klostermann, Frankfurt/M, 1985, S.70

<sup>605</sup> Hobbes, Thomas: Leviathan, Jutta Schlösser (Übersetzung), Hermann Klenner (Hrsg.), Meiner Verlag, Hamburg, 1996, S.81

<sup>606</sup> Bei Macht und Legitimation kommt es zu einer Allianz zwischen Sinnstifter und Herrscher, denn der Sinnstifter bietet die Basis der Legitimation und der Herrschende beruft sich in seiner Machtausübung auf den grundlegenden Sinn. „Der Philosoph kann nicht selbst bestimmen, wer welchen Gebrauch von den Produkten seines Denkens macht wird. [...] Die Umsetzung] obliegt jenem, der bereits sozial herrscht oder ernst zunehmende Herrschaftsansprüche erhebt.“ (Kondylis: Philosoph & Macht, S.11)

<sup>607</sup> Kondylis: Philosoph & Macht, S.11

<sup>608</sup> Ebd. S.13

<sup>609</sup> Ebd. S.13

<sup>610</sup> Kondylis: Macht & Entscheidung, S.51

auf die unterste anthropologische und ontologische Stufe, indem er Machtstreben und Luststreben als dieselbe unvernünftige, dem Tierischen des Menschen entspringende Leidenschaft, geißelt. *Wahres Wollen* hingegen orientiere sich immer an der Idee des Guten und sei frei von Machtstreben. Platon ist bemüht das Begriffspaar »das Gute/die Vernunft« als Gegensatz von »die Lust/die Macht« zu inszenieren. Damit ergibt sich folgende Chose: Machtstreben wird mit Unvernunft gleichgesetzt. Weshalb Vernunft keine Macht sein kann und die Berufung auf Vernunft jedes Machtstreben kategorisch ausschließt. Wer also im Namen der Vernunft auftritt, ist über jeden Verdacht des Machtstrebens erhaben. Es ist die Unterscheidung zwischen Nominal- und Funktionswert, die hier Anwendung findet. „Diese Strategie“ – so Kondylis ironisch – „hat inzwischen auch Machtansprüchen gedient, die im Namen der Abschaffung jeder Macht und Herrschaft aufgetreten sind.“<sup>611</sup> Platon ist der Macht jedoch nicht völlig abgeneigt, sie sollte jedoch idealtypischerweise als Gegenstück der hierarchischen Struktur der Schichten des Seins auftreten. Bei Aristoteles liegt die Sache ähnlich. Die platonische Sichtweise – Macht ist dunkel und schlecht – scheint nach wie vor die am verbreitetsten zu sein und gilt als politisch korrekt.<sup>612</sup> Die von Platon geschmähten Sophisten hatten einen anderen Ansatz. Sie gingen davon aus, dass jeder herrschen könne, wenn er sich dafür als mächtig und tüchtig genug herausstellte.<sup>613</sup> Dieser sophistische Ansatz scheint geradezu ein postmodern-massendemokratischer zu sein, denn er entspricht dem Gleichheits- und dem Leistungsprinzip.

Wenn Machtstreben als *die* anthropologische Grundgegebenheit aufgefasst wird – so wie es Kondylis tut –, dann lässt „sich der ethische Relativismus kaum vermeiden, da Normen und Werte als Funktionen sozialer Macht und Herrschaft gedeutet werden müssen.“<sup>614</sup> Wenn aber Werte de facto Funktionen sozialer Macht und Herrschaft sind, dann gilt, dass nur derjenige „an das herrschende Gesetz“ gebunden ist, „der es nicht nach eigenem freien Willen schaffen kann.“<sup>615</sup> Wir resümieren: Wer moralisiert, ist nicht notwendig moralisch.

---

<sup>611</sup> Kondylis: *Philosoph & Macht*, S.15

<sup>612</sup> Ungeachtet dessen gibt es haufenweise Bücher, die Tricks und Kniffe über die Vergrößerung der eigenen Macht verraten. Es ist hier freilich ein Widerspruch offenbar: *Macht zu haben wird zwar als verwerflich, aber dennoch erstrebenswert präsentiert.* Bei den Publikationen handelt sich dabei v.a. um Bücher für den geneigten Manager wie z. B.: a) Sutton, Robert I: *Der Arschloch-Faktor: Vom geschickten Umgang mit Aufschneidern, Intriganten und Despoten in Unternehmen*, Heyne TB, 2008; b) Schmitt Tom: *Status-Spiele: Wie ich in jeder Situation die Oberhand behalte*, Fischer Taschenbuch Verlag; Auflage, 2010; c) Kihn, Martin: *Asshole: Wie ich lernte ein Schwein zu sein und dabei reich und glücklich wurde*, Ullstein Taschenbuch, 2009; d) Jost, Hans Rudolf: *Leadershit. Warum es Arschlöcher in Wirtschaft und Politik am weitesten bringen: Mit großem Bestimmungsteil: Wie erkennt man ein Arschloch*, Albrecht Knaus Verlag, 2012.

<sup>613</sup> „Die fast vollständige Vernichtung der sophistischen Literatur und die so gut wie lückenlose Überlieferung der platonischen Schriften beantworten unmißverständlich die Frage, welches die ideologischen Optionen von organisierten Gesellschaften sein müssen und welche ideellen Waffen im sozialen Machtkampf am schärfsten schneiden. (Kondylis: *Philosoph & Macht*, S.16)

<sup>614</sup> Kondylis: *Philosoph & Macht*, S.22

<sup>615</sup> Dieses Zitat entstammt einer Interpretation über Duns Scotus Gedanken hinsichtlich *potentia absoluta* und *potentia ordinata* durch Kondylis. Jedoch ist dieser Satz durchaus als eine allgemeine Aussage gültig. Siehe: Kondylis: *Philosoph & Macht*, S.20

Wer Vernunft einfordert, ist nicht notwendig vernünftig. Wer die Regeln vorgibt, muss sie nicht notwendig einhalten.

Ein wesentlicher Vorteil von Kondylis' Machtbegriff ist dessen maximale Spannweite von Gewalt bis Freiheit. Diesbezüglich notiert Byung-Chul Han: „Die Macht als Zwang und die Macht als Freiheit sind nicht grundsätzlich verschieden. [...] Sie sind unterschiedliche Erscheinungen der *einen* Macht.“<sup>616</sup> Auch die berühmte Definition des Machtbegriffs von Max Weber beschreibt eigentlich diese Spannweite von Gewalt bis Freiheit: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht. Herrschaft soll heißen die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden.“<sup>617</sup> Wer sich einer Macht aufgrund angedrohter Gewalt bzw. negativer Sanktionen fügen muss, für den ist der Handlungsspielraum ein vollkommen negativer. Macht, die sich dergestalt „als Frucht eines nackten subjektiv-,freien' Willens“ zu erkennen gibt, hat „innerhalb organisierter Gesellschaften keine Aussicht auf bleibenden Erfolg.“<sup>618</sup> Wer sich aber der Macht aufgrund seines freien Entschlusses anschließt, der wird dies nicht als »sich fügen« oder als »unter etwas Fremdes unterwerfen« empfinden, stattdessen fühlt er sich als ein Teil dieser Macht. Er fühlt sich nicht als Machtunterwerfener. Han bemerkt zu Recht: „Wer eine absolute Macht erreichen will, wird nicht von der Gewalt, sondern von der Freiheit des Anderen Gebrauch machen müssen. Sie wird in dem Moment erreicht, in dem die Freiheit und die Unterwerfung ganz zusammenfallen.“<sup>619</sup>

Freiheit und Unterwerfung werden dann eins, wenn das Individuum von einer Idee völlig überzeugt ist. Wenn sich ein Einzelner mit einer Idee oder ideellen Werten identifiziert, dann verschwimmen die Grenzen zwischen Freiheit und Zwang. Der ethische Idealfall wäre das Handeln im Sinne des kategorischen Imperativs nach Immanuel Kant: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde.“<sup>620</sup> Dieses Sittengesetz gilt allgemein und drückt ein unbedingtes Sollen aus.<sup>621</sup> Der Mensch unterwirft sich dem Sittengesetz und wird dadurch frei.<sup>622</sup> Soweit so gut. Die Menschen sind sich aber darüber nicht einig, was ein allgemeines Gesetz werden soll, und was nicht. Und außerdem erschien es selbst Kant unmöglich, alle Handlungen entsprechend

---

<sup>616</sup> Han: Was ist Macht?, a.a.O., S.14

<sup>617</sup> Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, Tübingen, 5. Auflage, 1976, S.28

<sup>618</sup> Kondylis: Macht & Entscheidung, S.54

<sup>619</sup> Han: Was ist Macht?, a.a.O., S.14

<sup>620</sup> Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Felix Meiner Verlag, Hamburg 1999, S.45

<sup>621</sup> „Das Sittengesetz ist als kategorischer Imperativ formuliert, das heißt, es ist allgemein und gilt unbeding, es fordert ein Handeln ohne die Beziehung auf einen anderen Zweck, Handeln um seiner selbst willen, an sich selbst notwendig und objektiv gültig. Das Sittengesetz drückt als Gesetz der Vernunft ein unbedingtes Sollen aus“. (Strnad, Christian: Mündigkeit und Gehorsam – ein Widerspruch?, unveröffentlichte Diplomarbeit, Wiener Neustadt, 2004, S.28)

<sup>622</sup> Bei Kant ist Pflicht „die Notwendigkeit einer Handlung aus Achtung fürs Gesetz.“ (Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, S.19)

dem Sittengesetz zu setzen. Nietzsche wunderte sich sogar, „daß man den kategorischen Imperativ Kants nicht als lebensgefährlich empfunden hat!“<sup>623</sup> Aber welcher Herrscher baut seine Macht auf dem Sittengesetz nach Kant auf?

Abgesehen vom metaphysischen Problem bleibt die freiwillige Unterwerfung v.a. ein politisches und soziales Problem. Ausgehend von der Idee der Selbsterhaltung können wir festhalten, dass jeder der seine Macht vergrößern will, keine Unterworfenen, sondern Verbündete sucht. Wer also Gefolgschaft will, muss potenziellen Verbündeten etwas zur Verbesserung ihrer Selbsterhaltung anbieten. Das Weltbild der Einzelnen ist von ihren Orientierungs-, Selbsterhaltungs- und Machtbedürfnissen bestimmt. Wer dafür nichts beitragen kann, hat keine Legitimation zu herrschen. Hier kommt ins Spiel, was Kondylis den Unterschied zwischen Nominal- und Funktionswert nennt. Wer soziale Macht erlangen will, muss die Zusammengehörigkeit des sozialen Machtanspruchs und des Sinns des Lebens berücksichtigen. „Ethisch-normative Ideen werden nicht erdacht, um in ihrem Nominalwert genommen und verwirklicht zu werden, sondern um Identität zu stiften und als Waffen dieser Identität im Kampfe gegen andere Identitäten eingesetzt zu werden. Wer das nicht verstehen kann, der wird auch nie weder ihre innere gedankliche Struktur noch ihre äußere geschichtliche Wirkung erfassen können“<sup>624</sup>, schreibt Kondylis. Es kämpfen keine Werte gegeneinander. Es sind immer Menschen – allein oder in Interessengruppen –, die im Wege der Interpretation von Werten ihren Machtanspruch durchzusetzen versuchen.<sup>625</sup>

Die Frage, welche Macht zum Herrschen notwendig ist, beantwortet Kondylis knapp mit: „Herrscher ist, wer angeblich objektive Instanzen verbindlich zu interpretieren vermag.“<sup>626</sup> In diesem Zusammenhang erwähnt Kondylis, dass dem Beherrschten eine Befriedigung gewährt wird – weil er nämlich durch sein Beherrschtsein dem gleichen Prinzip wie sein Herrscher dient. Dadurch ist er – obwohl er dient und beherrscht wird – dem Herrscher aus einer höheren Sicht ebenbürtig. Dies schmeichelt seinem Selbstgefühl. „Das ist der Grund, warum alle festen und langlebigen Herrschaften in der bisherigen Geschichte im Namen von objektiv gültigen Prinzipien und nicht einer nackten Entscheidung ausgeübt wurden; der Herrscher muss theoretisch dienen, um praktisch herrschen zu können.“<sup>627</sup>

Machtprojektion verläuft neben der Interpretation von Werten und Ideen auch über die *Festlegung von Begriffsbestimmungen* allgemeiner Art. Uwe Pörksen weist daraufhin, dass sich im Zuge der Globalisierung „ein kleines internationales Vokabular“ herausgebildet hat, das griffige, verbale „Alltagsdiatriche“ anbietet, die ganze Wirklichkeitsfelder infizierten und

---

<sup>623</sup> Nietzsche, Friedrich: Werke und Briefe: 11-20, S. 2. In: Digitale Bibliothek Band 31: Nietzsche, S.7911 (vgl. Nietzsche-W Bd. 2, S. 1172)

<sup>624</sup> Kondylis, Panajotis: Planetarische Politik nach dem Kalten Krieg, Akademie Verlag, Berlin, 1992, S.122f.

<sup>625</sup> Vgl. Kondylis: Macht & Entscheidung, S.75 und S.85

<sup>626</sup> Ebd. S.69

<sup>627</sup> Ebd. S.56

dafür sorgen, „dass die Wirklichkeit sich auf sie, als ihren Kristallisationspunkt, zuordnet.“<sup>628</sup> Verbale Alltagsdiatribe sind u.a. die Wörter „Entwicklung“, „Kommunikation“, „Modernisierung“, „Identität“ und „Information“. Diese Wörter bezeichnet Pörksen als „amorphe Plastikwörter“. Sie sind – so meint Pörksen – „der elementare Baustein des Industriestaats“. Plastikwörter „bahnen den Weg in die großräumige Geometrie: hindernislos, unbeengt ist alles auf reibungslose Durchfahrt eingestellt, wo sie in Gebrauch sind.“<sup>629</sup> Diese „Plastikwörter“ kennt zwar jeder, aber niemand weiß so genau, was sie bedeuten. Dies trifft auch im pädagogischen Feld zu. Alfred Schirlbauer und Agnieszka Dzierzbicka schreiben, dass es mitunter zu Bedeutungsverschiebungen bzw. sogar zu Bedeutungsverdrehungen kommt, d. h., in ihrer Einführung in den Sprachgebrauch laden sich Begriffe mit einer positiven Konnotation auf. Dabei scheint es nachrangig, was sie genau bezeichnen. Sie wirken wie ein Schwamm, der alle möglichen Begehrlichkeiten aufnimmt. Diese Begriffe kommen eher wie eine Bedeutungswolke daher, die zwar nicht fasslich ist, aber vermutlich genau deshalb gemeinschaftsstiftend wirkt. Viele verwenden denselben Begriff – aber jeder meint etwas anderes. *À la longue* kristallisiert sich aus dieser Bedeutungswolke ein ganz klar umrissener Begriff heraus, der unter Umständen das Gegenteil des im Vorfeld Diskutierten bedeuten kann – aber dennoch von der positiven Aufladung zehrt. Beispiele dafür sind u.a. die Autonomie, Flexibilität, Wettbewerb, Chancengleichheit oder Exzellenz.<sup>630</sup>

Dieses Vorgehen entspricht Kondylis' Diktum, dass sich Macht „nur als das Andere oder das Gegenteil von sich selbst behaupten und erweitern“<sup>631</sup> kann. Die in ihrer Bedeutung „verdrehen“ Plastikwörter dienen dann einer Argumentation auf funktioneller Basis, d. h., sie dienen als Legitimation, obwohl keiner so recht weiß, was sie bedeuten. Kondylis spricht von der Unterscheidung zwischen Nominal- und Funktionswert. Organisationen und Strukturen, die der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur entsprechen, sind in einem zunehmend analytisch-kombinatorischen Umfeld immer weniger funktionell. Überall dort, wo Funktionsstörungen auftreten, werden Strukturen und Prozesse an die analytisch-kombinatorischen Ideale von Flexibilität und Mobilität angepasst – und zwar mit Plastikwörtern als Funktionalitätsargumente.

Der Machtanspruch der Reformen versteckt sich hinter gesellschaftlichen Normen. Wer könnte Zielvorstellungen wie Selbstständigkeit, Sparsamkeit, Mobilität oder Effizienz widersprechen? Dabei wird ein weiteres Indiz der Macht offenbar: Die pädagogischen Schlagwörter stammen vornehmlich aus der Wirtschaft und wurden über die Politik in den Bildungsbereich eingespeist. Die Definitionsmacht liegt also eindeutig nicht im wissenschaftlichen Bereich der Pädagogik. Noch einmal: Kondylis beantwortet die Frage,

---

<sup>628</sup> Pörksen, Uwe: Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur, Klett-Cotta, Stuttgart, 2011, S.17

<sup>629</sup> Ebd., S.19

<sup>630</sup> Vgl. Dzierzbicka, Agnieszka / Schirlbauer, Alfred: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, Löcker-Verlag, Wien, 2006, S.11

<sup>631</sup> Kondylis: Macht & Entscheidung, S.51

welche Macht zum Herrschen notwendig ist, knapp mit: „Herrscher ist, wer angeblich objektive Instanzen verbindlich zu interpretieren vermag.“<sup>632</sup> Es liegt offen vor uns, wer den Bildungsbereich beherrscht: Es sind die Bedürfnisse der Wirtschaft, die deshalb auch die Definitionsmacht über die wesentlichsten Bildungsbegriffe der Gegenwart übernommen hat.

### 3.2. Der Machtbegriff bei Canetti

Canettis Begriff der Macht ist genauso archaisch angelegt wie sein Massenbegriff, und dennoch – oder vielleicht sogar deshalb – hilft er uns die Sicht auf Sachverhalte der postmodernen Gesellschaft freizulegen.

Canettis Unterscheidung zwischen Macht und Gewalt läuft darauf hinaus, dass Gewalt zwar dynamischer, aber Macht allgemeiner, umständlicher und geräumiger sei. Canetti weist darauf hin, dass sich das deutsche Wort »Macht« vom gotischen »magan« ableitet, das soviel wie *können* bzw. *vermögen* bedeutet. Der Wortstamm »Macht« ist mit dem Verb *machen* nicht verwandt. Macht ist das Vermögen Gewalt einzusetzen.<sup>633</sup> Deshalb ist für Canetti der entscheidende Akt der Macht das *Ergreifen*,<sup>634</sup> also der Moment des Wirksamwerdens der Macht, das Ausüben von Gewalt. Wer von einer Macht bedroht wird, kann sich noch mehr oder weniger frei bewegen und vielleicht Gegenmaßnahmen setzen, wie z. B. sich verstecken oder Verbündete suchen. Wenn sie einen ergreift, ist es zu spät. „Alle Geschwindigkeit, soweit sie in den Bereich der Macht gehört, ist eine des *Ereilens* oder des *Ergreifens*. Dem Menschen sind Tiere für beides Vorbild gewesen.“<sup>635</sup> Wie z. B. der Wolf, Raubkatzen (Löwe, Tiger, Gepard ...) oder Raubvögel. „Das Schnellste aber ist, was schon immer das Schnellste war: der Blitz.“<sup>636</sup> Entscheidungsfreude ist wichtig für Machthaber, denn wer rasch Entscheidungen trifft, gilt als „Macher“.

Ortega y Gasset meinte bereits 1930, dass man sich nicht zu wundern brauche, „wenn es uns ein kindliches Vergnügen macht, leere Geschwindigkeit spielen zu lassen, die den Raum verschlingt und Zeit tötet.“<sup>637</sup> Ob es jetzt Autorennen sind, das Karussell am Jahrmarkt, schnelle Musik (egal ob Polka oder Techno), Fastfood, Fertiggerichte, Hochgeschwindigkeitszüge, Überschallflugzeuge<sup>638</sup> oder ein schnellerer Computer: Geschwindigkeit betört oder macht Angst. Obwohl man auf öffentlichen Straßen in den meisten Staaten nicht

---

<sup>632</sup> Kondylis: Macht & Entscheidung, S.69

<sup>633</sup> Vgl. Canetti: Masse & Macht, S.333

<sup>634</sup> Vgl. ebd. S.241

<sup>635</sup> Ebd. S.335

<sup>636</sup> Ebd. S.335

<sup>637</sup> Ortega: Aufstand der Massen, a.a.O., S.36

<sup>638</sup> Doch die Concorde, das einzige zivile Passagier-Überschallflugzeug, das dem Kult der Geschwindigkeit huldigte, wurde von einem noch mächtigeren Kult besiegt: der Ökonomie. Nach einem Unfall mit 109 Toten im Jahre 2000 sanken die Passagierzahlen. In Zusammenhang mit hohen Instandhaltungskosten wurde der Flugbetrieb unrentabel und deshalb mit Oktober 2003 eingestellt.



schneller als 130km/h fahren darf, gibt es dennoch kaum einen PKW, der nicht schneller fahren könnte. Es werden vorrangig Autos mit vielen Pferdestärken angeschafft, die nicht nur schnell *sind*, sondern auch schnell *aussehen*. Autos werden noch zusätzlich *optisch* beschleunigt: durch Breitreifen, Alufelgen, Heckspoiler, Sportsitze und Ähnlichem. Es muss alles schnell gehen, freilich auch die Bildung. Die Jugend soll rasch dem Arbeitsmarkt zugeführt werden. Das Geschwindigkeitsdogma führt dazu, dass mehrere Dinge zeitgleich erledigt werden sollen, wie beim Multitasking. Wer zwei Dinge gleichzeitig tut, simuliert eine Verdoppelung der Geschwindigkeit. Darunter fallen u.a. auch berufsbegleitende Studien und Lehrgänge.

Der hohe gesellschaftliche Stellenwert der Geschwindigkeit gründet in der Demontage Gottes und der Emanzipation des Menschen. Seitdem der Mensch nicht mehr Gottes Willen vollkommen untergeordnet ist, kann er seinen Willen umsetzen. Doch stößt der Mensch immer an seine Grenzen der Endlichkeit. Die Lebensdauer des Menschen ist begrenzt. Um sie virtuell auszudehnen, muss er die Entfernung des Raums und den Fortgang der Zeit besiegen. Ein Gott, dessen Dasein unendlich ist, braucht dafür kein Rennauto und keinen Düsenflieger.<sup>639</sup> Kondylis belegt, dass der Faktor *Zeit* immer mehr zurückgedrängt wird, während gleichlaufend der Faktor *Raum* zunehmend dominant wird und sich sozusagen ausbreitet. Indem Geschwindigkeit eine Maßeinheit ist, die angibt wie viel Wegstrecke in welcher Zeit zurückgelegt wird, darf es nicht verwundern, dass die Gesellschaft einer unaufhörlichen Beschleunigung ausgesetzt ist. Wer mehr und mehr Raum in immer weniger Zeit durchquert beschleunigt. Immer mehr Raum in immer weniger Zeit: eine Art virtuelle Beschleunigung.

Fragenstellen ist ein Machtmittel. Jeder Schüler bei der Prüfung weiß das. Jeder ertappte Taschendieb weiß das. Wenn das Fragenstellen angewandt wird, „schneidet es wie ein Messer in den Leib des Gefragten.“<sup>640</sup> In der bürgerlichen Moderne traf dies noch mehr zu als in der Postmoderne, in der die Trennung des privaten und des öffentlichen Bereiches weitgehend aufgehoben ist. Fragen nach sexuellen Vorlieben, Anzahl der bisherigen Sexpartner, den peinlichsten Erlebnissen oder den geheimsten Geheimnissen werden ungeniert in der breiten Öffentlichkeit – auch im Fernsehen – beantwortet. Trotz aller Offenheit: Jeder *hat* aber Geheimnisse, die er sich nicht entlocken lassen will. Eine Möglichkeit sie zu beschützen, ist zu schweigen. Wenn andere, die davon Kenntnis haben, es verraten, ist man ohnmächtig. Fragen, die einen Familienvater als Homosexuellen outen, oder das Öffentlichwerden der sexuell freizügigen Jugendzeit einer konservativen Politikerin provozieren, schneiden wirklich „wie ein Messer in den Leib des Gefragten“. Heutzutage ist man aber auch durch sich selbst bedroht, bzw. von dem, das man bereits alles im Internet getan hat, wie z. B. das Versenden von Kontodaten und Kreditkartennummer. Vor allem aber in Social Networks preisgegebene Informationen wurden schon mehrfach zum Bumerang. Bei Arbeitsplatzbewerbungen durchforsten zunehmend mehr Firmen sämtliche Social

---

<sup>639</sup> Vgl. Ortega: Aufstand der Massen, a.a.O., S.36

<sup>640</sup> Canetti: Masse & Macht, S.337

Network Plattformen, um Aufschlüsse über die Tauglichkeit des Aspiranten zu erhalten. Informationssplitter werden zu einem verzerrten Bild zusammengefügt. Fotos von Sauforgien oder öffentlichem Urinieren haben schon viele Job-Chancen zunichtegemacht. Denn was einmal gespeichert wurde, bleibt meist immer öffentlich abrufbar. Big Brother is watching you! Diesbezüglich drängt sich eine Assoziation mit einem christlichen Brauchtum in der Adventzeit auf. Hier spielt der heilige Nikolaus eine zentrale Rolle. Er kommt am 6. Dezember um die braven Kinder zu belohnen und die ungezogenen zu bestrafen. Kraft seiner Autorität fragt der Nikolaus die Kinder, ob sie auch schön brav gewesen wären. Die Antworten der Kinder werden aber von ihm nicht für bare Münze genommen. Denn welche Kinder im vergangenen Jahr brav und welche ungezogen waren, steht in seinem *goldenen Buch*. Hier sind gute und böse Taten aller Kinder vermerkt. Das goldene Buch der Gegenwart hat keine Seiten aus Papier, denn es ist digital, es ist das Internet.<sup>641</sup>

Zum Begriff der Macht gehören auch Machtinstrumente und Machtsymbole. Für Canetti sind „das auffälligste Instrument der Macht, das der Mensch und auch sehr viele Tiere an sich tragen, [...] die Zähne. Die Reihe, in der sie angeordnet sind, ihre leuchtende Glätte, sind mit nichts anderem, was zu einem Körper gehört und an ihm in Aktion gesehen wird, zu vergleichen.“<sup>642</sup> Der Zusammenhang mit Macht in der gegenwärtigen Gesellschaft und einem makellosen Gebiss scheint nicht auf den ersten Blick erkennbar, doch eine Studie belegt eine zahngesundheitliche Polarisierung der österreichischen Gesellschaft. Während Kindern der Mittel- und Oberschicht ihre Zähne gut pflegen, „liegt bei sozialschwachen“<sup>643</sup> Kindern ein eher präventionsaversives Gesundheitsverhalten vor, das mit dem

---

<sup>641</sup> Eines bleibt aber wie es immer war: Die „Braven“, die eigentlich keiner Hilfe bedürfen, werden vom „guten Nikolaus“ sogar noch beschenkt; den „Bösen“, die der Hilfe eher bedürfen, kann er aber nicht helfen. Da sie sich „freiwillig“ für das Böse entschieden hätten, hat er über sie keine Verfügungsmacht – die ungezogenen Kinder sind dem Bösen ausgeliefert. Was hier deutlich zum Tragen kommt, ist die Losung »mit uns oder gegen uns«, die an das strikte Einhalten der sozialen Werte wie Gehorsam, Fleiß, Hilfsbereitschaft, Ehrlichkeit, Ordentlichkeit oder Pünktlichkeit gemahnt. Das Kind soll lernen, dass das Zuwiderhandeln von einer größeren Macht sanktioniert wird. Das ist zumindest die Idee dahinter. In der Praxis merken Kinder aber, dass auch objektiv schlimme und unartige Kinder nicht vom Krampus mitgenommen werden. Einige bemerken sogar, dass der Nikolaus es nicht wahrnimmt, wenn sie ihn anlügen. Diese Kinder schlussfolgern, dass er entweder doch nicht alles sieht und weiß, oder, dass ihr Fehlverhalten eigentlich gar nicht so schlimm war. Sie lernen, dass flunkern letzten Endes halb so schlimm sei. Und noch eines wird bemerkt: Die meisten und größten Geschenke bekommen nicht jene Kinder, die am bravsten waren, sondern jene mit den finanzkräftigsten Eltern.

<sup>642</sup> Canetti: Masse & Macht, S.242

<sup>643</sup> Der Begriff »sozialschwach« wird verwendet, um die Wechselbeziehung von ökonomischer Schwäche und sozialen Probleme zu beschreiben. Letztendlich scheint er aber nichts anderes als ein Euphemismus für »arm« zu sein. Im Wirtschaftslexikon firmiert soziale Schwäche unter »eingeschränkter Konsumfreiheit«. Im Umkehrschluss wäre eine soziale starke Person, ein finanzkräftiger Konsument. Die Sozialität eines Menschen ist so an seinen Gehaltszettel gebunden. (Vgl. Gabler Wirtschaftslexikon, Gabler Verlag (Herausgeber), Stichwort: gesellschaftliche Schwäche, online im Internet: URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/57331/gesellschaftliche-schwaeche-v6.html> abgerufen am 20.10.2012)

Erwachsenwerden sogar weiter zunimmt.<sup>644</sup> Kinder aus der Unterschicht weisen doppelt so hohe Werte bei Karies, Parodontose und Zahnausfall auf.<sup>645</sup> An Prunkbauten des 20. Jahrhunderts erkennt Canetti in der oftmaligen *Glätte* ihres Äußeren, nicht die Funktion, Schlichtheit oder Nützlichkeit, sondern das „geheime Prestige der Macht“. Im deutschen Sprachgebrauch ist übrigens viel von der Macht der Zähne erkennbar. »Sich in etwas *verbeißen*« (hartnäckig auf eine Sache fokussieren) oder »den nötigen *Biss* haben« (Durchsetzungsvermögen und Engagement) zeugen von Initiative; ebenso wie das »auf den *Zahn* fühlen« (etwas ergründen, das dahinter liegende freilegen). Besonders deutlich wird es, wenn man jemanden den *Zahn* ziehen will, den das bedeutet ihn zu *entmachten*. Und wenn der *Zahn* der Zeit an einem nagt, beweist es die Ohnmacht gegenüber der Endlichkeit – und die Macht der Zeit, die alles überdauert.

Zähne können also als ein *Unterscheidungsmerkmal* zwischen den beiden Polen Machthaber und Machtunterwerfener herangezogen werden. Unter diese Rubrik fallen auch unzählige Statussymbole und Prestigeobjekte. Der Ausgangspunkt dieser Symbolik findet sich allerdings vorwiegend im Selbsterhaltungstrieb. In archaischen Zeiten war ein Heim als sicherer Rückzugs- und Ruheort von besonderer Bedeutung. Die besten Plätze für wehrhafte Burgen waren den Mächtigsten vorbehalten. In der Gegenwart zählt bereits die Adresse zum Status, denn Immobilien in guter Lage (wenig Kriminalität, infrastrukturelles Umfeld, wie gute Verkehrsanbindung, hohe Arztdichte ... ) sind teuer und nicht für alle leistbar. Ähnliches gilt für Kleidung, Nahrung und Körperhygieneartikel. Solche Gegenstände, die einst im engsten Sinne der Selbsterhaltung dienten, werden heute v.a. als Unterscheidungsmerkmal im Sinne einer kulturellen Abgrenzung zwischen den gesellschaftlichen Schichten verwendet. Pierre Bourdieus Untersuchungen über die feinen Unterschiede zeigen die Bandbreite von Luxus bis zur Notwendigkeit auf.<sup>646</sup>

Besonders archaisch mutet es an, wenn Canetti zum Schluss kommt, dass Töter immer die Mächtigen bleiben. „Das höchste Ansehen aber hat immer, was in Richtung des *Tötens* geht. Was bis zum Töten gehen kann, wird gefürchtet, was nicht unmittelbar dem Töten dient, ist bloß nützlich. [... Diejenigen], die sich dem Töten widmen, haben die Macht.“<sup>647</sup> Auch hier fällt es auf den ersten Blick schwer, Entsprechungen in der Gegenwart zu finden. Doch die Suche nach dem „höchsten Ansehen“ in unserer Gesellschaft führt zu einem verblüffenden Ergebnis. Die Berufsgruppe mit dem höchsten gesellschaftlichen Stellenwert sind nämlich die

---

<sup>644</sup> Pochobradsky Elisabeth, Habl Claudia, Schleicher Barbara: Soziale Ungleichheit und Gesundheit, Österreichisches Bundesinstitut für Gesundheitswesen Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend (Hrsg.), 2002 (unv. Nachdruck 2008), S.37

<sup>645</sup> Bauch Jost und Micheelis Wolfgang: Sozialepidemiologie und Zahnmedizin, In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SUB), 21. JAHRGANG(1998), Heft 1, S.6

<sup>646</sup> Hinsichtlich der pädagogischen Relevanz von Bourdieus Ansätzen siehe Prähofer, Karin: Was uns gefällt, kommt nicht von ungefähr: Eine bildungssoziologische Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieu, AV Akademikerverlag, 2012

<sup>647</sup> Canetti: Masse & Macht, S.257

Ärzte, knapp gefolgt von den Krankenpflegern auf Platz zwei.<sup>648</sup> Das sind die beiden Berufsgruppen, bei denen es wirklich um Leben oder Tod geht – und nicht nur im übertragenen Sinn. Oft ist zu hören, dass jemand seinen „zweiten Geburtstag feiert“, weil eine Operation glückte oder weil Notfallsanitäter rechtzeitig rettend zur Stelle waren. Die Errettung aus dem Zustand des Ausgeliefertseins ähnelt der Begnadigung eines zum Tode Verurteilten in letzter Sekunde. Der Arzt erscheint als ein Machthaber, der eine Begnadigung gewährt. „Die *Gnade* ist ein sehr hoher und konzentrierter Akt der Macht, denn sie setzt die Verurteilung voraus.“<sup>649</sup> Der Arzt kann den Urteilspruch des Schicksals revidieren – oder auch nicht. Er scheint es jedenfalls in der Hand zu haben.

Der Gedanke des Dualismus von Überleben/Töten ist bei Canettis Machtbegriff von zentraler Bedeutung. Von der Macht über Leben und Tod leitet er alle weiteren Machtaspekte ab. Das Überleben ist z. B. der Ursprung des wohlig-zufriedenen Friedhofsgefühls, das einen ergreift, wenn man an Grabsteinen vorüberschlendert. Die Inschriften verraten nicht nur Namen, sondern auch das erreichte Alter. Man erfährt, dass jener nur 32 Jahre alt geworden ist, ein anderer, weiter drüben, sogar 82 Jahre. Das Wohlige daran ist, dass deren Zeit abgelaufen ist, man selbst aber noch lebt – auch den 82jährigen könnte man noch übertrumpfen. Die postmoderne Tugend der *Mobilität* kann nirgends anders als größerer Trumpf ausgespielt werden als gegenüber den Toten am Friedhof. Vielleicht ist das der Grund, warum Friedhofsspaziergänge eine der wenigen Aspekte des Todes sind, die von der postmodernen Gesellschaft nicht tabuisiert werden. Demgegenüber verstören der sterbende und der gerade verstorbene Mensch. Der postmoderne Jugendkult und der Tod vertragen sich nicht besonders. Die Jugend, mit ihrem innewohnenden Aufblühen und Wachsen, ist ja das Gegenteil des Verblühens und Vergehens angesichts des Todes. Der Jugendkult verlangt nach Aktivität, Initiative, Mobilität, Flexibilität und Dynamik. Wer mit diesem Tempo nicht mithalten kann, gilt als Verlierer. Beim Tod aber kommt jede Bewegung zum Stillstand, alles erstarrt. Wer tot ist, kann nicht mehr konsumieren. Nur beim Begräbnis fallen noch ein letztes Mal Ausgaben an. Mit dem Tod scheint alles verloren, was vorher Wert hatte. Es sei denn, man ist prominent, beliebt und stirbt jung, wie z. B. Marilyn Monroe, Falco, James Dean, Kurt Cobain, Jimi Hendrix, Janis Joplin oder Jim Morrison. Sie haben ihre Jugend konserviert. Tot, aber jung. Forever young.

Der Tod, sofern er an die eigene Vergänglichkeit erinnert – was er meistens tut – ist kein gern gesehener Gast in der postmodernen Gesellschaft, denn er lässt alles erstarren. In der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur wird der Tod mitgedacht, denn „der Mensch stirbt nicht am Ende seines Lebens, sondern vollzieht seinen Tod in seinem Leben, weil er weiß,

---

<sup>648</sup> Vgl. Market Institut: Gesellschaftlicher Stellenwert von Berufsgruppen im Trend, Jänner 2006. Auf den weiteren Plätzen folgten Landwirte, Handwerker, Lehrer, Verkäufer, Bankangestellte, Rechtsanwälte, Wirte und auf Platz 10 die Hausfrauen. Die Berufsgruppen mit dem niedrigsten Stellenwert sind übrigens Prostituierte, Immobilienmakler, Schauspieler, Künstler und Vermögensberater. Resümierend kann man sagen: Die Frage nach Leben & Tod hat hohen gesellschaftlichen Wert, die Frage nach Geld, Kunst und Lust geringen.

<sup>649</sup> Canetti: Masse & Macht, S.354

dass er stirbt.<sup>650</sup> Das Wissen über die sichere Gewissheit zu sterben ist ein Moment des geistigen Lebens. Der Tod ist also – synthetisch-harmonisch betrachtet – ein Teil des Lebens. In der analytisch-kombinatorischen Denkweise bedeutet der Tod das Aus. Das Kombinieren als zentrale Tätigkeit ist unmöglich geworden. Ausnahmen bilden nur Organtransplantationen, wo der Leichnam in einzelne Elemente zerteilt wird, die in die Strukturen anderer Körper eingefügt werden. Dies mutet ein wenig danach an, dem Tod ein Schnippchen zu schlagen, weil eine Organtransplantation geradezu als ein partielles Weiterleben aufgefasst werden kann. Seit Mitte der 1990er konserviert der deutsche Anatom Gunther von Hagens Leichen.<sup>651</sup> Seine Ausstellung »Körperwelten«, in der präparierte Leichen in verschiedenen Posen ausgestellt werden, sahen mittlerweile über 34 Mio. Besucher.<sup>652</sup> Personen, die ihren Leichnam dieser Ausstellung spenden wollen, wünschen sich dafür meist eine dynamische Pose.<sup>653</sup> Dynamik – wenn auch nur in Simulation – für die Ewigkeit!

Das Totsein ist der passivste denkbare Zustand. Der Akt des Tötens ist hingegen voller Aktivität und Dynamik. Kein Wunder, dass das Töten omnipräsent ist. In Filmen und Computerspielen sind wir täglich Zeuge oder sogar selbst virtuell und verbal damit beschäftigt jemanden/etwas zu eliminieren, endgültig zu entfernen, ums Leben zu bringen, ins Jenseits zu befördern, den Hals umzudrehen, niederzुकnallen, niederzustrecken, niederzumetzeln, verschwinden zu lassen, zu massakrieren, zu liquidieren, zu vernichten, zu vertilgen, zu exekutieren, zu erledigen, zu beseitigen, zu terminieren, zu besiegen, zur Strecke zu bringen, hinzuschlachten, abzufertigen, umzubringen, fertigzumachen, umzulegen, über den Haufen zu schießen, in die ewigen Jagdgründe zu befördern, das Rückgrat zu brechen, das Gehirn wegzupusten, zum Schweigen zu bringen, das Licht auszuknipsen, abzumurksen, plattzumachen, den Lebensfaden abzuschneiden, über die Klinge springen zu lassen, den Gnadenschuss zu geben, den Strick zu zuziehen, verstummen zu lassen, kaltzumachen, unter die Erde zu bringen, ein Holzpyjama zu verpassen, über den Jordan zu schicken, auszuradiieren oder sogar auszulöschen. Diese Liste der Synonyme ließe

---

<sup>650</sup> Pesendorfer, Wolfgang: Die Bedeutung des Akademierufes „Treu bis in den Tod“, In: Christian Strnad (Hrsg.), Ausmusterung Jahrgang Kaiserjäger- Festschrift, Theresian. Militärakad., Jahrgang Kaiserjäger, 2004, S.28

<sup>651</sup> Er ersetzt die Zellflüssigkeit durch reaktive Kunststoffe.

<sup>652</sup> Online im Internet. URL: <http://www.koerperwelten.com/de.html/> abgerufen am 23.10.2012

<sup>653</sup> Vgl. Groß Dominik, Tag Brigitte, Schweikardt Christoph (Hrsg.): Who wants to live forever?: Postmoderne Formen des Weiterwirkens nach dem Tod, Campus Verlag, 2011, S.14. Gunther von Hagens erklärt sich dies folgend: „Die Bewegungssillusion bei der Betrachtung lebensnah positionierter Gestaltplastinate beruht auf der unbewussten Erinnerung visueller Bewegungsbilder. Die Bewegungspose animiert das Gestaltplastinat in der Vorstellung des Betrachters. Dies gelingt besonders, wenn typische Bewegungsmomente verdichtet oder gar überhöht werden. Konkret heißt das beim Läufer, den ausholenden Schritt bis in den phantastischen Bereich hinein zu vergrößern. Dies ist im Prinzip die gleiche Technik, mit der auch der Bildhauer den Marmorblock durch das Herausarbeiten einer Bewegungsskulptur verlebendigt.“ (von Hagens, Gunther: Gruselleichen, Gestaltplastinate und Bestattungszwang, Online im Internet, URL: [http://www.koerperwelten.com/de/presse/presse\\_informationen/SNK.html?styleSetName=print](http://www.koerperwelten.com/de/presse/presse_informationen/SNK.html?styleSetName=print) abgerufen am 10.11.2012)

noch weiter fortsetzen. Es gibt offenbar mehr sinnverwandte Begriffe für *töten* als für *helfen*. Das Tötenkönnen *zeugt* von potenzieller Überlegenheit in einer Beziehung – der Akt des Tötens *beweist* diese Überlegenheit unwiderruflich und beendet diese Beziehung. Was hilft dann das Töten dem Töter, dem Überlebenden? Andere sollen *sehen*, dass er die Fähigkeit zu töten *wirklich* besitzt. Wer tötet, sendet ein Signal an alle Überlebenden: Seht meine Macht, stört meine Kreise nicht! Es versteht sich von selbst, dass das Tötenkönnen nicht nur auf die biologische Vernichtung bezogen ist, sondern v.a. im übertragenen Sinn Anwendung findet. Die Töter bleiben immer die Mächtigen.

Bei Canetti sind die Fähigkeit zu *Töten*, der *Befehl* und die *Fluchtmasse* untrennbar mit dem Begriff der Macht verbunden. An Befehle ist der Mensch von klein auf gewöhnt, denn Erziehung besteht aus Anordnungen, Geboten, Verboten, ernst gemeinten Ratschlägen und Regeln, dass jenes zu tun und anderes zu unterlassen sei. Zu diesen *Was tun* und *Was nicht tun* kommt oft noch das *Wie tun*, manchmal auch das *Warum*. Der Befehl ist nichts von Menschen Ausgedachtes. Der Befehl ist älter als die menschliche Sprache, denn sonst – so Canetti – könnten die Hunde ihn nicht verstehen. Das Dressieren von Tieren beruht aber auf Befehlen. Der Dompteur bringt die Tiere zum Ausführen seines Willens, ohne dass sie die Sprache kennen.<sup>654</sup> Von Canettis Theorie über das Befehlen sind für unser Thema zwei Gedankengänge von besonderem Interesse: der Befehl zur Flucht und der Befehlsstachel. Denn – so Canetti – „die älteste Wirkungsform des Befehls ist die Flucht.“<sup>655</sup> Voraussetzung dafür sei aber ein großer Machtunterschied. Das überlegene Wesen – z. B. ein Löwe – gibt kund, dass es ein anderes – z. B. eine Antilope – fressen will. Der Fluchtbefehl ist also tödlicher Ernst. „Der »Befehl« zwingt das schwächere Tier zur Bewegung, gleichgültig, ob es dann wirklich verfolgt wird oder nicht, auf die Stärke der Drohung allein kommt es an. [...] Die Flucht ist die einzige und letzte Instanz, an die gegen dieses Todesurteil appelliert werden kann.“<sup>656</sup> Die *Fluchtmasse* – die ja bereits behandelt wurde – ist das Ergebnis eines *Fluchtbefehls*, der an viele Individuen gerichtet wird. Die Fluchtmasse formiert sich angesichts der Todesdrohung des Fluchtbefehls. „Die Massenangst einer fliehenden Herde ist der älteste und [...] vertrauteste Massenzustand, den man überhaupt kennt.“<sup>657</sup> Wir wissen, dass der wesentlichste Aspekt der Fluchtmasse die Richtung ist, nämlich weg von der Gefahr. Diese gemeinsame Richtung gibt der Masse einen ungeheuren Zusammenhalt. „Solange jedes Tier neben jedem dasselbe tut, genau dieselben Bewegungen vollführt“<sup>658</sup>, verfallen sie nicht in Panik. Die Einzelnen wollen unbedingt beisammenbleiben. Von der flüchtenden Gazellenherde ist das abgetrennte Tier, das eine eigene Richtung einschlägt, ganz besonders gefährdet, von der Macht *ergriffen* zu werden. Auch eine von außen bedrohte Gruppe von Menschen formiert eine Art Fluchtmasse. Aus der Bedrohung und der Erkenntnis, gemeinsam eine höhere Selbsterhaltungswahrscheinlichkeit zu haben,

---

<sup>654</sup> Vgl. Canetti: *Masse & Macht*, S.357

<sup>655</sup> Ebd. S.357

<sup>656</sup> Ebd. S.357f.

<sup>657</sup> Ebd. S.365

<sup>658</sup> Ebd. S.366

entwickelt sie eine ungeheure Dichte. Im Beisammenbleiben kommt es zum Zusammenspiel von kooperativem Sozialverhalten und individueller Leistungsfähigkeit. Schwächere und Stärkere ziehen am gleichen Strang.

Die Macht des Menschen ist dank seiner intellektuellen Fähigkeiten freilich eine ganz andere als die Macht des Löwen. Die weitere Entwicklung des Befehls unter den Menschen war dergestalt, dass die Todesdrohung immer seltener in ein Todesurteil mündete. Die für alle anderen sichtbare Fähigkeit des Tötenkönnens trug zur präventiven Abwehr – also zur Selbsterhaltung bei. Obwohl die Todesdrohung im Befehl rudimentär noch immer enthalten ist, wurde der Befehl zunehmend domestiziert. Wir können sogar sagen, die Domestikation des Befehls ist die Grundlage der Domestikation des Menschen und der Massen. „Statt mit dem Tod zu drohen und in die Flucht zu schlagen, verspricht man, was jedes Geschöpf zuallererst will, und hält dieses Versprechen strikt ein.“<sup>659</sup> Es wäre eine gewagte These, die hier allerdings nicht weiter verfolgt werden kann, wenn man sagt: Seit den archaischen Zeiten hat sich beim Befehlen nicht viel verändert. Anlass dazu gibt der Umstand, dass das *Zuckerbrot-und-Peitsche-Prinzip* nach wie vor omnipräsent ist. Die Todesdrohungen haben sich verfeinert, die Belohnungen sind vielfältiger geworden, aber die Grundaussage, ist nach wie vor dieselbe: Gehorchst du, wird dir Gutes widerfahren; widersetzt du dich, wird dir Böses widerfahren. Es geht hier nicht darum zu klären, ob dies gut oder schlecht sei, es geht nur darum festzuhalten, dass die Auslegungsmöglichkeiten sowie die Auffächerungen zwischen den beiden Polen *Versprechungen* und *Drohungen* vielfältig sind.

Die Todesdrohung lebt ja unter dem Deckmantel negativer Sanktion weiter. Niklas Luhmann zufolge ist „die negative Sanktion nur eine bereitgehaltene Alternative – eine Alternative, die im Normalfall, auf den die Macht aufbaut, *beide* Seiten lieber vermeiden als aktualisieren möchten. Die Macht ergibt sich dann daraus, daß der Machthaber die Ausführung der negativen Sanktion eher in Kauf nehmen könnte als der Machtunterworfenen.“<sup>660</sup> Luhmann sieht die konkrete Ausübung physischer Gewalt als den Ausdruck des Scheiterns. Dem ist hinzuzufügen: das Scheitern gilt nur für den einen bestimmten Fall, für die konkrete Beziehung, in der die Gewalt angewandt wurde. Macht ist aber komplex. Eine fallweise Anwendung der Sanktionen – sozusagen als das Unterbeweisstellen des *Tötenkönnens* – erneuert die eigene Stärke. Die Todesdrohung bleibt aufrecht.

Canettis These zufolge besteht ein Befehl immer aus zwei Teilen: einen *Antrieb* und einen *Stachel*. Der Antrieb ist der eigentliche Informationsgehalt des Befehls, den der Befehlsempfänger akkurat auszuführen hat; er treibt den Befehlsempfänger zur Aktion an. Der *Stachel* bringt den *Antrieb* dorthin, wo er hin muss: *in* den Befehlsempfänger *hinein*. Der Stachel bleibt nach Befehlsausführung zurück, tief senkt er sich in den Menschen. Er bleibt dort. „Es gibt unter allen seelischen Gebilden nichts, das weniger veränderlich wäre. [...] es

---

<sup>659</sup> Ebd. S.363

<sup>660</sup> Luhmann, Niklas: Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3. Auflage, Wiesbaden, 2005, S.123

ist wichtig zu wissen, daß kein Befehl je verloren geht.“<sup>661</sup> Der Stachel des Befehls „ist ein Eindringling, er bürgert sich niemals ein. Er ist unerwünscht, man will ihn los sein,“<sup>662</sup> resümiert Canetti. Jeder einzelne Befehl schiebt sich wie ein Stachel in die Seele der Befehlsempfänger. Mit der Zeit werden es immer mehr. Früher oder später werden sie zur Last, man will sie – man *muss* sie – loswerden. Die Stressbelastung, durch die Stacheln kann, enorm werden. Der Stachel kann aber nur entfernt werden, wenn er einem anderen Menschen in dessen Seele gesteckt wird. Der Stachel muss also mit dem ähnlichen Informationsgehalt, mit dem er einen hineingerammt wurde, als Befehl einem anderen erteilt werden – in ähnlicher Situation und ähnlicher Intensität.

Es ist also nicht verwunderlich, dass Menschen Situationen wiederherstellen wollen, in denen ihnen befohlen wurde – bloß unter umgekehrten Vorzeichen. Canetti bezeichnet dies als „eine der großen Quellen seelischer Energie im Leben des Menschen. Der »Ansporn«, wie man so sagt, dies oder jenes zu erreichen, ist der tiefste Drang, an Befehlen loszuwerden, was man einmal empfangen hat.“<sup>663</sup> Canetti spricht in diesem Zusammenhang von offener und geheimer Disziplin. Die offene Disziplin ist das Erteilen und Befolgen von Befehlen, die geheime Disziplin ist die Verwertung von gespeicherten Befehlsstacheln durch das Hinarbeiten zur Beförderung, um seine Befehlsstacheln besser loswerden zu können.<sup>664</sup> Nietzsche hatte einen ähnlichen Gedanken. In einem Fragment schrieb er „Die Lust an der Macht erklärt sich aus der hundertfältig erfahrenen Unlust der Abhängigkeit, der Ohnmacht.“<sup>665</sup> Machtstreben kann so als Freiheitsstreben erkannt werden. Für den Einzelnen, der seine Stacheln los wird, scheint das Problem dann gelöst. Hauptsache der Stachel ist weg. Nicht aber für die Gesellschaft, denn die Anzahl, der an den Stacheln Leidenden bleibt gleich.

Kein Wunder, dass Canetti den Befehlsstachel als das gefährlichste einzelne Element im Zusammenleben von Menschen sieht. Er schreibt: „Man muss den Mut haben, sich [dem Befehl] entgegenzustellen und seine Herrschaft zu erschüttern [...] Man darf ihm nicht erlauben, mehr als die Haut zu ritzen. Aus seinen Stacheln müssen Kletten werden, die mit leichter Bewegung abzustreifen sind.“<sup>666</sup> Canetti fordert Mittel und Wege, um die Menschen vor dem Befehlsstachel zu schützen. Er selbst weiß offenbar keine. Er gibt nur den Fingerzeig, dass allein der ausgeführte Befehl seinen Stachel hinterlässt.<sup>667</sup> Wird ein Befehl ignoriert, bleibt kein Stachel. Einen Befehl zu befolgen oder zu ignorieren ist aber eine Frage der Macht. Kondylis schreibt: „Man gehorcht, weil man nicht mit Aussicht auf Erfolg kämpfen könnte, wer siegen würde, befiehlt. [...] Siegreiche Kämpfe leben in Befehlen

---

<sup>661</sup> Canetti: Masse & Macht, S.360

<sup>662</sup> Ebd. S.392

<sup>663</sup> Ebd. S.361

<sup>664</sup> Ebd. S.371ff.

<sup>665</sup> Nietzsche, Friedrich: Nachgelassene Fragmente 1875-1879, KSA 8, Walter de Gruyter Verlag, 2.Auflage, München/Berlin/New York, 1988, S.425

<sup>666</sup> Canetti: Masse & Macht, S.393

<sup>667</sup> Vgl. ebd. S.380



weiter; in jedem befolgten Befehl wird ein alter Sieg erneuert.“<sup>668</sup> Canetti beschließt seine Untersuchungen zu Masse und Macht mit folgender Empfehlung: „Wer der Macht beikommen will, der muß den Befehl ohne Scheu ins Auge fassen und die Mittel finden, ihn seines Stachels zu berauben.“<sup>669</sup>

Es muss angemerkt werden, dass Canetti an seiner Schrift »Masse und Macht« ab den 1920er Jahren gearbeitet und 1960 fertiggestellt hat. Befehlen war damals – und nicht nur beim Militär – Routine. Mittlerweile hat es sich durchgesetzt, dass Befehle *getarnt* werden. Sie heißen dann Anordnung, Richtungserlass, oder vielleicht ganz verschleiert sogar gemeinsame Vereinbarung. Firmen entwickeln z. B. ein Leitbild, also eine schriftliche Erklärung über Selbstverständnis und Grundprinzipien. Nach innen soll es handlungsleitende Orientierung für die Mitarbeiter bieten. Wer dagegen verstößt, bekommt Probleme, als ob er einen Befehl missachtet hätte. Eine handlungsleitende Orientierung, die unbedingt eingehalten werden muss, bleibt im Kern aber ein Befehl, auch wenn sie Leitbild heißt. Befehle werden in verniedlicher Form weitergegeben. Bei einem Fehlverhalten des Mitarbeiters sagt der Chef nicht „Ich will haben, dass Sie ..., weil sonst ....“. Stattdessen werden gemeinsam Vereinbarungen getroffen, wie es weitergeht. Der Mitarbeiter verstößt dann nicht gegen einen Befehl, sondern gegen eine *Abmachung*. Mit Gunkl können wir sagen, dass die Sprache des NLP-geschulten Managements einige lebenswerte Besonderheiten hat, zumal im Umgang mit der Wirklichkeit die Businesssprache von einer Ambiguitätstoleranz getragen ist, die buddhistische Meditationstexte vergleichsweise wie militärische Durchführungsverordnungen aussehen lässt.<sup>670</sup> Kondylis' These über die Selbstverleugnung des Machtanspruchs trifft jedenfalls auch hier zu. Nicht der Chef (als objektiver Machthaber) trifft die Entscheidung, nein, der Mitarbeiter (als objektiv Machtunterworfener) wählt sich sein Verhalten quasi selbst. Ob der Mitarbeiter eine Alternative dazu hätte, bleibt unberücksichtigt. Seine Entlassung nach einem weiteren Fehlverhalten erfolgt nicht, weil der Chef mit seiner Arbeitsleistung oder seinem Verhalten unzufrieden war, sondern weil sich herausstellt, dass die Einstellung des Mitarbeiters und die Unternehmensphilosophie nicht zueinander passen. Kein Wunder also, dass Anpassungsfähigkeit als eine postmoderne Tugend erscheint. Der (moderne) Gehorsam gegenüber den Vorgesetzten ist der (postmodernen) Anpassungsbereitschaft an das System gewichen. Der Zusammenhang des Befehlens und Gehorchens wurde vom Konzept des Coachens und selbstverantwortlichen Anpassens verdrängt.

---

<sup>668</sup> Ebd. S.359

<sup>669</sup> Ebd. S.559

<sup>670</sup> Diese Formulierung ist vom österreichischen Kabarettisten Gunkl übernommen, und zwar aus seinem Programm des Jahres 1997: »Ich muß mich jetzt genug konzentrieren, damit ich diese quasimetasprachliche Geschichte halbwegs glaubwürdig und nachvollziehbar auf die Bühne stell'«. Im Original heißt es: „Das Wienerische hat einige lebenswerte Besonderheiten. Zumal im Umgang mit der Wirklichkeit ist der Wiener Volksmund von einer Ambiguitätstoleranz getragen, die buddhistische Meditationstexte vergleichsweise wie militärische Durchführungsverordnungen aussehen läßt.“

Macht versteckt sich in Verfahren und Strukturen – sie wird unpersönlich. Ob sich dank dieses Umstands hinkünftig Befehlsstachel beim machtunterworfenen Befehlsempfänger vermeiden lassen? Wohl eher nicht. Die Entstehung des Befehlsstachels ist nicht abhängig von der Machtbasis der Befehlserteilung, sie ist abhängig von der Übertragung. Und letztlich ist der Ausgangspunkt einer Befehlserteilung auch bei der unpersönlichen Machtbasis kein *Etwas*, sondern immer ein *Jemand*. Es fällt schwer, sich eine Situation vorzustellen, in der Machtausübung vollkommen ohne Menschen möglich ist. Macht – so Niklas Luhmann – ist immer „Macht von Menschen über Menschen.“<sup>671</sup> Darüber hinaus neigt der Mensch ohnehin zum Personalisieren. Die unpersönliche Macht produziert nicht weniger Befehlsstacheln, aber sie reduziert die *Befehlsangst*. Canetti zufolge spürt der Befehlende bei der Befehlserteilung immer einen leichten Rückstoß. So wie der Befehl im Empfänger einen Stachel hinterlässt, bleiben auch im Befehlshaber Spuren. „Viele Rückstöße sammeln sich an zu *Angst*.“<sup>672</sup> Der Befehlshaber scheint zu ahnen, was er den Machtunterworfenen antut, deshalb fürchtet er deren Rache. *Befehlsangst* „ist gering in dem, der Befehle nur weitergibt. Sie ist größer, je näher der Befehlende der eigentlichen Befehlsquelle steht.“<sup>673</sup> „Es ist bekannt, daß Menschen, die unter Befehl handeln, der furchtbarsten Taten fähig sind [...] Sie fühlen sich nicht schuldig, sie bereuen nichts. Die Tat ist nicht in sie eingegangen. [...] Der Täter klagt sich nicht selber an, sondern den Stachel, die fremde Instanz, den wahren Täter sozusagen, den er immer mit sich herumträgt. Je fremder einem der Befehl war, um so weniger Schuld fühlt man seinetwegen.“<sup>674</sup>

Wie kann dieses Wissen die Befehlsangst reduzieren? Unter Umständen so: Eine Entscheidung eines Gremiums, die auf Basis eines Mechanismus zustande kam, wird als Ergebnis einer sachorientierten Erörterung gedeutet. Die Weitergabe an andere (meist untergeordnete) Instanzen kann dann als Benachrichtigung interpretiert werden. Dort wird die erhaltene Information umgesetzt. Dieser Prozess kann über mehrere Ebenen so weiter gehen. *Macht* und *Befehl* werden verbürokratisiert. Aus dem einstigen Befehlshaber wird der Überbringer der Nachricht. Dadurch reduziert sich freilich sein Verantwortungsgefühl, denn er fühlt sich lediglich als eines von vielen beteiligten Elementen und nicht als Protagonist. Der Überbringer der Nachricht fürchtet deshalb die Rache der Machtunterworfenen nicht. Doch das Kausalitätssystem Befehlender/Gehorchender wird nur verschleiert, denn letztlich wird einem *Menschen* von einem anderen *Menschen* gesagt, was jener zu tun hat. Es bleibt dabei: Menschen üben Macht über Menschen aus, auch wenn ihre persönlichen Machtansprüche als objektivierte Entscheidungen von angeblich überpersönlichen und überparteilichen Instanzen daherkommen.

---

<sup>671</sup> Luhmann, Niklas: Macht und System – Ansätze zur Analyse von Macht in der Politikwissenschaft, In: Universitas, Zeitschrift für Wissenschaft, Kunst und Literatur, 1977, S.481

<sup>672</sup> Canetti: Masse & Macht, S.364

<sup>673</sup> Ebd. S.364

<sup>674</sup> Ebd. S.391

Wir können resümieren: Die Macht wird entpersonalisiert. Die Befehlsangst wird weniger – der Befehlsstachel jedoch bleibt. Und weil weniger Befehlsangst herrscht, werden mehr Befehle und somit mehr Befehlsstacheln produziert. Dadurch steigt letztendlich die Stressbelastung der Gesellschaft insgesamt. Diese Belastung kann – zumindest kurzfristig – reduziert werden, denn die *Entladung der Masse* besteht nicht nur im gemeinsamen Abschütteln alles Trennenden im gleich werden, sondern – und vor allem – in der gemeinsamen Befreiung ihrer *Befehlsstacheln*. Canetti weiß: „Immer handeln die Aufständischen aus ihren Stacheln heraus [...] Viel von dem, was man an der Oberfläche von Revolutionen gewahrt, spielt sich allerdings in *Hetzmassen* ab.“<sup>675</sup> Dies lässt den Schluss zu, dass Befehlsempfänger das Massenerlebnis suchen um – zumindest für eine kurze Weile – der Last ihrer Stacheln zu entkommen. Sigmund Freud spricht davon, dass die Individuen im Beisammensein in der Masse alle Hemmungen fallen lassen, wobei grausame und destruktive Instinkte wiedererweckt scheinen, die als Urzeitrelikte im Menschen schlummern.<sup>676</sup> Vielleicht handelt es sich dabei um eine Art „Rausch der Entlastung“, um eine Art „Freudenschrei der Befreiung“ von den Stacheln. Sloterdijk vermutet nicht zu Unrecht, dass das Gleichheitsmotiv im gleichzeitigen Sichgehenlassen – und nicht in der Gleichberechtigung aller – seinen Ursprung hat.<sup>677</sup>

Auch Michel Foucault verwendet einen entpersonalisierten Machtbegriff. Er sieht den Grund dafür, dass die Macht herrscht und man sie akzeptiert, darin, „daß sie nicht nur als neinsagende Gewalt auf uns lastet, sondern in Wirklichkeit die Körper durchdringt, Dinge produziert, Lust verursacht, Wissen hervorbringt, Diskurse produziert; man muß sie als ein produktives Netz auffassen, das den ganzen sozialen Körper überzieht und nicht so sehr als negative Instanz, deren Funktion in der Unterdrückung besteht.“<sup>678</sup> In seiner Schrift »Überwachen und Strafen« beschreibt Foucault den Übergang diverser „Technologien der Macht“. Ausgehend von der *Souveränitätsmacht*, die v.a. auf die verletzte Macht des Herrschers mit Vergeltung im Sinne von körperlicher Bestrafung, Marter und Folter reagierte, entwickelte sich ab Mitte des 18. Jahrhunderts eine *Disziplinarmacht*, die formend auf die Körper und das Denken der Menschen eingreift. Der Disziplinarmacht geht es also auch um innere Disziplinierung. Als Organe, welche die Disziplin herstellen sollte, beschreibt Foucault die der erziehenden Sicherheits- und Sozialverwaltung. Diszipliniert wird nahezu überall: in Anstalten, Verwaltungen, selbstverständlich in Erziehungseinrichtungen, Werkstätten, öffentlichen Räumen und Institutionen – und natürlich auch in der Familie. Die angewandten Mittel sind Überwachung und Prüfung sowie die normierende Sanktion und der präventive Eingriff.<sup>679</sup> „Dabei ist die Entwicklung der Disziplin für Foucault vor allem eine

---

<sup>675</sup> Ebd. S.67

<sup>676</sup> Vgl. Freud, Sigmund: Massenpsychologie und Ich-Analyse, a.a.O., S.18f.

<sup>677</sup> Sloterdijk: Verachtung der Massen, S.15

<sup>678</sup> Foucault, Michel: Mikrophysik der Macht: über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin, Merve Verlag, Berlin, 1976, S.122

<sup>679</sup> Vgl. Gehring, Petra: Disziplinarmacht, in: Lexikon der Postmoderne. Von Abjekt bis Žižek (Hrsg. Patrick Baum & Stefan Höltgen), projektverlag, Bochum/Freiburg, 2010, S.61

Reaktion auf das gleichzeitige Anwachsen der Bevölkerung und des Produktionsapparates im 18. Jahrhundert. [...] Es entwickelte sich eine neue 'Machtökonomie' [...], welche die Individuen an die ökonomische Nutzung bindet und sie bis in ihre Gesten, Einstellungen, Verhaltensweisen und Gewohnheiten bestimmt."<sup>680</sup> Foucault meint: „das, wodurch die Macht im 19. Jahrhundert wirkt, ist die Gewohnheit, die bestimmten Gruppen auferlegt wurde. Die Macht kann ihren Aufwand von früher aufgeben. Sie nimmt die hinterlistige, alltägliche Form der Norm an, so verbirgt sie sich als Macht und wird sich als Gesellschaft geben.“<sup>681</sup> Byung-Chul Han interpretiert dies dahin gehend, dass „die Macht ihre Effizienz und Stabilität steigert, indem sie sich verbirgt, indem sie sich als etwas Alltägliches oder Selbstverständliches ausgibt. Darin besteht die *List der Macht*.“<sup>682</sup> (Anm: Hervorhebung im Original). Die Gesamtheit der alltäglichen Gewohnheiten bzw. der selbstverständlichen Verhaltensweisen subsumiert Pierre Bourdieu unter dem Begriff des Habitus. Für die Prägung des Habitus sind die soziale Herkunft und der soziale Lebenslauf von zentraler Bedeutung. Wir treffen hier auf soziale Disziplinierung im Sinne von Kondylis' Machtbegriff. Ethisch-normative Ideen erzeugen Identität. Jede kulturgeformte Gruppe ist durch eine gemeinsame Perspektive verbunden. Man wird durch praktisches Sicheinleben bzw. durch Erziehung und Unterricht Teil einer solchen Gruppe. Der Weg zu sozialer Macht und Herrschaft führt über Festlegung/Interpretation von Normen und Werte.

In Foucaults Machttheorie erkennt Kondylis „eine ideologische Widerspiegelung der massendemokratischen Verhältnisse [...], die durch die Verflechtung von Privatem und Öffentlichem und den Abschied von traditionellen Herrschaftsverhältnissen gekennzeichnet sind.“<sup>683</sup> Macht wird im Bezug auf Selbstverwirklichung gesehen und erscheint dabei entweder als Bremse oder Motor. Dieser Prozess findet v.a. im Netz der zwischenmenschlichen Beziehungen statt. Macht sei dergestalt eine Triebfeder zur Atomisierung des Sozialen.

Foucault erkennt Macht als produktives Netz, das den sozialen Körper überzieht. Eine dementsprechende Definition von Macht – auf Basis von sozialen Netzwerkanalysen – haben Harald Katzmaier und Harald Mahrer entwickelt. Sie selbst sprechen von einer „Formel der Macht“. Einfluss sei das Ergebnis der richtigen Kombination unterschiedlicher Ressourcen. Macht folgt einer ganz einfachen Formel:  $Macht = Geld \times Beziehungen$  bzw.  $Macht = Ressourcen \times Netzwerke$ . Polemisch formuliert könnte man sagen, dass Macht hat, wer viele mächtige Leute kennt, die viele mächtige Leute kennen. Wer dies geschickt nutzt, für den gilt gemäß Katzmaier/Mahrer die Formel „Macht = machen können.“<sup>684</sup> Den beiden zufolge besitzt die Interpretationshoheit über die Wirklichkeit – und damit gemäß Kondylis die

---

<sup>680</sup> Dahlmanns, Claus: Die Geschichte des modernen Subjekts: Michel Foucault und Norbert Elias im Vergleich, Waxmann Verlag, 2008, S.67

<sup>681</sup> Foucault, Michel: Überwachen und Strafe. Die Geburt des Gefängnisses, Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M, 1976, S.250

<sup>682</sup> Han: Was ist Macht?, a.a.O., S.55

<sup>683</sup> Kondylis: Philosoph & Macht, S.34

<sup>684</sup> Katzmaier Harald & Mahrer Harald: Die Formel der Macht, Ecowin Verlag, Salzburg, 2011, S.14

Macht zur Herrschaft überhaupt<sup>685</sup> – die Softwareindustrie. „Sie bestimmt, wie wir uns unterhalten und wie wir unterhalten werden. Sie definiert die Formate, in denen wir denken und handeln. Google, Apple, Microsoft & Co. sind die wahren Konstrukteure unserer Wirklichkeit. Ihr Machtpotenzial wächst und wächst, nicht zuletzt mit Daten über uns. Wie diese Macht transformiert wird, wie sie übersetzt wird, wie sie sich äußern wird, wissen wir heute noch nicht.“<sup>686</sup> Katzmaier/Mahrer meinen, dass Macht ein gezielter Lern- und Aneignungsprozess sei. „Wir sind davon überzeugt: Wer smart, resilient und adaptiv handelt, wer Deutungshoheit und Ressourcen managen kann und wer Macht-Mythen durchschaut [...], der hält die Macht der Zukunft in seinen Händen.“<sup>687</sup> Wer also gewitzt, psychisch unbeeindruckbar und anpassungsfähig ist, dem stehen die Tore zur Macht offen. Anpassungsfähigkeit ist in der Massendemokratie offenbar eine Eigenschaft für alles und jeden.

Auch Katzmaier/Mahrer kommen nicht ohne Freund/Feind-Dichotomie aus. Sie beschreiben erfolgreiche Netzwerke als Lebensadern von Macht. Netzwerke „basieren auf starken Beziehungen, die wiederum geteilte Sichtweisen und Haltungen ausdrücken. Vor allem aber sind sie eine Funktion gemeinsamer Freunde *und* Feinde. Wer in einem Netzwerk verankert ist, weiß, wer seine Freunde sind. Noch besser weiß er manchmal, wer seine Feinde sind.“<sup>688</sup> Netzwerke sind dem Weltbild einer Meute vergleichbar: „Man ist sich einig, wie die Welt ist. Man ist sich noch mehr einig, wie sie sein sollte.“<sup>689</sup> Das Wichtige scheint also nicht der aktuelle Standort zu sein, sondern die Richtung, wohin es gehen soll. Die Interessengruppen, bzw. die Machtnetzwerke von heute, sind die Meuten von einst. Je größer die Jagdmeute, desto erfolgsversprechender ihre Zielerreichung. Die Schwäche der Meute ist die geringe Zahl. Sie muss mehr werden. Macht durch Masse! Deshalb – so Katzmaier/Mahrer – ist „die Wachstumsorientierung von Netzwerken ein wichtiger Erfolgsfaktor. Immer nur die gleichen Mitglieder zu haben heißt auf Dauer, zu stagnieren. Das ist schlecht, denn Netzwerke leben davon, dass Informationen, Anliegen und Kontakte in Bewegung sind, dass sie ´fließen´, dass es Dynamik gibt.“<sup>690</sup> Mit anderen Worten: Netzwerke der Macht sind analytisch-kombinatorisch zu denken.

### **3.3. Macht & das Manhafte der Sekundärtugenden**

Im Kapitel »Masse« haben wir uns bereits mit dem *Man* gemäß Martin Heidegger beschäftigt. Sloterdijk spricht im Anschluss an Heidegger von der „manhaften Masse“, denn es sind Unzählige die es machen, wie *man* es macht. Es stellt sich nun die Frage: Wie ist es um die Macht der manhaften Masse bestellt?

---

<sup>685</sup> Vgl. Kondylis: Macht & Entscheidung, S.69

<sup>686</sup> Katzmaier/Mahrer: Formel der Macht, a.a.O., S.83

<sup>687</sup> Ebd. S.84

<sup>688</sup> Ebd. S.86f.

<sup>689</sup> Ebd. S.87

<sup>690</sup> Ebd.

Elias Canetti berichtet von der Freude des Aburteilens, die v.a. eine Freude des negativen Urteils ist. Die Freude ergibt sich aus der eigenen Erhöhung gegenüber dem Abgeurteilten. *Man* erhöht sich, indem *man* das andere erniedrigt. Der Urteilende identifiziert sich mit dem *Man*. Dadurch erhält er die Mitgliedschaft in der Gruppe der Besseren, während das Abgeurteilte in die Gruppe des Geringeren abgeschoben wird. „Es ist die Macht des Richters, die man sich auf diese Weise zubilligt. [...] Keine Sachkenntnis wird dazu vorausgesetzt: Die sich der Urteile enthalten, weil sie sich ihrer schämen, sind an den Fingern abzuzählen. Die Urteilskrankheit ist eine der verbreitetsten, die es unter Menschen gibt, und praktisch alle sind von ihr befallen.“<sup>691</sup> Canetti wittert als Wurzel der Urteilssucht, den Drang des Menschen sein persönliches Umfeld zu gruppieren: und zwar in die Guten und die Schlechten; wer ist förderlich und wer ist hinderlich. Mit Kondylis gesprochen: Wer ist dem Menschen bei seiner Selbsterhaltung Freund bzw. Feind. Der springende Punkt ist, dass sich durch diesen Freund/Feind-Dualismus eine Gegenüberstellung von Kriegsmeute und feindlicher Meute entwickelt, die allerdings aufgrund der Ausbreitung auf alle möglichen Gebiete und Tätigkeiten des Lebens stark verdünnt ist. Gegen das Abgeurteilte, mit dem ja nicht grundlos so ablehnend verfahren wird, besteht zumindest eine latente Abneigung. Die Frage lautet: Will der Einzelne seine persönlichen Machtfragen über den Weg der Masse oder über den Weg der Selbstständigkeit erreichen?

Die Masse ist immer auch eine manhafte Masse. Wer mit dem *Man* argumentiert, weiß die Masse hinter sich. Wer mit dem *Man* argumentiert, spricht sozusagen stellvertretend für die Masse. Das durchschnittliche, auf Selbsterhaltung ausgerichtete Weltbild trägt viel Manhaftes in sich. Heidegger zählte das *Man* zur „positiven Verfassung des Daseins“<sup>692</sup> und lobte dessen entlastende Funktion.<sup>693</sup> Das Manhafte und die Sittlichkeit sind zwar nicht dasselbe, doch zumindest sind sie weitschichtig miteinander verwandt. Nietzsche spricht von der „Macht der Sitte.“<sup>694</sup> Ihm zufolge ist Sittlichkeit „Gehorsam gegen Sitten, welcher Art diese auch sein mögen; Sitten aber sind die herkömmliche Art zu handeln und abzuschätzen.“<sup>695</sup> Nietzsche verachtet diese Sittlichkeit als Verdummung. Denn die Erfahrung „über das vermeintlich Nützliche und Schädliche“ wird als unabänderliches Gesetz festgelegt, gegen das *man* nicht verstoßen darf. „Die Sittlichkeit wirkt der Entstehung neuer und besserer Sitten entgegen: sie verdummt.“<sup>696</sup> Wer neue Sitten einführen will, muss die alten abschaffen, aber wer so etwas wagt, müsste „eine Art Halbgott werden: das heißt, er mußte Sitten machen“<sup>697</sup>, was aber immer ein furchtbares und lebensgefährliches Unterfangen ist. Wir können also annehmen, dass die Halbgötter ihr Leben nur in besonders wichtigen Situationen riskieren würden – für Selbsterhaltung und Machtstreben.

---

<sup>691</sup> Canetti: Masse & Macht, S. 351

<sup>692</sup> Heidegger: Sein & Zeit, a.a.O., S.129

<sup>693</sup> Vgl. ebd. S.127ff.

<sup>694</sup> In: „Morgenröte. Gedanken über die moralischen Vorurteile“ aus dieser Schrift stammen auch die nachfolgenden Zitate.

<sup>695</sup> Nietzsche Friedrich: Werke in drei Bänden, München 1954, Band 1, S.1019

<sup>696</sup> Ebd. S.1028

<sup>697</sup> Ebd. S.1020

Die unsichtbare Macht des *Man* ist die »Macht der manhaften Masse«. Das *Man* ist ja nur mächtig, weil es sich der Unterstützung der Masse sicher sein kann. Das *Man* wirkt nicht *auf die* Gesellschaft, sondern *aus ihr* heraus. Das Manhafte und die Sittlichkeit sind träge, beide wehren sich gegen Neuerungen, aber genau dadurch bleiben sie nachhaltig stabil. Was einmal Eingang ins Manhafte gefunden hat, was einmal als manhaft anerkannt wurde, bleibt dort auf lange Zeit. Selbst in der gegenwärtigen schnelllebigen Gesellschaft bleibt das *Man* gemächlich, wie ein Spaziergänger am Sonntag. Es drängt sich die Assoziation eines Öltankers auf hoher See auf, der – einmal in Fahrt – nur langsam Richtung und Geschwindigkeit verändern kann. Seine Mächtigkeit und Unbeirrbarkeit erhält der Tanker aus seiner Masse. Die Masse macht ihn träge.

Mit dem Umsichgreifen der analytisch-kombinatorischen Denkfigur erfuhr jedoch auch das Manhafte eine zunehmende Flexibilisierung. Persönliches, das *man* noch in den 1980er höchstens dem besten Freund anvertraute, wird nun in TV-Talkshows vor hunderten Tausenden Zuschauern ausgebreitet. Es bleibt dahingestellt, ob Andy Warhol ein solches Szenario vor Augen hatte, als er 1968 prophezeite: „In Zukunft wird jedermann für fünfzehn Minuten weltberühmt sein!“<sup>698</sup> Während *man* tätowierte Personen in den 1980ern kurzerhand der Halbwelt zuordnete – weil: „Das hat *man* nicht, das haben nur Häfenbrüder“<sup>699</sup> – stößt sich in den 2010er Jahren an Tätowierungen im Allgemeinen niemand mehr.<sup>700</sup> Was *man* tut oder nicht tut, ändert sich also – aber langsam. Es scheint sogar, dass dies generationsabhängig ist. *Man* nimmt sein in der Jugend geformtes Weltbild für sein restliches Leben mit, wobei es zwar laufend adaptiert wird, aber in Grundzügen das Weltbild aus der Jugendzeit bleibt.

Weltbilder bedienen sich am Repertoire des Manhaften, das inhaltlich wiederum aus Sittlichkeit, Tugendhaftigkeit, Vorurteilen und Moralvorstellungen gespeist wird. Die Grenzen zwischen diesen Begrifflichkeiten sind fließend. Kurzum kann gesagt werden: alles, was als *das Gute* anerkannt ist, bzw. – anscheinend oder auch nur scheinbar – davon

---

<sup>698</sup> Andy Warhol hat dieses Zitat erstmals 1968 im Katalog hinsichtlich einer Ausstellung in Stockholm veröffentlicht. 1979 hat er mit dem Verweis darauf argumentiert, die Entwicklung der 1970er vorausgeahnt zu haben. Aufgrund der häufigen Konfrontation in Interviews mit diesem Zitat wandelte er es mitunter ab, wie z. B.: „In fünfzehn Minuten werden alle berühmt sein“ oder „In der Zukunft werden fünfzehn Leute berühmt sein“.

<sup>699</sup> Der Begriff *Häfenbrüder* ist ein umgangssprachlicher österreichischer Ausdruck für eine Person, die eine Haftstrafe verbüßt bzw. verbüßt hat. Die Verwendung ist allerdings stark abwertend und wird auch als Schimpfwort gebraucht. Der *Häfen* ist ein umgangssprachlicher Ausdruck in Österreich für ein Gefängnis bzw. eine Strafanstalt.

<sup>700</sup> In der Altersgruppe 14-34 sind ca. 25% tätowiert, d. h., es wird in frühester Jugend damit begonnen. In der Altersgruppe 35-44 tragen immerhin 18% der Männer und 7,5% der Frauen Tätowierungen. In der Generation 55+ sind Tätowierungen selten anzutreffen: nur 5% der Männer und fast keine Frauen. Seit 2003 wird jedoch ein Trend von Tätowierungen in allen Altersstufen – auch bei der Generation 64+ – beobachtet. Hinsichtlich der Schichtzugehörigkeit liegen keine Zahlen vor. Jedoch sind in der Altersgruppe 25-34 von den Erwerbstätigen ca. 25% und von den Arbeitslosen über 32% tätowiert. (Brähler Elmar: Verbreitung von Tätowierungen, Piercing und Körperhaarentfernung in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativerhebung in Deutschland im Mai und Juni 2009. Universität Leipzig, 2009)

abgeleitet werden kann, macht *man*, tut *man*, sagt *man*. Das *Man* ist das Subjekt, das *Manhafte* dessen Aussage.

Das Weltbild als Instrument der Orientierung ist unaufhörlich am *Ent-scheiden*, d. h., jeder sich dem Einzelnen darbietende Ausschnitt der Welt wird geordnet. Die meisten alltäglichen Entscheidungen werden mehr oder weniger unbewusst, aber immer mit der „Macht des Richters“ getroffen, wie Canetti meint. Diese Entscheidungen und Urteile entbehren oft jeder „Sachkenntnis“, denn sie sind nicht nach dem Dualismus wahr/falsch ausgerichtet, sondern werden mit Blick auf das eigene Weltbild getroffen. Nach innen wirken solche Entscheidungen v.a. zur eigenen Verortung in der Umwelt, nach außen kommuniziert fungieren sie als Erkennungsmerkmale, sodass sich die Individuen einander einschätzen können. Dabei dienen Äußerungen *manhafter* Inhalte zur gegenseitigen Berechenbarkeit und Verortung in der Gesellschaft. Wenn sich z. B. zwei Damen über die angeblich zu freizügige Sexualmoral einer Dritten unterhalten, dann bestätigen sie sich gegenseitig in ihren eigenen Ansichten: dass *man* so etwas nicht macht, und *man* selbst nicht so ist, weil: wo kommt *man* sonst noch hin? Sie begegnen einander als Freunde im Bereich des *Man*. Die angeblich freizügige Dritte wird außerhalb der manhaften Masse gestellt, sie wird in die Gruppe des Geringeren abgeschoben, sie bekommt das Prädikat: *Feind*. Dabei ist es völlig unerheblich, welche Handlung die dritte Dame gesetzt hat: Es zählt die Übereinkunft der anderen beiden, dass *man* so etwas nicht macht. Ob etwas wahr oder falsch ist, ist einerlei. Der Dritten kann freilich vergeben und in die manhafte Normalität zurückgeholt werden. Indem die beiden verurteilenden Damen der Dritten die Gnade des Verzeihens gewähren, erhöhen sie sich dadurch noch zusätzlich.<sup>701</sup>

Das Subjekt orientiert sich in alltäglichen Entscheidungssituationen v.a. an seiner Identität. Unter Identität versteht Kondylis „die zum Selbstverständnis gekommene Existenz“<sup>702</sup> die auf einer Reihe von Grundentscheidungen basiert, denn „ohne geordnete Welt gibt es keine Identität.“<sup>703</sup> Kondylis spricht von der Grundhaltung, die der praktische Habitus des Einzelnen ist.<sup>704</sup> *Manhaftes* findet Aufnahme im Weltbild, sofern es keinen Grundentscheidungen widerspricht – und wirkt fortan entlastend und orientierend.

Die manhafte Masse hat Anteil an allen Individuen – und umgekehrt. Das *Man* ist jedermann und niemand. Es breitet sich wie ein Rhizom aus. Das *Man* ist ähnlich schwer fassbar und zerstörbar wie das Rhizom. Es kann an jeder beliebigen Stelle getroffen und der Falschheit bzw. Unwahrheit überführt werden, es wird dennoch entlang seiner eigenen oder anderen Linien weiterwuchern.<sup>705</sup> Nicht ohne Grund bezeichnet Byung-Chul Han das *Man* als stabile und schwer angreifbare Macht. Er schreibt: „Die Macht erreicht eine hohe Stabilität, wenn

---

<sup>701</sup> Zur Erinnerung: Canetti bezeichnet Gnade als einen Akt der Macht, weil sie eine Verurteilung voraussetzt. (Canetti: *Masse & Macht*, S.354)

<sup>702</sup> Kondylis: *Macht & Entscheidung*, S.39

<sup>703</sup> Ebd. S.17

<sup>704</sup> Vgl. ebd. S.25

<sup>705</sup> Vgl. Deleuze, Gilles und Guattari, Félix: *Rhizom*, Merve, Berlin, 1977, S. 16



sie als »Man« auftritt, wenn sie sich der »Alltäglichkeit« einschreibt. Nicht der Zwang, sondern die Automatik der Gewohnheit erhöht ihre Wirksamkeit. Eine absolute Macht wäre die, die nie in Erscheinung träte, die nie auf sich hinwiese, die vielmehr mit der Selbstverständlichkeit ganz verschmölze. *Macht glänzt durch Abwesenheit.*<sup>706</sup> In diese Richtung tendiert Macht, die sich der Macht des Manhaften bedient. Es bleibt selbstverständlich diskussionswürdig, ob das *Man* und das *Manhafte* eine eigenständige Macht, oder lediglich ein Machtmittel, das von anderen benutzt wird, sind. Hier wird in weiterer Folge das *Man* als eigenständige Macht gebraucht, denn jeder weiß vom *Man*, jeder kann sein Handeln danach orientieren.

Für Kondylis war Vernunft *die* alles überstrahlende Tugend des Bürgertums. Die synthetisch-harmonisierende Denkfigur war auch *vernünftig*. Vernunft steuerte mit unsichtbarer Hand und war doch überall präsent. Beim Menschen führte sie Trieb, Lust und Leidenschaften einer zweckmäßigen Kanalisierung zu. Vernunft war sozusagen das Organisationsprinzip des Bürgertums, das innerhalb des harmonischen Ganzen den jeweiligen Teilen den ihnen bestimmten Platz zuwies.<sup>707</sup> Vernunft war die federführende, aber nicht einzige Tugend des Bürgertums.

Bürgerliche Tugenden wie Ehrlichkeit, Sparsamkeit, Fleiß und Treue oder auch Disziplin, Ordentlichkeit, Sorgfalt und Redlichkeit bildeten das die bürgerliche Gesellschaft umschließende Band.<sup>708</sup> *Bürgerlich* nennt man diese Tugenden v.a. deshalb, weil es das Bürgertum war, das diesen Tugenden zum sozialen Durchbruch verhalf; bekannt waren sie schon zuvor. Bürgerliche Tugenden sind v.a. auf die praktische Bewältigung des Alltags gerichtet, und hierbei ist ihre vornehmliche Funktion die Gewährleistung der wirtschaftlichen Existenz.<sup>709</sup> Der Philosoph und Pädagoge Otto Friedrich Bollnow bezeichnet sie daher auch als *wirtschaftliche Tugenden*.<sup>710</sup> Die Aristokratie, die finanziell weitaus besser als das sich entwickelnde Bürgertum aufgestellt war, hatte wenig Verständnis für dieses kleinliche Gehabe. Als adlige Tugenden gelten Milde, Großmut, Großzügigkeit, Großherzigkeit, Ehre, Heimatliebe, Mut oder auch Entschlossenheit. Die bürgerlichen, wirtschaftlichen bzw. preußischen Tugenden werden auch als Sekundärtugenden bezeichnet, allerdings mit einem abschätzigen Unterton, weil sie nicht direkt ethisch zu

---

<sup>706</sup> Han: Was ist Macht?, S.64

<sup>707</sup> Kondylis: Niedergang, S.32

<sup>708</sup> Ebenso wären anzuführen: Anspruchslosigkeit, Anständigkeit, Arbeitseifer, Aufrichtigkeit, Beflissenheit, Beharrlichkeit, Bescheidenheit, Disziplin, Ehrgeiz, Ehrlichkeit, Fleiß, Strebsamkeit, Gehorsam, Geradlinigkeit, Gerechtigkeitssinn, Gewissenhaftigkeit, Mut, Ordnungssinn, Pflichtbewusstsein, Tapferkeit, Treue, Unbestechlichkeit, Unnachgiebigkeit, Unterordnung, Verantwortungsbewusstsein, Weltoffenheit, Zielstrebigkeit, Zurückhaltung.

<sup>709</sup> *Bäuerliche und bürgerliche Tugenden* waren bzw. sind inhaltlich und funktionell ähnlich. Eine weitgehende Übereinstimmung gibt es noch mit den sogenannten *preußischen Tugenden*, die auf das 18. Jahrhundert, v.a. auf die beiden preußischen Regenten „Soldatenkönig“ Friedrich Wilhelm I. und dessen Sohn Friedrich den Großen, zurückgehen.

<sup>710</sup> Bollnow, Otto Friedrich: Schriften: Die Ehrfurcht; Wesen und Wandel der Tugenden, Ursula Boelhauve (Hrsg.), Verlag Königshausen & Neumann, 2009 S.144

rechtfertigen sind. Sekundärtugenden können missbraucht und in den Dienst einer jeglichen Gesellschaftsordnung gestellt werden. Mit drastischen Worten führt dies Carl Amery vor Augen: „Ich kann pünktlich zum Dienst im Pfarramt oder im Gestapokeller erscheinen; ich kann in Schriftsachen ‚Judenendlösung‘ oder Sozialhilfe penibel sein; ich kann mir die Hände nach einem rechtschaffenen Arbeitstag im Kornfeld oder im KZ-Krematorium waschen.“<sup>711</sup>

Den Sekundärtugenden voran stehen demgemäß die Primärtugenden, die auch als Grund- bzw. Kardinaltugenden bezeichnet werden. Es gibt derer seit der Antike vier: Tapferkeit, Besonnenheit, Weisheit und Gerechtigkeit. Griechische, römische, jüdische und christliche Philosophen bzw. Theologen haben sich weitgehend daran gehalten. Die christliche Philosophie hat die drei religiösen Kardinaltugenden hinzugefügt: Glaube, Liebe und Hoffnung. Was zeichnet eine Kardinaltugend aus bzw. welche Bedeutung wird einer Tugend beigemessen, dass sie mit dem Prädikat *kardinal* versehen wird? Kurzum: sie ist unentbehrlich zur Beschreibung der moralischen Vortrefflichkeit. Jede der vier antiken Kardinaltugenden ist notwendig um die moralische Vortrefflichkeit eines Menschen zu beschreiben. Nur wer tapfer, besonnen, klug und gerecht ist, ist ein moralisch vortrefflicher Mensch.<sup>712</sup> Immanuel Kant hat über alle anzustrebenden Merkmale des Menschen – seien sie Tugenden, Werte oder Sitten genannt – den guten Willen gestellt. Denn – so Kant – „es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille.“<sup>713</sup> Ob jemand einen guten Willen hat, ist nicht überprüfbar – ob sich jemand fleißig, pünktlich, ordentlich und ehrlich verhält, ist hingegen sehr wohl kontrollierbar. Der Volksmund spricht: „Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser!“ Es werden Fakten, am besten sichtbare Ergebnisse, bevorzugt.

Während also Kardinaltugenden dazu dienen, dem Menschen mit hohen ethischen Idealen Orientierung zu geben, kommt den sekundären, bürgerlichen Tugenden v.a. soziale Funktion innerhalb der Gesellschaft zu. Überprüfbare Sekundärtugenden eignen sich nämlich hervorragend als die Gesellschaft umschließendes und zusammenhaltendes Band. Überprüfbarkeit ist die ausschlaggebende Eigenschaft der Sekundärtugenden. Auf der weitreichenden Anerkennung dieser Tugenden basierte die Berechenbarkeit der Welt der bürgerlichen Moderne. Der persönliche Beitrag des Einzelnen lag in seiner Wohlanständigkeit, diese sozialen Regeln auch einzuhalten.<sup>714</sup> Denn: das machte *man* so – andernfalls drohten Nachteile. Nur wer etwaige Sanktionen des Kollektivs nicht fürchten brauchte,

---

<sup>711</sup> Amery, Carl: Die Kapitulation oder Deutscher Katholizismus heute, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg, 1963, S.22

<sup>712</sup> Vgl. Jinek, Jakub: Gerechtigkeit zwischen Tugend und Gesetz: Platons Gerechtigkeitslehre in der Politeia, Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften, Saarbrücken, 2010, S.163

<sup>713</sup> Kant Immanuel: Grundlagen der Metaphysik, Meiner Verlag, Hamburg, 1999, S.11

<sup>714</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.40

konnte es anders machen. Solche Personen konnten es sich auch leisten, außerhalb der manhaften Masse zu stehen.<sup>715</sup>

Die bürgerliche Wertorientierung war auf Arbeitstätigkeit ausgerichtet, die bei Befolgung der Regeln nicht zur Last, sondern zur Freude wird. Das geläufige Sprichwort »Müßiggang ist aller Laster Anfang« gilt nicht ohne Grund als eine Devise des Bürgertums, dessen Werte dem Müßiggang geradezu diametral gegenüberstanden. Die Geschäftigkeit und Rastlosigkeit der Bürgerlichen sollte sie von den bislang dominierenden Adeligen abgrenzen. Einige gingen damals sogar so weit, zwei gegensätzliche Klassen zu postulieren: die *Klasse der Müßiggänger* (Adel und Klerus) und die *Klasse der Industriellen* (welche die gesamte arbeitende Nation umfasste: allen voran Industrielle, Bankiers, Ingenieure und Wissenschaftler).<sup>716</sup> Der Müßiggang blieb dem Adel bzw. den obersten Schichten vorbehalten – alle anderen unterjochten sich den *produktionsfördernden* Sekundärtugenden. Die höchste Form des Müßiggangs, das Erfreuen am zwecklosen Nichtstun, ist außerdem ganz und gar nicht konsumorientiert oder dynamisch. Das Erholen, nach intensiver geistiger bzw. körperlicher Belastung, ist hingegen kein zweckloses Nichtstun, denn es dient der Regeneration für weitere Produktivität. Friedrich Nietzsche kritisierte in seiner Fröhlichen Wissenschaft diese Tendenz: „Die Arbeit bekommt immer mehr alles gute Gewissen auf ihre Seite: Der Hang zur Freude nennt sich bereits ‚Bedürfniss der Erholung‘ und fängt an, sich vor sich selber zu schämen. ‚Man ist es seiner Gesundheit schuldig‘ – so redet man, wenn man auf einer Landpartie ertappt wird. Ja, es könnte bald so weit kommen, dass man einem Hange zur *vita contemplativa* (das heisst zum Spaziergehen mit Gedanken und Freunden) nicht ohne Selbstverachtung und schlechtes Gewissen nachgäbe.“<sup>717</sup> Für Nietzsche galt Müßiggang noch als unverzichtbare Grundlage für Bildung, Kunst und Kultur. „*Man* ist es seiner Gesundheit schuldig“, lautete schon in Nietzsches Zeiten die Begründung für einen erholsamen Ausflug. Wenn *man* leistungsfähig sein will, muss *man* sich auch erholen. Hier treffen wir freilich wieder auf den Unterschied von Nominal- und Funktionswert. Nicht jeder, der vorgab sich zu erholen, tat dies im Hinblick auf weitere Arbeitsbelastung. Die Begründung der erwähnten Landpartie wurzelt tief im Manhaften. *Man* hat Verständnis für hart Arbeitende. Großzügig betrachtet können wir sagen: Die Macht der bürgerlichen Tugenden hat sich in das Manhafte hineingefressen. Das Bürgertum, von dem Kondylis spricht, gibt es zwar nicht mehr, aber bürgerliche Eigenschaften und Verhaltensweise sind – in modifizierten Varianten – in der manhaften

---

<sup>715</sup> Dabei wird nicht berücksichtigt, dass es auch in Eliten das *Man* – wenn auch ein anderes – gibt. Zum Beispiel hält *man* in Aristokratenkreisen eben andere Verhaltensweisen für angebracht.

<sup>716</sup> Vgl. Krysmanski, Hans Jürgen: *Hirten & Wölfe: wie Geld- und Machteliten sich die Welt aneignen oder: Einladung zum Power Structure Research*, Westfälisches Dampfboot, 2004, S.27

<sup>717</sup> Nietzsche, Friedrich: *Werke in drei Bänden*, München 1954, Band 2, S. 190f. Und Nietzsche weiter: „Nun! Ehedem war es umgekehrt: die Arbeit hatte das schlechte Gewissen auf sich. Ein Mensch von guter Abkunft verbarg seine Arbeit, wenn die Not ihn zum Arbeiten zwang. Der Sklave arbeitete unter dem Druck des Gefühls, daß er etwas Verächtliches tue – das »Tun« selber war etwas Verächtliches. »Die Vornehmheit und die Ehre sind allein bei otium und bellum«: so klang die Stimme des antiken Vorurteils!“

Masse des 21. Jahrhunderts präsent. Es ist anzunehmen, dass dies im Wege einer Kultursenkung stattfand, d. h., niedere Schichten ahmten Verhalten, Stil und Lebensweise der oberen Schichten nach – in Abhängigkeit der jeweiligen finanziellen Möglichkeiten. Im 18. und 19. Jahrhundert versuchte das Bürgertum adlige Werte und Verhaltensmuster mit bürgerlichen Tugenden zu verbinden. Kondylis spricht diesbezüglich von der „*Feudalisierung des Bürgertums*“. Und soziale Schichten unterhalb des Bürgertums bemühten sich hinsichtlich eines sozialen Aufstieges um Übernahme bürgerlicher Symbolsysteme und Lebensformen. Wer also etwas auf sich hielt, orientierte sich nach oben. Im Zuge der Industrialisierung wurden die Tugenden des Bürgertums, das sich ja selbst hinaufgearbeitet hatte, von den Massenmenschen der Fabriken übernommen. Es darf nicht vergessen werden, dass das Bürgerrecht ein ständisches Recht war, das entweder durch Geburt erworben oder nach Antrag verliehen wurde. Wer also den Einstieg in das Bürgertum anstrebte, musste etwas leisten: entweder ökonomisch wie die Kleinbürger<sup>718</sup> bzw. Wirtschaftsbürger<sup>719</sup> oder intellektuell wie die Bildungsbürger<sup>720</sup>. Jedenfalls war mit Bürger *sein* – aber mehr noch mit Bürger *werden* – das Leistungsprinzip verbunden. Wer den sozialen Aufstieg anpeilte – wer sozusagen etwas *werden* wollte –, der musste sich in der geschäftigen Betriebsamkeit als tüchtig erweisen.

Während die Bevölkerung vom Kleinbürger abwärts – also die Masse – im 19. Jahrhundert vom bürgerlichen Treiben ausgeschlossen blieb, änderte sich dies mit der Industrialisierung und dem Aufkommen der Massendemokratie. Bürgerliche Lebensformen, wie z. B. Wohnen als privater Rückzugsraum, wurde auch zunehmend in nicht-bürgerlichen Milieus eingeführt. Der Boom des Einfamilienhausbaus in den 1960er Jahren, als sich auch durchschnittliche Arbeiter- und Angestellte den Traum vom eigenen Haus verwirklichten, trug wesentlich zu einer Art *Verbürgerlichung des Arbeitnehmersmilieus* bei. Der gewöhnliche Massenmensch übernahm Lebensform, Verhaltensweise und Tugenden des Bürgertums – wenn auch selektiv und modifiziert. Dadurch gelangten die bürgerlichen Tugenden in das Manhafte. Die Macht der bürgerlichen Tugenden hat sich in weiterer Folge rhizomartig in der manhaften Masse fortgepflanzt und ist nun eine Macht der Masse geworden. Sekundärtugenden sind durch übergeordnete Instanzen (wie Eltern, Pfarrer, Chef ..) aber auch von sonst jedermann überprüfbar. *Man* kann sich dadurch also auch gegenseitig kontrollieren. Die Frage »Was werden bloß die anderen denken?« war – und ist noch immer – eine der wichtigsten Handlungsleitlinien. Die manhafte Masse setzt ihre Angehörigen unter Druck. Ihre Macht ist unsichtbar, alltäglich und selbstverständlich. *Man* tut, was *man* halt so tut. Die Automatik der Gewohnheit. Erinnern wir uns an den Leitsatz, den Lyotard den großen einheitsstiftenden Erzählungen in den Mund legte: „Wirkt mit, passt euch an oder verschwindet!“<sup>721</sup>

---

<sup>718</sup> Wie z. B. wohlhabende Geschäftsleute Handwerksmeister, Ladenbesitzer, Kleinhändler, Gastronomen.

<sup>719</sup> Wie z. B. Industrielle, Bankiers, Kapitalbesitzer.

<sup>720</sup> Wie z. B. Richter, Lehrer, Professoren, höhere Beamte aber auch Ärzte, Rechtsanwälte, Notare oder Architekten.

<sup>721</sup> Lyotard: Das postmoderne Wissen, a.a.O., S.25

Er wollte damit die Machtvermehrung anprangern und im Zuge dessen auf die Unhaltbarkeit der Logik der höheren Leistung hinweisen. Die großen Erzählungen sind vielleicht vorüber, aber ihr Leitsatz wurde zum Credo der manhaften Masse. Das kommt der Machtökonomie, wie sie Claus Dahlmanns bei Foucault beschrieben hat, schon ziemlich nahe. Denn die Machtökonomie bindet Individuen an die ökonomische Nutzung und bestimmt sie bis in ihre Gesten, Einstellungen, Verhaltensweisen und Gewohnheiten.<sup>722</sup> Das Erbringen von ökonomischer Leistung wird zu einer Pflicht, die nicht bloß typisch für die Massendemokratie ist, sondern ausschlaggebend zu ihrer Entstehung beitrug. Kondylis erkennt im Leistungsprinzip einen wesentlichen Faktor für den Demokratisierungsprozess. Denn Leistung ist für das finanzielle Einkommen eines der bestimmenden Kriterien. Vor dem Hintergrund einer egalitären Gesellschaft müssen Chancengleichheit, Lohnesinkommen und Leistung als zusammengehörig gesehen werden. Die Gleichheit der Geschlechter konnte nur aufgrund dieses Zusammenhanges – und eben nur in der Massendemokratie – realisiert werden. Und eine konsequente Gleichberechtigung von Mann und Frau setzt die Atomisierung der Gesellschaft voraus.<sup>723</sup>

### 3.4. Sekundärtugenden & Selbsterhaltungstress

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Kardinal- und Sekundärtugenden ist ihre unterschiedliche Affinität zu den Denkfiguren. Die antiken Kardinaltugenden entsprechen der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur. Sie sind nicht einzeln zu betrachten, denn drei der vier Kardinaltugenden hängen – gemäß Platon – mit den drei Seelenteilen zusammen und bilden sozusagen drei Tandems: Tapferkeit/Wille, Weisheit/Vernunft und Besonnenheit/Begierde. Darüber hinaus hat Platon diese Tandems den damaligen gesellschaftlichen Ständen zugeordnet. Die Tugenden haben unterschiedliche Aufgaben. Eine der Aufgaben der vierten Kardinaltugend, der Gerechtigkeit, ist es, alle Tugenden miteinander in Einklang zu bringen. Gerechtigkeit ist – sozusagen als Primus inter Pares – für das harmonische Zusammenspiel aller verantwortlich.<sup>724</sup> Kardinaltugenden sind wechselseitig voneinander abhängig. Wer eine hat, hat alle anderen auch. Wer tapfer, besonnen, klug und gerecht ist, ist ein moralisch vortrefflicher Mensch. Nur eine Synthese der Kardinaltugenden ist eine hinreichende Bedingung der moralischen Vortrefflichkeit. Keine der Kardinaltugenden kann aus einer anderen oder einer Kombination der anderen

---

<sup>722</sup> Vgl. Dahlmanns, Claus: Die Geschichte des modernen Subjekts: Michel Foucault und Norbert Elias im Vergleich, Waxmann Verlag, 2008, S.67

<sup>723</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.201 und S.218

<sup>724</sup> Das harmonische Zusammenspiel der Tugenden ist v.a. hinsichtlich der Koppelung mit den Ständen interessant: Wenn jeder das seine tut, dann erhält auch jeder das seine. So spricht die platonische Gerechtigkeit. Wenn der Lehrstand (dazu zählen auch die Regierenden) vernünftig und weise regiert und führt, der Wehrstand (also die Krieger und Soldaten) tapfer sind und wissen, was zu fürchten ist (nämlich die Verletzung der Gesetze der guten Polis) und der Nährstand (de facto die restliche Bevölkerung) das richtige Maß halten, besonnen sind und sich in der Zustimmung darüber, wer herrschen soll, einig sind, dann ist der Staat gerecht. Besonnenheit/Mäßigkeit ist also die *alte* Tugend der Masse.

abgeleitet werden. Alle anderen Tugenden können als Spezialfälle oder Aspekte der Kardinaltugenden verstanden werden.<sup>725</sup> Die Kardinaltugenden können also als Einheit, als Ganzes, gedacht werden. Sokrates und Platon sowie viele andere auch sind von einer *Einheit der Tugend* ausgegangen. Selbst die Kardinaltugenden sind für sich genommen kein Selbstzweck, denn sie sind auf das Höchste ausgerichtet: die Idee des Guten.<sup>726</sup> Das Ziel der Kardinaltugenden und somit das *vorausgewusste Ende* bei deren Einhaltung ist zumindest eine Annäherung an das Gute.

Sokrates ist überzeugt, dass Wissen eine Bedingung der Tugend sei. Das Wissen um die Tugenden ist aber die Tugend der Weisheit. Es geht ihm auch um die Einsicht in den Zusammenhang von Wissen und Haltung. Sokrates „begründete eine intellektualistische Ethik mit seiner Zurückführung des Handelns auf Wissen: Tugend ist Wissen und lehrbar, niemand ist willentlich böse, nur wer die rechte Einsicht nicht besitzt, handelt unrecht, denn niemand will sich selbst schädigen.“<sup>727</sup> Der dahinterliegende Gedanke von Sokrates war: Wer das Richtige weiß, wird schon das Richtige tun. Wer um das Gute weiß, wird dann auch Gutes tun. In einem solchen Sinne steht der Mensch als *Vernunftwesen* im Mittelpunkt.

Die Sekundärtugenden entsprechen eher der analytisch-kombinatorischen Denkfigur. Sie können einzeln betrachtet werden, aber Sinn ergeben sie erst in Bezug auf einen äußeren Zweck, wie z.B. in Zusammenschau mit Kardinaltugenden. Jede Sekundärtugend für sich genommen, ohne höheres Ziel, ist leer. Sekundärtugenden sind nicht direkt von der Idee des Guten abzuleiten, wie es Carl Amery vor Augen führte. Wer diszipliniert, bescheiden, fleißig, ordentlich, pünktlich und pflichtbewusst ist, verfügt über beste Voraussetzungen für eine Karriere als Bankangestellter, als Kindergärtner, als Prostituierte, als Elektriker, als Polizistin, als Pfarrer, als Zuhälter, als Diktator, als Auftragsmörderin oder auch als Filmschauspieler. Entscheidend ist der Oberbau, das Ziel, warum man fleißig, ordentlich etc. ist. Die Nazis propagandierten sekundäre Tugenden wie Ehre, Gehorsam, Pflicht, Treue oder Kameradschaft im großen Stil. Doch statt einer Ausrichtung an Kardinaltugenden – und somit an die Idee des Guten – war der Fokus aller sekundären Tugenden der Führer, wie es das Beispiel des Eides der SS-Anwärter zeigt: „Ich schwöre Dir, Adolf Hitler, Führer und Kanzler des Reiches, Treue und Tapferkeit. Ich gelobe Dir und den von Dir bestimmten Vorgesetzten Gehorsam bis in den Tod, so wahr mir Gotte helfe.“<sup>728</sup> Ironischerweise sind die Wahlsprüche militärischer Eliteverbände von Frankreich und Hitlerdeutschland sehr ähnlich: Das Motto der französischen Fremdenlegion lautet (bereits seit 1831) „Honneur et Fidélité“ (zu

---

<sup>725</sup> Vgl. Jinek, Jakub: Gerechtigkeit zwischen Tugend und Gesetz, a.a.O., S.163

<sup>726</sup> Und der „gute Wille“ – wie ihn Kant eingeführt hat – orientiert sich sozusagen an dieser Idee des Guten.

<sup>727</sup> Apel Max und Ludz Peter: Philosophisches Wörterbuch, Verlag Walter de Gruyter, Berlin, 1976, S.147

<sup>728</sup> Reiter, Raimond: Hitlers Geheimpolitik, Internationaler Verlag der Wissenschaft – Peter Lang, Berlin, 2008, S.15

deutsch: „Ehre und Treue“), das Motto der Hitler-SS lautete „Meine Ehre heißt Treue“.<sup>729</sup> Die Frage bei den Sekundärtugenden ist also immer: *warum?* Was ist der Grund des Fleißes, der Ordentlichkeit, des Gehorsams, der Anspruchslosigkeit oder des Ehrgeizes? Doch Tugenden, die von der manhaften Masse übernommen wurden, werden nicht hinterfragt. Das ist schließlich auch ihr Zweck: Entlastung im Alltag. *Man* tut es einfach so, wie *man* es eben tut.

Während sich die antiken Kardinaltugenden einander synthetisch-harmonisierend ergänzen und sich nur nach der Idee des Guten orientieren, können sekundäre Tugenden analytisch-kombinatorisch verwendet werden. Welche Sekundärtugenden miteinander kombiniert werden, ist abhängig vom beabsichtigten Zweck: Eine wahlwerbende Partei wird anderen Werten den Vorzug geben als eine religiöse Vereinigung oder ein wirtschaftliches Unternehmen. Die Auswahl der Werte ist auch abhängig von der Richtung des Zwecks: sollen sie nach *außen* wirken, damit potenzielle Wähler, Kunden oder Mitglieder angelockt werden, oder sollen sie nach *innen* wirken, als Disziplinierung und Vereinheitlichung individueller Ansichten der Angehörigen.<sup>730</sup> Für solche Fälle haben wir bereits erwähnt, dass eine handlungsleitende Orientierung die unbedingt eingehalten werden muss – auch wenn sie Leitbild heißt – im Kern ein Befehl bleibt. D. h., Macht wird sehr subtil über Werte – die befehlsähnlichen Status annehmen können – ausgeübt. Die Macht der Regeln ist abhängig von der Macht des Nutznießers der Regeln – und wie dieser die Einhaltung der Regeln sicherstellt. Christliche Werte waren zu Zeiten der heiligen Inquisition keine Handlungsalternativen für *Schöner leben!*, sondern penibel zu befolgende Sollensbestimmungen, deren Nichtbeachtung schnell den Verdacht der Häresie und in weiterer Folge Folter, Marter und Scheiterhaufen nach sich ziehen konnte.

Ein weiterer Unterschied zu den Kardinaltugenden, die Einsicht in den Zusammenhang von Wissen und Haltung voraussetzen, ist die Möglichkeit einer weitgehend uneinsichtigen Anwendung vieler bürgerlicher Tugenden. Dies gilt v.a. für Gehorsam, Unterordnung, Ordentlichkeit, Anspruchslosigkeit, Sparsamkeit, Unnachgiebigkeit und Fleiß. Es ist möglich, ohne viel nachzudenken, ordentlich zu sein, also z. B. Socken in den Kleiderschrank zu schlichten und den Schreibtisch übersichtlich zu halten. Die Befolgung von Anordnungen der Vorgesetzten fällt vielen Untergebenen leichter, wenn sie sich dabei keine Gedanken

---

<sup>729</sup> Auch in den USA wird ein ähnlicher Wahlspruch eingesetzt. Das United States Marine Corps verwendet seit den 1880er Jahren „Semper fidelis!“ (zu deutsch: „Immer treu“). Auch in der Schweiz und in Großbritannien wird der Wahlspruch „Semper fidelis!“ bei militärischen Verbänden verwendet.

<sup>730</sup> So heißt es z. B. im Verhaltenskodex der Firma *Cytec Industries Inc.*: „Mitarbeiter, die Verstöße gegen den Kodex melden, die bestätigt und korrigiert werden, erhalten automatisch eine angemessene Belohnung.“ Wie wir wissen, können Sekundärtugenden von jedermann überprüft werden. *Cytec Industries Inc.* fasst die Werte des Unternehmens in vier Kategorien zusammen: Sicherheit/Gesundheit/Umweltschutz, Ethik, Wertschöpfung und Respekt vor Mitarbeitern (sic!). Dieses Orthografische Hoppala findet sich im 30 Seiten starken Verhaltenskodex sogar zweimal, u.a. auch am Titelblatt! Es erübrigt sich, den Respekt des Unternehmens gegenüber den Mitarbeitern näher zu erläutern. (Quelle: *Cytec Code of Conduct*, Deutsche Version, Online im Internet, URL: [https://www.cytec.com/about/code\\_conduct.htm](https://www.cytec.com/about/code_conduct.htm) abgerufen am 01.11.2012)

machen – was aber gar keine tumbe Gedankenlosigkeit, sondern bloß die Tugend der Disziplin ist. Im Lichte einer Sekundärtugendhaftigkeit erscheint der Mensch als *tätiges Wesen* der Maßstab zu sein. Jede Tugend, die ohne höheres Ziel zur Unbedingtheit erklärt wird, tendiert zur Ekstase. Die Ergebnisse sind Kadavergehorsam, Pedanterie, Geiz, Härte, Sturheit, Gier, Unterwürfigkeit, Draufgängertum, Gerechtigkeitsfanatismus etc.

Francis Bacon ändert das sokratische »Wissen ist Tugend« ab und postuliert »Wissen ist Macht«. Ihm geht es nicht darum, zu wissen, was gut und was böse ist. Vielmehr geht es darum, dass wer um die Bedeutung eines Ereignisses wissen will, muss die Ursachen dafür ergründen. Wer nichts von den Ursachen weiß, wird sich in deren Auswirkungen täuschen. Und wer über die Ursachen menschlichen Handelns grosso modo Bescheid weiß, wird die Wirkungen erahnen können. Und umgekehrt: Wer eine bestimmte Wirkung erzielen will, muss bestimmte Ursachen beeinflussen. Hinsichtlich der Macht des Manhaften geht es eher darum, die Masse wissen zu lassen, was gut sei bzw. die Masse im Glauben zu lassen, sie tue gut daran zu tun, was *man* tut.

Über den Stress in der Gesellschaft und die rastlose Betriebsamkeit schimpfte Friedrich Nietzsche schon in den 1880er Jahren: „Man schämt sich jetzt schon der Ruhe; das lange Nachsinnen macht beinahe Gewissensbisse. Man denkt mit der Uhr in der Hand, wie man zu Mittag ißt, das Auge auf das Börsenblatt gerichtet, – man lebt wie einer, der fortwährend etwas »versäumen könnte«. »Lieber irgend etwas tun als nichts« – auch dieser Grundsatz ist eine Schnur, um aller Bildung und allem höheren Geschmack den Garaus zu machen.“<sup>731</sup> Und 130 Jahre später ist die Situation nicht anders. Unsere Gesellschaft – so Sloterdijk – befindet sich im Zustand eines Selbsterhaltungsstress.<sup>732</sup> Nach seiner Auffassung sind die gegenwärtigen Gesellschaften, die er politische Großkörper nennt, „in erster Linie als streiß-integrierte Kraftfelder zu begreifen, genauer als selbst-stressierende, permanent nach vorne stürzende Sorgen-Systeme.“<sup>733</sup> Die Angehörigen dieser Gesellschaften – also wir alle – werden durch einen nicht abreißenden Stressthemenfluss beschäftigt, der unsere Bewusstseine synchronisiert.<sup>734</sup> „Je größer das Kollektiv, desto stärker müssen die Streißkräfte sein, die dem Zerfall des unversammelbaren Kollektivs in ein Patchwork aus introvertierten Clans und Enklaven entgegenwirken.“<sup>735</sup> Sloterdijk bezeichnet diesen Vorgang auch als „soziale Synthesis durch Gruppenstreiß.“<sup>736</sup> Einerseits summiert sich der Stress der Einzelnen zum Stress der Gesellschaft, andererseits wiederum kann sich kaum jemand in der Gesellschaft bewegen, ohne infiziert zu werden. Wir treffen hier erneut auf

---

<sup>731</sup> Nietzsche, Friedrich: Werke in drei Bänden. München 1954, Band 2, S.191

<sup>732</sup> Vgl. Sloterdijk, Peter: Stress und Freiheit, Suhrkamp, Frankfurt/M, 2011. S.11

<sup>733</sup> Sloterdijk: Stress & Freiheit, S.12

<sup>734</sup> Diese „Koheränzenerzeugung in nationalen und kontinentalen Streiß-Kommunen“ verläuft v.a. über die Informationsmedien.

<sup>735</sup> Sloterdijk: Stress & Freiheit, S.13. Aber „solange ein Kollektiv sich über die Vorstellung, daß es sich abschafft, bis zur Weißglut erregen kann, hat es seinen Vitalitätstest bestanden.“

<sup>736</sup> Ebd. S.15



die Assoziation der Gesellschaft mit der Canettischen Fluchtmasse.<sup>737</sup> Wer bleibt angesichts einer hektisch flüchtenden Masse ruhig? Stress unterdrückt den Einzelnen wie die Gemeinschaft. Stress – so könnte geschlussfolgert werden – ist Unfreiheit. Freiheit ist demnach das Abschütteln dieser stressierenden Faktoren. Eine solche kollektive Empörung wäre eine Revolution bzw. ein Aufstand. Canetti würde sagen: Die Umkehrungsmasse will ihre Befehlsstacheln abschütteln. Sloterdijk führt zwei Formen der Freiheitsberaubung an: die politische Repression und die Belastung durch die Realität. Beide Formen sind ebenso Varianten von Stress-Erleben.

Der erste freiheitsraubende Stressor ist die politische Unterdrückung. Deren Erfolg ist abhängig von der Stressvermeidungsstrategie der Machtunterworfenen. Anders ausgedrückt: Solange diese gehorsam, ergeben und dienstbeflissen sind, kann die Repression unverändert fortgeführt werden. Doch Sloterdijk meint, bei den Machtunterworfenen läuft im Hinterkopf eine ständige Berechnung der Stressbilanz mit. Es wird gegeneinander abgewogen, was mehr Stress verursacht: das Verbleiben unter dem Joch oder die Auflehnung. Die Stabilität milder Despotien lasse sich „aus streßtheoretischer Sicht“ erklären, denn sie bieten „hinreichend angenehme Kompensationen für das Dasein im Joch der Unordnung“<sup>738</sup> an.

Der zweite große freiheitsraubende Stressor ist der Alltag. Die Belastung durch die Realität ist nichts anderes als das Resultat der mannigfaltigen Tätigkeiten zur grundsätzlichen Selbsterhaltung: die Erwerbstätigkeit, die alltäglichen Sorgen und Nöte, notwendige Behördengänge, Konflikte im Zwischenmenschlichen, gesundheitliche Probleme usw. Kurzgefasst: die Instandhaltung unseres Daseins. Alles Leben ist Problemlösen, meint Karl Popper. Alles Leben ist Leiden, meint Arthur Schopenhauer. Nietzsche würde es als unerquickliche Bewältigung der Lebensnot bezeichnen. Sloterdijk spricht von der „Tyrannei des Realen.“<sup>739</sup> Und Colin Crouch sieht in der – zweifellos notwendigen – intensiven Auseinandersetzung mit den Alltagsproblemen die Ursache der reduzierten Demokratiebeteiligung der Massen seit den 1950er Jahren.<sup>740</sup>

---

<sup>737</sup> Sloterdijks Einschätzung über den Selbsterhaltungstress wird übrigens empirisch durch die besondere Bedeutung harter Arbeit, Pflichtbewusstsein und materieller Sicherstellung gestützt. Das Marktforschungsinstitut »GfK Roper Consulting« führt regelmäßig Umfragen über Werthaltungen in 25 Ländern unter mehr als 31.000 Menschen durch. Das Ziel sind Ableitungen für Konsumbedürfnisse und Marktentwicklungen. Die 2009er Umfrage ergab, dass über 80% bereit sind hart zu arbeiten, v.a. wenn der Job gleichzeitig eine erfüllende und sinnstiftende Funktion hat. Für 2/3 ist Pflichtbewusstsein – das als typisch europäischer Wert wahrgenommen wird – besonders wichtig. Vgl. Perspektive Blau: Werte im 21. Jahrhundert: Werte-Monitoring als Erfolgsfaktor der Zukunft, Online im Internet, URL: <http://www.perspektive-blau.de/artikel/0902b/0902b.htm> abgerufen am 29.10.2012

<sup>738</sup> Sloterdijk: Stress & Freiheit, S.30

<sup>739</sup> Ebd. S.35

<sup>740</sup> Vgl. Crouch: Postdemokratie, S.14f.

Die beiden freiheitsraubenden Stressoren – Alltag und politische Unterdrückung – erinnern an die reale Verächtlichmachung der Massen nach Karl Marx: der politischen und der wirtschaftlichen Demütigung des Menschen. Die folgsame Herde muss entleerende Arbeit verrichten. Sloterdijk schließt daran die unbewusste Selbstdemütigung des Massenmenschen in seinen Unterhaltungs- und Erniedrigungsindustrien an.<sup>741</sup> Was die Freiheitsberaubung betrifft, so können wirtschaftliche und Selbstdemütigung zusammengefasst werden. Das Joch des Alltags umfasst die Tyrannei des Realen als auch die Flucht davor. Der Begriff *Freizeitstress* hat ja durchaus seine Berechtigung. Und außerdem gilt es mittlerweile geradezu als chic knapp vor einem Burn-out zu stehen, denn das scheint den Leistungswillen und die unnachgiebige Pflichterfüllung am besten zu dokumentieren. Anzeichen eines drohenden Burn-outs scheinen ein unwiderlegbarer Beweis zu sein, dass *man* hart an seiner *Selbstverwirklichung* arbeitet. Nur: ins Burn-out wirklich abgleiten darf *man* nicht, denn dann war *man* offenbar zu schwach.

Das „griechische Freiheitsbewusstsein“ und die „Republikanische Freiheit aus der kollektiven Empörung“<sup>742</sup> waren gegen die politische Unterdrückung gerichtet. Der nächste Schritt in der Entfaltung des europäischen Freiheitsbegriffs wendet sich gegen die „Tyrannei des Realen“. Schauplatz war die St.Petersinsel auf dem Bieler See in der Schweiz. Der Protagonist der Geschichte ist der damals 53jährige Jean-Jaques Rousseau. Auf dieser Insel ereignete sich Sloterdijk zufolge irgendwann zwischen dem 12. September und dem 25. Oktober 1765, der „Urknall der modernen Subjektivitätspoese [...], die unmittelbar in die Freiheitsphilosophie übergang.“<sup>743</sup> Rousseau faulenzte und fand das prima. Sein Erleben schildert er so:

*"Was eigentlich genießen wir in solcher Lage? Nichts, was dem eignen Selbst äußerlich wäre, nichts außer sich selbst und die eigene Existenz. Solange dieser Zustand anhält, genügt man sich selbst wie Gott. Das Existenzgefühl als solches, von allen anderen Affekten entkleidet, ist durch sich selbst ein wertvolles Empfinden von Frieden und Zufriedenheit, und bereits dies allein würde genügen, diese Existenz demjenigen lieb und teuer zu machen, dem es gelänge, die sinnlichen und irdischen Eindrücke fernzuhalten, die uns sonst unablässig von ihr abziehen."*<sup>744</sup>

Was Rousseau hier beschreibt, ist für Sloterdijk die „Freiheit eines Träumers im Wachzustand.“<sup>745</sup> Der Kern der Freiheit liegt ausschließlich in seiner gefühlten Existenz. Es ist eine satte Selbstzufriedenheit *aus sich* heraus und *mit sich* – eine Selbstgenügsamkeit. Dieser neuen Freiheit fehlt jeglicher Bezug auf Leistung und auf das Soziale. Das Gefühl ist

---

<sup>741</sup> Sloterdijk: Verachtung, S.52

<sup>742</sup> Sloterdijk: Stress & Freiheit, S.17f.

<sup>743</sup> Ebd. S.23

<sup>744</sup> Rousseau, Jean-Jaques: Les reveries du promeneur solitaire, Paris, 2010, S.97-98, Übersetzung nach Peter Sloterdijk: Stress & Freiheit, S.24f.

<sup>745</sup> Sloterdijk: Stress & Freiheit, S.25f.

eine „Ekstase des Bei-sich-Seins“<sup>746</sup> und „zeigt sich in seiner ekstatischen Unbrauchbarkeit zu allem. Der freie Mensch macht die Entdeckung, dass er der unnützte Mensch der Welt ist – und er findet das vollkommen in Ordnung.“<sup>747</sup> Sloterdijk beschreibt diesen neuen freien Menschen als „exemplarischen Taugenichts“, der weltfremd und unverwendbar sei. Er sei „mehr glückliches Tier als Übermensch, mehr Träumer als Charakter, mehr Auswanderer als Weltverbesserer, mehr Urlauber als Unternehmer.“<sup>748</sup> Und jetzt kommen wir zu des Pudels Kern: Rousseau beschuldigt die „sinnlichen und irdischen Eindrücke“, die Menschen davon abzuhalten, den Wert dieses freien Existenzgefühls zu erkennen. Diese Spinnereien und Fantasiegebilde eines Einzelnen mögen harmlos sein. Doch Rousseau provoziert die Macht der manhaften Masse. Denn er propagiert etwas, was *man* nicht macht. Und wer außerhalb der manhaften Masse steht, ist ihr verdächtig. Die „Ekstase des Bei-sich-Seins“ stellt einen außerhalb der manhaften Masse, d. h. wer das tut verweigert Dichte und Gleichheit, wer das tut, hat jedenfalls nicht die Richtung der Masse. Wer das tut, ist ein Feind. Er ist *bei-sich*, und nicht *bei-allen*. Und schlimmer noch: „Die Träumerei des einen provoziert die Träumerei des anderen.“<sup>749</sup> Wo sich dieser Einfluss entfalten kann, ohne behindert zu werden, „wird eine Kettenreaktion ausgelöst, die mit der Zeit die gesamte Gesellschaft verstrahlen könnte.“<sup>750</sup> In letzter Konsequenz ist die soziale Synthese des selbst-stressierenden Sorgen-Systems bedroht. Denn wer einmal die Erfahrung vollkommener Stressfreiheit gemacht hat, ist nur schwer in die Sorgengemeinschaft zu reintegrieren. Sloterdijk meint, eine „massenhafte Freisetzung von Subjektivität dieser Art“ könnte geradezu eine „individualistische Kettenreaktion“ initiieren, was in einer „Massenflucht der sorglosen einzelnen aus dem Belastungskollektiv“<sup>751</sup> münden könnte. Wir können interpretieren: Stress ist das Bindemittel, das eine Gesellschaft zusammenhält – Stressfreiheit, im Sinne selbstgenügsamer Existenz, ist deren Lösungsmittel. Oder anders formuliert: Stress wirkt als die Macht der Kohäsion – Rousseausche Freiheit ist die Macht gegen *jegliche* Kohäsion. Das Bürgertum ist u.a. mit dem Sprichwort „Müßiggang ist aller Laster Anfang“ dieser Anti-Kohäsionsmacht entgegengetreten. Sloterdijk meint, dass die Anzahl derer, die Erfahrungen mit „Realitätsauflösung durch Entspannung und Gesellschaftsauflösung durch Streßfreiheit“<sup>752</sup> aufweisen, stark im Steigen sei. Brisant wird die Angelegenheit aber erst so richtig im Zusammenhang mit der provokanten These des Politikwissenschaftlers Walter Wüllenweber. Er meint, dass sich sowohl Oberschicht als auch Unterschicht kaum noch einen Zusammenhang zwischen Leistung und Erfolg empfinden. *Oben* und *Unten* lebten auf Kosten der Mittelschicht. Ihre Wert- und Moralvorstellungen entfernen sich immer weiter

---

<sup>746</sup> Ebd. S.26

<sup>747</sup> Ebd. S.28

<sup>748</sup> Ebd. S.35

<sup>749</sup> Ebd. S.37

<sup>750</sup> Ebd. S.37

<sup>751</sup> Ebd. S.38

<sup>752</sup> Ebd. S.39f.

von denen der Mehrheitsgesellschaft.<sup>753</sup> Was zuvor den Bauern gesagt wurde, gilt jetzt für die Mittelschicht: „Bebau das Feld, bleib bei dem Pflug, dann nütze dich der Welt genug. Von dir dann Nutzen haben kann der arme wie der reiche Mann.“<sup>754</sup>

Welche Folgerungen ergeben sich aus Sloterdijks Gegenüberstellung von Stress und Freiheit? Selbsterhaltungstress ist das Band der massendemokratischen Gesellschaft, genauso wie es die bürgerlichen Tugenden für die bürgerliche Gesellschaft waren. Bürgerliche Tugenden haben sich ins Manhafte gefressen, doch – und das ist die eigentliche Botschaft von Sloterdijks Essay – die Macht der manhaften, sich selbst stressierenden Masse beginnt zu bröckeln. Denn das von den wirtschaftsorientierten Sekundärtugenden gestützte *Man* wird – genauso rhizomartig wie es einst selbst die Gesellschaft mit seinem Netz durchzogen hat – vom Müßiggang bedroht. „Das macht man nicht!“, droht das heideggerische Man. „Ist mir doch egal!“, antwortet der rousseausche Müßiggänger. Erinnern wir uns an Kondylis These, dass soziale Macht legitimiert sein muss, dass aber Werte als Machtinstrument nicht stärker sein können als diejenigen, die sie benutzen.<sup>755</sup>

Für die Stress-Gesellschaft ist die Absicherung der unsichtbaren Macht eine Frage der Selbsterhaltung. Eine weitere Erosion muss unbedingt unterbunden werden. Auf den ersten Blick sind die Gegenmaßnahmen eindeutig: Erhöhung des Stressfaktors einerseits und Eindämmung der müßiggängerischen Freiheit á la Rousseau andererseits. Dahinter verbirgt sich das von Canetti erwähnte Wiederholungsprinzip zur Domestikation einer Masse. Die Masse der Massendemokratie – so können wir folgern – wird durch das unaufhörliche Wiederholen von stressierenden Tätigkeiten gezähmt und als Masse stabil gehalten. Der Selbsterhaltungstress dient zum Zusammenhalt der unversammelbaren Masse der Massendemokratie.

---

<sup>753</sup> Vgl. Wüllenweber, Walter: Die Asozialen: Wie Ober- und Unterschicht unser Land ruinieren – und wer davon profitiert, Deutsche Verlags-Anstalt, München, 2012

<sup>754</sup> „Bebau das Feld, bleib bei dem Pflug, dann nütze dich der Welt genug. Von dir dann Nutzen haben kann der arme wie der reiche Mann.“ (Gedicht aus der Versnovelle *Meier Helmbrecht* von „Wernher dem Gärtner“ aus dem 13. Jahrhundert)

<sup>755</sup> Vgl. Kondylis: *Philosoph & Macht*, S.13

## 4. Massendemokratie

### 4.1. Selbstverwirklichung – die Kardinaltugend der Massendemokratie

Die bürgerlichen Sekundärtugenden dienen v.a. wirtschaftlichen Aspekten. Das heißt, sie kommen zum Tragen, wenn vorhandene Ressourcen entweder genügen müssen oder vermehrt werden sollen. Güterknappheit – so meint Kondylis – hat die Ausprägung genügsamer Gesinnungen nach sich gezogen. Askese und Bescheidenheit sind Beispiele wie aus der Not eine Tugend wird.<sup>756</sup> Die Menschen verhalten sich anspruchslos und bescheiden, wenn sie gar nicht anders können. Die asketische Ethik gipfelt in der Vorrangstellung des Immateriellen gegenüber dem Materiellen. Dies hat einen doppelten sozialen Entspannungseffekt: es beruhigte die Masse der Armen, die mit ihrem Wenigen zufrieden sein konnten; und es beruhigte die Reichen, die mehr oder weniger sicher sein konnten, die Armen wären mit Immateriellem zufrieden. Im Zentrum einer asketischen Ethik steht die Kardinaltugend Vernunft, welche die Zügellosigkeit der Triebe in Schach halten soll.<sup>757</sup>

Die Massendemokratie aber verlangt nach einer anderen Ethik. Die Sekundärtugenden dürfen nicht von Vernunft und Mäßigkeit eingebremst werden. Selbstüberwindung ist nun nicht mehr gewollt.<sup>758</sup> Denn wenn sogar der Überfluss nicht als ausreichend erscheint, dann muss auch das Selbstverständnis der Bevölkerungsmasse ein anderes sein. Um den Konsum in Schwung zu halten, muss das Streben nach materiellen Gütern und Sinneslust als oberster Wert anerkannt werden. Hedonismus wird zur neuen Leitlinie sozialen Handelns.<sup>759</sup> Die Herrschaft als neue, oberste Kardinaltugend tritt Kondylis zufolge die *Selbstverwirklichung* an, was die Demission und weitgehende Entmachtung der Vernunft zur Folge hat.

Das Wort *Selbstverwirklichung* beschreibt eigentlich die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit durch das Verwirklichen von Möglichkeiten, die in einem Selbst angelegt sind. Doch Kondylis verbindet den Akt des Selbstverwirklichens eng mit Konsum von materiellen und sinnlichen Genüssen.<sup>760</sup> Das hedonistische Prinzip hat eine doppelte Funktion: psychologische Motivation und ethische Rechtfertigung für den Konsum der produzierten Güter. Der kommunistische *Held der Arbeit* wurde ersetzt durch den massendemokratischen *Helden des Konsums*. Dieser gilt fortan als Vorbild, weil er alles haben kann, was für Geld

---

<sup>756</sup> Vieles, das unerreichbar scheint, wird als nicht erstrebenswert bezeichnet. Viele finden einen Ferrari unsinnig, weil dieser einen so kleinen Kofferraum hat. Eine schöne Frau – so meinen viele – hat man nicht allein. Und wer viel Geld hat – so trösten sich diejenigen, die wenig Geld haben –, der schläft sicher schlecht, weil er Angst vor Verlust hat.

<sup>757</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.189

<sup>758</sup> Vgl. ebd. S.221

<sup>759</sup> Vgl. ebd., S.189

<sup>760</sup> Im Dudenverlag wird *Selbstverwirklichung* übrigens neben Generationskonflikt, Flugreise, Umweltschutz und Flowerpower als eines der prägenden Wörter der 1970er Jahre geführt.

erwerbbar ist. Die Massenmedien lassen die Mittelschicht – also die Masse – am Luxusleben der „massendemokratischen Aristokratie“ teilhaben. Diese neue Aristokratie setzt sich aus verschiedenen Eliten zusammen, die aber eines gemein haben: sie sind „Superkonsumenten“, die sich bei der Auswahl der Güter, ganz von ihrem Geschmack und persönlichen Vorlieben leiten lassen können – koste es, was es wolle. Je niedriger die Kaufkraft des Konsumenten, desto weniger orientiert er sich ausschließlich am persönlichen Geschmack und desto wahrscheinlicher bedient er sich bei Massenprodukten. Kondylis spricht von der Paradoxie der individuellen Erfüllung durch den Konsum von Massenprodukten. Diese Paradoxie ist bei Mode besonders offensichtlich.<sup>761</sup>

Die zuvor verbindliche Wertehierarchie, die in bestimmten obersten Werten gründete, wird von einem Pluralismus der Werte abgelöst.<sup>762</sup> Eine postmoderne Politik im Sinne von Lyotard bemüht sich um die Entfaltung vieler partikularer Möglichkeiten, und zwar im Bewusstsein, dass diese universal konfliktieren.<sup>763</sup> Der Staat muss sich dem Wertpluralismus gegenüber wertneutral verhalten. „Der Staat muß den Wertpluralismus als Wert betrachten und ihn verteidigen.“<sup>764</sup> Der massendemokratische Staat kann seine Entscheidungen also nicht aufgrund von Werten legitimieren. Stattdessen muss er durch demokratische Verfahren die Legitimation suchen. Die „Wahrheit wird immer mehr zur Konvention, und als Ergebnis eines Konsenses definiert.“<sup>765</sup> Das Ziel ist klar: Das soziale Zusammenleben soll friedlich verlaufen. Der Wertepluralismus ist dadurch gekennzeichnet, dass „mehrere austauschbare, also im Prinzip gleichwertige Elemente nebeneinander existieren und sich in verschiedenen Weisen miteinander kombinieren lassen.“<sup>766</sup> Der Wertepluralismus entspricht somit mustergültig der analytisch-kombinatorischen Denkfigur.

Wertegeleitetes Handeln orientiert sich nicht mehr an den Kardinaltugenden, sondern am Primat der konsumorientierten Selbstverwirklichung. Sekundärtugenden sind also vollends analytisch-kombinatorisch zu denken. Sekundärtugenden ergaben erst in Zusammenschau mit Primärtugenden einen Sinn. Doch die (moderne) Wertehierarchie ist tot – es lebe der (postmoderne) Wertepluralismus. Kondylis folgert, dass Werte nun selbst zu Konsumgütern werden, „die mehr oder weniger schnell verbraucht und in der Gunst der Konsumierenden durch andere ersetzt werden.“<sup>767</sup> Der Einzelne sieht sich nicht gezwungen, sein Leben verbindlich nach seinen selbst gewählten Werten auszurichten. Das Thema ist *Selbstverwirklichung*, nicht *Selbstdisziplin*. Ob sich jemand zum Satanismus bekennt, Atheist ist oder einer sektiererischen Betgemeinschaft angehört – die alltägliche Lebensführung muss sich nicht grundsätzlich von der eines überzeugten Anhängers des Umweltschutzes oder der eines Gebrauchtwagenhändlers unterscheiden. Freilich sind die Lebensführungen der angeführten

---

<sup>761</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.203

<sup>762</sup> Vgl. ebd. S.189

<sup>763</sup> Vgl. Welsch: Postmoderne Moderne, S.247

<sup>764</sup> Kondylis: Niedergang, S.222

<sup>765</sup> Ebd. S.223

<sup>766</sup> Ebd. S.225

<sup>767</sup> Ebd. S.222

Personen in concreto verschieden, aber sie sind in der pluralen Gesellschaft gleichwertige Möglichkeiten. Denn die Werte, auf denen sie beruhen, sind gleichwertig und gleich gültig. Die Auswahl kann wohlüberlegt oder auch beliebig sein. In dieser Unverbindlichkeit der Werte sieht Kondylis den Grund, warum selbst diejenigen, die eher ideelle als materielle Güter verbrauchen, das innere Gesetz der Massendemokratie nicht durchbrechen. Was ist der Grund des Fleißes, der Ordentlichkeit, wenn Selbstverwirklichung der oberste Leitwert ist? Weil ich es mir wert bin? Weil ich es so will? Weil ich halt so bin? Weil *man* es halt so macht? Die Frage, die zuerst beantwortet werden muss – und zwar von jedem Einzelnen separat: Was verstehe ich unter Selbstverwirklichung? Der Beantwortung wird vermutlich zuerst ein Blick nach links, und einer nach rechts vorausgehen. *Man* will sich ja nach den anderen orientieren. Denn ohne zu wissen, was unter Selbstverwirklichung zu verstehen sei, können wir annehmen, dass sie vorrangig in der Horizontalen stattfinden wird – in der Welt der manhaften Masse. Weil *man* sich heutzutage selbstverwirklichen muss, tun es auch alle. Es herrscht der Selbstverwirklichungszwang. Niemand wird eingestehen, dass er sich nicht selbst verwirklichen wolle. Selbst so zu sein wie alle sind kann ein Selbstverwirklichungsziel sein. Mit Sloterdijk können wir sagen: Wir schauen uns dabei gegenseitig mehr oder weniger amüsiert oder verächtlich zu. Aus Sicht der Masse bleibt alles beim Alten: Wachstum, Dichte, Richtung und Gleichheit sind offenbar am Konsum ausgerichtet, und zwar aufgrund des geradezu uniformierenden Individualismuszwangs zur Selbstverwirklichung.

In einem Essay auf der Jugendwebsite der Süddeutschen Zeitung konnte über die paradoxe Anpassung Jugendlicher an den „uniformierenden Individualismuszwang zur Selbstverwirklichung“ Folgendes gelesen werden: „Dieses hippe, kreative Leben erscheint aber bei näherer Betrachtung als nichts anderes, als ein verzweifelt Anpassen, an die Gesetze ihrer ‚peer group‘, die ihnen vorschreibt, EIN VERDAMMT NOCH MAL AUFREGENDES UND AUSGEWÖHNLICHES LEBEN ZU LEBEN, obwohl in Wirklichkeit die gesamte ‚peer group‘ ein völlig gewöhnliches und normales Leben führt. Aber das reicht bei soviel Konkurrenz heutzutage nicht mehr - Der Seinsimperativ schreibt vor: Zeige wie individuell du bist, sei nicht normal, du bist nicht wie die anderen. Du lebst total besonders. Du tust Cooles.“<sup>768</sup>

## 4.2. Postdemokratische Tendenzen der Massendemokratie

Der britische Politikwissenschaftler Colin Crouch erregte 2005 mit seiner Schrift »Post-Democracy« internationales Aufsehen (auf Deutsch »Postdemokratie«, 2008). Das Wesen der Postdemokratie ist Crouch zufolge von einer abnehmenden Lebendigkeit der Bürgerbeteiligung gekennzeichnet. Crouchs Postdemokratie-Theorie entwickelte sich zum Kristallisationspunkt für Politikverdrossene, Privatisierungs- und Sozialabbaukritiker. Für unser Thema ist v.a. der politische und ökonomische Einfluss auf Bildung von Interesse.

---

<sup>768</sup> ofdedef: Hipsterbashing: Zwangsindividualismus, Online im Internet, URL: <http://jetzt.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/544172/Hipsterbashing-Zwangsindividualismus> abgerufen am 07.1.2012

Um besser verstehen zu können, was *nach* der Demokratie kommt, müssen wir wissen, was Crouch unter Demokratie überhaupt versteht. Sein idealtypisches Demokratiemodell „setzt voraus, daß sich eine sehr große Zahl von Menschen lebhaft an ernsthaften politischen Debatten und an der Gestaltung der politischen Agenda beteiligt und nicht allein passiv auf Meinungsumfragen antwortet; daß diese Menschen ein gewisses Maß an politischem Sachverstand mitbringen und sie sich mit den daraus folgenden politischen Ereignissen und Problemen beschäftigen.“<sup>769</sup> Dieses Modell entspricht einer postmoderne Demokratie, die gemäß Lyotard das Prädikat *veritabel* zu Recht tragen dürfte.<sup>770</sup> Doch Demokratie – so ist Crouch überzeugt – wird zunehmend als *liberale Demokratie*, die nur durch drei Faktoren geprägt wird, verstanden: a) Wahlbeteiligung als politische Partizipation der Massen, b) mannigfaltige Einflussmöglichkeiten durch Lobbyismus sowie c) geringe Beeinflussung der kapitalistischen Ökonomie seitens der Politik. Die Anforderungen an dieses System sind relativ niedrig. Und alle, die es propagieren, sind bald zufriedengestellt. Diese Umstände machen gegenüber dem postdemokratischen Phänomen, das sich sozusagen schleichend etabliert, blind.

Der Crouchsche Postdemokratie-Begriff bezeichnet „ein Gemeinwesen, in dem zwar nach wie vor Wahlen abgehalten werden [...], in dem allerdings konkurrierende Teams professioneller PR-Experten die öffentliche Debatte während der Wahlkämpfe so stark kontrollieren, daß sie zu einem reinen Spektakel verkommt, bei dem man nur über eine Reihe von Problemen diskutiert, die die Experten zuvor ausgewählt haben.“<sup>771</sup> Politik entwickelt sich zum Showbusiness, deren große Bühne die Wahlkämpfe sind. „Im Schatten dieser politischen Inszenierung wird die reale Politik hinter verschlossenen Türen gemacht: von gewählten Regierungen und Eliten, die vor allem die Interessen der Wirtschaft vertreten.“<sup>772</sup> Wir resümieren: das demokratiepolitische Problem der Gegenwart ist gemäß Crouch die Macht der neoliberalen Wirtschaftseliten. Diese Wirtschaftseliten machen ihren Einfluss zwischen zwei Zeitpunkten geltend: zwischen der Abstimmung an den Wahlen durch die Bevölkerung und der Abstimmung der gewählten Delegierten bei Gesetzesbeschlüssen.<sup>773</sup>

---

<sup>769</sup> Crouch, Colin: Postdemokratie, Edition Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2008, S.9

<sup>770</sup> Lyotard sieht postmoderne Politik als Bemühen um Entfaltung vieler partikularer Möglichkeiten, von denen gewusst wird, dass sie universal konfliktieren. Vgl. Welsch: Postmoderne Moderne, S.246

<sup>771</sup> Crouch: Postdemokratie, S.10

<sup>772</sup> Ebd. S.10

<sup>773</sup> Canetti schreibt: „Niemand hat je wirklich geglaubt, daß die Meinung der größeren Anzahl bei einer Abstimmung durch ihr Übergewicht auch die klügere sei. Es steht Wille gegen Wille, wie in einem Krieg [...] Der Gegner, der überstimmt wird, fügt sich keineswegs, weil er nun plötzlich an sein Recht nicht mehr glaubt; sondern er gibt sich einfach geschlagen. Es fällt ihm leicht, sich geschlagen zu geben, denn es geschieht ihm nichts“ (Canetti: Masse & Macht, S.220f.). Er wird vom Sieger der Abstimmung nicht für seinen feindlichen Widerstand gestraft, der Unterlegene wird nicht getötet. „Hätte er Angst, daß es ihm an Leben geht, er würde ganz anders reagieren. Aber er rechnet mit künftigen Schlachten. Ihrer Zahl sind keine Grenzen gesetzt; es wird in keiner getötet.“ (Ebd. S.221)



Crouch zufolge war die wesentliche Ursache des Aufstiegs der Demokratie die verbreitete Einsicht, dass „die Ökonomie nur gedeihen könne, wenn es auch der Masse der abhängig Beschäftigten einigermaßen gut ginge.“<sup>774</sup> Crouch sieht darin eine Korrelation der Logik von Massenproduktion/Massenkonsum einerseits, und einer (freiwilligen) Machtbeschränkung der Wirtschaftseliten andererseits. Diese Machtbeschränkung war Folge eines sozialen Kompromiss zwischen den Wirtschaftseliten und der Masse der arbeitenden Bevölkerung, um den Fortbestand des Kapitalismus zu sichern. Die Eliten traten sozusagen freiwillig Macht an die Massen ab. Diese nutzten das Angebot vorerst auch. Der Höhepunkt der politischen Beteiligung der Massen wurde in den späten 1940er und frühen 1950er Jahren erreicht, und war v.a. dem Wiederaufbau nach dem Krieg geschuldet. Das waren harte Zeiten mit Aufbruchstimmung. Danach aber verloren viele Menschen ihre Illusionen und waren verstärkt mit Alltagsproblemen, mit der „Tyrannei des Realen“ beschäftigt. Die Eliten hingegen passten sich rasch an die neuen Bedingungen an, um die vorherigen Machtverhältnisse wiederherzustellen.<sup>775</sup>

Colin Crouch vergleicht die geschichtliche Entwicklung der Demokratie deshalb mit einer Parabel: Ihr Beginn setzte im 19. Jahrhundert an, erreichte Mitte des 20. Jahrhunderts den Höhepunkt und verändert sich seit den 1980ern substantiell. Damit meint Crouch nicht, dass sich Demokratien westlichen Zuschnitts in Diktaturen verwandeln, sondern, dass sich politische Verfahren innerhalb der demokratischen Institutionen in eine Richtung entwickeln, die typisch für vordemokratische Zeiten war. Mit anderen Worten: Die Postdemokratie ist nicht undemokratisch, die demokratischen Formen sind teilweise ausgeprägter als zuvor, nur der Inhalt verflacht. Infolgedessen kann man von einer ausgehöhlten oder verwässerten Demokratie sprechen. Und dass es keine Alternative zur Demokratie gibt, stellt Colin Crouch unmissverständlich klar, denn „es ist die Demokratie, nicht die Macht des Staates, die all ihren Mängeln zum Trotz dafür sorgt, daß der Neoliberalismus immer wieder den einen oder anderen Kompromiss mit kollektiven und öffentlichen Interessen eingehen muß.“<sup>776</sup> Als Beispiele mögen Kampagnen wie der Nichtraucherschutz, strenge Auflagen zum Umweltschutz oder eingeschränkte Werbemöglichkeiten für Tabak und Alkohol dienen. Crouch zufolge ist die postdemokratische Entwicklung kein unwiderruflich totalitärer Vorgang. Vielmehr pendelt die Wirklichkeit zwischen den beiden idealtypischen Modellen von Demokratie und Postdemokratie, wobei eine Annäherung an letztere eindeutig erkennbar ist. Und das bedeutet à la longue die Verwandlung des Wohlfahrtsstaates in einen neoliberalen Nachtwächterstaat.

Ein wesentlicher Aspekt der Postdemokratie ist die zunehmende Kommerzialisierung öffentlicher Leistungen. Die Idee der Unternehmen ist einfach: Sie wollen Gewinne mit Dienstleistungen erzielen, die eigentlich der Wohlfahrtsstaat zur Verfügung stellt:

---

<sup>774</sup> Crouch: Postdemokratie, S.14

<sup>775</sup> Vgl. Crouch: Postdemokratie, S.14f.

<sup>776</sup> Crouch, Colin: Das befremdliche Überleben des Neoliberalismus, Suhrkamp Verlag, Berlin, 2011, S.236

Postverkehr, Gesundheitsversorgung, Bildungsbereich etc. Das Argument für eine Auslagerung öffentlicher Dienstleistungen lautet: Privatanbieter verbessern die Qualität. Das stimmt oftmals deswegen, weil sich die Unternehmen ausschließlich um gewinnträchtige Segmente der öffentlichen Dienstleistungen bemühen. Aber „solange der Wohlfahrtsstaat überlebt, sind gewisse Bereiche dem potentiellen Profitstreben der Kapitalisten entzogen.“<sup>777</sup> Infolgedessen bemühen sich Unternehmen um Einfluss auf die Politik, um den Bereich öffentlicher Dienstleistungen weiter zu filetieren. Der Staat muss sich weiterhin um die kommerziell uninteressanten Bereiche kümmern. Wird öffentliche Versorgung derart vollzogen schrumpft zwangsläufig das Leistungsangebot. Verlustbringende öffentliche Dienstleistungen werden gleichsam nur noch für eine »Restkategorie« von Menschen erbracht: den Ärmsten, die keine andere Wahlmöglichkeit haben.<sup>778</sup> Crouch warnt, dass damit große Probleme für die demokratischen Rechte der Staatsbürger einhergehen.<sup>779</sup>

Welche Auswirkungen hat das auf den Bildungsbereich? Regierungen versuchen grundsätzlich diverse Finanzierungen auszulagern, v.a. im universitären und kulturellen Bereich sind sogenannte Drittmittel Gewohnheit geworden. Um die Suche nach Drittmitteln schmackhaft zu machen, werden staatliche Zuschüsse teilweise an ein Engagement privater Financiers gekoppelt, d. h., wer für private Sponsoren nicht attraktiv ist, erhält auch keine staatliche Förderung. Colin Crouch schlussfolgert: „Auf diesem Weg nimmt die Macht der Reichen weiter zu; sie haben nun die Möglichkeit, über die Verteilung öffentlicher Mittel zu bestimmen, da die öffentlichen Gelder dorthin fließen, wo zuvor ein privater Sponsor investiert.“<sup>780</sup> Die sogenannten *Orchideenfächer* an den Universitäten bleiben dann auf dem Trockenen sitzen.<sup>781</sup>

Die postdemokratischen Tendenzen erleichtern außerdem das Einflussnehmen von diversen Interessensgruppen. Crouch unterteilt Interessensgruppen in zwei Arten: in solche, die eine politische Agenda verfolgen und ihre Ziele über die politische Institutionen zu erreichen versuchen, und solche, welche Politik links liegen lassen und ihre Ziele auf direktem Wege angehen. Zu den Letzteren zählen u.a. soziale Wohlfahrtsorganisationen, die jenen helfen wollen, die mit den staatlichen Unterstützungen nicht das Auslangen finden.<sup>782</sup> Wenn Lücken

---

<sup>777</sup> Crouch: Postdemokratie, S.107

<sup>778</sup> Vgl. ebd. S.114ff.

<sup>779</sup> Er verweist auf das Modell der triangulären Beziehung von Mark Freedland. Darin geht es um den Zusammenhang von Regierung, Bürgern und privaten Dienstleistern. Die Regierung und die Bürger sind aufgrund der Verfassung miteinander verbunden. Die Regierung ist mit privaten Dienstleistern aufgrund des Vertragsrechts verbunden. Aber zwischen Bürgern und privaten Dienstleister gibt es keine Verbindung – weder durch die Marktwirtschaft noch durch Staatsbürgerrechte. Beschwerden von Bürger bei den Privatanbietern bleiben fruchtlos, und Beschwerden bei der Regierung ziehen lediglich Verweise auf bestehende Verträge nach sich. Das einzige Korrektiv ist eine Instrumentalisierung durch die Opposition, was aber höchstens indirekt zu einer Verbesserung führt. Vgl. ebd. S.114ff. und S.129ff.

<sup>780</sup> Ebd. S.62

<sup>781</sup> Siehe dazu „*Universitäten als Unternehmen*“, Seite 273ff.

<sup>782</sup> Vgl. Crouch: Postdemokratie, S.24f. und S.34f.

in der staatlichen Wohlfahrt durch nicht-staatliche Hilfsorganisationen geschlossen werden, ändert sich die Perspektive für die Empfänger der Hilfsleistungen dramatisch: Es geht nicht mehr um staatsbürgerliche Teilhaberechte für alle, sondern um Almosen für die Armen. Die *Inanspruchnahme eines Rechts* wird durch das *Hoffen auf Mitleid* ersetzt.

Zu den Interessensgruppen mit politischer Agenda zählt Crouch wirtschaftsorientierte Kampagnen und Lobbys, welche Regierungsentscheidungen direkt zu beeinflussen versuchen. „Vitalität dieser Art zeugt von einer starken liberalen Gesellschaft – doch dies ist nicht dasselbe wie eine starke Demokratie.“<sup>783</sup> Wirtschaftslobbys verfügen über zwei immense Vorteile: sie können Regierungen mit negativen ökonomischen Folgen drohen oder mit Investitionen locken (alias Zuckerbrot & Peitsche-Prinzip) und außerdem können sie für ihre Lobbying-Tätigkeit enorme finanzielle Mittel aufbringen, die sich bei erfolgreicher Beeinflussung ohnehin rentieren. Interessensgruppen, die nicht wirtschaftlich orientiert sind, können nicht wirkungsvoll drohen, haben selten verlockende Angebote für die Regierenden und ziehen keine materiellen Vorteile bei erfolgreichem Lobbying. US-amerikanische Neoliberale behaupten, dass Bürger ihre Ziele zunehmend selbstständig im Rahmen der Marktwirtschaft verfolgen, weniger auf den Staat abstützen und sich weniger für politische Angelegenheiten interessieren. Diese Behauptung scheint zu stimmen. Es gibt ja keine Alternative.<sup>784</sup>

Betrachtet man diese Entwicklung anhand Kondylis' Theorie über die Entstehung der Weltbilder, ergeben sich einige interessante Ableitungen. Verändert sich die Rolle des Staates weg von einer Wertegemeinschaft und hin in Richtung eines Rahmens für den Konkurrenzkampf, läuft er Gefahr seine Funktion als übergeordnete geistige Heimat zu verlieren. Die Auswirkungen auf die Entstehung der Weltbilder – sowohl bei Einzelnen als auch in Gruppen – sind innerhalb eines Wohlfahrtsstaates, der das soziale, materielle und kulturelle Gedeihen seiner Bürger unterstützt, völlig anderer Natur, als jene seitens eines sogenannten Nachwächterstaates, der lediglich den Schutz der persönlichen Freiheit und des Eigentums garantiert. Wenn das Weltbild des Staates auf ständige Konkurrenz hin konstruiert ist, dann bleibt die Grundhaltung der Bürger nicht unberührt. Regeln mit Geboten und Verboten gibt es in Familien (deren oberste Prämisse Liebe und Geborgenheit ist), Regeln mit Geboten und Verboten gibt es auch im Boxring (wo die oberste Prämisse das Bewusstlosschlagen des Gegenübers ist). Die Grundhaltung des Einzelnen ist also abhängig von den Rahmenbedingungen. In der Grundhaltung wird die Identität des Einzelnen sichtbar. Sind die Einzelnen gezwungen ihre Ziele selbstständig im Rahmen einer allgegenwärtigen Konkurrenz zu verfolgen, kommt es zu einer Intensivierung des Freund/Feind-Spannungsfeldes. Um die Selbsterhaltung – um die es gemäß Kondylis immer geht – zu gewährleisten, passen sich das eigene Weltbild und die eigene Identität an die Gegebenheiten an. Erkennbar wird dies durch die auf Leistungsfähigkeit getrimmte Grundhaltung.

---

<sup>783</sup> Crouch: Postdemokratie, S.26

<sup>784</sup> Vgl. ebd. S.26ff.

Was können wir vom Phänomen der Postdemokratie für unser Thema ableiten? Wenn wir den Blick auf die dominanten Akteure der jeweiligen historischen Dynamik richten, dann zeigt sich folgendes Bild: Im 19. Jahrhundert galt Bildung neben wirtschaftlichen Erfolg als zentrale Kategorie des Bürgertums bei der Überwindung des Adels. Bildung trug zur Machtbeteiligung des Bürgertums bei. Mit Beginn des 20. Jahrhunderts wurde Bildung ein Instrument des Proletariats bei der Durchsetzung der Massendemokratie. Auch wer ärmlichen und bildungsfernen Verhältnissen entstammte, konnte in hohe wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Positionen vorstoßen. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist Bildung nur noch eines von vielen Qualitätskriterien, mit denen Humanressourcen im Wirtschaftssystem wahrgenommen werden.

Differenziert man Bildung in *allgemeine Menschenbildung* á la Humboldt und *Aneignung beruflicher Fertigkeiten*, so liegt das Schwergewicht der postdemokratischen Bildungsanstrengungen auf der beruflichen Anwendungsorientierung. Die Idee von Bildung als Zweck an sich, als Herausbildung aller Kräfte, war weder unter Herrschenden noch unter Wirtschaftstreibenden je wohlgekommen. Die Absicherung des Wirtschaftsstandortes wird zur zentralen Funktion von postdemokratischer Bildung. Nationale Regierungen wollen mit qualifizierter Humanressource internationale Konzerne anlocken, nicht umsonst spricht man vom nationalen Humankapital. Die Unternehmen tragen zur Humanressourcenentwicklung aber wenig bei. Dennoch beeinflussen Unternehmen auf zwei Arten den Bildungsbereich effizient: a) ihre Forderung nach Flexibilität und Mobilität wirkt sich in der Bildungslandschaft im Allgemeinen aus sowie b) greifen sie mittels Drittmittelförderung und Finanzierung gesonderter Fachhochschulen bzw. Universitätslehrgänge in diverse Spezialgebiete direkt ein.

Es wird deutlich, dass die epochale Funktion der Bildung, die sie in den letzten Jahrhunderten innehatte bzw. die ihr zugestanden wurde, am Erlöschen ist. Im 19. und 20. Jahrhundert war Bildung für Bürgertum und Proletariat ein Kampfbegriff bei deren sozialem Aufstieg, durch den die vorherrschende Gesellschaft nachhaltig und wesentlich verändert wurde. Der Bildungsbegriff des 21. Jahrhunderts erscheint dagegen als eine kastrierte Variante, die statt gesellschaftlicher Veränderung die Konservierung des marktwirtschaftlichen Status quo gewährleisten soll. Der Wiener Bildungswissenschaftler Erich Ribolits bemerkt dazu: „Wenn der Markt die Maßgaben des Lebens bestimmt, wird die Vorstellung obsolet, dass Lernen der Selbstbefreiung des Menschen aus dem Gehäuse der Entfremdung dient. [...] Lernen ist dann nicht am Ziel der Bildung ausgerichtet, es dient der Domestizierung des Menschen – seiner Ausbildung zum »Nützling«.“<sup>785</sup> In Ribolits' Wortwahl schwingt viel Ungesagtes mit. Zum Beispiel: Weil jemand zum Nützling ausgebildet wurde, bedeutet dies nicht automatisch, dass er dann auch schon einer wäre. Erst die im marktwirtschaftlichen Prozess eingegliederten, beruflich-qualifizierten Personen sind *Nützlinge*. Nicht

---

<sup>785</sup> Ribolits, Erich: Humanressource – Humankapital. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Agnieszka Dzierzbicka & Alfred Schirlbauer (Hrsg.), Löcker Verlag, Wien, 2006, S.138

nur können, sondern auch tun ist die Devise. All jene, die nicht im marktwirtschaftlichen Prozess eingegliedert sind, gelten für die Unternehmen als *Lästlinge* (weil sie schwache Konsumenten sind) bzw. sogar als *Schädlinge* für die staatlichen Strukturen (weil sie eine finanzielle Belastung sind).

Ein weiterer interessanter Aspekt wird durch die Brille der Oberschicht offenbar. Während die Eliten des 19. und 20. Jahrhunderts die Bildungsbemühungen der Masse misstrauisch beäugten, predigen die postdemokratischen Eliten der Masse Bildung (im Sinne beruflicher Qualifikation) als Allheilmittel für den sozialen Aufstieg. Denn nur so könnten die unteren Schichten die – von den Eliten bereitgestellten – Karriereleitern hinaufklettern.<sup>786</sup> Nicht überraschend forciert die Politik meist wirtschaftsorientierte Bildungskonzepte – v.a. hinsichtlich der Standortsicherung. Auch die Diskussion im Zuge des Bildungsvolksbegehrens in Österreich 2012 war stark wirtschaftsorientiert. Man könnte also meinen, es wird alles für das Wohl der Masse getan. Wer nun trotz dieser Rahmenbedingungen nicht sozial aufsteigt, oder sogar arbeitslos bleibt, hat offenkundig seine Chancen nicht genutzt. Eine solche Argumentation verleugnet, dass die Aufsteigenden andere verdrängen.<sup>787</sup> Unter diesen Prämissen entfernt sich Bildung zunehmend von Muße und Selbstzweck. Stattdessen nimmt es den Charakter eines Wettrennens an. Mit Canetti gesprochen können wir sagen: Die Menschen im Bildungssystem der Postdemokratie bilden eine Fluchtmasse, die hin und wieder in Panik verfällt. Sie müssen schnell die richtige Entscheidung treffen, welche Ausbildung sie schnell zum richtigen Job bringt. Die Drohung von Außen ist nicht die Angst vom Löwen gefressen zu werden, wie bei den Gazellen, sondern es ist die sozioökonomische Todesfurcht des gesellschaftlichen Versagens. Es ist die Furcht, ein *Lästling* oder gar ein *Schädling* zu werden. Die Fluchtmasse zeichnet sich durch einen massiven Widerspruch aus: die Flüchtenden sind Gefährten und Konkurrenten in einem. Je höher die Opferbilanz steigt, je weniger gerettet werden können, desto rascher intensiviert sich die Freund/Feind-Spannung. „Je mehr man um sein eigenes Leben kämpft“, meint Canetti, „desto klarer wird es, daß man gegen die anderen kämpft, die einen auf allen Seiten behindern [...] Frauen, Kinder und alte Leute werden nicht geschont, man unterscheidet sie nicht von Männern.“<sup>788</sup> Um seine Selbsterhaltung zu gewährleisten, muss sich der Einzelne an die Gegebenheiten anpassen. Mit Crouch können wir sagen, dass der Erhalt des sozialen, gesellschaftlichen und v.a. ökonomischen Status quo über die Karriereleitern führt.<sup>789</sup> Setzt man Kondylis' These

---

<sup>786</sup> Vgl. Crouch: Postdemokratie, S.78

<sup>787</sup> Vgl. Ribolits, Erich: Humanressource – Humankapital, a.a.O., S.145

<sup>788</sup> Canetti: Masse & Macht, S.28

<sup>789</sup> Vgl. Crouch: Postdemokratie, S.78. Wir wissen, dass Selbsterhaltung ohne Selbststeigerung langfristig nicht möglich ist. Die Selbststeigerung des Einzelnen schlägt sich im Bildungsbereich als Streben nach einem höheren Bildungsabschluss, der Absolvierung von postgradualen Zusatzstudien oder Seminaren nieder. Das propagierte lebenslange Lernen ist Ausgangspunkt dieser permanenten übergangslosen Selbststeigerung. In der bürgerlichen Moderne fand diese Selbststeigerung in Stufen statt, es gab Zäsuren; wer z. B. die handwerkliche Meisterprüfung bestand, war im wahrsten Sinne des Wortes ein Meister. Denn damit ging auch gesellschaftlicher und ökonomischer Stellenwert einher. Der Meisterhandwerker konnte sich zwar nicht auf seinen

über die Hervorbringung des Intellekts durch den Selbsterhaltungstrieb fort, dann ist Selbsterhaltung auch der Antrieb für Bildung. Man darf bei all dem aber nicht vergessen, dass nicht die Bedürfnisbefriedigung der Ausgangspunkt der Selbsterhaltung ist, sondern der Mangel. Der Einzelne wird durch einen Mangel an Status, Information und Geld bedroht. Bildungsabschlüsse versprechen die Beseitigung all dieser Mängel. Wie wir wissen, bietet ein Weltbild umso sichere Orientierung und Halt, desto mehr Informationen es einbezieht und Möglichkeiten offen lässt. Je höherrangig der Bildungsabschluss, desto wahrscheinlicher ist ein gut bezahlter Arbeitsplatz. So lautet zumindest das Versprechen der Bildungspolitik und der Anbieter von Bildungsdienstleistungen.

Die Durchsetzung der analytisch-kombinatorischen Denkfigur im Bildungsbereich scheint v.a. eine von der Politik initiierte Anpassungsbewegung an die Dynamik der Ökonomie zu sein. Nationale Bildungspolitik richtet sich nicht vorwiegend nach Expertenwissen, denn im Zentrum der Bildungspolitik steht, wie bei jedem politischen Handeln, die Machtfrage. Massendemokratische Politik orientiert sich v.a. nach Zustimmung eines möglichst hohen Wähleranteils – und nicht nach der Vernünftigkeit. Denn politische Macht hat der, den der Wähler wählt. Die politischen Entscheidungsträger bedienen sich der Vernünftigkeit lediglich als Instrument, denn sie müssen als fachlich kompetent wahrgenommen werden. Sie verwenden also jene Argumente, die ihnen Wählerstimmen versprechen. Bildungspolitik tendiert so zur Resultante der treibenden Kräfte von *wirtschaftlichen Interessen* (v.a. hinsichtlich einer Standortsicherung) und *Klientelinteressen* der jeweiligen Regierungspartei.

### **4.3. Analytisch-kombinatorische Wirtschaftsaspekte**

Hier wird keine Analyse der ökonomischen Entwicklungen vollzogen, es werden lediglich einige Aspekte angeführt, die für unser Thema von Interesse sind. Im Fokus stehen also analytisch-kombinatorische Denkstrukturen im wirtschaftlichen Bereich, die Auswirkungen im pädagogischen Feld nach sich ziehen.

Der erste Blick gilt den globalen Unternehmen und der analytisch-kombinatorischen Finanzwirtschaft. Die wesentlichen wirtschaftlichen Akteure sind global tätige Unternehmen, deren internationaler Konkurrenzkampf sich mit fortschreitender Globalisierung verschärfte. Es „überleben nur die Härtesten und die Zähesten, und diese Härte zeigt sich nicht nur – oder nicht in erster Linie – gegenüber den Konkurrenten, sondern gegenüber Regierungen und Beschäftigten.“<sup>790</sup> Und diese Härte äußert sich im bereits erwähnten *Zuckerbrot und Peitsche-Prinzip*, indem Regierungen mit einer Abwanderung ins Ausland gedroht wird. Dem

---

Lorbeeren ausruhen, aber er konnte sich seiner abgesicherten Stellung relativ gewiss sein. Für den wissenschaftlichen Bereich galt dasselbe. Der akademische Grad Magister (lat.) bzw. Master (engl.) steht frei übersetzt für Lehrer oder Meister. Die Freude über erklommene Gipfel in der Bildungslandschaft währt gegenwärtig nur kurz. Der Prozess ist fließend. Lebenslanges Selbsterhalten bedeutet lebenslanges Lernen.

<sup>790</sup> Crouch: Postdemokratie, S.46

Unternehmen gefällige Änderungen von Steuer- oder Arbeitsgesetzen wirken in solchen Fällen meist besänftigend. Eigentümer internationaler Großkonzerne können „daher weit wirkungsvoller auf Regierungen einwirken und ihre Politik beeinflussen, als die Bürger der entsprechenden Staaten.“<sup>791</sup> Und dies, obwohl diese Eigentümer weder in diesem Staat leben, noch dort Steuern zahlen. Crouch vergleicht diese Chose mit dem vorrevolutionären Frankreich, wo der steuerbefreite Adel die politische Macht besaß, während Bürgertum und Bauerntum keine Machtbeteiligung, aber die gesamte Steuerlast zu tragen hatten.<sup>792</sup> Im Konkurrenzkampf der Konzerne sind Nationalstaaten keine Akteure, sondern nur Veranstaltungsorte. Crouch befürchtet, dass es à la longue zu einem „»Unterbietungswettkampf« bzw. *race to the bottom* im Arbeitsrecht, bei den Steuern und somit auch bei der Qualität der öffentlichen Leistungen [kommt ...]. Davon ausgenommen sein werden lediglich öffentliche Güter, die für die ausländischen Investoren vorteilhaft sind: Straßen etwa und das Fachwissen der Arbeitskräfte.“<sup>793</sup>

Crouch bezeichnet das globale Unternehmen als Phantomunternehmen. Er spielt damit auf zwei wichtige Veränderungen in der Unternehmenskultur seit den 1980er Jahren an: die schnelle Änderung der Unternehmensidentität und die Tendenz zur Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse. Hintergrund dieser Änderungen ist das neue Primat der Maximierung des *shareholder value* (was vereinfacht gesagt eine Steigerung des Kurswertes der Aktie bedeutet).<sup>794</sup> „Wenn ein Unternehmen wirklich erfolgreich sein will, muß es versuchen sich auf Finanztransaktionen zu beschränken, da das Kapital hier in seiner mobilsten Form im Spiel ist.“<sup>795</sup> Denn Aktien entsprechen der in Atome zerlegten Weltwirtschaft. Alles wird mit allem kombinierbar. Eine einzelne Aktie ist vernachlässigbar, denn die Masse macht es aus. Die Mitbestimmung im Unternehmen ist abhängig von der *Masse* der angehäuften *Elemente*, also der Aktien. Die Möglichkeiten des Kombinierens der Aktien sind unendlich: Aktien von Waffenfabrikanten und Produzenten ethischer Bionahrung können genauso kombiniert werden wie jene von Rindfleischproduzenten aus Argentinien und Innovationsfirmen, die das Ozonloch schützen.

---

<sup>791</sup> Ebd. S.46f.

<sup>792</sup> Die Mitglieder der globalen Wirtschaftselite sind aber im Gegensatz zum damaligen französischen Adel für die erzürnte Masse nicht greifbar. „Sie weisen eine Regierung einfach nur darauf hin, daß sie in diesem Land nicht investieren werden, wenn die nationalen Politiker beispielsweise darauf bestehen sollten, gewisse weitreichende Rechte der Arbeitnehmer beizubehalten. Die wichtigen Parteien des Landes werden sich hüten, diese Drohungen öffentlich zu machen, vielmehr erzählen sie ihren Wählern, antiquierte Regelungen des Arbeitsrechts müßten dringend reformiert werden. Die Wähler geben dann – ob sie sich nun darüber im klaren sind, daß hinter diesen Vorschlägen ein großangelegtes Deregulierungsprojekt steht oder nicht – diesen Parteien pflichtschuldig ihre Stimmen, da sie ohnehin keine große Auswahl haben. Man kann somit behaupten, daß sich die Menschen in einem freien demokratischen Prozeß für die Deregulierung des Arbeitsmarktes entschieden haben.“ (Crouch: Postdemokratie, S.47f.)

<sup>793</sup> Crouch: Postdemokratie, S.49

<sup>794</sup> Vgl. ebd. S.50ff.

<sup>795</sup> Ebd. S.52

Die derzeitige Speerspitze der analytisch-kombinatorischen Entwicklung im Bereich des Finanzmarktes ist der Hochfrequenzhandel. Darin werden per Computer pro Sekunde unzählige Geschäfte abgewickelt. Neben der Atomisierung der Wirtschaft in Aktien kommt es hierbei noch zur Atomisierung der Zeit und zur Zertrümmerung von Bedeutung. Es ist absolut bedeutungslos, mit Aktien welcher Firmen gehandelt wird. Hier trifft der Slogan von der postmodernen Beliebigkeit wirklich zu: Hauptsache der Kurs steigt. Das System des Hochfrequenzhandels beruht darauf, dass einigen Wertpapierhändlern Informationen über neu auf den Markt kommende Aktien um wenige Millisekunden vor dem offiziellen Markteintritt angeboten werden. Mit diesen bereitgestellten Informationen berechnen Hochgeschwindigkeitscomputer anhand komplexer Algorithmen Ertragschancen, welche dann innerhalb von Millisekunden umgesetzt werden können. Mit anderen Worten: Wertpapiere werden gekauft und nur einige Millisekunden später – mit geringem Aufschlag – wieder verkauft. Die Gewinne dieser einzelnen Transaktionen bewegen sich pro einzelner Aktie meist nur im Cent-Bereich, aber weil pro Sekunde mehrere Millionen solcher Transaktionen ausgeführt werden, summieren sich die Gewinne zu enormen Beträgen.<sup>796</sup> Im Jahre 2011 wurde ca. ein Drittel des weltweiten Aktienhandels auf diese Weise abgewickelt, in den USA waren es sogar über 70%.<sup>797</sup> Die Hochfrequenzprogramme versuchen, mit einem zeitlich begrenzten Informationsvorsprung Profit zu machen. Sie müssen dabei schneller als jeder andere Marktteilnehmer sein. Die maßgeblichen Parameter sind Geschwindigkeit und Information (die jedoch nur auf ein paar Kennzahlen reduziert ist). Es ist hierbei völlig gleichgültig, welche Wertpapiere gekauft werden: es ist einerlei, ob die konkreten Firmen Limonaden herstellen, Waffen produzieren oder Bücher drucken; es ist einerlei, ob die Firmen gut gefüllte Auftragsbücher haben oder knapp vor dem Konkurs stehen; es ist einerlei, ob sich die Unternehmensführung sozial engagiert oder als Menschenschinder verschrien ist oder mit Chemikalien die Umwelt verpestet.<sup>798</sup> Beim Hochfrequenz-Handel wird mit dem geringsten Risiko, in der kürzesten Zeit das meiste Geld gemacht. Das ist die Ekstase der Finanzwirtschaft. Obwohl in der Finanzwirtschaft relativ gesehen nur wenige Personen beschäftigt sind, übersteigt das weltweite Finanzvolumen, das sogenannte „Papiervermögen“ (Gesamtheit aller Geschäfte mit Devisen, Aktien, Krediten und Finanzprodukten ...), die Wertschöpfung der Realwirtschaft um das 65-fache. Noch drastischer ausgedrückt: am gesamten Geldvolumen hat die Finanzwirtschaft mit

---

<sup>796</sup> Vgl. Gomolka, Johannes: Algorithmic Trading: Analyse von computergesteuerten Prozessen im Wertpapierhandel unter Verwendung der Multifaktorenregression, Universitätsverlag Potsdam, 2011, S.27ff. und S.174ff.

<sup>797</sup> Vgl. Algorithmic Trading: The Real Story of Trading Software Espionage, Online im Internet: URL: <http://www.advancedtrading.com/algorithms/218401501abgerufen> am 08.05.2012

<sup>798</sup> Vgl. Kaiser, Tina: Blitzschnelle Händler unter Beobachtung. Ein Blick hinter die Kulissen der Hochfrequenz-Branche. Online im Internet: URL: [http://www.welt.de/print/die\\_welt/finanzen/article13699525/Blitzschnelle-Haendler-unter-Beobachtung.html](http://www.welt.de/print/die_welt/finanzen/article13699525/Blitzschnelle-Haendler-unter-Beobachtung.html) abgerufen am 08.05.2012.



Spekulation und Wetten einen Anteil von 99,5%. Die Realwirtschaft hat nur einen Anteil von 0,5%.<sup>799</sup>

Die Masse der Menschen müht sich in ihrer Arbeitswelt also um die Erwirtschaftung dieses halben Prozentpunktes ab. Wir wollen nun einen Blick auf die postmoderne Arbeitswelt in der Massendemokratie werfen: In Anlehnung an das Gleichnis von der Beschaffenheit eines Baums im Matthäus-Evangelium „An ihren Früchten werdet ihr sie erkennen!“ formuliert der Medienphilosoph Vilém Flusser die Beschaffenheit der Gesellschaft: „An ihren Fabriken sollt ihr sie erkennen.“<sup>800</sup> Flusser empfiehlt die Fabriken zu untersuchen, um auf den Menschen zu kommen. „Wer also nach unserer Vergangenheit fragt, der sollte vor allem in Fabrikruinen graben. Wer nach unserer Gegenwart fragt, der sollte vor allem die gegenwärtigen Fabriken kritisieren. Und wer die Frage nach unserer Zukunft aufwirft, der stellt die Frage nach der Fabrik der Zukunft.“<sup>801</sup>

Flusser postuliert drei Industrierevolutionen: Die erste wäre jene von Hand zu Werkzeug, die zweite von Werkzeug zu Maschine, und die dritte von Maschine zu Computer.<sup>802</sup> Zuerst war der Mensch die Konstante und das Werkzeug die Variable. In der vorindustriellen Zeit war der Handwerker das Zentrum seiner Werkstatt. Wenn einem Schneider die Nadel brach, einem Schmied der Hammer kaputt ging oder einem Tischler der Hobel stumpf wurde, so wurde stets das Werkzeug ersetzt bzw. repariert, sodass der Handwerker seine Tätigkeit fortsetzen konnte. Wenn aber der Handwerker krank wurde, so kehrte in die Werkstatt meist Stillstand ein, bis er wieder arbeitsfähig war. Dann wurde der Mensch zur Variablen und die Maschine zur Konstanten. In industriellen Fabriken steht im Zentrum der Halle die Maschine. Wenn ein Arbeiter krank oder alt wird, ersetzt ihn der Maschinenbesitzer unverzüglich durch einen anderen Arbeiter. Man kann Flusser dahingehend interpretieren, dass das anthropozentrische Weltbild zumindest im wirtschaftlichen Bereich von Maschinen verdrängt wurde. In der Handwerkswerkstatt steht der Mensch im Mittelpunkt. In der Fabrik steht die Maschine im Mittelpunkt. Auf die Frage nach der Fabrik der Zukunft meinte Flusser 1991, es sei entscheidend, dass diese Fabrik der Ort sei, „an welchem der *homo faber* zum *homo sapiens sapiens* werden wird, weil er erkannt haben wird, daß Fabrizieren dasselbe meint wie Lernen, nämlich Informationen erwerben, herstellen und weitergeben.“<sup>803</sup> Zwanzig Jahre später ist eher zu befürchten, dass das Unternehmen der Ort ist, an dem der

---

<sup>799</sup> Vgl. Ritsch, Wolfgang: Märkte für Menschen. Robert Shiller plädiert für ein besseres Finanzsystem, Online im Internet, URL: <http://oe1.orf.at/artikel/323516> abgerufen am 01.01.2013

<sup>800</sup> Vgl. Flusser, Vilém: Die Fabrik, in: Medienkultur, Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt am Main, 5.Auflage 2008, S.164

<sup>801</sup> Vgl. ebd. S.165

<sup>802</sup> Vgl. ebd. S.166. Auch Daniel Bell hat die zunehmende Bedeutung von Computer als dritte Industrierevolution bezeichnet (vgl. dazu: Die dritte technologische Revolution und ihre möglichen sozioökonomischen Konsequenzen. In: Merkur Jg. 44/1990, S. 28 ff.) Weitere Bezeichnungen sind u.a. mikroelektronische, elektronische oder digitale Revolution.

<sup>803</sup> Vgl. Flusser: Vilém: Die Fabrik. In: Medienkultur, Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt am Main, 5. Auflage 2008, S.171

*homo sapiens* zum *homo humancapitalicus* wird. Im Zentrum der meisten Unternehmen – da hat sich Flusser nicht geirrt – steht das Erwerben, Herstellen und Weitergeben von Informationen. Bereits Ende der 1970er Jahre erkannte der US-amerikanische Soziologe Daniel Bell einen strukturellen Wandel in der Gesellschaft, der v.a. von der Art des Wissens angetrieben wird. Dieser Wandel hat die Tendenz, die Massengesellschaft ordnen zu wollen.<sup>804</sup> Bell zufolge leben wir in einer postindustriellen *Dienstleistungsgesellschaft*, die von professionalisierten und technisch qualifizierten Berufen dominiert wird.

In einer Gesellschaft, in der es v.a. um Verarbeitung von Information geht – und weniger um die Produktion von Gütern – ändert sich auch der grundlegende soziale Faktor und somit das innere Gefüge. Vor diesem Hintergrund sieht Charles Jencks „die Ablösung des Proletariats durch die Klasse des Cognitariats. Natürlich sind diese neuen Arbeiter nicht eine wirkliche Arbeiterklasse und, um genau zu sein, auch nicht eine Mittelklasse, sondern eher eine ungewöhnliche, eine Paraklasse. Statistisch gesehen sind die meisten von ihnen kaufmännische Angestellte, Sekretäre und Sekretärinnen, Versicherungsangestellte, Börsenmakler, Lehrer, Manager, staatliche Büroangestellte, Advokaten, Schriftsteller, Bankleute, Techniker, Programmierer und Buchhalter. Ihre Lohnklassen sind so unterschiedlich wie ihr sozialer Status und ihr Lebensstil. Versuchsweise ließe sich diese große Gruppe aufteilen in Schichten, mit einer subtilen Rangordnung von den Cognikraten an der Spitze zu den untersten Cogniproleten.“<sup>805</sup> Mit anderen Worten: Das Cognitariat, das sind fast alle. Die Bildungsbürger und Wirtschaftsbürger von einst sind die neuen Cognikraten. Sie sind Manager, Rechtsanwälte, hohe Beamte oder Consulter. Die Masse von einst, das Proletariat, ist nun das Cognitariat. Sogar Jobs mit äußerst einfachen Handlanger-tätigkeiten, wie der Reinigungsdienst, zählen dazu. Bei jeder Reinigungsfirma erhält ein neuer Mitarbeiter eine Einschulung in die diversen Putzmittel und die Gefahren der jeweiligen Chemikalien. Auch Lagerarbeiter erhalten Kurse in Ordnungssystematik. Diese Berufsgruppen können am ehesten unter dem Begriff *Cogniproleten* zusammengefasst werden. Sie müssen zur akkuraten Ausführung ihrer beruflichen Tätigkeiten nicht viel wissen, aber immerhin: sie müssen *etwas* wissen.

Die Quintessenz der Cognitariat-These ist: jeder weiß etwas – der eine mehr, der andere weniger. Zum Proletariat zählten einst jene, die nichts Wesentliches außer ihre Kinder besaßen. Zum Cognitariat zählen nun jene, die nichts Wesentliches, außer verwertbare Informationen besitzen. Sie sind Elemente, die etwas wissen. Wir können sie auch als Informationsträger bezeichnen. Das bedeutet, die Massendemokratie besteht aus Informationsträgern. Und jeder Informationsträger ist in der Struktur überall einsetzbar – sofern er entweder über die richtige Information verfügt oder sich die richtige Information aneignet. Die wichtigste Eigenschaft eines Informationsträgers des Cognitariats ist die rasche

---

<sup>804</sup> Vgl. Bell, Daniel: Die nachindustrielle Gesellschaft, in: Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion, Hrsg. Wolfgang Welsch, VCH - Acta humaniora, Weinheim, 1988, S.145ff.

<sup>805</sup> Jencks: Was ist Postmoderne?, a.a.O., S.44

Aneignungsfähigkeit von Information, sodass er sich rasch an neuen Strukturen anpassen kann. Was wir hier gut erkennen können, ist die analytisch-kombinatorische Denkfigur: die Zerlegung der Gesellschaft in einzelne, unabhängige Individuen und deren unbegrenzte Kombinatorik bei Jobwechseln.

Der Politikwissenschaftler Colin Crouch resümiert, dass „ein Großteil der neuen Beschäftigungsverhältnisse im Sektorservice Degradierungen eigener Art mit sich [bringen]. Insbesondere die Arbeit im rasch anwachsenden Bereich der persönlichen Dienstleistungen führt häufig dazu, daß sich der Arbeitnehmer seinem Arbeitgeber und seinen Kunden in einer Weise unterordnen muß, die die demütigenden Bedingungen der alten Dienstbotengesellschaft wiederaufleben läßt.“<sup>806</sup> Üblicherweise spricht man dann von McJobs. Der Begriff des *McJob* kursiert bereits seit 1986.<sup>807</sup> Ein *McJob* gilt inzwischen als Inbegriff für Hungerlöhne und ermüdende Arbeit. Im Duden wird ein *McJob* als schlecht bezahlter und ungesicherter Arbeitsplatz definiert. Im österreichischen Beamtendeutsch heißt es schlicht: teilzeitbeschäftigt. Im Jahre 2011 war jeder vierte unselbstständige Erwerbstätige teilzeitbeschäftigt.<sup>808</sup> Viele davon hatten entweder zu ihrer normalbeschäftigten 40-Stunden Woche noch eine »geringfügige Beschäftigung« (= max. 376,26 €/Monat, Stand: 1.1.2012), viele halten sich mit mehreren solchen *McJobs* über Wasser. Und weil es bei vielen auch dann kaum zum Überleben reicht, wurde der Begriff der »working poor« eingeführt, was bedeutet, dass man trotz Erwerbstätigkeit von Armut bedroht ist. Der Volksmund bezeichnet dieses Dilemma mit „Zu viel zum Sterben, zu wenig zum Leben“. In Österreich sind davon 6-10% der Beschäftigten davon betroffen.

Ein *McJob* ist aber noch lange kein Beruf. Ein Beruf – so sprach Nietzsche – ist das Rückgrat des Lebens. In der bürgerlichen Moderne war die Berufsausübung mehr als nur Gelderwerb. Man sprach von einem *Berufsethos*, das sich zu einem der Garantien einer stabilen Gesellschaft entwickelte. Der Begriff des Berufs war weitgefasst, sodass er die Grundlage der Persönlichkeitsentfaltung abgeben konnte. Kondylis analysiert, dass durch die Bindung an den Beruf die Persönlichkeit aufhört, eine bloß psychologische Größe zu sein. Sie gewinnt dadurch zusätzlich eine soziale, eine ökonomische und eine ethische Dimension.<sup>809</sup> Die Verflechtung der Person bzw. ihr Aufgehen in einem Ganzen ist typisch synthetisch-harmonisierend. Die jeweiligen Berufe hatten ein auf sie angepasstes Ethos entwickelt, sie haben sozusagen institutionalisierte Werte. In vielen Berufsfeldern sind diese auch heute

---

<sup>806</sup> Crouch: Colin: Postdemokratie, Edition Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2008, S.86f.

<sup>807</sup> Erstmals verwendet wurde der Begriff *McJob* vom US-amerikanischen Soziologen Amitai Etzioni in einem Artikel für die Washington Post (The Fast-Food Factories: *McJobs* are Bad for Kids, The Washington Post, 24.08.1986). Fünf Jahre später übernahm Douglas Coupland diesen Begriff. In seinem Bestseller »Generation X« von 1991 wird er nur ein einziges Mal benutzt und bezieht sich nicht aufs Braten von Faschierten Laibchen, sondern auf den Job eines Barmanns. Dennoch wurde der Begriff erst durch dieses Buch so richtig populär.

<sup>808</sup> Statistik Austria: Teilzeit, Teilzeitquote 2012. Online im Internet, URL: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/arbeitsmarkt/arbeitszeit/teilzeitarbeit/teilzeitquote/index.htm](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/arbeitsmarkt/arbeitszeit/teilzeitarbeit/teilzeitquote/index.htm) abgerufen am 14.09.2012

<sup>809</sup> Vgl. ebd. S.41

noch bekannt. „Sich darauf zu berufen, ist allerdings ganz und gar aus der Mode gekommen“, meint Colin Crouch, „da Unternehmen wie Behörden der Meinung sind, daß man Fachkräften nicht trauen könne, sondern sie von Managern kontrollieren lassen müsse, die Leistungsziele festlegen, die an die Stelle der unzuverlässigen Ethik treten.“<sup>810</sup> Die Manager sind jedoch v.a. den *Shareholder-Value*, also der Steigerung des Wertes des Unternehmens verpflichtet. Die Marktwirtschaft ist amoralisch. Sie billigt jedes Ziel und jedes Verhalten, solange es Gewinn abwirft.

Im beabsichtigten Ersatz des *Berufsethos* durch vordefinierte *Leistungsziele* ist die analytisch-kombinatorische Denkfigur klar erkennbar: eine Aneignung ethischer Prinzipien und Wertvorstellungen braucht lange, aber dann sind sie langfristig wirksam. Leistungsziele und Verhaltensregeln können hingegen rasch von Fall zu Fall variiert werden. Je nach Auftrag oder Markterfordernis werden sie adaptiert, die Arbeitsbelegschaft wird vom Unternehmen gegebenenfalls darauf verpflichtet. Diese Chose ist zwar kein Garant für Stabilität, sorgt aber für Mobilität und Anpassung und entspricht dem obersten Grundsatz der Flexibilität. Funktionell wird die Sache nur, wenn Arbeiter und Angestellte jede Form von Berufsethos als altväterisch und überflüssig ansehen. Der vorherrschende Trend weist in diese Richtung; die Idee des Berufsethos wird lächerlich gemacht. Aber viele Arbeitsgebiete sind ohne Berufsethos nicht funktionell. Das gilt v.a. für den gesamten pädagogischen Bereich. Die Erziehungswissenschaftlerin Birgit Ofenbach hält als Quintessenz ihrer Analyse der Geschichte des pädagogischen Berufsethos fest: „Kein pädagogisches Handeln ist ohne ethische Fundierung erfolgreich, effektiv oder zu verantworten.“<sup>811</sup> Für Pädagogen gilt also, dass ein gelebtes Berufsethos die Voraussetzung für pädagogisches Handeln ist.

#### **4.4. Massendemokratische Gesellschaft & Information**

Ein Weltbild, das dem entscheidenden Subjekt Orientierung bieten soll, kann dies umso umfassender, desto bessere Informationen es zur Verfügung hat. Zum Beispiel war die Information über die Verwendung von Feuer für den prähistorischen Menschen ein wesentlicher Faktor für seine Selbsterhaltung. Die Fähigkeit der raschen Informationsverarbeitung war im Überlebenskampf ein Trumpf der Menschengattung. Der Mensch konnte sich so besser an verändernde Umfeldbedingungen anpassen. Seit Anbeginn der Zeit war für die Herrschenden die Informationsbeschaffung über Feindbedrohung eine wichtige Stütze ihrer Herrschaft. Schon Aristoteles wusste, dass es „für den Tyrannen gilt, möglichst dafür Sorge zu tragen, dass nicht verborgen bleibt, was einer von den Untertanen sagt oder tut.“<sup>812</sup> Pharaonen, Tyrannen, Fürsten, Könige und Imperatoren überzogen ihr

---

<sup>810</sup> Crouch: Überleben des Neoliberalismus, S.241

<sup>811</sup> Ofenbach, Birgit: Geschichte des pädagogischen Berufsethos: Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert, Königshausen & Neumann, 2006, S.348

<sup>812</sup> Aristoteles: Politik, zitiert nach: Fadinger, Volker: Griechische Tyrannis und Alter Orient. In: Anfänge politischen Denkens in der Antike, Kurt Raaflaub & Elisabeth Müller-Luckner (Hrsg.), Oldenbourg Verlag, 1993, S.264

Herrschaftsgebiet mit einem Netz aus Informanten und versuchten in befreundeten und verfeindeten Herrscherhäusern eigene Spitzel zu postieren. Information bedeutete für sie Machterhalt nach innen und außen (zur Abwehr von Bedrohungen) und Machterweiterung, v.a. nach außen (bei Angriffskriegen). Spionage wird nicht grundlos als das älteste Gewerbe bezeichnet. Während die Informierten ihre Sicht erhellen konnten, blieben die Uninformierten bzw. die Bespitzelten im Dunkeln. Erinnern wir uns an den ersten Satz von Canettis *Masse und Macht*: „Nichts fürchtet der Mensch mehr als die Berührung durch Unbekanntes.“<sup>813</sup> Die Untertanen in Uninformiertheit zu belassen, hat fraglos Vorteile für den Herrschenden. Je mehr Unbekanntes, desto mehr Todesfurcht, desto bessere Kontrollierbarkeit!, so könnte man im Anschluss an Canetti und Hobbes formulieren. Nicht ohne Grund verbrannten Machthaber Bücher, deren Inhalt als gotteslästerlich, häretisch, ketzerisch, amoralisch, pornografisch, aufrührerisch oder hochverräterisch bezeichnet wurde. Letztendlich ging es aber fast immer um Machterhalt. Besonders die römisch-katholische Kirche und die Nationalsozialisten<sup>814</sup> stechen – historisch betrachtet – bei »Bücherhinrichtungen« mit besonderem Eifer hervor.<sup>815</sup> Bücherverbrennungen werden auch im 21. Jahrhundert praktiziert, jedoch meist nur symbolisch.<sup>816</sup> Auch hier zeigt sich im übertragenen Sinn wieder: die *Töter* sind die Mächtigen. Der symbolische Akt des Bücherverbrennens entspricht lediglich einer Machtdemonstration. Wer aber Bücher auf den Index setzen bzw. deren Erscheinen verbieten kann, oder ganz allgemein Zensur ausüben kann, der verfügt über reelle Macht.

Eine erstmalige gezielte Information der Masse der Bevölkerung wurde in der Französischen Revolution, die auch eine „Revolution der Printmedien“ war, praktiziert. Im Vordergrund stand jedoch nicht die Absicht unabhängiger Information, sondern die Machtfrage: Während die Revolutionäre die Bevölkerung mit den eigenen Ideen versorgen und an sich binden wollten, wurden ganze Bibliotheken mit religiösen Büchern sowie jegliche Literatur, welche die französischen Könige verherrlichten, verbrannt. Das bahnbrechend Neue war aber, dass

---

<sup>813</sup> Canetti: *Masse & Macht*, S.13

<sup>814</sup> Die von der nationalsozialistischen Deutschen Studentenschaft organisierte »Aktion wider den undeutschen Geist« gilt als ein Gipfel der Bücherverbrennungen. Nach präziser Vorbereitung wurden landesweit alle Bibliotheken geplündert. Die Studenten gingen gemäß einer Liste vor, die über 3.000 Buchtitel (vorwiegend marxistische, jüdische oder pazifistische Literatur) umfasste. Zwischen 10. Mai und 21. Juni 1933 wurden diese dann öffentlich verbrannt.

<sup>815</sup> Aber auch in den USA wurden in der sogenannten McCarthy-Ära der frühen 1950er Jahre im Zuge der antikommunistischen Kampagnen tonnenweise Bücher aus Bibliotheken entfernt und verbrannt. Und ab 1956 wurden Werke des Psychoanalytikers Wilhelm Reich, der v.a. mit seinen Ansichten über Sexualität aneckte, verbrannt.

<sup>816</sup> In den USA kommt es immer wieder zu Koranverbrennungen durch christliche Fundamentalisten, die auch „unchristliche Literatur“ wie Harry Potter Bücher oder Tonträger von Bruce Springsteen, AC/DC oder Black Sabbath symbolisch verbrennen. In der islamischen Welt werden Bibeln sowie „unislamische“ und homoerotische Literatur verbrannt. Die Symbolik betrifft also v.a. die Vernichtung der dem eigenen Weltbild feindlichen Werte und die Darstellung der Überlegenheit der eigenen Werte.

sich mit den Massen sozusagen auch die Massenmedien erhoben.<sup>817</sup> Die Kommunikationswissenschaft etablierte sich erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts und war von Beginn an „unlösbar mit dem Massenbegriff verbunden, der seinerseits mit ausgesprochen negativen sozial- und kulturkritischen Assoziationen einherging.“<sup>818</sup>

Dass wir im beginnenden 21. Jahrhundert angeblich in einer Informations- bzw. Wissensgesellschaft leben, bekommt man mittlerweile täglich zu hören. Was aber zeichnet eine solche Gesellschaft aus? Allgemein meint man damit eine soziale Struktur, in welcher das Herstellen, Verarbeiten und Verteilen von Informationen eine dominante Stellung einnimmt. Es geht offenbar nicht darum, dass der Einzelne informiert ist.<sup>819</sup> Information und Wissen korrespondieren mit Macht. Aus Sicht Kondylis müssten wir neben dem Herstellen, Verarbeiten und Verteilen von Informationen noch das selektive Zurückhalten und Manipulieren von Informationen hinzufügen, um einen realistischen Begriff von der Informations- bzw. Wissensgesellschaft zu erhalten.

Was beim Begriff Massenkommunikation zuallererst auffällt, sind die Massen an Möglichkeiten, um zu kommunizieren. Der hohe Grad an Differenzierung ist erstaunlich – und zwar hinsichtlich der Vielfalt der Medien als auch der inhaltlichen Vielfalt. Der Kommunikationstheoretiker und Kulturphilosoph Norbert Bolz postulierte in Anlehnung an Paul Watzlawicks Axiom, dass man nicht nicht kommunizieren könne: „Man kann nicht nicht emailen.“<sup>820</sup> So wie Watzlawick die Unmöglichkeit nicht zu kommunizieren zum Ausdruck brachte, hat Bolz ironisch die Unmöglichkeit, sich den Neuen Medien zu entziehen, deutlich werden lassen. Doch die Neuen haben die Alten nicht verdrängt, sondern gemeinsam

---

<sup>817</sup> Das Informationsangebot explodierte förmlich. Gab es 1789 nur ein gutes Dutzend Zeitungen, so schwoll ihre Anzahl 1790 bereits auf über 300 Wochen- und Tageszeitungen an. Schlagartig entwickelten sich Zeitungen von einer elitären Angelegenheit zu einem Massenmedium. Mitverantwortlich dafür war der ausgeprägte Meinungsjournalismus, der eine volksnahe Ausdrucksweise anwandte. Vgl. Reichardt, Rolf: Die Französische Revolution als europäisches Medienereignis, in: Europäische Geschichte Online (EGO), hg. vom Institut für Europäische Geschichte (IEG), Mainz 2010, <http://www.ieg-ego.eu/reichardtr-2010-de> abgerufen am 21.09.2012

<sup>818</sup> Rudinger, Georg: Medienmacht und Massenwirkung. In: Ulrich Lappenküpfer, Joachim Scholtyssek und Christoph Studt (Hrsg.): Masse und Macht im 19. und 20. Jahrhundert, Oldenbourg, München, 2003, S.129

<sup>819</sup> Wäre dies die Absicht der Informationsgesellschaft, müssten wir sie verstehen als eine „Daseinsform, in der sich das existenzielle Interesse auf den Informationsaustausch mit anderen konzentriert.“ So jedenfalls stellt sich der Medienphilosoph Vilém Flusser die Informationsgesellschaft vor. Eine Verwirklichung dieser Gesellschaft würde aber eine bedingungslose Offenheit und Ehrlichkeit unter ihren einzelnen Mitgliedern voraussetzen. Eine solche Informationsgesellschaft wäre also ein aussichtsloses und lebensfremdes Unterfangen – das sieht auch Flusser so. Denn es überwiegt „die Tendenz zur Selbstbehauptung und nicht jene zur Selbstvergessenheit, die Tendenz zur Abkapselung von anderen im eigenen Selbst und nicht jene zur Anerkennung des anderen.“ Vgl. Flusser, Vilém: Verbündelung oder Vernetzung, In: Medienkultur, Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt am Main, 5. Auflage 2008, S.143ff.

<sup>820</sup> Bolz, Norbert: Theorie der Müdigkeit – Theoriemüdigkeit, 1997, In: Teleopolis (Online-Publikation), URL: <http://www.heise.de/tp/artikel/6/6135/1.html> abgerufen am 15.08.2012

bestrahlen sie uns parallel und gleichzeitig, sodass „es zu einer zunehmenden Medienübersättigung in allen Lebenswelten“<sup>821</sup> kommt. Unbestritten ist, dass unsere Gegenwart Dank der „heutigen technologischen Möglichkeiten zu einer momentbezogenen Vierundzwanzig-Stunden-Informationswelt vereint“<sup>822</sup> wurde. Durch die elektronischen Medien sind alle über alle Vorgänge der Welt informiert: seien es die Präsidentschaftswahlen in den USA, ein Bergwerksunglück in Südamerika oder Nacktfotos der britischen Kronprinzessin aus den Flitterwochen in Frankreich. Die empörte Prinzessin lässt aus Thailand, wo sie sich auf Reisen befindet, die ganze Welt wissen, dass sie die Nacktfotos nicht kommentiert.

Man muss sich aber vor Augen halten, dass diese technologische Entwicklung erst vor kurzem, nämlich Ende der 1950er Jahre eingesetzt hat. Doch ab dann verlief die Entwicklung rasant. Relativ rasch hat sich ein organisiertes Netzwerk einer weltweiten Kommunikation etabliert. Und im Jahre 2010 waren bereits über 2 Mrd. Menschen mehr oder weniger regelmäßige Internetuser.<sup>823</sup> In Österreich sind 75% aller Haushalte mit einem Internetzugang ausgestattet (Stand: 2011).<sup>824</sup> Was man ebenso als Tatsache nehmen muss, ist die Veränderung des Denkens durch eine Veränderung der Kommunikationsmedien. Eliten pflegten untereinander immer schon Briefverkehr. Damit konnten Gedanken und Gefühle mit weit entfernten Personen ausgetauscht werden. Vorausgesetzt, man war des Lesens und des Schreibens kundig. Wer lesen und schreiben kann, denkt anders als Analphabeten; und wer ein Smartphone benutzt, hat eine (theoretische) Macht über Zeit und Raum, von der antike Herrscher nicht einmal zu träumen gewagt hatten.<sup>825</sup> Über die Veränderung des Denkens durch Computer und Internet ist die Diskussion noch in den Kinderschuhen.<sup>826</sup> Friedrich Nietzsche stellte jedenfalls im Zuge seiner sechswöchigen Verwendung einer Schreibmaschine fest, dass sich „das Schreibzeug“ in die Gedanken mit

---

<sup>821</sup> Süss, Daniel: Mediensozialisation von Heranwachsenden: Dimensionen - Konstanten – Wandel, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Weinheim, 2004, S.57f.

<sup>822</sup> Jencks, Charles: Was ist Postmoderne?, Verlag für Architektur Artemis, Zürich und München, 1990, S.43f.

<sup>823</sup> Zuerst wurden noch Verbindungskabel verlegt, aber ab den 1980er Jahren übernahm die Satellitenkommunikation diese weltumspannende Funktion. Im Jahre 1990 wurde das Internet für die kommerzielle Nutzung freigegeben und ist seither auch außerhalb der amerikanischen Streitkräfte und Universitäten zugänglich. 1994 waren bereits weltweit 3 Mio. Computer mit dem Internet verbunden, 1996 hat sich diese Anzahl auf 6 Mio. verdoppelt. Vgl. International Telecommunication Union; The World in 2010: ICT facts and figures, Online im Internet, URL: [http://www.itu.int/net/pressoffice/press\\_releases/2010/39.aspx](http://www.itu.int/net/pressoffice/press_releases/2010/39.aspx), abgerufen am 03.06.2012

<sup>824</sup> [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/informationsgesellschaft/ikt-einsatz\\_in\\_haushalten/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/informationsgesellschaft/ikt-einsatz_in_haushalten/index.html)

<sup>825</sup> Vgl. Rudinger, Georg: Medienmacht und Massenwirkung, a.a.O., S.138

<sup>826</sup> Der renommierte Gehirnforscher Manfred Spitzer nimmt als Kritiker der digitalen Medien eine Vorreiterrolle ein. Mit Publikationen wie „Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen“ (Droemer, 2012) oder „Vorsicht Bildschirm!: Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft“ (Deutscher Taschenbuch Verlag, 2005) warnt er vor Risiken und Nebenwirkungen, die sich aus einer unkritischen und übermäßigen Benutzung digitaler Medien ergeben.

einschreibe.<sup>827</sup> Die neuen Technologien eröffnen nahezu unbegrenzte Kommunikationsmöglichkeiten. Sie tragen wesentlich zur Pluralisierung der Gesellschaft bei. Damit geht aber eine weitere Differenzierung einher. Die Individualisierung bei Informationsthemen führt zu einer „Fragmentierung und Fraktalisierung der Masse.“<sup>828</sup> Der Einzelne ist in eine Unübersichtlichkeit entlassen.

Jean Baudrillard ist bekannt geworden als Philosoph der Simulation. Er hat dargelegt, dass sich Differenzen zunehmend gegenseitig aufheben und in eine Tendenz führen, die in universeller Indifferenz münden muss. Die zunehmende Vielfalt bewirkt eine zunehmende Anzahl an Möglichkeiten, die damit zunehmend gleichgültig werden. Die Vervielfältigungen der Vielfalt bedeutet die Vergleichgültigung der Möglichkeiten. Mit anderen Worten: Je mehr Möglichkeiten man hat, desto weniger Bedeutung haben sie – bis sie schließlich gar keine Bedeutung mehr haben. In der heutigen Gesellschaft, „wo Wirklichkeit durch Information erzeugt wird, ist es nicht nur immer schwieriger, sondern zunehmend unmöglich und sinnlos geworden, zwischen Realität und Simulakrum noch zu unterscheiden.“<sup>829</sup> Die Auswirkungen von Simuliertem auf die Wirklichkeit – sei es durch Falschmeldungen in den Medien oder durch bewusst lancierte Gerüchte – sind jedenfalls nicht bestimmbar. Denn eine Reaktion auf Simuliertes findet immer in der Wirklichkeit statt, und wenn es lediglich die Feststellung ist, dass es sich um Simuliertes handelt. Resümierend über einen Betrug, einen autochthon lebenden Eingeborenenstamm als eine von der Zivilisation völlig unberührte Gruppe darzustellen, meint Welsch: „Aber wie immer es gewesen sein mag – man wird es nicht mehr unterscheiden können. Genau das macht die Essenz der Simulationswelt aus.“<sup>830</sup>

Baudrillard ist davon überzeugt, dass sich ab einem bestimmten Punkt – sozusagen ab dem Point-of-no-return – Systeme nicht mehr mit ihren Widersprüchen beschäftigen, sondern in die „Ekstase der Selbstbespiegelung“ übergehen. Eine Struktur ohne Inhalt. Diesen Point-of-no-return habe die gegenwärtige massendemokratische Informationsgesellschaft bereits überschritten. „Wucherung macht den Grundvorgang des Sozialkörpers aus. Die Fettleibigkeit [...] ist das drastischste Symptom“. So wie die Körper der einzelnen fettsüchtigen Menschen „strukturlos wuchern und alles absorbieren, so wächst auch die soziale Masse in monströser Saturierung, und ähnlich werden auch die Informationsspeicher und Gedächtnissysteme überfüttert und überfettet. Der Krebs – die maßlose Wucherung – und das Klon – die Reproduktion des Gleichen – haben symbolische Wahrheit für das Ganze.“<sup>831</sup>

---

<sup>827</sup> Vgl. Stingelin, Martin: Kugeläußerungen. Nietzsches Spiel auf der Schreibmaschine, in: Materialität der Kommunikation, Hans Ulrich Gumbrecht und K. Ludwig Pfeiffer (Hrsg.), Frankfurt/M, 1995, S.326–341

<sup>828</sup> Vgl. Rudinger: Medienmacht und Massenwirkung, a.a.O., S.144

<sup>829</sup> Welsch: Postmoderne Moderne, S.150

<sup>830</sup> Ebd.

<sup>831</sup> Welsch: Postmoderne Moderne, S.151



Wir resümieren: Die Welt der Informationsgesellschaft besteht aus einer Vielfalt von zunehmend gleichgültigen Bestandteilen (bzw. Möglichkeiten). Diese sind zueinander prinzipiell gleichwertig und miteinander austauschbar. Sogar Wirklichkeit und Simulation sind ineinander verwandelbar. Die Ekstase der Vielfalt mündet im Einheitsbrei.

Das eigentliche Problem der Informationsgesellschaft ist aber die zunehmende Gleichgültigkeit, die mit einer zunehmenden Sinnlosigkeit einhergeht. Die Fragmentierung in gleichwertige und austauschbare Elemente schwächt den Sinnzusammenhang der Welt. Was bleibt, ist letztlich eine unbegrenzte Kombinierbarkeit der Elemente miteinander. Mit anderen Worten: Wenn die beliebige Konstruierbarkeit der Welt nun die Wirklichkeit ist, dann wird die Wirklichkeit zur Simulation. Dass die Welt nicht anders als beliebig konstruierbar sei, können wir auch dem radikalen Konstruktivismus entnehmen. Dessen Kernaussage lautet: Die Wahrnehmung ist kein Abbild einer bewusstseinsunabhängigen Wirklichkeit. Stattdessen konstruiert sich jeder Einzelne aus Sinnesreizen und Gedächtnisleistung seine eigene Wirklichkeit. Wirklichkeit wird also durch eingehende Information und dem, was der Einzelne daraus macht, erzeugt. Der radikale Konstruktivismus hat freilich pädagogische Ableitungen, wie z. B. die konstruktivistische Didaktik, nach sich gezogen. Darin wird Lernen als Prozess der Selbstorganisation des Wissens betrachtet. Lernen wird dadurch relativ, individuell und unvorhersagbar, weil es von der Wirklichkeits- und Sinnkonstruktion des Lernenden abhängt.

Typisch für die massendemokratische Gesellschaft ist ihre Kommunikation zwischen Politik und den Massen. Der Trend der politischen Berichterstattung ist allgemein wie folgt zu umreißen: Nachrichtensendungen sollen unterhaltsamer werden (Stichwort Infotainment, als eine Mischung aus „Information“ und „Entertainment“), Nachrichteninhalte müssen personalisiert werden (inklusive biografischer Privatinformationen über Politiker), zentrale Akteure dominieren die Berichterstattung (Eliten-Bonus), die Themenauswahl orientiert sich nach der Popularität, womit ein steigendes Interesse an Events einhergeht (wie z. B. Konflikte, Gewalttaten oder sonstige besondere Ereignisse; wobei das Besondere zunehmend gewöhnlicher wird).<sup>832</sup> Wie wirkt sich dieser Trend auf das *Wesen* der Massendemokratie aus? Politiker werden in der Öffentlichkeit und v.a. in den Massenmedien nicht mehr hofiert, sondern respektlos kritisiert und angegriffen. Dies wird oft als Zeichen der demokratischen Kultur gewertet, deren positive Auswirkungen u.a. vermehrte Transparenz und erschwerte Korruption sind. Jedoch gibt es auch negative Auswirkungen. Zum Beispiel müssen sich Politiker aufgrund des öffentlichen Interesses mehr über ihre mediale Wahrnehmung als um politische Inhalte sorgen. Es geht ihnen nicht um das *Vernünftige* für die Bevölkerung, sondern um ihre *Beliebtheit* in der Bevölkerung. Sie wollen der Bevölkerungsmeinung entsprechen. Kondylis meint: „Populismus ist demnach die Art und Weise, wie der Gegensatz zwischen dem Grundsatz der allgemeinen Gleichheit und der (vorläufigen) faktischen Herrschaft einer Elite unter den Bedingungen massendemokra-

---

<sup>832</sup> Vgl. Rudinger: Medienmacht und Massenwirkung, S.141

tischer Politik (vorläufig) überbrückt wird.“<sup>833</sup> Das Ziel der Politiker sei, als „treuer Vollstrecker des Volkswillens“ aufzutreten. Damit erklärt sich auch die sogenannte Umfragenpolitik. Populistische Politik verlangt von ihren Protagonisten aber auch auf Aufhebung der Trennung von Privatem und Öffentlichkeit. Der „kleine Mann“ will überzeugt werden, dass der Herr Präsident auch nur ein Mensch ist wie „du und ich“. Denn im Privaten erscheinen alle – mehr oder weniger – als Gleiche, das Private wirkt daher einigend und egalitär. Der populistische Politiker nimmt auf, was der kleine Mann als einfache Lösung sieht. Darüber wird sodann öffentlich diskutiert – was letztendlich entschieden wird, ist eine andere Sache. Wichtig ist, dass die Entscheidung beliebtsteigernd kommuniziert wird.

Die öffentliche Kommunikation politischer Inhalte spiegelt kaum deren Komplexität wider. Die Kluft zwischen offiziellem Diskurs (auf Expertenebene) und den Massenmedien (auf Laienebene) ist beträchtlich. Für Politiker ist wichtig, dass sie als kompetent und empathisch wahrgenommen werden. Wohlgemerkt: sie müssen weder kompetent, noch einfühlsam sein – es reicht, wenn der Eindruck entsteht, sie wären es. Jean Baudrillard und seine Simulation lassen grüßen. Politiker reden deshalb nicht wie normale Menschen, sondern benutzen vorgefertigte einprägsame Statements, die wie Merksätze in den Köpfen der Zuhörer hängen bleiben sollen. In Großbritannien nennt man diese Technik »sound bites«, weil sich das Gesagte im Gedächtnis festbeißen soll. »Sound bites« sind Satzbausteine, die ideal zu audiovisuellen Medien passen.<sup>834</sup> Kurz, prägnant und eingängig. Politische Reden und vorbereitete Interview-Bausteine werden mittlerweile hauptsächlich auf diese Merksätze hin gestaltet. Wir haben es hier also erneut mit einer analytisch-kombinatorischen Struktur zu tun: die Kommunikation wird auf einzelne Worthülsen ohne Aussagekraft heruntergebrochen. Diese Worthülsen werden dann zu Sachverhalten kombiniert. Die Ursprünge dieser Entwicklung finden sich in den USA der 1950er Jahre, als die Werbeindustrie ihre Produkte an das Fernsehen anpassen musste. Crouch hält fest: „Der Massenjournalismus begann, sich den Werbetext zum Vorbild zu nehmen: sehr kurze Nachrichten, die nur ein äußerst geringes Maß an Konzentration erfordern; man setzt die Sprache ein, um möglichst starke Bilder hervorzurufen, nicht um den Intellekt anzusprechen. Werbung ist keine Form des rationalen Dialogs. [...] Auf Werbung kann man nicht antworten. Ihr Ziel ist es nicht, jemanden in eine Diskussion zu verwickeln, sondern ihn zum Kauf zu überreden“<sup>835</sup>. So wie sich die Werbung an das neue Medium Fernsehen anpasste, so passte sich die politische Kommunikation dem Fernsehen an – und übernahm die Techniken der Werbeindustrie.

Der Politiker kämpft übrigens mit ähnlichen Problemen wie der Lehrer: beide müssen sich täglich um die Aufmerksamkeit ihrer Zuhörer bemühen. Sowohl Schüler als auch Wähler haben primär andere Interessen als das Angebot von Politik oder Schule. Die Folge ist die Reduzierung der Komplexität der Inhalte, aber mit „leichtverdaulichen und sensationsheischenden Wissensschnipseln“ (Crouch) sind weder Schüler auf das Leben noch Wähler auf

---

<sup>833</sup> Kondylis: Niedergang, S.199

<sup>834</sup> Vgl. Crouch: Postdemokratie, S.35ff.

<sup>835</sup> Ebd. S.38

die Wahlen seriös vorbereitet.<sup>836</sup> Die Zeche zahlen sie aber trotzdem. Politiker und Lehrer müssen ihre Zuhörer sozusagen „abholen“, wo sie sind: die Politiker zum eigenen Vorteil, die Lehrer zum Vorteil der Schüler. Das ist ein Unterschied. Beide Berufsgruppen haben ihren Kommunikationsstil seit den 1980ern nachhaltig ändern müssen. Der Lehrer lehrt nicht, sondern coacht, vermittelt, motiviert und begleitet. Das Verschwinden des Lehrerhaften am Lehrer wird ausführlich in Teil IV behandelt. Soviel sei gesagt: der neue Lehrer muss analytisch-kombinatorisch gedacht werden.

#### 4.5. Massendemokratische Mentalität und Lebensform

Der wesentlichste Aspekt bei der Entwicklung einer massendemokratischen Mentalität war der Wertewandel, von der Selbstdisziplin hin zur Selbstverwirklichung. Vor dem Hintergrund des massendemokratischen Ziels der materiellen (Chancen)gleichheit kam dem Staat die Aufgabe zu, Rahmenbedingungen zu schaffen, die jedem Einzelnen gleiche Chancen garantieren sollten. Die hedonistische *Selbstverwirklichung* gründet in der Ohnmacht, die der Einzelne angesichts seiner Bedeutungslosigkeit innerhalb der übermächtig scheinenden Strukturen erfährt. Diese Ohnmacht kann der Einzelne aber durch *Konsum* kompensieren, was ihn dazu bringt, sein Interesse dort einzubringen. Zum Mittelpunkt des Daseins wird die Intensivierung des Lebensgefühls.<sup>837</sup> Die hedonistische Selbstverwirklichung ist somit als *die* Kardinaltugend der Massendemokratie anzusehen. Im Konsumieren, der damit verbundenen Kerntätigkeit, können wir das Wiederholungsprinzip zur Domestikation der Masse erkennen. Die immer wiederkehrenden Rituale werden in Shopping-Centern, auf Internet-Einkaufsportalen oder per Katalog durchgeführt und erinnern die Einzelnen an das Gemeinsame der Masse, in der sie aufgegangen sind.

Ein weiterer Wertewandel ist der von der bürgerlichen Tugend der Aufrichtigkeit zur massendemokratischen Tugend der *Authentizität*. Eine der Früchte der bürgerlichen Aufrichtigkeit ist das Prinzip der Vertragstreue »Pacta sunt servanda«. Doch Aufrichtigkeit wird in der Massendemokratie nicht mehr als ausreichender Charakterzug betrachtet. Gefordert wird Authentizität. Also die Fähigkeit, sein Handeln nicht durch äußere Einflüsse bestimmen zu lassen, sondern aus sich selbst heraus zu begründen. Kondylis erkennt in der Authentizität lediglich eine Maske, die im Gegensatz zur bürgerlichen Aufrichtigkeit keine Schöpfung von Erziehung und Übung ist, sondern meist das wechselhafte Ergebnis unberechenbarer Improvisationen darstellt. Er folgert, dass das Bestreben, sich authentisch zu verhalten, zwangsläufig in einen Konflikt der Authentischen münden muss, der schließlich den Narzissmus in ihnen weckt und sie ständig nach Publikum suchen lässt, das sie bemitleidet oder das sie tyrannisieren können. „Selbstmitleid ist neben dem Narzißmus eine geläufige psychologische Erscheinung in der Massendemokratie der authentischen

---

<sup>836</sup> Vgl. ebd. S.63ff.

<sup>837</sup> Vgl. ebd. S.210

Menschen.“<sup>838</sup> Kondylis resümiert, dass sich die Ethik „der Psychologie beugen, [muß] wenn die Selbstverwirklichung zum Ziel des Einzelnen erklärt wird. Denn die ethische Beurteilung setzte die vernünftige Substanz der Persönlichkeit voraus, die Selbstverwirklichung bringt aber die ganze Vielfalt der Psyche ins Spiel [...] Das Selbst wird dadurch vielseitiger und zugleich zerstreut es sich leichter.“<sup>839</sup>

Kondylis stellt die Behauptung auf, dass das massendemokratische Selbstbild dem Vorgang des *Konsums* entspricht, während das bürgerliche Selbstbild der *Akkumulation* entspricht. Das bürgerliche Selbst stand unter dem Gebot der Bildung und häufte sozusagen ideelle Güter auf Basis eines festen geistigen Kerns an. Das erforderte Zeit und Mühe und die Einordnung der besonderen Ziele in einen großen Lebensplan. „Bei der Selbstverwirklichung konsumiert sich hingegen das Selbst, indem es Personen und Güter konsumiert, ohne eine Beziehung mit ihnen einzugehen. [...] Der] Selbstkonsum des Selbst vollzieht sich m.a.W. durch dessen sukzessives Verweilen bei unterschiedlichen Dingen, denen man sich nie ganz widmet.“<sup>840</sup>

Die Entwicklung der Massendemokratie brachte auch einen Wandel im Bereich der Sexualität. Die kulturevolutionären Sexkulte ab den 1960er Jahren brachten zwei antibürgerliche Implikationen mit sich. Zum einen wird – durch die öffentliche Thematisierung von Sex – die Trennung von Privatem und Öffentlichem aufgehoben. Zum anderen untersteht der sexuelle Trieb fortan nicht mehr der Bevormundung durch die bürgerliche Vernunft. Sex wird nicht mehr in zweckmäßige Bahnen wie Liebe, Treue oder Ehe gelenkt. Stattdessen wird er von den ethischen und institutionellen Bindungen abgelöst und als eigenes Element verselbstständigt.<sup>841</sup> Die Selbstverwirklichung auf dem Gebiet der Sexualität entspricht dem Übergang von Akkumulation zu Konsum. „Sexuelle Befriedigung wird nicht als glückliches Ende einer Anstrengung verstanden, die bestimmte soziale Folgen hat, sondern als kurze und schnell erreichbare Form der Lust, die unabhängig von anderen langfristig wirkenden Faktoren genossen werden kann.“<sup>842</sup> Sexuelle Lust wird zum primären Akt, der isoliert konsumiert wird und nicht als genüsslicher Höhepunkt in einer mehrschichtigen Beziehung eingebettet ist. Sexuelle Lust wird weitgehend auf die Kopulation reduziert. Dies bringt Kondylis dazu zu sagen: „Die Hetäre des bürgerlichen Zeitalters wird somit durch die kleine Nutte der massendemokratischen Epoche abgelöst.“<sup>843</sup> Während Hetären – im Sinne der Antike – als gebildet und kunstsinnig galten und sozial anerkannt waren, sind Dirnen, Nutten und Prostituierte an den gesellschaftlichen Rand gedrängt. Ihre Funktion ist auf isolierte körperliche Befriedigung reduziert. Dass dies ein Massenphänomen ist, zeigt ein Blick in das Internet: Ca. 30% des weltweiten

---

<sup>838</sup> Ebd. S.212

<sup>839</sup> Ebd. S.213f.

<sup>840</sup> Ebd., S.215

<sup>841</sup> Vgl. ebd. S.234

<sup>842</sup> Ebd. S.219

<sup>843</sup> Ebd. S.219

Datentransfers<sup>844</sup> und bis zu 25% der Suchmaschinen-Anfragen sind pornografischen Inhalten geschuldet. Übrigens sieht der durchschnittliche Internetuser mit 11 Jahren seinen ersten Porno.<sup>845</sup>

Kondylis erkennt in der Kulturrevolution der 1960/1970er Jahre nicht eine Revolution im Sinne eines Umsturzes der alten Gesellschaftsformation und die Etablierung einer neuen, sondern vielmehr eine Anpassungsbewegung auf dem Weg in die Massendemokratie. Kondylis hält fest, dass das zentrale Begehren der Kulturrevolution, „die Selbstverwirklichung hier und jetzt zu erreichen oder zu erleben, strukturell einem wesentlichen Merkmal der massenhaft konsumierenden und hedonistisch ausgerichteten Massendemokratie [entsprach], daß nämlich hier und jetzt konsumiert werden kann.“<sup>846</sup> „Die Kulturrevolution der 1960er und 1970er Jahre erfasste bezeichnenderweise diejenigen Nationen, die auf dem Wege zur Massendemokratie am weitesten fortgeschritten waren.“<sup>847</sup>

Der Zusammenbruch des bürgerlichen Wertegebäudes und der bürgerlichen Kultur wurden als eine Befreiung erlebt. Die Verachtung für Tradition und der *Kult für Dynamik, Bewegung und Spontaneität* fielen in der egalitären, mobilen und massenhaft konsumierenden Massendemokratie auf fruchtbaren Boden – und fanden Eingang in die Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten der breiten Massen. Das hauptsächliche Ausdrucks- und Kommunikationsmittel der massendemokratischen Konsumkultur ist das Bild. Dies entspricht vollwertig der analytisch-kombinatorischen Denkfigur, denn das *Bild* kann nach Belieben aus seinem Zusammenhang gerissen und neben andere Bilder gestellt werden. Die *Dominanz des Bildes* trug wesentlich zu Demokratisierung der Kultur bei, denn Bilder scheinen – auch ohne Expertenwissen – allgemein verständlich und sprechen somit auch die Massen an. Das entspricht dem egalitären Grundsatz. Jeder kann an diesen Kulturgütern teilhaben – das Kulturgut wird dergestalt zum Konsumgut. „Zugänglich wird das Kulturgut aber in zweifacher Hinsicht: in dem es im Rahmen des Erschwinglichen liegt und indem es die geistigen Kapazitäten des Einzelnen nicht übersteigt.“<sup>848</sup> Die gegenwärtige Massenmedienkultur konnte erst unter den massendemokratischen Bedingungen entstehen. Der Gebrauch von Wort und Schrift entspricht mittlerweile dem analytisch-kombinatorischen Denkstil.

Kondylis erkennt *Kitsch* als Entsprechung der hedonistisch massendemokratischen Grundhaltung. Kitsch „bietet an, ohne etwas zu verlangen, dafür aber bietet er bloß

---

<sup>844</sup> Vgl. Anthony, Sebastian: Just how big are porn sites? Online im Internet, URL: <http://www.extremetech.com/computing/123929-just-how-big-are-porn-sites> abgerufen am 11.11.2012

<sup>845</sup> Vgl. Online im Internet, URL: <http://futurezone.at/digitallife/4975-weniger-pornos-im-web-als-angenommen.php> und <http://www.thepinkcross.org/page/internet-porn-statistics> abgerufen am 11.11.2012

<sup>846</sup> Kondylis: Niedergang, S.234

<sup>847</sup> Ebd., S.226

<sup>848</sup> Vgl. ebd., S.249

Vorübergehendes und Geläufiges an. Er gewährt immerhin vielen Menschen die Befriedigung zu glauben, sie teilten mit den Wenigen das, was bisher nur diesen Letzteren vorbehalten war. Nachahmung, von der Kitsch lebt, entsteht letztlich als Realisierung der demokratischen Forderung, alle sollten dasselbe genießen können.“<sup>849</sup>

Eine Studie des Medienkonzerns Viacom besagt, dass es keine klar abgrenzbare Jugendkultur mehr gibt. Ein jugendliches Lebensgefühl dominiert in nahezu allen Altersgruppen. Typisch jugendliche Werte wie Flexibilität, sexuelle Attraktivität und Energie zählen mehr als Geduld, Erfahrung oder Ausgeglichenheit. Ob in der Arbeitswelt, bei der Partnersuche oder beim Freizeitverhalten: die zentralen Einstellungswerte von 20-, 30- oder sogar 40-Jährigen sind kaum unterscheidbar. Obwohl sich biologisch Jugendliche gegenüber den Älteren symbolisch abgrenzen wollen, kommt es zu keiner Revolte. Denn die verschwimmenden Grenzlinien erlauben keine Front mehr. Die Grenzen verschwimmen u.a., weil sich die biologisch Älteren zunehmend an den Heranwachsenden orientieren. Die Verflachung der Altersstufen und die Beseitigung der Unterschiede zwischen den Geschlechtern bezeichnet Kondylis als „Aufstand des Egalitarismus gegen die Biologie.“<sup>850</sup> Während die Alten jugendlich bleiben wollen, werden die Kinder immer früher zu Jugendlichen. Denn die Pubertät verschiebt sich zeitlich nach vorne, wodurch die Kindheit immer kürzer wird. „Early Adulting“ heißt das auf Neudeutsch.<sup>851</sup>

Wir können resümieren: neben der Beseitigung der Unterschiede bei Klassen und Geschlecht erfolgt auch die Einebnung der Altersstufen. Bislang waren Alter und Reife positiv besetzte Merkmale: Zu den Altvorderen blickten die Jüngeren auf (wenn auch nur, weil sie mussten). In allen bisherigen Gesellschaften galt Erfahrung im Arbeitsleben als beträchtlicher Bonus. In den Handwerksberufen ist die Dreiteilung »Lehrling – Geselle – Meister« noch erhalten. Die Erlangung des handwerklichen Geschicks ist mühselig und zeitintensiv. Der Ausspruch »Lehrjahre sind keine Herrenjahre!« erinnert daran. Doch regelmäßige technische Neuerungen und organisatorische Änderungen – die heutzutage bereits zur Gewohnheit geworden sind – machen tradierte Arbeitstechniken weitgehend obsolet, weshalb die Älteren ihren Vorteil einbüßen. Durch die fortlaufenden Änderungen werden diejenigen bevorzugt, die am neuesten Stand sind. Konkurrenzfähig ist, wer wissensmäßig »up to date« ist und die »State of the Art-Technik« bedienen kann. Rasche Anpassungsfähigkeit, Dynamik und Entscheidungsfreude werden verlangt. Daraus leitet sich gemäß Kondylis „der massendemokratische Kult der Jugend und der Jugendlichkeit“<sup>852</sup> ab. Die Einäscherung der Altersgrenzen rührt also v.a. von der Forderung des Arbeitsmarkts nach typisch jugendlichen Eigenschaften. Die Älteren sehen sich gezwungen dabei mitzumachen: Sie kleiden sich nach

---

<sup>849</sup> Ebd., S.252

<sup>850</sup> Kondylis: Niedergang, S.220

<sup>851</sup> Die VIACOM Studie wurde 2011 in Deutschland durchgeführt. Untersucht wurde die Altersgruppe von 14-49-Jährigen. (Vgl. VIACOM: Die Jugend ist tot, es lebe die Jugend. Online im Internet, URL: <http://www.goldbachaustria.at/Ressources-1/Research/Consumer-Research/Viacom-Die-Jugend-ist-tot-2011-11.pdf> abgerufen am 11.11.2012)

<sup>852</sup> Kondylis: Niedergang, S.221

der neuesten Mode und treiben Sport. Viele hören dieselbe Musik und haben ähnliche Freizeitinteressen wie Jugendliche. In den 1980er Jahren wurde selten Musik der 1950er gespielt – und wenn, dann fanden sie die Jugendlichen nicht „cool“. In den 2010er Jahren spielen die zuhörerstärksten Radiosender fortwährend Musik der 1980er Jahre – also aus der Jugendzeit der aktuellen Generation 40+. In den Nachkriegsgenerationen gab es in Wellen immer neue Musikrichtungen, mit denen die Jugend gegen die Erwachsenen rebellierte, ebenso rebellisch war die Mode. Seit den 1980ern scheint diese Entwicklung zum Erliegen gekommen. Nahezu alle derzeit kommerziell erfolgreichen Musikstile sind damals entstanden und haben sich durch Spezifizierungen detailliert. Es gibt also nichts Neues, mit dem die Jugend ihre Eltern schocken könnte: Deathmetal, Punk, Techno, Boybands diverser Couleurs mit ihrem jeweiligen Habitus und ihrer Kleidung als Verständigungscode – es ist alles schon einmal da gewesen.

Die Nutzung von Kleidung hat sich sehr zum Legeren hinentwickelt. Die Viacom-Studie hat u.a. auch ergeben, dass es zwischen Alltags- und Ausgangskleidung wenig bis gar keine Abweichungen gibt. Auch Universitätsprofessoren tragen in der Öffentlichkeit Baseballkappe und Sweater – teilweise sogar in den Vorlesungen. Dies wäre in den 1960ern noch völlig undenkbar gewesen ist. Was die Mode im Allgemeinen betrifft: Alles ist erlaubt bzw. erlaubt ist, was gefällt. Der Pluralismus hat sich hier besonders breitgemacht. Die saisonalen Modetrends geben zwar Richtungen vor, doch aufgrund der Fülle an Meinungsmachern geht die Orientierung verloren. Im Straßenbild sind oft Mütter mit ihren Töchtern anzutreffen, die einander zum Verwechseln ähnlich gekleidet sind. Hier treffen zwei Phänomene aufeinander: zum Kult der Jugendlichkeit (der – v.a. weibliche – Erwachsene zumindest modisch in das Pubertätsalter zurückversetzt) gesellt sich auch die Einstellung vieler Mütter, die «*beste Freundin*» ihrer Tochter zu sein. Dies entspricht dem postmodernen Gleichheitsprinzip. Kind und Eltern als Partner. Übrigens: Einer Studie zufolge orientieren sich Mütter hinsichtlich ihres Shopping- und Stylingverhaltens an ihren Töchtern und diese wiederum an gleichaltrigen Stars.<sup>853</sup>

Als Resümee lässt sich festhalten: Die massendemokratische Lebensform ist von der Tugend der Selbstverwirklichung geprägt, die durchs Konsumieren und Anpassen bestimmt ist. Alle weiteren Merkmale wie Authentizität, Jugendkult, Primat des Bildes, Dynamik, Spontaneität oder die neue Sexualität sind nachgeordnet und dienen der Selbstverwirklichung.

#### **4.6. Massendemokratische Gleichheit im Konsumieren**

Das Bürgertum, das Proletariat und die Wirtschaftseliten sind drei Epochen gestaltende Akteure ab dem 19. Jahrhundert. Die Massendemokratie und der ihr inbegriffene

---

<sup>853</sup> Yossi Gavish, Aviv Shoham and Ayalla Ruvio: Mother-adolescent daughter-vicarious role model consumption, In: Journal of Consumer Marketing, Volume 27, Number 1 – 2010, S.43–56, Online im Internet, URL: [http://www.fox.temple.edu/cms/wp-content/uploads/2011/09/A\\_qualitative\\_yossi1.pdf](http://www.fox.temple.edu/cms/wp-content/uploads/2011/09/A_qualitative_yossi1.pdf) abgerufen am 18.10.2012

Massenkonsum haben ab Mitte des 20. Jahrhunderts einen weiteren, wenn auch nicht so geschlossenen, Akteur: den Konsumenten. Die *Masse* der Massendemokratie besteht aus Konsumenten unterschiedlicher Konsumkraft. Ihre besondere Bedeutung besteht darin, dass sie *viele* sind. Kondylis konstatiert, dass es in der Massendemokratie durch den Überfluss der Güter zu einer automatischen Bindung des Begriffs des Bürgers an den des Konsumenten komme.<sup>854</sup> Kondylis verweist auf die weitverbreitete Auffassung, dass die Würde des Menschen unter materiellen Entbehrungen zu leiden hätte. Solche Anschauungen gipfeln im Glaubenssatz der Wirtschaft: „Der Einzelne sollte zum Konsum von Waren fähig sein, um als ganzer Mensch gelten zu dürfen.“<sup>855</sup>

Hans-Martin Lohmann ist der Meinung, dass das Wirtschafts- und Bildungsbürgertum des 19. Jahrhunderts im Konsumenten weiterlebt. Dieser wäre somit ein *Konsumbürger*; ein völlig anderer Bürger, aber ein *Bürger*. „Seine Bürgerlichkeit äußert sich nun allerdings in einer Weise, die primär den Gesetzen der kapitalistischen Massenproduktion von Waren und der Konsumtion einer tendenziell unendlichen Vielfalt verfügbarer Waren gehorcht. Seine bürgerliche Freiheit besteht vor allem in der Freiheit der Wahl, auf dem Markt dies zu erwerben und jenes nicht.“<sup>856</sup> Andreas Krause Landt resümiert ähnlich: „Die Massendemokratie hat im Massenwohlstand eine wesentlich materielle Grundlage. Individuelle und kollektive Identitätsbildung haben ihre Basis aber nicht in Arbeit und Produktion, sondern im Konsum.“<sup>857</sup> Krause Landt verweist dazu passend auf Lahrem und Weißbach, welche die Ablösung der bürgerlichen Vorstellung des Bourgeois als Citoyen durch das massendemokratische Ideal des Konsumenten als Citoyen sehen.<sup>858</sup> Der Bürger, der sparsam, fleißig und pünktlich war, wird also vom Konsumenten verdrängt, der kaufen und verbrauchen will. Statt um gesellschaftliche Stellung geht es ums Mitmachenkönnen; statt ums Besitzen und Vermehren, geht es ums Besorgen und Verbrauchen; statt um einen Schritt-für-Schritt-Vorgang, geht es um einen immerwährenden Prozess, wie bei einem Durchlauferhitzer. Statt um Nachhaltigkeit und Beständigkeit, geht es um Mobilität und Dynamik. Vilém Flusser konstatierte: „Der neue Mensch wird nichts mehr tun und haben wollen; er wird genießen wollen, was auf dem Programm steht.“<sup>859</sup> Alles, was gekauft werden kann, wird mittlerweile auch zur temporären Vermietung angeboten. Die aktuelle Beliebtheit von Leasingautos scheint dem Recht zu geben. Das weitere Leasingangebot reicht von Wohnungen über Luxusautos, Handtaschen und Armbanduhren bis hin zu Pflanzen für Büroräume. Es geht nicht ums Besitzen, sondern ums Benutzen.

---

<sup>854</sup> Kondylis: Niedergang, S.188

<sup>855</sup> Ebd. S.189

<sup>856</sup> Lohman, Hans-Martin: Wirtschaftsbürger, Bildungsbürger, Konsumbürger, In: Panajotis Kondylis – Aufklärer ohne Mission (Hrsg. Falk Horst), Akademie Verlag, Berlin, 2007. S.128

<sup>857</sup> Krause Landt, Andreas: Mechanik der Mächte, In: Panajotis Kondylis – Aufklärer ohne Mission, a.a.O., S.112

<sup>858</sup> Vgl. Lahrem, Stephan & Weißbach, Olaf: Grenzen des Politischen. Philosophische Grundlagen für ein neues politisches Denken, Stuttgart/Weimar, Metzler Verlag, 2000, S.243

<sup>859</sup> Flusser, Vilém: Auf dem Weg zum Unding, In: Medienkultur, a.a.O., S.188



Lohmann meint, eine der herausragendsten Eigenschaften des Konsumbürgers sei seine Friedfertigkeit. Anstatt sich auf die Eroberung fremder Länder, einer Annektion von „Lebensraum im Osten“ oder die Etablierung tausendjähriger Reiche zu konzentrieren, fokussiert der Konsumbürger seine Aufmerksamkeit auf die neueste Mode, das Zweit- oder Drittauto oder einen All-inclusive-Urlaub am weißen Sandstrand. Es gäbe ja so viel, das man kaufen könnte.<sup>860</sup> Lohmann scheint überzeugt, „daß die Praxis des Massenkonsums, die in Deutschland in den fünfziger und sechziger Jahren einsetzte, die Deutschen auf Dauer stärker zivilisiert hat als *reeducation*, politische Demokratie und Grundgesetz.“<sup>861</sup> Lohmann spricht von Zivilisierung, Canetti spricht von Zähmung – beide meinen dasselbe: Ein Zufriedenestellter gibt Ruhe. Die Machthaber im alten Rom versuchten, mit Brot und Spielen die Massen ruhig zu stellen. Das Streben nach Glück muss als prozessuale Tätigkeit im Sinne des Wiederholungsprinzips vollzogen werden, weshalb die Zähmung der massendemokratischen Massen durch das unaufhörliche Konsumieren in einer Endlosschleife erfolgt. Deren Ziel ist die Stabilisierung des Gefühls, dass es einem eigentlich durchaus gut ergeht, und eigentlich zufrieden sein könnte – obwohl ein bisschen besser und ein bisschen mehr wäre schon möglich. In der Psychologie wird dieser Zustand „konstruktive Unzufriedenheit“ genannt.<sup>862</sup> Das unaufhörliche Konsumieren setzt zwei Gefühlslagen voraus: eine latente Unzufriedenheit mit dem Status quo und den Willen dies zu verbessern. Es ist immer dieses *Mehr-haben-wollen* und das *Mehr-sein-wollen* der Meute das dahinter verborgen liegt.

Lohmann bleibt zwar eine genauere Definition des Konsumbürgers schuldig, wir können aber annehmen, dass es jemand ist, der an der sogenannten Konsumentendemokratie teilhat. Im Zentrum der massendemokratischen Konsumentendemokratie steht nicht mehr der Mensch an sich, sondern lediglich als Konsumierender. Frei nach René Descartes: Ich konsumiere, also bin ich! Oder anders gewendet: Wer nicht konsumiert, ist nicht! Das würde gemäß großzügiger Interpretation bedeuten, dass die Bürgerrechte an die Konsumkraft gebunden wären. So wie das Bürgerrecht im 19. Jahrhundert durch ökonomische bzw. intellektuelle Leistung erworben werden konnte, so werden Konsumbürgerrechte durch unaufhörliches Erwerben erworben. Lohmanns Konsumbürger führt uns zurück zur Canettischen Fluchtmasse. Die gegenwärtige Bedrohung, welcher der Konsumbürger zu entfliehen trachtet, ist aus dem Kreislauf von Produktion und Konsumption herauszufallen und – wie bereits erwähnt – als *Schädling* wahrgenommen zu werden. Das von Canetti beschriebene *Hochgefühl* noch immer dabei zu sein, während andere der Bedrohung schon zum Opfer gefallen sind, stellt sich auch hier ein. In der aktuellen Finanz- und Staatsschuldenkrise ab 2007 liegen die Reaktionen beim Anblick von anderen Konsumbürgern, denen es schlechter

---

<sup>860</sup> Vgl. Lohmann: Wirtschaftsbürger, Bildungsbürger, Konsumbürger, S.128ff.

<sup>861</sup> Ebd. S.128

<sup>862</sup> Der Begriff *konstruktive Unzufriedenheit* stammt eigentlich aus der Arbeitspsychologie der 1970er Jahre und geht auf Agnes Bruggemann zurück.

geht als einem Selbst, von dankbarer Erleichterung es besser zu haben bis hin zu einer satten Selbstzufriedenheit. Mit Solidarität können Leidtragende nicht eo ipso rechnen.<sup>863</sup>

In einem Punkt muss Lohmann hier widersprochen werden: Dass sein Konsumbürger im Wesentlichen friedlich gestimmt sei, liegt einer Betrachtungsunschärfe zugrunde. Damit der Massenkonsum aufrechterhalten werden kann, müssen permanent Rohstoffe und Absatzmärkte gewährleistet sein. Wenn es das System verlangt, ist es völlig egal, ob dies der einzelne friedliebende Konsumbürger so will. Die Wahrung der strategischen Interessen der USA wird mit militärischen Mitteln unterstützt und das Verhalten von den EU-Staaten und China in Afrika fokussiert zwar auf regionale Stabilität, aber aus wirtschaftlichen und sicherheitspolitischen Eigeninteressen und nicht aus Friedfertigkeit. Regionale Stabilität ist aber nicht mit Friedlichkeit gleichzusetzen. Die von Diktatoren unterdrückten Menschen wissen, wie sehr unter *regionaler Stabilität* gelitten werden kann. Kondylis resümiert über den angeblich friedliebenden Konsumbürger: „Es hat zwar den Anschein, als ob hedonistisch eingestellte Menschen zu Konflikten weniger neigen, in der Tat besteht aber zwischen dem, was eine Einstellung logisch impliziert, und dem, was ihre Vertreter dann tun, kein notwendiger Zusammenhang.“<sup>864</sup>

Man braucht sich im Übrigen keine Illusionen machen: Kinder sind Konsumenten wie wir alle. David Riesmann hat bereits in den 1950er Jahren, also beim Einsetzen des Massenkonsums, die These vertreten, dass das Konsummuster Erwachsener und Kinder gleich ist – der Unterschied liege lediglich in den begehrten Konsumobjekten. Neil Postman formuliert es griffig: „Ein Kind ist jemand, der Geld hat, um sich Dinge zu kaufen. Ein Erwachsener ist jemand, der mehr Geld hat, um sich Dinge zu kaufen.“<sup>865</sup> Kinder werden zu Konsumenten, indem sie Konsumverhalten durch Teilnahme und Beobachtung erlernen. Schon als Kleinkind werden sie im Kinderwagen durch den Supermarkt geschoben. Zuerst erfreuen sie sich an den bunten Verpackungen, die so schön rascheln. In weiterer Folge helfen sie, die Waren auf das Förderband zu legen. Eltern erklären den Kindern z. B., warum diese Müslipackung gekauft wird, und nicht jene. Kinder lernen also auch durch Instruktion, sie werden aber auch massiv von speziell auf sie zugeschnittene Werbung beeinflusst.<sup>866</sup> Der

---

<sup>863</sup> Als Referenzbeispiele mögen die Reaktionen in den europäischen Boulevardzeitungen auf die Situation in Griechenland dienen, in denen v.a. zum Ausdruck kommt, die faulen Griechen seien selbst schuld, weil man eben hart arbeiten müsse. Konkretes Beispiel dazu ist ein Titelblatt der deutschen BILD **„Verkauft doch eure Inseln, ihr Pleitegriechen ... und die Akropolis gleich dazu!“** (URL: <http://www.bild.de/politik/wirtschaft/griechenland-krise/regierung-athen-sparen-verkauft-inseln-pleite-akropolis-11692338.bild.html> abgerufen am 18.10.2012)

<sup>864</sup> ...und weiters: „rein logisch wäre ja die Behauptung ebenfalls unanfechtbar, asketische Menschen würden kaum Streit schüren, da sie weniger Güter als andere benötigten und daher weniger habgierig als andere wären.“ (Kondylis: Niedergang, S.295)

<sup>865</sup> Postman, Neil: Die zweite Aufklärung. Vom 18. bis 21. Jahrhundert, Berliner Taschenbuch Verlag, Berlin, 25. Auflage, 2007, S.158

<sup>866</sup> Dabei werden u.a. vertraute Symbole oder Charaktere, wie Donald Duck, Mickey Maus, Pumuckl, oder die Meerjungfrau Arielle mit den beworbenen Konsumgütern gekoppelt. Eine Folge kann sein, dass Kinder dann unbedingt Kekse mit Winnie Pooh auf der Schachtel haben wollen. Stefan

deutsche Sozial- und Kulturwissenschaftler Heinz Hengst, der sich v.a. mit zeitgenössischer Kindheit auseinandersetzt, resümiert, dass sich Kindheitsforscher (und nicht nur jene die für den Markt arbeiten) weitgehend darüber einig sind, dass „den Gleichaltrigen immense Bedeutung bei der Konsumentensozialisation zukommt, daß deren kulturelle Standards und Gewohnheiten alle Aspekte des Konsumverhaltens und Konsumentenbewusstseins von Kindern beeinflusst. [...] Daß der Einfluß der Gleichaltrigen bereits bei Vorschulkindern eine Rolle spielt, steht außer Frage.“<sup>867</sup> Eltern können ihre Kinder also nicht vor der Konsumkultur abschotten.

Abgesehen von finanziellen und gesetzlichen Einschränkungen steht Kindern das gesamte Sortiment der Erwachsenenwelt offen. Doch diese beiden Einschränkungen sind schwammig. Einerseits werden gesetzliche Limits oft nur halbherzig gehandhabt, und andererseits steht so manchem alleinverdienenden Familienvater ein geringerer Betrag zum persönlichen Verbrauch zur Verfügung, als Kinder bessergestellter Familien an monatlichem Taschengeld erhalten. Diese Tatsachen machen Neil Postman offenbar zornig. Die romantische Sichtweise der Kindheit, mit all ihren Gärtner- und Bildhauer-Metaphern, legt er unwiderruflich ad acta. Ihm zufolge sind Kinder „weder leere Tafeln noch knospende Pflanzen. Sie sind Märkte, genauer gesagt, Konsumenten, deren Bedarf an Produkten in etwa derselbe wie der von Erwachsenen ist. [...] Das Entscheidende ist, daß Kindheit, wenn man überhaupt noch davon sprechen kann, inzwischen zur ökonomischen Kategorie geworden ist. Über das Ziel hinaus, sie zu Konsumenten zu machen, gibt es nur noch sehr wenig, was unsere Kultur für Kinder tun will.“<sup>868</sup> Colin Crouch bläst ins selbe Horn. Die Wirtschaft hat Kinder und Jugendliche längst als besonders leicht zu beeinflussende Kunden entdeckt. Unternehmen „konkurrieren um die Aufmerksamkeit von Jugendlichen, die sich fieberhaft bemühen sollten, in der Schule gute Noten zu haben, um im Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt standhalten zu können – ein Konkurrenzkampf, in dem auf die Gewinner wachsende Belohnungen und auf die Verlierer immer härtere Sanktionen warten.“<sup>869</sup> Will man die Sachlage positiv betrachten, so kann man einwenden, dass gegen Ende des 19. Jahrhunderts 10 – 14-jährige Kinder noch überall in Europa in Fabriken schufteten mussten, und bloß ein Jahrhundert später sind sie eine stark umworbene Konsumentenschicht. Europäische Kinder kaufen jetzt Waren, die asiatische Kinder in Fernost herstellen.

---

Aufenanger und Norbert Neuß haben dazu bereits 1999 ein Forschungsprojekt zur Vermittlung von Werbekompetenz im Kindergarten durchgeführt. (Aufenanger, Stefan/Neuß, Norbert: Alles Werbung, oder was? Medienpädagogische Ansätze zur Vermittlung von Werbekompetenz im Kindergarten. Schriftenreihe der Unabhängigen Landesanstalt für das Rundfunkwesen, Bd. 13, Kiel, 1999)

<sup>867</sup> Hengst, Heinz: Kinder an die Macht! Rückzug des Marktes aus dem Erziehungsprojekt der Moderne, In: Kinder als Außenseiter?: Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit, Juventa Verlag, Weinheim und München, 1996, S.126

<sup>868</sup> Postman: Die zweite Aufklärung. S.157f.

<sup>869</sup> Crouch: Postdemokratie, S.87

Der Status als Konsument muss aber erst erarbeitet werden. Vor dem Hintergrund des zunehmenden Stellenwertverlustes von Bildung und der anschwellenden Dominanz kurzfristig erreichbarer beruflicher Qualifikation für das Bestehen am Arbeitsmarkt scheint die Schlussfolgerung, dass das marktwirtschaftliche System nur an der Hervorbringung von »Nützlingen« interessiert sei, als treffend. Es werden also Nützlinge gesucht, die sich dem System flexibel anpassen – als tüchtige Angestellte und betuchte, kaufwillige Konsumenten. Die Richtung der Canettischen Fluchtmasse orientiert sich an der Bedrohung, sie strebt weg von ihr. Die gegenwärtige Bedrohung ist aus dem Kreislauf von Produktion und Konsumption herauszufallen und als »Schädling« wahrgenommen zu werden.

#### **4.7. Massendemokratie, Wissenschaft & Philosophie**

Das wissenschaftliche und philosophische Denken bleibt vom Einfluss der analytisch-kombinatorischen Denkfigur nicht unberührt. Kondylis sieht Wissenschaft in der Massendemokratie v.a durch eine Dichotomie von technischer Rationalität und Hedonismus geprägt. Im Bereich technischer Rationalität erfährt die analytisch-kombinatorische Denkfigur ihre anschaulichsten Entsprechungen – und in den übrigen wissenschaftlichen Bereichen ist ihr Einfluss auch unübersehbar.

Kondylis erkennt in der Kybernetik<sup>870</sup> den prototypisch analytisch-kombinatorischen Wissenschaftszweig, der die Dominanz der analytisch-kombinatorischen Denkfigur förderte: Der universale Anspruch der kybernetischen Methodologie und die Herausbildung analytisch-kombinatorischer Methodiken bzw. Ontologien in den einzelnen wissenschaftlichen Gebieten waren dabei die beiden wesentlichsten Faktoren.<sup>871</sup> Die rasche Verbreitung der Kybernetik nach dem Zweiten Weltkrieg belegt für Kondylis „die innere Einheit von analytisch-kombinatorischer Denkfigur und wesentlichen Aspekten massendemokratischen Daseins“, denn – so Kondylis weiter – „Analyse und Kombination bilden in der Tat die beiden grundlegenden methodischen Instrumente des kybernetischen Ansatzes.“<sup>872</sup>

---

<sup>870</sup> Die Kybernetik ist grundsätzlich die Wissenschaft der Regelung und Steuerung dynamischer Systeme. Sie beschäftigt sich v.a mit der Informationsverarbeitung in dynamischen Systemen und mit deren Regelung und Steuerung. Die Kybernetik fokussiert dabei auf Wechselwirkungen innerhalb der beobachteten Systeme. Ihr Ziel ist eine zielgerechte Lenkung von Systemen. Mittlerweile werden kybernetische Ansätze als interdisziplinäre Forschungsinstrumente in Sozial-, Natur-, und Wirtschaftswissenschaften eingesetzt. Ihre Anwendungsgebiete sind Maschinen (Systemtechnik), lebende Organismen und soziale Organisationen. Ihren Ausgangspunkt fand die Kybernetik in den 1940er Jahren, als man Gemeinsamkeiten und Schnittstellen bei unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen erkannte. (Vgl. Schröder, Hartwig: Kybernetik. In: Didaktisches Wörterbuch, Oldenbourg Verlag, 3. Auflage, München, 2001, S.198 sowie Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Kybernetik, Online im Internet: URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/12591/kybernetik-v6.html> abgerufen am 17.12.2012)

<sup>871</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.268

<sup>872</sup> Ebd., Kondylis Analyse geht natürlich tiefer. Insgesamt macht er sechs gemeinsame Merkmale der analytisch-kombinatorischen Denkfigur und den kybernetischen Grundsätzen fest:

Interessant ist, dass Kondylis – der sein „Niedergangsessay“ 1992 verfasst hat – dem Kybernetik-Begriff eine so bedeutende Funktion zuschrieb. Während der Begriff in den 1950er und 1960er Jahren noch in aller Munde war, ist er heute weitgehend verschwunden. Seine Erwähnung führt höchstens noch zu einem Nostalgieeffekt.<sup>873</sup> Hans Lenk stellte bereits 1971 fest, dass die Bezeichnung »Kybernetiker« fast ein Schimpfwort sei, denn „selbst mit der Laterne des Diogenes fände man am Massachusetts Institute of Technology keinen Kybernetiker. Dort seien Informationstheoretiker, Regelungstechniker, Elektroniker, Computertechniker in der Forschung beschäftigt aber Kybernetiker wollte sich niemand mehr nennen, seit so viele Leute auf den »cybernetic bandwagon« aufsprangen, seit so viele mit der Mode Kybernetik zu reüssieren suchten.“<sup>874</sup> Den Höhepunkt des Interesses erreichte die Kybernetik in den 1950/60ern als namhafte Wissenschaftler den Anspruch als Leitwissenschaft für die Kybernetik erhoben.<sup>875</sup> Die derzeitige Neo-Kybernetik des beginnenden 21. Jahrhunderts beansprucht keine Leitfunktion mehr und tritt unter verschiedenen Etikettierungen auf. Die an Kybernetik erinnernden Schlagwörter sind heute: Cyberspace, Cyberwarfare, Cyberculture sowie Cybersecurity und Cyber-Classroom. Inhaltlich ist Kybernetik aber als Steuerungs- und Regelungstechnik nahezu omnipräsent – es ist nahezu unmöglich über Begriffe wie Systemtheorie, Netzwerke, Informatik, Autopoiesis oder Prozesse zu sprechen, ohne kybernetische Ansätze zu streifen. Mittlerweile hat die Kybernetik außer in den technischen Wissenschaften Einzug gehalten in den Geisteswissenschaften (Systemik, Radikaler Konstruktivismus), in den Sozialwissenschaften (Autopoiesis, Soziologische Systemtheorie, Systemische Therapie, Performance-

- 
1. Die beiden grundlegenden methodischen Instrumente der Kybernetik sind die Analyse und die Kombination.
  2. Ein System wird als die Summe seiner Elemente erkannt – und nicht im metaphysischen Sinne eines Ganzen, das mehr ist als die Summe seiner Teile. Das Ganze ist v.a. qualitativ etwas anderes als seine Teile.
  3. Der Unterschied zwischen komplexen und einfachen Systemen liegt in der Quantität und der Verbindungsweise seiner Elemente.
  4. Die Art und Weise wie die Elemente verbunden sind – also miteinander kombiniert sind – macht den Informationsgehalt des Systems aus.
  5. Die Verarbeitung von Information erfolgt durch die Herstellung von weiteren Querverbindungen.
  6. Die technische Anwendbarkeit der Kybernetik beruht darauf, dass Systeme als ein kombiniertes Arrangement behandelt werden, das jederzeit in seine Bestandteile auseinandergenommen werden kann.

<sup>873</sup> Vgl. Esselborn, Hans: Kybernetik und die Künste – eine Einführung. In: Ordnung und Kontingenz: Das kybernetische Modell in den Künsten (Hrsg. Hans Esselborn), Königshausen & Neumann, 2008, S.7

<sup>874</sup> Lenk, Hans: Philosophie im Technologischen Zeitalter, Kohlhammer-Verlag, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, 1971, S.72ff.

<sup>875</sup> Norbert Wiener, der Begründer der Kybernetik, betonte deren zentrale Rolle für Biologie, Physiologie, Psychologie, Soziologie, Philosophie, Ästhetik und Sprachwissenschaft. Und Karl Steinbuch gab seinem Buch »Automat und Mensch« den Untertitel »Auf dem Weg zu einer kybernetischen Anthropologie«. (Vgl. Esselborn: Kybernetik und die Künste – eine Einführung, a.a.O., S.7)

Measurement-System, Soziokybernetik) und den Biowissenschaften (Medizinische Kybernetik, Biokybernetik).

Der Einfluss der Kybernetik auf Bildung und Erziehung ist auf den ersten Blick schwer erkennbar. Der Einfluss ist auch nur indirekt gegeben – nämlich über Evaluation und Qualitätsmanagement. Seit 1994 mit der internationalen Regelung von Dienstleistungen begonnen wurde<sup>876</sup>, werden auch alle mit Bildung zusammenhängenden Tätigkeiten als Dienstleistungen betrachtet. Die internationale Qualitätsmanagementnorm – konkret ISO 9001<sup>877</sup> – bildet u.a. den Rahmen für die Qualitätssicherung dieser „Bildungsdienstleistungen“. Die Durchführung beruht v.a. auf den kybernetischen Ansätzen von Regelung und Steuerung. Dies reicht von den PISA- und TIMSS-Studien über Bildungsstandards bis zum Bildungscontrolling. Qualitätsmanagement ist also eine Aufgabe von Bildungsmanagement und Bildungspolitik, die dabei v.a. auf Ansätze aus der Wirtschafts- und Sozialkybernetik zurückgreifen. Deren Arbeitsweise ist zweistufig: eine Analyse des Systems („Detaillierung der Systembeschreibung“) und die Zusammenfassung dieser Details zu einem Erklärungsmodell, das die Zusammenhänge zwischen den wirtschaftlichen Entscheidungen und den problemrelevanten Prozessen beschreibt. Der Kosten/Nutzen-Faktor spielt dabei eine bedeutende Rolle.<sup>878</sup> Das Qualitätsmanagement im Bildungsbereich entspricht also vollkommen der analytisch-kombinatorischen Denkfigur. Kondylis zufolge gründet der Anspruch auf universelle Geltung der Kybernetik in ihrer analytisch-kombinatorischen Beschaffenheit. Die von der Kybernetik durchgeführte Reduktion auf letzte Elemente geht mit der Abstraktion von deren konkreten Qualitäten einher. „Die Mathematisierung aller Bereiche bedeutet eine Verwandlung aller Gegenstände in ideelle Größen.“<sup>879</sup> Als Beispiel

---

<sup>876</sup> Und zwar durch das „Allgemeine Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen“ – besser bekannt unter seiner Abkürzung GATS (General Agreement on Trade in Services).

<sup>877</sup> ISO steht für „International Organization for Standardization“. ISO 9001 beschreibt die Mindestanforderungen, denen eine Organisation genügen muss, um Produkte/Dienstleistungen anbieten zu können, die den Anforderungen/Erwartungen von Kunden und Behörden genügen. Er werden nicht die Produkte/Dienstleistungen, sondern der Produzent zertifiziert. Die ISO 9001 ist sozusagen ein Werkzeug für die Schlechtestenauswahl.

<sup>878</sup> „Dem Entscheidungsträger wird dadurch eine Entscheidungshilfe für alle Phasen seines Entscheidungsprozesses (Planung, Realisation, Überwachung) gegeben. Die Operationalisierung komplizierter Systeme ist möglich, bes. durch schrittweise Erweiterung der Modelle (Modelltechnik) und die Einbindung von Kostenüberlegungen durch die Bewertung der einzelnen Systemelemente“ (Gabler Verlag (Herausgeber), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Wirtschafts- und Sozialkybernetik, Online im Internet: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/12592/wirtschafts-und-sozialkybernetik-v6.html> abgerufen am 17.12.2012)

<sup>879</sup> Kondylis: Niedergang, S.270. Dadurch werden Unterschiede eingeebnet, was in einer völligen Homogenisierung mündet. Doch dies ermöglicht, dass alle Elemente miteinander austauschbar und kombinierbar werden. „Die Kybernetik löst sich somit vom Substanzdenken konsequent los, sie abstrahiert von der Materie und fragt nicht nach den Ursachen des Systems oder des Verhaltens“ (Kondylis: Niedergang, S.270f.). Solche Fragen und Probleme blendet sie – mehr oder weniger – einfach aus. Die Kybernetik konzentriert sich ausschließlich auf die Funktionsmöglichkeiten des Systems, und zwar ohne Rücksicht auf deren materielle, physiologische oder psychologische Eigenschaften.

mögen die Versuche dienen, in denen Bildung in Kennzahlen zur besseren Vergleichbarkeit aufbereitet wird, d. h. es wird suggeriert, Bildung messen zu können.<sup>880</sup>

Losgetreten von der scheinbaren Universalität der Kybernetik sieht Kondylis einen Trend zur Fusion wissenschaftlicher Disziplinen, die bislang aufgrund ihres Inhalts und ihrer Methode getrennt bleiben mussten. Sichtbar wird dies u.a. an den Schulen im fächerverbindenden Unterricht sowie an den Universitäten, wo sich interdisziplinäre Studien zunehmender Beliebtheit erfreuen. Kondylis erkennt darin die massendemokratische Tendenz qualitative Unterschiede zu beseitigen und durch quantitative zu ersetzen. Er weist daraufhin, dass die kybernetische Vorgangsweise – Vereinheitlichung von Methoden zum Erkenntnisgewinn und angewandte Praxis – zunehmend dem sozialen Nutzen unterstellt wird. Daraus folgt die Forderung nach Lebensnähe der Wissenschaft. Nach dem Prinzip der sozialen Gleichheit könnte also das Motto lauten: »Wissenschaft ist für alle da!«, weshalb sich mehr und mehr die Meinung durchsetzt, dass wissenschaftliche Erkenntnisse sozial (oder marktwirtschaftlich) umgesetzt werden und sich rechnen müssen, denn sonst seien sie nichts wert (im engsten Sinne des Wortes). „Konkret bedeutet all dies eine engere Bindung des Bildungswesens an die Bedürfnisse der Produktion und des Marktes, d. h. an das Leistungsprinzip.“<sup>881</sup>

In den 1970er Jahren entwickelte sich ein erziehungswissenschaftlicher Ableger der Kybernetik: die kybernetische Pädagogik (oder auch als Bildungsinformatik bezeichnet). Diese Denkschule fordert die Anwendung der Informationstheorie auf die Didaktik. Mithilfe des Regelkreismodells sollen pädagogische und didaktische Prozesse veranschaulicht werden. Im Fokus stehen nicht inhaltliche, sondern formale Aspekte von Unterricht und Erziehung, die analog zu einem Regelkreis modelliert und optimiert werden sollen. Der Übertragbarkeit des kybernetischen Systems auf die Pädagogik sind allerdings Grenzen gesetzt, denn die Unterschiede zwischen Technischem, Physiologischem und Psychischem können nicht nivelliert werden.<sup>882</sup> Was aber nicht heißt, dass es weiterhin versucht wird. Das Ziel der kybernetischen Pädagogik ist unbescheiden und eindeutig produktionsorientiert: „Die große Aufgabe, welche die Kybernetik der Pädagogik stellt, ist die Beschleunigung des Lernens und Umlernens.“<sup>883</sup> Seit Ende der 1990er Jahre ist das Interesse – bzw. die Publikationstätigkeit – rund um die kybernetische Pädagogik merklich reduziert. Allerdings scheint der momentane Trend in Richtung Informationsunterricht, internetbasiertes Lehren und Lernen sowie E-Learning die Kybernetik im pädagogischen Bereich wiederzubeleben.<sup>884</sup>

---

<sup>880</sup> Vgl. Schneider, Barbara: Bildungsstandards. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, a.a.O., S.33

<sup>881</sup> Kondylis: Niedergang, S.272

<sup>882</sup> Vgl. Schröder, Hartwig: Kybernetik. In: Didaktisches Wörterbuch, Oldenbourg Verlag, 3. Auflage, München, 2001, S.198

<sup>883</sup> Frank, Helmar G.: Kybernetische Grundlage der Pädagogik, Kohlhammer Verlag, 1971, S.26

<sup>884</sup> Vgl. Weber, Martin: Kybernetik als moderne Reflexionstheorie in der Pädagogik: Eine systematische Analyse am Prototyp Beratung, Diplomica Verlag, Hamburg, 2012, S.9.  
Unter anderen findet die von Hariolf Dreher und Eva Dreher-Spindler propagierte *Kybernetische Methode* Interesse. (U. a. folgende Publikationen im Rottenburger-Verlag: *Kybernetische*

Hinsichtlich Philosophie und Sozialtheorie erkennt Panajotis Kondylis zwei Aspekte, die sie zur Massendemokratie beitragen: die Legitimierung von Minderheiten und die sozialtheoretischen Umdeutungen liberalen Gedankengutes für den Gebrauch der Massendemokratie.<sup>885</sup> Die Legitimierung von Minderheiten – Kondylis nennt explizit Geistesranke und Homosexuelle – gründet darin, dass genau diese beiden nach Auffassung einiger Philosophen die normative Vernunft des Bürgertums am konsequentesten abschüttelten. In weiterer Folge wurden die Machtmechanismen, die zur Unterdrückung dieser Minderheiten dienten, bloßgelegt. Kondylis bezieht sich hier vermutlich v.a. auf Foucault. Und das Zurechtmachen von liberalem Gedankengut für die Massendemokratie erfolgte dadurch, dass das liberale Prinzip des öffentlichen Diskurses im egalitären Sinn umgedeutet wurde. Die Forderung nach einer Gleichheit der Ausgangsposition basierte auf der Annahme der gleichen Vernünftigkeit aller am Diskurs teilnehmenden. Diese Entwicklungen waren nur als Folge der Atomisierung der Gesellschaft möglich. Um am öffentlichen Diskurs teilnehmen zu können, sind keine Voraussetzungen zu erfüllen: kein Expertenstatus, keine unmittelbare Betroffenheit, keine Verantwortlichkeit. Es reicht aus, ein Mensch zu sein. „Einzelne Menschen, die als einzelne Menschen gleich sind – das ist bereits, wenn man alle Implikationen bedenkt, eine adäquate Beschreibung der Massendemokratie.“<sup>886</sup>

---

Methode im Kindergarten 2004, Mundbild-Pictogramme der Kybernetischen Methode 2005, Rechnen lernen mit der kybernetischen Methode – Praxispaket 1996).

In Kärnten und Oberösterreich gibt es derzeit Schulversuche, in deren Mittelpunkt die Kybernetische Methode á la Dreher/Dreher-Spindler steht. (Siehe dazu: <http://www.phdl.at/en/departments/research/forschungsprojekte/kym-evaluation.html> abgerufen am 17.12.2012 und <http://www.kybernetische-methode.de/pilot.php> abgerufen am 17.12.2012)

<sup>885</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.280

<sup>886</sup> Ebd. S.281



## 5. Fazit – Die Massendemokratische Gesellschaft als Fluchtmasse

In diesem Teil der Arbeit wurde Kondylis' Konzept der analytisch-kombinatorischen Massendemokratie mit Gedanken von Peter Sloterdijk und Elias Canetti konfrontiert. Es wurden verschiedene Aspekte von Macht, Masse und Massendemokratie erörtert. Als Resümee lässt sich aus dem Erarbeiteten ein Erklärungsmodell über die Entwicklungstendenz der gegenwärtigen Gesellschaft ableiten: *Die Gesellschaft der postmodernen Massendemokratie kann als Fluchtmasse gedacht werden.*

Eine Masse bildet sich aus Einzelnen erst aufgrund eines aktivierenden Reizes. Und die gesellschaftliche Fluchtmasse, um die wir es hier zu tun haben, wird durch die sozioökonomische *Todesdrohung* aktiviert. Die daraus resultierende *Todesfurcht* der einzelnen Individuen macht die Massengesellschaft gemäß der analytisch-kombinatorischen Denkfigur steuerbar, denn der Mensch fürchtet Unbekanntes – und von dieser Furcht kann er durch das Aufgehen in der Masse erlöst werden. Alle wollen dorthin, wo die meisten sind; alle wollen das tun, was die meisten tun. Wenn der Einzelne dasselbe tut, was alle tun, dann wirkt das für ihn beruhigend. Seine Beruhigung bestätigt ihm in seinem Tun und die Beruhigung der vielen Einzelnen stabilisiert in weiterer Folge die Masse.

Die Masse ist vom Gleichheitsprinzip durchdrungen, das seine höchste Entsprechung erreicht, indem alle Menschen gleich gedacht werden: im Falle der Massendemokratie werden sie als Triebgesteuerte gedacht, deren Selbsterhaltungsstreben gegen Mangel und Not gerichtet ist. Als Antrieb der Selbsterhaltung wirkt die sozioökonomische Todesfurcht, weshalb verschiedene Abwandlungen des Zuckerbrot/Peitsche-Prinzips zu Menschenführung und Kontrolle der Massen eingesetzt werden können.

Die Grenzen zwischen den sozialen Klassen wurden im Sinne des Gleichheitsprinzips aufgelöst. Die einzig verbliebene Klasse der informationsbasierten Massendemokratie ist das Cognitariat, dessen vornehmlicher Besitz aus verwertbaren Informationen und Arbeitskraft besteht. Der Wert dieser Informationen richtet sich nach der Marktlage. Wir können deshalb zwischen einigen elitär ausgebildeten Cognikraten und den Massen der Cogniproleten unterscheiden. Die Nachfrage an verwertbaren Informationen beeinflusst die Konsumfähigkeit, was von besonderer Bedeutung ist, weil das Konsumieren die einzige gemeinsame Tätigkeit der Akteure der Massendemokratie ist. Dies kommt nicht von ungefähr, denn „das zentrale Merkmal der Massendemokratie, das sie von allen früheren Gesellschaftsformationen unterscheidet und zu einem geschichtlichen Novum macht, ist die Überwindung der Knappheit der Güter.“<sup>887</sup> Diese Güter müssen aber konsumiert werden. Die Krux an der Sache ist also, dass das System auf Massen*produktion* und Massen*konsum* beruht, weshalb die *Massendemokratie* zu ihrer Selbsterhaltung *Menschenmassen* braucht, die im Überfluss konsumieren. Folgerichtig verlangt dieses System zu seiner Stabilisierung

---

<sup>887</sup> Kondylis: Niedergang, S.188

von seinen Mitgliedern ein entsprechendes konsumförderndes Selbstverständnis. Unter diesen Voraussetzungen tendiert das Konsumieren als *Menschenrecht* wahrgenommen zu werden.<sup>888</sup> Das Ritual des Konsumierens erinnert die Einzelnen an das allen Gemeinsame und versetzt sie in einen „gemilderten Massenzustand [...], der sie beeindruckt, ohne gefährlich zu werden, und an den sie sich gewöhnen.“<sup>889</sup> Die Begriffe Mittelstand und Konsumbürgertum erscheinen daher als Synonyme für die *Masse der Massendemokratie*.

Wer aber von Masse spricht, muss Elite immer mitdenken. Die Elite darf sich aber nicht in der Masse entladen, weil sie sonst auch in der Masse aufgeht und dadurch ihren Elitestatus verlieren würde. Masse und Machtausübung sind jedoch miteinander verbunden. Wer herrschen will, muss an die Massen appellieren – und sich ihnen (zumindest vorgeblich) anpassen. Das verlangt das Gleichheitsprinzip. Der scheinbar unüberwindliche Widerspruch zwischen prinzipiellem *Gleichheitsdiktat* und faktischer *Herrschaft* von populistischen Eliten löst sich dergestalt auf.<sup>890</sup> Das Gleichheitsprinzip lässt auch das Uninteressante, das Gewöhnliche ins Rampenlicht drängen, das Rache an der bürgerlichen Bildung nehmen will, weil sie von ihr zuvor gedemütigt worden ist.

Die bisher gültigen Kardinaltugenden – Tapferkeit, Besonnenheit, Weisheit und Gerechtigkeit – forderten Verbindlichkeit, die allerdings nur synthetisch-harmonisch gedacht werden kann. Der Siegeszug der analytisch-kombinatorischen Denkfigur löst alle Verbindlichkeiten auf. Dadurch konnten sich die neuen Kardinaltugenden *Selbstverwirklichung* und *Anpassungsfähigkeit* etablieren. *Selbstverwirklichung* legitimiert das Konsumstreben. Das bedeutet für den Einzelnen das Anstreben eines Status als (zahlungskräftiger) Konsument und als (gut bezahlte) Arbeitskraft. Wer ökonomisch erfolgreich ist, hat die besten Chancen, sich selbst zu verwirklichen. Damit sich Massen stabilisieren, müssen sie gezähmt werden. Elias Canetti erkennt als wesentlichsten Domestizierungsfaktor das Prinzip der unablässigen Wiederholung von Ritualen. Das zähmende Wiederholungsprinzip der Gesellschaft der Fluchtmasse erscheint zweifach: durch das unablässige Wiederholen des *Konsumvorgangs* und durch das unaufhörliche Optimieren der *Anpassungsfähigkeit*. Anpassungsfähigkeit ist nicht bloß gegenstandsorientiert – ein Anpassen an etwas –, sondern ist die Herstellung einer *Formlosigkeit*, um sich allem Möglichen anzupassen. Die beiden Kardinaltugenden Selbstverwirklichung und Anpassungsfähigkeit ergänzen sich wechselseitig und stabilisieren dergestalt den gezähmten Zustand der Masse. Die zahllosen Entscheidungen der Einzelnen, die sich an den Kardinaltugenden ausrichten, bringen den Typus des Massenmenschen mit *massendemokratischer Identität* hervor. Dadurch entsteht vice versa ein *massendemokratisches Weltbild*.<sup>891</sup>

Während die Kardinaltugenden den Massenmenschen als anzustrebendes Ideal gelten und die Richtung vorgeben, stellen sekundäre Tugenden die Einhaltung dieser Richtung sicher.

---

<sup>888</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.189

<sup>889</sup> Canetti: Masse & macht, S.26

<sup>890</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.201

<sup>891</sup> Vgl. Kondylis: Macht & Entscheidung, S.17ff.

Sekundärtugenden, wie Fleiß, Leistungsbereitschaft oder Ehrgeiz, gewährleisten den Zusammenhalt der Masse. Sie dulden keine Muße, sondern sind produktionsfördernd sowie überprüfbar. Sekundärtugenden unterstehen dem Leistungsprinzip und eignen sich für eine Output-orientierte Kontrolle. Sie bilden ein Netz, das die Masse umschließt und durchzieht. Sekundärtugenden werden vom Einzelnen selten hinterfragt, sie werden v.a. durch Sozialisierung erworben.

Der Selbstverwirklichungskonsum ist ein Ventil der sich angesichts ihrer Bedeutungslosigkeit gegenüber den herrschenden Strukturen ohnmächtig fühlenden Massen. Die Massenmenschen bescheiden sich zu ihrer Erholung mit den kleinen Lüstchen des Konsumierens.<sup>892</sup> „Man hat sein Lüstchen für den Tag und sein Lüstchen für die Nacht: aber man ehrt die Gesundheit,“<sup>893</sup> sprach Zarathustra. Erholung scheint für die Massenmenschen auch bitter notwendig, denn in der Fluchtmasse stehen alle permanent unter Stress, der von der Erniedrigung und der Verächtlichmachung der Massen herrührt. Dazu gesellt sich die „Tyrannei des Realen“, die alltägliche mühselige Selbsterhaltung vor dem Hintergrund des Leistungsprinzips.<sup>894</sup> So wie Stress als notwendiges Bindemittel der Fluchtmasse wirkt, ist müßiggängerische Freiheit deren Lösungsmittel. Die konsumorientierte Selbstverwirklichung bringt es mit sich, dass die Masse „verdrießliche Geschäfte“ nicht selbst erledigt, sondern gegen Bezahlung erledigen lässt. „Ich habe nicht nötig zu denken, wenn ich nur bezahlen kann.“<sup>895</sup> Konsumorientierte Selbstverwirklichung tendiert zur Unmündigkeit.

Canetti nennt vier Eigenschaften der Masse: Wachstum, Dichte, Richtung und Gleichheit.<sup>896</sup> In der Massendemokratie wird Wachstum im Sinne eines ökonomischen Wachstums uminterpretiert. Es geht nicht mehr vorrangig ums *Mehrsein*, sondern um *Mehrhaben*. Darin gründet die Pflicht zur ökonomischen Leistung, welche gleichlaufend die müßiggängerische Freiheit eindämmt. Die gezähmte Masse will Beständigkeit durch Abgrenzung erreichen, weshalb sie die Eigenschaften *Gleichheit* und *Richtung* intensiviert, d. h., wer sich nicht gemäß ihren Regeln verhält, wird ausgestoßen und zum Feind erklärt.

In der Fluchtmasse kommt es zur Vermischung von Wettbewerb und sozialem Verhalten, woraus folgt, dass die Freund/Feind-Unterscheidung keine Verbindlichkeit mehr besitzt und stattdessen fließend verläuft. Die massendemokratische Fluchtmasse ist die Summe der Einzelnen, die sich zum Zwecke ihrer Selbsterhaltung durch Selbststeigerung gemäß der Unterscheidung von Freund/Feind-Unterscheidung gruppieren und verhalten.<sup>897</sup> Erfolgreiche Selbsterhaltung bedarf der Macht und geht immer in Selbststeigerung über, weil die Selbsterhaltung in Relation zu allen anderen gesehen werden muss. Dies führt dazu, dass die

---

<sup>892</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.210

<sup>893</sup> Nietzsche, Friedrich: Werke in drei Bänden. München 1954, Band 2, S.284

<sup>894</sup> Vgl. Sloterdijk: Stress & Freiheit, S.35f.

<sup>895</sup> Kant Immanuel: Was ist Aufklärung?: Ausgewählte kleine Schriften, Meiner Verlag, Hamburg, 1999, S.20

<sup>896</sup> Vgl. Canetti: Masse & Macht, S.30

<sup>897</sup> Vgl. Kondylis: Wissenschaft, Macht und Entscheidung, a. a. O., S.134

Starken nach Ausweitung ihrer Macht streben und die Masse, angesichts ihrer Schwäche, den Starken entgegen kommt.<sup>898</sup> Die Macht der Starken resultiert aus Kombination von ökonomischen Ressourcen und Beziehungsnetzwerken und kann mit der Formel  $\text{Macht} = \text{Geld} \times \text{Beziehungen}$  umschrieben werden. Daraus ergibt sich ihr Vermögen, Gewalt gegen die Machtunterworfenen einzusetzen.<sup>899</sup> Macht darf aber nicht als nackte Gewalt erscheinen, sie bedarf der Legitimität durch rationale Argumentation. Macht hantiert deshalb mit der Instrumentalisierung von Nominal- und Funktionswerten. Ethisch-normative Ideen dienen als Waffen im Kampf um Selbsterhaltung. Wer egoistische Ziele erreichen will, muss mit altruistischen Absichten argumentieren.<sup>900</sup> Die stabilsten Machtverhältnisse werden erreicht, wenn bei den machtunterworfenen Schwachen Freiheit und Unterwerfung zusammenfallen; diese müssen von der programmatischen Idee überzeugt sein und sich selbst als Teil der Macht fühlen.<sup>901</sup> Die diesbezüglich konstituierende Kraft der Fluchtmassengesellschaft ist die Verpflichtung der Einzelnen auf deren individuelle Selbstverwirklichung, die sie aber nur im Wege ihrer eigenen ökonomischen Verwertung sicherstellen können. Die allgegenwärtige *Forderung nach Verwertbarkeit* hat einige Faktoren im Schlepptau, die eine Verwertung scheinbar erst ermöglichen. Dazu zählen u.a. Geschwindigkeit (alles muss schnell gehen – speed kills!), der Jugendkult mit seinen ihm zuordenbaren Eigenschaften (u.a. Dynamik, Spontaneität, Tatendrang), Informiertheit (welche die Macht des Fragenstellens mit jederzeitiger Antwortfähigkeit abschwächen soll) sowie natürlich Leistungswilligkeit und Flexibilität. Unter dem Diktat der Verwertbarkeit erlangen diese Faktoren den Status machtvoller Argumente.

Das Flüchten vor der sozioökonomischen Todesfurcht hat bezüglich des Verwertbarkeitsdiktats eine Eigendynamik entwickelt, die totalitäre Züge erkennen lässt: Das Flüchten*müssen* wird zunehmend als Flüchten*wollen* umgedeutet. Dieser Prozess wird durch die Kardinaltugend der Anpassungsbereitschaft, die Gehorsam als Tugend der Massen verdrängt, stabilisiert. Die Fluchtmassengesellschaft ist also eine programmbezogene Masse, der das Eigenkörpergefühl abhanden ist, sie bringt deshalb keinen Aufschrei mehr hervor.<sup>902</sup> Die Zersplitterung in Einzelne und dem Fehlen einer kohäsiven Verbindlichkeit untereinander lässt die Masse zwar entlang der Programmlinie, nicht aber gegen sie wirken. Der Einzelne löst sich im *Man* der Masse auf. Die Macht der Masse ist die Macht des *Manhaften*, das von den Sekundärtugenden gespeist wird. *Man* muss leistungsfähig sein, *man* muss leistungswillig sein, *man* muss mehr haben, *man* muss sich an den anderen orientieren. Die Macht des *Manhaften* drängt die Einzelnen zur Teilnahme am domestizierenden Prozess des Selbstverwirklichens und Anpassens. Dadurch entsteht eine »*Mit uns oder gegen uns – Dynamik*«, die für anderslautende oder gar gegenteilige Ansinnen keinen Raum lassen will. Die *Macht der manhaften Masse* wirkt als Korrektiv gegen ausscherende Elemente. Sie ist

---

<sup>898</sup> Vgl. Kondylis: Philosoph & Macht, S.13

<sup>899</sup> Vgl. Katzmaier Harald & Mahrer Harald: Die Formel der Macht, a.a.O., S.14

<sup>900</sup> Vgl. Kondylis: Philosoph & Macht, S.15

<sup>901</sup> Vgl. Han: Was ist Macht?, a.a.O., S.14

<sup>902</sup> Vgl. Sloterdijk: Verachtung, S.17

das selbst-stressierende Moment der Fluchtmasse, weil sie die Berücksichtigung der Sekundärtugenden und die Orientierung nach den Kardinaltugenden unnachgiebig einfordert.

Kondylis stellt die Frage: „Wie muss der Mensch als Gattungswesen beschaffen sein, damit sich sein Sein mit der Vielfalt der sozialen und historischen Phänomene verträgt?“<sup>903</sup> Ohne diese Frage erschöpfend zu beantworten, können wir jedenfalls sagen, dass der Typus des massendemokratischen Menschen *konsumorientiert, anpassungsfähig, und leistungsorientiert* sein muss.

---

<sup>903</sup> Furth, Peter: Über die Sozialontologie von Panajotis Kondylis, a.a.O., S.151

*„Lauf, Hase, lauf, so nennen sie das Spiel.  
 Wenn du nicht verlieren willst, nimm die Füße in die Hand,  
 denn sie lehren dich als Kind, häng die Fahne nach dem Wind.  
 Du musst sehen, wo du bleibst, drum sei geschick und sei geschwind.  
 Du musst laufen, um zu sehen, wie der Hase läuft.“*  
 (Georg Danzer)<sup>904</sup>

### 1. Vorbemerkung – Masse im Kontext von Bildung & Domestikation

Der Zusammenhang zwischen Bildung und Masse kann anhand des folgenden Beispiels erahnt werden: Österreichische Sportler waren bei den Olympischen Sommerspielen 2012 in London mäßig erfolgreich, jedenfalls reichten ihre Leistungen nicht für Medaillen. Was folgte, war eine wochenlange Diskussion, wie dieser nationalen Schande abgeholfen werden könnte. Bald etablierte sich die Einführung einer täglichen Sportstunde im Schulunterricht als Königsweg zur sportlichen Erfolgsnation. Die Diskussion wurde aber nicht bloß im Sportteil oder in den Boulevardmedien geführt, sondern auch in den Feuilletons bis hin zu gutheißenenden Stellungnahmen der Bildungsministerin. Sportlicher Erfolg ist für die Masse der Österreicher offenbar wichtig. Schauplatzwechsel: Seit den 1970er Jahren ist Elfriede Jelinek die einzige österreichische Nobelpreisträgerin (Nobelpreis für Literatur 2004).<sup>905</sup> Eine Diskussion nach einer täglichen Stunde Literatur, Biologie, Chemie, Philosophie oder Physik blieb bislang aus. Wissenschaftlicher Erfolg ist für die Masse der Österreicher offenbar nicht so wichtig. Zu der domestizierenden und identitätsstiftenden Wirkung von Sportveranstaltungen auf Massen kommt hier noch sportliche Dynamik als postmodernes Merkmal hinzu.

**Beleidigendes Entwickeln vs. verführendem Schmeicheln** – Wenn die Begriffe Bildung und Masse zusammengebracht werden, kommt man an Sloterdijks Feststellung, dass Bildungsfragen immer auch Fragen sind, wie *groß* oder *klein* man die Menschen haben möchte, nicht vorbei. Wer von Humanismus spricht, so möchte man meinen, will den Menschen *groß* haben. Doch das humanistische Menschenbild verkam – wie Erich Ribolits

<sup>904</sup> Aus dem Lied „Lauf, Hase, lauf!“ von Wilfried aus dem Jahre 1982. Text von Georg Danzer, Musik von Wilfried Scheutz

<sup>905</sup> In den 1970ern waren dies Konrad Lorenz und Karl von Frisch (Nobelpreis für Physiologie oder Medizin – 1973) sowie Friedrich August Hayek (Nobelpreis für Wirtschaftswissenschaften – 1974). Österreichstammige Nobelpreisträger, die aber zum Zeitpunkt der Preisverleihung keine österreichische Staatsbürgerschaft besaßen, sind hier nicht mitberücksichtigt: Dennis Gábor (Nobelpreis für Physik – 1971), Vladimir Prelog (Nobelpreis für Chemie – 1975), Walter Kohn (Nobelpreis für Chemie – 1998) und Eric Richard Kandel (Nobelpreis für Physiologie/Medizin – 2000).

feststellt – rasch zum „schöngeistigen Überbau des Bildungswesens“ und der Bildungsbegriff zur „Pathosformel.“<sup>906</sup> Dennoch wird das Ziel humanistischer Bildung weiter hochgehalten, denn bei Kultur handelt es sich „um eine Anstrengung, durch Maßnahmen am Bewundernswerten nicht ganz die Höhe zu verlieren“<sup>907</sup> – wie Peter Sloterdijk mit Rückgriff auf Emile Cioran formuliert. Schirlbauer bewertet diese Empfehlung der Anstrengung geradezu als Provokation „welche es verdienen würde, ernst genommen zu werden. Man könnte sich dann fragen, wie es um unser Bildungssystem bestellt ist, ob es nicht vielleicht dazu angetan sein könnte, eher das Ende der Anstrengung zu lehren und dergestalt den Betroffenen eher zu schmeicheln als sie herauszufordern (sie zu ‚beleidigen‘).“<sup>908</sup>

Soll die Masse vorangebracht werden, dann bieten sich – wenn man Sloterdijk großzügig interpretiert – zwei Möglichkeiten: Man kommt in einem Autoritätsverhältnis von oben herab und zeigt vor, wie es geht. Das Signal lautet: *Ihr seid noch nicht, was ihr sein solltet, ihr seid unfertig!* Dann läuft man Gefahr, dass sich die Adressaten der pädagogischen Bemühungen pikiert über das Aufgezwungene zeigen. Das Hinleiten zu Freiheit und Eigenständigkeit fällt ebenso darunter. Wir haben es hier mit einem altbekannten pädagogischen Problem zu tun, das Kant folgend formulierte: „Wie kultiviere ich Freiheit bei dem Zwange?“<sup>909</sup> – Oder man nähert sich seitwärts auf Augenhöhe und schmeichelt der Masse, dass sie bereits so wie sie sei, nahezu vollkommen in Ordnung wäre. Man fragt sie, was man gemeinsam tun könnte, welche Bildungserfahrungen man gemeinsam machen könnte. Das Signal lautet dann: *Wir sind eh alle hervorragend!* Sloterdijk zufolge verläuft der Diskurs über den Menschen immer zwischen diesen beiden Polen: beleidigende Entwicklung und verführendes Schmeicheln. – Wir erkennen im beleidigenden *Entwickeln* den bürgerlich-modernen Ansatz: Der Schüler/Zöglinge wird geformt, ins Allgemeine geführt, belehrt, unterrichtet, erzogen. Letztendlich soll er mündig und zum selbstständigen Denken befähigt sein. Wir können es auch so formulieren: er soll sich eigenverantwortlich um seine Selbsterhaltung kümmern können. Das verführerische *Schmeicheln* entspricht hingegen eher dem gegenwärtigen postmodern-massendemokratischen Ansatz, in dem die Schüler in den Mittelpunkt gerückt und nach ihren Wünschen und Gefühlen befragt werden: die Schüler sind Partner, deren Initiativen gecoacht, gemanagt, moderiert und begleitet werden. Letztendlich sollen sie sich einander und den Umständen anpassen können.

**Todesfurcht & Pädagogik** – Im pädagogischen Bereich spannt die domestizierte Todesfurcht als treibende Kraft des Menschen ein Feld zwischen zwei Polen auf: von ihrer Transformation in Selbsterhaltungsmaßnahmen bis hin zu ihrer Neutralisierung, wie z. B. bei Seneca, der meinte, man müsse sein Leben lang das Sterben lernen. Bildung und Erziehung bewegen sich hinsichtlich der Todesfurcht zwischen ihrer Überwindung (im Sinne von Befreiung von der menschlichen Grundangst) und ihrer Bekämpfung (im Sinne von

---

<sup>906</sup> Ribolits, Erich: Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel, a.a.O., S.54

<sup>907</sup> Sloterdijk: Verachtung, S.95

<sup>908</sup> Schirlbauer, Alfred: Pädagogik und Anthropotechnik, Moralpredigt, a.a.O., S.149f.

<sup>909</sup> Kant, Immanuel. Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Besorgt von Hans-Hermann Grootzoff, Ferdinand Schöningh Verlag, 2. Aufl., Paderborn, 1982, S.20

Überlegenheit gegenüber allem, was einen töten könnte). In welche Richtung Bildung und Erziehung in der Massendemokratie tendieren, lässt sich erkennen, wenn die Schablonen der Denkfiguren über die beiden Gegensätze gelegt werden. Die *Überwindung* der Todesfurcht, also das Akzeptieren des Todes als inhärenter Bestandteil des Lebens entspricht der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur. Der Tod wird als Teil des Ganzen angenommen. Seine *Bekämpfung* erfolgt nach der analytisch-kombinatorischen Denkfigur: Alle Kombinationen der Elemente dienen seiner Abwehr, denn das Kombinieren ist ein beständiger Prozess. Der Tod wäre das Ende das Ende dieser Dynamik. Besehen wir die jeweils zugrunde liegenden Kardinalstugenden, dann verfestigt sich dieses Bild. Die synthetisch-harmonisierende Vernunft kann den Tod als notwendig annehmen und ihn überdauern, die analytisch-kombinatorische Selbstverwirklichung geht mit dem Tod des Individuums zugrunde – das Kombinieren als zentrale Tätigkeit wird unmöglich. Die Selbstverwirklichung – der sich alles unterordnet – endet mit dem Selbst. In der analytisch-kombinatorischen Denkweise bedeutet der Tod das Aus.<sup>910</sup> Die transformierte Todesfurcht als Motor der Selbsterhaltung entspricht also der Verfahrensweise der Massendemokratie. Demzufolge wird das Primat der praktischen Handlung gegenüber der Theorie und des Bedenkens klar ersichtlich. Auch das Bedürfnis nach Lebensnähe, die eine wesentliche Forderung der gegenwärtigen Bildung ist, erscheint so in einem hellen Licht.

**Mündigkeit für Eliten & Pädagogik für die Massen** – Die Spannung zwischen (humanistischer) Bildung und (beruflicher) Ausbildung ist nicht neu. „Für jeden Menschen sind nur zwei Klassen von Erkenntnissen wichtig, d. h. zu seiner Glückseligkeit unentbehrlich die moralischen und die ökonomischen.“<sup>911</sup> So formuliert es Karl Friedrich Bahrtdt im Jahre 1789 zu Zeiten der Französischen Revolution. In Deutschland entwickelte sich daraus „die Trennung von Moral und Geistigkeit auf der einen und Macht auf der anderen Seite. Die Tugend für die unteren Klassen, das Kaufmännische für das aufstrebende Bürgertum.“<sup>912</sup> Kornelia Hauser schreibt, dass die als *geistig* verstandene Bildung das Bürgertum privilegierte, denn im Bürgertum waren Bildung, Wirtschaft, Verwaltung und Emanzipation aufgehoben. Das privilegierte Bürgertum konnte zwischen Kompetenz und Selbstzweck changieren. Für die arbeitenden Klassen blieb nur die Moral der Zurichtung. In der Gesellschaft entwickelte sich die Arbeitsteilung von Kopf/Hand bzw. Geist/Leib. Auf dieser Basis etablierte sich der Arbeitszusammenhang von Führung und Geführten.<sup>913</sup> Im Kontext von Masse und Bildung kommt Hauser zu folgendem Schluss: „Die Pädagogik bleibt bei den Geführten, die Führenden ermöglichen ihrem Nachwuchs, sich von der Pädagogik in die

---

<sup>910</sup> Vgl. mit Kapitel *Macht* in Teil III

<sup>911</sup> Bahrtdt, Karl Friedrich: *Moral für Alle Stände. Grundlegung der Glückseligkeit im Menschen*, Band 1, Vieweg Verlag, 4.Auflage, Berlin, 1797, S.72

<sup>912</sup> Hauser, Kornelia: *Bildung und Demokratie*, Paper für den Kongress „Momentum09: Freiheit“, S.7; Online im Internet, URL: <http://momentum-kongress.org/hauser-kornelia-bildung-und-demokratie> abgerufen am 17.03.2013

<sup>913</sup> Vgl. Hauser, Kornelia: *Kritische Bildungssoziologie: Herrschaft und (Selbst)Befreiung*. In: Sandoval, Marisol et al. (Hrsg.): *Bildung MACHT* Gesellschaft, Westfälisches Dampfboot, Münster, 2001, S.31f.



Fähigkeit, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen, zu emanzipieren. Was sich hier als grober Klotz auf filigrane Bildungsdebatten liest, entspricht jedoch deutlichen aktuellen Absichten und nachlesbaren Konzepten.<sup>914</sup> Die Pädagogik, die bei den Geführten bleibt, das ist jene Pädagogik der Massendemokratie, die von der analytisch-kombinatorischen Denkfigur geprägt ist. Hauser konstatiert: „Pädagogik ist Zurichtung – die Mittel verändern sich, an den Mitteln ist ihre ‚Humanisierung‘ erkennbar, aber ihr ist auferlegt, die primäre Integrationsleistung zu erbringen.“<sup>915</sup> Die Führenden müssen sich nicht integrieren, sie müssen sich nicht anpassen. Sie bedürfen also nicht der Zurichtung. Die Führenden, die ihrem Nachwuchs Mündigkeit ermöglichen wollen, müssen jedoch die diversen Formen der massendemokratischen Pädagogik meiden. Die Kinder der Oberschicht müssen also andere Bildungsinstitutionen als die Masse besuchen. Es scheint, dass sich das Bildungswesen immer derart entwickelt, damit es die Reproduktion der gesellschaftlichen Sozialstruktur sicherstellen kann. Was vorher die Matura und später der Hochschulabschluss war, ist jetzt der Abschluss an einer Eliteuni. Richard Münch konstatiert, dass die Eliteinstitutionen ihre Schüler und Studenten immer vorwiegend aus der Oberschicht rekrutieren werden. Die Standardinstitutionen der Masse werden „diejenige Klientel an sich ziehen, die nichts anderes erwartet, als Kompetenz durch standardisierte Wissensvermittlung zu erwerben. [...] Das neue System schafft sich durch Sozialisation genau diejenige Klientel, die es für seine eigene Fortexistenz braucht.“<sup>916</sup>

Was bleibt, das ist die Pädagogisierung der Massen und die Selbstbestimmung der Elite. – In der EU soll der Anteil junger Menschen mit Hochschulabschluss bis 2020 auf 40% gesteigert werden.<sup>917</sup> Die *Entwertung* der Bildungsabschlüsse, durch Massen an Universitätsabsolventen, drängt zu anderen Selektionsinstrumenten. Es ist nicht mehr bedeutsam, *dass* man oder *was* man studiert hat, sondern *wo* man sich seinen Titel geholt hat. Die Oberschicht findet immer Möglichkeiten, sich von der Masse abzugrenzen. Ihre Distinktionsbedürfnisse werden in Form von Eliteprogrammen, Auslandsstudien oder postgradualen Studien wie diversen MBA-Studiengängen befriedigt. In den USA wurden zwar die Zugangsbestimmungen zu den Eliteeinrichtungen der Ivy-League-Universitäten geändert, sodass die Tore theoretisch für alle offen stehen. Aber als Selektionsmechanismus fungieren nun die Klubs der Studentenvereinigungen. Sie reproduzieren weiterhin die soziale Welt der Elite, wo es weniger um die Qualität der Lehrveranstaltungen, als um die sozialen Kontakte geht. In der Oberschicht sind diese von größerer Bedeutung, als das eigentliche Studium.<sup>918</sup> Es

---

<sup>914</sup> Ebd.

<sup>915</sup> Hauser, Kornelia: *Bildung und Demokratie*, a.a.O., S.2,

<sup>916</sup> Münch, Richard: *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*, McKinsey & Co., Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main, 2009, S.90

<sup>917</sup> Vgl. Europäische Kommission: *Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investition in Qualifikationen*, Straßburg, November 2012, S.2

<sup>918</sup> Fantasia, Rick: *Insider-Geschäfte auf dem universitären Markt der USA: Mechanismen der Elite-Reproduktion*. In: *Humboldts Albtraum: Der Bologna-Prozess und seine Folgen*; Schultheis Franz / Cousin Paul-Frantz / Roca i Escode, Marta (Hrsg.), UVK-Verlagsgesellschaft, Konstanz, 2008, S.21ff.

stehen nicht nur die Kenntnisse, sondern v.a. die Netzwerke im Vordergrund. Es geht um Sozialisierung. Selbsterhaltungsstreben verlangt immer nach einer Steigerung.

**Ein Blick hinter den dunklen Horizont** – Im Anschluss an Sloterdijk, der in *Verachtung der Massen* ausgiebig Nietzsches Zarathustra zitierte, sollen hier noch einige Anmerkungen gemacht werden: Die Pflicht sich in der Mitte zu halten bedeutet, die Masse muss in der Horizontalen bleiben. Die Mitte der Masse korrespondiert mit dem Zeitgeist. Man kann sogar sagen: Die Mitte der Masse *ist* der Zeitgeist. – Das Anlernen der Mitte erfolgt über Lebensnähe: Es wird die *äußere* Anpassung im Wege des *sozialen* Verhaltens eingeübt – dies fördert wiederum die *innere* Anpassung. Die Bereitschaft zur Anpassung wird sozusagen durch Gewöhnung hervorgebracht. Die folgsame Herde, welche die Weltreligionen als Erste erzeugten, ist nur über Selbstzensur möglich. Die Vielen passen sich einander an und verwerfen alles Trennende.<sup>919</sup>

Die Ergebnisse einer abrichtenden Pädagogik für die geführten Massen führt uns Friedrich Nietzsche in *Also sprach Zarathustra* vor Augen. Zarathustra „wollte in Erfahrung bringen, was sich inzwischen mit dem Menschen zugetragen habe: ob er größer oder kleiner geworden sei. Und einmal sah er eine Reihe neuer Häuser; da wunderte er sich und sagte: »Was bedeuten diese Häuser?«<sup>920</sup> [...] Und Zarathustra blieb stehn und dachte nach. Endlich sagte er betrübt: »Es ist alles kleiner geworden! Überall sehe ich niedrigere Tore: wer meiner Art ist, geht da wohl noch hindurch, aber – er muß sich bücken! [...] Ich gehe durch dies Volk und halte meine Augen offen: sie vergeben mir es nicht, daß ich auf ihre Tugenden nicht neidisch bin. Sie beißen nach mir, weil ich zu ihnen sage: für kleine Leute sind kleine Tugenden nötig – und weil es mir hart eingeht, daß kleine Leute nötig sind!«<sup>921</sup>

Die „Häuser“, von denen Zarathustra berichtet, sind Regeln Normen Bestimmungen und Gesetze, sie sind das enge Korsett der Gesellschaft. Alles und alle sind kleiner geworden, dies ist das Resultat der Selbstzähmung des Menschen. Die Menschen müssen sich den „Häusern“ anpassen. Die kleinen Tugenden stehen für die Gefangenheit im Klein klein. Die zeitliche und inhaltliche Ausgefülltheit des Tages mit unwesentlichen Alltagsdingen bedarf der Geduld und der Beharrlichkeit. Die kleinen Tugenden halten die Menschen klein, sie bleiben im Alltag verhaftet. Die Bescheidenheit ist die Tugend der Unterdrückten. *Man* hat, was *man* liebt und *man* liebt, was *man* hat. „Scheuklappen bieten sichere Orientierung“<sup>922</sup>, nennt Kondylis dieses Phänomen. An einer anderen Stelle im Zarathustra ist zu lesen: „Ihr alle, denen die wilde Arbeit lieb ist und das Schnelle, Neue, Fremde – ihr ertragt euch schlecht, euer Fleiß ist Fluch und Wille, sich selber zu vergessen.“<sup>923</sup> Die Masse der

---

<sup>919</sup> Vgl. Canetti: *Masse & Macht*, S.15. „Es ist üblich, die Gläubigen als Schafe zu betrachten und für ihren Gehorsam zu loben.“

<sup>920</sup> Das System ist die dominante Variable, anpassen muss sich der Mensch.

<sup>921</sup> Nietzsche, Friedrich: *Werke in drei Bänden* (Karl Schlechta, Hrsg.), Hanser Verlag, München 1954, Band 2, S.417f.

<sup>922</sup> Kondylis: *Aufklärer*, S.186

<sup>923</sup> Nietzsche, Friedrich: *Werke in drei Bänden*, a.a.O., S.311

Menschen will nicht mehr *sein*, sondern nur mehr *haben*. Niemand sagt „Meine Kinder sollen einmal besser *sein* als ich!“, sondern: „Sie sollen es einmal besser *haben* als ich!“ Das *Sein* wird durch das *Haben* verkleinert. Die verkleinernden Tugenden sind Sekundärtugenden. Sie dienen der Umsetzung eines Höheren: Sie tragen alle zur Selbstverwirklichung im Rahmen des Möglichen bei. Man verwirklicht sich (scheinbar) selbst, in dem man sich mit leicht erreichbaren sinnlichen oder materiellen Genüssen belohnt. Die verkleinernden Tugenden sind konsumfördernde Selbstverwirklichungstugenden. Es sind jene, die den Menschen bequem machen, ihn verwöhnen, ihn zur „Behaglichkeit des dumpfen Stubenglücks“ verführen.

Zarathustra erkannte den Grund des Kleinerwerdens in der Lehre von Glück und Tugend. „Sie sind nämlich auch in der Tugend bescheiden – denn sie wollen Behagen. Mit Behagen aber verträgt sich nur die bescheidene Tugend. [...] Einige von ihnen wollen, aber die meisten werden nur gewollt. Einige von ihnen sind echt, aber die meisten sind schlechte Schauspieler.“<sup>924</sup> Wir haben hier den Unterschied zwischen einem aktiven Subjekt und einem passiven Objekt, bzw. zwischen Freiheit und Kausalität. Bezug nehmend auf die Tatsache, dass Menschen Menschen züchten, sind die, die gewollt werden, die Objekte der Auslese.<sup>925</sup> Die Wollenden sind die selbst-initiativ Aktiven, das sind jene, die als Macher titulierte werden. Die Gewollten sind die extern-aktivierten Mitläufer, das sind die *Mitmacher*. Die Wollenden wollen. Die Gewollten müssen, wobei sie aber so tun müssen, als ob sie wollten.

Am schlimmsten fand Zarathustra die Heuchelei „daß auch die, welche befehlen, die Tugenden derer heucheln, welche dienen. »Ich diene, du dienst, wir dienen« – so betet hier auch die Heuchelei der Herrschenden – und wehe, wenn der erste Herr nur der erste Diener ist!“<sup>926</sup> Sloterdijk stellt fest, dass der „Macht der Wahl“ ein „Unbehagen“ innewohnt. „Es wird bald eine Option für Unschuld sein, wenn Menschen sich explizit weigern, die Selektionsmacht auszuüben, die sie faktisch errungen haben.“<sup>927</sup> Die egoistische Absicht soll hinter einer (geheuchelten) Selbstlosigkeit im Dienste des Allgemeinwohls verhüllt werden. Gemäß Kondylis versteckt sich Macht hinter gesellschaftlichen Normen. Jeder ernsthafte Machtanspruch muss sein Machtstreben verleugnen. Es ist die Unterscheidung zwischen Nominal- und Funktionswert, die hier Anwendung findet.<sup>928</sup>

Durch die von Zarathustra angeprangerten Tugenden werden die Menschen einander berechenbarer. Das ist das ersehnte Ziel der Bürgerlichen. In Zarathustras Sichtweise erscheinen die Menschen v.a. als Züchter ihrer selbst. Der Humanist – so Sloterdijk – setzt zur Zähmung des Menschen Bildung und Erziehung ein, weil er „vom notwendigen Zusammenhang zwischen Lesen, Sitzen und Besänftigen“<sup>929</sup> überzeugt ist. Er setzt

---

<sup>924</sup> Ebd., S.419

<sup>925</sup> Vgl. Sloterdijk: Menschenpark, S.44

<sup>926</sup> Nietzsche, Friedrich: Werke in drei Bänden (Karl Schlechta, Hrsg.), a.a.O., S.419

<sup>927</sup> Sloterdijk: Menschenpark, S.44

<sup>928</sup> Vgl. Kondylis: Philosoph & Macht, S.15

<sup>929</sup> Sloterdijk: Menschenpark, S.39

„zähmende, dressierende und bildende Mittel“ ein. Doch meint er, dass Nietzsche hinter diesem heiteren Horizont, einen zweiten, einen dunkleren Horizont wittert, hinter dem er den Richtungskampf zwischen den Kleinzüchtern und Großzüchtern vermutet. Sloterdijk spricht von Humanisten vs. Superhumanisten bzw. von Menschenfreunden vs. Übermenschenfreunden. Auf die Bildungsebene übertragen würde die Paarung lauten: Verfechter von Bildung als *Selbstzweck* vs. Bildung als *Humankapitalproduktion*. Der Schiedsrichter in diesem Duell ist der Zeitgeist, der jedoch befangen scheint: Er ist beeinflusst von der Dynamik der analytisch-kombinatorischen Denkfigur.

Kaiser Wilhelm II. echauffierte sich, dass humanistische Bildung keine anpassungsfähige Untertanen hervorbringt.<sup>930</sup> Anpassungsfähige Untertanen wären harmlose Menschen. Kleinzüchter wollen anpassungsfähige, harmlose Menschen. Tatsächlich aber – so Sloterdijk – wäre es „nicht harmlos, wenn Menschen Menschen in Richtung auf Harmlosigkeit züchteten.“<sup>931</sup> – Sloterdijk resümiert, die Domestikation des Menschen von der Nietzsche spricht, erfolgte in „tausendjährigen Prozessen, in denen bisher dank intimer Verschränkungen von Züchtung, Zähmung und Erziehung Menschenproduktion betrieben wurde – in einem Betrieb freilich, der sich weitgehend unsichtbar zu machen wußte und der unter der Maske der Schule das Projekt Domestikation zum Gegenstand hatte.“<sup>932</sup> Die Gesamtheit der Maßnahmen, die dabei auf den Menschen einwirken, fasst Sloterdijk unter dem Begriff Anthropotechniken<sup>933</sup> zusammen. Dazu zählen alle „kulturwirksamen Formungstechniken“<sup>934</sup> wie Sprache, Bildung, Erziehung, Tradition, Sitte, Sozialisation sowie Politik. Der Begriff *Menschenproduktion* umfasst Vielfältiges: vom natürlichen Gebären und Erziehen bis hin zum genmanipulierten Embryo und Beeinflussung im Kindes- und Jugendalter. Die Zeitspanne der Menschenproduktion lässt – aus Blickwinkel des ökonomischen Diskurses – recht einfach bestimmen. Produktion ist die Herstellung eines Gutes, worunter in der Wirtschaftswissenschaft im Allgemeinen jedes Mittel, das der Bedürfnisbefriedigung dient, zu verstehen ist.<sup>935</sup> Die Menschenproduktion umfasst also den Zeitraum von Beginn der Produktion bis zum Erreichen der Fähigkeit, die vorgesehene Aufgabe zu erfüllen. Die Ausdehnung der Bildungsphase – das Vorziehen in auf das Kindergartenalter und die Verlängerung über post-graduate bis hin zum lebenslangen Lernen, wie es von der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik verordnet wird – scheint so ableitbar. Menschenproduktion ist also ein lebensbegleitender Prozess. Der Begriff Domestikation umfasst immer auch die Idee der Nutzung des Domestizierten. Werden die Menschen derart als domestizierte Objekte

---

<sup>930</sup> Vgl. Heydorn, Heinz Joachim: *Bildungstheoretische Schriften*, Band 1, Verlag Syndikat, 1980, S.316

<sup>931</sup> Sloterdijk: *Menschenpark*, S.40

<sup>932</sup> Ebd., S.41

<sup>933</sup> Eigentlich ist Anthropotechnik die Berücksichtigung von psychologischen und sozialen Voraussetzungen des Menschen bei der Entwicklung von Maschinen und Geräten. Es wird dafür jedoch zunehmend der englische Begriff Human Engineering verwendet.

<sup>934</sup> Sloterdijk, Peter: *Nicht gerettet: Versuche nach Heidegger*, Suhrkamp Verlag, Berlin, 2001, S.202

<sup>935</sup> Vgl. König, Rolf: *Gegenstand der Betriebswirtschaftslehre*. In: Becker, Fred (Hrsg.), *Einführung in die Betriebswirtschaftslehre*, Springer Verlag, 2006, S.8

betrachtet, so liegt der Schluss nahe zu sagen: Menschen werden produziert um eingesetzt, benutzt, verwendet, gebraucht und verwertet zu werden.

## 2. Analytisch-kombinatorische Rahmenbedingungen für Bildung & Erziehung

### 2.1. Von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft

Die nachhaltige Etablierung der analytisch-kombinatorischen Denkfigur erfolgte im Wege von Strukturänderungen von Organisationen. Besonders deutlich sichtbar wird dies am Übergang von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft, wie dies von Gilles Deleuze 1990 im Essay „*Postskriptum über die Kontrollgesellschaften*“ dargestellt wurde.<sup>936</sup> Deleuze greift dabei Gedanken Michel Foucaults über die Entwicklung einer Disziplinarmacht auf, die ab Mitte des 18. Jahrhunderts die feudal-absolutistische Macht der mittelalterlichen Souveränitätsgesellschaft ablöst. Im Vergleich zu dieser, erscheint die Disziplinarmacht als „Macht der milden Mittel“: Sie will nicht foltern und vernichten, sie will die Todesdrohung nicht unbedingt wahr machen. Sie straft und droht, ist aber an der Erhaltung der Körper interessiert, u.a. um sie ökonomisch zu nutzen.<sup>937</sup> Die Disziplinarmacht wurde v.a. über Organe ausgeübt, wie der erziehenden Sicherheits- und Sozialverwaltung. Die Orte der Disziplinierung waren alle Arten von Institutionen, Anstalten, Verwaltungen und Fabriken, aber auch Erziehungseinrichtungen sowie die Familien.<sup>938</sup> Deleuze spricht von Einschließungsmilieus. Jedes Einschließungsmilieu war eine eigene Welt, ein Kosmos für sich. Wir können auch sagen, jedes Milieu war ein eigenes *Ganzes*. Ihre *inneren* Abläufe waren nicht zufällig, sondern folgten genauen hierarchischen Regeln. In der Familie war der Vater das Oberhaupt, in der Schule der Direktor, in der Klasse der Lehrer, in der Fabrik der Chef. Nach außen hin waren die Einschließungsmilieus streng abgegrenzt, und innerhalb war die Disziplinarmacht wirksam. Die Arbeitsorganisation erfolgte in der Disziplinargesellschaft nach dem Schema der Fabrik. „Die Fabrik war ein Körper, der seine inneren Kräfte an einen Punkt des Gleichgewichts brachte, mit einem möglichst hohen Niveau für die Produktion, einem möglichst tiefen für die Löhne. [...] Die Fabrik setzte die Individuen zu einem Körper zusammen, zum zweifachen Vorteil des Patronats, das jedes Element in der Masse überwachte, und der Gewerkschaften, die eine Widerstandsmasse mobilisierten.“<sup>939</sup> Der Fabrikkörper besaß eine hierarchische Struktur, an deren Spitze der Eigentümer saß.

---

<sup>936</sup> Die Relevanz dieses Übergangs für den Bildungsbereich wurde von Alfred Schirlbauer erarbeitet. Siehe dazu: Schirlbauer, Alfred: Menschenführung durch Evaluation und Qualitätsmanagement. In: Bildungsqualität! Eine verdächtig selbstverständliche Forderung; Christof Eveline / Ribolits Erich / Zuber Johannes (Hrsg.), Schulheft 136/2009, Studienverlag, 2009 sowie Lernen und Bildung im Übergang von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft. In: Schirlbauer, Alfred: Moralpredigt, a.a.O.

<sup>937</sup> Vgl. Dahlmanns, Claus: Die Geschichte des modernen Subjekts: Michel Foucault und Norbert Elias im Vergleich, Waxmann Verlag, 2008, S.67 sowie Ruoff, Michael: Foucault-Lexikon: Entwicklung, Kernbegriffe, Zusammenhänge; Wilhelm Fink Verlag, Paderborn, 2007, S.147ff.

<sup>938</sup> Vgl. Gehring, Petra: Disziplinarmacht. In: Lexikon der Postmoderne. Von Abjekt bis Žižek (Hrsg. Patrick Baum & Stefan Höltgen), projektverlag, Bochum/Freiburg, 2010, S.61

<sup>939</sup> Deleuze, Gilles: Unterhandlungen, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1993, S.256f.

Kapitalismus fand seinen Ausdruck im Eigentum. Eigentümer und lohnabhängige Arbeiter waren aber gegenseitig aufeinander angewiesen. Die Fronten waren klar: Jeder hatte seine Aufgabe zu erfüllen; jeder wusste vom anderen, was er wollte und was zu erwarten war. Um das Gleichgewicht der „inneren Kräfte“ zu erhalten, war synthetisch-harmonisierendes Handeln gefragt. Die Disziplinargesellschaften verfeinerten den Einsatz der Disziplinarmacht im Laufe des 19. Jahrhunderts und erreichten ihren Höhepunkt am Beginn des 20. Jahrhunderts.

Mit dem Aufkommen der Massengesellschaften erwiesen sich ihre Methoden als zunehmend ineffizient, denn das hierarchische Top-down Verfahren der Disziplinarmacht erforderte einen hohen Aufwand beim Überwachen und Bestrafen. Deshalb, so Deleuze, befinden wir uns „in einer allgemeinen Krise aller Einschließungsmilieus, Gefängnis, Krankenhaus, Fabrik, Schule, Familie. Die Familie ist ein ‚Heim‘, es ist in der Krise wie jedes andere Heim, ob schulisch, beruflich oder sonst wie. Eine Reform nach der anderen wird von den zuständigen Ministern für notwendig erklärt: Schulreform, Industriereform, Krankenhausreform, Armee reform, Gefängnisreform. Aber jeder weiß, daß diese Institutionen über kurz oder lang am Ende sind.“<sup>940</sup>

Die disziplinargesellschaftlichen Einschließungsmilieus mit ihren Abgrenzungen erodieren, die Grenzen lösen sich auf, Übergänge verlaufen fließend.<sup>941</sup> Besonders deutlich nachvollziehbar ist dies am Beispiel des Verdrängens der *Fabrik* durch das *Unternehmen*. Dieses ist nicht mehr körperlich, nicht fest, nicht greifbar, es ist form- und gestaltlos. Deleuze bezeichnet es als „eine Seele, ein Gas“. In ihm befindet sich alles „in Verhältnissen permanenter Metastabilität“. Das Unternehmen „verbreitet ständig eine unhintergehbare Rivalität als heilsamen Wettstreit und ausgezeichnete Motivation, die die Individuen zueinander in Gegensatz bringt, jedes von ihnen durchläuft und in sich selbst spaltet. Das modulatorische Prinzip des ‚Lohns nach Verdienst‘ verführt sogar die staatlichen Bildungseinrichtungen: Denn wie das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente

---

<sup>940</sup> Ebd., S.255f.

<sup>941</sup> Bei der Familie hat die Patchwork-Struktur das Vater-Mutter-Kind-Konzept bereits in weiten Teilen abgelöst. Im Krankenhaus wird zunehmend ambulant, statt stationär behandelt, denn das hilft Kosten senken. Und sogar die Gefängnisse sind durchlässig geworden: abgesehen davon, dass Häftlingen immer mehr Freigang und teilweise sogar die weitere Berufsausübung gestattet wird (sie kommen nur zum Schlafen in das Gefängnis), ist das Verbüßen von Haftstrafen unter bestimmten Auflagen mit einer elektronischen Fußfessel in der eigenen Wohnung möglich. Doch die Kontrolle ist omnipräsent. Bei der Patchwork-Familie belauern sich die ehemaligen Ehepartner misstrauisch, v.a. wenn der jeweils neue Lebenspartner mit im Spiel ist. Die ambulant Behandelten werden von den Kontrolloren der Versicherungsanstalten überprüft, ob sie ihre Zeit abseits des Ambulanzbesuchs zur Genesung nützen, sodass mit dem von den Versicherungsanstalten finanzierten Krankenstand kein Missbrauch betrieben wird. Und die Kontrolle per elektronischer Fußfessel versteht sich ohnehin als vollautomatische 24/7 Rundumüberwachung. Und für jegliche digitale Kommunikation gilt: Big Brother is watching you!

Weiterbildung tendenziell die Schule ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern.“<sup>942</sup>

In den Kontrollgesellschaften wird das hierarchische Top-down Verfahren zur Disziplinierung durch ein engmaschiges Netzwerk zur Selbstdisziplinierung und Selbstüberwachung abgelöst. Bezugspunkt aller Maßnahmen ist das Leistungsprinzip. Die Kontrollgesellschaft ist mit permanenter Leistungsüberwachung beschäftigt. Ihre zwei wesentlichsten Kennzeichen sind eine *leistungsorientierte Bezahlung* (das Leistungsniveau muss gehalten werden, es ist keine Verminderung gestattet; andernfalls erfolgen Sanktionen) und *Lebenslanges Lernen* zur Erhaltung der Leistungsfähigkeit (Zertifikate von Schulen und Universitäten haben nur temporäre Gültigkeit; sie müssen mit permanenter Fortbildung und *Leistungsnachweisen* up-to-date erhalten werden. In den Kontrollgesellschaften wird man „nie mit irgend etwas fertig.“<sup>943</sup>). Kontrollgesellschaften operieren also mit dem postmodernen Leistungsprinzip, ihre Kontrollverfahren sind Output orientiert. Der Beweggrund zur Leistungserbringung gründet in der „unhintergehbaren Rivalität“, welche die Individuen „durchläuft und in sich selbst spaltet“. Die Individuen werden „aufgespalten“, sodass sie kein *Ganzes* mehr sind. Sie gelten nur noch anhand der jeweils betrachteten Einzelaspekte. Je nachdem, welcher Aspekt in welchem Rivalitätsverhältnis der ausschlaggebende ist. Deleuze beschreibt die Auflösung der Substanz, die Auflösung der Person in ihre Funktionen.

Letztendlich geht es auch im Gesellschaftsmodell Deleuze' um permanentes Selbsterhaltungstreiben, um das ständige *Leistenmüssen* zur Erhaltung der Brauchbarkeit: Sei es die Brauchbarkeit einer Person (am Arbeitsmarkt, im Freizeitverein, in der Partnerschaft ...) oder die Brauchbarkeit einer Institution (Schule, Unternehmen ...). Das permanente *Leistenmüssen* der Kontrollgesellschaft entspricht dem *Flüchtenmüssen* der Fluchtmasse. Wir haben es aber meistens mit *Leistenwollen* und *Flüchtenwollen* zu tun. Dies bleibt auch Deleuze nicht verborgen. Er hält fest: „Viele junge Leute verlangen seltsamerweise, »motiviert« zu werden, sie verlangen nach neuen Ausbildungs-Workshops und nach permanenter Weiterbildung.“<sup>944</sup> Den Grund sieht Deleuze v.a. darin, dass die Wirkungsmechanismen der Kontrollgesellschaften neu und unbekannt sind. Es liegt jedenfalls an den jungen Leuten – also jenen, die in die Kontrollgesellschaften hineingeboren werden – „zu entdecken, wozu man sie einsetzt, wie ihre Vorgänger nicht ohne Mühe die Zweckbestimmung der Disziplinierungen entdeckt haben.“<sup>945</sup> Die „ultra-schnellen Kontrollformen mit freiheitlichem Aussehen“<sup>946</sup> werden von den „jungen Leuten“ offenbar nicht als bedrohlich empfunden. Die Kontrollformen verbreiten keinen Schrecken wie die Organe der Disziplinarmacht, die bereits von Weitem erkennbar waren. Während die Disziplinarmacht mit *milden* Mitteln operierte, so setzt die Kontrollmacht *unauffällige* Mittel ein. Macht in den Kontrollgesellschaften ist gestaltlos und unsichtbar. Die Macht der „ultra-

---

<sup>942</sup> Deleuze, Gilles: Unterhandlungen, a.a.O., S.256f.

<sup>943</sup> Ebd., S.257

<sup>944</sup> Ebd., S.255

<sup>945</sup> Ebd.

<sup>946</sup> Ebd.



schnellen Kontrollformen“ wirkt durch Geschwindigkeit. Wir wissen von Elias Canetti, dass „alle Geschwindigkeit, soweit sie in den Bereich der Macht gehört, [...] eine des *Ereilens* oder des *Ergreifens*“<sup>947</sup> ist. Es ist die unsichtbare Macht des Manhaften die hier wirkt. Kritik an ihr findet kein konkretes Gegenüber, auf das sie sich beziehen kann.

Für Deleuze symbolisieren der „Geldmaulwurf“ die Disziplinalgesellschaften und die Schlange die Kontrollgesellschaften.<sup>948</sup> Der Maulwurf gräbt in monotoner Tätigkeit seine Gänge nur unter der Erde und er ist an diese – sozusagen als sein Einschließungsmilieu – gebunden. Der Arbeiter in den Disziplinalgesellschaften sollte auch wie ein Maulwurf funktionieren. Die Schlange hingegen ist beweglich, flexibel und vielgestaltig. Sie kann klettern, schwimmen, tauchen und sogar springen. Ihre häufigste Fortbewegungsart ist jedoch das *Kriechen*. Nötigenfalls kann sie blitzschnell agieren. Weil Schlangen auch lebenslang weiterwachsen, jedoch ihre Haut nicht abschuppt, *häuten* sie sich regelmäßig vollständig. Jede Häutung ist sozusagen der Abschluss eines Entwicklungsschritts. Vom Arbeiter in den Kontrollgesellschaften werden schlangenähnliche Fähigkeiten und Verhaltensweisen abverlangt.<sup>949</sup> Wenn schon die Gänge eines Maulwurfbaus kompliziert sind, „die Windungen einer Schlange sind noch viel komplizierter,“<sup>950</sup> schreibt Gilles Deleuze.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die Disziplinalgesellschaften waren synthetisch-harmonisierend organisiert, die Kontrollgesellschaften hingegen folgen analytisch-kombinatorischen Denkmustern. In den Disziplinalgesellschaften mussten sich die Menschen unterordnen und gehorchen. In den Kontrollgesellschaften müssen sie sich anpassen und flexibel engagieren.

## 2.2. Anpassungsfähigkeit – Bildungsziel der Massendemokratie

Flexibilität ist die Fähigkeit sich anpassen zu können – und somit nichts anderes als ein Synonym für Anpassungsfähigkeit.<sup>951</sup> Um dem Wesen der Flexibilität auf die Spur zu kommen, um zu erkennen, was hinter dem plakativen Plastikwort möglicherweise lauert, soll zuerst eine Annäherung an die Bedeutung des Begriffs vollzogen werden.

Wenn von Anpassungsfähigkeit gesprochen wird, so versteht man darunter die Fähigkeit eines Gegenstandes, sich an *etwas* anzupassen. Sie wird also gegenstandsorientiert aufgefasst. Ein Gegenstand, der eine maximale Anpassungsfähigkeit erreichen will, muss auf eine eigenständige, charakteristische Form verzichten. Er muss sogar auf seine *Gegenständlichkeit* verzichten, weil es nichts geben darf, *gegen* das er ist, *gegen* das er *Widerstand*

---

<sup>947</sup> Vgl. Canetti: *Masse & Macht*, S.335

<sup>948</sup> Vgl. Deleuze, Gilles: *Unterhandlungen*, a.a.O., S.255

<sup>949</sup> Vgl. Fuchs, Christian: *Soziale Selbstorganisation im informationsgesellschaftlichen Kapitalismus*, BoD – Books on Demand, 2001, S.103

<sup>950</sup> Deleuze, Gilles: *Unterhandlungen*, a.a.O., S.255

<sup>951</sup> Vgl. Pfeuffer, Andreas: *Flexibilität*. In: *Wörterbuch der Sozialpolitik*, Carigiet Erwin / Mäder Ueli / Bonvin Jean-Michel (Hrsg), Rotpunkt Verlag, Zürich, 2003, S.112

ausübt. Seine Besonderheit ist die Merkmalslosigkeit. Er wird vom Gegenstand zum bloßen, passiven Material.

Das Wesen des Anpassens ist sein Wille zur Gestaltlosigkeit; es ist das Aufgeben des Eigenständigen. Die Herstellung der Anpassungsfähigkeit eines Gegenstandes erfolgt über dessen Aufspaltung in unzählige Teile, die allerdings weiterhin in losem Zusammenhang bleiben. Die maximale Anpassungsfähigkeit erreicht ein Gegenstand indem er sich in einzelne Atome aufgespaltet.

Einen hohen Grad an Anpassungsfähigkeit besitzt Knetmasse, die sich allen Gegenständen anpasst. Sie *gleicht* sich ihnen aber nicht an, und sie wird ihnen nicht *gleich*. Denn durch ihre Anpassung erhält sie die Form eines Negativs. Nur wenn zwei Knetmassen *einander* angepasst werden, werden sie *gleich*, dann kommt es zur Fusion. Es entsteht eine Unterschiedslosigkeit, in der es kein Negativ und kein Positiv gibt, denn keiner der beiden Teile gibt eine Form vor. Die beiden Knetmassen können nicht mehr in den Status quo ante zurückgebracht werden, was aber egal ist, weil sie nun ja *gleich* sind.

Man kann Knetmasse formen, walken, platt auswalzen und zerstückeln. Sie behält die angenommene Gestalt, bis sie wieder umgeformt wird. Die zerstückelten Teile können wieder und wieder zerstückelt werden. Sie können einzeln verformt und an jeweils andere Gegenstände angepasst werden, sie können aber auch wieder zusammengebracht werden. Wie es der Name schon sagt: Knetmasse ist eine *Masse*. Der Begriff leitet sich vom lateinischen *massa* ab, was so viel wie Teig oder Klumpen bedeutet. Nicht ohne Grund werden auch Menschenmassen als Masse bezeichnet. Indem sie sich einander anpassen, drängen sie nach Gleichheit und Unterschiedslosigkeit.

Der angestrebte Idealzustand der Anpassungsfähigkeit – in Bezug auf Elemente in einer Masse – ist die *Gleichheit*. Wo alles *gleich* ist, passt alles zusammen. Wenn alles miteinander austauschbar ist, ist kein Anpassen mehr erforderlich. Das wäre die Ekstase der Anpassung. *Gleichheit* ist eine der vier von Canetti genannten Eigenschaften der Masse und somit der Massenmenschen. Es mag nicht verwundern, wenn auch die anderen drei Eigenschaften mit der Anpassungsfähigkeit korrelieren. Die *Richtung* der Anpassungswilligen in der Masse ist zueinander. Sie wollen eng aneinander sein. Daraus entsteht das Gefühl der *Dichte*. Und *Wachstum*, die vierte Eigenschaft, ist die Absicht hinter jeder Anpassung: Man will nicht allein und isoliert bleiben; man will *wachsen*. Im Aufgehen in der Masse entsteht das Gefühl, dass man *mehr* wird. Die Anpassungsfähigkeit hat für Massen besondere Bedeutung, nämlich hinsichtlich eines reibungsloseren Zusammendrängens der Einzelnen, um so das Wachstum zu beschleunigen (gem. Canetti) bzw. eine Umstrukturierung eines Gefüges im Sinne der analytisch-kombinatorischen Denkfigur zu erleichtern (gem. Kondylis). In der Masse streben die Menschen nach Gleichheit und Unterschiedslosigkeit, indem sie sich einander anpassen, bis sie „rund, rechtlich und gütig“ wie „Sandkörnchen“ sind. Die Massenmenschen sind abgeschliffen wie Sandkörnchen im Flussbett. Sie bewegen sich mit der Strömung. Sie werden dorthin getrieben, wo alle hintreiben. Und weil sie keine

Alternative haben, sind sie „rund, rechtlich und gütig miteinander, wie Sandkörnchen rund, rechtlich und gütig mit Sandkörnchen sind.“<sup>952</sup>

Anpassungsfähigkeit läuft dem vom Lyotard geforderten Auffinden von Unterschieden zuwider. Wenn nicht das Herausarbeiten von Unterschieden das Bestreben ist – wie es Lyotard im Sinne einer *achtenswerten* Postmoderne einfordert<sup>953</sup> –, sondern das Anpassen der Einzelnen untereinander sowie an die Rahmenbedingungen, dann müssen Unterschiede dergestalt sein, dass sie nichts bedeuten. „Differenz, die keinen Unterschied macht“<sup>954</sup> benennt Sloterdijk die Angelegenheit.

Gestaltloses kann sich dem Raum anpassen. Die Tendenz zur Anpassung korreliert mit der Verdrängung der Größe *Zeit* durch *Raum*. Vormalig galt als qualitativ hochwertig, was Zeiten überdauern konnte, gegenwärtig wird Qualität in der räumlichen Anpassung gesucht. Gestaltlosigkeit als Ekstase der Anpassungsfähigkeit ist somit immer auch eine Frage von Macht und Gewalt. Vormalig prallten auf einem Schlachtfeld strukturierte Armeen, zwei zu einem einheitlichen Ganzen gestaltete Körper aufeinander. Im 21. Jahrhundert spricht man von der asymmetrischen Kampfführung. Der Feind im Cyberwarfare ist unsichtbar und gestaltlos, er ist nicht greifbar. Der Feind vermischt sich mit der Zivilbevölkerung, er nimmt deren Erscheinungsform an. Die dahinterliegende Idee wurde von Bruce Lee pointiert formuliert, in dessen Kampfkunst *Jeet Kune Do* Gestaltlosigkeit im Mittelpunkt steht: „Werde formlos, gestaltlos – wie Wasser. Wenn man Wasser in eine Tasse gießt, wird es zur Tasse. Gießt man Wasser in eine Teekanne, wird es zur Teekanne. Wasser kann fließen, kriechen, tropfen, stürzen und schmettern. Sei Wasser, mein Freund!“<sup>955</sup> In der Bewegung soll sich der Kämpfende wie Wasser verhalten und in der Ruhe wie ein Spiegel. Wer sich allem anpasst, wird form- und gestaltlos und gibt dem Feind keine Angriffspunkte.

Die Tendenz zum Anpassen ist eine Folge der analytisch-kombinatorischen Denkfigur. Mit dem Grad der Zersplitterung steigt der Grad der Anpassung. Je dominanter ihre Stellung ist, desto wichtiger ist die Fähigkeit zur Anpassung. Die Kardinaltugend Anpassungsfähigkeit will Form- und Gestaltlosigkeit, denn das in ihr wirkende Prinzip lautet: „Je einfacher ein Element ist, desto freier lässt sich damit umgehen oder spielen.“<sup>956</sup>

**Anpassung und Bildung** – Die Problematik jeder Gesellschaft, sich in der Gegenwart mit den Erfahrungswerten der Vergangenheit auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten, trifft v.a. den Bildungsbereich. Um auf alle Eventualitäten vorbereitet zu sein, hat sich der Trend zur Anpassungsfähigkeit entwickelt. Deshalb nimmt die Flexibilisierung unter allen massendemokratischen Phänomenen einen Sonderstatus ein. Flexibel zu sein, anpassungsbereit zu sein, mobil zu sein – das sind alles keine wirklich greifbaren

---

<sup>952</sup> Nietzsche, Friedrich: Werke in drei Bänden (Karl Schlechta, Hrsg.), a.a.O., S.419

<sup>953</sup> Vgl. Welsch: Postmoderne Moderne, S.35

<sup>954</sup> Sloterdijk: Verachtung, S.86

<sup>955</sup> Lee, Bruce: Bruce Lees Jeet Kune Do, Falken Verlag, Niedernhausen, 1997

<sup>956</sup> Kondylis: Niedergang, S.68

Eigenschaften, sondern Beschreibungen einer *Haltung*. Man zeigt sich bereit, etwas zu tun, das eigentlich nicht im eigenen Sinne ist, etwas, das man nicht von sich aus tun würde. Wer von sich behauptet, er sei anpassungsfähig, gibt kund, dass er die Absicht hegt, sich einem Fremden willen zu fügen. Flexibilität wird damit assoziiert, „sich Veränderungen beugen zu müssen, die der eigenen Einflussosphäre völlig entzogen sind.“<sup>957</sup> Vor ein paar Jahren hätte man noch gesagt: Wer sich anpassungsfähig und flexibel verhält, ist offenbar noch nicht so, wie er sein soll, weil er noch keinen eigenen Standpunkt hat. Andernfalls müsste er sich nicht anpassen – sonst würde er bereits irgendwo *reinpassen*. Wer so denkt, orientiert sich am Motto: Sicherheit durch Stabilität. Doch wer heutzutage Stabilität propagiert, dem werden Erstarrung, Lähmung und Besitzstandswahrung in den Mund gelegt – also durchwegs negative Assoziationen. Das positiv aufgeladene Plastikwort *Flexibilität* richtet sich gegen alles Widerstehende, es will keine stabilen Strukturen mehr. „Das einzig Beständige ist der Wandel!“, tönt es mittlerweile aus allen Richtungen. Diese Weisheit, die im Buddhismus, bei Heraklit<sup>958</sup>, bei Friedrich Engels<sup>959</sup>, Charles Darwin<sup>960</sup> und Ovid nahezu wortgleich vorkommt, scheint *das* Totschlagargument in Diskussionen über Flexibilität zu sein. Und wirklich: Die Flexibilisierung hat nahezu alle Bereiche erfasst. Thomas Lemke stellt fest, dass das Überleben von politischen und wirtschaftlichen Systemen an deren „Fähigkeit zu permanenter Innovation und dynamischer Anpassung“<sup>961</sup> abzuhängen scheint. „Sowohl für individuelle wie für kollektive Körper lässt sich also ein schleichender Abschied von der Vorstellung eines hierarchisch gegliederten und zentral gesteuerten Organismus diagnostizieren.“<sup>962</sup> Der Wandel wird zum unentrinnbaren Schicksal.

Für Erich Ribolits steht der Begriff der Flexibilität „für den permanenten Zwang zur Anpassung an die Anforderungen der auf Kurzfristigkeit und raschen Wechsel angelegten postindustriellen Ökonomie.“<sup>963</sup> Damit ist – zumindest für unser Thema – das wichtigste über die Flexibilität bereits ausgesprochen: Die treibenden Kräfte im Hintergrund sind wirtschaftliche Interessen, denen sich die Masse gezwungenermaßen fügen muss. Im Wirtschaftsleben können sich weder Einzelne, noch Organisationen der Flexibilität, die mittlerweile „die Schlüsselqualifikation schlechthin“<sup>964</sup> ist, entziehen. Thomas Lemke konstatiert: „Flexibilität ist jetzt gleichbedeutend mit der Fähigkeit, sich permanent und unverzüglich auf Veränderungen einzustellen; sie orientiert sich nicht mehr an der Rückkehr zu einem ursprünglichen Zustand, sondern ist stets in die Zukunft gerichtet.“<sup>965</sup> Ein pädagogisches Problem hierbei ist, dass – trotz aller flexiblen Fokussierung auf die Zukunft –

---

<sup>957</sup> Ribolits, Erich: Flexibilität. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, a.a.O., S.121

<sup>958</sup> „Es gibt nichts Dauerhaftes außer der Veränderung!“

<sup>959</sup> „Das einzig Beständige ist der Wandel!“

<sup>960</sup> „Nichts in der Geschichte des Lebens ist beständiger als der Wandel!“

<sup>961</sup> Lemke, Thomas: Flexibilität. In: Glossar der Gegenwart; Bröckling Ulrich, Krasmann Susanne, Lemke Thomas (Hrsg.), Suhrkamp, Frankfurt/M., 2004, S.84

<sup>962</sup> Ebd.

<sup>963</sup> Ribolits, Erich: Flexibilität, a.a.O., S.120

<sup>964</sup> Lemke, Thomas: Flexibilität, a.a.O., S.82

<sup>965</sup> Ebd.

nur das bereits Bekannte gelehrt und gelernt werden kann. Egal, ob etwas als gut oder zumindest brauchbar erscheint, besser werden muss es allemal. Wo Dynamik und Mobilität herrschen, da kann kein Innehalten toleriert werden. Das Bessere ist der Feind des Guten. Und was heute gut ist, kann morgen schon schlecht sein. Deshalb muss das Gute verbessert und das Beste optimiert werden. Mit Kondylis gesprochen: Selbsterhaltung durch Selbststeigerung.

Flexibilisierung ist mittlerweile ein „ökonomischer und politischer Kampfbegriff“<sup>966</sup>, der als Allheilmittel in Politik und Wirtschaft Einsatz findet. „Was auch immer das Problem ist, Flexibilisierung ist stets die Lösung. Sie erscheint weniger als Mittel, um bestimmte Ziele zu erreichen, denn als Selbstzweck, als letzter, nicht mehr zu begründender Wert.“<sup>967</sup> *Man* muss flexibel sein. Die Macht dieses Begriffes ist so stark, sodass die Verweigerung flexibel zu sein, einem Sakrileg nahekommt. Unternehmen sind gefordert flexibel in der Ausbeutung der Human-Ressourcen zu sein, d. h., sie müssen Mitarbeiter einstellen bzw. entlassen, wie es der Auftragslage entspricht. Und die Entlassenen müssen sich flexibel der Lage anpassen und sich nach einem neuen Job umsehen.<sup>968</sup>

Die Auswirkungen des Flexibilitätsgebotes durchdringen alle Ebenen bis hin zum Einzelnen. Die Verantwortung der Flexibilität wird v.a. dem einzelnen Individuum aufgebürdet. Lemke meint, dass die „geforderten Veränderungen [...] den Einzelnen als gesellschaftliche Erwartung, wenn nicht als institutioneller Zwang“ entgegentreten. Die Einzelnen werden mit der Zumutung konfrontiert, sich als „biografisch offene, örtlich ungebundene und unbeschränkt anpassungsfähige Subjekte zu präsentieren“. Vor diesem Hintergrund erscheint „Risikobereitschaft als soziale Tugend, während Sicherheitsbedürfnisse als Ausdruck einer strukturkonservativen »Versicherungsmentalität« denunziert werden können.“<sup>969</sup>

Lemke schreibt, dass die Flexibilisierungsforderung scheinbar paradox in einem vertrauten Reflex mündet: nämlich in die routinierte Abwehr aller »Fremdkörper«.<sup>970</sup> Dies sei v.a. im Erstarken von nationalistischen, rassistischen und sexistischen Differenzen sichtbar. Die Abwehr von Fremdkörpern kann jedoch ausgeweitet werden, auf all jene, die sich nicht anpassen – entweder nicht anpassen wollen, oder nicht anpassen können. Diese Feststellung führt uns wieder zum Diktum der Masse, die zum Verbleib, sich in der Mitte aufzuhalten verpflichtet. Wer da nicht mittut, dem wird „Passt euch an und wirkt mit, oder verschwindet!“ entgegengeschleudert, das Motto, welches Lyotard den großen Erzählungen in den Mund legte. Der Zwang zur Anpassungsfähigkeit tendiert offenbar zu einer neuen großen Erzählung, der sich niemand zu entziehen vermag. „Gefordert ist Anpassung bei

---

<sup>966</sup> Vobruba, Georg: Grundlagen der Soziologie der Arbeitsflexibilität, Berliner Journal für Soziologie, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Band 16, Nr. 1, Januar 2006, S. 1

<sup>967</sup> Lemke, Thomas: Flexibilität, a.a.O., S.82

<sup>968</sup> Vgl. ebd., S.85

<sup>969</sup> Ebd.

<sup>970</sup> Vgl. ebd., S.87

Strafe des Untergangs, und flexibel sind nur jene, die fähig und willens sind, diesem Druck bereitwillig nachzugeben. Flexibilität wird zum Natur-Ersatz, der aber dieselben diskriminatorischen Effekte erzielt – ohne Rückgriff auf biologische Kategorien.“<sup>971</sup> Es zeigen sich Parallelen zwischen der darwinschen Evolutionstheorie des Überlebens der bestangepassten Individuen und dem Anpassungszwang. Das *survival of the fittest* der Natur gelte ihm zufolge ebenso im gesellschaftlichen Rahmen wie in der Natur. Lemke verweist dabei auf Zygmunt Bauman, der von einer „Philosophie der Fitness“ spricht: „Nicht mehr das Streben nach Normerfüllung und Konformität macht also die Anstrengung unseres Lebens aus; vielmehr handelt es sich um eine Art Meta-Anstrengung, die Anstrengung, fit – gut in Form – zu bleiben, um sich anzustrengen. Die Anstrengung, nicht alt und rostig und verbraucht zu werden; an keinem Ort zu lange zu bleiben; sich die Zukunft nicht zu verbauen.“<sup>972</sup> Flexibilität ist also eine Eigenschaft, die dem postmodernen Jugendkult entspricht. Die ständige Dynamik des aktiven Anpassens ist nicht bloß geistig, sondern auch körperlich fordernd und begünstigt physisch fitte Personen.

Die Meta-Anstrengung der Fitness – also die Anstrengung sich anstrengen zu können – fügt sich in das Konzept der selbststressierenden Gesellschaft von Sloterdijk. Dieser Drang/Zwang zur Erhaltung der körperlichen Fitness ist ein weiterer Stressor der „Tyrannei des Realen“. Auch in Zeiten relativer Ruhe kommt *man* nicht zur Entspannung, weil alle Tätigkeiten - ganz im Sinne der Selbsterhaltung á la Kondylis - dem Vorbereiten auf kommende Notzeiten untergeordnet sind. Man bereitet sich auf kommendes Anpassungsverhalten vor und ist in ständiger Bereitschaft sich anzupassen. In den Fitnesscentern wird für den Ernstfall trainiert, in welchem die Fitness auf dem Prüfstand steht: Wenn bei einer Stellenbewerbung *Vitalität* gefordert ist, weil man sich Vorteile bei der Partnersuche erhofft oder weil man einfach dem Trend folgt. Das Motto *survival of the fittest* ist nirgendwo sonst so offensichtlich wie im Fitness-Center. Alfred Schirlbauer zufolge ist es der Geist der Allgemeinbildung, der im Fitness-Center herrscht. So, wie bei Humboldt Bildung Selbstzweck ist, so ist auch Fitnesstraining Selbstzweck: man betreibt Fitnesstraining um fitter zu werden.<sup>973</sup> Die Leistung im Training bewirkt (idealerweise) eine Steigerung der Leistung. Es soll hier nicht bestritten werden, dass Sport zahlreiche positive Auswirkungen auf den Menschen ausübt, doch handelt es sich im Grunde um eine Anpassungsbewegung an die Rahmenbedingungen. Die Gesellschaft, die im Zeichen des postmodernen Jugendkultes steht, verlangt nach fitten, agilen, energiegeladenen, vitalen, dynamischen und sportlichen Personen. Schirlbauer macht auf einen interessanten Aspekt aufmerksam: Bislang leisteten Menschen körperliche Anstrengung für Geld. Im Fitness-Center kommt es zu einer Umkehrung: Es werden finanzielle Ressourcen in den Aufbau körperlicher Leistungsfähigkeit investiert, d. h., die

---

<sup>971</sup> Ebd. S.86

<sup>972</sup> Baumann, Zygmunt: Zeit des Recyclings: Das Vermeiden des Festgelegt-Seins. Fitneß als Ziel. In: Psychologie und Gesellschaftskritik, Heft 74/75, Vol.19, 1995, S.12

<sup>973</sup> Schirlbauer, Alfred: Humboldt Incorporated. In: Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen; Dzierzbicka Agnieszka, Kubac Richard, Sattler Elisabeth (Hrsg.), Löcker Verlag, Wien, 2005, S.227f.

Menschen zahlen Geld, um sich körperlich anzustrengen.<sup>974</sup> Es ist nicht die offensichtliche Ausbeutung der Menschen in einem System entleerender Arbeit, sondern die selbst initiierte Herstellung ihrer Anpassungsfähigkeit an das System. Wer fit ist, dem stehen mehr Kombinationsmöglichkeiten offen. Die Auswirkungen des Jugendkultes und des *survival of the fittest*-Mottos zeigen sich ganz besonders am Arbeitsmarkt: In Österreich ist ca. jeder vierte Arbeitslose über 50 Jahre alt.<sup>975</sup> Erfahrung und Reife können jugendliche Vitalität und Anpassungsfähigkeit nicht wettmachen.

**Anpassung und Mündigkeit** – Wie stehen *Mündigkeit*, das Bildungsziel der bürgerlichen Moderne, und *Anpassungsfähigkeit*, das Bildungsziel der postmodernen Massendemokratie, zueinander? „Im allgegenwärtigen Appell zur Flexibilität“ – so Erich Ribolits – „verbirgt sich nichts anderes, als der Abschied von der Vorstellung des Menschen als Souverän seines Daseins.“<sup>976</sup> Dies ist also das genaue Gegenteil der Idee des mündigen Menschen. Mündigkeit ist nach Kant die Fähigkeit, sich seines Verstandes ohne die Anleitung anderer zu bedienen – und darauf aufbauend seine Welt zu gestalten. Wer flexibel ist, beugt sich den bestehenden Verhältnissen, er arrangiert sich mit den Rahmenbedingungen. Flexibilität fordert eine Anpassung „ohne sich dabei selbst, durch die kritische Reflexion dieser Verhältnisse, zu behindern.“<sup>977</sup> Flexibilität ist also völlig wertfrei: Man kann sich der Caritas und der albanischen Mafia anpassen – falls es notwendig ist, sogar beiden gleichzeitig.

Ribolits kritisiert die Nebenwirkungen der Anpassungsbereitschaft. „Mit der Forderung nach Flexibilität wird eine menschliche Lebenshaltung angesprochen, in der Nutzen über den Sinn gestellt wird. Mit der Forderung nach Flexibilität wird das Aufgeben von (Eigen-)Sinn in seiner doppelten Wortbedeutung angesprochen.“<sup>978</sup> Der Flexibilität stehen das selbstständige Denken und das eigenständige Handeln der Einzelnen gegenüber. Wer die Vorteile der Anpassung nutzen will, muss dem Eigenständigen vollkommen entsagen und sich dem Fremden andienen. „Wirklich flexibel [...] kann nur sein, wer aufgehört hat, ein re-flektiertes Leben führen zu wollen, eines, dessen Gelingen sich an Prinzipien misst, die er selbst als richtig erkannt hat. Das Gegenteil von Flexibilität ist eben nicht Unflexibilität, sondern Reflexivität.“<sup>979</sup> Dadurch entfällt ein distanziertes Bedenken der Rahmenbedingungen auf deren Sinnhaftigkeit hin, stattdessen erfolgt das spontane, aktive Anpassen.<sup>980</sup> Dabei wird der Mensch in letzter Konsequenz genau um das gebracht, „was ihn aus der restlichen Natur heraushebt: seine Selbstbestimmungsfähigkeit. Lernen und Bildung werden zwar zur edelsten und vornehmsten Pflicht des Menschen hochstilisiert, aber der Status des

---

<sup>974</sup> Ebd.

<sup>975</sup> Arbeitsmarktservice Österreich – Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation: Arbeitsmarkt & Bildung - Juli 2012, Online im Internet, URL: [www.ams.at/docs/001\\_am\\_bildung\\_0712.pdf](http://www.ams.at/docs/001_am_bildung_0712.pdf) abgerufen am 29.12.2012

<sup>976</sup> Ribolits, Erich: Flexibilität, a.a.O., S.121

<sup>977</sup> Ebd.

<sup>978</sup> Ebd., S.122

<sup>979</sup> Ebd., S.122f.

<sup>980</sup> Dies wirft bereits einen Schatten auf das massendemokratische Unterrichtsparadigma: anstelle Theorie und Denken, werden Lebensnähe und Handeln in den Blickpunkt gerückt.

Selbstzwecks wurde demontiert. [...]. Wer alles daran setzt, sich rasch und bestens anpassen zu können, muss sich keine Sorgen um Mündigkeit machen. Lernen wird so zu einem Instrument der Entmündigung. Im selben Maß, in dem von der Vorstellung Abschied genommen wird, dass der Mensch aus der restlichen Natur herausgehoben ist und gegenüber anderen Lebenswesen einen besonderen Rang einnimmt, löst sich die Bildungsidee scheinbarweise auf.“<sup>981</sup>

Im Rahmen der analytisch-kombinatorischen Denkfigur erfüllt Flexibilität eine wichtige Funktion: sie zergliedert den menschlichen Eigensinn. Der mündige Mensch ist selbstbestimmt, der flexible Mensch passt sich an und wird als Mittel zur Erreichung eines Zweckes außerhalb von ihm benutzt. Fremdbestimmtes Anpassungslernen führt so direkt in die Entmündigung. Anpassungsfähigkeit ist geradezu das Gegenteil des Humboldtschen Bildungsideals. Anpassungsfähigkeit ist *das* idealtypische Bildungsziel der analytisch-kombinatorischen Denkfigur. Es ist folglich auch *das* Bildungsziel der massendemokratischen Postmoderne. Im EU-Weißbuch über die allgemeine und berufliche Bildung heißt es, dass „die Entwicklung der Allgemeinbildung, d. h. die Fähigkeit zum Begreifen, zum Verstehen und zum Beurteilen, der erste Faktor der Anpassung an die Entwicklung der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes“<sup>982</sup> ist. Die EU-Kommission bewertet offenbar Allgemeinbildung als die Grundvoraussetzung von Anpassungsfähigkeit. Es kommt hier zu einer Mittel/Zweck-Umkehr. Während bislang eine solide Allgemeinbildung das Ziel gymnasialer Bildungsbestrebungen war, wird sie nun zum Mittel der Zweckerreichung einer Anpassungsfähigkeit degradiert. Der Begriff *Allgemeinbildung* wird umgewertet, er erhält eine neue Bedeutung. *Allgemeinbildung* wird (bzw. wurde) weitgehend mit den Ideen der Aufklärung und des Humanismus in Zusammenhang gebracht. Wer von Allgemeinbildung sprach, meinte dabei ein Kulturverständnis, das den Menschen als vernunftbegabtes Wesen mit Freiheit und als Selbstzweck erkannte. Nun sollen Individuen Allgemeinbildung entwickeln, damit sie Begreifen, Verstehen und Beurteilen können, wie sie sich am besten am Arbeitsmarkt einbringen können. Wer dies nicht begreifen oder verstehen kann bzw. die Chose anders beurteilt, dem fehlt – so scheint es – die Allgemeinbildung.

Wo der Markt dominiert ist von bürgerlicher Bildung und Mündigkeit keine Rede mehr. Denn der Markt funktioniert „nicht nach den Prämissen der kritischen Vernunft, sondern nach solchen des Marketings.“<sup>983</sup> Der veraltete Begriff für Marketing zeigt deutlicher, worum es geht: Absatzwirtschaft. Es geht also darum, Waren bzw. Dienstleistungen abzusetzen und feilzubieten. Es geht darum, die Bedürfnisse und Erwartungen von Interessensgruppen – auf Neudeutsch: Stakeholder – zu befriedigen. Für die meisten Menschen der Massendemokratie ist der wichtigste Stakeholder ihr Arbeitgeber. Dessen Bedürfnisse können Arbeitnehmer nicht befriedigen, indem sie „mündige Bürger“ sind und sich nach der

---

<sup>981</sup> Ribolits, Erich: Flexibilität, a.a.O., S.122f.

<sup>982</sup> Europäische Kommission: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, 1995, Online im Internet, URL: [http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index\\_de.htm](http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_de.htm)

<sup>983</sup> Ribolits, Erich: Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel, a.a.O., S.10



„kritischen Vernunft“ orientieren, sondern wenn sie die geforderten Kompetenzen besitzen, sich dem Unternehmen anpassen und selbstständig einbringen.

**Anpassung und Kompetenzen** – Dass Anpassungsfähigkeit das massendemokratische Bildungsziel ist, kann u.a. aus den Vorgaben der EU abgeleitet werden. Im Dokument *Eine Agenda für neue Kompetenzen und neue Beschäftigungsmöglichkeiten* aus dem Jahre 2010, das Europas Beitrag zur Vollbeschäftigung skizziert, wird die Fokussierung auf vier Schlüsselprioritäten festgelegt. Eine davon sind „kompetentere Arbeitskräfte“<sup>984</sup>, die mit neuen Arbeitsorganisationsschemata zum technologischen Wandel beitragen und sich daran anpassen können.<sup>985</sup> Im Zentrum dieser „Schlüsselprioritäten“ steht aber nicht der Mensch, sondern neue „Arbeitsorganisationsschemata“. Dahinter verbirgt sich u.a. ein Konzept namens *Flexicurity*. Dieses Kunstwort beschreibt die begriffliche Verknüpfung von Flexibilität und Sicherheit. Das Konzept soll eine Alternative zur seit den 1980er Jahren dominanten Politik von Deregulierung und Flexibilisierung darstellen, die Fragen der sozialen Sicherheit vernachlässigt. Die der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) nahestehende Friedrich-Ebert-Stiftung interpretiert dies „als implizites Eingeständnis, dass die EU-Kommission reine Flexibilisierung nicht mehr als Garant für soziale Sicherheit sieht.“<sup>986</sup> *Flexicurity* besteht – ganz im Sinne der analytisch-kombinatorischen Denkfigur – aus vier Komponenten: 1) flexible und verlässliche vertragliche Vereinbarungen (z. B. Kurzarbeitszeitregelungen), 2) aktive arbeitsmarktpolitische Maßnahmen (z. B. individuelle Berufsberatung, Steigerung des Kompetenzniveaus), 3) moderne Systeme der sozialen Sicherheit (z. B. das Anpassen der Arbeitslosenunterstützungssysteme an die Konjunktur) und 4) dem lebenslangen Lernen. Letzteres soll im *Flexicurity*-Konzept v.a. durch Modularisierung gefördert werden, sodass ein erleichterter Übergang zwischen Arbeits- und Lernphasen sichergestellt wird. Anreize sollen geschaffen werden und gefährdete Arbeitnehmer (v.a. Arbeitslose, Geringqualifizierte, Jugendliche und Ältere) sollen besonders lebenslang lernen.

*Flexicurity* – so die EU-Kommission – „soll den Bedarf der Arbeitgeber an flexiblen Arbeitskräften mit den Anforderungen der Arbeitnehmer an die Sicherheit ihres Arbeitsplatzes vereinen, sodass diese keine langen Phasen der Arbeitslosigkeit fürchten

---

<sup>984</sup> Eine Frage, die sich stellt: *Die Arbeitskräfte sollen kompetenter als wer sein?* Wer oder was ist der Maßstab? Indem die EU der wettbewerbsfähigste und dynamischste wissensgestützte Wirtschaftsraum der Welt werden will, sind der Maßstab alle anderen am Wettbewerb teilnehmenden Konkurrenten. Es geht also um Macht im Sinne von Selbststeigerung, welche die relative Position der EU gegenüber anderen mit ihr konkurrierenden Wirtschaftsräumen abzusichern und womöglich zu verbessern vermag. (Vgl. Kondylis: Wissenschaft, Macht und Entscheidung, a.a.O., S.133f.)

<sup>985</sup> Die anderen drei Schlüsselprioritäten sind a) besser funktionierende Arbeitsmärkte, b) höherwertige Arbeitsplätze und bessere Arbeitsbedingungen und c) stärkere Strategien zur Schaffung neuer Arbeitsplätze und zur Förderung der Nachfrage nach Arbeitskräften. (Europäische Kommission: *Eine Agenda für neue Kompetenzen und neue Beschäftigungsmöglichkeiten*, Straßburg, 2010, S.2)

<sup>986</sup> Keller Berndt, Hartmut Seifert: *Flexicurity: Ein europäisches Konzept und seine nationale Umsetzung*, Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), Bonn, 2008, S.1

müssen.<sup>987</sup> Deshalb – so die Schlussfolgerung – müssen die Arbeitnehmer Kompetenzen erwerben durch die sie eine höchstmögliche Anpassungsfähigkeit an die Arbeitsorganisationsschemata erlangen. Es geht also um die Herstellung der Anpassungsfähigkeit. Weil niemand sagen kann, welche Fähigkeiten (von Berufsbildern ganz zu schweigen) hinkünftig gefragt sein werden, müssen sich alle die Fähigkeit zur Anpassung antrainieren. Der Königsweg scheint also der zu sein, dem Arbeitnehmer zu einer maximalen Anpassungsfähigkeit zu verhelfen. „Solange der Einzelne zu allem bereit ist, wird die Angelegenheit schon funktionieren!“, scheint das dahinterliegende Motto zu sein. Die Chose tendiert also eher in die Richtung, die Pierre Bourdieu als „Flexploitation“<sup>988</sup> bezeichnete – also die Verknüpfung von Flexibilisierung und Ausbeutung. Die analytisch-kombinatorische Denkfigur hinter dem Flexicurity-Konzept muss hier nicht eigens aufgedeckt werden, zu offensichtlich liegt dieser Umstand vor uns.

Selbstverständlich ist Anpassen eine eigenständige Kompetenz, die sogenannte Anpassungskompetenz. Martina Nohl z. B. versteht darunter aktives Anpassen mit dem Ziel, eine gelingende Balance zwischen *äußeren* Anforderungen und *inneren* Bedürfnissen herzustellen. Diese Balance kippt allerdings, wenn man sich in alte Denkmuster verrennt, die einst hilfreich waren, nun aber nicht mehr funktionieren.<sup>989</sup> Es geht also darum, die inneren Bedürfnisse den äußeren Anforderungen anzupassen. Wer das kann, ist in Nohls Sinne anpassungskompetent. Die unbeeinflussbare Variable liegt dabei außerhalb des Menschen, die veränderliche, oder besser, die zu verändernde Variable ist die Einstellung des Menschen. Ändern sich die äußeren Anforderungen nachteilig gegenüber den inneren Bedürfnissen (weniger Gehalt, Probleme in der Partnerschaft ...), muss das Individuum gegensteuern, indem entweder den äußeren Anforderungen entsprochen wird oder indem die inneren Bedürfnisse zurückgestellt werden. Während Letzteres als esoterisch weise gelten mag, ist das Anpassen an die äußeren Anforderungen das massendemokratische Prinzip. Wer nicht zufrieden ist und keine funktionierenden Denkmuster findet – oder nicht finden will – ist anpassungsinkompetent. Anders herum betrachtet ist jemand, der seine inneren Bedürfnisse an den äußeren Gegebenheiten anpasst, anpassungskompetent; d. h., Langzeitarbeitslose, die in satter Selbstzufriedenheit 18 Stunden täglich vor dem Fernseher sitzen, gelten demnach als anpassungskompetent. Wir tendieren hier allerdings zur rousseauschen Freiheit des Müßigganges, wo der freie Mensch entdeckt, dass er der unnützte Mensch der Welt sei – und das vollkommen in Ordnung findet.<sup>990</sup>

**Anpassung, Selbstengagement und Unternehmerische Identität** – Im Management wird Anpassungsfähigkeit sehr positiv dargestellt: Flexible Personen „sind aufgeschlossen und

---

<sup>987</sup> Europäische Kommission: Beschäftigung, Soziales und Integration. Online im Internet, URL: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=102&langId=de> abgerufen am 27.01.2013

<sup>988</sup> Bourdieu, Pierre: Prekarität ist überall. In: Ders., Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion, UVK, Konstanz, 1998, S.101

<sup>989</sup> Vgl. Nohl, Martina: Berufliche Übergänge gut bewältigen und kompetent gestalten. Band 8 von Arbeitshefte für (Selbst-)Coaching und Laufbahngestaltung, BoD – Books on Demand, 2011, S.37

<sup>990</sup> Vgl. Sloterdijk, Peter: Stress & Freiheit, Suhrkamp, Frankfurt/Main, 2011, S.28

interessiert, sie sind bereit, sich auf verschiedene berufliche Bedingungen einzustellen. Veränderungen und offene Situationen sind für sie nicht beängstigend. Sie lieben den Reiz des Neuen und bevorzugen Situationen, in denen sie Neues erfahren und erleben können, auch wenn sie dafür Unannehmlichkeiten in Kauf nehmen müssen und das Risiko des Scheiterns besteht. Flexibilität bedeutet auch Veränderungsbereitschaft und das Bedürfnis nach Abwechslung.<sup>991</sup> Erich Fromm sagte in einem Interview: „Der Mensch wird beeinflusst von seinem Umfeld [...], von der Struktur der Gesellschaft in der er lebt, die eine Tendenz hat: nämlich seine psychischen Energien so zu gestalten, dass der Mensch gerne tut, was er tun muss, damit die Gesellschaft in ihrer speziellen Form existieren kann.“<sup>992</sup> Und Ribolits meint, dass der flexible Mensch „keinen konsistenten, klar umrissenen Charakter“ mehr hat, sondern in „ständig wechselnden Rollen“<sup>993</sup> auftritt. Die von Fromm erwähnten „psychischen Energien“ können u.a. durch Zuckerbrot und Peitsche gestaltet werden: als positive Motivatoren, als Belohnungen werden alle unter dem Begriff Selbstverwirklichung subsumierenden Genüsse in Aussicht gestellt. Und bezüglich des negativen Antriebes kommen wir wieder auf die sozioökonomische Todesfurcht á la Hobbes zurück.

Mit dem Blick fest auf eine „achtenswerte Postmoderne“ gerichtet konstatiert Wolfgang Welsch: „Es geht nicht mehr um Anpassung an eine Welt, sondern um die Wahl der passenden Welt.“<sup>994</sup> Er sieht die „Fähigkeit, zwischen verschiedenen Sinnsystemen und Realitätskonstellationen übergehen zu können, [als neue] Tugend.“<sup>995</sup> Diese neue Tugend tendiert auch dazu, bildungsrelevant zu sein. Wer gebildet ist – so scheint es – bewegt sich zwischen verschiedenen Sinnsystemen und Realitätskonstellationen flexibel hin- und her. Die Identität verändert sich so von einem substanziellen Standpunkt zu einem Schnittpunkt der Tätigkeiten. Identität wird durch dynamische Anpassung an wechselnde Tätigkeitsfelder erzielt. Nicht was jemand *ist*, sondern was er *tut*, ist von Bedeutung. Thomas Lemke bemerkt hierzu „Die Aufgabe des Einzelnen besteht nicht mehr darin, eine stabile Identität auszubilden, sondern zu verhindern, dass diese zukünftige Optionen einengt oder gar verbaut.“<sup>996</sup> Bei Kondylis ist der Begriff *Identität* einer der bedeutendsten. Er versteht darunter „die zum Selbstverständnis gekommene Existenz.“<sup>997</sup> Die Identität und das Weltbild eines Menschen müssen eng verknüpft sein, weil die Identität als „genaue Verortung des Subjekts innerhalb der aus der Ent-scheidung hervorgegangen Welt [...] definiert werden

---

<sup>991</sup> Vgl. Schuler, Heinz / Prochaska, Michael: Leistungsmotivationsinventar. In: Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, John Erpenbeck / Lutz von Rosenstiel (Hrsg.), Schäffer-Poeschel, Stuttgart, 2. Aufl., 2003

<sup>992</sup> Online im Internet, URL: <http://www.youtube.com/watch?v=Dt09hflINc8> abgerufen am 17.12.2012

<sup>993</sup> Ribolits, Erich: Flexibilität, a.a.O., S.125

<sup>994</sup> Welsch: Postmoderne Moderne, S.205

<sup>995</sup> Ebd.

<sup>996</sup> Lemke: Flexibilität, S.86

<sup>997</sup> Kondylis: Macht und Entscheidung, a.a.O., S.39

kann.<sup>998</sup> Die Identität des Subjekts wird sichtbar als Grundhaltung. Anders ausgedrückt: Die Grundhaltung ist der praktische Habitus des Subjekts.<sup>999</sup> Wer sich laufend den äußeren Gegebenheiten flexibel anpasst, dessen Weltbild muss folglich ein völlig dynamisches sein. Weltbild und Identität sind keine stabilen Häuser mehr, die Zuflucht bieten, sondern mobile Campingwagen, welche die Flucht erleichtern.

Basil Bernstein konstatierte: „Das 19. Jahrhundert brauchte gehorsame und unflexible Arbeiter, das 20. Jahrhundert braucht flexible.“<sup>1000</sup> „Und im 21. Jahrhundert“ – so ergänzt Alfred Schirlbauer – „sind wir einen Schritt weiter. Heute braucht es flexible, anpassungsbereite und gleichzeitig engagiert die eigene Anpassung betreibende, unternehmerisch denkende Mitarbeiter, sofern die Menschen nicht überhaupt in der Mehrzahl sich als ‚Arbeitskraftunternehmer‘ verstehen werden müssen, welche als Werksvertragsnehmer an wechselnden Projekten arbeiten werden müssen.“<sup>1001</sup> Man soll nicht bloß Anordnungen ausführen, sondern sich in vorauseilendem Gehorsam den Befehl selbst geben. Darauf zielt das unternehmerische Mitdenken des Angestellten ab. Er trägt dafür auch die Verantwortung, v.a. wenn etwas schief läuft und er keinen dezidierten Durchführungsbefehl erhalten hat. Man muss die Arbeit also nicht bloß tun, sondern man muss sie gern tun. Arbeit darf nicht als Mühsal gesehen werden. Und auch wenn es so ist, soll sie mit Schwung und guter Laune erledigt werden. Die Arbeit muss schließlich Spass machen! Kein Wunder, dass Humorkompetenz immer öfter in Forderungskatalogen bei Stellenausschreibungen auftaucht und auch diesbezügliche Literatur und Seminare angeboten werden.<sup>1002</sup> Hier schwingt die Forderung des Arbeitsmarkts nach typisch *jugendlichen* Eigenschaften mit. Dazu zählt auch die ungestüme Energie, mit der geradezu freudestrahlend schier unüberwindbare Probleme angegangen werden. Wer solch ein Verhalten mit Sozialkompetenz und Leadership kombinieren kann, der wirkt im Unternehmen als Multiplikator, der auch andere mit seiner Freude am Problemlösen mitreißen kann. Soweit zur Theorie. In der Praxis bleibt davon aber nicht viel über, als dass man sich bei Bewerbungsgesprächen flexibel zeigt: man sei lösungsorientiert und nicht problemorientiert; man liebe es, sich in eine Angelegenheit zu verbeißen, Probleme seien ja das Salz in der Suppe und machen den Job erst interessant; und ja, man gewinne seine Lebensfreude größtenteils aus der Arbeit. Dabei muss man immer lächeln – und zwar authentisch. Es scheint, „Arbeit ist das reinste Vergnügen. Aber

---

<sup>998</sup> Ebd., S.17

<sup>999</sup> Vgl. ebd., S.25

<sup>1000</sup> Bernstein, Basil: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses, Suhrkamp, Frankfurt, 1977, S.156

<sup>1001</sup> Schirlbauer, Alfred: Lernen und Bildung im Übergang von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft. In: Ders., Moralpredigt, a.a.O., S.205f.

<sup>1002</sup> Humorkompetenz für das Arbeitsleben kann man sich u.a. in diesen Büchern erwerben: Vogler, Jumi: Erfolg lacht!: Humor als Erfolgsstrategie, Gabal Verlag, Offenbach, 2012 bzw. Titze Michael, Patsch, Inge: Die Humor-Strategie. Auf verblüffende Art Konflikte lösen, Kösel-Verlag, München, 2004. Desweiteren versprechen Humorkompetenz-Seminare: „Entdecken sie ihren inneren Clown!“ (U. a. <http://www.humor-kompetenz-seminare.de/> abgerufen am 01.05.2013)

der Mensch ist nicht nur zum Vergnügen auf der Welt“, wie es bereits bei Johann Nestroy heißt.

Wie kommen Unternehmen zu den von Schirlbauer beschriebenen flexiblen, anpassungsbereiten, unternehmerisch denkenden Mitarbeitern? Eine Antwort darauf kommt von Ulrich Bröckling: „Unternehmerische Selbste fabriziert man nicht mit den Strategien des Überwachens und Strafens, sondern indem man ihre Selbststeuerungspotenziale aktiviert.“<sup>1003</sup> Dazu braucht es nicht Wissen und Kenntnisse, sondern Haltung. Das »unternehmerische Selbst« entsteht nicht durch Vermittlung von Zahlen, Daten und Fakten, sondern durch Sozialisierung. Wir kommen wieder zurück zu den postmodernen Tugenden der Massendemokratie, allen voran die Kardinaltugenden Selbstverwirklichung und Anpassungsfähigkeit. Die bürgerlichen Tugenden – wie z. B. Fleiß, Beflissenheit oder Zuverlässigkeit – sekundieren, damit der Mensch über die Ausbildung seines »unternehmerischen Selbsts« zur Selbstverwirklichung ansetzen kann. Wie wir bereits in Teil III erläutert haben, hat sich die Macht der bürgerlichen Tugenden bereits in das Manhafte hineingefressen. Wie *man* sich zu verhalten hat, sagen diese Sekundärtugenden; warum *man* sich so verhalten soll, was das Ziel des Verhaltens ist, wird nicht hinterfragt, denn das gibt ohnehin die Kardinaltugend der Selbstverwirklichung vor. Über die Ausbildung eines »unternehmerischen Selbst« kann sich in der Massendemokratie jeder als „sein eigener Chef“ selbst verwirklichen. Doch dabei handelt es sich nur um ein so tun, als ob, es handelt sich um reine Simulation. Weil mittlerweile alle irgendwie Unternehmer sind, entwickelt sich die Arbeitswelt der Massendemokratie zu einer Vielfalt von zunehmend gleichgültigen Bestandteilen (bzw. Möglichkeiten). Diese sind zueinander prinzipiell gleichwertig und miteinander austauschbar, denn sie passen sich alle untereinander gegenseitig an – das gibt die Kardinaltugend der Anpassung vor. Wie wir aber von Jean Baudrillard wissen, bedeutet die Vervielfältigung der Vielfalt die Vergleichgültigung der Möglichkeiten. Die Welt wird beliebig konstruierbar – und wenn die beliebige Konstruierbarkeit der Welt nun die Wirklichkeit selbst ist, dann wird die Wirklichkeit zur Simulation.

**Wir können resümieren:** Die Anpassungsfähigkeit ist *das* idealtypische Bildungsziel der analytisch-kombinatorischen Denkfigur. Sie tendiert geradezu zur neuen großen Erzählung. Die shortstories über die „großen Unangepassten“ bestätigen die Regel: es gibt nämlich keine „kleinen Unangepassten“, denn diese wären, zumindest aus analytisch-kombinatorischer Sicht der Massendemokratie, die Verlierer. Die „großen Unangepassten“ müssen sich nicht *anpassen*, weil sie vermutlich bereits irgendwo *hinpassen* – und sich andere nun ihnen anpassen. Das Fazit lautet: Wo Flexibilität draufsteht, dahinter verbirgt sich die analytisch-kombinatorische Denkfigur.

Dem Flexibilitätskonzept scheint aus derzeitiger Sicht eine hohe Beständigkeit prophezeihbar. Der Anpassungszwang hat alle Bereiche erfasst. Die beiden

---

<sup>1003</sup> Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Suhrkamp, Frankfurt/M, 2007, S.61

Kardinaltugenden Selbstverwirklichung und Anpassungsfähigkeit dominieren im Duett die Gegenwart. Alle Anpassungsbestrebungen sind an das Bestehende ausgerichtet, das dadurch stabilisiert wird. Anpassung begünstigt dementsprechend die bestehenden Machtverhältnisse. Das Flexibilitätskonzept begünstigt demnach machtkonformes Verhalten.

Erich Ribolits resümiert aus bildungswissenschaftlicher Sicht über Forderung nach Flexibilität, sie stehe „in geradezu diametralem Gegensatz zum Bildungsanspruch. Während sich Bildung am Individuum orientiert, das auf der Basis reflektierten Wissens imstande ist, sein Leben selbstbewusst und mündig zu gestalten, korreliert Flexibilität mit Fremdbestimmung, Entfremdung und Anpassung.“<sup>1004</sup>

Vor diesem Hintergrund wird die Entwicklungstendenz sichtbar, dass sich der Gegensatz von *Freiheit und Unterdrückung* in einen Gegensatz von *Freiheit und Anpassung* verwandelt. Der Zwang den eigenen Willen durch einen Fremdwillen zu ersetzen geht über in das Streben, den Fremdwillen als eigenen Willen zu interpretieren. Man gehorcht nicht mehr den Befehlen, man passt sich den Erfordernissen an. Dadurch wird Freiheit simuliert.

Der Mensch ist an sich gestaltlos, weshalb Erziehung den Menschen formen kann, wie der Bildhauer Figuren aus Ton formt. Immanuel Kant formulierte dies so: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“<sup>1005</sup> Wir können daraus schließen: Erziehung, die sich an Anpassungsfähigkeit orientiert, ist Erziehung zur Gestaltlosigkeit.

### **2.3. Lebenslanges Lernen**

Lebenslang lernen kann nur, wer lernen kann. Dies scheint die Begründung zu sein, warum man Lernenlernen muss. Es wird manchmal darauf verwiesen, dass auch Wilhelm von Humboldt von einem „Lernen des Lernens“ sprach. Doch versteht er darunter die Eigenständigkeit, sich mit der Welt auseinanderzusetzen. Bei Humboldt gibt es für das „Lernen des Lernens“ keine Begründung von außen, wie ökonomische oder gesellschaftliche Zwecke.<sup>1006</sup> Bildung ist bei Humboldt Selbstzweck – und das Lernen des Lernens das diesbezügliche Selbstständigwerden.

Was heißt Lernenlernen? Kann das Lernen der Gegenstand des Lernens sein? Lernen ohne Inhalt geht nicht. Lernen ist eine Tätigkeit, die sich auf Inhalte konzentriert. Wer lernt, muss *etwas* lernen. Wer lernt, braucht Inhalte. Konrad Paul Liessmann vergleicht das Lernen mit

---

<sup>1004</sup> Ribolits: Flexibilität, a.a.O., S.127

<sup>1005</sup> Kant, Immanuel. Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Besorgt von Hans-Hermann Groothoff, Ferdinand Schöningh Verlag, 2. Aufl., Paderborn, 1982, S.9

<sup>1006</sup> Vgl. Breithausen, Jutta: Grundlegungen von Erwachsenenbildung 'diesseits' und 'jenseits' der Kategorien Subjekt und Gesellschaft: Theodor Ballauffs Bildungsbegriff im Vergleich, Logos Verlag, Berlin, 2011, S.37f.

Kochen. Wer kocht, muss *etwas* kochen. Wer kocht, braucht Zutaten.<sup>1007</sup> Treffender kann das Verschwinden der bürgerlich-modernen Substanz und die Dominanz des Handelns nicht beschrieben werden. Bleiben wir kurz bei dieser Metapher: Während das bürgerlich-moderne Kochen v.a. Wissenswertes über die Zutaten und deren sorgsame Behandlung lehrt, propagiert postmodern-massendemokratisches Kochen das Einüben geschmeidiger Rührbewegungen im leeren Kochtopf. – Lernen lernen kann vielleicht als Einübung von Arbeitstechniken umschrieben werden. Die jedoch auch ohne Inhalt sind, sie beschreiben eben *Prozessabläufe*. Das Einüben von Abläufen ist kein Lernen im kognitiven Sinne, denn das können Tiere auch. Dort heißt es dann jedoch Dressur. Beim Militär heißt es Drill. Das gelehrige Tier wird vielleicht mit einem Leckerli belohnt, der im Umgang mit chemischen Kampfstoffen gedrillte Soldat wird im Äußersten vielleicht sein Leben retten, zumindest jedoch erspart er sich den Tadel seiner Ausbilder. Wenn Lernenlernen eine Arbeitstechnik meint, dann ist es eine Fertigkeit.

Menschen, die dem Bildungsziel *Anpassungsfähigkeit* – inklusive dem zugehörigen Lernenlernen und dem anschließenden Lebenslangen Lernen – entsprechen, erwerben den Ratingcode Triple A (AAA), denn sie werden zum automatisch adaptierenden Apparat. Jörg Ruhloff konstatierte bereits 1998: „Die Vollkommenheitsvorstellung vom Gebildeten heute ist demnach der sich selbst anpassende Lernautomat.“<sup>1008</sup> Aus bürgerlich-moderner Sicht bedeutet Lernen im „wesentlichen Abstrahieren“. Lernenlernen aus bürgerlich-moderner Sicht bedeutet folglich abstrahieren lernen.<sup>1009</sup> Lernenlernen aus massendemokratischer Sicht bedeutet lernen sich anzupassen. Wer ein solches Lernen gelernt hat, hat gelernt, sich anzupassen.

Lernen erinnert Erwachsene unweigerlich an Schule bzw. Universität. Lernen wird mit Werden assoziiert – man ist/kann also noch nicht das, was man sein/können sollte. Kleinkinder lernen Essen, Gehen, Sprechen. Kinder lernen Lesen, Schreiben, Rechnen. Jugendliche erlernen Kenntnisse und Fertigkeiten für das Berufsleben und werden außerdem mit Kultur konfrontiert. Höchstwahrscheinlich verorten die meisten Erwachsenen ihre persönliche »Epoche des Lernens« im ersten Lebensdrittel, ihrer Kindheit und Jugend. An intensive Lernphasen erinnern sie sich gern zurück, v.a., wenn die darauffolgende Prüfung glückte und sie in die nächste Schulstufe aufsteigen durften, vielleicht sogar mit „ausgezeichnetem Erfolg“, oder wenn am Ende ein Diplom überreicht wurde. Kurzum: wenn also nach vielen Mühen und Engagement eine Hürde genommen werden konnte und sich ein wohliges Gefühl der Zufriedenheit breitmachte.

Die Forderung nach *Lebenslangem Lernen* hingegen verspricht kein Überspringen einer Hürde als innerliche Belohnung, es verheißt keine Zäsuren im Leben. Stattdessen wird aus

---

<sup>1007</sup> Vgl. Liessmann: Theorie der Unbildung, a.a.O., S.35

<sup>1008</sup> Ruhloff, Jörg: Bildung heute. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 21 (Winter 1997/98), S.26

<sup>1009</sup> Vgl. Schirlbauer, Alfred: Distanz als didaktische Kategorie. Bemerkungen zum Mußecharakter von Schule. In: Ders., Moralpredigt, a.a.O., S.81

Lernen ein immerwährender und unaufhörlicher Prozess, der erst mit dem Tod endet.<sup>1010</sup> Die Mühen lohnen sich nur deshalb, weil der Prozess in Gang gehalten wird. Das Lebenslange Lernen ist ein Prozess, dessen erfolgreiche Durchführung dadurch erkennbar ist, dass er beständig fortgeführt wird und nicht zum Stehen kommt. Mit der Assoziation an Kindheit und Jugend schwimmt *Lebenslanges Lernen* im Fahrwasser des Jugendkultes. Es ist wieder in, wenn Erwachsene pauken, büffeln und die Schulbank drücken. Freilich ist die Motivationslage dabei unterschiedlich. Manche müssen – manche wollen. Ob ein Arbeitsloser Zusatzqualifikationen für bessere Jobchancen erwirbt, ein Manager seine Branchenkenntnisse auffrischt oder ein Senior geistig nicht einrosten will: Der Zweck ist immer dasselbe. Man lernt lebenslang, um am Ball zu bleiben und mit den Jungen mithalten zu können. Für viele – die nicht wollen, aber müssen – ist der Jugendkult eine Bestrafung wie das berüchtigte Nachsitzen aufgrund ungebührlichen Betragens: Was sie als Kinder nicht wollten, müssen sie nun ein Leben lang tun, nämlich Lernen.

Das Lebenslange Lernen ist gewissermaßen eine Gegenposition zur bürgerlich-modernen Auffassung von Bildung und Erziehung, denn im 18. und 19. Jahrhundert war die Pädagogisierung auf das Kindesalter beschränkt. In diesem Zeitraum – so meint Hermann Giesecke – vollzog sich die „pädagogische Gestaltung eines zubereiteten Erfahrungsraumes für das Kind, in dem es seine Zukunft lernend und sich bildend vorbereiten sollte. Von dieser Beschränkung auf das Kind hat sich die Pädagogisierung gleichsam emanzipiert und sich zu einer allgemeinen gesellschaftlichen Tendenz entwickelt, die alle Altersstufen nach pädagogischen Regeln zu beeinflussen sucht, also auf diese Weise die Unterschiede zwischen den Generationen verwischt.“<sup>1011</sup> Das Lebenslange Lernen ist eine Ableitung aus dem postmodernen Jugendkult, der besagt, dass die Jugend früher einsetzt und scheinbar niemals endet. Erwachsene sind demnach nur ältere und weniger leistungs- und anpassungsfähige Jugendliche.

*Lebenslanges Lernen* ist scheinbar nichts anderes als ein Euphemismus für beständiges Anpassungsverhalten. Lebenslanges Lernen ist Anpassungslernen. Es geht im Allgemeinen um die Kompatibilität des Einzelnen mit einer sich ändernden Gesellschaft und sich verändernden Rahmenbedingungen. Im Besonderen – und vornehmlich – geht es um die Kompatibilität der Arbeitnehmer mit dem Wirtschaftsprozess. Das Lebenslange Lernen atomisiert außerdem den Begriff des Berufes: Man erlernt nicht mehr einen Beruf, sondern erwirbt permanent Kompetenzen.

Das Lebenslange Lernen scheint notwendig, weil es keine Verbindlichkeiten mehr gibt, man kann weder vorausschauen, noch vorausplanen. Es gibt keine Zukunftsszenarien, von denen

---

<sup>1010</sup> Doch zuvor muss man wohl eines dieser Seminare besuchen, in denen das *Sterben lernen* gelehrt wird. Diesbezüglich herrscht ein Boom, v.a. in esoterischen Kreisen mit pseudo-philosophischem Einschlag. Die Seminare sind meist mit „Philosophieren heißt sterben lernen“ oder „Leben lernen heißt Sterben lernen“ betitelt.

<sup>1011</sup> Giesecke, Hermann: *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*, Klett-Cotta, Stuttgart, 1996, S.24



Ableitungen für die Gegenwart getroffen werden können. Es weiß keiner, wo es hin geht. Dieser Umstand ist der analytisch-kombinatorischen Struktur der Welt geschuldet: immer ein Schritt nach dem anderen und von dem Zusammengeführten aus weiter vorgehen. Nach jedem Schritt bieten sich neue Kombinationsmöglichkeiten.

Sogar im Greisenalter im Seniorenheim ist mit dem Lebenslangen Lernen nicht Schluss, denn der Umgang mit Gehhilfe und Schnabeltasse will gelernt sein, wie es Alfred Schirlbauer illusionslos feststellt.<sup>1012</sup> Hier kommen wir auch schon zu einem Kernpunkt: Es steht jedem frei, sich des lifelong learnings zu befleißigen, nur müssen bei Verweigerung die Konsequenzen getragen werden. Der Greis im Seniorenheim kann das Erlernen der Handhabung von Schnabeltasse und Gehhilfe ablehnen. Dann bleibt er aber durstig im Bett liegen. Hier wird offenbar, dass das Lebenslange Lernen und der Selbsterhaltungstrieb miteinander korrespondieren.

Das Anpassungsverhalten an das *Lebenslange Lernen* tendiert zur Pflichtübung, als Kür bleibt für das Individuum nur die Zusammenstellung der einzelnen Lernmodule. Die grundsätzliche Möglichkeit zur Auswahl ändert aber nichts daran, dass Lernen zu einem Akt der Anpassung an die Erfordernisse von Gesellschaft und Arbeitswelt verkommt. Die Herstellung der Fähigkeit und der Bereitschaft zu Anpassung erfordert, dass im Individuum der Wille zur Selbstvermarktung großgezogen wird. Anders ausgedrückt: Anpassung ist nicht bloß eine Tätigkeit, sondern zuallererst eine Haltung.

Lebenslanges Lernen soll Menschen befähigen, als „Rädchen in einem politisch-ökonomischen System zu funktionieren, dessen Triebkraft »Verwandlung von Geld in mehr Geld« und sicher nicht »Humanisierung der Welt« heißt. Lernen soll keinen Akt der Befreiung in Gang setzen, sondern der Unterwerfung.“<sup>1013</sup> Anpassungslernen befördert die Entmündigung. Ein Lernen, das nicht zur Selbstbestimmung hinführt, tendiert zur sinnentleerten Tätigkeit. Je stärker Bildung zum Selektionsinstrument der Fluchtmasse degeneriert, desto mehr reduziert sie sich auf den Charakter der Zurichtung zur Verwertung. Humanistische Bildung hingegen wäre „ein Heraustreten aus der Sphäre des bloßen Nutzens.“<sup>1014</sup> Massendemokratische Bildung hingegen fokussiert ausschließlich auf den „bloßen Nutzen“. Deshalb muss alles praktisch, lebensnah, verwertbar und anwendungsorientiert sein. „Die Entfremdung und Ausbeutung des Menschen findet im 21. Jahrhundert nicht mehr über autoritäre politische Strukturen oder politische Ideologien statt, sondern über eine neue pädagogische Ideologie, die da heißt: lebenslanges Lernen und selbstorgani-

---

<sup>1012</sup> Vgl. Schirlbauer, Alfred: Ultimatives Wörterbuch der Pädagogik. Diabolische Betrachtungen, Sonderzahl Verlag, Wien, 2012, S.52f.

<sup>1013</sup> Ribolits, Erich: Vom sinnlosen Arbeiten zum sinnlosen Lernen. In: Bildung ohne Wert, Löcker Verlag, Wien, 2009, S.53

<sup>1014</sup> Ebd., S.59

siertes Lernen.“<sup>1015</sup> Anpassungslernen, das *neue* Lernen in der Massendemokratie, steht humanistischer Bildung feindlich gegenüber.

Das Lebenslange Lernen ist ein kontinuierlicher Prozess, der bisherige Übergänge im Bildungssystem verschwinden lässt. Der Wechsel von der Volksschule in die Sekundarstufe bleibt vielleicht als letzte Diskontinuität erhalten, ab dann sind Übergänge fließend: vom Gymnasium an die Universität sorgen Schnuppertage und Propädeutika einerseits und Einführungsvorlesungen andererseits für ein Hinübergleiten. Auch Lehrberufe werben mit Schnupperwochen. Der Blick auf die Übergänge vom Lehrling zum Gesellen und zum Meister ist mittlerweile mit Weiter- und Fortbildungskursen verstellt. Und wenn in den Schulen anstelle der Jahrgangsklassen ein Kursmodulsystem eingeführt wird – wie es allenthalben diskutiert wird – verschwindet auch hier der Übergang von einer Klasse zur nächsten. Es gibt dann kein Sitzenbleiben mehr, aber auch kein Aufsteigen. Ein solches kontinuierliches Fortschreiten widerspricht – zumindest vordergründig – einem bildungstheoretischen Paradigma der Massendemokratie: der Lebensnähe. Denn im echten (Arbeits)Leben bleiben Fehlleistungen nicht ohne Konsequenzen. Dem Schüler, der weder sitzenbleibt, noch aufsteigt, wird letztendlich das Berechtigungszertifikat zum weiteren Hinübergleiten in die folgende Bildungssphäre verweigert. Die drohende Konsequenz seiner Boykottierung des Lebenslangen Lernens bereits zu Beginn des Lebens ist die Kategorisierung als Geringqualifizierter – und den damit zusammenhängenden schlechten Aussichten auf gut dotierte Jobs. Die Selbstverwirklichung wird nur in sehr eingeschränktem Rahmen stattfinden. Eine solche (lebensnahe) Schule, die alle Härten abfedern will, wird zum strafenden Leben selbst.

Lebenslanges Lernen wird durch die fortlaufenden Änderungen am Arbeitsmarkt argumentiert. An diesem werden diejenigen bevorzugt, die am neusten Stand sind. Konkurrenzfähig ist, wer wissensmäßig »up to date« ist und die »State of the Art – Technik« bedienen kann. Rasche Anpassungsfähigkeit, Dynamik und Entscheidungsfreude werden verlangt. Eben daraus leitet sich gemäß Kondylis „der massendemokratische Kult der Jugend und der Jugendlichkeit“<sup>1016</sup> ab. Eine rasche Anpassung kann aber nur gelingen, wenn nicht viel auf einmal erlernt werden muss. Deshalb soll immer der aktuellste Stand gehalten werden; in einem kontinuierlichen Prozess werden kleine Portionen, welche die Lücke zwischen Ist- und Soll-Zustand füllen sollen, erworben. Das scheint die grundsätzliche Idee hinter dem Lebenslangen Lernen zu sein.

Der Mensch braucht etwas, woran er glauben kann. Gott wurde durch die Vernunft ersetzt, und diese durch das Lebenslange Lernen. So jedenfalls kann Karlheinz A. Geißler interpretiert werden. Er stellt die These auf, dass der postmoderne Mensch das Lernen als Religionsersatz nutzt. In der Vormoderne erlangten die Menschen durch das Gebet Sicherheit und Gewissheit. Nach dem Tod Gottes in der Moderne reichte das Beten nicht mehr und die Menschen mussten selbst gestaltend eingreifen. Und in der Postmoderne erscheint als beste

---

<sup>1015</sup> Hufer, Klaus-Peter / Klemm, Ulrich: Wissen ohne Bildung? Auf dem Weg in die Lerngesellschaft des 21. Jahrhunderts, AG SPAK Bücher, Neu-Ulm, 2001, S.101

<sup>1016</sup> Kondylis: Niedergang, S.221

Lebensbewältigungsstrategie das Lernen. „Aber im Gegensatz zum vormodernen Beten führt das Lernen nicht mehr zur Gewissheit, im Jenseits einen festen Platz zu finden – und im Diesseits erst recht nicht. Das macht uns alle irgendwie heimat- und ratlos und treibt uns weiterhin zu den Beratungs- und Lernangeboten, die uns letztlich auch nicht vermitteln können, wozu Lernen eigentlich gut ist. Der Glaube hat also nicht abgenommen, er wurde auch nicht durchs Lernen ersetzt. Wir glauben vielmehr ans Lernen. Das Lernen ist der Fundamentalismus der postmodernen Zivilisation.“<sup>1017</sup> Und das Lebenslange Lernen ist das postmoderne Glaubensbekenntnis. – Gemäß der analytisch-kombinatorischen Denkfigur gilt der Grundsatz: „Je einfacher ein Element ist, desto freier lässt sich damit umgehen oder spielen.“<sup>1018</sup> Wird dieser Grundsatz auf den lernenden Menschen angewandt, so ergibt sich für ihn die Notwendigkeit, sich als kombinierbares Element zur Verfügung halten – woraus sich eine permanente Steigerung seiner Kombinationsfähigkeit ableitet. Wir können resümieren: Der vormoderne Mensch musste gottesfürchtig sein, der moderne vernünftig und der postmodern-massendemokratische muss permanent lernbereit sein. Statt sich frei von Sünde zu halten, muss er sich frei von Kompatibilitätshemmnissen halten.

Die Motive für Lebenslanges Lernen leiten sich von zwei ursächlichen Impulsen ab: einerseits der Selbstverwirklichung als Superkonsument, sozusagen als verlockendes Zuckerbrot und andererseits der sozioökonomischen Todesfurcht als drohende Peitsche. Die Kardinaltugenden Anpassung und Selbstverwirklichung verlangen das Lebenslange Lernen. Lebenslang lernen heißt also, sich lebenslang anpassen, denn welche Ausbildung auch immer man hat – sie ist nie ausreichend, um der Peitsche dauerhaft zu entgehen oder sich am Zuckerbrot satt zu essen. „Niederschwellige Grundbildung hat zudem die nützliche Eigenschaft, die Individuen bescheiden zu stimmen und allfällige Ansprüche zu reduzieren. Man ist nie richtig, immer fehlt etwas, immer kann man das Falsche, nie das, was jetzt eigentlich gebraucht wird.“<sup>1019</sup> So sehr man sich aber bemüht „tendenziell ist man immer mangelhaft, liegt nie richtig, hat nicht das Gewünschte.“<sup>1020</sup> Lebenslanges Lernen wird zum lebenslangen Selbsterhalten. Wenn dies alle tun, dann ist jeder Einzelne zur Erhaltung seines Status quo aufgefordert, lebenslang zu lernen. Und zwar um seine relative Position gegenüber anderen, die mit ihm konkurrieren, abzusichern und womöglich zu verbessern.<sup>1021</sup> Das Lebenslange Lernen der Massendemokratie hat mit bürgerlicher Bildung nichts zu tun, obwohl es u.a. auch bei Hegel um einen lebenslangen Bildungsprozess geht, um die nie endende Pflicht des Menschen sich sittlich zu machen. Wobei bei Hegel zur Sittlichkeit neben zivilisatorischen Prozessen auch ökonomische wie die Berufsausübung zählen. Doch beim Lebenslangen lernen geht es vornehmlich um die Nutzbarmachung des

---

<sup>1017</sup> Geißler, Karlheinz A. Vom Beten zum Lernen – und zurück? In: managerSeminare 48, Mai 2001, Seite 27

<sup>1018</sup> Kondylis: Niedergang, S.68

<sup>1019</sup> Schirlbauer, Alfred: Bildungslügen. Über pädagogische Illusionen. In: Ders., Moralpredigt, a.a.O., S.195

<sup>1020</sup> Schirlbauer, Alfred: Lernen und Bildung im Übergang von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft. in: Ders., Moralpredigt, a.a.O., S.204

<sup>1021</sup> Vgl. Kondylis: Wissenschaft, Macht und Entscheidung, a.a.O., S.133f.

Menschen. Der Mensch lernt nicht, um sich sittlich zu machen, sondern um seine eigene Verwertbarkeit zu erhöhen. Ribolits hält fest: „Lernen, das denen die vom Verkauf ihrer Arbeitskraft leben müssen, unter der Drohung auferlegt wird, sonst ihre Lebensgrundlage zu verlieren, korrumpiert die Vorstellung der Befreiung durch Bildung.“<sup>1022</sup> Bildung, deren Antrieb (sozioökonomische) Todesfurcht ist, kann nicht zur Selbstbestimmung hinführen. Dafür wäre Muße notwendig.

Lebenslanges Lernen wird durch fortlaufende Änderungen argumentiert, die sich u.a. dadurch ergeben, dass ein Großteil des Gelernten schon nach kurzer Zeit veraltet und unbrauchbar geworden sei. Man spricht in diesem Zusammenhang von der „Halbwertszeit des Wissens“. Damit wird der Zeitraum bezeichnet, nach dem die Hälfte des Wissens einer Disziplin ergänzt oder aktualisiert werden muss.<sup>1023</sup> Die Hälfte des Wissens ist dann unbrauchbar.<sup>1024</sup> Im Jahre 2012 beträgt die Halbwertszeit angeblich durchschnittlich vier Jahre.<sup>1025</sup> Dieser Vergleich erinnert nicht von ungefähr an Radioaktivität. Die Halbwertszeit radioaktiver Stoffe bedeutet, dass sich 50 % der Atomkerne unter Aussendung von ionisierender Strahlung in ein anderes Nuklid umgewandelt haben. Die Hälfte des Stoffes ist dann also nicht mehr radioaktiv. Der Ausdruck *Halbwertszeit* ist eindeutig der Sprache der Atomphysiker entnommen. Wer von einer Halbwertszeit des Wissens spricht, dessen Sichtweise ist analytisch-kombinatorisch analog zu Sichtweise, die Welt besteht aus unzähligen miteinander kombinierten Atomen. Im Rahmen der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur ist eine Halbwertszeit des Wissens denkunmöglich, denn überholtes Wissen wird darin als vorhergehende Entwicklungsstufe erkannt. Synthetisch-harmonisch betrachtet sind die sich verkürzenden Halbwertszeiten nichts anderes als der Fortschritt. Das überholte Wissen ist im synthetisch-harmonisierenden Denken nicht unnützlich, sondern symbolisiert die Schultern der Vorangegangenen, auf denen die Gegenwart steht.

Allgemeinbildung tendiert im weitläufigen Verständnis zum Allgemeinwissen. Es entsteht eine „Brockenlehre“ wie es Alfred Petzelt bezeichnet.<sup>1026</sup> Die Folge ist die von Adorno beschriebene Halbbildung. Dieser Umstand wäre an sich nicht neu, bloß kristallisiert sich in der Massendemokratie heraus, dass daraus eine Tugend *gemacht* wird. Die synthetisierende

---

<sup>1022</sup> Ribolits, Erich: Vom sinnlosen Arbeiten zum sinnlosen Lernen, a.a.O., S.64

<sup>1023</sup> Brücher, Heide: Leitfaden Wissensmanagement: Von der Anforderungsanalyse bis zur Einführung, vdf Hochschulverlag, 2004, S.11

<sup>1024</sup> Was passiert mit dem nunmehr „unnützen“ Wissen? Vergessen? Nein! „Als kritischer Gegenbegriff zur technologischen Penetranz des Informationszeitalters“ wird Unlearning genannt. Dieser Begriff mutiert „zum paradoxen Trendsetter für kognitiven Minimalismus im Setting einer überfordernden Wissensgesellschaft“. Allerdings basiert auch dieser Begriff auf der analytisch-kombinatorischen Denkfigur, denn er baut auf dem Gedächtnis als eine Art Wissensbehälter auf. Das Motto lautet: bevor neue Wissensbrocken hineingefüllt werden können, müssen andere vergessen werden. Das Gedächtnis funktioniert aber nicht wie eine Festplatte eines Computers, deren Daten mit der richtigen Software gelöscht werden können. (Quelle: Hutterer, Robert: Unlearning. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, Löcker Verlag, Wien, 2006, S.278)

<sup>1025</sup> Textor, Martin R.: Zukunftsorientierte Pädagogik: Erziehen und bilden für die Welt von morgen, BoD–Books on Demand, 2012, S.25

<sup>1026</sup> Vgl. Petzelt, Alfred: Grundzüge systematischer Pädagogik, a.a.O., S.75

Kraft von Bildung ist jedenfalls nicht mehr en vogue. Die Energie, die in „Anstrengung, durch Maßnahmen am Bewundernswerten nicht ganz die Höhe zu verlieren“<sup>1027</sup>, zu investieren wäre, wird in Kompetenzerwerb umgeleitet. Das ist aufgrund der „Halbwertszeit des Wissens“ auch bitter nötig, denn aufgrund der fortlaufenden Änderungen muss lebenslang gelernt und Kompetenzen erworben werden. Die Unterrichtsgestaltung bleibt davon nicht verschont. „An die Stelle ehemaliger Curricula [tritt] ein fragmentiertes Lernangebot: modularisierte, atomisierte Einzelkomponenten, die je nach Bedarf aneinander angeschlossen oder ausgetauscht werden sollen. Ihren Zusammenhang stiftet keine kritische Bildungstheorie, sondern der jeweils erwünschte pragmatische Effekt.“<sup>1028</sup> Macht braucht Legitimation – und mit Verweis auf die wirtschaftliche Entwicklung hat man scheinbar alle benötigten Trümpfe in der Hand.

Die Fähigkeit zu lernen und sich willentlich anpassen zu können ist eine zutiefst menschliche. Selbst bis ins Greisenalter können Menschen lernen, wie z. B. den Umgang mit Gehhilfe und Schnabellaste. Lebenslanges Lernen im Sinne von synthetisierender Bildung orientiert sich aber nicht bloß an den Fragen *Was* und *Wie*, sondern an der Frage *Warum*. Es ist, wenn man so will, der lebenslange Prozess zur Erhaltung von Selbstbestimmung. Das allerorts gepredigte Lebenslange Lernen steht aber unter dem Diktat der ökonomischen Verwertbarkeit. Dadurch wird aber nicht die „Menschwerdung des Menschen“, sondern seine Maschinenwerdung befördert. Das Ausbreiten der analytisch-kombinatorischen Denkfigur in Bildung und Erziehung wird nicht von ungefähr von ökonomischen Rationalisierungsprozessen angetrieben.

Im Lebenslangen Lernen verliert sich das Subjekt in seinen Funktionen. Es ist ein deutlicher Gegensatz zu synthetisch-harmonisierenden Bildungskonzeptionen, wie z. B. jener von Alfred Petzelt, der Bildung als Standortbestimmung des Subjekts verstand. Es geht nicht mehr um *Standortbestimmung*, sondern um flexiblen *Standortwechsel*. Im Lebenslangen Lernen der gegenwärtigen Fassung löst sich die Substanz der Person in seinen laufenden Anpassungsbewegungen auf.

Hermann Giesecke schrieb bereits 1985 in seinem viel beachteten Essay *Das Ende der Erziehung*: „Keine der nach 1945 herangewachsenen Generationen konnte die Maßstäbe, nach denen sie selbst erzogen und sozialisiert worden war, ohne tiefe Brüche an die nachfolgende übergeben.“<sup>1029</sup> Dreißeig Jahre später können wir mutmaßen, dass v.a. Anpassungsfähigkeit und Lebenslanges Lernen geeignet scheinen, hinkünftig für Kontinuität in Bildung und Erziehung zu sorgen, denn zwischen diesen beiden entspinnt sich die neue pädagogische Ideologie, die der analytisch-kombinatorischen Denkfigur entspricht.

---

<sup>1027</sup> Sloterdijk: Verachtung, S.95

<sup>1028</sup> Pongratz, Ludwig A.: Lebenslanges Lernen. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, a.a.O., S.167

<sup>1029</sup> Giesecke, Hermann: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule, Klett-Cotta-Stuttgart, 1996, S.19

## 2.4. Bildungsreformen

Etymologisch betrachtet bedeutet der Begriff *Reform* so viel wie *Zurückbilden* oder *Wiederherstellen*. Doch von Wittgenstein wissen wir, dass die Bedeutung eines Wortes sein Gebrauch in der Sprache ist. Der Duden – der dem Sprachgebrauch ja laufend *angepasst* wird – listet als Synonyme für *Reform* u. a. folgende Worte auf: Neuerung, Neugestaltung, Neuordnung, Neuregelung, Neuschöpfung und Erneuerung. Wer heute von Reform spricht, meint also Neues, das gemacht wird bzw. gemacht werden soll. Das Neue unterscheidet sich gegenüber dem Alten nicht in zeitlicher, sondern in wertender Hinsicht. Das Neue, das Zukünftige ist gut. Das Alte, das Bestehende ist schlecht – anderenfalls müsste es nicht reformiert werden. In der Postmoderne werden Unterschiede unaufhörlich *gemacht*. Der notorische Zwang alles immer und überall zu reformieren ist offenbar dem postmodernen Drang geschuldet, Unterschiede nicht zu haben, sondern zu *machen*. Dabei scheint es egal, ob das Reformierte zehn Jahre oder zehn Tage Bestand hatte. Das Ergebnis der Reform – das Neue – ist das immer Gute, denn es wird gerade erst gemacht, es konnte noch nicht enttäuschen. Weil es aber bald enttäuschen wird – schon allein deshalb, weil es dann das bestehende Alte ist – muss eine Reform folgen. „Eine Reform ist stets dringend geboten, weil Reformen stets dringend geboten sind.“<sup>1030</sup> So bringt es Konrad Paul Liessmann auf den Punkt. Der Reformbegriff – so meint er – sei zu einem Zauberwort geworden, das nahezu alle Felder des sozialen, politischen und kulturellen Lebens erobert hätte. So befindet sich alles, und somit auch das Bildungswesen, in einem ständigen Prozess der Neuerungen. Diese Neuerungen laufen aber alle in dieselbe Richtung: mehr Flexibilisierung, mehr Wettbewerb, mehr Anwendungsorientierung, mehr Kosteneffizienz, Lebenslanges Lernen, mehr Selbstengagement, mehr Mobilität, mehr Chancengleichheit, mehr Lebensnähe, mehr Projekte, mehr Wissen und mehr Kompetenzen. Kurzum: Bildungsreformen dienen der Neugestaltung des Bildungsbereichs als Bildungsmarkt, der – kostengünstig und profitabel – aus Menschen Humankapital formt.

Bildungsreformen der letzten Jahrzehnte haben all jene Phänomene hervorgebracht, die wir hier in diesem Kapitel behandeln. Wir können daraus schließen, dass die Bildungsreformer die Welt durch die Brille der analytisch-kombinatorischen Denkfigur sehen. „Was die Bildungsreformer aller Richtungen eint“, – so Konrad Paul Liessmann – „ist ihr Haß auf die traditionelle Idee von Bildung.“<sup>1031</sup> Mit anderen Worten: Es ist die Bildung im synthetisch-harmonisierenden Sinne, die sie wegreformieren wollen. Liessmann formuliert über die Motivation der Bildungsreformer polemisch: „Daß Menschen ein zweckfreies, zusammenhängendes, inhaltlich an den Traditionen der großen Kulturen ausgerichtetes Wissen aufweisen könnten, das sie nicht nur befähigt, einen Charakter zu bilden, sondern ihnen

---

<sup>1030</sup> Liessmann, Konrad Paul: Reform. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, a.a.O., S.237

<sup>1031</sup> Liessmann: Theorie der Unbildung, S.52

auch ein Moment von Freiheit gegenüber den Diktaten des Zeitgeistes gewährt, ist ihnen offenbar ein Greuel.“<sup>1032</sup>

Panajotis Kondylis hat den Weg zur Dominanz der analytisch-kombinatorischen Denkfigur in Kunst (Literatur, Film, Bildende Kunst, Architektur, Musik) und Wissenschaft (Philosophie, Soziologie, Sprachwissenschaft, Physik) beschrieben. In diesen Bereichen vollzog sich die Durchsetzung nahezu als Selbstläufer. In strukturierten Bereichen – wie z. B. den zusammenhängenden Organisationen und Institutionen der Bildungslandschaft – mussten die bestehenden Strukturen durch Reformen der analytisch-kombinatorischen Dominanz angepasst werden. Die Flexibilität, die sich aufgrund der analytisch-kombinatorischen Strukturierung ergibt, erscheint mittlerweile in allen Bereichen - v.a. in politischer und wirtschaftlicher Hinsicht - als Königsweg. Reformen tendieren demnach zur Flexibilisierung, folgerichtig zielen auch Bildungsreformen auf die Flexibilisierung der Bildungslandschaft. Bildungskonzepte, die der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur entsprechen, wie eben humanistische Bildung á la Humboldt oder das Sich-allgemein-machen á la Hegel, können sich unter solchen Bedingungen nur noch in Nischenplätzen und nur für eine kleine Anzahl ihren Fortbestand sichern. Der Mainstream des Bildungswesens ist zunehmend analytisch-kombinatorisch strukturiert. Bildung und Erziehung der Massendemokratie im 21. Jahrhundert entsprechen der analytisch-kombinatorischen Denkfigur. Die weitere Entwicklung ist nicht absehbar. Aber aufgrund der stabilisierenden Wirkung der Flexibilisierung dürften die Bildungsreformen weiterhin analytisch-kombinatorisch umstrukturieren – was eine weitere Stabilisierung des Systems mit sich bringt.

Als Mutter aller (gegenwärtigen) europäischen Bildungsreformen kann der Bolognaprozess bezeichnet werden. Die Grundzüge der Bologna-Deklaration gehen zurück auf diverse Tagungen des *European Round Table of Industrials* (ERT) in den Jahren 1989 bis 1995 – ironischerweise in genau jenem Zeitraum, in dem die Diskussion über die pluralistische Postmoderne ihren Höhepunkt erreichte. 1995 übernahm die Europäische Kommission die angefertigten Berichte und die Weltbank empfahl private Investitionen in den ansonsten nicht mehr zu finanzierenden Hochschulsektor. Ein Jahr nach der Bologna-Deklaration formulierte die EU im Rahmen der sogenannten Lissabon-Strategie das ehrgeizige Ziel, der wettbewerbsfähigste und dynamischste wissensgestützte Wirtschaftsraum der Welt zu werden. Dadurch werden wirtschafts- und bildungspolitische Ziele verknüpft. Die EU agiert dabei als kollektives Entscheidungssubjekt im Ringen um Selbsterhaltung, weshalb sie besser, stärker und leistungsfähiger als die Konkurrenten werden will. So gesehen macht die EU nichts anderes als jedes kollektive Entscheidungssubjekt: sie sichert ihre Selbsterhaltung und fordert dafür Opfer von ihren Mitgliedern. Das klingt nahezu so, als ob es sich hier um Krieg handle. Soweit wollen wir zwar nicht gehen, es lässt sich aber beobachten, dass umfassende Bildungsreformen nicht selten auf militärische Niederlagen folgen. Die Verliererstaaten, aber auch andere Staaten (nämlich jene, die aus der Beobachtung ihre Schlüsse ziehen), tendieren dazu, sich am Bildungssystem des militärisch Siegreichen zu

---

<sup>1032</sup> Ebd., S.52f.

orientieren. Dass das angelsächsische Modell weltweit dominierend ist und sich auch der europäische Bolognaprozess daran orientiert, ist aus dieser Sichtweise keine Überraschung.<sup>1033</sup> Canettis Feststellung, dass „siegreiche Kämpfe“ in Befehlen weiterleben und „in jedem befolgten Befehl [...] ein alter Sieg erneuert“<sup>1034</sup> wird, scheint auch hinsichtlich qualitätssteigernder Bildungsreformen zu gelten.

Der Bolognaprozess verfolgt drei Hauptziele: die Förderung von Mobilität, internationaler Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit. Diese Ziele sollen im Wege einer Effizienzsteigerung und Vereinheitlichung des europäischen Hochschulwesens erreicht werden. Vereinheitlichung firmiert bei Bologna allerdings unter dem Begriff Harmonisierung. Das hat aber mit der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur nichts zu tun, sondern ist vielmehr ein Euphemismus für Standardisierung und Reduzierung der Vielfalt. Viele sehen die Vereinheitlichung als Schlag ins Gesicht der postmodernen Pluralität. Aus distanzierter Sicht ist dies aber nicht weiter verwunderlich, denn die eigentliche politische Zielsetzung einer jeden Reform – so meint Christian de Montlibert – besteht darin, „in einem Diskurs mit mehreren Facetten eine Weltsicht amtlich zu machen. Da die Macht der Worte bekanntlich immer von der Macht derer abhängt, die sie aussprechen, geht es [...] immer um die Anrufung dessen, was kommen soll, und die Denunzierung dessen, was verdammt ist.“<sup>1035</sup> Mit anderen Worten: es muss eine klare Freund/Feind-Unterscheidung auf Basis legitimierender Argumente durchgeführt werden. Die Fronten sind dann klar. *Mit uns, oder gegen uns?*, das ist die Frage, die bleibt. Jede Reform verwendet ihre eigenen Codewörter, durch deren Gebrauch sich die Reformbefürworter wiedererkennen und die Gegner und Verweigerer ausgeschlossen werden. Die Codewörter des Bolognaprozesses sind v.a. Mobilität, Wettbewerbsfähigkeit und Employability aber auch Lebenslanges Lernen, Modularisierung und Flexibilität.<sup>1036</sup> Dies kommt auch nicht von ungefähr, denn der Bolognaprozess ist nichts anderes, als die Strukturierung der europäischen Hochschul-landschaft gemäß der analytisch-kombinatorischen Denkfigur.

---

<sup>1033</sup> Vgl. Wuggenig, Ulf: Eine Transformation des universitären Feldes. In: Humboldts Albtraum: Der Bologna-Prozess und seine Folgen; Schultheis Franz / Cousin Paul-Frantz / Roca i Escode, Marta (Hrsg.), UVK-Verlagsgesellschaft, Konstanz, 2008, S.143. Ulf Wuggenig bezieht hier auf die Untersuchungen Randall Collins' in dessen Schrift *Macrohstory. Essays in Sociology of the Long Run* aus dem Jahre 1999.

<sup>1034</sup> Canetti: *Masse & Macht*, S.359

<sup>1035</sup> De Montlibert, Christian: *Universitätsreform und Begriffspolitik*. In: Humboldts Albtraum: Der Bologna-Prozess und seine Folgen; Schultheis Franz / Cousin Paul-Frantz / Roca i Escode, Marta (Hrsg.), UVK-Verlagsgesellschaft, Konstanz, 2008, S.43

<sup>1036</sup> Letztendlich dient dazu ein jedes Wort aus dem Managementbereich, das dynamische Agilität verspricht, wie z. B. Transformation, Konkurrenz, Effizienz, Effektivität, Initiative, Exzellenz, Standardisierung, Dynamik, Diversifizierung, Humankapital, Optimierung, Selbstengagement, Interdisziplinarität, Rivalität, Hegemonie, Chancengleichheit, Bildungsdienstleistung, Soft Skills, Wissensmanagement, Strategie, Vorherrschaft, Challenge, Öffnung, Leistung, Innovation, Evaluation, Qualitätsmanagement, Qualitätsoffensive, Bildungsstandards, Ranking, Performance, Zukunftsfitness, Individualismus, Liberalisierung, Kompetenz, Spitzenteam, Adaption, Kollaboration, Human Ressource, Human Assets etc.



Die Bolognareform geht nach demselben Grundmuster wie alle Reformen vor: die alte Universität ist schlecht, die neue Universität wird gut. Denn man brauche keine Elfenbeintürme, in denen sich Professoren Fragen stellen, die sie dann selbst beantworten, stattdessen brauche man offene Universitäten, die mit Gesellschaft und Wirtschaft kommunizieren. Die Fragen stellen jetzt die Menschen, und Experten sollen sie beantworten. Die Sprachregelung lautet in etwa so: *Die alte Universität sei ein in sich geschlossener Bereich mit starren Strukturen und veralteten Konzepten gewesen. Von ihr sei, außer Besitzstandsdenken ihrer unverbesserlichen Anhänger, nichts mehr zu erwarten. Sie symbolisiere Stillstand und gehöre der Vergangenheit an. Die neue Universität hingegen sei weltoffen, fördere die Freiheit der Studierenden. Sie stehe im engen Kontakt mit der Wirtschaft und kann sich deshalb flexibel dem Marktverlangen anpassen. In der neuen Universität hätte Interdisziplinarität einen hohen Stellenwert. Ihre Forscher und Experten seien keine schrulligen Professoren, sondern Wissenschaftler, die mit Praktikern im engen Gedankenaustausch stünden. Sie vermitteln anwendungsorientiertes Wissen und kommunizieren interaktiv mit den Studierenden. Die neue Universität sei dynamisch, ihr gehöre die Zukunft.* Man erhält geradezu den Eindruck, dass der Hinweis, das Alte sei schlecht, das Neue sei gut, als Legitimation ausreichend sei.

Die Bolognareform betont die Notwendigkeit von anwendungsorientiertem Wissen. Mit der Einführung des Bachelors sollten (nicht überqualifizierte) Jungakademiker, die über anwendbare Kenntnisse verfügen, in großen Zahlen der Wirtschaft zugeführt werden. Kritiker sprechen von der Degradierung der Universitäten zu Produktionsstätten von Wissensarbeitern und von der Industrialisierung der Wissenschaften. Dies erinnert an Vilém Flusser, der den Bildungssektor mit dem Ablauf in einer Fabrik in Zusammenhang brachte: „Volksschulen zum Lernen der Maschinenbedienung, Mittelschulen zum Erlernen der Maschinenpflege und Hochschulen zum Erlernen des Bauens von neuen Maschinen.“<sup>1037</sup> Wird dieser Gedankengang auf das BMD-Konzept („Bachelor-Master-Doctor“) des Bologna-Prozesses umgemünzt, dann ergibt sich folgender Zusammenhang: Berufsbildende Schulen zum Erlernen der Bedienung einfacher Maschinen, Bachelor-Studiengänge zum Erlernen der Bedienung komplizierterer Maschinen, Master-Studiengänge zum Erlernen der Maschinenpflege und in PhD-Studiengängen erlernt man das Bauen von neuen Maschinen. Derzeit besteht allerdings das Problem, dass die Wirtschaft, die ja eigentlich der Adressat der Bachelors sein soll, diese als „Schmalspurakademiker“ ansieht. Liessmann formuliert es polemisch: „Der Bachelor ist der Studienabschluss für Studienabbrecher.“<sup>1038</sup>

Die Umstrukturierung der europäischen Universitäten ist jedenfalls im vollen Gange. Das BMD-Konzept hat sich mittlerweile durchgesetzt, nur hier und da gibt es noch auslaufende Studiengänge alter Ordnung. In ein paar Jahren ist auch damit Schluss. Die Umstrukturierung „verändert alles, was seit der Aufklärung mit Bildung in Form und Inhalt gebracht wurde. Die

---

<sup>1037</sup> Vgl. Flusser, Vilém: Die Fabrik. In: Ders.: Medienkultur, Suhrkamp, 5. Auflage, Frankfurt/Main, 2008, S.169

<sup>1038</sup> Liessmann: Theorie der Unbildung, S.106

Reibungslosigkeit der Funktionsprozesse wird absolut gesetzt und unbefragbar gemacht (wie überhaupt Rationalität und Vernunft, Argumentation und Kritik aus den ‚Zitadellen der Vernunft‘ (Kleist) vertrieben werden).<sup>1039</sup>

Bezüglich Kritiker, die es zuhauf gibt, sollte hier noch etwas angemerkt werden. Es scheint nicht unwesentlich zu erwähnen, dass 2003 ein Ensemble aus vier Interessenvertretungen ein Mandat erhielt, eine Reihe von Referenzen, Prozedere und Richtlinien zu formulieren, welche die Qualität der Umsetzung garantieren sollten. Dabei handelte es sich um die europäische Vereinigung der *Universitäten*<sup>1040</sup>, die Föderation europäischer *Studentenwerkschaften*<sup>1041</sup>, die europäische Vereinigung höherer *Unterrichtsanstalten*<sup>1042</sup> und dem europäischen *Netzwerk für Qualitätssicherung*<sup>1043</sup>. Die Richtlinien zur Umsetzung wurden also maßgeblich von jenen Interessenvertretungen ausgearbeitet, deren Vertretene im Anschluss heftige Kritik übten. Die Richtlinien sind nicht in althergebrachter Manier befohlen oder aufoktroiert worden, sondern in massendemokratisch-partnerschaftlicher Vereinbarung entstanden. Die Interessenvertretungen haben de facto nichts anderes als Selbsterhaltung betrieben. Mit Anpassungsbewegungen an die laufende Entwicklung konnten sie ihre Relevanz unter Beweis stellen. Wir kommen hier wieder auf Canetti zurück: „Man gehorcht, weil man nicht mit Aussicht auf Erfolg kämpfen könnte, wer siegen würde, befiehlt.“<sup>1044</sup> Aktives Anpassen – das haben wir bereits mehrmals erwähnt – ist das *neue* Gehorchen.

Bildungsreformen dienen zur Erhöhung der *Flexibilität des Arbeitsmarktes* im Allgemeinen und der Erhöhung der *Mobilität der Einzelnen* im Besonderen. Mobilität ist eines der Merkmale der Massendemokratie, das Wort Mobilität selbst entstammt der Militärsprache des 18. Jahrhunderts. *Mobile* zu sein, bedeutete damals die Marschbereitschaft befehlsgemäß hergestellt zu haben. Der mit Sanktionen drohende Befehl schwingt auch in gegenwärtigen politischen Aktivierungsprogrammen, in denen Mobilität gepredigt wird, mit. Wer nicht zur räumlichen Mobilität bereit ist, wird auch am Anspruch der sozialen Mobilität scheitern. Solche Drohungen richten sich gegen jene, die sich nicht marschbereit machen und bleiben möchten, gegen jene, die im Ungehorsam verharren.<sup>1045</sup> Die daraus folgenden Konsequenzen sind u. U. eine Schmälerung des eigenen Humankapitals, Verlust der Employability oder zumindest getrübe Karriereaussichten. Von Elias Canetti wissen wir, dass in jedem Befehl noch rudimentär eine Todesdrohung enthalten ist. Wer sich fürchtet, wird sich möglicherweise rächen wollen. Daraus resultiert die Befehlsangst, die sich u.a. in

---

<sup>1039</sup> Hauser, Kornelia: Bildung und Demokratie, Paper für den Kongress “Momentum09: Freiheit”, a.a.O., S.9

<sup>1040</sup> EUA - European University Association. Gründungsjahr: 2001

<sup>1041</sup> ESU - European Students' Union. Gründungsjahr: 1982. Im Jahre 2003 hieß die Vereinigung noch European Student Information Bureau (ESIB), die Umbenennung in ESU erfolgt 2007.

<sup>1042</sup> EURASHE - European Association of Institutions in Higher Education. Gründungsjahr: 1990

<sup>1043</sup> ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education. Gründungsjahr: 2000

<sup>1044</sup> Canetti: Masse & Macht, S.359

<sup>1045</sup> Vgl. u.a. Liesner, Andrea: Mobilität. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, a.a.O., S.175

Ausagen wie „Man muss eben Mobilität beweisen“ äußert. Den Marschbefehl – so soll suggeriert werden – geben die Umstände.

Es stellt sich freilich die Frage, warum jemand in Barcelona, Florenz oder Düsseldorf studieren soll, wenn ihm dort dasselbe wie überall sonst geboten wird, weil die Studien vereinheitlicht und angeglichen werden. Mit anderen Worten: Wenn alle Studiengänge gleich sind und die Abschlüsse gleich gültig sind, dann erscheint es als gleichgültig, wo man studiert. Um die geforderte Mobilität unter Beweis zu stellen, scheint es aber wichtig, dass man nicht nur an einer Universität, sondern auch an einer weiteren (möglichst im Ausland) studiert. Und die europäischen Studierenden machen aus der Not eine Tugend: die beliebtesten Destinationen der Studierenden, die sich am EU-initiierten Erasmus-Programm beteiligen, decken sich übrigens mit den beliebtesten Tourismuszentren während Universitäten, die in von Touristen eher gemiedenen Gebieten liegen, offenbar wenig attraktiv sind.<sup>1046</sup>

Neben Flexibilität und Mobilität scheint sich auch die Macht von Akkreditierungsagenturen zu steigern. Die Durchsetzung des Bolognaprozesses – so Richard Münch – wird durch Akkreditierungsagenturen, die „zu einer Art Weltpolizei des transnationalisierten Bildungssystems geworden“<sup>1047</sup> sind, nicht grundlos gefördert. Die Entlassung der Hochschulen in die Autonomie wird mit einer umfassenden Kontrolle durch Dritte konterkariert.<sup>1048</sup> Die kontrollierenden Instanzen haben einen doppelten Vorteil: Zum einen tragen sie für ihre Empfehlungen keinerlei Verantwortung, und zum anderen müssen sie sich für Empfehlungen nicht allzu sehr den Kopf zerbrechen, denn der propagierte Königsweg ist die Empfehlung weiterer Reformen in Richtung Flexibilisierung, um die Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen. Die einstmalige schulische und akademische Vielfalt wird durch das mantrahafte Vorbeten des Breviers auf einen gemeinsamen Nenner ausgerichtet.<sup>1049</sup> Nachvollziehbar wird diese Entwicklung aus der Perspektive der Fluchtmasse, die nicht in Panik gerät, solange jeder „neben jedem dasselbe tut, genau dieselben Bewegungen vollführt.“<sup>1050</sup> Es ist gewissermaßen beruhigend für die vielen Einzelnen beisammenzubleiben und gemeinsam in eine Richtung zu fliehen.

---

<sup>1046</sup> Markante Ausnahmen bilden Griechenland, wo nur wenige Studierende zum Studieren hin wollen, und Deutschland, dessen Universitäten eine höhere Anziehungskraft, als die touristischen Attraktionen aufweisen. Vgl. Keller, Felix: Nomaden des wissenschaftlichen Feldes. In: Humboldts Albtraum: Der Bologna-Prozess und seine Folgen; Schultheis Franz / Cousin Paul-Frantz / Roca i Escode, Marta (Hrsg.), UVK-Verlagsgesellschaft, Konstanz, 2008, S.59

<sup>1047</sup> Münch, Richard: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co., Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main, 2009, S.77

<sup>1048</sup> Das grundsätzliche Argument für eine Auslagerung öffentlicher Dienstleistungen lautet: Privatanbieter verbessern die Qualität. (Siehe dazu in Teil III im Kapitel „Postdemokratische Tendenzen der Massendemokratie“)

<sup>1049</sup> Vgl. Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten, a.a.O., S.77

<sup>1050</sup> Ebd. S.366

Das Universitätsmanagement nimmt diese Empfehlungen teilweise dankbar an, teilweise werden Empfehlungen sogar aktiv von Unternehmensberatungen eingeholt. Falls gesetzte Maßnahmen auf internen Widerstand bei Professoren- und Studentenschaft stoßen, kann auf die Agentur verwiesen werden. Das müsse *man* nun eben umsetzen. Die Empfehlung von *außen* wird so zu einem legitimitätsstiftenden *inneren* Führungsinstrument und erhält dadurch die Gestalt einer unbedingten und unabänderlichen Schicksalsweisung. Das Universitätsmanagement kann dergestalt die Befehlsangst umgehen. Es wird zum Überbringer der schlechten Nachricht und fürchtet deshalb die Rache der Machtunterworfenen nicht.<sup>1051</sup> Macht wird entpersonalisiert. *Man* setzt um, was *man* umsetzen muss. Die Macht des Manhaften realisiert sich auch hier.

Doch die Furcht vor Widerstand der institutionalisierten Wissenschaft scheint offenbar ohnehin unbegründet. Ihre Widerstandskraft gegenüber dem Zeitgeist ist so gut wie nicht vorhanden.<sup>1052</sup> Die Ursache ist vermutlich kein mangelnder Wille, als vielmehr der von Canetti aufgedeckte Zusammenhang, dass „man gehorcht, weil man nicht mit Aussicht auf Erfolg kämpfen könnte, wer siegen würde, befiehlt.“<sup>1053</sup> Die Befehle, das wurde bereits mehrmals angesprochen, die kommen aus der Wirtschaft. Canetti schlussfolgerte, dass siegreiche Kämpfe in Befehlen weiter leben. Dadurch wird die Entwicklung konsolidiert und der eingeschlagene Weg fortgeführt. Die einen sind stark, weil sie den Zeitgeist auf ihrer Seite wissen; sie streben mit den bekannten legitimierenden Argumenten der Plastikwörter nach Machterweiterung. Das entspricht der Selbsterhaltung im Sinne Kondylis`. Den anderen bleibt angesichts ihrer Schwäche, weil sie ihre Ideen nicht mit zeitgemäßen Argumenten untermauern können, nichts anderes übrig, als sich mit der Situation zu arrangieren und den Starken entgegen zu kommen. Auch das entspricht der Selbsterhaltung. Beginne keinen Krieg, den du nicht gewinnen kannst!, mahnte schon der chinesische Militärstrategie Sun Tsu ca. 500 v. Chr.

## 2.5. Output-orientierte Bildung

Wie bereits o.a. wurden die Disziplinargesellschaften weitgehend von Kontrollgesellschaften, die mit dem postmodernen Leistungsprinzip operieren, abgelöst. Die neuen Kontrollverfahren sind Output-orientiert. Sie verfügen über ein engmaschiges Netzwerk zur Selbstdisziplinierung und Selbstüberwachung. Dies gilt ganz besonders im Bildungsbereich. „Diese neuen Machtinstrumente verbergen sich als Macht-Instrumente einerseits hinter dem Schleier der Wissenschaftlichkeit (der pädagogischen Evaluationsforschung), andererseits entstammen sie der Verfahrensrationalität moderner Unternehmensführung,

---

<sup>1051</sup> Siehe dazu auch Teil III im Kapitel „Der Machtbegriff bei Canetti“ Seite 154f.

<sup>1052</sup> Vgl. Liessmann: Theorie der Unbildung, S.123

<sup>1053</sup> Canetti: Masse & Macht, S.359

eben dem Management.“<sup>1054</sup> Die Auswüchse und die Wirkungsweise der Output-Orientierung sollen im Folgenden erörtert werden. Dabei werden Konzeptionen untersucht, die im ursächlichen Zusammenhang mit Output-Orientierung stehen, wie Systemsteuerung, die PISA-Studie, Bildungsqualität, Bildungsstandards, das ECTS und Modularisierung sowie Rankings, Exzellenzinitiativen und auch Autonomie.

Was ist das Interessante am Output? Was begründet den hohen Stellenwert dessen, was „hinten rauskommt“<sup>1055</sup>? Angesichts des Primats des Bildes in der Postmoderne ist es vermutlich das *Sehenkönnen* der Wirkung, das *Sichtbarmachen* der Leistung, das *Sehen* des *Gemachten*. Man will den *Unterschied*, der *gemacht* wurde, *sehen*. Im Mittelalter wurden wichtige Szenen der Bibel bildlich dargestellt, damit die analphabetische Bevölkerungsmasse zumindest eingeschränkt an den Inhalten teilhaben konnte. Das Expertenwissen blieb im kleinen Kreis der Eingeweihten. Gegenwärtig werden komplizierte Sachverhalte als Output für die Masse der Nichtexperten sichtbar gemacht. Das Expertenwissen bleibt aber auch hier im kleinen Kreis der Eingeweihten. Die Ersteller der Statistiken mutieren zu Hohepriester der massendemokratischen Gesellschaft. Die postmoderne Dominanz des Bildes trug wesentlich zur Demokratisierung der Kultur bei, denn Bilder scheinen – auch ohne Expertenwissen – allgemein verständlich und sprechen somit die Massen an. Schauen, kann jeder. Es geht darum, dass man etwas *sieht*. Es muss alles *gesehen* werden: die eigene und die fremde Leistung, das eigene und das fremde Scheitern. Deshalb muss alles transparent sein, deshalb müssen alle Daten zugänglich sein. Das *Sehenwollen* des Outputs korrespondiert übrigens mit dem bildungswissenschaftlichen Vorrang der Lebensnähe: Man will die Auswirkung des Handelns im *Leben* sehen. *Anwendungsorientiertes* Wissen wird u.a. auch deshalb bevorzugt, weil dessen Auswirkungen *sichtbar* sind.

Der Übergang von einer input- zu einer output-gesteuerten Bildungspolitik, zählt zu den wesentlichsten organisatorischen Änderungen in der Massendemokratie. Das Bildungswesen orientierte sich bislang an pädagogischen Theorien und Ideen, die man über verbindliche Vorgaben, wie z. B. Lehrpläne, Weisungen und Verordnungen umsetzte. Mit der zunehmenden Ausbreitung der Systemtheorie wurde die Output-Steuerung auch im Bildungsbereich salonfähig – und schließlich dominierend. Eine bessere – v.a. weil wissenschaftliche – Effektivitätskontrolle gesetzter Maßnahmen, dient dabei als

---

<sup>1054</sup> Schirlbauer, Alfred: Menschenführung durch Evaluation und Qualitätsmanagement. In: Bildungsqualität! Eine verdächtig selbstverständliche Forderung; Christof Eveline / Ribolits Erich / Zuber Johannes (Hrsg.), Schulheft 136/2009, Studienverlag, 2009, S.24

<sup>1055</sup> Diese Aussage wurde von der ehemaligen österreichischen Bildungsministerin Elisabeth Gehrler in den Bildungsbereich »transformiert«. Sie nahm dabei Anlehnung am ehemaligen deutschen Bundeskanzler Helmut Kohl, der 1984 während einer Pressekonferenz folgenden Satz sagte: „Entscheidend ist, was hinten rauskommt“. Damit meinte er, dass das Erreichen des Ziels wichtiger ist als die Route, die man dorthin wählt. Man kann es auch im Sinne von »der Zweck heiligt die Mittel« interpretieren. Die Frage lautet – v.a. wenn es um Bildung geht – wie so oft: Was ist der Zweck? Hauptsache, die Kinder werden zu mündigen und kritischen Erwachsenen? oder: Hauptsache die Kinder werden brave, fleißige Arbeiter und zahlungskräftige Konsumenten?, oder: Hauptsache die Ergebnisse beim nächsten PISA-Test sind in Ordnung?

Hauptargument für die Systemsteuerung. Die bislang praktizierte Dienstaufsicht der Landesschuldirektoren und anderen Vorgesetzten wird dadurch zum Anachronismus.

Die Steuerung des Bildungssystems tendiert „weg von disziplinierender, hierarchisch strukturierter Verwaltung hin zu verflachter, vereinzelter, aber permanenter Kontrolle.“<sup>1056</sup> Der Fokus liegt nunmehr nicht auf dem Lehrkörper, damit dieser inhaltlich und methodisch so unterrichtet, wie es die Richtlinien vorsehen, sondern auf den Schülern, die können sollen, was vorgeschrieben ist. Dieses Sollen wird in Benchmarks, wie z. B. den Bildungsstandards, festgelegt. Das wesentlichste Ziel der Lehrenden ist fortan die Zielerreichung durch die Lernenden. Lehrende und Lernende wissen, was von ihnen verlangt wird, sie können sich also permanent selbst kontrollieren. Die Schuldirektion evaluiert ebenfalls laufend und überprüft die Lehrenden. Der Landesschulrat evaluiert die Schulen und der Bund die Länder. Kontrolle statt Disziplin lautet das Credo. „Diese Logik der Kontrolle korrespondiert mit dem neoliberalistischen Ökonomieprinzip (und seiner vermeintlichen Naturgesetzlichkeit des Marktes), das nach und nach alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens durchdringt und dominiert.“<sup>1057</sup> Wer mit Argumenten wie Kostenreduktion, berufliche Verwertbarkeit und sozialem Nutzen anrückt, hat den rhetorischen Sieg schon fast in der Tasche.

Zu den offensichtlichen Benchmarks, die zu erreichen sind, tritt zusätzlich ein weiteres Phänomen: das der Vereinbarungskultur. Eltern, Schule und Schüler schließen Vereinbarungen über anzustrebendes Verhalten und zu erreichende Ziele. Es wird also nicht *angeordnet*, dass Ziele zu erreichen sind, sondern es wird *vereinbart*, sie zu erreichen. Das Autoritätsverhältnis schwimmt hierin zusehends. Bei einem etwaigen Fehlverhalten eines Schülers schreitet die Lehrkraft nicht kraft ihrer Autorität ein, sondern verweist auf die getroffene Vereinbarung. Im Kern handelt es sich bei der Vereinbarung um nichts anderes als um einen Vertrag. Auch hier kommt es zu einer Output-orientierten Steuerung, d. h. die Ergebnisse sind kontrollierbar. Nachsteuerungen aufgrund nicht eingehaltener vereinbarter Ziele sind die logische Konsequenz. Die Kontrolle ist allerdings allseitig: die Lehrer die Schüler, die Eltern die Lehrer, die Direktion die Lehrer und Schüler etc.

Mit dem Erfolg der Kybernetik in den 1950er und 1960er Jahren entstand eine ausgesprochene Steuerungs- und Regelungswut, die vom technischen Bereich ausgehend auch die Sozialwissenschaften ergriff. Vor allem jene Bereiche, in denen es im weitesten Sinne um Führung, Organisation und Management ging, bemächtigten sich des kybernetischen Gedankengutes. Dies brachte aber eine Mathematisierung dieser Bereiche mit sich, die gleichbedeutend mit einer „Verwandlung aller Gegenstände in ideelle Größen“<sup>1058</sup> war. Fortan werden pädagogische Sachverhalte und Probleme als Kennzahlen aufbereitet, um eine bessere Steuerung sicherzustellen. Kondylis weist daraufhin, dass eine

---

<sup>1056</sup> Kubac, Richard / Rabl, Christine: Systemsteuerung. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, a.a.O., S.267

<sup>1057</sup> Ebd.

<sup>1058</sup> Kondylis: Niedergang, S.270

solche Mathematisierung zwangsläufig in einer Homogenisierung mündet – denn die Gegenstände werden miteinander austauschbar und kombinierbar. „Die Umwandlung eines konkreten Phänomens in Information“ – so Kondylis – „macht aus ihm eine abstrakte und zugleich bewegliche Kalkulationseinheit, die sich nach Belieben klassifizieren und mit anderen kombinieren lässt.“<sup>1059</sup> Kondylis konstatiert, dass „die kybernetische Erfassung des Sozialen eine treue strukturelle Reproduktion [...] der höchst mobilen massendemokratischen Wirklichkeit“ hervorbringt. Dadurch werden aber Substanzen und Qualitäten in Funktionen und bewegliche Elemente umgewandelt, die aufgrund ihres ständigen Kombinierens einen „vorläufig herrschenden, aber flüssigen Zustand des sozialen Systems ergeben, dessen allgemeine formale Struktur gleichwohl stabil bleibt.“<sup>1060</sup>

Lyotard zufolge „existiert keine Diskursart, deren Hegemonie über die anderen gerecht wäre“<sup>1061</sup> und wenn unterschiedliche Diskursarten aufeinandertreffen, entstehe gemäß Lyotard unvermeidlich Widerstreit. Macht kennt keinen Widerstreit, sie will sich durchsetzen – nötigenfalls geht sie einen (scheinbaren) Konsens zur Teildurchsetzung ein. Denn auch Konsense sind letztendlich Resultate eines Machtkampfes. Widerstreit begünstigt den Stärkeren. Es wird sich immer die stärkere Diskursform durchsetzen. Aufgrund derselben systemtheoretischen Herkunft von Management und Betriebswirtschaftslehre – nämlich den kybernetischen Kernideen von Regelung und Steuerung – und die vornehmliche Abstützung politischer Entscheidungsträger auf diese, bleibt die outputorientierte Systemsteuerung bis auf Weiteres das bevorzugte Werkzeug in der Bildungspolitik. Und zwar schon allein deswegen, weil sie ein Machtwerkzeug ist, mit dem sich jeglicher Machtanspruch verschleiern lässt. Wer eine Leistungsoptimierung bei gleichzeitiger Kostensenkung verspricht, dem ist weitgehende Unterstützung sicher. Die zunehmende Anpassung des Bildungsbereiches an ihre Verfahrensweise trägt wesentlich zu ihrer Stabilisierung bei. Diese Dynamik nimmt Formen einer *Self-fulfilling prophecy* an. Bildungspolitik kann sich ohne Output-Steuerung nicht mehr legitimieren. Die weitgehende Dominanz der Systemsteuerung tendiert in Richtung Monopolisierung, was eine Vereinheitlichung der Erkenntnismethoden entspricht.

Kondylis merkt an, dass dadurch die Verschmelzung von Disziplinen, die nach bürgerlich-moderner Auffassung von Inhalt und Methode her getrennt bleiben mussten, begünstigt wird. Deziert weist Kondylis auf das Bildungswesen hin. „Die wachsende Vorliebe für das interdisziplinäre Studium bildet [...] ein Indiz für den Untergang des bürgerlichen Kanons und für die vorhandene Bereitschaft, alle Wissensbereiche dem gleichen Denkmodell zu unterwerfen oder alles mit ihm zu kombinieren.“<sup>1062</sup> Die Vereinheitlichung der Erkenntnismethoden unterstelle sich außerdem dem Diktat der Verwertbarkeit, was dazu führt, dass Erkenntnisse vornehmlich nach ihrem sozialen bzw. wirtschaftlichen Nutzen beurteilt

---

<sup>1059</sup> Ebd. S.271

<sup>1060</sup> Ebd.

<sup>1061</sup> Lyotard, Jean-François: Das postmoderne Wissen, a.a.O., S.262

<sup>1062</sup> Kondylis: Niedergang, S.272

werden.<sup>1063</sup> Vor diesem Hintergrund haben pädagogische Ansätze nur Aussicht auf Erfolg, wenn sie Output-orientiert sind. Bei einem so betrachteten Bildungsprozess ist folglich nur wichtig „was hinten rauskommt.“ Sarkastisch formuliert: „Dumm ist der, der Dummes tut!“<sup>1064</sup> Der Prüfstein des Outputs ist jedenfalls die Verwertbarkeit, denn in der ökonomischen Perspektive ist auch derjenige dumm, der nichts Verwertbares tut.

**Bildungsqualität** – Der Blick auf die eigentliche Kerntätigkeit des Bildungssektors wird durch die Omnipräsenz von Sekundärtätigkeiten wie Qualitätsmanagement (PISA, Evaluierungen ...) und Reformforderungen (Gesamtschule vs. Dreigliederung, Autonomie ...) verstellt. In den geführten Diskussionen und der Tätigkeiten stehen ökonomische Kennzahlen, und nicht das Lehren im Vordergrund. Die Entwicklungstendenz, weg von *Bildung als Kulturgut*, und hin zu *Bildung als ökonomischorientierter Kompetenzerwerb*, ist schon auf dem ersten Blick klar ersichtlich. Dahinter steht freilich die Verdrängung der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur durch die analytisch-kombinatorische.

Eines der grundsätzlichen Probleme, das sich bei Tests und Evaluierungen stellt, ist die Darstellung und Vergleichbarkeit von Qualität. Der üblicherweise gewählte Weg ist das Quantifizieren von Qualitätsmerkmalen. Die Umwandlung von Eigenschaften und Fähigkeiten in Zahlenreihen verläuft über die Festlegung von Messkriterien. Und genau hier liegt der Hase im Pfeffer: die Entscheidung, welche Kriterien wichtig sind, und welche nicht, bedarf der Interpretationshoheit. Von Kondylis wissen wir, dass der Weg zu sozialer Macht und Herrschaft über Festlegung/Interpretation von Normen und Werten führt. Es sind immer Menschen – allein oder in Interessengruppen –, die im Wege der Interpretation von Werten ihren Machtanspruch durchzusetzen versuchen.<sup>1065</sup> Die Frage, was denn gute Bildung sei, wird nicht durch Vernunft, sondern durch Macht entschieden. Der Ruf nach mehr Qualität im Bildungswesen zielt also nicht darauf ab, dass die Bevölkerung gebildeter werden soll, sondern dass die von den Mächtigen festgelegten Kriterien erreicht werden müssen. Erich Ribolits konstatiert, dass die gegenwärtige Qualitätsoffensive im Bildungswesen den Forderungen der Marktideologie entspricht. In einer Welt, in der alles nur noch in „Tauschwertdimensionen“ betrachtet wird, bleibt als Maßstab für Qualität „nur mehr das Kriterium des gewinnbringenden Verkaufs. Es wird immer schwerer, ökonomischen Wert und Qualität auseinanderzuhalten, schlussendlich werden sie zu Synonymen.“ Der „Appell nach Bildungsqualität“ sei letztendlich nur die „Forderung nach konsequenter Übertragung der Marktideologie auf die Fähigkeit des Menschen, sich lernend zu verändern.“<sup>1066</sup> Im Bildungsbereich verlief der Übergang von der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur auf die analytisch-kombinatorische unter starken Einfluss der Marktwirtschaft.

---

<sup>1063</sup> Vgl. ebd.

<sup>1064</sup> Aus dem Film Forrest Gump aus dem Jahre 1994 (im engl. Original: „Stupid is as stupid does!“)

<sup>1065</sup> Vgl. Kondylis: Macht & Entscheidung, S.75 und S.85

<sup>1066</sup> Ribolits, Erich: Bildungsqualität – was ist das und woher rührt die grassierende Sorge um dieselbe. In: Bildung ohne Wert, a.a.O., S.44



Die laufenden Evaluierungen zur Qualitätssteigerung dienen letztlich auch der Kontrolle. Je größer die Bedeutung, die den Evaluierungsergebnissen beigemessen wird, desto stärker werden sich die Evaluierten danach ausrichten und ihr Verhalten der Erwartungshaltung der evaluierenden Schülerschaft, Elternschaft oder Studentenschaft anpassen. Evaluierungen tendieren dergestalt zu einer Selffulfilling Prophecy. „Man tut, was gemessen, und unterlässt, was vom Bewertungsraster nicht erfasst wird. Evaluation schafft erst so die Wirklichkeit, die sie zu bewerten vorgibt.“<sup>1067</sup> Als Qualität wird weithin anerkannt, was als Qualität gemessen wurde. Dieser Effekt beruht darauf, dass sich analytisch-kombinatorische Strukturen einander anpassen und Kompatibilität anstreben. Es ist ähnlich der Zusammenrottung der Masse, um Dichte zu erzeugen. Alle wollen dorthin, wo die meisten sind: „Das Ziel ist das schwärzeste“<sup>1068</sup>, schreibt Canetti. Masse verpflichtet, schreibt Sloterdijk. Wir können im Sinne Kondylis‘ noch ergänzen: Wer im Mainstream dabei ist, kann hinsichtlich seiner Selbsterhaltung nicht völlig falsch liegen.

Über die Qualität von Bildung lässt sich trefflich streiten, v.a. wenn Qualität als *Beschaffenheit* von Dingen aufgefasst wird. Qualität ist dasjenige, das den Gegenstand ausmacht, das ihn unverkennbar macht. Wie und warum soll das Unverkennbare *gemanagt* werden? Die Qualität von Bildung an sich kann offenbar nicht *gemanagt* werden. Sehr wohl aber werden Bildungsdienstleistungen gemanagt, diese fallen so wie alle Dienstleistungen unter die internationale Qualitätsmanagementnorm – konkret ISO 9001. Diese bildet u.a. den Rahmen für die Qualitätssicherung von *Bildungsdienstleistungen*.<sup>1069</sup> Seit den 1990ern werden Bildungseinrichtungen unter dem gestrengen Blick der ISO 9001 begutachtet und zertifiziert. Das erklärte Ziel des Qualitätsmanagements im Bildungsbereich fasst Josef Bakic so zusammen: Es geht einerseits um „Kostensenkung durch Effizienzsteigerung, ein ständiges Erkennen von Verbesserungspotenzialen“, und andererseits um „eine Entwicklung hin zu Wettbewerbsorientierung im Spiegel der Marktwirtschaft. Eine pädagogische Argumentation wird in beiden Bereichen weder eingefordert, noch beachtet, obgleich dieser Diskurs auf eine Bewertung der Pädagogik in unterschiedlichen Anwendungsbereichen abzielt, also ihre Güte feststellen möchte und somit zum genuin pädagogischen Problem wird.“<sup>1070</sup> Es geht also nicht um Güte, sondern um billiges Produzieren im Rahmen eines Wettbewerbs. Um feststellen zu können, ob billig oder teuer produziert wird, muss das *Produkt* genau beschrieben und vergleichbar gemacht werden. Pädagogische Anliegen werden zu Produkten. Sie werden zu vorab definierten »Outputs« bzw. »Outcomes«.<sup>1071</sup> Die Regeln im Wettbewerb lauten: die geforderten Outcomes sind unter dem geringstmöglichen Einsatz von Ressourcen wie Zeit oder Geld zu erreichen.

---

<sup>1067</sup> Bröckling, Ulrich: Evaluation. In: Glossar der Gegenwart; Bröckling Ulrich, Krasmann Susanne, Lemke Thomas (Hrsg.), Suhrkamp, Frankfurt/M., 2004, S.78

<sup>1068</sup> Canetti: Masse & Macht, S.14

<sup>1069</sup> Siehe dazu auch in Teil III das Kapitel „*Massendemokratie, Wissenschaft & Philosophie*“ ab Seite 204)

<sup>1070</sup> Bakic, Josef: Qualitätsmanagement. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, a.a.O., S.220

<sup>1071</sup> Vgl. ebd., S.221

Der allseits geforderte Wettbewerb formt aus der Gesellschaft eine Fluchtmasse, die von der sozioökonomischen Todesfurcht angetrieben wird. Die Sichtweise macht deutlich, dass es bei einem Wettbewerb nicht nur Sieger, sondern auch Verlierer gibt. Der Wettbewerb wird seitens der Entscheidungsträger, die sich offenbar außerhalb der Fluchtmasse wähnen, als Steuerungsinstrument wahrgenommen. Doch Wettbewerb fördert nicht Bildung, sondern die Freund/Feind-Unterscheidung im Sinne der Selbsterhaltung. Der Wettbewerb wird aber auf mehreren Ebenen geführt:

- a) Die Staaten konkurrieren in den Wettbewerben wie PISA und TIMMS. Das Thema lautet Standortsicherung. Das Selbsterhaltungsstreben der Volkswirtschaften ist hier deutlich ersichtlich.<sup>1072</sup>
- b) Die Bildungsinstitutionen müssen im Wettbewerb bestehen um ihr Dasein und den Geldmittelempfang zu rechtfertigen. Die Auswirkungen sind hier in zwei Richtungen zu beobachten: in der Forschung und in der Lehre. Betreffend der *Forschung* geht es nicht um Ruhm und Anerkennung innerhalb der *Scientific Community*, sondern um die Produktion finanziell verwertbarer wissenschaftlicher Leistungen. Betreffend der *Lehre* geht es hinsichtlich des Anwerbens von neuen Schülern/Studierenden um das glaubhafte Versichern, dass Absolventen zu gefragtem und gut bezahltem Humankapital herangezüchtet werden.
- c) Das evaluierte Lehrpersonal, dessen Vermittlungsqualitäten in einem Ranking sichtbar werden, tendiert so zum Teilnehmerfeld eines Wettkampfes. Es konkurriert jeder gegen jeden.<sup>1073</sup>
- d) Und schließlich findet der Wettbewerb auf Ebene der Empfänger der Bildungsdienstleistungen statt, denn wenn deren bisherige Biografie keine Zielerreichung unter einem geringstmöglichen Einsatz von Ressourcen verspricht, so werden sie zum Risikofaktor jeder Bildungsinstitution, die im Wettbewerb steht. Vornehmlich sind also vife und ehrgeizige Schüler/Studierende gefragt; die Ablehnung von faulenzzerischen Kandidaten (die darüberhinaus vielleicht – politisch inkorrekt ausgedrückt – noch ziemlich schwer von Begriff sind) entspricht gewissermaßen einer Herstellung von Chancengleichheit aus Sicht der konkurrierenden Bildungsinstitutionen. Der Begriff Wettbewerb erhält somit eine unverkennbar sportliche Konnotation, denn jedes Fußball-Team sucht sich seine Spieler mit Bedacht aus. Wer wahrscheinlicherweise wenig, bis gar nichts, zum Erfolg beitragen wird (können), bekommt eben kein „Leiberl“ bzw. wird erst gar nicht verpflichtet. So wie millionenschwere Spitzenklubs aus Europa weltweit auf Talentsuche

---

<sup>1072</sup> Dass die zentrale Funktion nationaler Bildungsreformen auf die Absicherung des Wirtschaftsstandortes abzielt, wurde bereits in Teil III dargelegt.

<sup>1073</sup> Alfred Schirlbauer hat zynischerweise vorgeschlagen, die Sieger dieses Wettbewerbs auch mit Präsenten zu würdigen. Er meint, „man könnte Pokale überreichen, Medaillen vergeben, ab dem vierten Platz T-Shirts mit Uni-Logo verschenken, ab dem zehnten Buchgeschenke u.ä.“ Siehe: Schirlbauer, Alfred: Menschenführung durch Evaluation und Qualitätsmanagement. In: Bildungsqualität! Eine verdächtig selbstverständliche Forderung, a.a.O., S.20

sind und in einigen Fällen um wahnwitzige Ablösesummen jugendliche Spieler kaufen<sup>1074</sup>, so kommt es auch in Wissenschaft und Wirtschaft zu Wettlauf um die besten Köpfe.

Das Qualitätsmanagement im Bildungsbereich baut auf der analytisch-kombinatorischen Denkfigur auf, denn es ist ein Kind der Kybernetik. Und weil Bildungsqualität „unter vordefinierten Leistungsindikatoren betrachtet [wird], die vorgeben, die Effizienz der Arbeit bewerten zu können“<sup>1075</sup>, ist die Chose letztlich eine Machtfrage. Wer die Leistungsindikatoren vorgibt, bestimmt, was *gute* Bildung heute ist. Der Wettbewerb im Bildungsbereich – so schlussfolgern Markus Rieger-Ladich und Gabriella Schmitz – gefährdet „die Steigerung der Leistungsfähigkeit der Hochschulen, die Verbesserung der akademischen Ausbildung sowie die Förderung der Erforschung derjenigen Fragen, die für demokratisch verfasste, an sozialem Ausgleich interessierte sowie an Prinzipien der Gerechtigkeit und Chancengleichheit orientierte Gesellschaft von zentraler Bedeutung sind.“ Also „genau diejenige Entwicklung, die zu befördern er doch eingeführt wurde.“<sup>1076</sup>

**Rankings** – Für Sloterdijk liegt es auf der Hand, dass die heutige Gesellschaft, als bekennende Wettbewerbsgesellschaft nicht umhinkommt, in allen möglichen Bereichen Werteskalen zu erstellen. Er sieht dies als „Informalisierung von Status“, welche die geschichteten Sozialsysteme vertikal beweglich macht. Das alteuropäische Hierarchiedenken gehe im zeitgenössischen Ranking auf.<sup>1077</sup> Hinter dem Ranking wirkt die Idee der *gemachten* Unterschiede, die vom Gleichheitsprinzip („Vor der Rangliste sind alle gleich.“<sup>1078</sup>) und dem Leistungsprinzip angetrieben wird. In der massendemokratischen Gesellschaft bildet Leistung den größten gemeinsamen Nenner, an dem Gleichheit gemessen und unter Beweis gestellt werden kann.<sup>1079</sup> Das Ranking ist das scheinbare *Sichtbarmachen* dieses Zusammenspiels. Das Ranking ist das *Sichtbarmachen* des Outputs.

Ein Ranking ist aber keine Hierarchie: der Erstplatzierte kann den Nachgereihten keine Befehle, keine Weisungen erteilen – sie stehen gar nicht in einem organisatorischen Zusammenhang. Ein Ranking besitzt auch keinen inneren Zusammenhang. Dennoch verleiht die Position im Ranking eine gewisse Orientierung. In Ermangelung der Verortungsmöglichkeit, wie sie noch in einer annähernd synthetisch-harmonisierenden Gesellschaft ohnehin erkennbar gewesen wäre, dient die Rankingposition zur Einschätzung der eigenen Selbsterhaltungsfähigkeit gegenüber Konkurrenten – woraus sich möglicherweise Ableitungen für eine etwaige Steigerungsnotwendigkeit ergeben. Die Unterschiede sind gemacht, sie können deshalb auch verändert werden.

---

<sup>1074</sup> Wie z. B. der Fußballklub Manchester United, der 2004 den damals 18jährigen Wayne Rooney um ca. 37 Mio.€ von Everton abkaufte. Aber auch für 15 und 16jährige Talente werden mehrere Euromillionen an Ablöse bezahlt. (Vgl. Online im Internet, URL: <http://www.transfermarkt.de>)

<sup>1075</sup> Bakic, Josef: Qualitätsmanagement, a.a.O., S.223

<sup>1076</sup> Rieger-Ladich, Markus / Schmitz, Gabriella: Wettbewerb. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, Löcker Verlag, Wien, 2006, S.295

<sup>1077</sup> Vgl. Sloterdijk: Verachtung, S. 90

<sup>1078</sup> Liessmann: Theorie der Unbildung, S.79

<sup>1079</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.201

Vor der analytisch-kombinatorischen Denkfigur können Hierarchien nicht bestehen, Rankings jedoch schon: je höher die Kombinierbarkeit, desto besser die Platzierung im Ranking. Die Bewertungskriterien im Sport fordern, schneller, höher und stärker als die Konkurrenten zu sein; im Arbeitsleben sind es diverse Kompetenzen, die den Ausschlag geben. Je mehr erforderte Kompetenzen in hoher Güte vorliegen, desto besser fällt die Platzierung im Ranking aus, sei es bei einer Bewerbung um einen Arbeitsplatz, sei es im Assessment-Center, sei es das Ranking der Universitätsabsolventen, die mit ihrer Prüfungsnote im ECTS-Grading-Table aufscheinen. Das Ranking stellt den Anspruch, eine möglichst genaue Darstellung der objektiven Leistungsfähigkeit zu sein. Letztendlich geht es immer um die Position, nie um die Sache selbst, die dahinter steht. Die Rankingliste ist aber eine radikale Vereinfachung und Verfälschung der objektiven Leistungsfähigkeit.

Soweit die Theorie über die Bewertungskriterien. Deren konkrete Festlegung erfolgt aber de facto durch einen Akt der Macht. Von Kondylis wissen wird, dass derjenige herrscht, der angeblich objektive Instanzen verbindlich zu interpretieren vermag.<sup>1080</sup> Schlechte Rankingpositionen können über Existenz und Nichtexistenz von Firmen, Universitäten, Schulen und v.a. auch Personen entscheiden. Wir stoßen auch hier wieder auf Canetti, der schrieb, dass diejenigen, die sich dem Töten widmen, die Macht haben.<sup>1081</sup>

Bekannte Bewertungskriterien bieten jedoch für jene, die ihnen entsprechen wollen, keine nachhaltige Orientierung, denn auch sie werden laufend evaluiert, d. h. sie werden nachgebessert, an neue Erfordernisse angepasst, an veränderte Rahmenbedingungen adaptiert. Kurzum: Sie bleiben nie gleich. Bei jeder Evaluierung bzw. bei jedem neuen Ranking werden (zumindest leicht) veränderte Bewertungskriterien eingesetzt. Evaluierungen und Rankings sind ein wesentlicher Beitrag zur sich selbst-stressierenden Gesellschaft. Sloterdijk nennt zwei freiheitsraubende Stressoren: politische Unterdrückung und den Alltag. Das alltägliche *Entsprechenmüssen*, das Anstreben der Ideale, die von den Ranking-Siegern und Evaluierungsbesten abgeleitet werden, wird zur „Tyrannei des Realen.“

Theodor Adorno und Hellmut Becker stellten 1969 fest, dass der Wettbewerb kein „besonders gesundes pädagogisches Prinzip“ sei, sondern „in sich ein Element der Erziehung zur Barbarei darstellt“. Der Wettbewerb – so Adorno – sei „ein im Grunde einer humanen Erziehung entgegengesetztes Prinzip.“<sup>1082</sup> Menschen, die in permanenter Konkurrenz sozialisiert werden, sind gewohnt, sich ständig mit anderen zu messen und vergleichen lassen zu müssen. Sie haben sich an den Umstand angepasst, dass sie im Wettbewerb bestehen müssen. Das Ordnungsprinzip der Rankinglisten folgt dem Sieger/Verlierer-Kalkül. Am meisten Interesse erwecken die Sieger ganz oben und die Verlierer ganz unten in der Liste. Wer interessiert sich bei einem „Die 1.000 besten ...“ für die Plätze 11 bis 990?

---

<sup>1080</sup> Vgl. Kondylis: Macht & Entscheidung, S.69

<sup>1081</sup> Vgl. Canetti: Masse & Macht, S.257

<sup>1082</sup> Adorno, Theodor W: Erziehung zur Mündigkeit, Suhrkamp, Frankfurt/M., 1971, S.126

**Exzellenz** – Es waren und sind immer hochrangige Personen, die mit „Seine Exzellenz!“ angesprochen werden. „Seine Exzellenz!“ – das ist wer! Selbst im 21. Jahrhundert hat sich in der Internationalen Diplomatie die Gepflogenheit erhalten, Staatsoberhäupter, Regierungschefs sowie hohe kirchliche Würdenträger als „Seine Exzellenz!“ anzusprechen. Dabei handelt es sich jedoch um Personen, die stellvertretend für eine Hierarchie stehen und diese *sichtbar* machen. Exzellenz huldigt ebenfalls dem Primat des Bildes. Exzellenz bedeutet Sichtbarkeit in der Masse.

Wie wir wissen, geht es in der Massendemokratie nicht darum, gesellschaftliche Unterschiede zu *haben*, sondern Unterschiede zu *machen*. Mit Exzellenz ist darum keine hochwohlgeborene Person gemeint, sondern eine herstellbare Größe, die das Ergebnis von Leistung und harter Arbeit ist. Exzellenz wird versachlicht, demokratisiert und auf messbare Leistungskriterien ausgerichtet.<sup>1083</sup> Dass Exzellenz auch als solche wahrgenommen wird, muss sich das Dahinterstehende von der Masse absetzen und unterscheidbar machen. Wie soll das gelingen, wo sich doch alles *innerhalb* der Masse abspielt? Wo es doch keine Unterschiede mehr gibt? Wo Masse, gemäß Sloterdijk, ein Sich-unterscheiden ist, „ohne daß es einen Unterschied macht“?<sup>1084</sup> Sloterdijk zufolge spielt sich alles in der Horizontalen ab. Was als exzellente wahrgenommen werden will, muss so sein, wie alles ist – bloß eben ein bisschen besser. Exzellente Bildungseinrichtungen produzieren hochqualifizierte Arbeitskräfte, die gut bezahlt werden. Exzellente Bildungseinrichtungen sind also Bildungsdienstleister, welche die vom Markt geforderten Kompetenzen antizipieren und rechtzeitig ein passendes Curriculum erstellen. Kurzum: Exzellente Bildungseinrichtungen machen aus Menschen das, was der Markt braucht: verwertbares Humankapital im Sinne eines hochqualifizierten Vielverdieners.

Exzellenz-Initiativen sind oft Vorwand für Eingriffe und Änderungen. Denn wer wird schon Argumente gegen eine Verbesserung finden – selbst wenn das Bestehende sehr gut wäre? Das entspricht gemäß Kondylis der Macht der Argumentation. Der Stufenbau folgt dem Muster »Gut, besser, exzellent!«, deshalb suggerieren Exzellenz-Initiativen, dass man schon knapp vor der Exzellenz stehe. Der Zwang, alles zur Exzellenz zu heben, mutet wie eine Kriegserklärung an die Gaußsche Normalverteilung an.

Exzellenz kann nicht nach Gutdünken vergeben werden, sondern muss nach strengen Kriterien aus einem Evaluierungsverfahren abgeleitet werden. „Weil Evaluationen ihre Maßstäbe festlegen müssen, bevor es ans Messen geht, bleiben sie blind für das Neue. Das »Exzellenz«-Siegel erhalten jene, die dem *Mainstream* folgen. Wer gegen den Strom

---

<sup>1083</sup> Vgl. Gonon, Philipp: Exzellenz. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, Löcker Verlag, 2006, S.115

<sup>1084</sup> Sloterdijk: Verachtung, S.87

schwimmt, landet auf den hinteren Rängen.“<sup>1085</sup> Das Festlegen der Maßstäbe für Exzellenz folgt – wie bereits o.a. – den Kriterien der Macht.

**Autonomie** – Es mag auf den ersten Blick befremdlich erscheinen, wenn der Begriff *Autonomie* unter der Überschrift *Output-Steuerung* geführt wird. Autonomie zählt zu jenen Plastikwörtern, die etwas anderes meinen, als sie eigentlich bedeuten (Vgl. Seite 143). Ursprünglich ist Autonomie nämlich das griechische Wort für Selbstgesetzgebung bzw. Selbstbestimmung. Unbedingte Voraussetzung dafür ist Freiheit. Bei Kant verbinden sich Freiheit und Selbstgesetzgebung in der Befolgung des kategorischen Imperativs. „Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne.“<sup>1086</sup> Es ist die Antwort auf die Frage: *Was soll ich tun, wie soll ich handeln?* Autonomie war aber selbst bei Kant kein Erziehungsziel. Erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts avancierte Autonomie zu einem geflügelten Begriff der Bildungspolitik. Während Bildungspolitiker eine Autonomie von Schulen und Universitäten forderten und dabei Finanz- sowie Lehrplanhoheit versprochen, kritisierten Bildungswissenschaftler, dass „unter dem wohlklingenden Deckvokabel der Autonomie bald die Praxis einer autonomen Mängelverwaltung“<sup>1087</sup> zum Vorschein kommen würde. Es zeigt sich, dass die Kritiker recht behalten haben. Autonomie der Schulen entpuppt sich als output-gesteuerter Führungsmechanismus von Bildungsinstitutionen. Anstelle von Weisungen und Befehlen hinsichtlich dessen, was zu *lehren sei*, werden Ziel- und Leistungsvereinbarungen getroffen. Unter Autonomie wird mittlerweile das selbstständige Anpassen an die Erfordernisse verstanden, worunter v.a. die Verwertbarkeitskriterien der Wirtschaft gemeint sind. Weitere Erfordernisse, denen die Bildungsinstitutionen entsprechen müssen, sind das erfolgreiche Bewältigen der PISA-Testungen und Bildungsstandards, reduzierte Geldmittel, Personalgewinnung etc. Und weil die autonomen Bildungsinstitutionen nicht über diese externen Erfordernisse verfügen können, sind sie bloß scheinbar autonom. Selbstgesetzgebung degeneriert zur Anpassung.

**Bildungsstandards** – Allein der Begriff „Bildungsstandard“ hat in der Pädagogenzunft für Unbehagen gesorgt, v.a. weil der Begriff suggeriert, „dass in den damit assoziierten Prozeduren dasjenige evaluiert werde, was schlechterdings gar nicht gemessen werden könne, nämlich (die) Bildung.“<sup>1088</sup> Stattdessen wurden die Begriffe Lernstandards bzw. Leistungsstandards vorgeschlagen, die sich aber nicht durchsetzen konnten. Das Aufkommen und das Festhalten am Begriff „Bildungsstandard“ zeigt u.a. den Stellenwert, den Politik und Wirtschaft der Bildungswissenschaft im Bildungsbereich zukommen lassen.

Was aber sind *Bildungsstandards*? Sie sind ein zentrales Instrument von output-gesteuerter Bildungspolitik. Sie sind „durch Bildungsziele legitimierte und mittels Tests überprüfbare

---

<sup>1085</sup> Bröckling Ulrich: Evaluation. In: Glossar der Gegenwart; Bröckling Ulrich, Krasmann Susanne, Lemke Thomas (Hrsg.), Suhrkamp, Frankfurt/M., 2004, S.84

<sup>1086</sup> Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft, Felix Meiner Verlag, Hamburg 2003, S.41

<sup>1087</sup> Schirlbauer, Alfred: Autonomie. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, a.a.O., S.17

<sup>1088</sup> Sattler, Elisabeth: Bildungsstandards. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, a.a.O., S.33

Leistungserwartungen.“<sup>1089</sup> Das ist das Neue an ihnen. Standards hat es zwar immer schon gegeben, aber das Konzept der Bildungsstandards fokussiert auf den *outcome*. Wichtig also ist, „was hinten rauskommt“. Bildungsstandards benennen zu erreichende Ziele der pädagogischen Tätigkeit und sind als „erwünschte Lernergebnisse“ formuliert. Sie beschreiben Kompetenzen, welche die Bildungsinstitution ihren Schülern vermitteln muss, damit zentrale Bildungsziele erreicht werden. Bildungsstandards legen außerdem fest, welche Kompetenzen Kinder/Jugendliche bis zu welcher Jahrgangsstufe erworben haben sollen.<sup>1090</sup> Die verlockende Idee hinter den Bildungsstandards ist, dass mit ihrer Hilfe eine Qualitätssicherung und –steigerung des Schulunterrichts erreichbar scheint. Schule und Unterricht sollen sich an den Bildungsstandards orientieren. Die Lehrenden richten sich danach, was die Lernenden zu können haben. Der Auftrag an die Schulen also lautet: Kompetenzen vermitteln! – und die Bildungsstandards dienen letztendlich der Überprüfung, ob dieser Auftrag auch erfüllt wurde. Mit anderen Worten: Der Einsatz von Bildungsstandards suggeriert maximalen Nutzen bei minimalem Aufwand. Gegen diese Allianz von Kybernetik und Ökonomie sind schwer Argumente aufzubringen. Allerdings: „Empirische Belege für die Qualitätssteigerung der Schulbildung durch Bildungsstandards stehen nach wie vor aus,“<sup>1091</sup> wie Elisabeth Sattler feststellt.

**PISA** – In Österreich ist die PISA-Studie v.a. aufgrund des von ihr ausgelösten PISA-Schocks im Jahre 2003 bekannt. Dass scheinbar ein schiefer Turm, der *Torre pendente di Pisa*, als Namenspatron für eine internationale Schulleistungsuntersuchung Pate steht, mutet bizarr an. Die PISA-Studie hat jedoch mit dem italienischen Bauwerk nichts zu tun, sondern ist das Akronym für „Programme for International Student Assessment“.

Die OECD ist im Sinne Kondylis – so wie alle Organisationen – ein kollektives Entscheidungs-subjekt, eine Gruppe. Damit eine Gruppe ihre Selbsterhaltung gewährleisten kann, muss sie sich auch an die *Masse* der Einzelnen richten. Die Idee der OECD hinter PISA ist bekannterweise, dass gute schulische Leistungen der breiten *Masse* der Bevölkerung die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit steigern. Vor dem Hintergrund der Fluchtmass-Theorie von Canetti bedeutet das stark vereinfacht: Wenn jeder Einzelne ein bisschen schneller rennt, dann rennt die ganze Gruppe ein bisschen schneller. Dies kann ein Vorteil sein, sofern nicht andere Gruppen auch schneller rennen. Weil dem aber so sein könnte, muss – im Sinne der Selbsterhaltung durch Selbststeigerung – die eigene Gruppe noch schneller rennen können.

---

<sup>1089</sup> Klieme, Eckhard / Rakoczy, Katrin: Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008), S.222

<sup>1090</sup> Vgl. Klieme, E./ Avenarius, H./ Blum, W. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Bonn/Berlin, 2007 (unveränderter Nachdruck 2009), S.19

<sup>1091</sup> Sattler, Elisabeth: Bildungsstandards, a.a.O., S.37

PISA richtet sich an die Masse. Von den vier Eigenschaften der Masse steht die Richtung im Fokus: Das Ziel ist die Erhöhung der Leistungsfähigkeit, wobei Zwischenergebnisse als Rankingliste erscheinen. Und dadurch wird der Selbststeigerungsprozess erst in Gang gesetzt: Es ist die Umwandlung des *äußeren* Wettbewerbs mit anderen Gruppen in einen *inneren* Wettbewerb der Gruppenmitglieder. Es ist die Transformation einer synthetisch-harmonisierenden Grundidee („Wir, als geschlossenes Ganzes, gegen den Rest!“) in einen analytisch-kombinatorischen Prozess (Die geschlossene Masse wird in Einzelteile aufgespalten, wobei diese nur noch anhand bestimmter Aspekte und nicht mehr in deren Ganzheit erkannt werden). Als kollektives Entscheidungssubjekt ordnet die OECD die vorgefundene Welt, sodass sie letztendlich eine Freund/Feind-Unterscheidung vornehmen kann. Die Abgrenzungen nach außen, die durch das Ordnen der Welt entstehen, haben nach innen Verbindlichkeit. Im Bildungssektor geht es u.a. um die verbindliche Definition der im PISA-Test eingesetzten Bildungsstandards. Diesbezüglich gibt es eine doppelte Freund/Feind-Unterscheidung. Die Erste ist nach außen hin gerichtet. Wer sind wir, und: Wer sind die anderen. Wir, das sind grob gesagt die westlichen Industriestaaten<sup>1092</sup>, die anderen, das ist der Rest. Nach innen teilt sich das Feld in *freundliche* PISA-Befürworter und *feindliche* PISA-Kritiker. PISA ist ein Machtfaktor, der sich durch die Notwendigkeit der Selbststeigerung legitimiert. Macht braucht Legitimation. Im Falle PISAs ist es eine wirtschaftsorientierte Legitimation, welche die sozioökonomische Todesfurcht instrumentalisiert.

Die PISA-Studie funktioniert nach dem „Hic Rhodus, hic salta!-Prinzip.“<sup>1093</sup> Diese Redewendung stammt aus der griechischen Fabel *Der Fünfkämpfer als Prahlhans* von Äsop. Ein Fünfkämpfer brüstete sich laufend mit seinen großartigen Leistungen im Weitsprung in Rhodos. Als seine Gesprächspartner genug von seiner Prahlerei hatten, forderten sie ihn auf, hier und jetzt seine großartigen Leistungen zu wiederholen. Die PISA-Studie geht ähnlich vor. Sie interessiert sich nicht für Unterschiede in den nationalen Schulsystemen, in den Lehrplänen, in den Traditionen, in der Geschichte. Sie berücksichtigt dahinterliegende Gründe und eventuelle Vorteile dieser Unterschiede in den jeweiligen Ländern nicht. Dies entspricht dem Gleichheitsprinzip: Die Regeln sind klar, es dreht sich alles um den Output, jeder Akteur kann sich also danach ausrichten, jeder Akteur ist daher selbstverantwortlich. Es werden alle nach einem einheitlichen Maßstab ausgerichtet. Bei der Testung der Schüler heißt es dann, hic Rhodus – hic salta, hier ist die Testaufgabe, hier löse sie!

Sind vor dem PISA-Test deshalb alle gleich, weil für alle dieselben Wettkampfbedingungen gelten? Nein. Richard Münch meint, PISA messe „weniger die tatsächlichen Kompetenzen der Schüler, als vielmehr die Nähe seiner eigenen Fragen zu nationalen Lehrplänen und Unterrichtskonzepten.“ Dementsprechend misst der Test auch keine *Leistungsunterschiede* zwischen den jeweiligen Staaten, sondern Unterschiede in den Bildungskonzepten. Indem der PISA-Test die nationalen Eigenheiten des Bildungssystems ignoriert, *macht* er erst die

---

<sup>1092</sup> Dazu zählen die europäischen Staaten (ohne Balkan und Osteuropa), die USA, Kanada, die Türkei, Australien und Japan. Insgesamt hat die OECD 34 Mitgliedsstaaten.

<sup>1093</sup> Lat.: Hier ist Rhodos, hier springe! Bedeutung: Zeig hier und jetzt, was du kannst.



Unterschiede, die er zu messen vorgibt. Die Unterschiede werden dahin gehend gemacht, welche Bildungskonzepte am ehesten den PISA-Bildungsstandards entsprechen.<sup>1094</sup> Finnland, das immer wieder als Musterschüler in den Studien gelobt wird, hat nämlich ein Unterrichtskonzept, mit überwiegend fächerübergreifenden und anwendungsorientierten Inhalten.<sup>1095</sup> Anwendungsorientierung hinsichtlich Sprachkompetenz bedeutet u. a.: weg von Literatur, hin zu Gebrauchsanweisungen.

Und eine weitere Nähe, die PISA misst, ist die Nähe zum wirklichen Leben. Der PISA-Test orientiert sich nämlich an *Lebensnähe*. Deshalb werden die Aufgaben „in Testeinheiten zusammengefasst, die jeweils auf geschriebenen Texten oder Grafiken aufbauen, wie sie den Schülerinnen und Schülern auch im wirklichen Leben begegnen können.“<sup>1096</sup> Im Fokus stehen also anwendungsorientiertes Wissen und Können. „Allgemeinbildung wird damit auf Nutzbarkeit hin getrimmt, der gemessene Bildungswert dient als Indikator für die wirtschaftliche Schlagkraft.“<sup>1097</sup> Die Ergebnisse werden in einem Ranking veröffentlicht. So wie das Ranking der Hochschulabsolventen gemäß ECTS-Grading-Table diese in Konkurrenz um Karrierechancen bringt, so bringt das PISA-Ranking die teilnehmenden Länder in Konkurrenz um die Standortsicherung für die Ansiedelung von Unternehmen.

Auf einen Begleiteffekt der PISA-Studie verweist Wolfgang Horvath: Es erhärte sich der weitläufige Eindruck, die Vorbereitungen auf die ökonomischen Erfordernisse der Zukunft lägen allein im Bereich des Bildungswesens. Dadurch scheinen sich Entscheidungsträger aus Politik und Wirtschaft aus ihrer Verantwortung davonzustellen zu können. Die Last der Verantwortung über die Zukunft wird dem Bildungssystem aufgehalst.<sup>1098</sup>

Der PISA-Test erscheint als Bildungswettbewerb im großen Stil. Wie bei jedem Rennen gibt es auch hier Sieger und Verlierer. Auf dem Siegertreppchen stehen massendemokratische

---

<sup>1094</sup> Vgl. Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten, a.a.O., S.44 und 48.

<sup>1095</sup> Von PISA-Kritikern wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Finnland eine überdurchschnittlich hohe Jugendarbeitslosigkeit hat (was dagegen spricht, dass gutes Abschneiden mit PISA automatisch eine gute Wirtschaftsleistung nach sich zieht) und eine erschreckend hohe Selbstmordrate unter Jugendlichen aufweist (was dagegen spricht, dass lebensnaher Unterricht, eine positiv-gestimmte Nähe zum eigenen Leben herstellt.) PISA-Befürworter hingegen führen an, dass Selbstmordrate Jugendarbeitslosigkeit andere Gründe hätten, die nicht im Zusammenhang mit PISA stehen würden. – Selbstmord ist in Finnland die zweithäufigste Todesursache bei den 15- bis 25-Jährigen. Bei jungen Frauen verzeichnet Finnland weltweit die zweithöchste Selbstmordrate. Der häufigste Grund für einen Selbstmord bei Jugendlichen ist Depression. 75% der jugendlichen Selbstmörder zeigten Symptome einer Depression, viele von ihnen waren chronisch depressiv. (Vgl. Situation der Kinder und Jugendlichen; Online im Internet, URL: <http://www.dija.de/finland/rahmenbedingungen-der-kinder-und-jugendhilfe-fi/situation-der-kinder-und-jugendlichen/> abgerufen am 21.04.2013)

<sup>1096</sup> OECD: Lernen für die Welt von morgen – erste Ergebnisse von PISA 2003, Paris, 2004, S.25

<sup>1097</sup> Horvath, Wolfgang: PISA-Studie. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, a.a.O., S.210

<sup>1098</sup> Vgl. ebd., S.214

Aspekte, wie das Leistungsprinzip, materielle Selbstverwirklichung und flexible Anpassung. Bildung im bürgerlich-modernen Sinne bekommt hingegen das „Bummerl.“<sup>1099</sup>

**ECTS** – Die Einführung eines Leistungspunktesystems war eines der Ziele des Bolognaprozesses. Die Abkürzung ECTS steht für *European Credit Transfer System*. Dessen Kernstück bilden *Credit Points* (Leistungspunkte), mit denen der Arbeitsaufwand im Studium gemessen wird. Man spricht neudeutsch auch von der Berechnung des *workload*.

Das Bürgertum, das die Vernunft in den Mittelpunkt rückte, sah das Besondere des Menschen nicht mehr in der unsterblichen Seele, sondern vielmehr in seiner vernunftgeleiteten Schaffenskraft. Das Bürgertum hat sich hochgearbeitet, demgemäß sind die (wirtschafts)bürgerlichen Tugenden ein Abbild der Eigenschaften eines hart arbeitenden Menschen. Nicht mehr Gott lenkte das Schicksal, sondern der arbeitende Mensch. Damit setzte der Übergang ein: Der Mensch war nicht mehr das Ebenbild Gottes. Der Mensch, als vernünftiges Wesen, war nicht mehr Zweck an sich selbst, stattdessen wurde die Arbeit für den arbeitenden Menschen zum Zweck. Die Einführung des Arbeitsaufwandes als akademische Zählinheit kann als späte Rache des naturwissenschaftlich orientierten Wirtschaftsbürgertums (das sich nie so recht mit humanistischer Bildung identifizieren konnte) am geisteswissenschaftlich geprägten Bildungsbürgertum interpretiert werden.

Gemäß ECTS beträgt der Arbeitsaufwand Studierender in einem akademischen Jahr – so meint die EU – 1.500 bis 1.800 Arbeitsstunden. Und weil ein akademisches Jahr mit 60 ECTS-Credits festgelegt wurde, entspricht ein ECTS-Credit dem Arbeitsaufwand von 25-30 Stunden.<sup>1100</sup> Kritiker – und deren gibt es viele – bemängeln, dass bei diesem Konzept unterschiedliche Begabungen offenbar nicht einkalkuliert sind. Statt die Begabteren zu fördern, müsse sich das Lehrpersonal an den schwächsten Studierenden orientieren, sodass der Arbeitsaufwand von 25-30 Stunden nicht beträchtlich überschritten werden muss. Die Planung der Lehrveranstaltungen richtet sich zur besseren Berechnung des Arbeitspensums nach den zu erreichenden Lernergebnissen und zu erwerbenden Kompetenzen. Das European Credit Transfer System ist also output-orientiert, denn damit lässt sich besser rechnen, planen und steuern. Es ist dem tayloristischen Konzept verbunden, das die Produktivität durch Prozesssteuerung von detailliert vorgeschriebenen Arbeitsabläufen steigern will.<sup>1101</sup> Das ECTS unterliegt somit der massendemokratischen Leitwissenschaft, der Kybernetik.

Alle Lehrveranstaltungen, alle Kurse und alle Studiengänge in der EU werden in ECTS-Credits aufgerechnet. Wer ein Bachelorstudium der Bildungswissenschaft mit 180 ECTS-Credits

---

<sup>1099</sup> Der Begriff „Bummerl“ bezeichnet in der österreichischen Umgangssprache einen Verlustpunkt für eine verlorene Partie beim Kartenspiel.

<sup>1100</sup> Europäische Kommission: Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS) – Grundsätze. Online im Internet, URL: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/key\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/key_de.pdf) abgerufen am 27.03.2013

<sup>1101</sup> Woolf, Stuart: Über die Reform der Universität in Italien. In: Humboldts Albtraum: Der Bologna-Prozess und seine Folgen, a.a.O., S.117

absolvieren will, muss zwischen 4.500 und 5.400 Stunden investieren. Wer „Master of Arts“ (MA) der Bildungswissenschaft werden will, muss zusätzlich 3.000 bis 3.600 Arbeitsstunden investieren. Ein Master of Arts hat also bis zu 9.000 Arbeitsstunden in seinen Universitätsabschluss investiert. Das aus der Finanzwirtschaft stammende Wort *Investieren* weist bereits daraufhin, dass es sich bei den ECTS-Credits um eine Art Währungseinheit handelt. Die ECTS-Credits sind die kleinsten Elemente von Bildung in der Massendemokratie. ECTS-Credits sind nicht hierarchisch: Es gibt bei ihnen kein Oben, kein Unten, kein Hinten, kein Vorne, kein Wichtig, kein Unwichtig. Sie sind alle gleich und gleich gültig. Ein ECTS-Credit ist ein ECTS-Credit. Salopp formuliert: ECTS-Credits sind in Einzelteile zerlegte Studien. Das bedeutet umgekehrt: Man nehme ECTS-Credits und kombiniere sich damit ein Studium. Unter den Vorzeichen der Marktwirtschaft ist anzunehmen, dass Studierende eine Kosten/Nutzen-Analyse anstellen, um ein ECTS-Credit mit möglichst geringem *workload* zu erringen. Wer ein Seminar bei einem fordernden Professor besucht und vielleicht mehr als 30 Arbeitsstunden für einen ECTS-Credit büffeln muss, ist demnach selber schuld. Im Sinne einer Qualitätssteigerung der Bildungsdienstleistung im Wege einer Evaluierung darf sich dieser Professor nicht wundern, wenn er „wegevaluert“ wird. Das Prinzip von Angebot und Nachfrage wird Seminare von Vortragenden, bei denen ECTS-Credits mit geringen *workload* zu haben sind, mit Kunden (= Studierende) überfluten.

Die ECTS-Credits beschreiben zwar die Quantität der absolvierten Lehrveranstaltungen, sie geben aber keinerlei Aufschluss, in welcher Qualität der Lernende die Bedingungen erfüllt hat – es geht nur darum, *dass* er sie erfüllt. Die Qualität des Ergebnisses, mit der die Lehrveranstaltung absolviert wurde, ist weiterhin in der Benotung ersichtlich. Mit der Etablierung des *European Credit Transfer System* wurde auch eine neue Leistungsbewertung anstelle des nationalen Notensystems eingeführt. Während Letzteres die erbrachte Prüfungsleistung in Relation zur Prüfungsaufgabe stellt, und angibt, wie gut oder schlecht der vorgetragene Inhalt verstanden wurde, so wird gem. ECTS-Einstufung die erbrachte Prüfungsleistung in Relation zu allen anderen Prüflingen gestellt. Seit 2009 wird EU-weit der ECTS-Grading-Table (dt.: ECTS-Einstufungstabelle) anstatt des ECTS-Grade-Scale Systems<sup>1102</sup> verwendet. Aus dem ECTS-Grading-Table ist die prozentuale Verteilung der in den letzten zwei akademischen Jahren im entsprechenden Studiengang vergebenen positiven Noten ersichtlich.<sup>1103</sup> Die Prüfungsnote ist das *Ranking* der Absolventen. Wenn Studierende in Relation zueinander benotet werden, nimmt das Studium Formen eines Wettbewerbs an. Studienkollegen werden so zu Konkurrenten, jeder Studierende befindet sich somit in Konkurrenz zu jenen, die ihren Abschluss in den vorangegangenen und den folgenden Jahren machten bzw. machen werden.

---

<sup>1102</sup> Beim ECTS-Grading Scale richtete sich die Benotung nach dem *Ranking* der positiven Prüfungsergebnisse. Die besten 10% erhielten die Note A, die folgenden 25% die Note B, die nächsten 30% die Note C, die nächsten 25% die Note D und die schlechtesten 10% welche die Prüfung geschafft haben erhielten die Note E. Nicht erfolgreiche Studierende erhalten die Note F für „nicht bestanden“.

<sup>1103</sup> Vgl. Europäische Kommission: ECTS-Leitfaden, Brüssel, 2009, S.43ff.

Die ECTS-Credits und das zugehörige Notenvergleichssystem entsprechen der analytisch-kombinatorischen Denkfigur und formen die Studierenden zu einer konkurrierenden Masse. Den Letzten im Ranking beißen zwar nicht Hunde, aber mit einem Top-Job wird es vermutlich auch nichts werden. Und genau darin scheint der Grund zu bestehen: Es ist ein Selektionsinstrument für Hochschulabsolventen. Mit humanistischer Bildung hat dies nichts zu tun, denn eine solche lässt sich nicht ranken, nicht messen und findet nicht im Rahmen einer Konkurrenz statt.

**Modularisierung** – Der Begriff *Modularisierung* stammt ursprünglich aus der Technik und wird auch als Baukastenprinzip bezeichnet. Man versteht darunter die Aufteilung eines Ganzen in Teile, welche als Module bzw. Bauelemente bezeichnet werden. Der Erfolg des Baukastenprinzips liegt v.a. in der höheren Anpassungsfähigkeit einer Struktur an veränderliche Bedingungen, denn kompatible Module können entfernt, ausgetauscht oder anders gruppiert werden. Wichtigste Voraussetzung ist jedenfalls Kompatibilität. In der Industrie bietet das Baukastenprinzip große Vorteile, weil alte oder schadhafte Module mühelos gegen neue Module ausgetauscht werden können. Ebenso mühelos gestaltet sich das Hinzufügen von weiteren Modulen zur bestehenden Struktur. Ohne Modularisierung kommt die Technologie nicht mehr aus. Beispiele sind u.a. das Plattformkonzept im Fahrzeugbau, der Aufbau von Computern (austauschbare Bauteile wie z. B. Steckkarten oder Speichermodule), auch Raumstationen bestehen aus Modulen, und im Bauwesen wird seit geraumer Zeit auf serienmäßig vorgefertigte Bauteile zurückgegriffen. Allseits bekanntes Beispiel für das Modul-Prinzip sind die bunten Kunststoffklötzchen von LEGO, die seit den 1930ern als Spielzeugklassiker gelten. Deren Kombinationsmöglichkeiten sind übrigens erstaunlich. Zwei dieser Elemente können auf 24 verschiedene Weisen zusammengefügt werden. Eins plus eins ist also nicht zwei, sondern 24. Hat man sieben Legosteine zur Verfügung, bieten sich über 85 Milliarden Kombinationsmöglichkeiten.<sup>1104</sup>

Aufgrund der zahlreichen Vorteile, wie v.a. der höheren und schnelleren Anpassungsfähigkeit, wurde Modularisierung auch auf die Organisation von Unternehmen übertragen. Von dort war die Anwendung auf das Bildungssystem ein konsequenter Schritt. In die Bildungswissenschaften hat die Modularisierung im Zuge der Einführung des BMD-Konzepts des Bologna-Prozesses Einzug gehalten. In bildungswissenschaftlicher Hinsicht bedeutet der Begriff Modularisierung nämlich die Zusammenfassung von einzelnen Lehrveranstaltungen eines Studienganges zu thematischen Einheiten. Für Schüler und Studierende soll Modularisierung die Flexibilität erhöhen, sodass die Studienzeit besser planbar und die Studiendauer verkürzt wird. Für die Bildungsinstitutionen verspricht die Gliederung in Modulen eine flexiblere und erleichterte Steuerung, Planbarkeit und Umsetzung. Der Prozess des Kompetenz- und Wissenserwerbs wird in einzelnen abprüfbareren Modulen zerlegt, die beliebig miteinander kombinierbar sind. In einem Modul werden verschiedene Gebiete miteinander vernetzt, es ist also fächerübergreifend. „Modularisierung erfordert ein

---

<sup>1104</sup> Vgl. Eilers, Søren: A LEGO Counting problem, Online im Internet, URL: <http://www.math.ku.dk/~eilers/lego.html> abgerufen am 29.03.2013

Umdenken vom »Fach« zur funktionalen Einheit »Modul« und zwingt so zu einer grundlegenden Neustrukturierung der zu vermittelnden Studieninhalte.<sup>1105</sup>

Die vielen Teilprüfungen haben den Vorteil, dass sie viele Daten für die output-orientierte Steuerung liefern. Qualitätsmanagement und Modularisierung sind verwandte Bereiche, sie gehen beide auf die analytisch-kombinatorische Leitwissenschaft der Kybernetik zurück. Modularisierung dient so gesehen einer erleichterten Kontrolle aller Beteiligten: der *Studierenden* (ob sie die gestellten Aufgaben erfüllen), der *Professoren* (ob sie anwendungsorientiert unterrichten), des *Universitätsmanagements* (ob es die notwendigen Rahmenbedingungen bereitstellt) und der *Bildungspolitik* (ob die gegebenen Weisungen ausreichend sind). Modularisierung ist – so können wir interpretieren – ein Moment des engmaschigen Netzwerks der von Deleuze beschriebenen Kontrollgesellschaft. Sie dient zur Selbstdisziplinierung und Selbstüberwachung. Oder besser: zur gegenseitigen, zur allseitigen Kontrolle. Der Rationalisierungsprozess wollte den Müßiggang bekämpfen – die Liquidierung der Muße war dabei der Kollateralschaden. .

Der US-amerikanische Soziologe George Ritzer spricht von einer *McDonaldisierung* der Gesellschaft, womit er die von McDonald's angewandten Prinzipien wie Effizienz, Kalkulierbarkeit, Kontrolle und Vorhersehbarkeit meint, die unaufhaltsam in alle Lebensbereiche dringen.<sup>1106</sup> Die Rationalisierung der Produktionsprozesse folgt dem kybernetischen Ansatz – hinter der *McDonaldisierung* der Gesellschaft kommt also die analytisch-kombinatorische Denkfigur zum Vorschein. *McDonaldisierung* ist ein passender Ausdruck, um analytisch-kombinatorische Vorgänge anschaulich zu beschreiben. *McDonaldisierte* Bildung produziert statt Fast Food Fast Education – oder fast Bildung, wie Kritiker zynisch anmerken mögen. So wie McDonald's die breite Masse mit standardisierter, billig hergestellter Nahrung versorgt, so ermöglicht die Modularisierung des Hochschulbereichs eine Standardisierung von Bildungsdienstleistungen. Dieser Prozess ist analog zum McDonald's Restaurant, wo es eine limitierte Anzahl an Basiselementen gibt, wie z. B. verschiedene Burger, verschiedene Pommes frites Arten, verschiedene Salate, verschiedene Süßigkeiten etc. Zusammenpassende Basiselemente werden zu „thematischen Einheiten“ (=Menüs) kombiniert. Was zuerst gegessen wird, ist egal, denn es gibt keine Reihenfolge der Gänge. Jedes Gericht kann mit jedem anderen beliebig kombiniert werden. Aufgrund der verfügbaren Autonomie der Hochschulen hängen in den Universitäten an allen Ecken und Enden Werbeplakate. Studienanfänger dürfen sich nicht wundern, falls sie beim Inskribieren gefragt werden: Salat dazu? Oder lieber eine Apfeltasche?

---

<sup>1105</sup> Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Modularisierung in Hochschulen: Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen, Bonn, 2002, S.8

<sup>1106</sup> Ritzer, George: Die McDonaldisierung der Gesellschaft, UVK-Verlag, 2006. Die Erstauflage erschien bereits 1993.

## 2.6. Ökonomisierung des Bildungswesens

Die Ökonomisierung des Bildungswesens ist gleichzusetzen mit dem Siegeszug der analytisch-kombinatorischen Denkfigur im Bildungswesen. Aus dem Blickwinkel bürgerlich-moderner Bildung kommt der Begriff „Ökonomisierung“ mit einem geradezu euphemistischen Unterton daher. Denn die Ökonomisierung der Bildung bedeutet nichts anderes, als das Verschwinden von Bildung hinter der Dominanz ökonomischer Prinzipien. Das trifft im Großen das Bildungssystem als Gesamtes und im Kleinen jeden Einzelnen. Oder in den Worten Alfred Schirlbauers: „Pädagogik und Bildungspolitik verschwinden durch strukturelle Anverwandlung. Sie verwandeln sich in ein Amalgam von Volkswirtschaftsstatistik und Sozialintegration.“<sup>1107</sup>

Die Idee umfassender Gesamtheit der bürgerlichen Bildung, wie die Ausbildung seiner Kräfte zu einem Ganzen im Sinne Humboldts, oder das Sich-allgemein-machen im Sinne Hegels, wird heruntergebrochen in kleinste Bestandteile. Das sind Kurse und Module, dahinter wirkt aber die Kosten-Nutzen-Analyse, die v.a. in Geldeinheiten rechnet. Dies wird zweifach sichtbar: Zum einen wird abgewogen, welche Schule, Studium, Kurse oder Postgraduate-Seminar besucht wird. Es wird berücksichtigt, ob das Ergebnis dieser Aus-, Fort- oder Weiterbildung deren Aufwand (v.a. die Kosten) rechtfertigt. Die finanziellen Ausgaben eines Metallschlossers für einen WIFI-Kurs zur Erlernung einer speziellen Schweißtechnik oder ein Management-Seminar an der Donau-Universität Krems müssen *sich rechnen*. Der Input in Form von Geld und Mühen soll als Output in Form einer besseren Bezahlung messbar sein. Zum anderen werden persönliche Investitionen in sich als Humanressource notwendig, um innerhalb der Fluchtmasse konkurrenzfähig zu bleiben. Schlimmstenfalls geht es nicht darum, einen besser bezahlten Job zu finden und Karriere zu machen, sondern darum, überhaupt einen Job zu haben. Um mit der Fluchtmasse mitzukönnen, muss man sich ihr anpassen – und zwar laufend, sodass Fluchtmöglichkeiten z. B. im Wege von Weiterbildungskursen genutzt werden können. Um mit der Fluchtmasse mitzukönnen, muss der Einzelne lebenslang lernen.

Das Bildungswesens wird durch seine Ökonomisierung zu einem Tummelplatz der Fluchtmasse. Oder anders gesagt: Im Wege der Ökonomisierung wird die Fluchtmasse im Bildungswesen heimisch. Das massendemokratische Bildungswesen ist einerseits Anhängsel des Arbeitsmarktes und andererseits ist es selbst zum Arbeitsmarkt geworden, der dank Lebenslangen Lernens eine erhebliche Größe erreicht hat. Massendemokratische Bildung funktioniert nach dem ökonomistischen Prinzip und entspricht der analytisch-kombinatorischen Denkfigur. Der Wert von Bildung kann so auf Kommastellen genau berechnet werden: Dies gilt für einen WIFI-Kurs wie für ein Studium. Die Amortisationszeit der Investitionen in ein Pädagogikstudium kann anhand der geforderten ECTS-Punkte und

---

<sup>1107</sup> Schirlbauer: Vom Verschwinden des Lehrers und seiner Epiphanie. In: Ders., Moralpredigt, a.a.O., S.44

dem Einstiegsgehalt von 1930 € bis 2650 € brutto pro Monat errechnet werden.<sup>1108</sup> Mit Bildung im humanistischen Sinne hat das nichts zu tun – mit der Fluchtmasse gemäß Canetti und dem Primat der Selbsterhaltung á la Kondylis hingegen schon.

Vor dem Hintergrund der Ökonomisierung des Bildungswesens ist die humboldtsche Idee von »Bildung als Selbstzweck« zum Scheitern verurteilt. „Bildung wird mittlerweile ganz allgemein als ein »Mittel zum Zweck« einer verbesserten individuellen ökonomischen Integration gehandelt. Eine Ware. Der Selbstzweck ist ausgelöscht und mehr oder minder zum Vergessen gebracht.“<sup>1109</sup> Heinz-Joachim Heydorn hat bereits in den 1970ern Folgendes festgestellt: Die „alten Bildungswerte sind dysfunktional geworden, erweisen sich als hinderlich für die Produktivität des Individuums, lassen seine volle Rentabilität unausgenutzt.“<sup>1110</sup> Um eine solche aber sicherzustellen, muss der Mensch der massendemokratischen Fluchtmasse, der Homo oeconomicus, flexibel und modellierfähig sein. Er muss sich im Wege des lebenslangen Lernens permanent an die aktuelle Entwicklung anpassen. Die Maßstäbe, nach denen der Mensch modelliert werden soll, gibt der Markt vor. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass auf diese Änderungen der Markt am schnellsten reagieren kann – und eben nicht das staatliche Bildungssystem. Die von der Ökonomisierung erfasste Gesellschaft kritisiert deshalb die öffentlichen Bildungseinrichtungen als reformfaul, starr und unflexibel.

Was bleibt? „Der machtkritische Nimbus, mit dem der Bildungsbegriff stets verbrämt wurde, verpufft, und das Bildungssystem wird als das angesprochen, was es real ist, seit es Verpflichtungscharakter hat: eine Einrichtung zur Herstellung des bürgerlichen Subjekts, dem Vernunft und ökonomisches Kalkül dasselbe sind und das sich selbst und die Welt einzig unter dem Aspekt des Geldwerts begreift.“<sup>1111</sup> Die Anschauung aller Dinge unter dem Aspekt des Geldwerts ist die äußerste Form der analytisch-kombinatorischen Denkfigur. Erst wenn alle Bestandteile der Welt in Geldwert umgerechnet sind, ist alles unabhängig voneinander, prinzipiell gleichwertig zueinander, miteinander austauschbar und ineinander verwandelbar. Diese vollkommene Fragmentierung der Welt ist de facto eine vollkommene Homogenisierung der Welt. Aber dadurch wird eine unbegrenzte Kombinierbarkeit und damit die beliebige Konstruierbarkeit der Welt möglich.<sup>1112</sup> Über die Umrechnung in Geldwerteinheiten erreicht die analytisch-kombinatorische Denkfigur ihre Ekstase. Es ist mit Baudrillard gesprochen eine „Ekstase der Selbstbespiegelung“, eine Struktur ohne Inhalt.

---

<sup>1108</sup> In Österreich stellt die Arbeitsmarktverwaltung (= AMS – Arbeitsmarkt Service) Informationen zu verschiedenen Berufen, wie auch deren Einstiegsgehälter auf seiner Website zur Verfügung. Online im Internet, URL: <http://bis.ams.or.at/qualibarometer/beruf.php?id=385> abgerufen am 10.03.2013

<sup>1109</sup> Hauser, Kornelia: Bildung und Demokratie, Paper für den Kongress „Momentum09: Freiheit“, a.a.O., S.9

<sup>1110</sup> Heydorn, Hans-Joachim: Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften. 1971-1974. Werke Band 4, Verlag Büchse der Pandora, Wetzlar, 2004, S.99

<sup>1111</sup> Ribolits, Erich: Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel, a.a.O., S.12

<sup>1112</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.67

Widersprüche werden weggewischt. Analysieren und Kombinieren um des Analysierens und Kombinierens willens.

Dienstleistungen unterstehen zunehmend dem Diktat des Selbstengagements. Ob Selbstbedienungstankstellen, Selbstbedienungsregale des Lebensmitteldiscounters, das selbstständige Ausdrucken der Bordkarten für eine Flugreise, Baumärkte fürs Selbermachen oder Selbstbedienungsimbissbuden. Bei Bildungsdienstleistungen sieht es ähnlich aus; Selbstorganisation beim Lernen ist Usus geworden. – Das mit dem Begriff Dienstleistungsgesellschaft beschriebene Phänomen ist das Resultat der „Vermarktwirtschaftlichung“ der Gesellschaft aufgrund des Angebot/Nachfrage-Prinzips. Bildungsdienstleistungen unterstehen demnach auch der Logik der Vermarktung. „Die pädagogische »Dienstleistung« ist Ausdruck zunehmender Marktorientierung von Bildung. Wenn keine Zahlung und keine Anschlusszahlung in Aussicht stehen, kein Wertschöpfungszuwachs möglich ist, dann wird es auch keinen Zuwachs an Wissen geben. Das ist das notwendige Aus für viele Bildungsmaßnahmen, die nicht marktfähig sind.“<sup>1113</sup> Es war im Jahre 2005, als namhafte deutsche Erziehungswissenschaftler einen Aufsatz mit dem Titel „Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb“ veröffentlichten und darin auf die Gefahren einer Vermarktwirtschaftlichung von Bildung aufmerksam machten. Sie schreiben: „Wer betriebswirtschaftliche Denk- und Handlungsmuster zu dominierenden Maßstäben für die Arbeit in Schulen und Universitäten macht, drängt die Schulen dazu, sich von weniger erfolgreichen Schülern zu entlasten und Wissenschaftler dazu, ihren Bildungsauftrag zu vernachlässigen, um kurzatmige Auftragsforschung zu betreiben.“<sup>1114</sup> Die Zukunft sieht also düster aus, denn bei zunehmendem marktwirtschaftlichen Druck im Bildungsbereich, werden einerseits keine Inhalte mehr gelehrt, für die niemand bezahlt, und andererseits werden schlechte Schüler, die das Erfolgsrenommee von Bildungsinstitutionen beschädigen könnten, entfernt. Auf den Punkt gebracht: Marktwirtschaftlich orientierte Bildung befreit sich von unnützem – menschlichem und inhaltlichem – Ballast. Die einen nennen es „Vernichtung der Vielfalt!“, die anderen „Gesundshrinkung“.

Bildungsdienstleistung ist nicht Selbstzweck bzw. bezweckt nicht die Aneignung von Kultur, sondern fungiert ausschließlich als finanzielle Einnahmenquelle. Bildungsangebote, die sich als Dienstleistung verstehen, sprechen „die KonsumentenInnenmentalität an, nicht die Bildungsmentalität.“<sup>1115</sup> Während sich der Bildungshungrige am Hintergründigen und Kritischen orientiert, weil er ja verstehen will, orientiert sich der Bildungskonsument am Verwertbaren, weil er ja für sein Geld auch einen Mehrwert haben will. Um diesen

---

<sup>1113</sup> Orthey, Frank Michael: Dienstleistung. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, a.a.O., S.72

<sup>1114</sup> Gruschka, Andreas (Frankfurt/M.), Ulrich Herrmann (Tübingen), Frank-Olaf Radtke (Frankfurt/M.), Udo Rauin (Schwäb. Gmünd), Jörg Ruhloff (Wuppertal), Horst Rumpf (Frankfurt/M.), Michael Winkler (Jena): Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb: Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens, Frankfurter Rundschau, Nr. 235, 10.10.2005, S. 7 (Online im Internet: URL: [www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/.../Gruschka\\_Thesen10\\_1\\_.pdf](http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/.../Gruschka_Thesen10_1_.pdf), abgerufen am 11.12.2012)

<sup>1115</sup> Orthey, Frank Michael: Dienstleistung, a.a.O., S.73



Mehrwert auch bieten zu können, orientieren sich Bildungsdienstleister an ihren Kunden, sodass diese einen maximalen Nutzen mit minimalem Aufwand aus der ihr dargereichten Bildungsdienstleistung generieren können. Frank Michael Orthey folgert: „Je mehr das Lernen angestrengt wird, desto weniger anstrengend soll es sein.“<sup>1116</sup> Deswegen wird auch in der Erwachsenenbildung *kindgerecht* unterrichtet: mit allen Sinnen, erlebnisorientiert, anschaulich, lebensnah, anwendungsorientiert, mit digitalen Medien, etc.

Werner Schneider-Quindeau beschreibt den Zusammenhang von Bildung, Arbeit und Muße folgenderweise: „Arbeit braucht Bildung und Muße, um einerseits nicht in besinnungsloser Betriebsamkeit sich zu verlieren und andererseits in der Begrenzung durch Ruhe und Entspannung ihre eigene Würde zu gewinnen.“<sup>1117</sup> Soweit zur Theorie. Ihre Entsprechung ist in der Praxis schwer auffindbar. Das liegt v.a. daran, dass der von Schneider-Quindeau beschriebene Zusammenhang der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur entspricht. Ein harmonisches Austarieren von Leistung und anderen Aspekten steht dem Leistungsprinzip entgegen, das völlige Dominanz beansprucht. Bei einer Umfrage an der Linzer Johannes Kepler Universität unter neubackenen Absolventen landete bei der Frage nach dem Ziel der beruflichen Karriere an oberster Stelle „eine ausgewogene Work-Life-Balance.“<sup>1118</sup> Die an der Umfrage beteiligten Experten<sup>1119</sup> beurteilten die Ergebnisse als erschreckend und befürchten dahinter ein „massives gesellschaftliches Problem“. Sie warnen: „Wir steuern auf ein neues Biedermeier zu. Work-Life-Balance sei schon wichtig. Aber auf Dauer sei der Wohlstand nur mit Leistung aufrechtzuerhalten.“<sup>1120</sup> In der daraufhin entbrannten Diskussion überwogen bissige Kommentare, in denen die Uni-Absolventen grosso modo als faul, lebensfern und leistungsunwillig verunglimpft wurden. Die Kommentatoren verwiesen teilweise auf eigene Leistungen, die nur unter Entbehrungen (Familienleben, Urlaub, Hobbys ...) möglich waren. Mit Canetti können wir vermuten, sie wollen ihre Befehlsstacheln, die ihre Karriere des *Leistenmüssens* und *Anpassenmüssens* eingepflanzt hat, weitergeben. Auch die Jungakademiker sollen dem Joch nicht entgehen. Jedenfalls zeigt sich, dass das Leistungsprinzip in der Massendemokratie sehr dominant ist.

Im Zuge der Ökonomisierung der Wissensgesellschaft bleibt es nicht aus, dass auch Universitäten das von ihrem Humankapital akkumulierte Wissen in monetäres Kapital transformieren (müssen). Universitäten werden zu Unternehmen. Letztendlich sind Universitäten ihren Erhaltern verpflichtet. Privatuniversitäten – die de facto gewinnorientierte Unternehmen sind – müssen überdies den ökonomischen

---

<sup>1116</sup> Ebd.

<sup>1117</sup> Schneider-Quindeau, Werner: Bildung – Arbeit – Muße: das künftige Gleichgewicht von Arbeit und Leben – eine Vision. In: Gutes Gelingen, LIT Verlag, Münster, 2006, S.383

<sup>1118</sup> Vgl. Die Presse: Uni-Absolventen wollen ins "Amt" und Work-Life-Balance, Online im Internet, URL: <http://karrierenews.diepresse.com/home/karrieretrends/1387826/UniAbsolventen-wollen-ins-Amt-und-WorkLifeBalance> abgerufen am 18.04.2013

<sup>1119</sup> Der Präsident der Kepler Society (ein Unternehmensberater), der Geschäftsführer der Kepler Society und Vizerektor der Johannes Kepler Universität.

<sup>1120</sup> Ebd.

Unternehmenswert für ihre Shareholder erhöhen. Im Wege des *New Public Management* werden damit auch öffentliche Universitäten konfrontiert.<sup>1121</sup> Wie sehr die jeweiligen Universitäten darin erfolgreich sind, wird in Hochschulrankings, wie dem Shanghai-Ranking *sichtbar*.<sup>1122</sup> Die Top-Ten-Universitäten in den renommierten Rankings erlangen die Definitionsmacht darüber, was Bildung und Forschung ist bzw. nicht ist. Die erfolgreichen Universitäten ebnen dergestalt den Weg für ihre weiteren Erfolge. Von Canetti wissen wir: Siegreiche Kämpfe leben in Befehlen weiter!

Die Umwandlung von Wissen in Kapital führt u.a auch dazu, dass sich Universitäten gewinnbringende Forschungsergebnisse, bevor sie der Scientific Community zugänglich gemacht werden, zuerst patentieren lassen. Dabei – so Münch – ergebe sich eine Zielverschiebung: „Der Forschungsprozess wird primär auf die Akkumulation von monetärem Kapital ausgerichtet und nicht länger auf die Entwicklung von neuem Wissen.“<sup>1123</sup> – Seit den 1980er Jahren wird die öffentliche Finanzierung öffentlicher Universitäten als nicht mehr ausreichend erachtet, weshalb sich der Trend entwickelte (und mittlerweile ein Must-have ist), private Finanzierungen, sogenannte Drittmittel, einzuwerben. Weil Kapital immer gewinnbringend investiert werden muss, sind anwendungsorientierte Disziplinen bevorzugt.<sup>1124</sup> Je mehr Drittmittel diverse Bereiche einwerben können, desto höher steigt ihr Status, desto eher entsteht in der Öffentlichkeit der Eindruck, hier würde professionell gearbeitet werden. Forschungsbereiche, die ohne Drittmittel auskommen, geraten dadurch ins Hintertreffen. Wer zum Forschen nur Zeit zum Lesen und einen Kopf zum Denken benötigt, erscheint angesichts des Drittmittel-Hypes als unprofessionell.<sup>1125</sup> Wer Forschung betreiben will, muss drei Parameter berücksichtigen: a) Wissenschaftliche Erkenntnis, die mit höheren Kosten verbunden ist, ist bessere Erkenntnis. b) Eine Publikation ohne finanzielle Förderung ist keine gute Publikation. c) Geldverbrauch beim Forschen ist ein Leistungsnachweis.<sup>1126</sup> Wir treffen hier wieder auf die äußerste Form der analytisch-kombinatorischen Denkfigur: die Anschauung aller Dinge unter dem Aspekt des Geldwerts. Die entstehende Abhängigkeit von Drittmitteln – und somit von gewinnorientierten Wirtschaftsinteressen – beendet die Idee der Forschung in „Einsamkeit und Freiheit“ (Humboldt) an den Universitäten. Durch die Preisgabe gegenüber wissenschaftsfremden

---

<sup>1121</sup> Das marktwirtschaftliche Denken wurde den staatlichen Behörden im Zuge des New Public Management eingebläut. Konsequenterweise wird dieser Schritt „von der Forderung begleitet, die Juristen in den Verwaltungen durch Ökonomen zu ersetzen“ (Münch: Globale Eliten, S.19). Das bisherige Paradigma, dass sich staatliches Handeln am Gemeinwohl zu orientieren hätte, wird dabei – unter Verweis auf finanzierungsrelevante Faktoren – verdrängt.

<sup>1122</sup> Neben dem Shanghai-Ranking (eigentlich: Academic Ranking of World Universities) zählen noch das QS World University Ranking sowie The Times Higher Education Supplement zu einflussreichsten internationalen Hochschulrankings.

<sup>1123</sup> Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten, S.144

<sup>1124</sup> Grosso modo ist dabei Folgendes ersichtlich: Angewandte Forschung verdrängt Grundlagenforschung.

<sup>1125</sup> Vgl. Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung, a.a.O., S.125

<sup>1126</sup> Vgl. Prisching, Manfred: Bildungsideologien: Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2008, S.182

Interessen löst sich die Universität als eine in sich geschlossene Einheit auf. Die Universitäten verwandeln sich von synthetisch-harmonisierenden Organisationen in analytisch-kombinatorische Strukturen. Durch das Zurückhalten von Forschungsergebnissen zur finanziellen Verwertung löst sich die Scientific Community als synthetisch-harmonisierend zu denkender Zusammenhang auf.

Um die Attraktivität der Universität v.a. für Geldgeber zu steigern, werden oft „Stars“, also bekannte und angesehene Wissenschaftler, eingekauft. Dies erinnert nicht von ungefähr an Sportvereine, die teilweise um Unsummen Spieler von anderen Vereinen kaufen. Wir haben es mit wettbewerbsorientiertem Denken zu tun.<sup>1127</sup> Wer nicht zu den Wissenschaftsstars zählt, muss sich meist in Koauthorschaft um Publikationspunkte bemühen – um Erkenntnisgewinn geht es in den meisten Publikationen offenbar ohnehin nicht mehr. Die Anzahl der wissenschaftlichen Publikationen steigt stetig, sodass bereits von einer Schwemme gesprochen werden kann.<sup>1128</sup> Je mehr Publikationen erscheinen, desto weniger werden sie gelesen. Die Vervielfältigung von Ähnlichem droht im Einheitsbrei der Vergleichgültigung zu münden.<sup>1129</sup>

Unter der Dominanz der analytisch-kombinatorischen Denkfigur bleiben auch Geisteswissenschaften nicht vom Diktat der ökonomischen Verwertbarkeit verschont. Sprache, Literatur, Kunst und Geschichte werden in Frankreich oder Großbritannien vorrangig als Traditionspflege und als Aspekt der Elitenbildung gesehen. Im deutschsprachigen Raum hingegen wurden diese Disziplinen unter dem Sammelbegriff *Geisteswissenschaften* zusammengefasst und mit einer eigenen Methodik, der Hermeneutik, versehen. Im Mittelpunkt der Geisteswissenschaften stand immer *Verstehen* (v.a. historisch-kultureller

---

<sup>1127</sup> Münch zufolge basiert der Erfolg der Harvard-University auf dieser Einkaufstrategie. Weshalb Harvard mehr Nobelpreisträger als andere Universitäten beschert, sind nicht besser Arbeitsbedingungen zum Forschen, sondern die Finanzkraft nobelpreisverdächtige Forscher einzukaufen, die sonst woanders arbeiten würden. (Vgl. Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten, S.142.)

<sup>1128</sup> Gemäß der Zählung des „Centre for Science and Technology Studies“ ist die Anzahl von wissenschaftlichen Veröffentlichungen in den letzten Jahren weltweit sprunghaft angestiegen. Im Jahre 1990 wurden etwa 686.000 wissenschaftliche Publikationen in Fachzeitschriften registriert. 2006 waren es bereits 1.260.000! Das entspricht fast einer Verdoppelung.

<sup>1129</sup> Mathias Binswanger kommt bei seiner Untersuchung des Publikationswettbewerbes in der Forschung zum Schluss, „dass Wissenschaftler immer mehr Redundanz produzieren und damit kaum inhaltlich zum wissenschaftlichen Fortschritt beitragen. Und weil viele Publikationen inhaltlich zunehmend wirklichkeitsferner und belangloser sind, werden sie auch weniger gelesen. [...] Mithin ist das Paradoxon zu konstatieren, dass immer mehr Rankings von Publikationen auftauchen, die zunehmend weniger Leser finden. Schließlich produzieren Wissenschaftler noch mehr Publikationen und lesen noch weniger – ein Teufelskreis, der zu einer rasanten Zunahme von Publikationsmüll führt. Dereinst publizierten diejenigen, die nichts zu sagen hatten, erfreulicherweise Nichts. Heute werden dagegen durch einen inszenierten Wettbewerb auch aus phantasielosen und mittelmässigen Wissenschaftlern massenhaft Publikationen gepresst.“ (Quelle: Binswanger, Mathias: Der Publikationswettbewerb in der Forschung: Arroganzen, Ignoranzen, Redundanzen. In: LIFIS ONLINE, Internet Zeitschrift des Leibniz Instituts für interdisziplinäre Studien e.V. (LIFIS), Online im Internet: URL: [http://www.leibniz-institut.de/archiv/binswanger\\_05\\_04\\_11.pdf](http://www.leibniz-institut.de/archiv/binswanger_05_04_11.pdf) abgerufen am 22.04.2013)

Angelegenheiten) – nicht praktisches *Anwenden*. Diesem Verständnis von Geisteswissenschaften kam das humboldtsche Universitätsideal zupass, dass die „Einheit von Forschung und Lehre“, welches von den Prinzipien „Wissenschaft als Forschung“ und „Bildung durch Wissenschaft“ geprägt war.<sup>1130</sup> Auf diesem Boden konnten synthetisch–harmonische Bildungskonzeptionen gedeihen: Humboldts Bildung als Selbstzweck, Hegels Sich-allgemeinmachen oder Kants Bildung zu Mündigkeit. Die Geisteswissenschaften waren der vornehmliche Wirkungskreis des Bildungsbürgertums, das sich damit gegenüber Adel und unteren Schichten abgrenzen wollte. Ab den 1870er Jahren führte die deutsche Hochindustrialisierung zu einer Ausweitung der Sekundarschul– und Universitätsausbildung. Die geisteswissenschaftlichen Institutionen wurden um eine Vielzahl naturwissenschaftlicher Bildungseinrichtungen, die auf die Vermittlung anwendungsorientierter Fähigkeiten ausgerichtet waren, ergänzt. Die Geisteswissenschaften als bildungsbürgerliches Betätigungsfeld blieben unangetastet. Erst die Bildungsexpansion in den 1970er Jahren, die einerseits durch wirtschaftliche Interessen (Mangel hochqualifizierter Arbeitskräfte in der Industrie) und andererseits durch demokratie– und sozialpolitische Forderungen („Bildung ist Bürgerrecht!“) vorangetrieben wurde, brachte die Geisteswissenschaft unter Druck, ebenfalls verwertbare Fertigkeiten zu vermitteln. Dafür verantwortlich war v.a. der massenhafte Zulauf zu geisteswissenschaftlichen Studien, für deren Absolventen es nicht genügend Anstellungen in den traditionellen bildungsbürgerlichen Berufen gab. Anwendungsorientierte geisteswissenschaftliche Kenntnisse konnten fortan in Studiengängen wie Interkulturelle Kommunikation, Journalistik oder Angewandte Literaturwissenschaft erworben werden. Auch im Bereich von Bildung und Erziehung boomte die *angewandte Pädagogik*, woraus sich Unmengen an Bindestrich-Pädagogiken entwickelten. Die soziale Geschlossenheit der bildungsbürgerlichen Geisteswissenschaftler wurde endgültig aufgebrochen und von offenen, flexiblen und durchlässigen Strukturen der betriebswirtschaftlich geschulten Dienstleister abgelöst.<sup>1131</sup>

Der Philosoph Hans Burkhardt kommt in einer Untersuchung für die Hanns-Seidel-Stiftung<sup>1132</sup> über die aktuelle Situation der Geisteswissenschaften zum Resümee, Geisteswissenschaftler müssten sich darauf einstellen, „dass sie sich auf verschiedenen Märkten bewähren müssen; auf dem wissenschaftlichen Markt, auf dem gesellschaftlichen Markt und auch auf dem kommerziellen Markt.“<sup>1133</sup> Die unter dem Sammelbegriff Geisteswissenschaften subsumierten Disziplinen sind gefordert, anwendbares Wissen zu produzieren. Daraus folgt eine analytisch-kombinatorische Entwicklung zu interdisziplinären Ansätzen, v.a.

---

<sup>1130</sup> Vgl. Lundgreen, Peter: Mythos Humboldt in der Gegenwart: Lehre – Forschung – Selbstverwaltung. In: Mythos Humboldt: Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten; Mitchell G. Ash (Hrsg.), Böhlau Verlag, Wien, 1999, S.147

<sup>1131</sup> Vgl. Münch, Richard: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co., Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main, 2009, S.164ff.

<sup>1132</sup> Die „Hanns Seidel Stiftung“ ist eine parteinahe Stiftung der christlich-konservativen CSU (Christlich-Soziale Union in Bayern) in Deutschland.

<sup>1133</sup> Burkhardt, Hans: Geisteswissenschaften – Geist schafft Wissen, Hanns-Seidel-Stiftung, München, 2008, S.52

mit Sozialwissenschaften, was ein Aufgehen der Geisteswissenschaften im weiter gefassten Begriff der Humanwissenschaften erwarten lässt. Die „Versozialwissenschaftlichung“ der Geisteswissenschaft ab den 1970ern entspricht der von Kondylis beschriebenen Dominanz der Größe *Raum* als Wahrnehmungskategorie der postmodernen Massendemokratie. Der Schritt von der „Versozialwissenschaftlichung“ zur „Vernaturwissenschaftlichung“ wäre der nächste. Der Erfolg der *Neurolinguistik*<sup>1134</sup> – v.a. des populärwissenschaftlichen Ablegers „Neurolinguistisches Programmieren“ (NLP)<sup>1135</sup> – und die sich etablierende *Neurodidaktik* zeugen davon. Die Tendenz ist klar: Ausschöpfen des gesellschaftlichen Humankapitals durch instrumentelle Perfektionierung des Menschen auf Basis analytisch-kombinatorischen Denkens.<sup>1136</sup>

Über die Ökonomisierung des Bildungswesens können wir resümieren: Unmündigkeit ist eine der wesentlichsten Treibfedern der Ökonomisierung. Immanuel Kant schrieb in seinem berühmten Aufsatz *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*: „Ich habe nicht nötig zu denken, wenn ich nur bezahlen kann; andere werden das verdrießliche Geschäft schon für mich übernehmen.“<sup>1137</sup> Eine „Ökonomisierung des Bildungswesens“ und eine „Bildung zur Mündigkeit“ schließen sich also aus.

## 2.7. Humankapital – ungleiche Chancen für die Fluchtmasse

Warum Humankapital ein Thema der Bildungswissenschaften sein soll, erscheint auf den ersten Blick fraglich. Denn wo es um Humankapital geht, geht es nicht um Bildung von Menschen, sondern um Bildung von Kapital. Und dafür scheinen eher gewinnorientierte Unternehmen zuständig. Doch über den Umweg der Politik – konkret über die Arbeitsmarktpolitik und die Bildungspolitik – verschränkt sich das Thema letztendlich doch mit den Gefilden der Bildungswissenschaften. Außerdem agieren immer mehr Bildungseinrichtungen wie gewinnorientierte Unternehmen.

Im Wirtschaftslexikon wird Humankapital wie folgt definiert: „Das auf Ausbildung und Erziehung beruhende Leistungspotenzial der Arbeitskräfte (Arbeitsvermögen). Der Begriff Humankapital erklärt sich aus den zur Ausbildung dieser Fähigkeiten hohen finanziellen Aufwendungen und der damit geschaffenen Ertragskraft.“<sup>1138</sup> Das kapitalistische Prinzip auf den Punkt gebracht lautet: Geldvermehrung. Geld soll in mehr Geld verwandelt werden. Eine Interpretation des Begriffs Humankapital ist also, dass Menschen als investiertes Kapital betrachtet werden, das der Geldvermehrung dienlich erscheint. Der Unternehmer investiert

---

<sup>1134</sup> Ein auf die neuronale Basis eingeschränktes Erklärungsmodell der Sprachverarbeitung.

<sup>1135</sup> Kommunikationstechniken und –methoden zur Beeinflussung psychologischer Prozesse im Menschen

<sup>1136</sup> Vgl. Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten, S.170ff.

<sup>1137</sup> Kant, Immanuel: Berlinische Monatsschrift, Dezember-Heft 1784, S. 481-494

<sup>1138</sup> Gabler Verlag (Herausgeber), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Humankapital, Online im Internet, URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/54658/humankapital-v5.html> abgerufen am 24.03.2013

Kapital – das Gehalt sowie etwaige Fortbildungen – in den Arbeitnehmer. Seine erwartbare Rendite sind Einnahmen aufgrund der erhöhten Wertschöpfung des Mitarbeiters. Aus dessen Sicht wiederum sind seine finanziellen und zeitlichen Aufwendungen im Zuge seiner Aus-, Fort- und Weiterbildungen die Investition, die er in sich selbst als Humankapital tätigt. Seine Rendite erhofft er sich in Form eines dadurch höheren Gehalts. So werden aus Bildungsausgaben Investitionen ins Humankapital. Wer in sein Humankapital investiert, betreibt Selbsterhaltung mittels Selbststeigerung, weil sich seine Position in Relation zu anderen absichern und womöglich verbessern lässt. Wer den Wert seines Humankapitals steigert, steigert seine Chancen zur Selbsterhaltung. Für den Einzelnen der Fluchtmasse eröffnen sich Fluchtwege, die Entkommen vor der sozioökonomischen Todesdrohung verheißen.

Kapital darf aber nicht brachliegen. Wer in Humankapital investiert, der muss danach trachten, dass es Rendite abwirft. Behufs dessen muss sich der Arbeitnehmer am Arbeitsmarkt mit all seinen erworbenen Kompetenzen feilbieten. Ribolits hält dazu fest: „Nur wer zwischen dem Leben und Verwertung nicht mehr (zu) unterscheiden (ver)mag, ist bereit, sich auf seine Selbstvermarktung voll und ganz einzulassen und diese auch noch selbstständig voranzutreiben.“<sup>1139</sup> Ribolits trifft hier einen interessanten Punkt: Viele wollen nicht mehr zwischen Leben und Verwertung unterscheiden. Ihre selbst-engagiert betriebene Verwertung *ist* ihr Leben. Das bringt außerdem die Grenzen zwischen Privatbereich und Öffentlichkeit zum Verschwinden: Die Substanz der Person löst sich in ihrer Funktion der Selbstvermarktung auf. Was bleibt, ist ein Individuum, das sich über die Funktion seiner Verwertbarkeit identifiziert. Nietzsches Zarathustra warnt die Menschen der kleinen Tugenden, dass es so manchen gibt, „der seinen letzten Wert wegwarf, als er seine Dienstbarkeit wegwarf.“<sup>1140</sup> Diese Warnung hallt in der Fluchtmasse des Humankapitals nach.

Humankapital selbst besitzt keine Substanz, sondern ist lediglich eine Funktion. Der Mensch als Humankapital ist lediglich Träger von verwertbaren Informationen und Kompetenzen. So wie man im Kapitalismus das Geld arbeiten lässt, so muss auch das Humankapital arbeiten. Wer sein Kapital in Immobilien investiert, kann unter Umständen abwarten, bis der Preis steigt; aber wer in eine Produktionsmaschine investiert, muss damit produzieren, um die Investitionskosten zu amortisieren. Polemisch formuliert ist das Investment in Humankapital mit dem Investment in eine Produktionsmaschine zu vergleichen. Der Mensch muss produktiv tätig sein. So gesehen bleibt alles beim Alten. Die Masse der Menschen sichert ihre Existenz, indem sie ihre Arbeitskraft als Ware anbietet. Was wir hier im Begriff des Humankapitals vor uns sehen, das ist der Versuch der Einzelnen über ihr Engagement im Bildungsbereich ihre Chancen der Selbsterhaltung innerhalb der Fluchtmasse zu erhöhen. Für jene, deren einziges »Kapital« ihre mehr oder weniger gut ausgebildete Arbeitskraft ist, gibt es kaum „Spielraum bezüglich des Gebrauchs ihres Lernvermögens – es *muss* der

---

<sup>1139</sup> Ribolits, Erich: Bildung ohne Wert, a.a.O., S.27

<sup>1140</sup> Nietzsche, Friedrich: Werke in drei Bänden, a.a.O., S. 326

Steigerung ihres Marktwertes untergeordnet werden, sie *müssen* lernen, was der Markt verlangt. (Aus)Bildung wird zum Überlebensgut<sup>1141</sup> (Hervorhebungen im Original). Angesichts der zunehmenden Ökonomisierung des Bildungsbereichs steuert das „Recht auf Bildung“<sup>1142</sup> auf ein Dilemma zu. Einerseits soll Bildung mit dem Argument der Würde des Menschen den Marktmechanismen entzogen werden – jeder soll uneingeschränkten Zugang zu Bildungseinrichtungen haben. Andererseits soll Bildung die Menschen in Humankapital verwandeln, sodass sie sich gewinnbringend am Markt positionieren können. Die Schere von Bildung als *Ware* und Bildung als *Menschenrecht* geht genau dort auseinander, wo sich Arbeitsmarktpolitik und Bildungspolitik miteinander verschränken. Bildung zur „Ware – als Rendite – zu degradieren, die fast ausschließlich dem Markt in die Hände spielt, das ist Verrat an humanistischen Idealen. Herangebildet werden Menschen mit Ellbogentechnik statt Kritikfähigkeit.“<sup>1143</sup> In der Fluchtmasse scheint Ellbogentechnik auch wesentlich wirkungsvoller einsetzbar zu sein, als Humanismus und Kritikfähigkeit.

Das hinter dem Humankapital wirkende Prinzip gehorcht den kybernetischen Grundsätzen von Steuerung und Regelung in einem dynamischen System. Wird der Mensch als *Humanressource* bezeichnet, so wird er auf seine bloße Verwertbarkeit reduziert. Die *Humanressource* wird dabei als eine Tabula rasa, oder treffender: als ein leeres Konto betrachtet. Die *Humanressource*, also der bloße, noch nicht unmittelbar verwertbare Mensch, bildet die Ausgangsbasis für Anpassungen an konkrete Einsatzbereiche. Stück um Stück wird aus verschiedenen Elementen eine verwertbare Humankapitalstruktur gebaut. Dabei kann es aber nicht belassen werden, denn Kapital will investiert werden, sodass es vergrößert zurückkommt. Deshalb definiert sich Kapital über den Marktwert – und für Humankapital gilt dies ebenso. Die eventuelle Wertsteigerung gibt der Markt vor, ändert sich das Marktverlangen, muss das Humankapital – ähnlich einem Aktienfonds – umstrukturiert werden. Das bedeutet, dass die aufbauenden Elemente des Humankapitals – also erworbene Kompetenzen – laufend dem Marktverlangen angepasst werden müssen. Daraus folgt die Unumgänglichkeit des lebenslangen Lernens. Die Verantwortung der laufenden Anpassung an das Marktverlangen obliegt dem Einzelnen selbst. Vor dem Hintergrund, dass jeder sein eigenes Humankapital, sein eigener Aktienfonds ist, den er selbstverantwortlich an die Marktlage anpassen soll, tritt die Bedeutung des Begriffs der *Ich-AG* noch deutlicher zutage. Die Denkfigur hinter dem Humankapital ist genauso wie bei allen Aktiengeschäften die analytisch-kombinatorische.

Das System des Humankapitals teilt mit den monetären Kapitalgeschäften folgende Gemeinsamkeit: Es können nicht alle gewinnen. Wenn Kapital Gewinn abwirft, dann muss

---

<sup>1141</sup> Ribolits, Erich: Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel, a.a.O., S.79

<sup>1142</sup> Das „*Recht auf Bildung*“ ist eines der Menschenrechte gemäß der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948. Das Recht auf Bildung ist ein kulturelles Menschenrecht und gilt als ein zentrales Instrument, um die Verwirklichung anderer Menschenrechte zu fördern. Das Recht auf Bildung thematisiert den Anspruch auf freien Zugang zu Bildung, Chancengleichheit und das Schulrecht.

<sup>1143</sup> Binder, Ulrich: Modularisierung. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, a.a.O., S.188

das ja von irgendwo her kommen. So wie Investoren gewieft agieren und einander ausstechen, so halten Erwerbstätige ihr Humankapital up to date, um einander auszusteichen. So wie Investoren das Angelegte verlieren können, so kann erwerbstätiges Humankapital arbeitslos werden. Wenn eine Masse flüchtet, so werden nicht alle der Gefahr entkommen. Wie intensiv die Bildungsbemühungen der Politik auch immer sein mögen – es muss immer Verlierer geben, denn so ist dieses System konzipiert. Humankapital ist die *Verdinglichung* des Menschen. Der Mensch wird nicht mehr als Mensch gesehen, sondern als Sammelsurium brauchbarer und unbrauchbarer Elemente. Dabei handelt es sich um einen analytisch-kombinatorischen Vorgang, denn der Mensch wird in kleinste Anteile zerlegt, wobei die Kombination der davon verwertbaren das Humankapital ausmachen. Der Einfluss ökonomischer Interessen auf den Bildungsbereich ist hierbei so dominant, dass konsequenterweise im politischen Feld die Universitäts- und Schulagenden dem Wirtschaftsministerium unterstellt werden müssten.

Wir wissen von Canetti, dass die Fluchtmasse nicht in Panik verfällt, solange alle nebeneinander dasselbe machen. Doch wenn einige ihr Tempo erhöhen, tun es ihnen nach und nach alle gleich. Wer bei diesem Wettrennen nicht mit kann, bleibt zurück. Wenn am Arbeitsmarkt – der ebenfalls als eine Art Wettbewerb inszeniert ist – ein Überschuss an Arbeitskräften vorhanden ist bzw. Arbeitsplätze reduziert werden, sind es zuallererst die am wenigsten Brauchbaren, die zurückbleiben und aus dem Arbeitsprozess herausfallen. Am wenigsten brauchbar für den Arbeitsmarkt sind meist Angehörige der bildungsfernen Schicht, die den Anforderungen hinterherhinken. Der deutsche Soziologe Ulrich Beck beschrieb das Phänomen in den 1980ern folgend: „Im 18. Jahrhundert war es noch selbstverständlich, ohne Kenntnis des Alphabets seinen Lebensunterhalt verdienen zu können. Im Laufe des 19. Jahrhunderts wird die Beherrschung des Lesens und Schreibens mehr und mehr zur Einstiegsvoraussetzung in das expandierende industrielle Beschäftigungssystem. Im letzten Viertel des zwanzigsten Jahrhunderts reicht schließlich sogar der Hauptschulabschluss allein immer weniger hin, um arbeitsmarktvermittelt die materielle Existenz zu sichern.“<sup>1144</sup> Und im beginnenden 21. Jahrhundert – so kann ergänzt werden – reicht es definitiv nicht. Fast 50 % der Arbeitslosen in Österreich sind ohne abgeschlossene Pflichtschulausbildung. Dass die Bildungsfernen von einer besonders hohen Arbeitslosenquote betroffen sind, resultiert gemäß dem Österreichischen Institut für Wirtschaftsforschung aus deren mangelhafter Anpassungsfähigkeit an Veränderungen in der Arbeitswelt. Die mittlerweile permanente Einführung „neuer Technologien führt zu einer zusätzlichen Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften und zu einer Freisetzung gering- und mittelqualifizierter Arbeitskräfte.“<sup>1145</sup>

---

<sup>1144</sup> Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1986, S.245f.

<sup>1145</sup> Bock-Schappelwein, Julia & Falk, Martin: Die Bedeutung von Bildung im Spannungsfeld zwischen Staat, Markt und Gesellschaft, Studie des Österreichischen Institut für Wirtschaftsforschung 2009, S. 2ff.



In einer von der analytisch-kombinatorischen Denkfigur dominierten Welt sind die Bildungsfernen für den Arbeitsmarkt am wenigsten brauchbar, weil es ihnen an Kompatibilität fehlt. Als Einzelement können sie in den gegebenen Strukturen nur sehr wenige Funktionen erfüllen. Sie sind v.a. auf einfache handwerkliche Tätigkeiten beschränkt, die einerseits immer seltener gefragt, und andererseits schon vielfach von Maschinen übernommen werden. Mit zunehmender Technisierung der Arbeitswelt verlieren Bildungsferne die Fähigkeit, mit anderen Elementen Kombinationen einzugehen – seien es Arbeitskollegen, seien es Maschinen. Die postmoderne Massendemokratie erkennt eine Person als die Resultante ihrer Funktionen und nicht als Individuum mit Substanz. Die postmoderne Person ist ein Element, dessen Wesen und Existenz nur in ihrer Funktion besteht.<sup>1146</sup> Wer keine Funktion erfüllt – wer nicht *funktioniert* – der verwandelt sich in unbrauchbares Humankapital, das allenfalls noch als Objekt sozialer Einrichtungen wahrgenommen wird.

Rückgreifend auf Pierre Bourdieu können wir sagen: die Armen der Massendemokratie des 21. Jahrhunderts sind nicht arm, weil sie sorglos, verschwenderisch oder unvernünftig agieren, wie die Armen des 19. Jahrhunderts, „sondern weil sie dumm, intellektuell unfähig sind. Mit einem Wort, von ihrer Ausbildung her »haben sie das, was sie verdienen.«<sup>1147</sup> Wer nicht einmal die Minimalerfordernisse in den Kulturtechniken beherrscht, dem fehlen auch „wesentliche Voraussetzungen für das Lebenslange Lernen. Denn das Lebenslange Lernen [...] funktioniert nur auf Basis selbstständigen Wissenserwerbs und setzt insbesondere die Fähigkeit zum Umgehen mit schriftlich vermittelten Informationen voraus.“<sup>1148</sup> Die Bildungsfernen sind die programmierten Verlierer des massendemokratischen Arbeitsmarktes. Sie sind vergleichbar mit einem alten Computer, der mit neuer Software nicht kompatibel ist. Sie sind unbrauchbar. Sie sind unbrauchbares Humankapital. Im Cognitariatsmodell von Charles Jencks sind diejenigen, die nur geringe Kapazitäten im Umgang mit Informationen haben, Cogniproleten. Die unterste Klasse von ihnen, die wegen Unbrauchbarkeit Ausgemusterten, können wir als Cogniclochards bezeichnen.

Was den Cogniclochards fehlt, ist *Employability*! Der Begriff *Employability* bezeichnet die *Beschäftigungsfähigkeit* eines Menschen. Genauer gesagt geht es um seine Fähigkeit, am Arbeitsmarkt zu bestehen und sich neuen und sich ständig verändernden Anforderungen flexibel anpassen zu können. Die *Employability* wird „als ein lebenslanger Prozess aufgefasst, der nie abgeschlossen ist. Sie muss lebenslang durch den Erwerb neuer Kompetenzen immer wieder erneuert und hergestellt werden.“<sup>1149</sup> *Employability* ist eine individuelle Eigenschaft

---

<sup>1146</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.16

<sup>1147</sup> Bourdieu, Pierre: Neoliberalismus und neue Formen der Herrschaft. In: Trend. Onlinezeitung für die alltägliche Wut. Online im Internet, URL: <http://www.trend.infopartisan.net/trd1200/t061200.html> abgerufen am 23.03.2013

<sup>1148</sup> Ribolits Erich: Alphabetisierung – bloß berufliche Notwendigkeit oder mehr? In: Bildung ohne Wert, a.a.O., S.179f.

<sup>1149</sup> Wendt, Tosca: *Employability*. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, a.a.O., S.88f.

und Leistung des Einzelnen, für dessen Herstellung und Erhaltung er selbstverantwortlich ist. Employability ist also einer der Ausgangspunkte des lebenslangen Anpassungslernzwangs.

Employability fokussiert ausschließlich auf die individuelle *Beschäftigungsfähigkeit* und betrachtet alle Faktoren abseits der Erwerbstätigkeit nur als *beschäftigungshemmend* oder *beschäftigungsfördernd*. Sinkt die Employability, so muss zu ihrer Wiederherstellung eine Restrukturierung erfolgen. D. h., sie ist um *beschäftigungsfördernde* Elemente zu ergänzen (also Kompetenzen, Qualifikationen ..) bzw. von *beschäftigungshemmenden* Elementen zu entlasten (Kindererziehung, Wohnort, private Verpflichtungen ...).

Analytisch-kombinatorisch gesprochen beschreibt die Employability die Kombinierfähigkeit des Einzelnen mit den sich verändernden Strukturen der Wirtschaft. Je höher die Kombinierfähigkeit (aufgrund von Kompetenzen, Zertifikaten, sozialer Mobilität ...), desto höher ist die Employability. Mit Bildung hat dies nichts zu tun, doch de facto kommt es im Begriff Employability zu einer Verschränkung von Bildungs- und Beschäftigungspolitik, d. h. „Bildung und Lernen sind mit einer unmittelbar erschließbaren Verwertbarkeit für den Arbeitsmarkt gekoppelt. [...] Über den Praxisbezug hinaus sollen [...] Schlüsselqualifikationen“<sup>1150</sup> vermittelt werden.

Vor dem Hintergrund der in Teil III herausgearbeiteten Aspekte der Massendemokratie erscheint der Begriff Employability wie ein Sammelbecken für Fähigkeiten, die man zum Überleben in der Fluchtmass braucht. Ihre Erhaltung dient der Überwindung der sozioökonomischen Todesfurcht. Ihre permanent propagierte Erhaltungsnotwendigkeit suggeriert einen Ja/Nein-Modus. Entweder man ist beschäftigungsfähig, oder eben nicht, d. h., ihre Erhaltung dient dem blanken Überleben. Ihre Erhaltung ist *Selbsterhaltung* im reinsten Sinne.

Die Antilope, die in der Fluchtmass das Tempo der anderen nicht mehr halten kann, verliert den Anschluss – und wird höchstwahrscheinlich vom Raubtier gefressen. Menschen, die in der sozialen Fluchtmass ihre Employability nicht erhalten können, verlieren ihre Kombinierfähigkeit mit den Strukturen des Arbeitsmarktes, d. h. sie können nicht mehr andocken – sie werden vermutlich zum Versorgungsfall des Wohlfahrtsstaates. Sie erleiden den sozioökonomischen Tod mit allen damit verbundenen Ausgrenzungen. Das Mitleid der anderen, die noch in der Fluchtmass mitrennen, ist ihnen zumindest vordergründig sicher. Elias Canetti berichtet vom Hochgefühl der Überlebenden, noch immer dabei zu sein. Dass im Verlaufe der Flucht einige auf der Strecke bleiben, spornt die Überlebenden nur noch mehr an. „Jeder, der fällt, ist ein Ansporn für die anderen, weiterzukommen.“<sup>1151</sup> Vor dem Hintergrund des Leistungsprinzips und dem Konkurrenzdenken der Massendemokratie scheinen die bemitleideten Ausgefallenen nicht gut genug gewesen zu sein. Mitleid ist eben nicht nur Anteilnahme an Schmerz und Leid anderer, sondern auch die höchste Form der Arroganz.

---

<sup>1150</sup> Ebd., S.90

<sup>1151</sup> Canetti: Masse & Macht, S.60

Gemäß dem Modell der massendemokratischen Fluchtmassse muss der Mensch *leistungsorientiert, anpassungsfähig* und *konsumorientiert* sein. Für die Masse der Menschen führt der Weg zur materiellen Selbstverwirklichung über ihre eigene Verwertbarkeit. Selbstverwirklichung durch Selbstverwertung. Darin sind sie sich *gleich*. Für die gezähmte Masse der Massendemokratie ist *Gleichheit* von wesentlicher Bedeutung, denn „um dieser Gleichheit willen wird man zur Masse. [...] Alle Forderungen nach Gerechtigkeit, alle Gleichheitstheorien beziehen ihre Energie letzten Endes aus diesem Gleichheitserlebnis, das jeder auf seine Weise von der Masse her kennt.“<sup>1152</sup>

Die allgegenwärtige Forderung nach *Gleichheit* und *Unterschiedslosigkeit* ist die Fortsetzung des Kampfes gegen den Adel, den zuerst das Bürgertum allein, und dann – mehr oder weniger gemeinsam mit dem Proletariat geführt hat. Das Bürgertum hat das Vorrecht der Geburt zwar durch prinzipielle Gleichheit ersetzt, jedoch blieben sozial bedingte Ungleichheiten bestehen, denn wer den sozialen Aufstieg anpeilte – wer sozusagen etwas *werden* wollte –, der musste etwas leisten. Das Leistungsprinzip war also untrennbar mit *Bürger sein*, aber mehr noch mit *Bürger werden*, verbunden. Trotz prinzipieller Gleichheit herrschte eine faktische Differenzierung, die auf dem Leistungsprinzip basierte.

Kondylis stellt aber auch fest, dass Gleichheit in der Massendemokratie weder ideell noch materiell verwirklicht ist – was aber gar nicht weiter stört. Denn die Realität der Gleichheit ist „für das Funktionieren der Massendemokratie viel weniger wichtig als die Potenzialität von Gleichheit.“<sup>1153</sup> Es geht also gar nicht darum, dass alle wirklich gleich sind bzw. gleiche Chance erhalten, sondern dass sich alle als gleich empfinden: das *Gefühl der Gleichheit* sei entscheidend, bemerkt Kondylis. Es sei nicht das massendemokratische Ziel keine gesellschaftlichen Unterschiede zu *haben*, sondern Unterschiede zu *machen*. Hier zeigt sich die analytisch-kombinatorische Denkfigur, denn „nur da, wo alles mobil ist, ist auch alles offen und jedem erreichbar,“<sup>1154</sup> nur da, können Unterschiede *gemacht* werden. Eine solche Entwicklung ist aber nur im Wege der Atomisierung der Gesellschaft möglich.

Für die Massendemokratie bietet sich folgendes Bild:

- Die hierarchischen Unterschiede der bürgerlichen Ständeordnung wurden eingeebnet.
- Dies führte zu einer „*gefühlten Gleichheit*“.
- Von dieser aus machte man sich daran, neue Unterschiede zu *machen*.
- Das Gleichheitsprinzip fordert dann aber die erneute *Einebnung* dieser neuen Unterschiede, sodass die „*gefühlte Gleichheit*“ erhalten bleibt.
- Im Gegenzug drängt das Leistungsprinzip zu neuen Unterschieden.

Die *gefühlte Gleichheit* der massendemokratischen Gesellschaft lässt sich also als Wechselspiel von *Machen* und *Einebnen* von Unterschieden beschreiben. Es geht nicht nur

---

<sup>1152</sup> Ebd., S.30

<sup>1153</sup> Ebd., S.197

<sup>1154</sup> Ebd.

ums *Unterschiedemachen*, sondern auch ums *Gleichmachen*. Die *gefühlte Gleichheit* ist das Ergebnis dieses Wechselspiels, in dem Gleichheits- und Leistungsprinzip als Gegenspieler die Protagonisten sind.

Das für die Massendemokratie notwendige *Gefühl der Gleichheit* ist aber instabil, weil es – sobald es hergestellt ist – nur als Ausgangsbasis für das Machen von neuen Unterschieden dient. Es ist ein ewiges Hin-und-her-Gezerre. Der Ruf nach gleichen Bildungschancen für alle, meint nicht, dass alle denselben Qualifikationsgrad erreichen, sondern, dass diejenigen, welche die Chance ergreifen, sich einen Vorteil gegenüber anderen erarbeiten können. Jeder, der Chancengleichheit beansprucht, will diese letzten Endes nicht um *gleich* wie andere zu bleiben, sondern um sich von ebendiesen anderen zu *unterscheiden*, er will selbst einen Unterschied machen. Dadurch ergeben sich freilich neue Unterschiede, die einen wiederholten Ruf nach gleichen Bildungschancen für alle nach sich ziehen.

Spricht man von der Idee der Gleichheit, so müssen auch ideologische Positionen mitbedacht werden. Der Sozialismus betont den Zusammenhang von Gleichheit und Gerechtigkeit, der Liberalismus hingegen den Zusammenhang von Gleichheit und Leistung. Während *Gerechtigkeit* den idealen Zustand des sozialen Miteinanders bezeichnet und nicht messbar ist, ist *Leistung* das messbare Ergebnis einer Handlung. Leistung ist kein Zustand, sondern immer mit Tätigkeit verbunden. Die Durchsetzung der liberalen Gleichheitsperspektive korrespondiert mit postmodernen Aspekten wie Dynamik, Aktivität und Kybernetik. Die massendemokratische Kardinaltugend der Selbstverwirklichung bedarf der Leistung (des Einzelnen) – und nicht der Gerechtigkeit (des Gemeinwesens).

Chancengleichheit impliziert also, dass jeder dasselbe Recht auf Selbstverwirklichung hat. Die jeweils erreichte soziale Position des Einzelnen wird einzig und allein seiner individuellen Leistung zugeschrieben. Vor dem Hintergrund der egalitären und konsumorientierten Massengesellschaft müssen Chancengleichheit, Lohneskommen und Leistung als zusammengehörig gesehen werden, denn für das finanzielle Einkommen ist Leistung eines der bestimmenden Kriterien.<sup>1155</sup> Die Koppelung von Leistungsprinzip und Chancengleichheit bewirkt aber noch Weiteres: „Das Leistungsprinzip rechtfertigt die SiegerInnen – denn sie haben ihre Chance genutzt – und legitimiert die VerlierInnen: denn sie hatten ja ihre Chance.“<sup>1156</sup> Chancengleichheit mutiert so zur Illusion der massendemokratischen Fluchtmasse.

Wer jedoch Chancengleichheit über das Bildungswesen sicherstellen will, schließt mit ein, dass Bildung die Aneignung von am Arbeitsmarkt verwertbarer Fähigkeiten ist. Erich Ribolits resümiert, dass der Begriff der Chancengleichheit in der Vorstellung gründet, dass „sich soziale Gerechtigkeit durch einen für alle gleichermaßen zugänglichen Wettbewerb – mittels der Freiheit der Individuen, gleichberechtigt am Markt gegeneinander in Konkurrenz treten

---

<sup>1155</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.201 und S.218

<sup>1156</sup> Sattler, Elisabeth: Chancengleichheit. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, a.a.O., S.62

zu können – verwirklichen ließe.“<sup>1157</sup> Der Begriff der *Chancengleichheit* korrespondiert also mit der *Gleichheit* in der Fluchtmasse: alle sind gleich als Elemente in der Masse, doch sie alle befinden sich in Konkurrenz zueinander, denn es sind nicht genügend Fluchtwege für alle vorhanden. Indem gesellschaftlicher Aufstieg durch Bildung einer der Fluchtwege der Fluchtmasse ist, sind Forderungen nach gleichen Bildungschancen eine konsequente Entwicklung.

Eine Gleichheit der Bildungschancen ist aber illusorisch. Wir stoßen hier auf das Wechselspiel des *Machens* und *Einebnens* der Unterschiede. „Die Selektionsmechanismen des Bildungswesens arbeiten unvermindert der Reproduktion der gesellschaftlichen Sozialstruktur in die Hände.“<sup>1158</sup> Das bedeutet konkret, dass Bildung, zumindest im Sinne von Bildungstitel und der damit verbundene Status, vererbt werden. Gleichheits- und Leistungsprinzip treten hier in einen Widerstreit. Wer aufgrund eigener Leistung einen Unterschied *gemacht* hat, indem er sich zu einem hochqualifizierten Vielverdiener hochgearbeitet hat, wird sich dagegen wehren, dass dieser Unterschied *eingeebnet* wird und stattdessen versuchen, seinem Nachwuchs einen dementsprechenden Startvorteil zu verschaffen. Der US-amerikanische Soziologe Christopher Jencks hat bereits 1973 festgestellt, dass Eltern der privilegierten Schicht „versuchen werden, ihre Vorteile an die Kinder weiterzugeben, erfolglose Eltern [hingegen] gar nicht anders können, als einige ihrer Benachteiligungen zu vererben. Wenn eine Gesellschaft die Bindung zwischen Eltern und Kindern nicht völlig abschafft, garantiert die Ungleichheit der Eltern [...] die Ungleichheit der Kinder.“<sup>1159</sup> Mit Kondylis betrachtet, handelt es sich dabei wiederum um nichts anderes als um Selbsterhaltung; in diesem Fall um die Selbsterhaltung der jeweiligen Familie.

Die Herstellung von Chancengleichheit wird dergestalt zur „Herstellung von Wettbewerbsgleichheit unter Ungleichen“, welche den „latenten Konflikt zwischen Privilegierten und Unterdrückten“<sup>1160</sup> zwar kanalisiert, aber nicht löst. Chancengleichheit soll jede neue Generation an der für alle geltende Startlinie versammeln, sodass man sieht, wer die wirklich Leistungsfähigen sind. Weil aber die Teilnehmer zur Startlinie ungleiche Voraussetzungen mitbringen – weil sie eben aus *unterschiedlichen* Familien kommen, in denen Bücher einen *unterschiedlichen* Stellenwert haben –, herrscht immer *Chancenunterschied bzw. Chancenungleichheit*, was aber gesellschaftlich eine umso vehementere Forderung nach Chancengleichheit nach sich zieht.

Das Ideal einer „*wirklichen* Gleichheit“ des Sozialismus schrumpfte in der Massendemokratie des 20. Jahrhunderts zu einer „*gefühlten* Gleichheit“. Und im 21. Jahrhundert scheint es,

---

<sup>1157</sup> Ribolits, Erich: Lernen statt revoltieren? – Zur Paradoxie der Forderung nach Chancengleichheit beim Bildungszugang. In: *Bildung ohne Wert*, a.a.O., S.68

<sup>1158</sup> Ebd., S.77

<sup>1159</sup> Jencks, Christopher: *Chancengleichheit*, 1973. Zitiert nach: Ribolits, Erich: *Bildung ohne Wert*, a.a.O., S.81

<sup>1160</sup> Hänsel, Dagmar / Ortmann, Hedwig: *Kompensatorische Vorschulerziehung und sozialer Aufstieg*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 17/1971, S.432

reicht bereits eine „gefühlte Chancengleichheit“ aus. Hier tritt die manhafte Macht der Masse zutage: *man* schämt sich, wenn *man* seine Chancen verstreichen ließ. Also bescheidet *man* sich mit dem, was *man* hat bzw. erreicht hat. Die Bescheidenheit – so Nietzsche – ist die Tugend der Unterdrückten. *Man* hat, was *man* liebt und *man* liebt, was *man* hat. Oder man prangert die Ungerechtigkeit an – und ruft nach Chancengleichheit.

Wir können resümieren: Das Erreichen von Chancengleichheit mittels gleicher Bildungschancen ist eine sich nicht erfüllende Hoffnung, die allerdings geeignet erscheint, die tatsächliche Ungleichheit vergessen zu machen. Die Idee der Chancengleichheit ist ein typisches Phänomen der Massendemokratie und gründet in der analytisch-kombinatorischen Denkfigur; sie mutet wie ein fauler Kompromiss zwischen Gleichheits- und Leistungsprinzip an. Angesichts der konsumorientierten Selbstverwirklichung ist der Ruf nach Chancengleichheit, ein Ruf nach gleichen Chancen zur Selbstverwertung. Es ist ein Ruf, den Menschen als *Homo humancapitalicus* zu denken.

Nirgends anders als hier tritt im Bildungsbereich deutlicher zutage, dass sich die massendemokratische Gesellschaft wie eine Fluchtmasse verhält. Denn wer den Wert seines Humankapitals steigern kann, dem eröffnen sich viele Fluchtwege. Diejenigen aber, die hinten stehen, denen Fluchtwege verwehrt bleiben, drohen in Panik zu verfallen. Canetti schreibt über Panik in der Fluchtmasse, dass „je mehr man um sein eigenes Leben kämpft, desto klarer wird es, daß man gegen die anderen kämpft, die einen auf allen Seiten behindern.“<sup>1161</sup> Und es sind nicht jene, die bereits einen Fluchtweg gefunden haben und die Karriereleiter nach oben klettern. Diese sind bereits außer Sicht. Man kämpft gegen jene, mit denen man sich vor dem engen Eingang zum Fluchtweg drängelt, von dem aber nicht klar ist, ob er breit genug ist, um alle aufnehmen zu können.

## 2.8. Die Wissensgesellschaft als Kompetenzindustrie

Der Philosoph Konrad Paul Liessmann kommt in seinem Buch *Theorie der Unbildung*, das den Untertitel *Die Irrtümer der Wissensgesellschaft* trägt, über die Wissensgesellschaft zu dem wenig schmeichelnden Ergebnis, dass sie „keine besonders kluge Gesellschaft“<sup>1162</sup> sei. Außerdem – so stellt er verwundert fest – hätte bislang noch keine Gesellschaft so abfällig über *Wissen* gesprochen wie die *Wissensgesellschaft*. Dies erklärt er sich damit, dass es ihr weder um Wahrheit, noch um Bildung gehe. Wissen und Bildung seien kein Ziel mehr, sondern Mittel zur Erreichung v.a. ökonomischer Zwecke. Liessmann betrachtet die Chose aus der Perspektive der humanistischen Bildung – denn „eine andere gibt es nicht.“<sup>1163</sup> Dementsprechend konstatiert er, dass alles Wissen seinen Sinn durch die Bestimmung als Mittel zur Erreichung von Bildung im Sinne von Selbstbestimmung und Freiheit gewinnt. Solch ein humanistisches Bildungswissen lässt sich aber weder auslagern, noch managen. Es

---

<sup>1161</sup> Canetti: *Masse & Macht*, S.28

<sup>1162</sup> Liessmann: *Theorie der Unbildung*, S.26

<sup>1163</sup> Ebd., S.57

kann weder spielerisch erworben, noch konsumiert werden.<sup>1164</sup> Es sei denn, der Wissensbegriff wird neu definiert. Mit Kondylis können wir sagen: Die Wissensgesellschaft hat die Verbindlichkeiten des synthetisch-harmonisch gedachten Wissensbegriffs aufgelöst, indem sie vom Anspruch auf Wahrheit und Erkenntnis entkoppelt wurde.<sup>1165</sup> Der *neue* analytisch-kombinatorisch gedachte Wissensbegriff fungiert sodann als Sammelbecken für Zahlen, Daten, Fakten, Sachverhalte, Kompetenzen, Skills und Informationen. Als Wissen werden allgemein Fakten, Theorien und Regeln bezeichnet, die sich durch einen größtmöglichen Grad an Gewissheit auszeichnen, sodass von ihrer Gültigkeit bzw. Wahrheit ausgegangen werden kann. Paradoxerweise können daher als Wissen deklarierte Sachverhaltsbeschreibungen wahr oder falsch, vollständig oder unvollständig sein. Zahlen, Daten und Fakten können jedenfalls sehr wohl kombiniert, gespeichert, ausgelagert und gemanagt werden. Im Zentrum der *Wissensgesellschaft* steht deshalb nicht von ungefähr das *Wissensmanagement*. Die Wissensgesellschaft, so können wir schlussfolgern, entspricht der analytisch-kombinatorischen Denkfigur.

Die Wissensgesellschaft basiert auf Kompetenzen und deren selbst organisierter Aneignung im Zuge lebenslangen Lernens. Das sagen John Erpenbeck und Volker Heyse, die sich seit Jahren mit dem Thema Kompetenz beschäftigen. Analog zur Transformation der Informations- in die Wissensgesellschaft verlief der Übergang der Qualifikations- in eine Kompetenzgesellschaft.<sup>1166</sup>

Ausgangspunkt dieser Entwicklung ist die postindustrielle Gesellschaft. Der Soziologe Daniel Bell erkannte Ende der 1970er Jahre einen strukturellen Wandel der Gesellschaft, der v.a. von der Art des Wissens angetrieben ist. Dieser Wandel habe die Tendenz, die Massengesellschaften ordnen zu wollen. Während im Zentrum der abgelösten Industriegesellschaft die Koordinierung von Maschinen und Menschen zur Güterproduktion stand, so ist das Zentrum der gegenwärtigen Gesellschaft die Organisation von Wissen zur sozialen Kontrolle und Lenkung von Innovationen und Wandel.<sup>1167</sup> Die postindustrielle Gesellschaft sei mittlerweile eine Wissensgesellschaft. So tönt es von allen Seiten. Das Proletariat der Industriegesellschaft ist dem Cognitariat der Wissensgesellschaft gewichen. Die zu verarbeitenden Rohstoffe sind nicht mehr Erzgesteine, Baumwolle oder sonstige Stoffe, sondern Informationen. Das ist alles. Die Wissensgesellschaft ist eine Informationsindustrie. „Arbeiter gehorchen ähnlichen Gesetzen wie Teile einer Maschine“, stellte Frederik Winslow Taylor, der Ahnvater des Taylorismus, fest. Damit formulierte er bereits die Kernidee des Prinzips der Prozesssteuerung von Arbeitsabläufen. Eine Fabrik funktioniert wie eine Maschine und die Fabrikarbeiter funktionieren wie Maschinenteile. Das war damit gemeint. Eine Maschine

---

<sup>1164</sup> Vgl. ebd., S.30, 31, 148, 150

<sup>1165</sup> Vgl. dazu auch ebd. S.149

<sup>1166</sup> Vgl. Erpenbeck John; Heyse Volker: Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung, Waxmann Verlag, 2007, S.35

<sup>1167</sup> Vgl. Bell, Daniel: Die nachindustrielle Gesellschaft. In: Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion, Hrsg. Wolfgang Welsch, VCH - Acta humaniora, Weinheim, 1988, S.145ff.

wird in der Fabrik produziert. Der Wissensarbeiter wird in Schulen und Universitäten produziert. Die Instandhaltung der beiden „Produkte“ ist ähnlich: die Maschine wird regelmäßig gewartet, geschmiert und mit Software-Updates versorgt; der Wissensarbeiter ist einem Prozess des lebenslangen Lernens unterworfen, sodass er immer up to date bleibt. Der Wissensarbeiter wird zwar als Kunde bezeichnet (was er für die konkurrierenden Ausbildungsstätten auch tatsächlich ist), doch grosso modo sind Wissensarbeiter und Maschine lediglich Produkte der Produktionsstätte Schule bzw. Fabrik und werden für den eigentlichen Kunden – nämlich die Wirtschaft – erzeugt. Angesichts dessen schlussfolgert Liessmann, dass „nicht die Wissensgesellschaft die Industriegesellschaft ablöst, sondern umgekehrt das Wissen in einem rasanten Tempo industrialisiert wird.“ Für ihn entpuppt sich der Wissensarbeiter als „Phänotyp eines Wandels, der nicht dem Prinzip des Wissens, sondern dem der industriellen Arbeit gehorcht. Es ist nicht der Arbeiter, der zum Wissenden wird, sondern der Wissende, der zum Arbeiter wird.“<sup>1168</sup> – In den Medien ist immer wieder von einer Wissensexplosion zu lesen. Im Jahre 2012 beträgt die Halbwertszeit angeblich durchschnittlich vier Jahre. Die dieser Entwicklung auf den Fuß folgende Atomisierung von Spezialgebieten zieht noch spezielleres Wissen nach sich.<sup>1169</sup> So will es zumindest die Theorie des Wissensmanagements. De facto handelt es sich aber nicht um eine *Explosion* – im Sinne eines rapiden Anwachsens des Wissens – sondern um eine rasante Zunahme der Publikationen, die „kaum inhaltlich zum wissenschaftlichen Fortschritt beitragen.“<sup>1170</sup>

Im Übergang in die analysierende Postmoderne wird erkennbar, dass die einzelnen Individuen ihre bisherige Gruppenloyalität (die ihnen Sicherheit verhieß) zunehmend durch individuelle Autonomie und frei gewählten temporären Bindungen ersetzen. Sie suchen Sicherheit durch Mobilität und Flexibilität, denn die traditionellen Gruppen können den individuellen Orientierungs-, Selbsterhaltungs- und Machtbedürfnissen der Einzelnen immer weniger genügen. Große Kollektive – seien es Nationalstaaten, Parteien, Gewerkschaften oder Religionsgemeinschaften – können den Einzelnen immer seltener *exklusiv* Orientierung garantieren. Die alten Interessenvertretungen sind u. a. deshalb im Niedergang, weil sie als kollektive Entscheidungssubjekte sowohl an *Gleichheit*, als auch an gemeinsamer *Richtung* massiv eingebüßt haben. Ein damit einhergehendes Problem ist ihre Vernachlässigung von *äußeren* Interessen, wie z. B. gesellschaftspolitischer Anliegen, zugunsten *innerer* Interessen, wie v.a. das Protegieren eigener sozialer und wirtschaftlicher Anliegen. Damit verlieren diese Gruppen ihre identitäts- und sinnstiftenden Fähigkeiten und verkommen in vielerlei Hinsicht zu Selbstzweckvereinen. Die Macht der Definition, wie die Welt zu ordnen wäre, wandert gegenwärtig von den „alten Interessenvertretungen“ zu einer transnationalen Elite, die sich einerseits Bildungsfernen und Geringqualifizierten sowie andererseits einer „auf standardisiertes Niveau von Lebensführung und Lebenschancen

---

<sup>1168</sup> Liessmann: Theorie der Unbildung, S.39 und vgl. S.43

<sup>1169</sup> Vgl. Textor, Martin R.: Zukunftsorientierte Pädagogik, a.a.O., 2012, S.25

<sup>1170</sup> Binswanger, Mathias: Der Publikationswettbewerb in der Forschung: Arroganzen, Ignoranzen, Redundanzen, a.a.O., S.11



normalisierten Masse der Bevölkerung, den »neuen Spießern«<sup>1171</sup>, gegenübersteht. Die beiden Pole, zwischen denen sich das Feld der Wissensgesellschaft spannt, sind – so meint Richard Münch – die transnationale Wissenselite und die Geringqualifizierten, die Wissen weder aufnehmen, noch verarbeiten können. Dazwischen stehe „die Masse der Bevölkerung, die das vorhandene Wissen verarbeiten und anwenden, aber kein neues Wissen entwickeln kann.“<sup>1172</sup> Die neue Wissenselite, so schlussfolgert Münch, „verdrängt die Bildungselite der Humanisten und die Fachelite der historisch gewachsenen Berufe.“<sup>1173</sup> Bildung im Sinne der Aufklärung, war Bildung der Massen, die sich aus ihrer eigenen Unmündigkeit befreien sollten. Eliteuniversitäten, deren Professoren v.a. mit Professoren von anderen Eliteuniversitäten korrespondieren – vorzugsweise in einem mit Fachtermini gespickten Englisch – stehen jedenfalls nicht in der Tradition der Aufklärung. Liessmann folgert deshalb, dass der „weltweit agierende, neofeudale Kapitalismus und die ihm angeschlossenen Wissenschaften [...] ein Projekt der Gegenaufklärung“<sup>1174</sup> seien.

In der Massendemokratie soll Wissen zu Tätigkeiten befähigen, die am Markt gefragt sind. Im Zentrum des Wissensbegriffs stehen Qualifikationen und Kompetenzen – und deren Erwerb. Diesbezüglich wurde erstmals in der Mitte der 1970er die Idee der Notwendigkeit von Schlüsselqualifikationen formuliert, und zwar von einem Sozialökonom.<sup>1175</sup> Man bezog sich damals nur auf berufliche Bildung und meinte, Arbeiter bräuchten bestimmte *Schlüsselqualifikationen* um Kenntnisse und Fertigkeiten rasch erwerben zu können. Der Grundgedanke dahinter war: wer diese oder jene Qualifikation besitzt, kann damit wie mit einem Schlüssel einen versperrten Zugang öffnen. Insgesamt nannte man damals zwölf Schlüsselqualifikationen.<sup>1176</sup> Eine Analyse von über 100 Veröffentlichungen zeigt, dass es mittlerweile über 300 verschiedene Umschreibungen zur Begriffserklärung der Schlüsselqualifikationen gibt.<sup>1177</sup> Bei diesem Begriffswirrwarr geht freilich schnell die Übersicht verloren, deshalb bemühen sich laufend Wissenschaftler verschiedener Disziplinen um Klärung und fügen ihre Begriffsdefinition zu den bestehenden noch hinzu. Der Volksmund spricht: das Gegenteil von gut *gemacht*, ist gut *gemeint*.

Neben den Schlüsselqualifikationen gibt es noch Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Skills, Kompetenzen sowie Schlüsselkompetenzen und „normale“ Qualifikationen. Die Grenzen der

---

<sup>1171</sup> Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten, a.a.O., S.22

<sup>1172</sup> Vgl. ebd., S.22 und S.34

<sup>1173</sup> Ebd. S.34

<sup>1174</sup> Liessmann: Unbildung, S.142

<sup>1175</sup> Konkret handelt es sich um Dieter Mertens, den damaligen Direktor des Deutschen „Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)“. Er hat im Jahre 1974 den Begriff Schlüsselqualifikation bekannt gemacht. Vgl. Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg./1974, S.36-43

<sup>1176</sup> Vgl. ebd.

<sup>1177</sup> Vgl. Erdrich, Ken: Definition Schlüsselqualifikation, Online im Internet, URL: <http://qualifikation.kenline.de/qualifikation/schlueselqualifikation.htm> abgerufen am 01.05.2013

Begriffsbestimmungen sind sehr schwammig. Die fehlende Verbindlichkeit zwischen den Begriffen und Systemen weist bereits auf eine analytisch-kombinatorische Tendenz hin, wir wollen dennoch den losen Zusammenhang zwischen den Begriffen fassbar machen: Mit *Fähigkeiten* werden die grundsätzlichen Voraussetzungen eines Menschen bezeichnet, etwas zu tun. *Fertigkeiten* sind erlernte und geübte Tätigkeiten (manuell aber auch kognitiv, wie z. B. Kopfrechnen). *Kenntnisse* bezeichnen v.a. erworbenes Wissen, im Sinne von Zahlen, Daten und Fakten. Der Anglizismus *Skills* ist ein Sammelbegriff für Fertigkeiten und Fähigkeiten, die Personen zum Handeln befähigen. *Kompetenzen* sind grob betrachtet verwertbare Skills. Und *Qualifikationen* bezeichnen – meist durch formale Abschlüsse – belegte Kompetenzen. Mit anderen Worten: Qualifikationen sind durch Bildungszertifikate sichtbar gewordene Skills und Kompetenzen, die ansonsten wenig greifbar sind. Der Qualifizierte hat sozusagen einen verbrieften Nachweis, dass er über gewisse Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt.<sup>1178</sup> Im Sprachgebrauch hat sich für ein Zuviel an Qualifikation der Begriff *Überqualifikation* entwickelt; d. h., es können mehr Bildungszertifikate als erforderlich vorgewiesen werden.

Wer Schlüsselqualifikationen besitzt, kann sich rasch verschiedene Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen. Darum geht es. Schirlbauer bringt dies folgendermaßen auf den Punkt: Schlüsselkompetent oder „schlüsselqualifiziert“ zu sein bedeutet eben, daß man zwar nichts Besonderes kann; aber zu allem fähig ist und bereit; vor allem ist man unglaublich lernbereit im Sinne von umstellungsbereit und anpassungsbereit. Der ‚Schlüsselqualifizierte‘, der den Gebildeten heute ersetzen soll, hat vor allem das Lernen gelernt. Die Inhalte spielen kaum noch eine Rolle, fungieren nur noch als Vehikel.“<sup>1179</sup> Zusammenfassend lässt sich sagen: Wer kompetent ist, ist noch lange nicht qualifiziert. Wer qualifiziert ist, muss nicht dringend kompetent sein. Sarkastisch formuliert: der hochqualifizierte Inkompetente ist der Albtraum aller Organisationen.

Die postindustrielle Gesellschaft hat sich zur kompetenzorientierten Wissensgesellschaft entwickelt. Wie kam es dazu? Anfang der 1970er Jahren hatte Heinrich Roth „mit seinem Handlungskompetenzmodell und der Trias von »Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz« einen Diskurs mitgestaltet, in welchem sich die altehrwürdige »Bildung« über die Zwischenstufe »Qualifikation« und »Schlüsselqualifikation« in »Kompetenz« transferierte.“<sup>1180</sup> Diesem Befund von Roland Reichenbach können wir entnehmen, dass das, was einst Bildung war, heute in Kompetenzen zu suchen sei. Wurde das, was einst unter Bildung verstanden wurde, in zahllose Kompetenzen zerlegt? Sind Kompetenzen Splitter atomisierter Bildung?

---

<sup>1178</sup> Für die Ausstellung des Zertifikates muss der angehende Qualifizierte eine Abschlussprüfung bestehen. Vgl. Erpenbeck John / von Rosenstiel Lutz: Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Schäffer-Poeschel, Stuttgart, 2. Aufl., 2003, S. 29

<sup>1179</sup> Schirlbauer: Vom Verschwinden des Lehrers und seiner Epiphanie. In: Ders., Moralpredigt, a.a.O., S.44

<sup>1180</sup> Reichenbach, Roland: Soft Skills. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, a.a.O., S.249

Der Begriff *Kompetenz* ist gleichbedeutend mit Sachverstand und Fähigkeit. Wer also Kompetenz besitzt, ist zu irgendetwas fähig – zu was auch immer. Dadurch erklärt sich auch der Siegeszug des Kompetenz-Begriffs: während Qualifikation und Schlüsselqualifikation (wenn auch unklar) definierte Fertigkeiten bezeichnen, für deren Sichtbarmachung Zertifikate überreicht werden, ist Kompetenz, der das Momentum der *Selbstorganisation* innewohnt, alles Mögliche. Vor allem weil es fachliche und überfachliche Kompetenzen gibt – man kann auch sagen: *Hard Skills* und *Soft Skills*. Roland Reichenbach schlussfolgert, durch diese Unterscheidung sei jeder irgendwie kompetent. „Wir können sozusagen alle und wir sind alle gleich bzw. wir könnten alle und wären alle gleich (wenn es nur alles besser wäre, als es ist).“<sup>1181</sup> Das korreliert mit der Quintessenz der Cognitariat-These: jeder weiß etwas, jeder ist irgendwie kompetent – der eine mehr, der andere weniger.<sup>1182</sup>

Die Kombination aus (einfach überprüfbaren) fachlichen Kompetenzen und (nahezu nicht nachweisbaren) überfachlichen Kompetenzen lässt den Kompetenzbegriff insgesamt ziemlich schwammig geraten. Kompetenzen sind nur indirekt erschließbar und evaluierbar.<sup>1183</sup> „»They are« sozusagen »not really measurable«, aber immer noch »really important«,“<sup>1184</sup> formuliert es Reichenbach ironisch. Dieses »not really measurable« hält jedoch diverse Assessment-Center nicht davon ab, Bewerber aufgrund zu geringer *Sozialkompetenzen* wie Teamfähigkeit, Einfühlungsvermögen oder Konfliktfähigkeit auszusondern bzw. ganz unten am Ende der Rankingliste anzuführen.

Das nachdrückliche Einfordern von *Soft Skills* bedeutet: der Mitarbeiter soll sich dem Unternehmen ganzheitlich anpassen und zur Verfügung stellen. Er kann und soll sich mit all seinen Interessen und Kenntnissen einbringen: mit seiner Kreativität, seiner sportlichen Haltung, seinem Einfallsreichtum, seiner Kommunikationsfähigkeit, seinem Netzwerk, kurzum: mit allem was für das Unternehmen irgendwie verwertbar erscheint. Die bürgerliche Trennung von Privatbereich und Öffentlichkeit wird hier vollends aufgehoben. Der *fremdbestimmte* Arbeitsbereich und der *selbstbestimmte* Privatbereich fließen ineinander. Erich Ribolits bemerkt hiezu, es „gilt anzuerkennen, dass es keinen außerhalb der Verwertungssphäre liegenden »Sinn des Lebens« gibt.“<sup>1185</sup> Nur wer sich als Unternehmer seiner selbst begreift und bereit macht, lebenslang engagiert zu lernen und sich mittels Erwerb der geforderten Kompetenzen anpasst, entspricht dem massendemokratischen Gesellschaftsregime.

Wie bereits o.a. wird die flächendeckende Durchsetzung der analytisch-kombinatorischen Denkfigur, die auch das Kompetenzgerede prägt, durch strukturelle Reformen massiv beschleunigt. Seit den 1990er Jahren sieht die EU im Erwerb von Qualifikationen und

---

<sup>1181</sup> Reichenbach: *Soft Skills*, S.250

<sup>1182</sup> Siehe dazu auch in Teil III das Kapitel „*Massendemokratische Gleichheit im Konsumieren*“ ab Seite 199.

<sup>1183</sup> Vgl. Erpenbeck John / von Rosenstiel Lutz: *Handbuch Kompetenzmessung*, a.a.O., S.11

<sup>1184</sup> Reichenbach, Roland: *Soft Skills*, a.a.O., S.248

<sup>1185</sup> Ribolits, Erich: *Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel*, a.a.O., S.92

Kompetenzen den Königsweg zur Ankurbelung der Wirtschaft. Warum die EU hinsichtlich Kompetenzsteigerung solchen Druck aufbaut, lässt sich anhand der Zahlen von Wirtschaftsprognosen ablesen: „Die Zahl der Arbeitsplätze für hochqualifizierte Personen soll bis zum Jahr 2020 in der EU um 16 Millionen ansteigen, die der Arbeitsplätze für Geringqualifizierte um ca. 12 Millionen abnehmen.“<sup>1186</sup> Die Masse der hochqualifizierten Arbeitskräfte wird aber im STEM-Bereich<sup>1187</sup> benötigt: also in Naturwissenschaft, Technik, Ingenieurwissenschaften und Mathematik. Während humanistische Bildung noch Selbstzweck war, ist der Zweck massendemokratischer Bildung eine Steigerung der Erfolgchance am Arbeitsmarkt. Bildung – so fordert die EU – muss „zum richtigen Kompetenzenmix führen – digitale und bereichsübergreifende Schlüsselkompetenzen, Medienkompetenz und fremdsprachliche Kompetenz eingeschlossen.“<sup>1188</sup> Hier haben wir es wiederholt, mit einer Bedeutungsverschiebung des Bildungsbegriffs zu tun. Genau genommen ist Bildung in dieser Sichtweise nicht einmal mehr ein Mittel zum Zweck, sondern dient bloß der *Herstellung* der Mittel („Kompetenzenmix“). – Was auch immer die EU-Kommission unter Bildung verstehen will, die Richtung der Fluchtmasse lässt sich bereits erahnen: die Fluchtwege weisen in Richtung »Erfolg am Arbeitsmarkt« und führen über Kompetenzsteigerung in den diversen Bildungseinrichtungen. Im Jahre 2009 bewarb das WIFI<sup>1189</sup> eine ihrer Broschüren mit dem Slogan »Wissen ist Arbeitsplatz«. Das scheint sich offenbar zu bewahrheiten. Im Jahre 1597 galt »Wissen ist Macht« (Francis Bacon) und ca. 400 v. Chr. galt »Wissen ist Tugend«. So ändern sich die Zeiten. Und weil Wissen Arbeitsplätze sichert, sieht die EU-Kommission europaweiten Aufholbedarf im Bereich der Schlüsselkompetenzen, denn zukünftig – so meint man in Brüssel – werden „Kreativität, Querdenken, Anpassungsfähigkeit und andere ‚Querschnittskompetenzen‘ einen höheren Stellenwert einnehmen als der traditionelle schulische Wissenskanon.“<sup>1190</sup> Bei diesem Satz sticht einem so einiges ins Auge, z. B. die Frage nach der Verträglichkeit von Anpassungsfähigkeit und Querdenkertum. Gemäß Duden ist ein Querdenker „jemand, der eigenständig und originell denkt und dessen Ideen und Ansichten oft nicht verstanden oder akzeptiert werden.“ Wer sich aber angepasst verhält, ist weder eigenständig, noch originell. Der anpassungsfähige Querdenker wird bestenfalls ein Oxymoron bleiben.

---

<sup>1186</sup> Europäische Kommission: Eine Agenda für neue Kompetenzen und neue Beschäftigungsmöglichkeiten, Straßburg, 2010, S.11. Anmerkung: Von den Geringqualifizierten sind derzeit ca. 50% arbeitslos. Bis 2020 könnten weitere 25% davon ihren Job verlieren. Das bedeutet: Wer nicht über den Pflichtschulabschluss hinaus berufsbildende Zertifikate vorweisen kann, kann sich mit hoher Wahrscheinlichkeit sicher sein, arbeitslos zu bleiben – jedenfalls, wenn das in dieser Studie prophezeite Szenario eintritt.

<sup>1187</sup> Der Begriff STEM ist ein Akronym und steht für **S**cience, **T**echnology, **E**ngineering, **M**athematics.

<sup>1188</sup> Ebd., S.12

<sup>1189</sup> WIFI = Wirtschaftsförderungsinstitut. Dabei handelt es sich um regionale Bildungseinrichtungen der Wirtschaftskammern Österreichs.

<sup>1190</sup> Europäische Kommission: Allgemeine & berufliche Bildung: Schlüsselkompetenzen, Online im Internet, URL: [http://ec.europa.eu/education/school-education/competences\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/school-education/competences_de.htm) abgerufen am 27.01.2013.

Die EU-Kommission meint, man müsse dringend „Qualifikationen für das 21. Jahrhundert aufbauen“. „Besonders große Aufmerksamkeit sollte der Entwicklung unternehmerischer Kompetenzen gewidmet werden“. Und zwar schon „ab der Grundschule durch neue, kreative Lehr- und Lernmethoden“. Zugleich „sollte die Gründung eines Unternehmens in der Sekundar- und Hochschulbildung stärker als mögliches Karriereziel herausgestellt werden. In alle Unterrichtsfächer und auf allen Bildungsebenen sollten maßgeschneiderte arbeitspraktische Erfahrungen integriert werden.“<sup>1191</sup> Der erhoffte Output dieser Forderung ist das hinlänglich bekannte Phänomen der Ich-AG. Es sind selbstverantwortliche Elemente, die auch noch die kleinsten Nischen in der Wirtschaftsstruktur abdecken sollen. EU-weit beträgt der Anteil von Selbstständigen ca. 15%.<sup>1192</sup> Die einschlägigen Bildungssysteme jedenfalls sollen tatsächlich die Basis einer gesteigerten Anzahl von Jungunternehmer bieten – und ihnen die dazu nötigen Kompetenzen vermitteln. Als Leitlinie aller Bemühungen, unternehmerische Kompetenzen zu vermitteln und zu erwerben<sup>1193</sup>, könnte der – ironische gemeinte – „kategorische Imperativ des Unternehmers“ von Jan Masschelein und Maarten Simons dienen:

*„Unternehmerisch sein ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unproduktivität. Unproduktivität ist das Unvermögen, sich seines menschlichen Kapitals ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unproduktivität, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel an Humankapital, sondern am Mangel an Entschlossenheit und Mut liegt, sich seines Humankapitals ohne Leitung eines anderen zu bedienen. ‚Wage es, das Selbst zu mobilisieren!‘ ‚Habe den Mut, dich deines eigenen Kapitals zu bedienen!‘ ist also der Wahlspruch des Unternehmertums.“<sup>1194</sup>*

Neben den STEM-Fächern besitzt für die EU-Kommission das Erlernen von Fremdsprachen Priorität, denn Sprachen sind am Arbeitsmarkt gefragt, denn in einer von internationalen Beziehungen geprägten Welt ist die Beherrschung von Fremdsprachen ein wesentlicher „Wettbewerbsfähigkeitsfaktor“<sup>1195</sup>. Sprachen spielen außer für die Beschäftigungsfähigkeit v.a. für die Mobilität junger Menschen eine bedeutende Rolle. Dies steht wiederum im Gegensatz zur humboldtschen Idee, warum Sprachen zu lernen wären, nämlich zum Lernen

---

<sup>1191</sup> Ebd., S.4

<sup>1192</sup> Europäische Kommission: Eine Agenda für neue Kompetenzen und neue Beschäftigungsmöglichkeiten, Straßburg, 2010, S.20

<sup>1193</sup> Bei der Lektüre von Literatur über Kompetenzen sticht ins Auge, dass sie mit Masse vermittelt und erworben, und nicht gelehrt und gelernt werden. Aus dieser Sichtweise gibt es auch kein Autoritätsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler, sondern ein Vertragsverhältnis: Ich will erwerben, also vermitteln sie! Das kann genauso gut eine Aufforderung an einen Immobilienmakler sein, wie an einen Englischlehrer (hinsichtlich der „Prinzipal/Agent-Theorie“ siehe ab Seite 341).

<sup>1194</sup> Masschelein Jan / Simons Maarten: Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums, Verlag diaphanes, Zürich/Berlin, 2005, S.84f

<sup>1195</sup> Europäische Kommission: Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investition in Qualifikationen, Straßburg, November 2012, S.6

von anderen Weltsichten und um seine „Kräfte zu einem Ganzen“ auszubilden.<sup>1196</sup> Gemäß Humboldts Idee war Sprachenlernen also substanzorientiert, es ging ihm um das Eintauchen in eine andere Weltsicht, es ging ihm um *Verstehen*. In der Massendemokratie hingegen werden Sprachkenntnisse unter dem Begriff Fachkompetenz subsumiert, sie sind anwendungsorientierte Funktionen. Analytisch-kombinatorisch betrachtet erhöhen Sprachkenntnisse die Kombinationsfähigkeit eines Elementes, d. h. Andockmöglichkeiten an diverse Strukturen vervielfachen sich. Wer Englisch spricht, kann nahezu überall auf der Welt andocken. Wer Mandarin spricht, dem bieten sich vielfältige Kombinationsmöglichkeiten im Reich der Mitte. Wer Sprachkenntnisse in Cymraeg<sup>1197</sup>, Wáray-Wáray<sup>1198</sup>, Wolof<sup>1199</sup> oder Obersorbisch<sup>1200</sup> erwirbt, dem bieten sich weniger, aber dafür exklusivere Kombinationsmöglichkeiten. Sprachkompetenzen erhöhen die Flexibilität und das Kombinationspotenzial des Humankapitals.

Im Zuge des Kompetenzengeredes wird ein weiterer Aspekt analytisch-kombinatorischen Denkens sichtbar: die Anwendung kybernetischer Grundsätze. Die Wirtschaft wird als dynamisches System erkannt und der Arbeitsmarkt als ein kombiniertes Arrangement behandelt, das jederzeit in seine Elemente auseinandergenommen werden kann. Diese Elemente werden durch die diversen Kompetenzen repräsentiert – und anhand dieser erfolgt die Regelung und Steuerung. Besteht z. B. der Bedarf an Fachpersonal mit IKT-Kenntnissen, wird im Bildungssystem an der Regelungsschraube gedreht, indem die EU-Kommission die „Nutzung von Multimediatechniken zum Abrufen, Speichern, Erzeugen, Darstellen und Austauschen von Informationen“<sup>1201</sup> zum dringlichen Bildungsziel erklärt. Die Nachsteuerung erfolgt mit Blick auf den Output. – Weiters kennzeichnend für die kybernetische Architektonik des Kompetenzenmodells ist die Art und Weise wie sie verbunden, also miteinander kombiniert werden: nämlich nicht anhand einer *inneren* Ordnung, sondern dem *äußeren* Anlass entsprechend. Die Kompetenzenkombination wird einem äußeren Zweck angepasst. Wer allein arbeitet, braucht keine *Teamkompetenz*, aber *Selbstorganisationskompetenz*. Wer v.a. mit Personen im Gespräch verkehrt, benötigt v.a. *soziale* Kompetenzen; wenn er über diese Gespräche auch noch Protokolle anfertigen und an Kollegen weiterleiten soll, dann wird einfach noch die *Schriftkompetenz* hinzuaddiert. Im Mittelpunkt steht der Mensch als Träger verwertbarer Kompetenzen. Der Mensch wird ähnlich einem Computer auf die jeweils bevorstehende Aufgabe programmiert. Bei einem

---

<sup>1196</sup> Über die unterschiedlichen Zielsetzungen des Spracherwerbs – *EU (Förderung der Flexibilität) vs. Humboldt (Lernen von Weltsichten)* – hat Schirlbauer bereits 2004 verwiesen. Vgl. Schirlbauer: Bildungslügen. Über pädagogische Illusionen. In: Ders., Moralpredigt, a.a.O., S.194

<sup>1197</sup> Cymraeg = Walisisch; wird in Wales von etwa 750.000 Menschen gesprochen.

<sup>1198</sup> Wáray-Wáray wird auf den Philippinen gesprochen. Es gibt ca. 3 Mio. Muttersprachler.

<sup>1199</sup> Wolof ist die Sprache des Wolof-Volkes im Senegal. Etwa 80 % der Senegalesen beherrschen Wolof als Zweitsprache. Daneben wird Wolof teilweise in Gambia und Mauretanien verwendet. Insgesamt sprechen ca. 6 Millionen Westafrikaner Wolof.

<sup>1200</sup> Obersorbisch wird in Deutschland und Polen gesprochen (Region Oberlausitz). Ca. 40.000 Personen sprechen diese Sprache noch.

<sup>1201</sup> EU-Kommission: Schlüsselkompetenzen in einer wissensbasierten Wirtschaft: Ein erster Schritt zu ihrer Auswahl, Definition und Beschreibung, Brüssel, 2002, S.18

Aufgabenwechsel wird der Computer einfach umprogrammiert. Der Mensch wird umgeschult. Dafür muss er aber auf lebenslanges Lernen programmiert sein.

Im kybernetischen Ansatz wird ein System als die Summe seiner Bestandteile erkannt – und dazu gehört auch das Personal. Die Bedeutung dieser Bestandteile liegt in der Summe ihrer Elemente alias Kompetenzen (ihrer jeweiligen Mitarbeiter). Die Summierung der Kompetenzen und ihre Kombination machen letztendlich den Informationsgehalt bzw. Wert eines solchen Systems aus. Dennoch wird oft besungen, das Ganze sei mehr als die Summe seiner Teile. Dabei handelt es sich jedoch v.a. um Motivationslogans des Managements, das Teamgeist und Gemeinschaftssinn implementieren will. Wahlsprüche, Schwüre oder Eide sind eben dann am dringlichsten geboten, wenn Einheit oder Zusammenhalt in Gefahr oder gar nicht gegeben sind. Wenn das System auf Analyse und Kombination einzelner Elemente beruht, dann scheint eine metaphysische Sinnstiftung eines *Ganzen* ganz besonders vonnöten. Vielleicht ist gerade das der Grund, warum die Differenz zwischen der synthetisch-harmonisierenden und der analytisch-kombinatorischen Denkfigur so selten auffällt: weil sich analytisch-kombinatorische Strukturen hinter einer Fassade von Ganzheitsillusionen verbergen.

Wenn in Zusammenhang mit Kompetenzen von Ganzheit gesprochen wird, dann hat dies mit der Ausbildung aller Kräfte zu einem Ganzen, wie es Humboldt meinte, nichts gemein. Die Ganzheitlichkeit bezieht sich nur auf das, was eben da ist – auf den Menschen als die Kombination der diversen fachlichen und persönlichen Kompetenzen. Die massendemokratische Person ist ohne Substanz, sie ist nur die Summe ihrer Funktionen bzw. ihrer Kompetenzen, die sie für eine Funktion qualifizieren. Es stellt sich gar nicht die Frage, ob der Mensch mehr als die Summe seiner Kompetenzen ist, denn die Aufmerksamkeit liegt auf den einzelnen verwertbaren Kompetenzen. Im Arbeitsleben werden – abhängig von der Tätigkeit – nur gewisse Kompetenzen gefordert. Flexibilität, Kritikfähigkeit und Konfliktfähigkeit sind wahrscheinlich immer dabei. Ein Zyniker könnte diese drei Kernkompetenzen eines Beschäftigten folgend interpretieren: sich fügen, Bemäkelung erdulden und dennoch nicht gleich beleidigt sein. Die geforderte Einbringung der Sozialkompetenzen in die berufliche Beschäftigung löst die Trennung vom privaten und öffentlichen Bereich auf und scheint andererseits die Fortführung der Angriffe auf das Wirtschaftsbürgertum zu sein, dem kapitalistischer Materialismus und die Zerstörung des Echten vorgeworfen werden. Stattdessen wurden Kreativität, Spontaneität und Authentizität gefordert, die nicht dem ökonomischen Kalkül folgen oder dem bornierten bürgerlichen Moralismus folgten.<sup>1202</sup> Ironischerweise werden im Wege der Soft-Skill-Vernutzung gerade Kreativität, Spontaneität und Authentizität dem ökonomischen Kalkül preisgegeben.

Kompetenzen werden erst durch ihre Anwendung wirklich. Die diversen Kompetenzen einer Person wirken wie Verbindungsvorrichtungen, mithilfe derer sie zu kompatiblen Strukturen bzw. Personen andocken kann. Die Aufsplitterung des Menschen in Kompetenzen hat den

---

<sup>1202</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.54

Einzelnen anpassungsfähiger und flexibler gemacht. Das Ganze der Bildung wurde in kleinste Kompetenz-Elemente zerlegt, die fortan zu beliebigen Strukturen kombiniert werden. Das *Elemente/Struktur-Konzept* des Kompetenzbegriffes kommt ohne Hierarchie aus – es gibt kein inneres Ziel der Kompetenzerwerbung, es gibt keine Kardinalskompetenz (außer vielleicht die Kompetenzerwerbungscompetenz oder die Inkompetenzkompensationskompetenz<sup>1203</sup>). Der Kompetenzbegriff steht damit im Gegensatz zum bürgerlich-modernen »Ganzes-Teile-Konzept«. Die diversen Kompetenzen stehen zueinander nicht unbedingt in einem hierarchischen Verhältnis, das sich anhand einer inneren Logik ergäbe. Allerdings sind Kompetenz-Rankings, deren Maßstab die marktwirtschaftliche Nachfrage darstellt, allerorten anzutreffen. Die vermeintlich „wichtigsten Kompetenzen“ eines bestimmten Bereichs werden dann meist zu Bündeln von Schlüsselkompetenzen zusammengefasst.

Einige Kompetenzen tendieren, in das *Manhafte* übernommen zu werden. Der Erfolg des Kompetenz-Konzepts ist einerseits durch die stabilisierende Macht der manhaften Masse und andererseits durch die schmeichelnde Wertschätzung der persönlichen Eigenschaften – alias Soft Skills – erklärbar. Diese beiden Faktoren entsprechen außerdem der Selbstverwirklichungsideologie und der Pflicht zur Mitte. Jeder kann auf seine scheinbar individuelle Art und Weise an der „programmbezogenen Masse“ mitwirken. Jeder kann seine Kompetenzen einbringen oder erweitern. *Man* kann sich dabei pseudoindividuell selbstverwirklichen und ist dabei Masse, ohne die anderen zu sehen.<sup>1204</sup>

Kompetenzerwerb hat immer schon stattgefunden – auch unter dem Deckmantel des Bildungsbegriffs. Kompetenzen sollen also nicht gering geschätzt werden. Schirlbauer zufolge scheint der Kompetenzbegriff „ein Mode- und Jolly Jokerwort zu sein. Er besagt nichts, weil er zu allem passt. [...] Der Kompetenzbegriff ist ein pädagogischer Fehlgriff schon deswegen, weil er sich ja nur an die Stelle des alten Terminus der ‚Fähigkeit‘ gesetzt hat. Damit ist nicht viel gewonnen. Bildungstheoretisch gesehen handelt es sich um eine Sprachdummheit.“<sup>1205</sup> Die Begriffe Fähigkeit und Kompetenz drücken ein Im-Stande-sein, ein In-der-Lage-Sein, ein Befähigt-sein aus. Kurzum: Sie beschreiben ein Vermögen, etwas zu tun – und zwar was auch immer! Mit Bildung – zumindest im bürgerlichen Sinne – hat das Kompetenzgerede aber noch lange nichts zu tun. Die Kompetenzen ähneln viel mehr den Sekundärtugenden. Beide Begriffe subsumieren wertfreie/wertneutrale Haltungen und Vermögen. Humanistische Bildung hat erfasst den ganzen Menschen und will ihn bilden. Humanistische Bildung hat ethischen Anspruch. Massendemokratische Bildung hingegen bildet nicht, sondern versteht sich als Vermittlung eines verwertbaren Kompetenzenmix und

---

<sup>1203</sup> Marquard, Odo: Inkompetenzkompensationskompetenz. In: Philosophisches Jahrbuch. Nr. 81, 1974, S.341

<sup>1204</sup> Vgl. Sloterdijk, Peter: Verachtung der Massen, S.16

<sup>1205</sup> Schirlbauer, Alfred: Spiel-Lernen-Arbeit. Dimensionen der kindlichen Entwicklung im Nahtstellenbereich von Kindergarten und Grundschule, Vortrag am 9.4.2010 in St. Pölten im Rahmen der 6. Pädagogischen Fachtagung „Dialog Kindergarten – Schule. Miteinander an der Nahtstelle“, Redetext, Online im Internet, URL: [www.interesten-noefamilien.at/.../schirlbauer\\_vortrag\\_09042010.pdf](http://www.interesten-noefamilien.at/.../schirlbauer_vortrag_09042010.pdf) abgerufen am 24.12.2012



ist ohne jeglichen ethischen Impetus. Es sei denn, Sozialkompetenzen wie Toleranz, Hilfsbereitschaft und Respekt firmieren fortan unter Ethik. Es mag aber nicht verwundern, dass es die Wortschöpfung „Ethikkompetenz“ bereits gibt.<sup>1206</sup>

Wir können resümieren: Das inflationäre Kompetenzgerede ist in idealtypischer Weise nach der analytisch-kombinatorischen Denkfigur strukturiert. Kompetenzen werden als besonderes Können für selbst geringfügigste Aktivitäten hochstilisiert. Kompetenzen scheinen für sich alleinstehend zu gelten. Mitunter werden sie dann gegen das Ganze (der Bildung und Berufsbildung) in Stellung gebracht. Warum – so lautet dann die Frage – soll man sich um Bildung bemühen, wenn ein paar Kompetenzen zur (ökonomischen) Selbsterhaltung und zur (materiellen) Selbstverwirklichung ausreichen? Die Zersplitterung des Bildungsbereichs durch die analytisch-kombinatorische Denkfigur ist mittlerweile eine nicht mehr wegzuleugnende Tatsache. Wissen, das sich als Erwerb und Management von Kompetenzen erkennt, fehlt „jede synthetisierende Kraft“<sup>1207</sup>, wie Liessmann konstatiert. Das Wissen der massendemokratischen Wissensgesellschaft tendiert dergestalt zu einem Wissen, das der große Zyniker Ambrose Bierce in seinem „Wörterbuch des Teufels“ als „jene Art Dummheit, die Unwichtiges voneinander zu unterscheiden vermag“<sup>1208</sup> definiert hat.

Die nachdrückliche Fokussierung auf den Erwerb von Grundkompetenzen zulasten von Fachwissen und humanistischer Bildung gründet u.a. in wissenschaftlicher Legitimation der messbaren Qualität nach kybernetischen Methoden. Bildung kann nicht gemessen werden, Kompetenzen hingegen schon. Der Bildungsbegriff muss dementsprechend auch einer Bedeutungsanpassung unterzogen werden, die letztendlich zu seiner Bedeutungsänderung führt. Zeitgemäße Bildung ist dementsprechend Vermittlung und Erwerb von Kompetenzen. Dies führt zur Einsicht, dass das humanistische Projekt *Bildung für alle*, im Sinne von Selbstbestimmung und Kulturaneignung, zum Scheitern verurteilt ist. Es ist in der massendemokratischen Gesellschaft nicht umsetzbar, weil es mit deren Konzeptidee von Massenproduktion und Massenkonsum nicht vereinbar ist. Vielmehr gilt es grosso modo sogar als Hemmnis im Wettbewerb. Schüler und Studenten sollen lebensnah und anwendungsorientiert unterrichtet werden. Alles andere wird zunehmend als museal etikettiert. Selbst Studierende sehen sich immer weniger als *Bildungselite*, sondern hoffen auf die Zugehörigkeit zu einer *Vielverdienerelite*. Die Masse der Absolventen ist in Jobs tätig, die weit von klassischen humanistischen Idealen entfernt sind.<sup>1209</sup> Konsumorientierte Selbstverwirklichung fordert eben ihren Tribut. Die Fluchtmasse, die von sozioökonomischer Todesfurcht angetrieben wird, sieht in humanistischer Bildung keinen Fluchtweg.

---

<sup>1206</sup> Ethikkompetenz ist „die Fähigkeit, von den eigenen moralischen Intuitionen und Überzeugungen Abstand zu nehmen und sie kritisch zu hinterfragen“. Ethikkompetenz ist so gesehen gar nicht soweit von *Selbstreflexion* entfernt. (Quelle: Huppenbauer Markus, De Bernardi Jörg: Kompetenz Ethik für Wirtschaft, Wissenschaft und Politik. Ein Tool für Argumentation und Entscheidungsfindung, Versus Verlag, Zürich, 2003, S.10)

<sup>1207</sup> Liessmann: Theorie der Unbildung, S.8

<sup>1208</sup> Bierce, Ambrose: Aus dem Wörterbuch des Teufels, Marix Verlag, Wiesbaden, 2011, S.155

<sup>1209</sup> Vgl. u.a. Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten, a.a.O., S.58

Dadurch geraten wir – aus bürgerlich-moderner Perspektive – in gefährliche Gewässer. Wenn „die Idee von Bildung in jeder Hinsicht aufgehört hat, eine normative oder regulative Funktion zu erfüllen“, dann ergibt sich das Phänomen der „Unbildung“<sup>1210</sup>. Das Programm der Aufklärung – so Liessmann – hat keine Rechtsgrundlage mehr. „Denn jede Idee von Mündigkeit, zu der aus einer wie auch immer verschuldeten Unmündigkeit aufgebrochen werden soll, setzt gerade jenes Konzept von Bildung voraus, dem kein Kredit mehr eingeräumt wird.“<sup>1211</sup> Alle, die in der Wissensgesellschaft ihren Lebenserhalt mit der Bearbeitung und Verarbeitung von anwendungsorientiertem Wissen verdienen – die Kompetenzerwerber, die Lebenslangen Lerner, die Humankapitalisten, die flexiblen Leistungsträger –, von denen spätestens 2020 zumindest 40% einen Hochschulabschluss haben sollen: sie alle bilden die neue Gesellschaftsschicht, das Unbildungsbürgertum. Die Fluchtmasse, die auf der Suche nach Fluchtwegen in die Bildungseinrichtungen stürmt, verlässt diese, als zum Unbildungsbürgertum gereifte Masse mit Bildungszertifikaten. Das Unbildungsbürgertum ist Ergebnis der Pädagogisierung der Massen.

---

<sup>1210</sup> Liessmann: Theorie der Unbildung, S.70

<sup>1211</sup> Ebd., S.71

### 3. Pädagogische Entsprechungen der analytisch-kombinatorischen Denkfigur

#### 3.1. Pluralisierung der Pädagogiken

Schirlbauer zufolge erweisen sich alle Varianten der Schulkritik des 20. Jahrhunderts als triftig.<sup>1212</sup> Die reformpädagogische Kritik an der *Lern-, Buch- und Drillschule* in den 1920er Jahren war genauso berechtigt wie das Kritisieren der Schule als Reproduktionsstätte gesellschaftlicher Ungerechtigkeiten. Es sei außerdem nicht zu bestreiten, dass Schule eine hierarchisch aufgebaute staatliche Organisation mit bürokratischen Hürden sei. Die Schule – auch das wird nicht bestritten – orientierte sich nach den Mittelstandsnormen. Und außerdem: Schule war nicht lebensnah, sondern bereitete Lebensprobleme schulmäßig auf. Schule gab tradierte Kultur an die nächste Generation weiter. In der Schule spiegelten sich auch gesellschaftliche Entwicklungen wider – aber mit einiger Verzögerung. Um es auf den Punkt zu bringen: Von der Schule als Institution wird viel verlangt. Sie soll sozusagen das Ganze des gesellschaftlichen Spektrums abdecken und ein Panoptikum der Welt ermöglichen. Schule versuchte sozusagen, alle diese unterschiedlichen Teile zu einem Ganzen zusammenzufügen. Gemäß dem alten Sprichwort „Man kann es nie allen recht machen“ ging es der Institution Schule im 20. Jahrhundert wie der bürgerlichen Synthese im 19. Jahrhundert: ihre Bestandteile verselbstständigten sich und griffen *die* Schule von vielen Seiten gleichzeitig an. Die Synthese – so Kondylis – „konnte dadurch aufgelöst werden, dass jeder ihrer Gegner ein jeweils anderes ihrer Elemente aus dem Ganzen herausriß, es autonomisierte und gegen das Ganze richtete, indem er ihm einen ganz anderen Sinn als jenen gab, den es als Bestandteil der ursprünglichen Synthese hatte.“<sup>1213</sup> Der Schule im 20. Jahrhundert ging es nicht nur ursächlich, sondern auch ablaufmäßig ähnlich. Verschiedene Interessensgruppen mit unterschiedlichen Zielen kritisierten die Institution Schule von verschiedenen Seiten. Angriffsfläche bot sich für jeden genug.

Erziehungswissenschaft ist grundsätzlich interdisziplinär konstituiert. Die wesentlichsten Einflüsse kommen aus der Philosophie, der Soziologie, der Lernpsychologie – darüberhinaus verfügt sie über eine eigene Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Die Vielzahl an pädagogischen Strömungen ist also nicht neu, doch unterlag sie bislang einer gewissen Hierarchie bzw. Ordnung. Es gab die Vorstellung vom „Ganzen der Pädagogik“, vom Zusammenhang ihrer Probleme und ihrer Problembereiche. Eine „Allgemeine Pädagogik“ im Sinne einer übergeordneten Leitdisziplin ist mittlerweile umstritten. Vormalig fand die Pädagogik Anknüpfungspunkte bei den großen Erzählungen der Moderne. Und nun orientiert sich das pädagogische Geschäft an den vielen *short stories* der Postmoderne. Es herrscht die analytisch-kombinatorische Denkfigur: Die unzähligen Bindestrich-Pädagogiken

---

<sup>1212</sup> Vgl. Schirlbauer, Alfred: Die große Transformation. In: Ders., Im Schatten des pädagogischen Eros, Sonderzahl Verlag, Wien, 1996, S.17

<sup>1213</sup> Kondylis: Niedergang, S.52

gruppieren sich *nebeneinander*, es herrscht eine Pluralität der Pädagogiken.<sup>1214</sup> Alfred Schirlbauer meint, dass man in Anlehnung an Foucault und Deleuze „von einem Pädagogik-Pilz sprechen“<sup>1215</sup> kann. Statt hierarchisch-systematischer Gliederung, haben wir es also mit einer rhizomartigen Struktur zu tun. Die analytisch-kombinatorische Denkfigur hat ganz eindeutig auch *die* Pädagogik erfasst, denn *die* Pädagogik gibt es nicht mehr (ob es sie jemals gegeben hat, soll hier dahingestellt bleiben). Die Anpassungsfähigkeit, die scheinbar neue große Erzählung, will nicht verbinden, sondern weiter zersplittern. Die Bindestrich-Pädagogiken sind ihr Werk.

Auch abseits des wissenschaftlichen Terrains bewegen sich Bindestrich-Pädagogiken treu der Tugend der Anpassungsfähigkeit in alle Bereiche vor und füllen Lücken und Nischen. Die postmoderne Unübersichtlichkeit und Vielfalt wird von der Masse nicht nur als Chance, sondern auch als Bedrohung wahrgenommen. In Zusammenschau mit dem Verschwinden von verpflichtenden Werten, die für alle Gültigkeit besitzen, darf es nicht wundern, wenn Ganzheitskonzeptionen im pädagogischen Terrain Zulauf haben. Viele suchen Orientierung und wollen eine für sie universell anwendbare Handlungsanleitung. Es gibt mittlerweile eine Vielfalt von pädagogischen Konzepten, die sich als die allein glücklich machende Erziehung ausgeben. Viele derlei Angebote kommen aus dem esoterischen Dunstkreis. Dubiose Angebote auf dem Nachhilfe- und Lernförderungsmarkt nehmen zu. In Schulen werden Bereiche nach den Regeln des Feng-Shui eingerichtet. Daran stört sich mittlerweile niemand mehr. Es wird eben ein bisschen bunter. Zur Verbesserung der Konzentration und Reduzierung der Nervosität vor Prüfungen wird oft die sogenannte Bachblüten-Therapie, der selbst ernannten Apotheke Gottes, eingesetzt.<sup>1216</sup> Auch das Berufsfeld der Logopädie wird zunehmend von esoterischen Denkmodellen und Praktiken unterwandert. Besonderer Beliebtheit erfreut sich derzeit der pädagogische Ableger der Kinesiologie, die »Edu-Kinestetik« (=Educational Kinesiology). Unter dem Deckmantel von Pädagogik wird esoterisches Gedankengut verbreitet.<sup>1217</sup> Diese Liste könnte noch sehr lange fortgesetzt werden: Audio-Psycho-Phonologie, NLP, Qi-Gong etc. Die Pädagogik an den Waldorf-Schulen schließt ebenfalls an dieses Thema an. Neben der Vielfalt aufgrund von Zersplitterung und Anpassungsdrang ergibt sich ein weiteres analytisch-kombinatorisches Moment aus der treibenden Kraft dahinter: der Marktlogik von Angebot und Nachfrage. Esoterisch-pädagogische Angebote werden konsumiert wie andere Konsumgüter auch. Die Sinnhaftigkeit und der pädagogische Gehalt sind jedoch oft fragwürdig.

---

<sup>1214</sup> Vgl. u.a. die beiden Aufsätze von Ruhloff, Jörg: EINE Allgemeine Pädagogik? sowie Pluralität pädagogischer Konzepte – ein Hemmnis der sozialen Wirklichkeit pädagogischer Theorie). Beide in: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik, Academia Verlag, St. Augustin, 1993

<sup>1215</sup> Schirlbauer, Alfred: Bokanowskys Problem. In: Im Schatten des pädagogischen Eros, a.a.O., S.169

<sup>1216</sup> Goldner, Claudia: Erdknöpfe und Denkmützen: Dubiose Angebote auf dem Nachhilfe- und Lernförderungsmarkt. In: Ribolits, E./Zuber, J. (Hrsg.): Karma und Aura statt Tafel und Kreide: Der Vormarsch der Esoterik im Bildungsbereich. Schulheft-Verlag, Wien, 2001

<sup>1217</sup> Walbiner, W.: Edukinesiologie: Ein neuer Heilsweg in der Pädagogik? (Arbeitsbericht Nr.290 des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung) München, 1997, 56f.

### 3.2. Reformpädagogik – Wiege massendemokratischer Bildung & Erziehung

Die reformpädagogische Kritik an Schule und Unterricht hatte zur Folge, dass das Pendel in die andere Richtung ausschlug. Das Gemeinsame der reformpädagogischen Anschauungen über das pädagogische Verhältnis ist ihre entschiedene Opposition gegenüber dem negativ-behafteten Davor: gegen straffe Führung, gegen strikte Ordnung, gegen Hierarchie, gegen Einheitsdenken, gegen Kategorisierungen. Die Reformpädagogik erscheint somit als Gegenposition der bürgerlich-modernen Pädagogik. Kondylis' Denken orientierte sich grundsätzlich am Extremen, denn dies ermöglicht die „Trennung des Ungleichartigen“. Die Reformpädagogik kann dahin gehend geradezu als Modell dienen.

Reformpädagogik ist eine Sammelbezeichnung für pädagogische Strömungen, die im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts in *theoretischer* Hinsicht tonangebend waren, obwohl ihre *praktische* Umsetzung stark beschränkt blieb. Nach dem weitgehenden Verbot durch den Nationalsozialismus waren ab 1945 erneut reformpädagogische Ansätze spürbar, die jedoch in den 1970er Jahren zurückgingen. Seit etwa Mitte der 1980er Jahre ist die Reformpädagogik allerdings wieder zurück.

Ende des 19. Jahrhunderts entwickelt sich die Reformpädagogik, durchaus beeinflusst von der Anschauungspädagogik. Diese propagierte einen Konzeptwechsel im Unterricht: weg vom einseitigen Vortragen, hin zu einer auf das aktive Verstehen orientierten Selbsttätigkeit der Schüler. Die Reformpädagogen geißelten die alte, traditionelle Pädagogik und den verkopften Unterricht. In ihrer Grundstruktur ist die Reformpädagogik „antiintellektualistisch und v.a. antiaufklärerisch.“<sup>1218</sup> Schirlbauer fasst zusammen: „Nur keine Belehrung, nur kein Unterricht! Statt dessen: Vorbereitete Umgebung, ausreichendes Lernmaterial und die Kinder in Ruhe lassen! Reformpädagogisch wird Lernen als Wachstum interpretiert.“<sup>1219</sup> Mit Kondylis gesprochen: es fand eine polemische Umkehr statt. Statt um den Lehrinhalt dreht sich der Unterricht fortan um den Schüler. Nicht der Schüler soll sich das Lehrgut zu eigen machen, sondern das Lehrgut soll sich dem Schüler anpassen. Die Macht des Lehrers und des Erziehenden wird von der Macht des Heranwachsenden verdrängt.

Bei Ellen Key, deren Buch *Das Jahrhundert des Kindes* aus dem Jahre 1900 eines der prägendsten reformpädagogischen Werke ist, kehrt sich das Autoritätsverhältnis vollkommen um. „Bevor nicht Vater und Mutter ihre Stirne vor der Hoheit des Kindes in den Staub beugen, bevor sie nicht einsehen, daß das Wort Kind nur ein anderer Ausdruck für Majestät ist [...], werden sie auch nicht begreifen, daß sie ebenso wenig die Macht oder das Recht haben, diesen neuen Wesen Gesetze vorzuschreiben, wie sie die Macht oder das Recht besitzen, sie den Bahnen der Sterne aufzuerlegen.“<sup>1220</sup> Die Umkehrung wird ganz

---

<sup>1218</sup> Schirlbauer, Alfred: Sprache und Geist der Reform. In: Moralpredigt, a.a.O., S.13

<sup>1219</sup> Ebd., S.13

<sup>1220</sup> Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1992, S.122

konkret, wenn sie schreibt: „Das Kind ist der Vater des Menschen“<sup>1221</sup>, denn der „Baumeister des Menschen“ sei das Kind. Die Kinder sollen also den Erwachsenen zeigen, wie die Dinge zu sein haben. Im Sinne des postmodernen Jugendkultes ist eine solche Sichtweise passend. Der kindliche und jugendliche Mensch ist die respektierte Majestät, deren Erhabenheit mit dem Älterwerden abnimmt. Deshalb ist Jugendlichsein Pflicht. Reformpädagogische Ansätze fügen sich u.a. deshalb in die massendemokratische Gegenwart. Schirlbauer meint, die reformpädagogische „Faszination am Phänomen der Jugend“ sei „komplementär der Verachtung des Alten, des Establishments.“<sup>1222</sup> Die Postmoderne erfreut sich am Erblühen, nicht am Verwelken. In den postmodernen Kontrollgesellschaften wird man Gilles Deleuze zufolge „nie mit irgend etwas fertig“<sup>1223</sup>, und dies gilt offenbar auch für die Jugend, die nie enden darf.

Den Eltern und Erziehern kommt v.a. die Aufgabe zu, die freie Entfaltung des Kindes zuzulassen. Ellen Key: „Das Kind nicht in Ruhe zu lassen, das ist das größte Verbrechen der gegenwärtigen Pädagogik gegen das Kind.“<sup>1224</sup> Deshalb soll das Kind durch nichts eingeschränkt werden. „Schulisches Lernen gilt als Vergewaltigung der kindlichen Natur, der Lehrplan als Korsett, das Buch als lebensfeindlich, ebenso die Wissenschaft, die Verwaltung, die Industrie.“<sup>1225</sup> Während Ellen Key von der Majestät des Kindes spricht, versteigt sich Maria Montessori sogar zur Formulierung „Heiligkeit des Kindes“. Sie vergleicht das Kind im 20. Jahrhundert mit Jesus Christus, der zu seiner Zeit ebenso unverstanden blieb.<sup>1226</sup>

Die Reformpädagogik ist eine *Pädagogik vom Kinde aus*: „Heydorn verweist auf die menschenfeindliche Kinderfreundlichkeit. Die intellektuellen Prozesse zugunsten der Kindlichkeit des Kindes hinauszuschieben. Die heutige Selbstverwirklichungspädagogik ist ihre genaue Entsprechung.“<sup>1227</sup> Im Vordergrund stehen Spontaneität und Authentizität. „Pädagogik vom Kinde aus“ bedeutet, dass das Regulativ der Erziehung das Kind ist. „Selbst wie das Kind zu werden, ist die erste Voraussetzung für Erziehung.“<sup>1228</sup> Ellen Key schrieb: „In Bezug auf Kunst wie auf Litteratur [sic!], wie auf Religion ist aller Unterricht von Uebel, bis die Jugend etwas davon als Wissenschaft erwählt hat. Kenntnisse töten, das Gefühl macht

---

<sup>1221</sup> Montessori, Maria: Kinder sind anders, Klett-Cotta, 2009, S.64

<sup>1222</sup> Schirlbauer, Alfred: Distanz als didaktische Kategorie. Bemerkungen zum Mußecharakter von Schule. In: Moralpredigt, a.a.O., S.83

<sup>1223</sup> Deleuze, Gilles: Unterhandlungen, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1993, S.257

<sup>1224</sup> Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes, a.a.O., S.78

<sup>1225</sup> Schirlbauer, Alfred: Sprache und Geist der Reform, a.a.O., S.13

<sup>1226</sup> So schreibt sie u.a. Es „wiederholt sich für das Kind die dramatische Lage, in der Christus war, als er von Herodes zu Pilatus und von diesem zu jenem gewiesen wurde, hin- und hergeschoben zwischen zwei Gewalten.“ (Montessori, Maria: Kinder sind anders, Klett-Cotta, 2009, S.299)

<sup>1227</sup> Schirlbauer, Alfred: Junge Bitternis. Eine Kritik der Didaktik, WUV-Universitätsverlag, Wien, 1992, S.34

<sup>1228</sup> Key, Ellen: Träume von der „Schule der Zukunft“. In: Theo Dietrich (Hrsg.): Die pädagogische Bewegung vom Kinde aus, Klinkhardt-Verlag, Bad Heilbrunn, 1963, S.6

lebendig.“<sup>1229</sup> Treffender kann der Siegeszug des Gefühls über die ordnende Vernunft nicht dargestellt werden.

Die Aufteilung der Schüler im Unterricht erfolgt nach Interessensgruppen. Man ist der Auffassung, dass eine starre Klasseneinteilung dem kindlichen Lernen nicht entspricht. Ebenso gibt es keinen verpflichtenden Kanon. Im Übrigen geht es darum, die Trennung der Gegenstände aufzuheben. „Die Abschaffung des bürgerlichen Bildungskanons geht hier mit dem Kampf gegen die Autorität und mit dem Bestreben einher, Spontaneität und Kreativität als Voraussetzungen für die Selbstverwirklichung zu entwickeln.“<sup>1230</sup>

Berthold Otto konzipiert seinen Gesamtunterricht nach dem Muster des Tischgesprächs, welches er mit seinen eigenen Kindern führte.<sup>1231</sup> Heinz-Joachim Heydorn interpretiert Ottos pädagogische Ansätze dahin gehend, dass bei diesem „das Buch in letzter Konsequenz zum Volksfeind wird und das Lernen zur Vergewaltigung der Natur.“<sup>1232</sup>

Die gegenwärtige Rezeption der Geschichte der Reformpädagogik erfolgt ziemlich selektiv. Dadurch bleibt die Chose anschlussfähig an das „zwar engagierte, aber theoretisch-naive Bewusstsein vieler Gegenwartspädagogen.“<sup>1233</sup> Mit Kondylis gesprochen ist das nur möglich, weil reformpädagogische Inhalte mit der vorherrschenden Interpretation der Wirklichkeit kompatibel sind, denn es geht um Spontaneität und Dynamik – und infolgedessen um analytisch-kombinatorisches Denken. Wenn man bedenkt, „wozu der vielgepriesene fachübergreifende Unterricht (damals ‚Gesamtunterricht‘ bzw. ‚Konzentrationsunterricht‘ genannt) ehemals getaugt hat“ – nämlich der Unterstützung nationalistischer und völkischer Tendenzen – dann ist der Erfolg der Reformpädagogik nach dem 2. Weltkrieg durchaus erstaunlich. „Die Reformpädagogik ist eine zutiefst politisch-praktische Pädagogik; d. h. sie ist eine an- und einweisende Pädagogik. Sie sagt, was zu tun ist. Das sagt sie so deutlich wie möglich.“<sup>1234</sup>

In der Reformpädagogik treten nahezu alle Elemente auf, die sich als Gegensatz zur bürgerlich-modernen Pädagogik verstehen. Es beginnt bereits beim grundsätzlichen Ansatz: Während die bürgerliche Pädagogik ihren Ausgangspunkt beim durch den Lehrer zu vermittelnden Stoff findet, ist der Gegensatz die „Pädagogik vom Kinde aus“. Die bürgerliche Pädagogik setzt auf Rationalität und Kognitivität, die Reformpädagogik lässt auch Gefühle und Irrationales zu. Dieser gegensätzliche Ansatz setzt sich auch in der Durchführung des Unterrichts fort. Der wissenschaftsorientierte Fachunterricht mit traditionellem Fächerkanon

---

<sup>1229</sup> Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Autorisierte Uebertragung von Francis Maro, Fischer Verlag, Achte Auflage (15.-16. Tausend), Berlin, 1905, S.283

<sup>1230</sup> Kondylis: Niedergang, S.220

<sup>1231</sup> Otto, Berthold: Der Gesamtunterricht. In: Edmund Neuendorff (Hrsg.): Die neue Schulgemeinde, Leipzig/Berlin, 1921, S.198-207

<sup>1232</sup> Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Band 3, Topos-Verlag, Vaduz, 1995, S.222

<sup>1233</sup> Schirlbauer: Sprache und Geist der Reform. In: Moralpredigt, a.a.O., S.15

<sup>1234</sup> Ebd., S.17

und geschlossenem Curriculum steht dem reformpädagogischen Lernen gegenüber, das lebensnah, handlungs- und erlebnisorientiert ist. Es werden fächerübergreifende Projekte, Freie Arbeit und offener Unterricht praktiziert. Der bürgerliche Schüler erscheint als ein fremdbestimmtes Objekt des Unterrichts. Der reformpädagogische Schüler gibt sich als selbstbestimmtes Subjekt im Unterricht. Auch die Rolle des Lehrers ist gegensätzlich angelegt. Der Lehrer im herkömmlichen Sinn gestaltet die pädagogische Führung. Der reformpädagogische Lehrer führt nicht (und falls doch, dann indirekt). Er organisiert lebensnahe Situationen. Im bürgerlich-modernen Verständnis war die Schule v.a. für eines da: zum Lernen. Die reformpädagogische Schule hingegen versteht sich nicht als Lern-, sondern als Lebensstätte für Kinder.

In der massendemokratischen Leistungsgesellschaft spielen Rationalität, Lernökonomie und die Sicherung von Bildungsstandards eine zentrale Rolle. Diese Aspekte gehören nicht zum Verständnis der Reformpädagogik. Die Reformpädagogik hat – mit wenigen Ausnahmen – immer das Primat der Erziehung gegenüber der Bildung zu verteidigen versucht. Indem in der Reformpädagogik auf direkte pädagogische Führung weitgehend verzichtet wird, lernen Kinder v.a. durch sozialisierte Aneignung. Das Psychologisieren verdrängt das Vermitteln.<sup>1235</sup> Pädagogik wurde einst als Tradierung der Gegenwartskultur begriffen. Deren Ziel war es, die nachwachsende Generation in die Gegenwart zu holen, dorthin, wo alle Bemühungen der Altvorderen erkennbar sind. Doch der postmodernen Massendemokratie ist die Gegenwart nicht genug: es ist die Zukunft, die erobert werden muss. Hier tut sich aber ein pädagogisches Problem auf, denn – trotz aller Fokussierung auf die Zukunft – kann nur das bereits Bekannte gelehrt und gelernt werden. Dieses pädagogische Problem wollen Politik und Wirtschaft dadurch lösen, indem die nachwachsende Generation zur Flexibilität und Anpassung befähigt werden soll. Dabei handelt es sich aber nicht um rein Kognitives, sondern v.a. um Haltungen und Einstellungen. Wenn aber nur sozialisiert wird, bleibt das kognitive Moment auf der Strecke. Aus reiner Sozialisierung können die Heranwachsenden keine Kritikfähigkeit entwickeln. Im Konzept der Reformpädagogik – so kann geschlossen werden – wird die bürgerlich-moderne Vernunft durch rational-massendemokratisches Verhalten verdrängt. Der Königsweg zu Herstellung der Anpassungsfähigkeit verläuft über Sozialisierung. Dieser Teilaspekt wurde – ganz analytisch-kombinatorisch – aus dem Konzept der Reformpädagogik herausgebrochen.

---

<sup>1235</sup> Es soll angemerkt werden, dass es immer wieder Widerstand gegen das Psychologisieren gab. Hermann Giesecke z. B. meint, dass weder das Seelenleben des Kindes, noch der Kern seiner Persönlichkeit den Lehrer etwas angehen, weil dieser kein Mitglied der Familie sei. Der Lehrer hätte weder das Recht, und schon gar nicht die Pflicht, die ganze Persönlichkeit seiner Schüler in den Griff zu nehmen. Giesecke verteidigt hier die bürgerliche Trennung von Privatem und Öffentlichkeit. (Vgl. Giesecke, Hermann: Das Ende der Erziehung, Klett-Cotta, Stuttgart, S.117)



### 3.3. Integrierter Code & harmlose Masse

Die Durchsetzung der analytischen Denkfigur brachte auch einen Wechsel in der Strukturierung des Schulunterrichts. Zur exemplarischen Veranschaulichung wollen wir dem von Basil Bernstein in den 1970er Jahren entwickelten Konzept der pädagogischen Codes folgen.<sup>1236</sup> Grob umrissen versteht Bernstein unter einem pädagogischen Code einen strukturierten Prozess, welcher den beteiligten Individuen ihre jeweiligen Positionen zuweist. Der Code wirkt als ein regulatives Prinzip, das stillschweigend oder unbewusst angeeignet wird.<sup>1237</sup> Bernstein geht es dabei aber nicht nur um Schulunterricht, er versucht damit außerdem zu erklären, „wie mittels kommunikativer und interaktionaler Praxis Klassen- und Machtverhältnisse erstens reproduziert werden und zweitens im Bewusstsein der einzelnen Subjekte wirksam werden.“<sup>1238</sup> Die Begriffe, mit denen er arbeitet, sind *Klassifikation* und *Rahmung* (im Sinne von sozialer Steuerung). Die *Klassifikation* bezieht sich auf das *Was* und die *Rahmung* auf das *Wie* – und *Wer Was* kontrolliert.<sup>1239</sup> Mit diesen beiden Begriffen beschreibt Bernstein gesellschaftliche Machtbeziehungen – auch der Schulunterricht ist Bernstein zufolge eine Funktion von Klassifikation und Rahmung.

Vordergründig geht es im Sammlungscode-Unterricht um Orientierung an der jeweiligen *Wissenschaft des Faches*, während im Unterricht gemäß dem Integrierten Code ein interdisziplinär aufbereitetes *Thema* im Mittelpunkt steht. Der Sammlungscode-Unterricht ist geprägt von einer strengen Klassifikation der Unterrichtsgestaltung (durch die Vorgaben des Faches) und einer strengen Rahmung des Unterrichtsablaufes (durch die Autorität des Lehrers als Experten). Diese Rahmenbedingungen werden im Integrierten Code geradezu aufgebrochen. Anders ausgedrückt: Im Sammlungscode sollen die Dinge getrennt bleiben, im Integrierenden Code soll alles zusammengeführt werden. Wir wollen nun die beiden Unterrichtsformen auf ihre Entsprechung mit der jeweiligen Denkfigur darstellen.

Im Mittelpunkt des Unterrichts gemäß Sammlungscode steht wie o.a. das Fach, das sich an der jeweiligen, dahinterstehenden Wissenschaft orientiert. Das Fach wird sozusagen als eigenständiges Ganzes gesehen, wodurch es eine gewisse Autonomie erlangt. Den inneren Zusammenhang gibt der hierarchisch strukturierte Gegenstand vor. Das heißt, in Mathematik wird Mathematik gemacht und in Deutsch Deutsch. Der Weg zur Erschließung des Stoffes führt vom Einfachen und Leichten zum Schweren und Komplizierten; es geht um ein stringentes Schritt-für-Schritt Voranschreiten. Im Unterrichtsfach Mathematik setzt die Lösung einer Differenzialgleichung einiges an Vorwissen voraus, das zuvor erarbeitet werden

---

<sup>1236</sup> Bernstein, Basil: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses, Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1977

<sup>1237</sup> Vgl. Sertl, Michael: Basil Bernsteins Soziologie – ein Beitrag zur Dekonstruktion der Pädagogik. Unveröffentlichtes Manuskript, 2006, S.14, Online im Internet, URL: [http://peter.fleissner.org/Transform/Sertl\\_BernsteinDekonstruktion.pdf](http://peter.fleissner.org/Transform/Sertl_BernsteinDekonstruktion.pdf) abgerufen am 09.05.2013

<sup>1238</sup> Vgl. ebd. S.11

<sup>1239</sup> Vgl. ebd., S.15

musste. Das Fach muss also chronologisch – gemäß seiner Hierarchie – erschlossen werden; ein solcher Unterricht ist ein methodisch aufbauendes Verfahren, das gemäß dem disziplin-inhärenten Regelsystem vorgeht. Ein pädagogisches Konzept, das dem Sammlungscode geradezu makellos entspricht, ist jenes von Alfred Petzelt, der für die Reinhaltung des Faches eintritt. Unter Unterrichtsmethode versteht er „die Ordnung eines Gegenstandes angesichts des Ordners im Dialog. Biologie ist eine Methode, Geschichte eine andere.“<sup>1240</sup> Methode ist also die *Zusammengehörigkeit der Geltungsgebiete* und wird vom jeweiligen Gegenstand vorgegeben.

Im streng klassifizierten Fach steht nichts bloß *irgendwie* nebeneinander, nichts kann *wahllos* miteinander kombiniert werden, weil alle Elemente zueinander in einem konkreten Bezug stehen, seien es grammatikalische oder orthografische Regeln im Sprachunterricht, seien es Beweise aufgrund von Gesetzen und Regeln in der Mathematik. Die strenge Klassifizierung bildet eine Begrenzung, innerhalb derer sich das „Ganze des Faches“ als *Einheit* ausbreitet. Das Wissen, um das es hier ausschließlich geht, ist ein Bildungswissen. Der Experte dafür ist der jeweilige Fachlehrer. Seine pädagogische Autorität baut auch v.a. darauf auf. Er ist der Experte, der die Schüler in das Fach einführt. In diesem – in *seinem* – Autonomiebereich besitzt er im Rahmen der gegebenen Klassifikation pädagogische Freiheit.<sup>1241</sup> Er ist sozusagen der Zeremonienmeister, der in die heilige Hierarchie des Faches einführt und die einzelnen Unterrichtseinheiten vom „vorausgewussten Ende“ her plant – jeder Schritt ist darauf ausgerichtet. Der Lehrer kann aufgrund dessen das Lernen der Schüler kontrollieren. Er gibt den Inhalt im Detail vor, er gibt das Tempo und die Abfolge vor, er wählt die Kommunikationsart (wie z. B. Frontalunterricht). Kurzum: Der Lehrer steuert den gesamten Ablauf – das alles macht die strenge Rahmung möglich. Es ist festzuhalten: „Je stärker die Klassifikation und der Rahmen, desto hierarchischer und ritualisierter ist die pädagogische Beziehung.“<sup>1242</sup> Und desto klarer sind die Rollen verteilt. Der wissende Lehrer vermittelt Wissen an Unwissende. Die Aufgabe der Schüler im Sammlungscode-Unterricht ist das Verstehen des Inhalts, von ihnen sind kognitive Leistungen gefragt. Und danach richtet sich auch die Beurteilung/Benotung – der Lehrer überprüft, ob die Schüler gemäß dem Fach richtig denken und argumentieren können.

Resümierend können wir sagen: Der Unterricht verläuft entlang einer dezidiert vom Unterrichtsfach vorgegebenen Linie. Der Lehrer führt die Schüler kraft seiner Autorität. Alle Bestandteile des Unterrichts sind harmonisch austariert, es gibt keine Zufälle – nur Zusammenhänge aufgrund von Regeln und Gesetzen. Das Fach wird deutlich erkennbar synthetisch-harmonisch gegliedert und unterrichtet.

Im Mittelpunkt des Unterrichts mit Integrativem Code steht kein einzelnes, isoliertes Fach, sondern wechselnde konkrete Themen, die sich an den Schülerbedürfnissen und alltäglicher

---

<sup>1240</sup> Petzelt: Grundzüge, S.69

<sup>1241</sup> Vgl. Schirlbauer, Alfred: Reinheit und Vermischung. In: Im Schatten des pädagogischen Eros, a.a.O., S.135

<sup>1242</sup> Bernstein, Basil: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses, a.a.O., S.142

Wahrnehmung orientieren. Es gibt hier keinen inneren Zusammenhang, stattdessen bewegt sich der Unterricht zwischen den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, die Grenzen der Fächer werden aufgelöst. Das jeweilige Thema wird im Unterricht ganzheitlich und interdisziplinär angegangen. Es gibt keine Regeln, die festlegen, von welcher Disziplin welcher Beitrag in welchem Umfang zum jeweiligen Thema beigesteuert werden soll. Dies ergibt sich teilweise erst nach Koordinierung der beteiligten Fachlehrer.<sup>1243</sup> Die schwache Klassifizierung der Fächer ermöglicht das Kombinieren verschiedener Teilaspekte unterschiedlicher Disziplinen zur Bearbeitung eines Themas. Wird z. B. das Thema HIV/AIDS bearbeitet, ergeben sich daraus Schnittmengen mit Sozialkunde (Ausgrenzung vs. Solidarität mit HIV-Infizierten), Geografie (Situation in Entwicklungsländern), Religion (Diskussion über Sterben und Tod), Psychologie (psychische Belastung HIV-Infizierter und deren Umfeld) sowie Biologie (hinsichtlich Safer Sex in Sexualkunde und dem medizinischen Aspekt, was HIV/AIDS überhaupt ist). Weil mehrere Lehrer zum selben Thema sprechen, ergibt sich unweigerlich eine Konkurrenzsituation, denn im Sammlungscode war der Lehrer *der* Experte für *sein* Fach, im Integrierten Code steht er bei jedem zu unterrichtenden Thema im Wettbewerb mit anderen Lehrern.

Die Aufgabe der Schüler ist nun nicht mehr das (äußerlich passive) kognitive Begreifen des Dargebotenen, sondern ihr persönliches Einbringen, ihr aktives Stellungnehmen, ihr Beitragen zur Diskussion. Sie sind an der Kontrolle der Machtstruktur beteiligt und aufgrund des diskussionsartigen Unterrichts nehmen sie sogar Einfluss auf den Inhalt. Die gegebene Klassifikation ist also nicht nur zu schwach, die Grenzen zwischen den Disziplinen, sondern auch die zwischen dem *Bildungswissen des Unterrichts* mit dem *Alltagswissen der Schüler* aufrechtzuerhalten. Es kommt dergestalt zu einer Vermischung von Unterrichtsstoff und subjektiven Meinungen, d. h. aber auch, der Lehrer kann die Klassifizierung nicht allein kontrollieren. Für die Beurteilung – so Basil Bernstein – bedeutet dies alles, dass nicht bloß die kognitive Leistung, sondern „stärker ‚innere‘ Eigenschaften des Lernenden berücksichtigt werden. Wenn er also die ‚richtigen‘ Einstellungen hat, wird er sich später leichter spezifische Kompetenzen aneignen können. Die ‚richtige‘ Einstellung bemißt sich vermutlich an der Übereinstimmung zwischen den Einstellungen des Lernenden und dem herrschenden Anschauungssystem. [...] Im Übrigen werden die schwächere Klassifikation und Rahmung Schüler und Studenten dazu anregen, Gedanken, Gefühle und Wertungen mitzuteilen. Auf diese Weise wird der Lernende offen der Kontrolle zugänglich, und die Sozialisation kann möglicherweise entsprechend intensiver und womöglich total werden.“<sup>1244</sup> Für die Beurteilung in der schwachen Rahmung ist also konstruktive Mitarbeit hinsichtlich eines gelingenden Unterrichts ausschlaggebend. Dies führt dazu, dass sich die Schüler tendenziell „dem herrschenden Anschauungssystem“ anpassen. Integrativer Unterricht fördert

---

<sup>1243</sup> Es gibt z. B. keine themenorientierten bzw. fächerübergreifenden Schulbücher. Allerdings weist das österreichische Unterrichtsministerium daraufhin, dass bei der Auswahl der Schulbücher auf eine „fächerübergreifende Anwendbarkeit geachtet werden“ soll. (Siehe: Rundschreiben: 2012-23; BMUKK-36.650/0033-B/8/2012; Schulbücher im Schuljahr 2013/2014)

<sup>1244</sup> Bernstein, Basil: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses, a.a.O., S.154

dergestalt eine sozialisierende Anpassung zulasten kognitiver Leistungsforderung.<sup>1245</sup> „Rahmung ist das methodisch-begriffliche Äquivalent für die soziale Steuerung der Kommunikation und Interaktion. ‚Steuerung‘ (control) ist also jene Spielart der Macht, die für die Kontrolle über die sozialen Beziehungen steht.“<sup>1246</sup> Das heißt, dass sich sowohl Lehrer/Coach/Moderator als auch die Lernenden wechselseitig anpassen und am „herrschenden Anschauungssystem“ orientieren. Es ist ein Zusammenrücken in der Mitte des Mainstreams: die Pflicht zur Mitte.

Der Unterricht gemäß Integrativem Code vollzieht sich als wechselweise Verarbeitung nebeneinanderstehender, heterogener Themen. Dabei gehen Logik und Chronologie des Fortschreitens weitgehend verloren. Mit dem Verlust der Dominanz des Faches verliert auch der jeweilige Fachlehrer an pädagogischer Autorität. Seine Rolle wechselt vom *pädagogischen Führer* durch die Hierarchie des Fachs zum *pädagogischen Vermittler* zwischen dem jeweiligen Thema, einbezogenen Disziplinen und sich einbringenden Schülern. Die Planung einer Unterrichtseinheit vom „vorausgewussten Ende“ her ist so nicht mehr möglich, schon allein, weil die Diskussionsbeiträge der Schüler nicht antizipiert werden können.

Resümierend können wir sagen: Beim Integrativen Code ergibt sich die analytisch-kombinatorische Strukturierung auf mehreren Ebenen. Zum einen aus der Auswahl der Themen – denn jedes Thema ist so gut wie jedes andere. Es geht v.a. darum, dass es in Bezug zur Lebenswelt der Schüler steht und von allgemeinem Interesse ist – weshalb die Schüler/Studenten aufgefordert sind, ihre „richtige“ Gesinnung einzubringen. Zum Zweiten ist die Strukturierung der Themenbearbeitung idealtypischerweise analytisch-kombinatorisch: ein Beitrag von hier, ein etwas größerer Beitrag von da und ein kleiner Beitrag von dort. Falls bestimmte Disziplinen nicht eingebunden werden, so wird dies in Kauf genommen. Um beim Beispiel des Themas HIV/AIDS zu bleiben: Wenn nicht auf die besonderen Umstände der Dritten Welt und dem Kondomverbot des Papstes (in Geographie bzw. Religion) eingegangen wird, schmälert dies nicht die fächerübergreifende Bearbeitung des Themas. Eine umfassende und 100%ige Ganzheitlichkeit kann ohnehin nie erreicht werden. Man kann es auch so sehen: einzelne Teilaspekte werden aus Fächern herausgebrochen und – mehr oder weniger sinnvoll – unter einem Leitthema miteinander kombiniert. Und drittens untersteht die Unterrichtsgestaltung dem Gleichheitsprinzip, indem der Lehrer v.a. als Coach und Moderator – als *Primus inter Pares* – auftritt. Die Gestaltung einer Unterrichtseinheit ergibt sich aus diversen Vorgaben der Lehrer und Gesinnungsäußerungen der Schüler, denn jeder Teilnehmer des Unterrichts ist gleichberechtigt. Die Gleichheit und gleiche Gültigkeit von Themen einerseits und die Gleichheit der Beteiligten

---

<sup>1245</sup> Für so ein sozialisierendes Lernen ist in der Grundschule derzeit eine Entwicklung in Richtung *Mehrstufenklasse* zu beobachten. Hierbei werden Kinder im Alter von meist 6 – 10 Jahren in einer Klasse zusammengefasst und lernen unter Anleitung von meist zwei Lehrkräften miteinander und voneinander. In Wien werden Mehrstufenklassen an insgesamt 57 Schulen angeboten. (Siehe: <http://www.mehrstufenklassen.info/> abgerufen am 09.05.2013)

<sup>1246</sup> Sertl, Michael: Basil Bernsteins Soziologie, a.a.O., S.16

andererseits führt zur Beliebigkeit und Gleichgültigkeit. Der fächerübergreifende Projektunterricht, der als Idealtypus für den Integrierenden Code gelten kann, tendiert zum „Wissenseintopf mit Gesinnungsgewürze.“<sup>1247</sup>

Der Integrierte Code präsentiert sich eindeutig als *Gegenposition* zum Sammlungscode: lockere statt strenge Klassifikation; lockere statt strenge Rahmung; Einfließen von Alltagswissen statt Abgrenzung dazu; Lebensnähe statt theoretische Distanz; spontanes Einbringen von Gefühlen und Einstellungen statt Disziplin und Fokus auf Inhalt; Einbringen von Persönlichem statt Trennung des Privaten vom Öffentlichen; (mehr oder weniger) beliebiges Wechseln von einem Thema zum anderen statt stringentes Fortschreiten im Fach; joviale Partnerschaftlichkeit statt Autorität; Gleichheitsprinzip statt Hierarchie, sozialisierte Anpassung statt kognitives Wissen.

In seiner Analyse über den Niedergang der bürgerlichen Denk- und Lebensform beschäftigte sich Kondylis nur sehr indirekt mit bildungsrelevanten Fragen. Im Zuge seines Resümees über die Grundzüge wissenschaftlichen Denkens in der Massendemokratie ortet er allerdings eine allgemeine „Neigung zu einer Verschränkung oder gar Verschmelzung von Disziplinen [die durch] die Vereinheitlichung der Erkenntnismethoden und der praktischen Tätigkeiten im Zeichen der Kybernetik bzw. Informatik“<sup>1248</sup> noch verstärkt wird. Dies führe zu einer Verschmelzung von Disziplinen, die nach bürgerlicher Auffassung „von ihrem Inhalt und ihrer Methode getrennt bleiben mußten.“<sup>1249</sup> Und die bürgerliche Auffassung konkretisierte sich schließlich in der Organisation des Bildungswesens. Für Kondylis bildet die wachsende Vorliebe für interdisziplinäre Studien und fächerübergreifenden Unterricht „an sich und unabhängig von dessen realen Vor- oder Nachteilen ein Indiz für den Untergang des bürgerlichen Kanons und für die vorhandene Bereitschaft, alle Wissensbereiche dem gleichen Denkmodell zu unterwerfen oder alles mit allem zu kombinieren.“<sup>1250</sup> Interdisziplinärer bzw. fächerübergreifender Unterricht ist nur aus einer kybernetischen Sichtweise möglich, die unter der Schirmherrschaft ihrer Methodik Nicht-Zusammengehörendes zusammenbringt. Es zeigt sich auch hier, dass Widerstreit nicht bezeugt oder dessen Unlösbarkeit gewahrt wird – wie es Lyotard forderte –, sondern, dass er durch Macht entschieden wird. In diesem Fall durch die Vorherrschaft des *vereinheitlichenden kybernetischen Diskurses*. Kondylis sieht den Prozess des Vermischens von der ständigen Forderung nach Lebensnähe begleitet, außerdem wird jede Erkenntnis „zunehmend sozialisiert, also nach ihrem sozialen Nutzen beurteilt.“<sup>1251</sup> Wir können zusammenfassen: Vermischung/Vereinheitlichung von Methoden und Inhalten unter dem Diktat der wirtschaftlichen und sozialen Verwertbarkeit sind typisch massendemokratische Phänomene. Der Erfolg des Integrierten Codes kommt also nicht von ungefähr, denn er

---

<sup>1247</sup> Schirlbauer, Alfred: Projektmacherei – Aufstand des Lebens gegen das Denken. In: Ders.: Im Schatten des pädagogischen Eros, a.a.O., S.90

<sup>1248</sup> Kondylis: Niedergang, S.272

<sup>1249</sup> Ebd.

<sup>1250</sup> Ebd.

<sup>1251</sup> Ebd.

beschreibt den Unterricht, wie er in massendemokratischen Gesellschaften als notwendig erscheint.

Wir können resümieren: Nahezu alle massendemokratisch-pädagogischen Phänomene der analytisch-kombinatorischen Denkfigur wie Lebensnähe, Schülerorientierung, Handlungsorientierung, Erfahrungsorientierung, Ganzheitlichkeit, Anschaulichkeit, Projektunterricht, Vorrang der Sozialisierung sowie die Bedeutungsänderung des Lehrer-Begriffs münden in die Unterrichtsform mit Integrierendem Code.

Vor dem Hintergrund des Übergangs von der synthetisch-harmonisierenden zur analytisch-kombinatorischen Denkfigur mag es nicht verwundern, dass der Übergang der Unterrichtsgestaltung zum Integrierenden Code *zeitlich* und *inhaltlich* mit dem von Gilles Deleuze geschilderten Übergang von der Disziplinar- in die Kontrollgesellschaft korreliert. In beiden Fällen ist es dieselbe Veränderung der Machtstruktur: die Disziplinarmacht des Lehrers weicht der gegenseitigen Kontrolle aller, die sich an der Macht der manhaften Masse orientiert. Basil Bernstein äußert sich dazu unmissverständlich: Dort, wo die Rahmung gelockert wird, „um Alltagsrealitäten einzulassen, dient dies meiner Meinung nach häufig – und manchmal eindeutig – nicht einfach der besseren Vermittlung des Bildungswissens, sondern der sozialen Kontrolle von Formen abweichenden Verhaltens. Derartige Lockerungen des Rahmens erfolgen gewöhnlich für ‚minderbegabte‘ Kinder, deren Erziehung aufgegeben wurde.“<sup>1252</sup>

Die weitere Tendenz scheint sich genauso zu entwickeln, wie es Alfred Schirlbauer bereits 1996 prognostiziert hat: „Der Fächerlehrplan wird sich vermutlich zu einem Kursplan wandeln und dieser wird nicht unähnlich dem der Volkshochschule bzw. dem der amerikanischen High School sein. In der fächerübergreifenden Bearbeitung von Themen wird v.a. auf Moral, Engagement und sogenanntes soziales Handeln gesetzt.“<sup>1253</sup> Dergestalt wird klar, was Kornelia Hauser meint, wenn sie schreibt, die „Pädagogik bleibt bei den Geführten“, denn „Pädagogik ist Zurichtung – die Mittel verändern sich, an den Mitteln ist ihre ‚Humanisierung‘ erkennbar, aber ihr ist auferlegt, die primäre Integrationsleistung zu erbringen.“<sup>1254</sup> Bernstein spricht immer von Unterschicht und Mittelschicht. Nicht aber von der Oberschicht. Die Mittelschicht ist demnach nicht *working class*, aber eben auch nicht *ruling class*, stattdessen ist die Mittelschicht der Rekrutierungspool für die *Oberliga der Geführten*. Das sind dann jene, die innerhalb der sozioökonomischen Fluchtmasse bessere Fluchtmöglichkeiten als die Unterschicht vorfinden. Schirlbauer schreibt in seinem Resümee über Bernsteins Konzept der pädagogischen Codes, dass es gar nicht so paradox sei – wie es Bernstein selbst anmerkte –, dass „die Entwicklung in Richtung integrierter Codes gerade in Ländern erfolgt, in denen der moralische Konsens brüchig ist. Denn die Intentionalität dieser

---

<sup>1252</sup> Bernstein, Basil: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses, a.a.O., S.142

<sup>1253</sup> Schirlbauer, Alfred: Die totale Schule. In: Ders.: Im Schatten des pädagogischen Eros, a.a.O., S.37

<sup>1254</sup> Hauser, Kornelia: Bildung und Demokratie, Paper für den Kongress „Momentum09: Freiheit“, S.2, Online im Internet, URL: <http://momentum-kongress.org/hauser-kornelia-bildung-und-demokratie> abgerufen am 17.03.2013

Codevariante ist wesentlich moralerzieherisch, sozialpädagogisch, konsensherstellend und gerade nicht kognitiv orientiert. Entwickelt wurde sie übrigens an Schulen, deren Prinzip die soziale Kontrolle abweichenden Verhaltens ist.<sup>1255</sup> Wir können daraus schließen: Schulunterricht mit Integriertem Code für alle wirkt wie ein Prophylaktikum gegen jegliche „Formen abweichenden Verhaltens“ der Massenmenschen. Hier schließt sich der Kreis, hier geraten wir wieder zur Domestikation der Massen. Sloterdijk hat in seinem berühmt-berüchtigten Elmauer Vortrag festgehalten, dass das latente Thema des Humanismus die Entwildung des Menschen sei, dessen latente These laute: „Richtige Lektüre macht zahm.“<sup>1256</sup> Doch sei der Humanismus als domestizierender Faktor spätestens nach dem 2. Weltkrieg obsolet geworden. Denn Faschismus – so Sloterdijk mit Rückgriff auf Heidegger – sei „die Synthese aus dem Humanismus und dem Bestialismus – das heißt, die paradoxe Koinzidenz von Hemmung und Enthemmung.“<sup>1257</sup> Dies führt Sloterdijk zur Epochenfrage: „Was zähmt noch den Menschen, wenn der Humanismus als Schule der Menschenzähmung scheitert? [...] Was zähmt den Menschen, wenn nach allen bisherigen Experimenten mit der Erziehung des Menschengeschlechts unklar geblieben ist, wer oder was die Erzieher wozu erzieht?“<sup>1258</sup> Wir können antworten: Humanisierung soll durch Sozialisierung ersetzt werden! Nicht die »Menschenwürde der einzelnen Individuen« steht im Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen, sondern die »selbstzähmende Masse«, deren Angehörige immerfort mit ihrer Selbsterhaltung beschäftigt – und deshalb müde und gestresst sind. Daraus lässt sich ableiten, warum humanistische Bildung und bürgerliche Kultur durch sozialisierendes Anpassen an das Kollektiv und Erwerbung von anwendungsorientiertem Wissen zur eigenen Nutzbarmachung innerhalb des Kollektivs verdrängt werden. Falls es darum geht, dann hat Peter Sloterdijk die Antwort bereits selbst gegeben, als er schrieb: „Die Pflicht sich in der Mitte zu halten, bildet die unausgesprochene Über-Regel des In-der-Welt-Seins als Bürger, Untertan und Mensch.“<sup>1259</sup> Im Mittelpunkt der Bildungsbe-mühungen steht nicht die Freiheit des Menschen, sondern die Gewährleistung, dass die Masse harmlos bleibt. Im Mittelpunkt steht nicht der Mensch, sondern die *harmlose Masse*.

### 3.4. Lebensnähe

Die gegenwärtige Vorliebe für Lebensnähe ergibt sich grosso modo schon aus der Abneigung der Postmoderne gegen den Tod. Aber der Reihe nach: Anfang der 1970er Jahre erlebte der Projektunterricht eine Renaissance im Bildungswesen – und mit ihm die Forderung nach *Lebensnähe*. Mittlerweile hat sie sich zu einem dominanten pädagogischen Faktor entwickelt. Es gibt kaum eine Schule, die sich in ihrem Internetauftritt nicht als lebensnah oder gar als Lebensschule feilbietet. Schirlbauer meint, die gegenwärtige Pädagogik und die

---

<sup>1255</sup> Schirlbauer, Alfred: Reinheit und Vermischung, a.a.O., S.143

<sup>1256</sup> Sloterdijk: Regeln für den Menschenpark, S.17

<sup>1257</sup> Ebd. S.31

<sup>1258</sup> Ebd.

<sup>1259</sup> Sloterdijk, Peter: Verachtung der Massen, S.42

Bildungspolitik könnten „von Nähe gar nicht genug bekommen“. Er beschreibt das „Grundkonzept der Nähedidaktik“ folgend: „Welt und Leben sollen nicht mehr über den Begriff, über distanzierende Theorie und Reflexion erschlossen werden, sondern direkt erfahren werden, erlebt und eingeübt werden.“<sup>1260</sup> Doch es ist nicht das wirkliche Leben, mit dem die Schüler zu tun haben. Anstelle der Betrachtung des wirklichen Lebens, der Wirklichkeit, wird das Leben in lebensnahen Projekten nur simuliert. Die Lebensnähe ist aber eben nicht das Leben selbst, sondern bestenfalls nur nahe am Leben. Genauso wenig ist eine Nahtoderfahrung eine Todeserfahrung. Von Letzterer weiß kein Lebender zu berichten.

Bürgerlicher Unterricht war grundsätzlich immer Distanz schaffendes Tun, denn es ging vorrangig um die Entsinnlichung. Das *Begreifen* vollzog der Verstand. Während in Hegels modern-bürgerlicher Bildungskonzeption noch gefordert wurde, der Jugend müsse „das Sehen und Hören vergehen“ und sie müsse „vom konkreten Vorstellen abgezogen“<sup>1261</sup> werden, so ist in der massendemokratischen Bildungswirklichkeit das konkrete *Vorstellen* noch das Geringste, besser wäre das konkrete *Erleben*. Und beim Lernen mit allen Sinnen kommt zum Sehen und Hören noch das Tasten, Riechen und Schmecken hinzu. Hegels Aufhebung des Sinnlich-Konkreten durch logische Zusammenhänge kehrt sich in erlebte Gewissheit sinnlicher Erfahrungen um. Schirlbauer resümiert: „All das, was im traditionellen systematischen Lehrgangsunterricht stillgelegt ist, kommt lebenspädagogisch zum Zug: Subjektive Ambitionen und Optionen, Ängste, Befürchtungen, Zwänge der Lebensnot, die gärenden Umstände der Welt. Das ganze beginnt zu brodeln. Denn das Projekt trägt – zumindest tendenziell – den Ernstcharakter, den das Leben trägt.“<sup>1262</sup>

Kondylis hat die Verdrängung der Geschichtswissenschaft und der Größe »Zeit« durch die Soziologie und der Größe »Raum« beschrieben.<sup>1263</sup> Nähe und Distanz sind räumliche Kategorien. Die allgegenwärtige Forderung nach Lebensnähe rückt den Faktor »Raum« in den Fokus – und liegt dementsprechend im massendemokratischen Trend. Vor allem die Überwindung von Distanzen ist ein zentrales Thema in der Massendemokratie (siehe neue Technologien, v.a. Telekommunikation). Das *Nacheinander* des historischen Denkens, wird durch ein *Nebeneinander* ersetzt. Chronologie wird durch eine *Gleichzeitigkeit im Raum* ersetzt. Das äußert sich einerseits im Multitasking und andererseits im fächerübergreifenden Unterricht. Es wird alles auf einer Ebene gedacht. Diese Ebene ist das Leben.

In seiner Kritik am lebensnahen Lernen weist Schirlbauer daraufhin, dass das Lernen in konkreten Lebenszusammenhängen im Grunde vormodern sei. Denn nur relativ simpel konstruierte Gesellschaften, wie z. B. das vorindustrielle Bauerntum, können durch Einleben und Einüben alle erforderlichen Qualifikationen erwerben. Er schlussfolgert, dass „die

---

<sup>1260</sup> Schirlbauer, Alfred: Distanz als didaktische Kategorie. Bemerkungen zum Mußecharakter von Schule. In: Moralpredigt, a.a.O., S.76

<sup>1261</sup> Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Georg Wilhelm Friedrich Hegel's Werke, Band 15, Aus einem Briefe Hegel's an Riethammer, Duncker und Humblot, 1836, Berlin, S.345

<sup>1262</sup> Schirlbauer, Alfred: Distanz als didaktische Kategorie, a.a.O., S.77

<sup>1263</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.149



Lebensferne der Schule der Moderne [...] eine Errungenschaft [ist], die zu feiern wäre.“<sup>1264</sup> Im lebensnahen Lernen werden erforderliche Qualifikationen durch Einleben und Einüben errungen. Bleiben wir beim Beispiel des vorindustriellen Bauerntums: Der Lernprozess war nicht bloß lebensnah, sondern das Leben selbst. Der Lernprozess war *Learning by Doing* und stützte sich sehr stark auf die positiven als auch negativen Erfahrungen der Altvorderen ab. Das in diesem *Learning by Doing* als persönlich für gut Befundene wird ins Repertoire aufgenommen. Mit Kondylis gesprochen: Der Bauer entwickelt sein Weltbild, das ihm Orientierung bei der weiteren Sicherstellung seiner Selbsterhaltung bieten muss. Selbsterhaltung muss hier konkret als Überleben interpretiert werden, denn die falsche Handhabung des Saatguts oder die falsche Behandlung des Viehbestands konnte die Existenz einer Bauernfamilie ruinieren. Alles, was der Bauer wusste, hatte er selbst erfahren, erlebt, getan, erarbeitet – und zwar direkt und unmittelbar. Darauf konnte er sich verlassen, denn das war das Bekannte. Alles andere, das *Unbekannte*, war risikobehaftet. Anderes Saatgut, eine neue Magd, ein neuer Knecht, eine andere Technik zum Herstellen von Dachschindeln, eine andere Rinderrasse, eine andere Technik zum Heutrocknen – dies alles war kein Bestandteil seines Weltbildes, ja bedrohte es sogar. Die skeptische Haltung gegenüber allem Unbekannten kommt im Sprichwort „Was der Bauer nicht kennt, das frisst er nicht!“ prägnant zum Ausdruck. Wir treffen hier wieder auf die von Elias Canetti erörterte Berührungsfurcht. „Nichts fürchtet der Mensch mehr als die Berührung durch Unbekanntes.“<sup>1265</sup> Deshalb will man das Unbekannte auf Distanz halten – man will es prüfen und einordnen. Doch Canetti hat gesagt, wie sich der Mensch von dieser Berührungsfurcht erlösen kann: Er muss in einer Masse aufgehen.<sup>1266</sup>

Das lebensnahe Einüben gibt Antworten; es liefert das *Wie*. Das lebensnahe Einüben stellt aber keine Fragen; es fragt nicht nach dem *Warum*. Das lebensnahe Einüben verstellt die Sicht auf das theoretische Prinzip hinter dem *Wie*. Das Eingeeübte wird zum Bekannten. Bleibt man im Bekannten, so bleibt man im sicheren Bereich. Die dergestalt Eingeeübten, die dergestalt Sozialisierten, erkennen einander sozusagen am *Stallgeruch*. Das allen Bekannte, – das allseits Bekannte – das ist die Mitte. Außerhalb davon lauert das Unbekannte, das nur wenigen *Außenseitern*, die *außerhalb* der Mitte stehen, kennen. Sie machen sich dadurch der Masse verdächtig. Die Pflicht zur Mitte ist die Pflicht aller, den allseits bekannten Bereich nicht zu verlassen. Wer es sich dennoch im Unbekannten heimisch macht, stellt sich außerhalb des Weltbildes und droht als Gefahr wahrgenommen zu werden.

Eine Bewältigungsstrategie für das Unbekannte böte die Kenntnis von allgemeinen Regeln, welche die Zusammenhänge zwischen Phänomenen erklären. Ein unbekanntes Ereignis könnte in das Weltbild eingeordnet werden. Wer im Frontalunterricht die allgemeinen Merkmale von Bäumen lernt – also über den Aufbau des Baumstammes, der Wurzeln, der Blätter, der Blüten sowie über die Frucht- und Samenbildung Bescheid weiß – hat eine

---

<sup>1264</sup> Schirlbauer, Alfred: Distanz als didaktische Kategorie, a.a.O., S.81

<sup>1265</sup> Canetti: Masse & Macht, S.13

<sup>1266</sup> Vgl. ebd. S.14

allgemeinere Vorstellung, als derjenige, der im Rahmen des lebensnahen Projektunterrichts im Schulgarten einen Apfelbaum pflanzt. – Das praktische *Einüben* anstelle des theoretischen *Bedenkens* geht eher in die Richtung des Abrichtens. Anstelle des *Nachdenkens* steht das *Nachmachen* im Mittelpunkt. Es geht um das Reagieren auf Reaktionen anderer – es ist die vollkommene Verstrickung in der Kausalkette.

Die Europäische Kommission bemängelt 2012 in ihrem Dokument *Neue Denksätze für die Bildung*, „die Bildungseinrichtungen arbeiten nicht intensiv genug mit Unternehmen und Arbeitgebern zusammen, um das Lernen enger mit der Realität am Arbeitsplatz zu verknüpfen.“<sup>1267</sup> Die EU-Kommission will kein lebensnahes Lernen, sondern ein dem Arbeitsleben nahes Lernen, denn nach wie vor – so wird bemängelt – „ist der Abstand zwischen Bildungswesen und der Arbeitswelt zu groß.“<sup>1268</sup> Nicht unerwartet empfiehlt die EU-Kommission die Umstellung der Berufsbildung auf ein duales Ausbildungssystem. „Das Lernen am Arbeitsplatz“ erleichtere den „Übergang von der Schule zum Arbeitsleben.“<sup>1269</sup> Insbesondere an der Lehrlingsausbildung und an anderen dualen Ausbildungsmodellen lasse sich dies erkennen. Und ebenso konsequent schlussfolgert die EU-Kommission, dass eine Ausdehnung auf den Hochschulbereich eine feine Sache wäre: „Das dem dualen System zugrundeliegende Konzept – die Kombination von schulischem Unterricht mit praktischen Erfahrungen am Arbeitsplatz – verfügt auch auf der tertiären Ebene über erhebliches Potenzial.“<sup>1270</sup> Und von dieser Diagnose zur Empfehlung ist es nur ein weiterer Schritt: „Das Lernen am Arbeitsplatz [...] sollte eine tragende Säule der Berufsbildungssysteme in ganz Europa bilden, um [...] dem auf dem Arbeitsmarkt vorherrschenden Qualifikationsbedarf gerecht zu werden.“<sup>1271</sup> In nahezu allen diesbezüglichen EU-Papieren wird das österreichische Konzept der dualen Lehrlingsausbildung gelobt.<sup>1272</sup> Nun scheint es sogar zum *role model* für europäische Hochschulen nach dem Geschmack der EU zu avancieren. Die österreichische Lehrlingsausbildung ist lebensnah. Und unter Lebensnähe ist *Nähe zum Arbeitsleben* zu verstehen – zumindest wenn es nach der EU-Kommission geht. Der Lackmusestest, ob etwas das Prädikat *lebensnah* erhält, ist die Brauchbarkeit des Outputs. Kann der vermittelte Stoff möglichst unmittelbar angewandt werden, oder nicht? Der Trend geht in Richtung *Learning by Doing*; und hinsichtlich der notwendigen IKT-Kompetenz in Richtung *E-Learning by Doing*; und hinsichtlich der notwendigen Selbstkompetenz und Eigeninitiative lautet das Motto *Do it yourself!*

Die EU-Kommission stellt im erwähnten Dokument weiters fest, dass Lernergebnisse die treibende Kraft für den Lernerfolg sein soll. Bildung könne nur dann zum Wachstum und zur

---

<sup>1267</sup> Europäische Kommission: *Neue Denksätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investition in Qualifikationen*, Straßburg, November 2012, S.2

<sup>1268</sup> Ebd., S.6

<sup>1269</sup> Ebd., S.7

<sup>1270</sup> Ebd.

<sup>1271</sup> Ebd., S.8

<sup>1272</sup> Abgesehen davon hat Österreich in der Sekundarstufe II (ISCED3) EU-weit den höchsten Anteil von Schülern in berufsbildenden Schulen.

Schaffung von Arbeitsplätzen beitragen, wenn „die Bildungsgänge auf die Lernergebnisse ausgerichtet sind – also auf das Wissen, die Kompetenzen und die Fertigkeiten [...] – statt auf das Absolvieren einer bestimmten Stufe oder eines bestimmten Zeitraumes an einer Bildungseinrichtung.“<sup>1273</sup> Allerdings – so wird es im Dokument bemängelt – sei dieser Paradigmenwechsel „noch nicht vollständig im Unterricht und bei der Bewertung angekommen“. Und das, obwohl der Output-orientierte Ansatz die Grundlage des EU- und der jeweiligen nationalen Qualifikationsrahmen ist. Infolgedessen wird eine Steigerung der „Relevanz der Lehrpläne für die Arbeitswelt“ gefordert, „und zwar vor allem durch eine fortlaufende Zusammenarbeit mit Unternehmen und Arbeitgebern, z. B. indem verstärkt Unternehmerinnen und Unternehmer zur Unterstützung des Lernens in den Unterricht eingeladen werden.“<sup>1274</sup> Bemerkenswerterweise findet sich diese Empfehlung nicht unter dem Aufhänger *Schule und Arbeitsplatz*, sondern unter der Unterschrift *Die Lehrkräfte in Europa unterstützen*. Daraus lässt sich ableiten, dass die dem Arbeitsleben fernem Lehrer, von den im Arbeitsleben Stehenden Unterstützung erhalten sollen. Die Kernaufgabe, die ein Lehrer im bürgerlich-modernen Sinne besaß, nämlich das *Erklären des Warum*, verschwindet hinter dem *Darstellen des Wie*, durch den anwendungsorientierten Praktiker. Zyniker könnten anmerken, dass die penetrante Forderung nach *berufsbegleitendem Lernen* zur erneuten Etablierung von Kinderarbeit führen müsse, sodass auch Kinder *berufsbegleitend* lernen könnten. Weil das aber so nicht geht, sollen sie wenigsten (arbeits)lebensnah lernen. Schirlbauer resümiert: „Je simpler die zukünftigen Aufgaben der jungen Leute, umso eher kann deren Ausbildung der Struktur des Learning by Doing nachgebildet werden, umso weniger bedarf es der systematisierten Lehre, also des schulischen Unterrichts; umso eher nimmt ein derartiger Ausbildungsgang den Charakter der ‚Abrichtung‘ im Hinblick auf fertige Tätigkeitsmuster an.“<sup>1275</sup>

Die Transformation, welche die Schule seit den 1980ern durchmacht, vollzieht sich im Namen der Humanität.<sup>1276</sup> In der Schule wird niemand mehr zum Lernen gezwungen, sondern bloß angeregt. In der gegenwärtigen Schule geht es also um die Herstellung von Bedingungen, welche geeignet erscheinen, die Schule gerechter und klimatisch erträglicher zu machen. Nicht nur der Unterricht, sondern auch die Schule soll folglich *lebensnah* sein. Aufgrund der Fülle von Erziehungsaufgaben und dem notwendigen pseudo-familären Milieu der Schule verschwinden die Grenzen zwischen privatem und öffentlichem Bereich zunehmend. Dieser Umstand zählt zu den typisch postmodernen Phänomenen. Vor allem Kindern in Ganztageschulen bleibt wenig Raum für private Erlebnisse. Das Leben steht als Lernraum ja nicht mehr zur Verfügung, deshalb müssen verschiedene Elemente des Lebens schulisch simuliert werden.<sup>1277</sup> Doch der Prozess der Annäherung an das Leben kann nicht bis ans Ziel geführt werden, ohne die Schule zum Verschwinden zu bringen. „Die lebensnahe

---

<sup>1273</sup> Europäische Kommission: Neue Denkansätze für die Bildung, a.a.O., S.8

<sup>1274</sup> Ebd., S.13

<sup>1275</sup> Schirlbauer: Distanz als didaktische Kategorie, a.a.O., S.85

<sup>1276</sup> Vgl. Schirlbauer: Die große Transformation, a.a.O., S.11

<sup>1277</sup> Vgl. ebd. S.21

Ganztageschule verspricht lebensnahe Lernprozesse, verkehrt aber das Leben in Schule. Das Leben der Kinder findet schulisch statt, damit Schule sich als Leben ausgeben kann.<sup>1278</sup> Wie lebensnahe auch Schule ist, sie bleibt Schule. Sie simuliert bloß das Leben. Schule ist nur in einem Aspekt zu 100% echtes Leben: im Schulalltag. Im Unterricht hingegen ist alles bloß Simulation. Es reicht aber offenbar, wenn der Eindruck entsteht, im wirklichen Leben wäre es so. In der Informationsgesellschaft „ist es nicht nur immer schwieriger, sondern zunehmend unmöglich und sinnlos geworden, zwischen Realität und Simulakrum noch zu unterscheiden.“<sup>1279</sup> Wie sehr wir es hier mit Simulation zu tun haben, können wir daran ermessen, dass viele Kinder, die aus der Schule nach Hause kommen, de facto einen Wechsel von Bildschirm (des Schulcomputers) zu Bildschirm (des Computerspiels und des TVs) vollziehen.

Im Zuge der Reformpädagogik gab es v.a. zu Beginn des 20. Jahrhunderts ganz vehemente Anstrengungen eine Schulatmosphäre zu erzeugen, die das Erziehen und Lernen erleichtern sollten. Deren Quintessenz mit „aus schwarz/weiß wird bunt“ zusammenzufassen ist zwar nicht ganz falsch, aber zu kurz gegriffen. Ziel ist ein völlig neues Klima, deren Endstatus sich am Gegenteil dessen orientiert, was in den verteufelten bürgerlichen Schulen zu finden war. Das Klima der alten Schule wurde als kalt bis frostig beschrieben. Ziel ist es deshalb, der *neuen* Schule einen Wohncharakter zu geben. Schule entwickelt sich so zu einem Ort des Lebens, denn Kindern sollen hier nicht nur die Unterrichtszeit, sondern darüberhinaus auch Zeit für Sport, für Hausaufgaben und für gemeinsames Lernen verbringen. Dabei wird auf Interieuraccessoires wie Pflanzen, Bibliotheken, Bildern und sonstige Dekorationen, zurückgegriffen. Es werden auch Ruhe-, Spiel- und Musizierbereiche geschaffen. Für die Kleinen in der Volksschule gibt es teilweise Kuschelecken und für die Oberstufenschüler Raucherbereiche. Schule tendiert so zu Wohnraum und Lebensraum. Die Vermischung von Privatem und Öffentlichem ist hier bereits zum Alltag geworden. Im Lebensraum Schule wird nicht nur unterrichtet und gelernt, sondern es findet auch eine Sozialisierung statt. Ellen Key erträumte sich die zukünftige Schule so: „In dem zukünftigen Schulgebäude giebt es gar keine Klassenzimmer. Aber es giebt da verschiedene Säle mit reichem Material für verschiedene Gegenstände, und neben ihnen Arbeitsräume, wo jeder seinen gegebenen Platz zum Selbststudium hat; [...]. In jedem Raume, so wie im Aeusseren des Gebäudes werden Architektur und Dekoration zusammen ein schönes Ganzes bilden.“<sup>1280</sup> Trotz der euphorischen Schilderung einer harmonischen Szenerie haben wir es hier keineswegs mit einem synthetisch-harmonischen Zusammenhang zu tun. Das organisierte Ganze suchen wir hier vergeblich. Stattdessen bietet sich ein Bild der Beliebigkeit. Es giebt „reichlich Material“ das gemäß kindlicher Spontaneität verwendet wird. Die Elemente – Kinder und Unterrichtsmaterial – kombinieren sich zu einer Struktur, von der zu Beginn der Entwicklung niemand weiß, wie sie enden wird. Also das genaue Gegenteil, des „vorausgewussten Endes“ einer

---

<sup>1278</sup> Ebd. S.15

<sup>1279</sup> Welsch: Postmoderne Moderne, S.150

<sup>1280</sup> Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Autorisierte Uebertragung von Francis Maro, Fischer Verlag, Achte Auflage (15.-16. Tausend), Berlin, 1905, S.282f.

althergebrachten Unterrichtseinheit, die einer inneren Ordnung folgt. Die Schulstruktur erinnert eher an das Deleuze/Guttarische Rhizom. Die Betonung der postmodernen Kategorie *Raum* rückt die Lernumgebung in den Mittelpunkt, die isoliert betrachtet sogar als Eigenständiges wahrgenommen wird. „Man hielt damals die atmosphärisch-klimatischen Bedingungen des Schullebens nicht bloß für wichtige Randbedingungen der pädagogischen Arbeit, sondern mitunter für das Erziehende und Bildende schlechthin. Atmosphäre war alles.“<sup>1281</sup>

Die Verwandlung der Schule zum Lebensraum – v.a. in Form einer Ganztageschule – korrespondiert mit der postmodernen Gesellschaft im Allgemeinen und ihren ökonomischen Auswirkungen im Besonderen. Neben Kindern von alleinerziehenden Elternteilen sind auch in Kernfamilien beide Elternteile – entweder aus ökonomischen Zwängen oder individuellen Bedürfnissen – tagsüber nicht in der Lage die Kinder zu betreuen. Dies entspricht der geforderten Mobilität. Der mobilste Teil der Gesellschaft ist der ungebundene Single. Kinder bedeuten einen erheblichen Bindungszwang und reduzieren die räumliche Mobilität der Arbeitnehmer. Kinder, die viel Zeit in außerfamiliären Betreuungseinrichtungen verbringen, erkennen dies als Normalität, wodurch sich ihre innere Mobilität erhöht, sich der zunehmenden sozialen Mobilität in der Gesellschaft anzupassen.<sup>1282</sup>

Mit Lebensnähe korrespondiert ein weiterer Orientierungsaspekt, nämlich die Erfahrung. Erfahrungsorientierter Unterricht soll den Jugendlichen die Möglichkeit geben, „sich selbst, die eigenen Erlebnisse, Fantasien, Erfahrungen, Haltungen in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Unterrichtsinhalten darzustellen.“<sup>1283</sup> Die aktuellen Bedürfnisse der Schüler werden ernst genommen und in den Unterricht übernommen. Dabei müssen sie aber dergestalt thematisiert werden, dass sie im Unterricht bearbeitet werden können. Hinter der Formulierung »Erfahrungsorientierung« verbergen sich allerdings Alltagsbegebenheiten, die nun im Unterricht behandelt werden. Dahinter wird das postmoderne Muster »weg vom Ideal – hin zum Alltag« deutlich. Auch das massendemokratische Gleichheitsprinzip sticht ins Auge: Anstelle Fachautorität des Lehres steht das Äußern subjektiver Gegebenheiten im Zentrum. Und der Fachmann für diese ist das jeweilige Subjekt selbst. So werden Urteile und Bewertungen ohne Sachkenntnis getroffen. Damit wird befördert, was Elias Canetti *Urteilskrankheit* nennt. Diese sei eine der verbreitetsten Krankheiten, „die es unter Menschen gibt [...] praktisch alle sind von ihr befallen.“<sup>1284</sup>

---

<sup>1281</sup> Schirlbauer, Alfred: *Junge Bitternis*, a.a.O., S.96

<sup>1282</sup> Vgl. Kondylis: *Niedergang*, S.195

<sup>1283</sup> Scheller, Ingo: *Erfahrungsbezogener Unterricht: Praxis-Planung-Theorie*, Scriptor Verlag, Königstein, 1981

<sup>1284</sup> Canetti: *Masse & Macht*, S. 351

### 3.5. Das Projekt – Sozialisierung statt Bildung & Erziehung

Der Projektunterricht geht zurück auf die Philosophie und die Pädagogik des amerikanischen Pragmatismus. Zu den einflussreichsten Protagonisten gehören u.a. John Dewey und William Head Kilpatrick. Die Vorteile, die der Projektunterricht – gemäß seinen Verfechtern – aufweist, sind folgende: lebensnah, wirklichkeitsbezogen, praxisnah. Die projektartig lernenden Kinder sind motiviert, aktiv, gesellig-solidarisch, selbsttätig und produktiv.<sup>1285</sup> Die ganze Chose zielt ab auf ein „wertvolles Leben“ das geprägt ist durch „planvolles Tun von ganzem Herzen“<sup>1286</sup> – was freilich dem amerikanischen Pragmatismus entspricht. Schirlbauer kritisiert, die Tätigkeit von Projektpädagogen ähnele „dann eher den Aktivitäten von basisdemokratischen Gemeinwesenarbeitern und Bürgerinitiativen.“<sup>1287</sup>

Zusätzlich zur ursprünglichen Idee der Wirklichkeitsnähe des projektpädagogischen Ansatzes trat die zunehmende Schülerorientierung, die v.a. durch die deutsche Reformpädagogik beige-steuert wurde. Grundlegung des Lernens durch Schülerwünsche von Berthold Otto und die Planung des Unterrichts durch betroffene Schüler von Hugo Gaudig.<sup>1288</sup> Die Forderung nach Authentizität, Schülerorientierung sowie dem Echten und Spontanen im Unterricht hat sich weitgehend durchgesetzt. Nicht ohne Kritiker auf den Plan zu rufen. Schirlbauer z. B. meint, „die Thematik des Unterrichts – ich extrapoliere jetzt – zeigt eine Tendenz zur Vereinheitlichung: Der Mensch als soziales Wesen. Ich und Du. Wir und unsere Bedürfnisse. Unterricht als Kultur des Sozialnarzißmus.“<sup>1289</sup> Und Kondylis erkennt in der Authentizität lediglich eine Maske. „Selbstmitleid ist neben dem Narzißmus eine geläufige psychologische Erscheinung in der Massendemokratie der authentischen Menschen“<sup>1290</sup> Was hier jedenfalls deutlich ersichtlich wird, ist die Umkehrung des Verhaltens der Schüler: Statt „an sich halten“ sollen/müssen sie „alles raus lassen“. Die Trennung von Privatem und Öffentlichem wird so zur Makulatur. In einer gemäß der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur gestalteten Unterrichtseinheit war „der Anfang des Prozesses [...] vom Ende her regiert. Der Lehrende muß dieses Ende von jedem Punkte seines Prozesses sehen können und darf nicht diese Sicht verlieren.“<sup>1291</sup> Die Spontaneität, die von den Schülern ausgehen soll, läßt keinen Unterricht von einem „vorausgewussten Ende“ her zu. Der Unterricht ist vielmehr aus unvorhersehbaren Elementen strukturiert – er entspricht der analytisch-kombinatorischen

---

<sup>1285</sup> Vgl. Schirlbauer: Junge Bitternis, a.a.O., S.85

<sup>1286</sup> Kilpatrick, William Head: Die Projekt-Methode. In: Herrmann Röhr (Hrsg.): Die Reformpädagogik des Auslands. Pädagogische Texte, Küpper Verlag, 1965, S.89

<sup>1287</sup> Schirlbauer: Junge Bitternis, a.a.O., S.85

<sup>1288</sup> Die Schüler sollten nach Gaudig vom Passivum ins Aktivum übersetzt werden. Dabei sollten sie selbst mitplanen, was aber die Kenntnis der Methoden voraussetzt. Doch sind diese den Schüler einmal bekannt, so nähert sich der Unterricht dem Optimum der Schülerzentrierung. „Die Tätigkeit des Lehrers ist im idealen Fall gleich null“. (Gaudig, Hugo: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Erster Band, 2.Auflage, Leipzig, 1922)

<sup>1289</sup> Schirlbauer: Junge Bitternis, a.a.O., S.36

<sup>1290</sup> Kondylis: Niedergang, S.212

<sup>1291</sup> Petzelt: Grundzüge systematischer Pädagogik, a.a.O., S.174

Denkfigur. Die Strukturierung der Unterrichtseinheit erfolgt Stück für Stück und muss alle authentischen und spontanen Äußerungen miteinbeziehen. Denn das bereits Zusammengesetzte bildet einen festen Rahmen, innerhalb dessen man sich beim Kombinieren bewegen muss, um die vorgegebene Zusammensetzung oder Struktur nicht zu zerstören.<sup>1292</sup> Damit Projektpädagogik aber erfolgreich wird, müssen die Verhaltensformen der Schüler kompatibel an die handlungsorientierten, schülerorientierten und projektorientierten Unterrichtsformen angepasst sein.

Seit den 1970er Jahren wird der Vermittlung von Wissen weniger Relevanz beigemessen, während analog dazu die Bedeutung von sozialem Lernen stieg. Statt Wissen werden Haltung und Gesinnung gefordert. „Der pädagogisch großangelegten Verabschiedung der Bildung im Sinne von Wissen [...] entspricht die derzeit beobachtbare Wiederkehr der Moral, die Renaissance der Gesinnungserziehung als Epiphanie einer Tugendlehre, welche noch nie etwas anderes leistete, als die Subjekte mit dem zu befreunden, was ihnen ohnehin blüht. Eingelebt wird den Subjekten der ‚amor fati‘, die Liebe zum eigenen Schicksal.“<sup>1293</sup> Oder wie es Erich Fromm ausdrückte: Damit „der Mensch gerne tut, was er tun muss“ wirkt die „Struktur der Gesellschaft“ gestaltend auf die „psychischen Energien“ der Menschen. Denn andernfalls könne „die Gesellschaft in ihrer speziellen Form nicht existieren.“<sup>1294</sup>

Erziehung im Schulkontext wird nun zur Sozialerziehung. Sittlichkeit wird dabei als durch das Soziale konstituiert betrachtet, weshalb deren Vermittlung nur im Rahmen der Gruppe und in Gemeinschaft möglich wird. Hermann Giesecke stellte bereits 1985 Folgendes fest „Das Verhältnis der Generationen, also zwischen Kindern und Erwachsenen, genauer: der darin vermutete Unterschied an Reife, Wissen und Erfahrung, galt bisher als entscheidende Voraussetzung des Erziehungsverhältnisses. Aber dieses Verhältnis hat sich so verändert, daß pädagogisch bedeutsame Wechselwirkungen zwischen den Generationen nur noch sehr eingeschränkt stattfinden, dafür die Sozialisationswirkungen der Gleichaltrigengruppen eine kaum noch zu überschätzende Bedeutung bekommen haben.“<sup>1295</sup> Die Dominanz des *postmodernen Jugendkultes* erschwert das erzieherische Einwirken Erwachsener auf Jugendliche zusätzlich. Die massendemokratische Dynamik in Bildung und Erziehung tendiert jedenfalls in die Richtung, dass „Erziehung zunehmend durch Sozialisation ersetzt wird – auch dort, wo vermeintlich noch erzogen wird.“<sup>1296</sup> Unter dem Paradigma der Schülerorientierung verkommt Sozialerziehung zur bloßen Sozialisierung. Ideale gehen verloren, es tun alle nur noch, was alle tun. Die Stoßrichtung orientiert sich am *Manhaften* der Masse.

---

<sup>1292</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.68

<sup>1293</sup> Schirlbauer: Pädagogik und Anthropotechnik. Oder: hat Peter Sloterdijk der Pädagogenzunft etwas zu sagen? In: Ders.: Moralpredigt, a.a.O., S.151

<sup>1294</sup> Online im Internet, URL: <http://www.youtube.com/watch?v=Dt09hflINc8> abgerufen am 17.12.2012

<sup>1295</sup> Giesecke, Hermann: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule, Klett-Cotta, Stuttgart, 1996, S.24

<sup>1296</sup> Das hat Hermann Giesecke bereits 1985 konstatiert. Siehe: Giesecke, Hermann: Das Ende der Erziehung, a.a.O., S.25

Privater und Öffentlicher Bereich verschwimmen vollends. Man macht in der Schule, was man auch zu Hause macht – und umgekehrt. Wird aber Erziehung nicht als dialogische Beziehung begriffen, sondern beschränkt sich aufs Sozialisieren, dann „pervertiert sie zur bloßen Menschenzurichtung.“<sup>1297</sup>

Es war im Jahre 1969 als Gernot Koneffke – ein Kritiker der bürgerlichen Pädagogik, v.a. dessen wirtschaftsbürgerlicher Tendenzen – mit dem Aufsatz „Integration und Subversion“ eine Programmatik seiner Theorie der Bildung vorgestellt hat.<sup>1298</sup> Darin bemerkte Koneffke u.a., dass »machtkonformes Verhalten« durch eine wirtschaftlich effiziente Organisation von Bildung – die eine entintellektualisierte und pragmatische Bildung ist – erzeugt wird. Bildung wird schlicht zur Integration in das, was ist. Schule – so Koneffke – diene dergestalt „als geplant arbeitender Verstärker der informellen Manipulation und bezweckt marktkonformes Verhalten.“ Die Beseitigung von Sackgassen im Bildungswesen offenbare Koneffke zufolge hier ihren speziellen Sinn: „Die Sicherung sozialer Aufstiegschancen hilft mit der Möglichkeit zur Befriedigung bornierter Statusaspirationen die Illusion subjektiven Glücks zu erhalten, die das objektive Elend der eigenen Entmündigung und des millionenfachen Entbehnungstodes in den Entwicklungsländern verdunkelt und erträglich macht.“<sup>1299</sup> Allerdings bleibe die Fähigkeit des kritischen Reflektierens als subversives Moment in Bildung enthalten. Wenn sich jedoch eine bildungsbedingte Subversion systemgefährdend ausbreite, d. h. nicht nur auf einen kleinen Zirkel wie Schriftsteller oder Künstler beschränkt bleibe, dann müsse die wirtschaftsbürgerliche Dominanz zu ihrer Stabilisierung die „Liquidation von Bildung“ betreiben. „Machtkonformes Verhalten“ würde dann über *Integration* im Sinne einer „Bindung an das Bestehende durch bessere Anpassung“ gesichert werden. Denn der Weg zur Einordnung führe über „erzieherische Führung“.

Ganz allgemein bedeutet Integration den Zusammenschluss einzelner Elemente zu Einheiten bzw. die Bildung eines übergeordneten größeren Ganzen. Aus soziologischer Sicht – und um die geht es hier – beschreibt Integration die Verbindung einer Vielheit von einzelnen Personen oder Gruppen zu einer gesellschaftlichen und kulturellen Einheit. Das ist zumindest die Theorie. In Wirklichkeit – und nun aus pädagogischer Sicht – scheint es eher so zu sein, dass unter Integration das Anpassen von sozialen Randexistenzen an den Mainstream verstanden wird. Damit sind aber nicht Bettler oder Obdachlose gemeint, sondern marginalisierte Menschen wie Immigranten, sozial Schwache und Behinderte.<sup>1300</sup> Das Anpassen an den Mainstream bedeutet in etwa dasselbe wie die von Sloterdijk erwähnte „Pflicht zur Mitte“. Die Randexistenzen sollen sich massenkonform Verhalten und in der manhaften Masse aufgehen. Wird Integration in Zusammenhang mit Chancengleichheit

---

<sup>1297</sup> Ribolits, Erich: Vom Lehrer zum Lerncoach?. In: Ders., Bildung ohne Wert, a.a.O., S.111

<sup>1298</sup> Koneffke, Gernot: Integration und Subversion. In: das Argument, Heft 5/6/1969, 11. Jahrgang, S.389-430. Der hier im folgenden verfolgte Gedankengang wurde von Astrid Messerschmidt im Aufsatz „Integration“ herausgearbeitet. Siehe: Messerschmidt, Astrid: Integration. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, Löcker Verlag, Wien, 2006, S.154-161.

<sup>1299</sup> Koneffke, Gernot: Integration und Subversion, a.a.O., S.409

<sup>1300</sup> Vgl. Messerschmidt, Astrid: Integration. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, a.a.O., S.155



gedacht, so fällt auf, dass die erwähnten Randexistenzen einen gehörigen Startnachteil haben. Analytisch-kombinatorisch betrachtet mangelt es ihnen an Kombinationsfähigkeit. Seien es Sprachkenntnisse, seien es körperliche Fähigkeiten, sei es kulturelles Kapital – ihnen fehlen Kompetenzen, um beim Mainstream andocken zu können. Um es salopp zu formulieren: sie sind nicht so, wie alle sind, bzw. sein sollten. Sie sind anders. Aus Sicht der Masse fehlt ihnen etwas. Integration bedeutet also so viel wie das Herstellen der Kompatibilitätsefähigkeit zur Masse.

Die pädagogisch-motivierte Integration entfaltet sich in zwei Ansätzen: erstens der harmonische Ansatz der Multikulturalität, indem wechselseitig voneinander gelernt werden soll – also die Masse von den Randexistenzen und umgekehrt. Und zweitens der leistungsorientierte Ansatz der Anpassung, indem die Integrationsleistung von den Randexistenzen in Selbst-Engagement vollzogen wird. Während im harmonischen Ansatz ein allgemeines *Voneinanderlernen* propagiert wird, steht beim leistungsorientierten Ansatz das *fördernde Fordern* im Mittelpunkt.<sup>1301</sup> Analytisch-kombinatorisch betrachtet bezwecken beide das Herstellen der Kompatibilitätsefähigkeit zwischen Masse und Randexistenzen. Angesichts der dominierenden Aspekte der Massendemokratie, wie z. B. des Gleichheitsprinzips, des Leistungsprinzips, des Selbstengagements und v.a. der Anpassungsbereitschaft als Kardinaltugend der Selbstverwirklichungsideologie, scheint Multikulturalität keine Erfolgsaussichten zu haben. Die Massendemokratie verlangt so wie alle langfristig bestehenden Massen nach Stabilisierung und Zusammenhalt – mit anderen Worten: nach Domestikation. Diese wird durch unaufhörliches Optimieren der Anpassungsefähigkeit erreicht. Durch ihre Zählung setzt die massendemokratische Masse auf Beständigkeit und grenzt sich streng nach außen ab. Wer sich nicht gemäß ihren Regeln verhält, wird ausgestoßen. „Macht mit, passt euch an – oder verschwindet!“, das ist ihr Credo. Die Masse fordert die „Pflicht zur Mitte“, nicht die „Pflicht zu den Rändern“. Wenn Integration unter diesen Voraussetzungen gelingen soll, dann nur über eine leistungsorientierte Anpassung – inklusive aller negativen Begleiterscheinungen.

Auch im Ethik- und Religionsunterricht scheint es paradoxerweise nicht um korrektes Wissen, sondern um richtige Haltung und Gesinnung zu gehen. Der Unterschied zwischen Religions- und Ethikunterricht lässt sich anhand der kondylischen Denkfiguren veranschaulichen. Im Religionsunterricht geht es darum, sich in *eine* Religion einzuarbeiten, sie v.a. kognitiv zu erfassen. Die Religion – welche auch immer – muss als Ganzes erfasst werden, und zwar mit all ihren Widersprüchen, ihrer Geschichte und ihren soziologischen Auswirkungen. Für den einzelnen Schüler geht es darum, sich selbst in Bezug zur Religion – also *seiner* Religion – zu setzen. Im Religionsunterricht gilt es die Substanz zu erfassen, die hinter dem Glauben steht. Ethik ist allerdings nur ein Teilmoment von Religion – und nicht einmal der wichtigste, denn das elementarste der Religion ist der Glaube. Während es im Religionsunterricht um ein Einarbeiten in ein Ganzes geht, werden im Ethikunterricht mehrere Entwürfe sittlicher Normen zu menschlichem Verhalten überblickt. Im

---

<sup>1301</sup> Vgl. ebd., S.158

Ethikunterricht werden sozusagen mehrere *Wahrheiten* miteinander verglichen. Dies entspricht der Feststellung von Wolfgang Welsch, es gäbe nicht mehr *die* Wahrheit. Denn „die Postmoderne ist diejenige geschichtliche Phase, in der radikale Pluralität als Grundverfassung der Gesellschaften real und anerkannt wird [...]. Fortan stehen Wahrheit, Gerechtigkeit, Menschlichkeit im Plural.“<sup>1302</sup>

Die Grenzen zwischen Religion, Ethik und Glauben verschwimmen zusehends. Der Ethikunterricht trägt dazu offenbar bei. Es scheint, dass er nicht bloß durch eine Diskussion, welche durch die analytisch-kombinatorische Denkfigur dominiert wird, aus der Taufe gehoben wurde, sondern dass er auf das massendemokratische Denken stabilisierend wirkt, denn die Schüler erfahren von allen ein bisschen. Sie können sich sozusagen ihre eigene Sicht der Dinge *designen*. Die Zutaten finden sie im Ethikunterricht. Hier wird ähnlich einer Salatbar angeboten, „worauf eine Gesellschaft auch nach dem weitgehenden Entfall religiöser Bindungen nicht zu verzichten zu können scheint; Orientierungen und Werte, Zielpunkte bzw. Stopregeln für das Bewußtsein der Mitglieder dieser Gesellschaft.“<sup>1303</sup> Problematisch – und augenfällig massendemokratisch – erscheint, dass nicht Erkenntnis, sondern Haltung im Vordergrund steht. Schirlbauer formuliert es so: „Das Uraltmodell des erziehenden Unterrichts kippt schwer auf die Seite der Erziehung.“ Denn statt als Inhalt, im Sinne von Wissen um Tugend, „reüssiert die Moral, notdürftig verkleidet als ‚Selbst- bzw. Sozialkompetenz‘, welche selbstverständlich in unterrichtlichen Arrangements erworben werden soll.“<sup>1304</sup> In Zusammenhang mit der Dominanz handlungsorientiert-offenen Lernens und fächerübergreifenden Unterrichts wird vom Lernenden v.a. Folgendes verlangt: „politische korrekte Gesinnungen und sozialkompetente Umgangsformen. [...] Als leitende Perspektive fungiert dabei ein eigenartiges Kompositum aus einer neuen Wirtschaftsmoral (Flexibilität, Teamfähigkeit, Kommunikationsbereitschaft etc.) und einer säkularisierten christlichen Tugendlehre.“<sup>1305</sup> Und Schirlbauer verweist hier einerseits auf Nietzsches Zarathustra, der erkennt, dass für kleine Leute kleine Tugenden nötig sind, dem es „hart eingeht, daß kleine Leute nötig sind!“<sup>1306</sup>, und andererseits auf einen Text von Konrad Paul Liessmann, der „das Moralisieren als herrschende Diskursform“ bezeichnet. „Alle relevanten und irrelevanten politischen, ökonomischen, historischen, rechtlichen, ästhetischen, wissenschaftlichen und alltäglichen Fragen werden dabei in eine moralische Form gebracht, das heißt aus Fragen der Macht, des Profits, des Geschmacks, der Geschichte, der Legalität, der Wahrheit und des Trivialen wird eine Frage nach dem Guten und dem Bösen.“<sup>1307</sup> Dies führt uns wieder zu Kondylis’ Urteil, das nur ethisch legitimierte Macht herrschaftsfähig ist

---

<sup>1302</sup> Welsch: Postmoderne Moderne, S.5

<sup>1303</sup> Schirlbauer: Moralpredigt. Invektiven zum Ethikunterricht. In: Ders., Moralpredigt, S.106f.

<sup>1304</sup> Ebd., S.107

<sup>1305</sup> Ebd., S.108

<sup>1306</sup> Nietzsche, Friedrich: Werke in drei Bänden (Karl Schlechta, Hrsg.), a.a.O., S.418

<sup>1307</sup> Liessmann, Konrad Paul: Angewandte Ethik. Von realer Ohnmacht und imaginierter Freiheit. In: Kursbuch „Schluss mit der Moral“, Heft 136, Juni 1999, zitiert nach: Schirlbauer: Moralpredigt, S.109

und nur ethisch legitimierte Macht eine Herrschaft stürzen kann.<sup>1308</sup> Alle Argumente der Legitimierung verlaufen entlang der Linie Gut/Böse-Kategorisierung. Die Freund/Feind-Unterscheidung wird dadurch bedeutender.

Vor dem Hintergrund des erzwungenen Selbstengagements im Rahmen der Fluchtmasse und der Pflicht sich in der Mitte zu halten, scheint es klar, dass die im Ethikunterricht vermittelte Moral keinesfalls weitreichende Konsequenzen haben kann. Was die Konsumkultur anbelangt, sind Werbeslogans wie „Geiz ist geil!“ vielleicht ein schönes Diskussionsthema um die Heranwachsenden über unmenschliche Produktionsbedingungen in asiatischen Fabriken zu sensibilisieren. Aber dass Schüler deshalb auf ihren iPod, ihr Smartphone oder ihr Notebook verzichten? Dass sie ihr Taschengeld lieber für ein „Fairtrade“-Produkt sparen? Wohl kaum. „Geiz ist geil!“ ist mittlerweile das Credo derer, die alles haben, aber nichts dafür hergeben wollen. Es ist das Credo des durchschnittlichen Massenmenschen. Es mutet deshalb befremdend an, dass dieser überaus erfolgreiche Werbeslogan der Elektronik-Fachmarktkette SATURN kürzlich ersetzt wurde, und zwar durch: „Soo! muss Technik!“ Dies erscheint auf den ersten Blick sogar noch befremdlicher. Wer sich deshalb aber wundert, dem sei gesagt: Soo! muss Werbung! Absatzförderung und Umsatzsteigerung sind die Ziele des Unternehmens, nicht grammatikalische Eleganz! It's the economy, stupid!

Ist Ethik geil? Und: Wüeee! muss Ethikunterricht? Das müssten am ehesten Ethiklehrer beantworten können. Doch wer unterrichtet Ethik an Österreichs Schulen? Im Schulversuch „Ethikunterricht“, der seit dem Schuljahr 1997/98 durchgeführt wird, obliegt die personelle Einteilung dem Schulleiter. Als Qualifikationsnachweis werden an Pädagogischen Hochschulen berufsbegleitende Ethik-Lehrgänge im Umfang von 2 bis 6 Semestern (mit 8 bis 29 ECTS) angeboten.<sup>1309</sup> „Religionslehrerinnen und -lehrer sind von der Erteilung des Ethikunterrichts nicht ausgeschlossen.“<sup>1310</sup> Doch ob und inwieweit ReligionslehrerInnen eingebunden werden sollen, ist eine der offenen Fragen der Parlamentarische Enquete, die im Frühjahr 2011 zum Thema „Werteerziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft“ abgehalten wurde. In seinem dort gehaltenen Impulsreferat plädierte der Religionspädagoge Anton Bucher, den Ethikunterricht mit der angemessenen Bezeichnung „Ethik- und Religionskunde“ zu versehen, „und zwar deswegen, um Schülern und Schülerinnen von Anfang an deutlich zu machen, dass [...] auch die Religion zur Sprache kommt. Es mag sein, dass individuelle Religiosität privat ist, aber niemals privat sein können Religionen als soziale, weltanschauliche und auch politische Kräfte, worüber

---

<sup>1308</sup> Vgl. Kondylis: Philosoph & Macht, S.11

<sup>1309</sup> Die Inhalte der Lehrgänge an den Pädagogischen Hochschulen umfassen grundsätzlich mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen die folgenden Themengebiete wie „Identität und Verantwortung“, „Ethische Systeme und Theorien“, „Rechtsethik“, „Medienethik“, „Bio- und Medizinethik“, „Weltdeutungs- und Wertkonzepte“, „Religionen“, „Leben in der pluralen Gesellschaft“, „Gerechtigkeitsdiskurse“ und „Gesellschaftspolitische Konzeptionen und Zukunftsmodelle“. BERICHT der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, Dr. Claudia Schmied, gemäß Entschließung des Nationalrates vom 19.01.2012 betreffend Ethik-Unterricht (221/E XXIV.GP).

<sup>1310</sup> BERICHT der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, 2012, (221/E XXIV.GP), S.5

Schüler und Schülerinnen Bescheid wissen müssen.“<sup>1311</sup> Mit der Einführung des Ethikunterrichts schließt sich aber der Kreis der Säkularisierung, denn in der bürgerlichen Moderne wurde durch die Demontage Gottes Religion auf ethische Fragen reduziert. Alles, was Gott blieb, war das bürgerlich-moderne Zugeständnis, als Urheber der Moral in Amt und Würden bleiben zu dürfen. Doch der postmoderne Mensch der Massendemokratie macht sich seine Moral selbst, dazu braucht er keinen Gott. Religion und Ethik wären nun völlig getrennt zu betrachten – und auch getrennt zu lehren und lernen. Für Konrad Paul Liessmann ist Ethikunterricht ohnehin kein Ersatz für den Religionsunterricht, weil Ethik kein Ersatz für Religion ist. Denn – so Liessmann – „Ethik ist nicht das, was von den Religionen übrig bleibt, wenn man Gott durchstreicht, wie umgekehrt auch Religion ihrem Wesen nach keine Ethik für Menschen ist, die den Prozess der Aufklärung noch vor sich haben.“<sup>1312</sup> Der Ethikunterricht müsse also vom Religionsunterricht prinzipiell entkoppelt werden. Liessmann konstatiert, dass „gerade für Angehörige von Religionen mit Moralansprüchen, die einer aufgeklärten Vernünftigkeit nicht immer entsprechen müssen, die Teilnahme an einem religionsneutralen Ethikunterricht von ganz besonderer Wichtigkeit sein müsste, um den Stellenwert und die Bedeutung eines religiösen Wertesystems im Kontext einer pluralen Gesellschaft richtig einschätzen zu können. Das heißt, Ethik müsste meines Erachtens ein für alle Schüler verbindliches Pflichtfach zumindest der Sekundarstufe II werden.“<sup>1313</sup> Es muss hier angemerkt werden, dass Liessmann hier als Philosoph spricht. Er hat – so kann gemutmaßt werden – einen Ethikunterricht im Sinn, indem es um distanzierende Versachlichung philosophischer Themen geht. Schirlbauer spricht als skeptischer Erziehungswissenschaftler, der ahnt, dass es eine distanzierende Versachlichung im Ethikunterricht in der Schule nicht geben wird und deshalb argwöhnt, der Ethikunterricht könnte „zu einer Angelegenheit von Laienpredigern werden.“<sup>1314</sup> Ein Biologie-, Sport-, oder Mathematiklehrer dürfte in einem berufsbegleitenden Ethik-Lehrgang im Umfang von 8 ECTS wohl auch kaum über einen Laienstatus hinauskommen. „Expertenhaftes Wissen“ – so interpretiert Schirlbauer – soll also „kein Selektionskriterium sein, wenn es im wesentlichen um die Vermittlung von Wertebewußtsein, Verantwortungsbewußtsein und sogenannte ‚Orientierungen‘ geht.“<sup>1315</sup> Wird Ethikunterricht fächerübergreifend als Querschnittsmaterie

---

<sup>1311</sup> Bucher, Anton: Erfahrungen und Schlussfolgerungen aus den Schulversuchen auf der Basis der offiziellen Evaluation im Auftrag des BMUKK. Impulsreferat im Zuge der Parlamentarischen Enquete „Werteerziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft“ am 4. Mai 2011. In: BERICHT der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, 2012, (221/E XXIV.GP), S.9. Anton Bucher ist Professor für Religionspädagogik an der Uni Salzburg und habilitierter Erziehungswissenschaftler. Er war hinsichtlich der Einführung eines Ethikunterrichts in Österreichs Schulen bereits 2001 im Zuge von Evaluierungen des 1997 gestarteten Projekts eingebunden.

<sup>1312</sup> Liessmann, Konrad Paul: Ethikunterricht im Spannungsfeld zwischen Religionsersatz und säkularer Moral, Impulsreferat im Zuge der Parlamentarischen Enquete „Werteerziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft“ am 4. Mai 2011. In: BERICHT der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, 2012, (221/E XXIV.GP), S.10

<sup>1313</sup> Ebd., S.11

<sup>1314</sup> Schirlbauer, Alfred: Moralpredigt. Invektiven zum Ethikunterricht, a.a.O., S.111

<sup>1315</sup> Ebd.

von Philosophie, Religion, Soziologie und Wirtschaftskunde durchgeführt (gegen das sich Liessmann zwar ausspricht aber genauso zu erwarten ist) und werden Themen in Projekten und Diskussionen im Sinne des handlungsorientiert-offenen Lernens erarbeitet - was ebenso zu erwarten ist – dann könnte dieses Fach zum „Liberfach par excellence“ werden, wie Schirlbauer bereits im Jahre 2000 zu Bedenken gab. Diskussionen mit nicht-fundierten Meinungen seitens der Schüler drohen grundsätzlich in Gelaber auszuarten. Es drängt sich erneut der Vergleich mit einer Salatbar auf: aber nicht nur, was der Lehrer anbietet oder das Curriculum hergibt, kommt auf den Teller, sondern auch die Meinungen der Mitschüler. Die Frage nach Trennung von Religions- und Ethikunterricht wird somit zur Makulatur.

Seitdem in Österreich der Ethikunterricht eingeführt wurde, hat sich der Religionsunterricht diesem weitgehend angepasst. Dies ist zumindest das Ergebnis einer Untersuchung von Anton Bucher. Religionslehrer widmen sich vorrangig der Vermittlung von ethischer Kompetenz und religionskundlichem Wissen. Nur 29% der Religionslehrer glauben, dass ihre Schüler die Lehre der katholischen Kirche kennenlernen.<sup>1316</sup> Die restlichen 71% belästigen ihre Schüler offenbar nicht mit der Lehre der katholischen Kirche. Man stelle sich den öffentlichen Aufschrei vor, wenn nur 29% der Mathematiklehrer glauben würden, dass in ihrem Unterricht die Schüler die Grundrechnungsarten kennenlernen. Nicht können, sondern kennenlernen! Worum auch immer es im Religionsunterricht geht, Religion ist es mutmaßlicherweise nicht. Aber – und dies ist das Überraschende – der solcherart durchgeführte Religionsunterricht scheint auf Wohlgefallen bei der Schülerschaft zu treffen. Allen Unkenrufen zum Trotz wird er von den Schülern weitgehend gut angenommen: ca. 90% der römisch-katholischen Schüler, welche immerhin ca.  $\frac{3}{4}$  der Schülerschaft ausmachen, nehmen freiwillig daran teil.<sup>1317</sup>

Der Religionsunterricht hat sich offenbar der analytisch-kombinatorischen Dominanz untergeordnet – und diese Anpassung wird von der analytisch-kombinatorisch und massendemokratisch geprägten Jugend eindeutig honoriert. Statt Religion für Religiöse heißt es nun: Ethik für alle! Der jahrhundertlang dauernde Machtkampf des Ablöseprozesses, der durch die Aufklärungsepoche eingeleitet wurde, findet – zumindest in der westlichen Welt – sein Ende. Der Siegeszug der analytisch-kombinatorischen Denkfigur erscheint dahin gehend als Knock-out-Schlag. Aus katholischer Sicht lässt sich resümieren, dass der dreifaltige Gott in der Vielfalt der Götter der Postmoderne aufgegangen ist.

---

<sup>1316</sup> Anton Bucher hielt in einem Essay im Herbst 2012 fest: „Religionsunterricht ist ohnehin nicht mehr vom Ethikunterricht zu unterscheiden. Worum es gehen muss: die ethische Bildung aller Schüler.“ Online im Internet, URL: <http://lehrer.diepresse.com/home/debatte/gastkommentare/1285551/Ethik-und-Religion-als-gemeinsames-Fach>. Abgerufen am 24.12.2013.)

<sup>1317</sup> „Von den mehr als 900.000 Schülern in Österreich sind 73% römisch-katholisch, quer durch alle Schultypen nehmen 92,5% davon am Religionsunterricht teil. Hinzu kommen noch etliche Schüler ohne religiöses Bekenntnis, denn sieben von zehn aus dieser Gruppe besuchen ebenfalls einen konfessionellen Religionsunterricht – mehr als 90 Prozent davon wiederum den katholischen.“ Online im Internet, URL: <http://www.schulamts.at/pressespiegel/40/articles/2012/04/14/a3322/> abgerufen am 17.02.2013.

Die Konsequenz wird sichtbar, durch eine zunehmende gesellschaftliche Tendenz, dass die Menschen an „irgendetwas“ glauben – im Sinne von „irgendetwas, wird’s schon geben, oder?“ Synkretistische Ansichten sind im Ansteigen – und zwar vermischt mit Esoterik und Spiritismus bis hin zu Wellness. Die postmoderne Beliebigkeit ist im religiösen Gebiet besonders präsent. Wer z. B. meint, dass die Bevölkerung Deutschlands grundsätzlich gläubig ist, weil fast 60% der Deutschen an Gott glauben<sup>1318</sup>, dem sollte auch gesagt sein, dass 70% der Deutschen an die Existenz von Außerirdischen glauben.<sup>1319</sup> Es handelt sich dabei übrigens um Ergebnisse von zwei voneinander unabhängigen repräsentativen Umfragen.<sup>1320</sup>

### 3.6. Anschaulichkeit, Ganzheitlichkeit & Neue Medien

Die nachhaltige und permanente Forderung nach Anschaulichkeit ist eine Subkategorie der Lebensnähe und entspringt dem postmodernen Primat des Bildes. Die Vorherrschaft des Bildes ist ein zentrales Merkmal postbürgerlicher Kultur. V.a. durch den Film, also durch *bewegte* Bilder, konnte diese Vormachtstellung eingenommen werden. Um ein neues Publikum zu finden, wurden zunehmend Teile bürgerlicher Kultur aus der Schrift in die Bildsprache übersetzt. Aber die Kultur des geschriebenen Wortes schrumpfte dennoch. Kondylis hält fest: „Das Aufkommen und die Verbreitung der Filmkunst wurden von Anfang an und zu Recht als Niederlage bürgerlicher Kultur empfunden.“<sup>1321</sup> Dies zieht allerdings Konsequenzen nach sich, die mittlerweile als Trend zur Verknappung umschrieben werden kann. Kondylis analysiert, dass „der selbstbewußt gewordene Konsument zur Überzeugung [neigt], alles sei im Prinzip verständlich, wenn es nur ‚einfach‘ und ohne elistische Mystifizierungen oder Pedanterien ausgesagt werde.“<sup>1322</sup> Kondylis spielt damit auf die Tendenz an, dass durch die Reduktion der Inhalte auf einprägsame Bilder eine schnelle Erfassung erreicht werden soll. In den 1980er Jahren kursierte die Klage des »Overnewsed, but underinformed«. Dreißig Jahre später in den 2010er Jahren ist das Phänomen noch immer präsent, nur die Klage ist verschwunden.

---

<sup>1318</sup> Online im Internet, URL: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/189951/umfrage/glaube-an-gott-in-deutschland-nach-konfessionen/> abgerufen am 10.09.2012

<sup>1319</sup> Online im Internet, URL: [http://mingle-trend.respondi.com/de/22\\_06\\_2011/auserirdisches-leben-70-glauben-daran/](http://mingle-trend.respondi.com/de/22_06_2011/auserirdisches-leben-70-glauben-daran/) abgerufen am 10.09.2012

<sup>1320</sup> In den USA glauben sogar ca. 80 Mio. der US-Amerikaner – das sind ca. 36% der Gesamtbevölkerung – an die Existenz von Aliens auf der Erde. Das ist das Ergebnis einer Umfrage im Juni 2012 durch das renommierte National Geographic Institut. Übrigens glaubten insgesamt 65% der US-Amerikaner, dass Präsident Obama besser mit der Herausforderung durch Aliens fertig werden würde, als Mitt Romney, sein Herausforderer im Wahlkampf 2012. Und weitere 55% glauben, dass es Agenten im Stile des Hollywood-Films »Men in Black« gibt, die Personen bedrohen, welche UFO-Sichtungen publik machen wollen. Jean Baudrillard lässt grüßen! (Fox News: One-third of Americans believe in UFOs, survey says, Online im Internet, URL: <http://www.foxnews.com/scitech/2012/06/28/one-third-americans-believe-in-ufos-survey-says/> abgerufen am 10.09.2012)

<sup>1321</sup> Kondylis: Niedergang, S.132

<sup>1322</sup> Ebd. S.249

Anschaulichkeit wird damit argumentiert, dass sie *kindgerecht* sei und die Aufmerksamkeit fördere. Außerdem gilt das Motto: Bildung soll Spaß machen! Aus dieser Forderung leitet sich Edutainment, ein aus den englischen Wörtern Education und Entertainment zusammengesetztes Kunstwort, ab. Und weil Kinder offenbar besonders gut Spaß haben können, muss auch Erwachsenenbildung kindgerecht sein. Die Infantilisierung animierter Powerpoint-Vorträge, in denen die Folien von links unten einfliegen, im Schachbrettmuster erscheinen oder aus der Bildmitte herauswachsen, sind nur die offensichtlichen Auswüchse. Wie wird der Spaß an der Sache initiiert? Durch inflationäre Verwendung von ☺ und ☹, oder anderen unsinnigen Sonderzeichen? Dass Bildungsdienstleister – die ja gewinnorientiert sind – Spaß versprechen, scheint v.a. dem gesellschaftlichen Trend geschuldet. Die Umsetzung erfolgt meist nach traditionellen reformpädagogischen Inhalten: Lebensnähe, Ganzheitlichkeit, Erfahrungsorientiertheit, Verknüpfung mehrerer Lernformen, unterschiedliche Lernorte (nicht nur das Klassenzimmer), naturwissenschaftliche Fächer werden in der Natur unterrichtet (sodass Natur in Wald und Wiese auch *erfahren* werden kann). Und das alles im Team, gehirngerecht und selbstbestimmt. Der Durchbruch der kindgerechten Anschaulichkeit in der Erwachsenenbildung ist offenbar dem postmodernen Jugendkult geschuldet. Spielerisch lernen und Spaß dabei haben, suggeriert u.a. die Werbung für das Humboldt-Fernlehr-Institut: „Ich lerne gerne, wann ich will, wo ich will und wie ich will!“ Da kann es schon passieren, dass man vergisst, dass man es letzten Endes immer selbst ist, der lernen muss.

Ganzheitlichkeit als Lernform ist eine weitere Ergänzung zur Handlungsorientierung, Lernerorientierung und Prozessorientierung. „Ganzheitliches Lernen ist Lernen mit allen Sinnen, Lernen mit Verstand, Gemüt und Körper.“<sup>1323</sup> Ganzheitlichkeit ist also eine plurale Herangehensweise. Reformpädagogen berufen sich auf Pestalozzis Idee vom Lernen mit Kopf, Herz und Hand im Rahmen der damaligen Anschauungspädagogik. Die Umsetzung treibt mitunter seltsame Blüten: „Heute bringen die Lehrer/innen Brezeln mit in den Unterricht, wenn das B dran ist. Die Kinder essen die Brezel, verleiben sich also das B buchstäblich ein. Und wenn man die Kinder das B auch noch gehen lässt (ein auf den Fußboden des Klassenzimmers gezeichnetes B wird abgeschrieben), dann nennt man das »ganzheitliches Lernen«, Lernen mit allen Sinnen, also Lernen »mit Kopf, Herz und Fuß«.“<sup>1324</sup> Ganzheitlichkeit ist aber nicht nur in der Schule, sondern auch im Arbeitsleben gefordert. Die Arbeitskraft soll nicht bloß ihre fachlichen Kompetenzen – ihre *Hard Skills* – in die Beschäftigung einbringen, sondern sie soll sich dem Unternehmen ganzheitlich mit allen Sinnen anpassen – also auch mit seinen überfachlichen Kompetenzen, ihre *Soft Skills*.<sup>1325</sup> Die Trennung von Privatem und Öffentlichem, von Schule und Arbeit, von Freizeit und Erwerbs-

---

<sup>1323</sup> Klippel, Frederike: Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprachenunterricht. Heft 4/2000, S.242.

<sup>1324</sup> Schirlbauer, Alfred: Die Anschaulichkeitsfalle. Ein kleiner Beitrag zur Grundschuldidaktik. In: ph publico. impulse aus wissenschaft und forschung, Weber Verlag, Wograndl/Mattersburg, 2012, S.17

<sup>1325</sup> Vgl. Reichenbach, Roland: Soft Skills, a.a.O., S.245ff.

beschäftigung wird so vollends aufgehoben. Arbeitskraft und Schüler müssen sich als „ganzheitlicher Mensch“ immer und überall einbringen.

Im 19. Jahrhundert wurde dem Bildungsbürgertum – das sich zwar am humanistischen, klassischen Ideal orientierte, aber gleichzeitig den Eindruck erweckte, es schwebe in der Rolle als kulturelle Elite und strebe lediglich nach gesellschaftlichem Prestige – vorgeworfen, es sei phlegmatisch und zu sehr zufrieden. Gegen diese statische Behäbigkeit wurde von den antibürgerlichen Akteuren ein Kult der modernen Technik in ihrer rasanten Dynamik ins Feld geführt.<sup>1326</sup> Der Einsatz digitaler Medien in Lehrveranstaltungen hat sich in den 2000er Jahren an Österreichs Schulen und Universitäten zum Usus entwickelt. Kaum eine Unterrichtsstunde, in der Vortragende nicht mit der Technik des Computers oder des Projektors zu kämpfen hätten. Was wir hier vor uns haben, ist also nichts anderes als die Fortführung des Handlungsschemas, das sich als Gegenteil zum Bildungsbürgertum entwickelte: Technik und *tatsächliche* Aktion. Vorher hat der Lehrer/Professor bloß geredet und Kinder/Studierende mussten still sitzen; nun aber passiert zumindest am Bildschirm *tatsächlich* etwas.

Im von der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur geprägten Lernen stehen chronologische Schritte und eine umfassende Darstellung der Zusammenhänge im Vordergrund. Das von der analytisch-kombinatorischen Denkfigur gekennzeichnete Lernen ist anschaulich, räumlich orientiert, an Details und Technik orientiert. Der Einsatz digitaler Medien ist daher passend. Die räumliche Orientierung digitaler Medien lässt sich schon an der Benennung des verbreitetsten Computer-Betriebssystems ableiten: Windows. Die Bezeichnung Windows (engl.: Fenster) leitet sich von der Darstellung der Benutzeroberflächen als rechteckige Fenster auf dem Bildschirm ab. Durch ein Fenster schaut man aus einem Raum hinaus, oder in einen hinein. Ein Fenster hat immer einen räumlichen Bezug.<sup>1327</sup> Und der Begriff *Bildschirm* erklärt seine Nähe zum Primat des Bildes von selbst. In Österreich sind übrigens mehr als die Hälfte aller Erwerbstätigen an einem *Bildschirmarbeitsplatz* beschäftigt.<sup>1328</sup> Davon leitet sich auch die Forderung nach Medienkompetenz, womit v.a. der Umgang mit digitalen Medien gemeint ist, ab. Der neueste Trend ist das BYOD-Konzept (steht für „Bring Your Own Device“). Dabei werden auch Smartphones der Schüler im Unterricht eingebunden.

Die Neuen Medien sind meist nicht so neu, wie sie beworben werden. Wer empfindet die Benutzung eines Computers noch als neu oder innovativ? Ob nun etwas neu ist oder nicht: was zählt ist die Absicht, sich als neu und innovativ zu präsentieren. Die Bildungsdienstleister brauchen schließlich Kunden, und mit dem Aufhänger „alles beim Alten“ kann man höchstens Marktnischen für ewige Erneuerungsverweigerer besetzen. Das als neu

---

<sup>1326</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.54

<sup>1327</sup> Und auch der Begriff „Zeitfenster“ dient nur zum Veranschaulichen der Zeit.

<sup>1328</sup> Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V.: 61 Prozent aller Berufstätigen arbeiten mit dem Computer, Online im Internet, URL: [http://www.bitkom.org/64775\\_64770.aspx](http://www.bitkom.org/64775_64770.aspx) abgerufen am 16.03.2013



Präsentierte muss – um markttauglich zu sein – die Vorzüge des Alten (die jeder kennt) ohne dessen Nachteile mit irgendeiner noch so kleinen Neuerung verbinden. Der größte Vorteil des Neuen: es hat noch nicht enttäuscht. Weil es aber bald enttäuschen wird – und es deshalb niemand mehr haben will – kommt bald wieder etwas Neues auf den Markt. Und aus diesem Grund sind digitale Medien immer *neu*. Obwohl weder Computer, noch Internet als neu durchgehen, können die pädagogischen Apologeten der Neuen Medien auf die rasante Dynamik der Neuerungen in diesem Bereich verweisen.

Im bürgerlich-modernen Verständnis wurden Kinder in die Kulturtechniken eingeführt. Die Schüler hatten sozusagen eine *Holschuld*, d. h., sie mussten sich bemühen, das im Unterricht Gebotene zu verstehen. Die mittlerweile vollzogene Umkehr geht in Richtung *Bringschuld*. Die Güte einer zeitgemäßen Bildungsinstitution lässt sich scheinbar an ihrem Bemühen erkennen, ihren Schüler die vom Arbeitsmarkt geforderten Kompetenzen und Qualifikationen zu vermitteln. Hinsichtlich der IKT-Kompetenz sollten sich gemäß der EU-Kommission „Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung [...] um eine Zusammenarbeit mit Anbietern bemühen [...] um die Erwartungen der Lernenden aus der Generation der ‚Digital Natives‘ zu erfüllen.“<sup>1329</sup> Konsequenterweise wird als eine von sechs Prioritäten für die Mitgliedsstaaten die Modernisierung der IKT-Infrastruktur empfohlen. Eine solche scheint auch dringend geboten, denn Kinder geben IKT-mäßig in Schulen häufig das Schrittempo vor. Viele verfügen Zuhause über eine neuwertigere IKT-Ausstattung und sind hinsichtlich aktueller IKT-Kenntnisse dem Lehrpersonal überlegen. Dass die laufende Modernisierung der IKT-Infrastruktur einen gehörigen Batzen der jeweiligen Schulbudgets auffrisst, versteht sich von selbst.

Kritiker dieses flächendeckenden Einsatzes von digitalen Medien, wie z. B. Manfred Spitzer, werden zwar oft und gern in Talkshows eingeladen. Die Thesen und Forschungsergebnisse werden auch in den Feuilletons diskutiert. Die Wirksamkeit ist aber bescheiden. Wenn man, so wie Spitzer mit Aussagen wie „Computer schaden Kindern mehr, als dass sie nützen!“ an die Öffentlichkeit tritt, dann ist Applaus nur sehr begrenzt zu erwarten. Damit macht er sich zum Feind der „Computerspiel-Pädagogik“. Die Kritik Spitzers trifft v.a. Bildungspolitiker, den die Würden zu Enqueten „ausschließlich Experten [einladen], die von Medienunternehmensgesponserten Medieninstituten stammen. Das erklärt, warum sie dann empfehlen, dass jeder Schüler einen Laptop haben soll, obwohl wir wissen, dass der dem Lernen mehr schadet als nutzt.“<sup>1330</sup> Spitzer argumentiert aber nicht als Pädagoge, sondern als Mediziner, denn er ist ärztlicher Direktor der Psychiatrischen Universitätsklinik in Ulm.

---

<sup>1329</sup> Europäische Kommission: Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investition in Qualifikationen, Straßburg, November 2012, S.11

<sup>1330</sup> „Digitale Demenz“: Auslagerung des Denkens auf Maschinen schadet dem Gehirn. Interview mit Manfred Spitzer. Online im Internet, URL: <http://www.absatzwirtschaft.de/content/online-marketing/news/auslagerung-des-denkens-auf-maschinen-schadet-dem-gehirn;77750;0> abgerufen am 02.05.2013

Mittlerweile hat sich in der Bildungswissenschaft die Ansicht durchgesetzt, dass die ausschließliche computerbasierte Unterrichtung nicht die allein glücklich machende Lösung ist. Stattdessen setzt man auf „vermishtes Lernen“, also die Mischung mehrerer Lernmethoden, wofür sich der Fachbegriff Blended Learning etabliert hat. Die weithin anerkannte Definition von Blended Learning lautet: „Blended Learning ist ein integriertes Lernkonzept, das die heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet oder Intranet in Verbindung mit ‚klassischen‘ Lernmethoden und -medien in einem sinnvollen Lernarrangement optimal nutzt. Es ermöglicht Lernen, Kommunizieren, Informieren und Wissensmanagement, losgelöst von Ort und Zeit in Kombination mit Erfahrungsaustausch, Rollenspiel und persönlichen Begegnungen im klassischen Präsenztraining.“<sup>1331</sup> Auch wenn die Beschreibung „sinnvolles Lernarrangement“ suggeriert, dass es sich beim Blended Learning um einen harmonischen und zusammenfügenden Aufbau handelt, so entspricht es dennoch nicht der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur. Hierbei handelt es sich nicht um eine hierarchische Struktur, sondern um ein – mehr oder weniger – wahlloses Kombinieren. Die Zusammensetzung der letztendlich eingesetzten Methoden und Medien ist de facto von örtlich und zeitlicher Verfügbarkeit der Medien sowie persönlichen Vorlieben der handelnden Personen abhängig. Der Gestalter der Unterrichtseinheit gemäß *Blended Learning* ist sozusagen der *Blender*. Zyniker könnten anmerken, dass die Übersetzung aus dem Englischen gar nicht notwendig wäre.

Das Konzept des Blended Learning kann als mustergültig postmodernes, weil plurales Lernkonzept bezeichnet werden, das darüberhinaus der analytisch-kombinatorischen Denkfigur entspricht. Das Verbinden von mehreren Medien ist nicht neu. Wenn im Frontalunterricht einige erklärende Darstellungen an der Tafel skizziert werden, haben wir es bereits mit einem vermishten Medieneinsatz von Sprache und Schrift zu tun. Das Aufkommen von Blended Learning ist eng mit der Entwicklung von E-Learning verbunden. Der Einsatz von elektronischen Medien, das Verbundensein über das Internet, wird als zeitgemäß und fortschrittlich empfunden. Ein Angebot á la Blended Learning wird also dankend angenommen. Ines Maria Breinbauer macht darauf aufmerksam, dass mit Blended Learning keine pädagogischen Probleme gelöst werden. Sie meint, dass unter den verschiedenen pädagogischen Methoden v.a. jene favorisiert werden, „in denen das Verhältnis von »erzieherischem Einwirken und subjektiver Freiheit« als versöhnt dargestellt wird. Die Botschaft ist: Zwar musst du dich in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen lebensbegleitend Schulungs- und Umschulungsprozessen unterziehen [...], aber diese Lehr-Lern-Prozesse sind so gestaltet, dass sie dich sozial zufrieden stellen.“<sup>1332</sup> Dementsprechend fällt ihr Urteil über das Blended Learning aus: „Mangels verlässlicher theoretischer Modellvorstellungen über gelingende Lehr-Lern-Prozesse wird die harmonische Vielfalt angeboten und tentativ erprobt, nach dem Motto: Wer vieles bringt, wird vielleicht manchen

---

<sup>1331</sup> Sauter, Werner; Sauter, Annette; Bender, Harald: Blended Learning. Effiziente Integration. von E-Learning und Präsenztraining. 2. Aufl.: Luchterhand, Köln 2004, S. 68

<sup>1332</sup> Breinbauer, Ines Maria: Blended Learning. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, a.a.O., S.47

etwas bringen.“<sup>1333</sup> Es drängt sich erneut der Vergleich mit der Salatbar auf, wo man sich sein Menü mit verschiedenen Gemüsekomponenten wahllos zusammenstellen kann.

Für den Lehrer bleibt letztlich nur die Rolle des Moderators, der durch die Diskussion zwischen Schülern und Medien, leitet. Lyotard hat 1983 geschrieben: „Was aber sicher scheint ist, dass [...] der Ära des Professors die Grabesglocken läuten: er ist nicht kompetenter zur Übermittlung des etablierten Wissens als die Netze der Speicher.“<sup>1334</sup> Lyotard wusste 1983 noch nicht, wie sich die „Netze der Speicher“ entwickeln werden: das Internet wurde erst im Jahre 1990 für die kommerzielle Nutzung freigegeben.<sup>1335</sup> Was im Internet vornehmlich zu finden ist, ist bekannt. Als Beispiel möge das Internetportal *YouTube* dienen, wo pro Minute durchschnittlich 72 Stunden Video-Material hochgeladen werden.<sup>1336</sup> Wie viele Stunden davon tragen bei, dass diese Gesellschaft eine Wissensgesellschaft ist?

Wir können resümieren: Die Verwendung von mehreren Medien während des Unterrichts ist der Pluralität und der Gleichheit geschuldet. Forschungsergebnisse, dass es auditive, audiovisuelle, visuelle und haptische Lerntypen gibt, waren die Argumente, die dem multimedialen Unterricht zum Durchbruch verhalfen. Ein Video zur Einstimmung, anschließend eine Diskussion über das Gesehene und letztlich ein Vortrag der Lehrkraft zur Erklärung – freilich mit Notizen auf Tafel, Whiteboard und Flipchart sowie einem Hand-Out mit den Quintessenzen des Themas. So sieht ungefähr eine solche Unterrichtseinheit aus. Für die Anwendung der diversen Medien gibt es verschiedene Ansichten, jedoch keine wirklich verbindlichen Erkenntnisse. Die Anwendung erfolgt also nach Gutdünken im Sinne eines analytisch-kombinatorischen Baukastens. Man kombiniert die Elemente miteinander, bis eine Unterrichtseinheit daraus wird.

### **3.7. Der Lehrer in der Massendemokratie**

In der Postmoderne wird vieles neu. Doch während in der bürgerlich-modernen Zeit das Alte und das Vorherige im Neuen zumindest als Moment enthalten waren, ist im analytisch-kombinatorischen Denken kein Platz für das Alte. Elemente, die in der aktuellen Struktur nicht verwendet werden, müssen entsorgt werden. Deshalb hatten v.a. in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Ende- und Verschwindensdiagnosen Hochkonjunktur. Michel Foucault konstatierte das Ende des Menschen und den Tod des Subjekts. Francis Fukuyama berichtete über das Ende der Geschichte. Jean-Francois Lyotard erkannte das Ende der großen Erzählungen und Roland Barthes proklamierte den Tod des Autors. Vom Verschwinden des Pädagogischen und vom Ende der Erziehung wussten Neil Postman und Hermann Giesecke

---

<sup>1333</sup> Ebd.

<sup>1334</sup> Lyotard, Jean-François: Das postmoderne Wissen, a.a.O., S.129

<sup>1335</sup> Vorher waren nur die amerikanischen Streitkräfte und Universitäten vernetzt.

<sup>1336</sup> Diese Zahlen beziehen sich auf den Mai 2012. (Vgl. Kirch, Nico: YouTube: 72 Stunden neues Video-Material pro Minute – Happy Birthday, Online im Internet, URL: <http://www.socialmediastatistik.de/zum-7-geburtstag-von-youtube-72-stunden-videomaterial-werden-pro-stunde-hochgeladen/> abgerufen am 29.03.2013)

zu berichten. Diese Sichtweise über Ende und Verschwinden ist nicht notgedrungen ausnahmslos analytisch-kombinatorisch, ist aber teilweise so zu interpretieren: Was verschwindet, ist weg; was endet, ist aus. Ein Element wird in einer Struktur eingesetzt – oder eben nicht. Dies betrifft ebenso die Struktur im Gesamten, denn ändert sich die Kombination der Elemente, ändert sich auch der Bedeutungszusammenhang. Und wenn eine Struktur eine neue Bedeutung erhält, dann ist die alte eben weg – sie verschwindet. Im Anschluss an die Ende- und Verschwindensdiagnosen proklamiert Alfred Schirlbauer das Verschwinden des Lehrers, das aber nicht gleichzusetzen ist, dass es keine Lehrer mehr gäbe, sondern dass sich die Bedeutung des Begriffs bzw. die Idee des Lehrers geändert hat.<sup>1337</sup> Der Lehrer als solches scheint schon allein deshalb verschwinden zu müssen, weil der Begriff zunehmend negativ behaftet ist. Dem Duden beispielsweise können wir entnehmen, dass das Adjektiv *lehrerhaft* nahezu ausschließlich abwertend gebraucht wird. Als Synonyme werden angeführt: belehrend, mit erhobenem Zeigefinger, schulmeisterhaft/schulmeisterlich, pedantisch, professorenhaft. Adorno konstatierte bereits in den 1960ern: „Liest man etwa Heiratsannoncen in den Zeitungen – das ist recht lehrreich –, so betonen die Inserenten, wofern sie Lehrer oder Lehrerinnen sind, sie seien keine Lehrertypen, keine Schulmeister.“<sup>1338</sup> Schirlbauer schreibt: „Es gehört zur Pathologie des Lehrers, dass er nicht lehrerhaft sein will. Keinem Anwalt oder Richter fiel es ein, sein Anwalt- oder Richtersein zu verleugnen oder zu kaschieren. Keinem Arzt käme es in den Sinn, den Habitus des Mediziners zu vertuschen. Auch der Ingenieur hat mit seiner Berufsrolle kaum nennenswerte Probleme. Der Lehrer schon. Vor allem möchte er nicht lehrerhaft erscheinen. Nicht in der Öffentlichkeit, aber – und das macht stutzig – auch nicht am Ort seiner Profession.“<sup>1339</sup> Roland Reichenbach erklärt diese Chose damit, dass einige pädagogische Diskurse von der „manichäischen Trennung zwischen 'guten' und 'bösen' Wörtern (und damit korrespondierenden Vorstellungen und Konnotationsfeldern)“ lebten. Zu den *bösen* Wörtern im deutschen Sprachraum zählt er Autorität, Gehorsam, Macht, Disziplin, Strafe und Frontalunterricht. In mancher Hinsicht können auch etwa Tugend, Leistung und Üben dazugezählt werden. „Und für viele Pädagoginnen und Pädagogen“ – so Reichenbach – gehöre auch das Wort „Erziehung“ zu den *bösen* Wörtern. „»Gute« Erziehung ist keine »typische« Erziehung, »gute« Lehrer sind keine »typischen« Lehrer.“ Und auch Reichenbach verweist auf Alfred Schirlbauer, der das Verweigern des Lehrers beim Lehren lehrerhaft zu sein, als pathologische Haltung diagnostiziert.<sup>1340</sup>

---

<sup>1337</sup> Schirlbauer, Alfred: Vom Verschwinden des Lehrers und seiner Epiphanie. In: Ders., *Moralpredigt*, S.40-57

<sup>1338</sup> Adorno, Theodor W.: *Tabus über den Lehrerberuf*. In: *Erziehung zur Mündigkeit*, Suhrkamp Taschenbuch, Frankfurt/M., 1971, S.71

<sup>1339</sup> Schirlbauer: *Der redende Lehrer – He'll never come back*. In: *Im Schatten des pädagogischen Eros*, a.a.O., S.71

<sup>1340</sup> Reichenbach, Roland: *Aktiv, offen und ganzheitlich. Überredungsbegriffe – treue Partner des pädagogischen Besserwissens*. (2004) In: *Parapluie: elektronische zeitschrift für kulturen künste literaturen*, Online im Internet, URL: <http://parapluie.de/archiv/worte/paedagogik/> abgerufen am 24.10.2012

Die Änderungen des Lehrerberufs betreffen seine Aufgabe und seine Funktion. Die Funktion des Lehrers ist nicht die einzige veränderliche Variable im Bildungssystem, hier haben sich nahezu alle Berufsbilder gewandelt: die Schuldirektoren „werden zu Schulmanagern mit multifunktionalem Aufgabenprofil und Total-Quality-Supervisoren. Und die Schulaufsichtsbeamten werden umfunktioniert zu pädagogischen Beratern, zu Autonomie- und Projektberatern, zu Evaluationsmanagern.“<sup>1341</sup> Die Änderungen des Lehrerberufs betreffen aber auch die Substanz, die ebenso zu Verschwinden droht wie die alte Bedeutung. Vermutlich, weil die Substanz an die vormalige Bedeutung gekoppelt ist. Über den damaligen Direktor (mit Substanz) sagte man einst: Er *ist* Direktor der Schule. Über den gegenwärtigen Direktor (ohne Substanz, aber mit Funktion) sagte man jetzt: Er *managt* die Schule. Noch in den 1990er fragte man – z. B. beim Kennenlernen – nach dem Beruf. Was *bist* du? Heute fragt man nach der Tätigkeit. Was *machst* du? Diese Feststellung scheint vermutlich weder verallgemeinerbar, noch wissenschaftlich haltbar zu sein, doch macht sie auf zwei Punkte aufmerksam: zum einen die Vervielfältigung der Berufsbilder, sodass eine klare Zuordnung (z. B. Kfz-Mechaniker, Zahnarzt ..) nur noch in den wenigsten Fällen möglich scheint; und zum anderen auf die Vorherrschaft der postmodernen *Aktion* gegenüber dem bürgerlich-modernen *Status*. Es ist nicht bloß die Frage von *Haben oder Sein*, sondern auch von *Machen oder Sein*. Die postmoderne Logik ist am Prädikat, nicht am Subjekt orientiert. Es geht immer ums Machen. *Ich mache, also bin ich!* Dieser Grundsatz ist das Glaubensbekenntnis der selbst-stressierenden Gesellschaft, deren Selbsterhaltung als Kollektiv in „sozialer Synthesis durch Gruppenstreß“<sup>1342</sup> besteht.

Im 19. Jahrhundert mussten die Lehrer v.a. unterrichten. In den Gymnasien beschränkte sich dies meist auf nur einen Fachgegenstand. Die Rolle des postmodern- massendemokratischen Lehrers ist vielgestaltiger. Dieser neue Lehrertypus darf nicht mehr bloß Lehrer *sein*, sondern er muss mehrere *Funktionen* erfüllen, er muss v.a. machen. Er muss organisieren, animieren, coachen, beraten, helfen, koordinieren und moderieren. Andernfalls könnte er seine zusätzlichen Funktionen als Therapeut oder Psychologe ja gar nicht erfüllen. Dem *neuen* Lehrer kommt keine Führungs- oder gar Erziehungsfunktion, sondern eher eine Steuerungs- und Regelungsfunktion zu. „Der Lehrer wird zum koordinierenden Berater und Helfer und zieht sich weitgehend von der Leitung des Unterrichtsgeschehens zurück“, heißt es beispielsweise in einer Broschüre des Stadtschulrates für Wien.<sup>1343</sup> Im Unterricht sollen nun alle Lehrende und Lernende sein – also die Schüler auch lehren und die Lehrer auch lernen. Schülerinnen und Schüler sollen ihr Lernen selber organisieren und daneben auch Lehrfunktionen übernehmen. Wenn nun aber alle Lernende sind, – so meint Schirlbauer provokant – dann „macht es wenig Sinn, die in der Regel älteren unter ihnen zu bezahlen“<sup>1344</sup>, die anderen aber nicht. Wir treffen hier auf das massendemokratische

---

<sup>1341</sup> Schirlbauer: Vom Verschwinden des Lehrers, a.a.O., S.43

<sup>1342</sup> Sloterdijk: Stress & Freiheit, S.15

<sup>1343</sup> Vgl. Broschüre des Stadtschulrates für Wien: Projektzentrum – Projektunterricht, o.J. zitiert nach Schirlbauer, Alfred: Vom Verschwinden des Lehrers, a.a.O., S.47

<sup>1344</sup> Schirlbauer: Vom Verschwinden des Lehrers, a.a.O., S.42

Gleichheitsprinzip, das letztendlich zur Austauschbarkeit der Individuen führt. Ein Gegensatz zum bürgerlichen Lehrer wird hier klar ersichtlich, denn dieser musste v.a. reden können, im Sinne von Erklären und Erzählen, damit die Schüler die Sache *verstehen* konnten. Der neue Lehrer muss nun die Schüler verstehen, denn der Fokus verschiebt sich vom Lehrinhalt auf den Schüler hin. Im Mittelpunkt steht nicht der vom Lehrer vermittelte Inhalt, sondern der Schüler. Dies folgt der These der Kommunikationswissenschaft, dass wenn Person A der Person B etwas erzählt, nicht das Gesagte von A, sondern das von B Verstandene richtig ist. Im Anschluss an Roland Barthes, der den Tod des Autors proklamierte, weil jeglicher Sinn von Literatur einzig und allein vom Leser erzeugt werde, kann der Tod des (bürgerlichen) Lehrers proklamiert werden, weil der Sinn einzig und allein im Schüler zu suchen sei. – Der *neue* Lehrer muss analytisch-kombinatorisch gedacht werden. Er verzichtet auf Hierarchien, er ist ein gleiches Element unter vielen und sieht von allen Unterschieden ab, sogar davor, zuzugeben, den Stoff besser zu verstehen als die Schüler.

Das *Machen* des Lehrers unter Verzicht seines hierarchischen Status – also sein Moderieren, Animieren, Beraten, Coachen etc. – führt dazu, dass das Befehl/Gehorsam-Prinzip durch ein Coaching/Selbstverantwortung-Prinzip abgelöst wird. Schirlbauer vergleicht das Coaching-Gehabe mit Baudrillards *Paradoxe Kommunikation*: „Es darf kein Wissen mehr geben außer dem, das aus einem Wissenlassen hervorgeht. Es darf kein Sprechen mehr geben außer dem, das aus einem Sprechenlassen hervorgeht, aus einem Akt der Kommunikation also.“<sup>1345</sup> Wir haben es hier mit dem „Vorrang des Lassens“ zu tun. Dabei handelt es sich gewissermaßen um das Primat des kontrollierten Prozederes über die inhaltliche Qualität. Baudrillard konstatiert, dass dies zum operationellen Paradox führt: „Nicht nur geht es nicht so sehr um das Gelten, als um das Geltenlassen, aber es ist noch besser, nichts zu gelten, um besser gelten zu lassen; am besten ist es nicht zu produzieren, um besser produzieren (arbeiten?) zu lassen; am besten ist es, nichts zu sagen zu haben, um besser zu kommunizieren [...] die gute Kommunikation erfolgt über die Vernichtung ihres Inhalts.“<sup>1346</sup> Die Fortsetzung für den neuen Lehrer könnte lauten: Am besten ist es, nichts zu lehren zu haben, um besser lehren zu können. Denn nicht das *Was* steht im Vordergrund, sondern das *Wie*. Es ist ähnlich dem Vergleich von Liessmann, der schrieb, dass Lernen ohne Inhalt, wie Kochen ohne Zutaten sei.<sup>1347</sup> Der Schüler soll keine Fakten lernen, sondern Kompetenzen erwerben – und diese sind immer auf die Anwendung hin orientiert und beantworten die Frage *wie* etwas zu machen sei. Der hier im Hintergrund wirkende Gedanke entspricht eindeutig der analytisch-

---

<sup>1345</sup> Baudrillard, Jean: *Paradoxe Kommunikation*, Bern, 1988; zitiert nach: Schirlbauer, Alfred: *Moralpredigt*, S.48f.

<sup>1346</sup> Ebd. – Dass die gute Kommunikation über die Vernichtung ihres Inhalts erfolgt, ist im Fernsehen am Erfolg des Reality-TV erkennbar. Es geht nicht um den Inhalt, sondern um die Form der Präsentation. Massenkultur, so meint Sloterdijk, ist immer an den Versuch gebunden, das Uninteressante interessant zu machen. Und nirgends ist Sloterdijks Satz, dass „wir uns gegenseitig bei unseren Versuchen, uns interessant zu machen, mehr oder weniger amüsiert oder verächtlich“ zuschauen, treffender als in Bezug auf Talkshows im Nachmittagsfernsehen der Privatsender (Sloterdijk: *Verachtung*, S.87).

<sup>1347</sup> Vgl. Liessmann: *Unbildung*, S.35

kombinatorischen Struktur. Es gibt keine Substanz mehr – alles ist lediglich das Resultat von Funktionen. Die globalisierte Welt und folglich auch der Bildungsbereich sind prozessorientiert ausgerichtet. Es geht nicht mehr um Inhalte, sondern um die Formen und Abläufe. Im Prozessmanagement lautet die zentrale Fragestellung „Wer macht was, wann, wie und womit?“ Im Mittelpunkt des Unterrichts steht folglich nicht das „Lehrgut“ (Petzelt), also der zu vermittelnde Unterrichtsstoff, sondern die Aktionen und v.a. Interaktionen der Schüler. Ziel ist nicht das Verstehen des Inhalts, sondern der Erwerb von diversen Handlungskompetenzen. De facto handelt es sich immer um dasselbe Schema: inhaltliche Substanz wird durch dynamische Prozesse ersetzt.

Der neue Lehrertypus ähnelt dem Dandy, der die gepflegten Umgangsformen ins Endlose übertreibt. Über den Dandy sagt man, dass während sich andere kleiden, um zu leben, lebe er, um sich zu kleiden. Im übertragenen Sinne können wir sagen, während der Lehrer bislang im Unterricht redete, um den Schülern den Inhalt zu erklären, ist der Inhalt des Unterrichts des Dandy-Lehrers, das Reden mit den Schülern. Die *Form* der Kommunikation verdrängt den *Inhalt* der Kommunikation. Der gute Unterricht erfolgt über die Vernichtung seines Inhalts. Dieser Gedankengang erinnert an eine Werbung für eine Automarke: Der Weg ist das Ziel.<sup>1348</sup> Nicht das *Wohin* ist wichtig, sondern das *Wie*, das Verhalten entlang des Weges. Wenn der Weg das Ziel ist, dann hat man es immer schon erreicht. Ist der Weg das Ziel, dann ist derjenige, der unterwegs ist, bereits angekommen. Aber: nur solange man unterwegs ist, ist man am Ziel. Dann werden Hier und Dort eins. Wir stoßen hier wieder auf das Primat des Machens und der Dynamik. Solange man aktiv unterwegs ist, ist alles in Ordnung. Hauptsache, man tut irgendetwas. Deshalb muss man lebenslang lernen – egal was.

Das Pädagogische ist durch die *Vorherrschaft der Form* gegenüber dem Inhalt zunehmend auf Methodenanwendung zusammengeschmolzen. Die Art und Weise des Vorgehens – das regelgeleitete, prozessorientierte Verfahren – ist in den Mittelpunkt gerückt. Dadurch wurde das Ziel – die Vermittlung eines Inhalts, das Verstehenmachen – zwar nicht völlig aus den Augen verloren, es wurde aber immer weniger wichtig. Lehrer lehren keinen Inhalt, sondern geben Beispiel für ein Verhalten, nämlich wie man mit anderen umgeht. Lerner lernen keinen Inhalt, sondern sie lernen das Lernen. Liessmann bringt das Primat der Form treffend zum Ausdruck, wenn er schreibt: „Lehrer lernen, wie man lernt zu lehren, lebenslang zu lernen.“<sup>1349</sup> Schirlbauer schließlich resümiert, dass das Pädagogische nicht in dem Sinne verschwindet, „daß es weniger würde oder daß wir gar nichts mehr von ihm hätten, sondern dadurch, daß es zuviel geworden ist, über sich hinausgewachsen ist und nun nicht mehr als aufklärend-kulturerhellendes Moment wirksam werden kann, weil es alle anderen kulturellen Einzelmomente (Wissenschaften, Künste, Praktiken) überwältigt.“<sup>1350</sup> Das Lernen des Lernens verdrängt die Inhalte des Lernens. Das *Beibringen* hat vergessen, was es

---

<sup>1348</sup> Bis Ende der 1990er Jahre bewarb der französische Autobauer Citroën seine Fahrzeuge mit diesem Konfuzius-Zitat.

<sup>1349</sup> Liessmann: *Unbildung*, a.a.O., S.36

<sup>1350</sup> Schirlbauer: *Vom Verschwinden des Lehrer*, a.a.O., S.53

eigentlich *beibringen* wollte. Pädagogik – so war noch Alfred Petzelt in den 1940er Jahren überzeugt – bedarf keiner Didaktik, eine Orientierung an den Inhalten reiche vollkommen aus. „Wir brauchen die Krämerei in vermeintlichen Methoden nicht.“<sup>1351</sup>

Norbert Groddeck meint: „Der Lehrer ist nicht diejenige Person, die eine richtigere Sichtweise von der Lage der Dinge vermittelt, sondern eine Person, die sich bemüht, den inneren Erlebnis- und Erfahrungsprozeß des Lernenden aus dessen Perspektive verstehend nachzuvollziehen.“<sup>1352</sup> Bemerkenswert erscheint einerseits, dass das Wort »richtig« der Dichotomie von richtig/falsch entrissen wird und als Komparativ daher kommt. Damit wird impliziert, dass es mehrere richtige Sichtweisen gibt. Der Umfang der Richtigkeit kann u.U. durch Zustimmung der Diskussionsteilnehmer ermittelt und auf einer Ranking-Skala sichtbar gemacht werden. Der Lehrer, der diesem angeführten Qualifikationen entspricht, muss v.a. die *Geltenlassen-Kompetenz* haben. Dabei kommt der alte Vorwurf gegen die Bildungsbürger, sie schwelgen in der Rolle einer geistigen Elite und strebten lediglich nach gesellschaftlichem Prestige, erst gar nicht auf. Der neue Lehrer will nicht lehrerhaft sein, er will auch nicht lehren. Stattdessen will er vermitteln – und zwar auf gleicher Augenhöhe mit allen. Er will dem massendemokratischen Gleichheitsprinzip entsprechen.

Die gegenwärtige Hochkonjunktur des Coaching/Selbstverantwortung-Prinzips lässt erahnen, dass eine besonders zeitgemäße Bezeichnung für den neuen Lehrer *Coach* zu sein scheint. Der neue Lehrer ist also ein Coach. Was bedeutet das? Manchmal ist es erhellend, wenn man den Begriffen etymologisch auf den Zahn fühlt. Der Begriff *Coach* stammt aus dem Amerikanischen und bedeutet eigentlich *Reisebus*. Zur Bedeutungsausdehnung kam es, als Sportmannschaften zu ihren Auswärtsspielen meist geschlossen mit Reisebussen fahren. Während der Busfahrt gab der Trainer noch taktische Anweisungen für den Wettkampf. So entwickelte sich der *Coach* zu demjenigen, der die Mannschaft auf den Wettkampf vorbereitete und während diesen betreute. Der Begriff *Coach* wird als Berufsbezeichnung im Beratungsbereich verwendet, allerdings ist dieser Begriff nicht gesetzlich geschützt, weshalb darunter alles Mögliche subsumiert werden kann. Coach ist sozusagen ein Containerbegriff, in dem alles Mögliche verpackt ist – von diversen Therapien über Beratungen bis hin zu Trainingsarten.<sup>1353</sup> Und – so können wir hinzufügen – auch eine der Rollen, in die ein postmodern-massendemokratischer Lehrer schlüpfen können muss.

Über den Managementbereich sickerte der Coach-Begriff aus dem Sport in die Pädagogik. Eine allgemeine Beschreibung, was ein Coach sei, können wir also dem Business-Bereich entnehmen: Coaching „ist nicht, die Probleme des Klienten zu lösen, sondern ihm bei der Lösung seiner Probleme zu helfen. Coaching hat einen interaktiven Verlauf. Beide, der Klient und der Coach, arbeiten miteinander an der Lösung von Konflikten und Problemen, wobei

---

<sup>1351</sup> Petzelt: Grundzüge, S.70

<sup>1352</sup> Groddeck, Norbert: Aspekte zu einer Theorie erfahrungsoffenen Lernens. In: Ariane Garlichs & Norbert Groddeck (Hrsg.): Erfahrungsoffener Unterricht. Beispiele zur Überwindung der lebensfremden Schule, Herder Verlag, Freiburg, 1978, S.114

<sup>1353</sup> Vgl. Böning Uwe, Fritschle Brigitte: Coaching fürs Business, managerSeminare Verlag, 2008, S.30



der Klient die Lösungsmöglichkeiten sucht, der Coach den Weg der Suche moderiert und die ausgewählten Möglichkeiten zusammen mit dem Klienten bewertet und anschließend bei der Verwirklichung der ausgewählten Möglichkeiten hilft.<sup>1354</sup> Der Coach ist also eine Art Moderator.

Wie stellt sich dies bei Bildung dar? Gibt es so etwas wie *Bildungscoaching*? Ja, gibt es. Doch wird dieser Begriff v.a. im Management angewendet – konkret im Personalmanagement. Bildungscoaching manifestiert sich „in einem Beratungsprozess, bei dem die Führungskraft und/oder andere Bildungsverantwortliche, innerhalb und außerhalb des Unternehmens den Mitarbeiter dabei unterstützen, Aufgaben und Probleme selbst zu lösen, indem sie dessen Fähigkeit zum lebenslangen Lernen fördern. Im Mittelpunkt steht dabei die Förderung der Selbstkompetenz der Menschen.“<sup>1355</sup> Salopp formuliert: Bildungscoaching bedeutet, dass Vorgesetzte ihre Mitarbeiter zum lebenslangen Lernen animieren – sodass diese immer und überall lernen. Interessant erscheint, dass beim Bildungscoaching – zumindest gemäß dieser Definition – „die Förderung der Selbstkompetenz der Menschen“ im Mittelpunkt steht. Dieser Satz kann leicht überlesen werden. Wir wollen ihn etwas detaillieren: Es wird nicht die Selbstkompetenz der betriebseigenen Humanressourcen oder – auf Neudeutsch – der *human assets* des Unternehmens gefördert, nein, „im Mittelpunkt steht dabei die Förderung der Selbstkompetenz der Menschen.“ Diese Formulierung ist besonders spitzfindig. Kein anderes Wesen als der Mensch kann Selbstkompetenz entwickeln. Hier schwingt unterschwellig das Bekenntnis mit, wir seien alle Menschen. Der geflügelte Satz „Im Mittelpunkt steht der Mensch“ war schon in der Verfassung der DDR zu lesen.<sup>1356</sup> Es gibt kaum einen Manager, der bei Reden an die Belegschaft diesen Satz zu zitieren vergisst. Dieser Satz soll verdeutlichen, dass sich die Führungsetage nicht nur um Bilanzen und Gewinnmargen kümmert, sondern dass der einzelne Mitarbeiter mit seinen Sorgen und Nöten im Zentrum der Aufmerksamkeit stehe. Die gedankliche Linie soll folgende sein: Im Mittelpunkt steht der Mensch. Wir sind alle Menschen. Ihr einfacher Arbeiter und ich, der Manager. Wir stehen also alle im Mittelpunkt. Und wenn es heißt „im Mittelpunkt steht dabei die Förderung der Selbstkompetenz der Menschen“, dann klingt dies, als ob alles ausschließlich zum Wohle des jeweiligen Mitarbeiters geschehe. Stattdessen handelt es sich um die Optimierung des Humankapitals – und zwar nach Möglichkeit außerhalb des Unternehmens, sodass keine Kosten für dieses anfallen. Hier bewahrheitet sich der oft an Toilettentüren zu lesende Spruch: „Die Kunst der Personalführung besteht darin, die Mitarbeiter so schnell über den Tisch zu ziehen, dass Ihnen die Reibungshitze wie

---

<sup>1354</sup> Ebd., S.38

<sup>1355</sup> Laske Stephan / Orthey Astrid / Schmid Michael J. (Hrsg.): Handbuch Personal Entwickeln, Online im Internet, URL: <http://www.personalwirtschaft.de/de/html/lexikon/147/Bildungscoaching> abgerufen am 26.01.2013

<sup>1356</sup> Unter der Überschrift „Grundlagen der sozialistischen Gesellschafts- und Staatsordnung“ findet sich als Artikel-2: „Der Mensch steht im Mittelpunkt aller Bemühungen der sozialistischen Gesellschaft und ihres Staates.“ Online im Internet, URL: <http://www.documentarchiv.de/ddr/verfddr.html> abgerufen am 26.01.2013.

Nestwärme vorkommt“. Zyniker meinen, der Mensch steht de facto nur dann im Mittelpunkt, wenn er am Pranger steht.

Die Ablöse des Befehl/Gehorsam-Prinzips durch ein Coaching/Selbstverantwortung-Prinzip geht mit der Etbalierung zunehmend verschwommener Autoritätsverhältnissen einher. Der Gegensatz von Führen und Gehorchen löst sich auf – und nicht nur im Lehrer/Schüler-Verhältnis. Heute wird nicht mehr geführt, heute muss man steuern, managen, regeln, coachen, begleiten, moderieren und motivieren. Heute wird nicht mehr gehorcht, heute muss man mitarbeiten, sich anpassen, sich einbringen, Eigeninitiative zeigen, engagiert und selbstkompetent sein. Betrachtet man diese Chose vor dem Hintergrund der Befehlsstachel-Theorie von Elias Canetti, stellt sich die Frage, wo hier ein Stachel entstehen soll? Wo sind die Befehle? Wo sind die unmissverständlichen Anordnungen, die auszuführen wären? Gemäß Canetti bleiben nur von ausgeführten Befehlen Stacheln zurück. Was aber, wenn alle Tätigkeiten aus Eigenantrieb vollzogen werden? Wenn die durchzuführenden Tätigkeiten gemeinsam mit dem beratenden Coach initiiert werden? Mit Blick auf die Durchführung lässt sich keine zwingende Stachelbildung feststellen. Mit Blick auf die Nicht-Durchführung allerdings – also einer Verweigerung der Tätigkeit – wird ersichtlich, dass es sich trotz aller Abfederung um eine Muss-Bestimmung handelt. Das heißt, die Anordnung erscheint nicht als Befehl, sondern hüllt sich im Tarnmäntelchen einer gemeinsamen Vereinbarung oder eigenständigen Idee. Der Mitarbeiter/Schüler *muss* diese Tätigkeit (in welcher Variante auch immer) ausführen. Denn sonst gibt es Probleme: für den Schüler schlechte Noten (bzw. keine Zertifikate über Kompetenz- oder Qualifikationserwerb), für den Mitarbeiter reichen die Konsequenzen bis hin zur Entlassung. So besehen sind die äußeren Gegebenheiten von Befehl und gecoachter Eigeninitiative gleich: wird eine Handlung im Sinne der befehlenden/coachenden Instanz gesetzt, ist alles in Ordnung; Widerstand gegen die befehlende/coachende Instanz ist Ungehorsam, Befehlsverweigerung bzw. mangelnde Identifikation mit dem Unternehmen, mangelhafte Selbstkompetenz, Teamunfähigkeit oder ungenügende Leistungsbereitschaft. Wie auch immer der Befund im konkreten dann formuliert wird, dahinter steht das Urteil: Unbrauchbarkeit. Diese Chose fügt sich in die These, dass sich die Gesellschaft in eine Fluchtmasse verwandelt, deren Leitthema die ständige Erhaltung der Brauchbarkeit ist. Je größer die Furcht vor dem Unbrauchbarwerden, desto engagierter gebaren sich Maßnahmen zur Selbsterhaltung. Hier kommt die Macht des Manhaften wieder zum Tragen: *Man* weiß, was von einem verlangt wird. Und *man* weiß, was einem blüht, wenn *man* nicht entspricht. Deshalb versucht *man* diesem drohenden Schlamassel bereits im Vorfeld auszuweichen. In geradezu vorauseilendem Gehorsam (also ohne direkte Weisung) wird eine Anpassung an die Bedingungen vollzogen. Das Motto lautet sodann: „Ihr Wunsch ist mein Befehl!“ – Wir können schlussfolgern: a) Auch von einer gecoachten Eigeninitiative kann ein Befehlsstachel zurückbleiben, und b), die Macht der Manhaften Masse wirkt auch hier als Korrektiv gegen ausscherende Elemente.

Das Verschwimmen des Autoritätsverhältnisses im Bildungsbereich ist des Weiteren auch an der allseitigen und allgegenwärtigen Forderung nach Partnerschaftlichkeit zu erkennen. Die

Idee von der Partnerschaftlichkeit und dem demokratischen Erziehungsstil beherrschte nahezu dreißig Jahre lang den pädagogischen Diskurs. Die Lehrer wurden zu Partner ihrer Schüler und Eltern zu Partner ihrer Kinder. Damit bricht aber die bisherige Hierarchie zusammen: Denn eine solche hat sich bislang aus den ungleich verteilten Verantwortungen ergeben. Das Wort »Partner« wurde Anfang des 19. Jahrhunderts aus dem Englischen übernommen, und geht aus dem mittellenglischen »parcener« hervor, das soviel wie »Teilhhaber« bedeutet und ursprünglich vom Lateinischen »particeps« abstammt, was »an etwas teilnehmend« bedeutet.<sup>1357</sup> Es geht also um Personen oder Institutionen, die gemeinsam ein Ziel verfolgen. Was aber ist das gemeinsame Ziel im Dreieck von Lehrer/Schüler/Eltern? Mündige und kritische Erwachsene heranzubilden? Erfolg im folgenden Berufsleben? Und ist ein erfolgreiches Berufsleben im Sinne von »Zufriedenheit« oder im Sinne von »Hohes Einkommen« zu verstehen? Und überhaupt: wie steht es um eine Teilhabe? Wie partizipiert der Lehrer an der sich in den folgenden Jahren einstellenden Mündigkeit seines Schülers? Eher gar nicht. Wie partizipiert der Erzieher am Einkommen seines Zöglings? Wohl eher auch nicht. Die Partnerschaftlichkeit ist also lediglich Chimäre, die eine soziale Gleichheit unter Ungleichen simuliert. Schirlbauer spricht demzufolge von einer „Partnerschaftslüge“, denn die Partnerschaftsrhetorik im Rahmen der Erziehung sei insofern verlogen, „als damit den Erziehern und Lehrern vorgegaukelt wird, daß Erziehung etwas sei, was sie irgendwie gemeinsam *mit* den Zöglingen zu vollbringen hätten und nicht vielmehr an ihnen.“<sup>1358</sup> (Kursivsetzung im Original). Wir treffen hier erneut auf das postmoderne Gleichheitsprinzip.

Die Schulpartnerschaft zwischen Eltern und Lehrern bedingt die Aufhebung der Trennung von Privatem und Öffentlichem. Engagierte Eltern, die im Sinne des demokratischen Ablaufs ihre Meinungen kundtun, und ihre Wünsche von der Schulverwaltung vielleicht sogar noch einfordern, treten mit ihrem Privaten in die Öffentlichkeit. Dazu gesellt sich ein weiterer postmoderner Aspekt: der massendemokratische Staat versucht, durch demokratische Verfahren die Legitimation von Entscheidungen zu erreichen. Und um nichts anderes als um Entscheidungen geht es. Die Expertise von Wissenden und die Meinung von Laien werden als gleichwertig angesehen, was übrigens dem massendemokratischen Gleichheitsprinzip entspricht. Das Mitspracherecht der Schüler bei der Unterrichtsgestaltung, die Mitwirkung des Elternvereines bei der Lehrplangestaltung, Meinungsumfragen (wie z. B. „Sind sie für eine Gesamtschule oder nicht?“) gaukeln Partnerschaftlichkeit vor. Hier tritt deutlich zutage, was Kondylis meinte, als er sagte: „Einzelne Menschen, die als einzelne Menschen gleich sind – das ist bereits, wenn man alle Implikationen bedenkt, eine adäquate Beschreibung der Massendemokratie.“<sup>1359</sup> Denn um am öffentlichen Diskurs teilnehmen zu können, sind keine Voraussetzungen zu erfüllen: kein Expertenstatus, keine unmittelbare Betroffenheit, keine Verantwortlichkeit. Es reicht aus, ein Mensch zu sein. Und als Schüler oder Elternteil ist man

---

<sup>1357</sup> Vgl. Duden. Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. 3. Auflage. Dudenverlag, Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich, 2001

<sup>1358</sup> Schirlbauer, Alfred: Bildungslügen. In: Ders., Moralpredigt, S.183

<sup>1359</sup> Kondylis: Niedergang, S.281

– wenn schon kein Spezialist – so zumindest ein Kenner des Bildungsbereichs. Das analytisch-kombinatorische Moment wird schon aus dem Grundgedanken der partnerschaftlichen Gleichheit deutlich. Die vielen kleinen Elemente, aus denen die Schule besteht, heißen offenbar Partner.

Eine partnerschaftliche Gleichwertigkeit ist im Bildungs- und Erziehungsprozess aber schon allein aufgrund der ungleich verteilten Verantwortung nicht gegeben. Verantwortung – ganz allgemein formuliert – bedeutet die Verpflichtung für etwas einzutreten oder die Folgen zu tragen. Wer Verantwortung übernimmt, bindet sich durch ein Versprechen. Kleinkinder können das noch keineswegs, sie müssen eben erst lernen Verantwortung zu übernehmen. Der Ursprung von Verantwortung überhaupt ist die den eigenen Kindern gegenüber. Aus dem Akt des Zeugens folgert Verantwortung, aus welcher sich die Verpflichtung des Erziehens ableitet. Der Philosoph Hans Jonas sieht darin den Archetyp allen verantwortlichen Handelns<sup>1360</sup>, denn „das Urbild aller Verantwortung ist die von Menschen für Menschen.“<sup>1361</sup> Eltern können also – zumindest für die Dauer des Erziehungsprozesses – mitnichten die Partner ihrer Kinder sein. Das pädagogische Verhältnis zwischen Lehrer/Schüler bzw. Erzieher/Zögling besitzt aufgrund der ungleichen Verantwortung auch ein Machtgefälle. Schirlbauer verweist diesbezüglich auf Max Webers Definition von Macht, welche die Spannweite von Gewalt bis Freiheit umfasst: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“<sup>1362</sup> Die Chance der Machtausübung kann also auch „auf Respekt, Achtung (Hochachtung), Bewunderung, Liebe bzw. auf dem Charisma des Erziehers beruhen“<sup>1363</sup> und muss nicht unbedingt etwas mit brutaler Unterdrückung zu tun haben. Das durchaus notwendige Machtgefälle wird in der analytisch-kombinatorischen Denkfigur im Wege der Interpretation des Lehrers als Betreuer/Coach weitgehend eingeebnet. Die Verlagerung der Verantwortung im Erziehungsprozess auf die Kinder hin entspricht dem Trend der Eigenverantwortung bzw. der Individualisierung der Verantwortung und des Risikos. Die Entwicklung von Selbstkompetenz steht hier an vorderster Stelle. Schirlbauer resümiert: „Die Partnerrhetorik ist eine Flucht aus der Verantwortung.“<sup>1364</sup>

Im gleichen Maße, wie das Autoritätsverhältnis vom Gleichheitsprinzip zersetzt wird, tönt es von allen Seiten, dass der Lehrer mittlerweile ein Dienstleistungsberuf sei. Es bleibt allerdings die Frage, an wem genau Dienst geleistet wird: am Schüler, am Staat, an der Gesellschaft, an den Eltern, am Schuldirektorium? Die Ökonomie tritt mit dem Universalitätsanspruch auf, alles erklären zu können. Und damit können wir auch die Frage an wem Dienst geleistet wird beantworten: es ist der Auftraggeber, der sogenannte Prinzipal. Die

---

<sup>1360</sup> Vgl. Jonas, Hans: Das Prinzip Verantwortung; Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 2003, S.85f.

<sup>1361</sup> Ebd. S.184

<sup>1362</sup> Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, Tübingen, 5. Auflage, 1976, S.28

<sup>1363</sup> Schirlbauer: Bildungslügen, a.a.O., S.185f.

<sup>1364</sup> Schirlbauer, Alfred: Spiel-Lernen-Arbeit, a.a.O.

Prinzipal/Agent-Theorie ist ein wirtschaftswissenschaftliches Modell, das auch in der Soziologie und Politikwissenschaft verwendet wird. Die Theorie besagt, dass ein Auftraggeber (=Prinzipal) einem Auftragnehmer (=Agent) mit einer Aufgabe – im gegenseitigen Einvernehmen und zum beidseitigen Nutzen – betraut. Dieser Nutzen besteht gewöhnlich darin, dass der Prinzipal die erhoffte Leistung erhält, die dem Agenten meist finanziell abgegolten wird. Die Idee dahinter ist also eine allseitige Nutzenmaximierung. Im Sinne der analytisch-kombinatorischen Denkfigur geht es um Strukturänderungen bei Prinzipal und Agent, es geht um den Austausch von Elementen. Die soziale Wirklichkeit wird auf ein enges Spektrum einer Tauschwertkategorisierung reduziert, denn menschliches Verhalten ist nicht immer auf Nutzenmaximierung ausgerichtet. Richard Münch weist daraufhin, dass die Fokussierung auf Prinzipal/Agent-Beziehungen in eine Selffulfilling Prophecy mündet. Wenn die soziale Wirklichkeit nur noch in solchen Kategorien betrachtet wird, dann beginnen eben die Menschen, sich wie Prinzipale und Agenten zu verhalten. Das trifft v.a. auf die nachwachsende Generation, die in diesem Denken *sozialisiert* wird.<sup>1365</sup>

Die Wirkungen der Prinzipal/Agent-Theorie im Bereich der Bildungsdienstleistungen sind vielfältig. Das Lehrer/Schüler-Verhältnis, das vom ökonomischen Denkmodell nicht umfassend erfasst werden kann, wird zunehmend durch ein Prinzipal/Agent-Verhältnis abgelöst. Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ist ein Führer/Geführten-Verhältnis, dessen Ausprägung vom jeweiligen Führungsstil des Lehrers – in der Spanne von Laissez-faire bis autoritär – abhängig ist. Der Lehrer führt die Schüler zum (von ihm vorausgewussten) Ende der Unterrichtseinheit. Davon leitet sich auch das hierarchische Gefälle ab. Die bewertende Instanz ist der Lehrer, indem der den Schüler in seinem erlernten Wissen prüft. Die durch die Bildungsdienstleistungen initiierte Tendenz wird der Schüler zum Auftraggeber und der Lehrer zum Auftragnehmer. „Vermittle mir Wissen und Kompetenzen!“ lautet die Aufgabe an den Lehrer-Agenten. Die bewertende Instanz sind der Schüler-Prinzipal und dessen Eltern, welche den *Output der Vermittlungstätigkeit* des Lehrer-Agenten mit antizipierten *Anforderungen des Arbeitsmarktes* vergleichen. Ihre Bewertungsgrundlagen sind folglich recht schwammig, aber dennoch werden sie im Zuge von *Evaluierungen* zu handfesten Kennzahlen, mit denen in weiterer Folge Konsequenzen argumentiert werden. Die Lehrer-Agenten müssen also v.a. die Erwartungshaltung ihrer Prinzipale befriedigen. Sie kümmern sich deshalb nicht vorrangig um ihre Kernaufgabe (nämlich zu lehren), sondern um ihre Selbsterhaltung (der Befriedigung der Erwartungshaltung für eine gute Evaluierung). Wie in der Politik werden nun auch in der Schule die Inhalte von der Bedeutung der Fremdwahrnehmung verdrängt.<sup>1366</sup> Die positive

---

<sup>1365</sup> Vgl. Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten, a.a.O., S.15ff.

<sup>1366</sup> Politiker werden in der Öffentlichkeit und v.a. in den Massenmedien nicht mehr hofiert, sondern respektlos kritisiert und angegriffen. Dies wird oft als Zeichen der demokratischen Kultur gewertet, deren positive Auswirkungen u.a. vermehrte Transparenz und erschwerte Korruption sind. Jedoch gibt es auch negative Auswirkungen. Zum Beispiel müssen sich Politiker aufgrund des öffentlichen Interesses mehr über ihre mediale Wahrnehmung als um politische Inhalte sorgen. Es

Wahrnehmung macht den guten *neuen* Lehrer aus, nicht das Unterrichten von Inhalten. Energie und Kraft, die zur Vorbereitung und Durchführung der Lehrtätigkeit benötigt würde, wird vom Anpassen an die Erwartungshaltung aufgesogen. Im Verhältnis von Studenten-Prinzipal und Professoren-Agent stößt das marktwirtschaftliche Prinzip von Angebot und Nachfrage noch intensiver hinzu. Deren Forderung lautet: geforderte Outcomes müssen unter geringstmöglichem Ressourceneinsatz erreicht werden. Professoren, bei denen bessere Noten mit weniger Aufwand erreichbar sind, werden von den Studierenden besser evaluiert werden. Und die *gut evaluierten* Professoren sind im Output-orientierten Qualitätsmanagement eben die *guten* Professoren. So werden Tatsachen geschaffen. Neben den zu Unterrichtenden haben Lehrer noch weitere Prinzipale: ihre Vorgesetzten. Diese beauftragen die Lehrer-Agenten mit der Aufgabe Kompetenzen und Wissen zu vermitteln um die Erwartungshaltung von Schülern, Studierenden und deren Eltern – die auch für die Schuldirektion und das Universitätsmanagement Prinzipale sind – zu erfüllen. Das Konzept beruht offenbar zu weiten Teilen auf Erwartungserwartungen, die sich aber in Kennzahlen materialisieren und somit Wirklichkeit werden. Die Prinzipal/Agent-Theorie scheint jedenfalls geeignet, den gesellschaftlichen Stellenwert des Lehrers sukzessive zu schmälern.

Als Resümee lässt sich festhalten: Die Prinzipal/Agent-Beziehung ist das analytisch-kombinatorische Gegenstück zur synthetisch-harmonisierenden Lehrer/Schüler-Relation. Die nie verstummende Diskussion über die Abschaffung des beamteten Lehrers mit Kündigungsschutz passt in dieses Bild. Die Vorwürfe sind mannigfaltig: *Der Typus des beamteten Lehrers ist starr und unbeweglich. Er ist museal, altväterisch, Frontalunterricht liebend, Neuerungen hassend und Ärmelschoner tragend! Und wenn er sich nicht den neuen Erfordernissen anpassen will, dann bekommt man ihn nicht weg! Der lehrende Beamte steht einer Leistungssteigerung der Schule entgegen! Im Schutze der Unkündbarkeit lässt es sich gut faulenz!* Wer diese Stehsätze über die beamtete Lehrerschaft liest, erhält den Eindruck, alles Gestrige und Missliebige des Pädagogischen manifestiert sich im Habitus des Lehrers. Die Sichtweise, dass der Lehrer in Erfüllung seiner Bildungs- und Erziehungsaufgaben den Staat repräsentiert, erfährt zunehmend weniger Zustimmung. Die Einführung des Beamtenstatus für Lehrer und Professoren im 19. Jahrhundert sollte zu ihrer Berufssicherheit dienen, sodass sie in *pädagogischer Freiheit* lehren und v.a. benoten konnten. Auf Zurufe von außen wurde wenig, bis gar nicht reagiert. Und wenn, dann im Bewusstsein eine gesellschaftspolitische Aufgabe als Staatsrepräsentant zu vollziehen. Deswegen wird allerorts vom neuen Lehrertypus, dem Coach, gepredigt, der selbstverständlich mit einem leistungsorientierten und zeitlich befristeten Vertragsverhältnis auszustatten wäre. Alle diesbezüglichen Maßnahmen orientieren sich an Flexibilisierung und erleichterter Steuerung. Sie dienen der Profanierung des Lehrerberufs, als Job „wie jeder andere“. Dem Lehrer sollen dergestalt seine synthetisch-harmonischen Überreste als

---

geht ihnen nicht um das Vernünftige für die Bevölkerung, sondern um ihre Beliebtheit in der Bevölkerung. (Vgl. Crouch, Colin: Postdemokratie, Edition Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2008, S.20ff.)

Bildungsbürger entrissen werden, er soll zum *Bildungsdienstleister* werden. Der befristet angestellte Lehrer-Agent ist gegenüber Steuerungsmaßnahmen der Prinzipale gewiss leichter empfänglich als ein unkündbarer Beamter. Die dahinter wirkende Idee ist die des Sprichwortes „Wes Brot ich ess, des Lied ich sing!“ Dies ist allerdings nur eine moderatere Ausdrucksweise für die sozioökonomische Todesfurcht der Menschen, die deren Wurzel darstellt, an der sie anzupacken seien.

*„Ethisch-normative Ideen werden nicht erdacht, um in ihrem Nominalwert genommen und verwirklicht zu werden, sondern um Identität zu stiften und als Waffen dieser Identität im Kampfe gegen andere Identitäten eingesetzt zu werden.“  
(Panajotis Kondylis)<sup>1367</sup>*

*„Alles kann man entbehren – und nicht zuletzt die wissenschaftliche Erkenntnis des Seins –, wenn man nur Bescheid darüber weiß, wie man sich im Leben verhalten und orientieren soll, wenn man sich also im Besitz eines Rezepts zur Bewältigung der Schwierigkeiten des Existenzkampfes glaubt.“  
(Panajotis Kondylis)<sup>1368</sup>*

## **1. Zusammenfassung der Auswirkungen der analytisch-kombinatorischen Denkfigur im Bildungsbereich**

Als Ergebnis der Untersuchung sollen die erarbeiteten Auswirkungen der analytisch-kombinatorischen Denkfigur noch zusammenfasst werden. Dabei soll ein Bogen über auslösende strukturelle Änderungen in der Gesellschaft, die Durchdringung des Bildungssektors bis hin in den Unterricht und die Beeinflussung des Menschen im Allgemeinen gespannt werden. Abschließend soll ein Blick hinter den von Nietzsche vermuteten „dunklen Horizont“ gewagt werden.

Die Entwicklung der Massendemokratie, wie wir sie heute vor uns haben, wurde durch das aufeinanderbezogene Wirken von Massenproduktion und Massenkonsum durch Menschenmassen möglich. Die konsumierenden Menschenmassen wurden ein gewichtiger Wirtschaftsfaktor und errangen dadurch politische Bedeutung. Nach Überwindung der Güterknappheit – die für Kondylis das zentrale Merkmal der Massendemokratie darstellt – wurden nicht nur Güter, sondern zunehmend Dienstleistungen konsumiert. Rationalisierungsprozesse der Industrie wurden fortan auf alle wirtschaftlichen Bereiche ausgedehnt und drangen im Zuge der fortschreitenden Ökonomisierung der gesamten Gesellschaft bis in die letzten Winkel des Alltäglichen vor. Kondylis identifiziert dabei drei zentrale massendemokratische Erscheinungen, welche die analytisch-kombinatorische Denkfigur befördern: die fortgeschrittene Arbeitsteilung, die Atomisierung der Gesellschaft und die soziale Mobilität.<sup>1369</sup> Die Überwachung dergestalt verflüssigter gesellschaftlicher Prozesse durch das bisherige hierarchische Top-down Verfahren wurde zunehmend ineffizient, weshalb sich in

---

<sup>1367</sup> Kondylis, Panajotis: Planetarische Politik nach dem Kalten Krieg, Akademie Verlag, Berlin,1992, S.122f.

<sup>1368</sup> Kondylis: Macht & Entscheidung, S.127

<sup>1369</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.188ff.



der Massendemokratie Kontrollverfahren durchgesetzt haben, die sich eines engmaschigen Netzwerks zur Selbstdisziplinierung und Selbstüberwachung bedienen. Das Ziel aller Kontrollmaßnahmen ist die Herstellung einer domestizierten Masse, die v.a. durch das Zusammenwirken der massendemokratischen Kardinaltugenden *Selbstverwirklichungskonsum* und *Anpassungsfähigkeit* sichergestellt werden. Dadurch wird das materielle Konsumstreben als oberster Wert legitimiert, während die damit einhergehende sozioökonomische Todesfurcht als Steuerungsinstrument der Menschenmasse fungiert. Die massendemokratische Gesellschaft ist eine Kontrollgesellschaft, deren Bezugspunkt das Leistungsprinzip ist. Es ist ein permanentes *Leistenmüssen*, das in ein *Leistenwollen* umgedeutet wird, denn die stabilsten Machtverhältnisse ergeben sich, wenn das subjektive Freiheitsgefühl der Machtunterworfenen mit ihrer objektiven Unterwerfung zusammenfällt.

### **1.1. Dominierende Allianz von Ökonomie & Kybernetik**

Die nachhaltige Etablierung der Kontrollgesellschaft erfolgt durch Strukturreformen, die der analytisch-kombinatorischen Denkfigur entsprechen. Das Bildungswesen bleibt davon nicht ausgenommen. Im Zentrum dieser Strukturreformen stehen keine bildungs- oder erziehungswissenschaftlichen Interessen, sondern Machtfragen. Mit der Verknüpfung von bildungs- mit wirtschaftspolitischen Zielen sichern Staaten – die letztlich kollektive Entscheidungssubjekte sind – ihre Selbsterhaltung im Wege einer Machtsteigerung. Die Strukturierung des europäischen Hochschulraumes im Zuge des Bolognaprozesses gemäß der analytisch-kombinatorischen Denkfigur dient der Selbststeigerung der europäischen Wirtschaft.

Das Bildungswesen kann seine Rolle als wesentlicher Bestandteil nationaler, wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit nur dann erfüllen, wenn es unter das Diktat der Verwertbarkeit gestellt wird. Im Sinne einer kollektiven Machtsteigerung (sei es die EU, seien es Nationalstaaten oder Unternehmen) müssen Bildung anwendungsorientiert sein. Im Zuge dessen wurde neben den Naturwissenschaften auch das Kernstück des Bildungsbürgertums, die Geisteswissenschaften, von der analytisch-kombinatorischen Denkfigur durchdrungen und der ökonomischen Nutzung zugeführt. Dadurch wurde bürgerliche Bildung, die von der Idee umfassender Gesamtheit und Geschlossenheit geprägt war, bis in kleinste Bestandteile zergliedert: es geht nunmehr um Kompetenzerwerb in Kursen und Modulen, die in Geldeinheiten aufgerechnet werden. Die Anschauung aller Dinge unter dem Aspekt des Geldwerts ist die äußerste Form der analytisch-kombinatorischen Denkfigur. Dies hat eine Fragmentierung zur Folge, die letztlich in einer vollkommenen Homogenisierung der Welt mündet – wodurch aber eine unbegrenzte Kombinierbarkeit und damit eine beliebige Konstruierbarkeit der Welt möglich wird.<sup>1370</sup> Das Bildungssystem verliert dergestalt den Anspruch individuelle *Selbstbestimmung* zu ermöglichen, stattdessen dient es der Befähigung zur konsumorientierten *Selbstverwirklichung*. Aber wer materielle Selbstverwirk-

---

<sup>1370</sup> Vgl. ebd., S.67

lichung anstrebt, der tendiert zur Unmündigkeit, denn die Konsumentenmentalität bringt es mit sich, dass man „verdrießliche Geschäfte“ nicht selbst erledigt, sondern gegen Bezahlung erledigen lässt. „Ich habe nicht nötig zu denken, wenn ich nur bezahlen kann,“<sup>1371</sup> bringt es Kant auf den Punkt.

Die vermutlich wesentlichste organisatorische Änderung auf dem Weg zu einer massendemokratischen Bildung ist die Etablierung einer outputgesteuerten Bildungspolitik. Die Steuerungs- und Regelungswut im Zuge des Erfolges der Kybernetik und ihrer Ableger ab den 1950er Jahren erfasst pädagogische Sachverhalte mathematisch und bereitet sie als Kennzahlen auf. Bildung soll dadurch sichtbar und steuerbar werden. Pädagogische Argumentationen sind dabei nachrangig, im Fokus stehen Effizienzsteigerung und Kostenreduktion. Darunter fallen Maßnahmen des Qualitätsmanagements, Bildungsstandards, Evaluierungen, Modularisierungen von Studien sowie alle Arten von Rankings und Ergebnislisten von Bildungswettbewerben, wie z. B. PISA. Alle Bereiche des Bildungswesens sind davon durchdrungen: von der transnationalen Vergleichsebene bis hin zu einzelnen Unterrichtseinheiten und Personen. Bildungsinstitutionen aller Ebenen unterstehen – trotz oftmals betonter Autonomie – diesen outputorientierten Steuerungsmechanismen. Im Bildungsbereich ist unter Autonomie das selbstständige Anpassen an die Erfordernisse, allen voran die Erreichung des geforderten Outputs, zu verstehen. Was bleibt, ist eine kastrierte Variante von *Selbstgesetzgebung*: ein Bündel an *Selbstanpassungsmaßnahmen*. Die Frage, was gute Bildung sei, wird nicht durch Vernunft, sondern durch Macht entschieden, denn die Festlegung der für die Outputmessung angewandten Kriterien, erfolgt durch Akte der Macht. Es handelt sich dabei aber nicht um ein gewaltsames Durchsetzen: Macht in der Massendemokratie muss sich mit Argumenten legitimieren. Die Legitimationsbasis für bildungspolitische Entscheidungen bildet die Allianz von Kybernetik und Ökonomie. Dahinter wirkt die Unterscheidung zwischen Nominal- und Funktionswert, die besagt, es gehe nicht darum, ob etwas vernünftig sei, sondern ob es mit weithin anerkannten Argumenten legitimiert werden kann.

Hinter den Prozessen zur Ökonomisierung und Rationalisierung des Bildungswesens sind sechs massendemokratische Phänomene deutlich erkennbar: der Wettbewerbscharakter (1), welcher die Freund/Feind-Unterscheidung (2) im Sinne der Selbsterhaltung (3) intensiviert und das postmoderne Primat des Bildes (4), welches das Sichtbarmachen der gemachten Unterschiede (5) auf Basis des Leistungsprinzips (6) ermöglicht.

Massendemokratische Bildung huldigt dem Wettbewerb als primäre Motivation. Die EU sieht sich im Wettbewerb mit dem Rest der Welt und will der „dynamischste und wettbewerbsfähigste wissensbasierte Wirtschaftsraum der Welt“<sup>1372</sup> werden. Die Nationalstaaten befinden sich hinsichtlich ihrer Standortsicherung im Wettbewerb mit allen

---

<sup>1371</sup> Kant Immanuel: Was ist Aufklärung?: Ausgewählte kleine Schriften, Meiner Verlag, Hamburg, 1999, S.20

<sup>1372</sup> Europäische Union: Schlussfolgerungen des Vorsitizes, Europäischer Rat (Lissabon), 23. und 24. März 2000

anderen Staaten. Neben steuerlichen und infrastrukturellen Anreizen sollen v.a. gut ausgebildete und flexible Arbeiter die transnationalen Konzerne anziehen. Diese wiederum sind gewinnorientiert, stehen unter Druck der Konkurrenz und betreiben – auf Grundlage kybernetischer Grundsätze – ein *Human Resources Management*, das letztendlich die Einzelnen gegeneinander in Konkurrenz um Arbeitsplätze bringt. Auch der PISA-Test legitimiert sich mit dem Ziel einer Verbesserung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit gegenüber anderen Wirtschaftsräumen. Doch dieser *äußere* Wettbewerb wird durch die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisliste in einen *inneren* Wettbewerb der Nationalstaaten um Standortsicherung transferiert. Der PISA-Test ist Sinnbild massendemokratischer Bildung, weil er sich an die Masse richtet, Wettbewerb bezweckt und anwendungsorientierte Fähigkeiten fördert. Sein Ziel ist größerer wirtschaftlicher Erfolg des Kollektivs, um größere Chancen für eine konsumorientierte Selbstverwirklichung der Einzelnen sicherzustellen. Geht's der Wirtschaft gut, geht's uns allen gut.

Geradezu gleichnishaft und symbolträchtig für die analytisch-kombinatorischen Strukturänderungen im Bildungsbereich ist die Einführung der ECTS-Credits, die eine Art Währungseinheit von Bildung sind. Sie sind die kleinsten und optimal kombinierbaren Elemente europäischer Hochschulbildung. Mit den ECTS-Credits lässt sich besser rechnen, planen und steuern – denn sie sind der Output, sie sind die sichtbare Auswirkung der Zeitinvestitionen der Studierenden. ECTS-Credits sind sozusagen in Einzelteile zerlegte Studien. Diese Einzelteile werden zu thematisch passenden Modulen kombiniert. Die Themen verfügen über keinen inneren Zusammenhang gemäß der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur, sondern werden anhand diverser Aspekte dargestellt.

Eine weitere Folge der analytisch-kombinatorischen Durchdringung des Bildungsbereichs ist die Zersplitterung des Wissens. Die massendemokratische Wissensgesellschaft hat die Verbindlichkeiten des synthetisch-harmonisch gedachten Wissensbegriffs aufgelöst, indem Wissen vom Anspruch auf Wahrheit und Erkenntnis entkoppelt wurde.<sup>1373</sup> Der massendemokratische Wissensbegriff, der analytisch-kombinatorisch gedacht werden muss, orientiert sich stattdessen an Verwertbarkeit. Er ist ein Sammelbecken für Zahlen, Daten, Fakten, Sachverhalte, Kompetenzen, Skills und Informationen – diese müssen nicht wahr, sondern verwertbar sein. Die Halbwertszeit des Wissens – die nur analytisch-kombinatorisch gedacht werden kann – beschreibt, dass diverse Wissens Elemente nicht mehr verwertbar sind.<sup>1374</sup> Diesem massendemokratischen Wissen fehlt zwar jegliche synthetisierende Kraft,<sup>1375</sup> dafür können seine Elemente kombiniert, gespeichert, ausgelagert und gemanagt werden. Die Bedeutungsänderung des Wissensbegriffs zieht eine Änderung des Bildungsbegriffs nach sich: zeitgemäße Bildung erschöpft sich im Erwerb anwendungsorientierter Kompetenzen. Massendemokratische Bildung ist der Prozess, der einerseits den Einzelnen für eine

---

<sup>1373</sup> Vgl. u.a. Liessmann: Theorie der Unbildung, S.149

<sup>1374</sup> Synthetisch-harmonisch betrachtet sind die sich verkürzenden Halbwertszeiten des Wissens nichts anderes als der Fortschritt.

<sup>1375</sup> Vgl. Liessmann: Theorie der Unbildung, S.8

erfolgreiche Behauptung am Arbeitsmarkt befähigen soll, und andererseits die Massen für ihre wirtschaftliche Verwertbarkeit aufbereitet. Diese Aufbereitung erfordert industrielle Rationalisierungsprozesse. Die postindustrielle Dienstleistungsgesellschaft der Massendemokratie hat das Wissen und die Bildung industrialisiert. Es wurde nicht der Arbeiter zum Wissenden, stattdessen wurde der Wissende zum Arbeiter.<sup>1376</sup> Das Frederik-W.-Taylor-Diktum, „Arbeiter gehorchen ähnlichen Gesetzen wie Teile einer Maschine“, bringt die Chose auf den Punkt. So wie Maschinen regelmäßig gewartet, geschmiert und mit Software-Updates versorgt werden müssen, sind die Wissensarbeiter dem Prozess des lebenslangen Lernens unterworfen, um immer up to date zu sein.

Das lebenslange Lernen atomisiert den Begriff des Berufes: man erlernt keinen Beruf, sondern erwirbt lebenslang Kompetenzen. Dies wird notwendig, weil das neue Wissen keine Verbindlichkeiten mehr kennt. Obwohl die massendemokratische Gesellschaft in die Zukunft gerichtet ist, scheint sie unfähig vorausschauen oder vorausplanen zu können. Diese Paradoxie ergibt sich aus der analytisch-kombinatorischen Struktur der Welt: es kann immer nur ein Kombinationsschritt nach dem anderen gesetzt werden – nach jedem Schritt bieten sich neue Kombinationsmöglichkeiten. Und weil das Resultat des Zusammenfügens nach einigen Schritten aufgrund der Vielfalt und der Vielzahl der möglichen Kombinationselemente nicht vorhersehbar ist, muss der Einzelne durch lebenslanges Lernen seine Kompatibilität schrittweise an die (sich ebenso schrittweise entwickelnde) Struktur anpassen. Der kontinuierliche Prozess des lebenslangen Lernens lässt bisher übliche Übergänge im Bildungssystem verschwinden. Lebenslang lernen heißt also, sich lebenslang anzupassen. Der Antrieb dieses unaufhörlichen Anpassungsprozesses kann vereinfacht durch das Zuckerbrot/Peitsche-Modell umrissen werden: als verlockendes Zuckerbrot dient die Selbstverwirklichung als Superkonsument, und die sozioökonomische Todesfurcht wirkt als drohende Peitsche. Welche Ausbildung man auch immer hat – sie ist nie ausreichend, um der Peitsche dauerhaft zu entgehen oder sich am Zuckerbrot satt zu essen.<sup>1377</sup> Lebenslanges Lernen wird zum lebenslangen Selbsterhalten und orientiert sich an der Frage, *wie* etwas zu tun sei. Die Antworten auf die Frage, *warum* etwas zu tun sei, begnügen sich mit Verweisen auf Ziele, die letztendlich unter Selbsterhaltungs- und Selbststeigerungsmaßnahmen subsumiert werden können. Als Fazit können wir festhalten: die massendemokratischen Kardinaltugenden *Anpassung* und *Selbstverwirklichung* verlangen das lebenslange Lernen.

Die massendemokratische Wissensgesellschaft hat das *Ganze* der synthetisierenden Bildung in kleinste Kompetenz-Elemente zerlegt, die fortan zu beliebigen Strukturen kombiniert werden. Die Steuerung erfolgt auch hier outputorientiert: der *Markt* gibt die erwünschten Kompetenzen vor, die *Bildungsinstitutionen* bemühen sich, deren Vermittlung anzubieten, und die *Individuen* müssen die Kompetenzen selbstverantwortlich erwerben. Die

---

<sup>1376</sup> Vgl. ebd., S.39 und S.43

<sup>1377</sup> Vgl. u.a. Schirlbauer: Lernen und Bildung im Übergang von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft. In: Ders., Moralpredigt, S.204 sowie Schirlbauer: Bildungslügen. Über pädagogische Illusionen. In: ebd., S.195

Unterscheidung zwischen Hard und Soft Skills – also fachlichen und überfachlichen Kompetenzen – lässt den *fremdbestimmten* Arbeitsbereich und den *selbstbestimmten* Privatbereich ineinanderfließen. Schüler, Studierende und Arbeiter müssen sich ganzheitlich zur Verfügung stellen. Das Arrangement der zu erwerbenden Kompetenzen wird nicht von einer inneren Ordnung bestimmt, sondern einem Anlass entsprechend zusammengestellt. Die Kompetenzenkombination wird einem äußeren Zweck angepasst. Der Mensch wird nicht als Mensch, sondern als Träger verwertbarer Kompetenzen wahrgenommen. Die diversen Kompetenzen wirken wie Verbindungsvorrichtungen, mithilfe derer die Einzelnen zu unterschiedlichen Strukturen kompatibel andocken können. Die Aufsplitterung von Bildung und die Wahrnehmung des Menschen als Kompetenzträger haben die einzelnen Individuen anpassungsfähiger und flexibler gemacht. Mit anderen Worten: das Individuum wurde verflüssigt. Einige Kompetenzen tendieren, in das *Manhafte* der Sekundärtugenden übernommen zu werden: allen voran Flexibilität, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Einfühlungsvermögen und Kritikfähigkeit. *Man* muss sich ja anpassen und Konflikte ausdiskutieren können. Wenn *man* dazu nicht fähig ist, gilt *man* ja geradezu als asozial. Wie die Sekundärtugenden sind auch Kompetenzen wertfrei – sie sind ohne jeglichen ethischen Impetus. Bildung im massendemokratischen Sinne ist auf Kompetenzvermittlung. Die Frage warum wird mit dem Hinweis auf die Verwertbarkeit beantwortet. Das gesamte Kompetenzgerede ist in idealtypischer Weise nach der analytisch-kombinatorischen Denkfigur strukturiert.

Folgt man den Begrifflichkeiten von Elias Canetti, dann ist die Masse der Massendemokratie als gezähmte Masse zu beschreiben. Im Rahmen der Domestikation einer Masse besitzt Gleichheit eine überragende Bedeutung, denn „um dieser Gleichheit willen wird man zur Masse.“<sup>1378</sup> Gleichheit ist in der Massendemokratie aber weder ideell, noch materiell verwirklicht – was aber gar nicht weiter stört, denn es geht gar nicht darum, dass alle wirklich gleich *sind* bzw. gleiche Chancen erhalten, sondern dass sich alle als gleich *empfinden*.<sup>1379</sup> Die *gefühlte Gleichheit* der massendemokratischen Gesellschaft lässt sich als Wechselspiel von *Machen* und *Einebnen* von Unterschieden beschreiben. Es geht nicht nur ums *Unterschiedemachen*, sondern auch ums *Gleichmachen*. Die *gefühlte Gleichheit* ist das Ergebnis dieses Wechselspiels, in dem Gleichheits- und Leistungsprinzip als Gegenspieler die Protagonisten sind. Das für die Massendemokratie notwendige *Gefühl der Gleichheit* kann aber schon deshalb nicht stabil sein, weil es nur als Ausgangsbasis für das Machen von neuen Unterschieden dient. Das Ideal einer „*wirklichen Gleichheit*“ des Sozialismus schrumpfte in der Massendemokratie des 20. Jahrhunderts zu einer „*gefühlten Gleichheit*“. Und im 21. Jahrhundert scheint es, reicht bereits eine „*gefühlte Chancengleichheit*“ aus. Die Idee dahinter lautet: Im Rahmen eines Wettbewerbs ist ohne Gleichheit an der Startlinie kein Vergleich der Leistung möglich. Das Sichtbarmachen der Leistung und der gemachten Unterschiede ist aber für die postmoderne Gesellschaft wesentlich. Die massendemokratische Welt pendelt zwischen dem Machen von *Unterschieden* und dem Machen von

---

<sup>1378</sup> Canetti: Masse & Macht, S.30

<sup>1379</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.197

*Gleichheit*. Und weil nie Gleichheit herrscht und die Unterschiede nie deutlich genug sind, ist die massendemokratische Gesellschaft permanent beschäftigt und gestresst. Die Durchsetzung der liberalen Gleichheitsperspektive korrespondiert mit postmodernen Aspekten wie Dynamik, Aktivität und Kybernetik. Die massendemokratische Kardinaltugend der Selbstverwirklichung bedarf der Leistung (des Einzelnen) – und nicht der Gerechtigkeit (des Gemeinwesens). Die Forderung nach Chancengleichheit impliziert, dass jeder dasselbe *Recht auf Selbstverwirklichung* hat. Wer jedoch Chancengleichheit über das Bildungswesen sicherstellen will, betrachtet Bildung als Aneignung von am Arbeitsmarkt verwertbaren Fähigkeiten. Indem gesellschaftlicher Aufstieg durch Bildung einer der Fluchtwege der Fluchtmasse ist, sind Forderungen nach gleichen Bildungschancen eine konsequente Entwicklung. Das Erreichen von *Chancengleichheit* durch Herstellung *gleicher* Bildungschancen ist eine sich nicht erfüllende Hoffnung, die allerdings geeignet erscheint, die tatsächliche Ungleichheit vergessen zu machen. Chancengleichheit mutiert dergestalt zur Illusion der massendemokratischen Fluchtmasse.

## 1.2. Die massendemokratische Schule

Die Vorstellung vom „Ganzen der Pädagogik“, von einer „Allgemeinen Pädagogik“ im Sinne einer übergeordneten Leitdisziplin, ist mittlerweile umstritten. Vormalig fand die Pädagogik Anknüpfungspunkte bei den großen Erzählungen der Moderne, nun orientiert sich das pädagogische Geschäft an den vielen *short stories* der Postmoderne. Die Vorherrschaft der analytisch-kombinatorischen Denkfigur zeigt sich am Auftauchen der unzähligen Bindestrich-Pädagogiken, die sich *nebeneinander* gruppieren, es herrscht eine Pluralität der Pädagogiken. Die Tugend der *Anpassungsfähigkeit*, die sich anschickt zur großen Erzählung zu werden, will aber nicht verbinden und Gemeinsamkeiten herausarbeiten, sondern weiter zersplittern.

Die Durchsetzung der analytisch-kombinatorischen Denkfigur brachte auch einen Wechsel in der Strukturierung des Schulunterrichts. Der mit der Massendemokratie kompatible Unterricht präsentiert sich als Gegenposition zum Unterricht entsprechend dem bürgerlichen Bildungsideal: lockere statt strenge Klassifikation; lockere statt strenge Rahmung; Einfließen von Alltagswissen statt Abgrenzung dazu; praktische Lebensnähe statt theoretischer Distanz; spontanes Einbringen von Gefühlen und Einstellungen statt Disziplin und Fokus auf Inhaltliches; Einbringen von Persönlichem statt Trennung des Privaten vom Öffentlichen; (mehr oder weniger) beliebiges Wechseln von einem Thema zum anderen statt stringenten Fortschreitens im Fach; joviale Partnerschaftlichkeit statt Autorität; Gleichheitsprinzip statt Hierarchie, sozialisierte Anpassung statt kognitives Wissen. Besonders deutlich vor Augen geführt wird das Umsichgreifen der analytisch-kombinatorischen Denkfigur im Unterricht im Modell der pädagogischen Codes von Basil Bernstein.<sup>1380</sup> Dabei ergibt sich die

---

<sup>1380</sup> Vgl. Bernstein, Basil: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses, Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1977

analytisch-kombinatorische Strukturierung auf mehreren Ebenen: die Auswahl der Themen, die Strukturierung der Themenbearbeitung und die Unterrichtsgestaltung gemäß dem Gleichheitsprinzip. Und die Vermischung/Vereinheitlichung von Methoden und Inhalten unter dem Diktat der wirtschaftlichen und sozialen Verwertbarkeit sind ebenfalls typisch massendemokratische Phänomene.

Das *Nacheinander* des historischen Denkens, wird vom *Nebeneinander* des Gleichheitsprinzips verdrängt. Chronologie wird durch eine *Gleichzeitigkeit im Raum* ersetzt. Das äußert sich einerseits im Multitasking und andererseits im fächerübergreifenden Unterricht. Es wird alles auf einer Ebene gedacht. Diese Ebene ist das Leben. Aus der Reformpädagogik, die sich als Gegenposition zur bürgerlich-modernen Pädagogik präsentiert, wurden viele Elemente aus dem Zusammenhang gerissen und in den massendemokratischen Unterricht übernommen. Das war nur möglich, weil reformpädagogische Theorien mit der vorherrschenden Interpretation der Wirklichkeit kompatibel sind, denn es geht um Spontaneität, Lebensnähe und Dynamik.

In den meisten Varianten Reformpädagogik wird auf *direkte* pädagogische Führung weitgehend verzichtet, Kinder lernen v.a. durch sozialisierendes Aneignen. Im Gegensatz zum (bewussten) Erziehen bleibt beim (unbewussten) Sozialisieren das kognitive Moment von Bildung auf der Strecke. Aus reiner Sozialisierung können Heranwachsende keine Kritikfähigkeit entwickeln. Die Forderung nach Lebensnähe hat sich zu einem dominanten pädagogischen Faktor entwickelt. Das praktische *Einüben*, anstelle des theoretischen *Bedenkens*, tendiert eher in die Richtung des Abrichtens. Es geht dann nur noch um die eigene Reaktion auf Reaktionen anderer. Die Forderung von anwendungsorientiertem und lebensnahem Lernen unter dem Diktat der Verwertbarkeit führt zu einer engeren Verschränkung von Schule und Arbeitswelt, die dahin tendiert, dass vermehrt Personen mit *job experience* in den Schulunterricht eingebunden werden. Die Kernaufgabe, die ein Lehrer im bürgerlich-modernen Sinne besaß, nämlich das *Erklären des Warum*, verschwindet hinter dem *Darstellen des Wie* durch den anwendungsorientierten Praktiker.

Es soll aber nicht nur der Unterricht lebensnah sein, sondern die Schule als solches soll zum Lebensraum werden. Diese Forderung korrespondiert mit der postmodernen Gesellschaft im Allgemeinen und ihren ökonomischen Auswirkungen im Besonderen. Neben Kindern von alleinerziehenden Elternteilen sind auch in Kernfamilien beide Elternteile – entweder aus ökonomischen Zwängen oder individuellen Bedürfnissen – tagsüber nicht in der Lage die Kinder zu betreuen. Dies entspricht der geforderten Mobilität. Im Lebensraum Schule wird Leben lediglich simuliert. Das einzig reale Leben in der Schule ist das Erleben des Schulalltags.

Die nachhaltige und vehemente Forderung nach Anschaulichkeit ist eine Subkategorie der Lebensnähe und entspringt dem postmodernen *Primat des Bildes*. Aber alles, was veranschaulicht wird, muss auch vereinfacht werden. Diese Forderung nach Anschaulichkeit ist ein typisch massendemokratisches Phänomen, das u.a. mit der Konsumentenmentalität

der Masse zusammenhängt: alles sei im Prinzip verständlich, wenn es nur anschaulich und ohne elitäre Mystifizierungen oder Haarspaltereien präsentiert wird.<sup>1381</sup> Anschaulichkeit und Ganzheitlichkeit werden u.a. damit argumentiert, dass sie kindgerecht seien. Demnach werden auch mehreren Medien im Unterricht verwendet. Blended Learning verfügt über keine innere Struktur oder Verbindlichkeit, stattdessen handelt es sich um ein *Kombinieren* verfügbarer Medien, nach Gutdünken im Sinne eines analytisch-kombinatorischen Baukastens: je mehr Medien, desto eher ganzheitlich. Mithilfe des Mottos *Bildung soll Spaß machen!* und des Primats des postmodernen Jugendkults ist kindgerechte Anschaulichkeit als Edutainment auch in der Erwachsenenbildung angekommen. Der Einsatz mehrerer Medien ist außerdem der postmodernen Pluralität und der massendemokratischen Gleichheit geschuldet. Der Trend zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht ist die Fortführung des Kampfes gegen die statische Behäbigkeit der bildungsbürgerlichen Akteure, denen bereits im 19. Jahrhundert moderne Technik und rasante Dynamik entgegengesetzt wurden.<sup>1382</sup> Anstelle der scheinbaren Einwegkommunikation zwischen redendem Lehrer/Professor und zuhörenden Schülern/Studierenden wird technisch induzierte multidimensionale Kommunikation aufgeboten, auf deren Bildschirme *tatsächliche* Aktion herrscht. Diese Entwicklung gründet im (bewussten/unbewussten) Missverständnis, dass der Zuhörende vollkommen passiv ist. Es wird dabei vollkommen ausgeklammert, dass sich beim Zuhörer eine tatsächliche Aktion innerlich und unsichtbar abspielt, weil dies dem Primat des sichtbarmachenden Bildes sowie dem Primat des Handelns widerspricht. In der Postmoderne will man *sehen*, was *gemacht* wird. Nichts scheint im Sinne des materiellen Konsums dazu besser geeignet als Bildschirme!

Die postmoderne Logik ist am Prädikat, nicht am Subjekt orientiert.<sup>1383</sup> Es geht immer ums Machen. Die Rolle des postmodern-massendemokratischen Lehrers ist vielgestaltig und aktiv. Dieser neue Lehrertypus darf nicht mehr bloß Lehrer sein, sondern er muss mehrere Funktionen erfüllen, er muss v.a. prozessorientiert *machen*. Er muss organisieren, animieren, coachen, beraten, helfen, koordinieren und moderieren. Im Unterricht sollen nun alle Lehrende und Lernende sein – also die Schüler auch lehren und die Lehrer auch lernen. Schülerinnen und Schüler sollen ihr Lernen dabei selber organisieren und daneben auch Lehrfunktionen übernehmen. Wir treffen hier auf das massendemokratische Gleichheitsprinzip, das letztendlich zur Austauschbarkeit der Individuen führt.

Indem es bei massendemokratischer Bildung vornehmlich um anwendungsorientierte Kompetenzen geht, wird im Unterricht die Inhaltsvermittlung von dynamischen Prozessen verdrängt. Die *Form* der Kommunikation verdrängt den *Inhalt* der Kommunikation. Das Pädagogische ist durch die Vorherrschaft der sichtbaren Form gegenüber dem Inhalt zunehmend auf Methodenanwendung zusammengeschmolzen. Die Art und Weise des

---

<sup>1381</sup> Vgl. Kondylis: Niedergang, S.249

<sup>1382</sup> Vgl. ebd., S.54

<sup>1383</sup> Vgl. ebd., S.141



Vorgehens – das regelgeleitete, prozessorientierte Verfahren – ist in den Mittelpunkt gerückt. Die Frage, *wie* etwas zu machen sei, verdrängt alle anderen Fragen.

Der massendemokratische Lehrer muss analytisch-kombinatorisch gedacht werden. Er verzichtet auf Hierarchien, verhält sich als ein *gleiches* Element unter vielen anderen *gleichwertigen* und sieht von allen Unterschieden ab, sogar davor, zuzugeben, den Stoff besser zu verstehen als die Schüler. Jean Baudrillard konstatiert, dass es nicht so sehr um das Gelten geht, als um das Geltenlassen, aber noch besser sei es, nichts zu gelten, um besser gelten zu lassen.<sup>1384</sup> Die Fortsetzung für den Lehrer in der Massendemokratie könnte lauten: Am besten ist es, nichts zu lehren zu haben, um besser lehren zu können. Die Erwerbung von Selbstkompetenz und Präsentationskompetenz im Zuge von Referaten mit selbst gewählten Themen tendiert in die Richtung, dass sich Lernende bei ihren Versuchen, sich „interessant zu machen“, „mehr oder weniger amüsiert bzw. verächtlich“<sup>1385</sup> gegenseitig zuschauen.

Das Lehrer/Schüler-Verhältnis, welches vom ökonomischen Denkmodell nicht umfassend erfasst werden kann, wird zunehmend durch das marktwirtschaftliche Prinzipal/Agent-Verhältnis abgelöst.<sup>1386</sup> Der Trend zu ökonomisch verwertbaren Bildungsdienstleistungen initiiert die Tendenz, dass Schüler zu Auftraggebern (Prinzipalen) und Lehrer zu Auftragnehmern (Agenten) werden. Die Lehrer-Agenten müssen also v.a. die Erwartungshaltung ihrer Prinzipale befriedigen. Sie kümmern sich nicht vorrangig um ihre Kernaufgabe (nämlich zu lehren), sondern um ihre Selbsterhaltung (die v.a. durch die Befriedigung der Erwartungshaltung ihrer Prinzipale, von denen sie evaluiert werden, erreichbar scheint). Die Prinzipal/Agent-Beziehung ist das analytisch-kombinatorische Gegenstück zur synthetisch-harmonischen Lehrer/Schüler-Relation. Dem Lehrer werden dergestalt seine synthetisch-harmonischen Überreste als *Bildungsbürger* entrissen, er wird zum *Bildungsdienstleister*.

### 1.3. Der analytisch-kombinatorisch gedachte Mensch

All diese angeführten Änderungen in Gesellschaft und Bildungswesen gehen am Menschen nicht spurlos vorbei: die wesentlichste und schwerwiegendste Auswirkung der analytisch-kombinatorischen Denkfigur ist die Zergliederung des menschlichen Eigensinns, welche die vehemente und permanente Forderung nach Flexibilisierung und lebenslangem Anpassen nach sich zieht. Im Lebenslangen Lernen verliert sich das Subjekt in seinen Funktionen. Es geht nicht um *Standortbestimmung*, sondern um flexiblen *Standortwechsel*. Im Lebenslangen Lernen löst sich die Substanz der Person in ihren Anpassungsbewegungen auf.

---

<sup>1384</sup> Vgl. Baudrillard, Jean: *Paradoxe Kommunikation*, Bern, 1988; zitiert nach: Schirlbauer: *Moralpredigt*, a.a.O., S.48f.

<sup>1385</sup> Sloterdijk: *Verachtung*, S.87

<sup>1386</sup> Vgl. Münch: *Globale Eliten, lokale Autoritäten*, a.a.O., S.116f.

„Die Auflösung des substanziellen Kerns der Person in veränderliche Funktionen endet bei der Eliminierung der Person als Person“<sup>1387</sup>, meint Kondylis.

Unter allen massendemokratischen Phänomenen nimmt die Flexibilisierung einen Sonderstatus ein. Flexibel zu sein, anpassungsbereit zu sein, mobil zu sein – das sind alles keine wirklich greifbaren personellen Merkmale, sondern Beschreibungen einer Haltung. „Das einzig Beständige ist der Wandel!“, tönt es mittlerweile aus allen Richtungen. Dieser Satz scheint *das* Totschlagargument in Diskussionen über Flexibilität zu sein. Der Wandel wird zum unentrinnbaren Schicksal. Die Tendenz zum Anpassen ist eine Folge der analytisch-kombinatorischen Denkfigur, denn mit dem Grad der Zersplitterung steigt der Grad der Anpassungsfähigkeit. Die Kardinaltugend Anpassungsfähigkeit will Form- und Gestaltlosigkeit, denn das in ihr wirkende Prinzip lautet: „Je einfacher ein Element ist, desto freier lässt sich damit umgehen oder spielen.“<sup>1388</sup>

Anpassungsfähigkeit tendiert zur Merkmalslosigkeit – ihr Wesen ist ihr Wille zur Gestaltlosigkeit und der Verzicht auf alles Eigenständige. Der Zwang zur Anpassungsfähigkeit tendiert offenbar zu einer neuen großen Erzählung, der sich niemand zu entziehen vermag. Der Flexibilität stehen das selbstständige Denken und das eigenständige Handeln der Einzelnen gegenüber. Wer die Vorteile der Anpassung nutzen will, muss dem Eigenständigen vollkommen entsagen und sich dem Fremden andienen.<sup>1389</sup> Der mündige Mensch setzt sich selbst Zwecke bzw. ist sich Selbstzweck, der flexible Mensch passt sich an und wird als Mittel zur Erreichung eines fremden Zweckes benutzt. Fremdbestimmtes Anpassungslernen führt so direkt in die Entmündigung. Anpassungsfähigkeit ist geradezu das Gegenteil des Humboldtschen Bildungsideals. Sie ist stattdessen *das* idealtypische Bildungsziel der analytisch-kombinatorischen Denkfigur. Sie ist folglich auch *das* Bildungsziel der massendemokratischen Postmoderne. Für die Masse ist der wichtigste Stakeholder ihr Arbeitgeber. Dessen Bedürfnisse können Arbeitnehmer nicht befriedigen, indem sie „mündige Bürger“ sind und sich nach der „kritischen Vernunft“ orientieren, sondern wenn sie die marktwirtschaftlich geforderten Kompetenzen besitzen, sich dem Unternehmen anpassen und sich selbstständig ganzheitlich einbringen. Basil Bernstein konstatierte: „Das 19. Jahrhundert brauchte gehorsame und unflexible Arbeiter, das 20. Jahrhundert braucht flexible.“<sup>1390</sup> „Und im 21. Jahrhundert“ – so ergänzt Alfred Schirlbauer – „braucht es flexible, anpassungsbereite und gleichzeitig engagiert die eigene Anpassung betreibende, unternehmerisch denkende Mitarbeiter.“<sup>1391</sup> Diese sollen nicht bloß Anordnungen ausführen, sondern sich in geradezu vorseilendem Gehorsam selbst befehlen, was von ihnen verlangt sein könnte. Um unternehmerisch denkende Mitarbeiter zu fabrizieren, muss man ihre Potenziale zur

---

<sup>1387</sup> Kondylis: Niedergang, S.83

<sup>1388</sup> Ebd., S.68

<sup>1389</sup> Vgl. u.a. Ribolits, Erich: Flexibilität, a.a.O., S.122ff.

<sup>1390</sup> Bernstein, Basil: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses, a.a.O., S.156

<sup>1391</sup> Schirlbauer: Lernen und Bildung im Übergang von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft. In: Ders., Moralpredigt, a.a.O., S.205f.

Selbsterhaltung aktivieren.<sup>1392</sup> Dazu braucht es aber keine Vermittlung von Wissen oder Kenntnissen, sondern sozialisierte Haltung. Der aktivierende Reiz dafür ist die sozioökonomische Todesdrohung. Die ganze Chose tendiert also in die Richtung, dass das Schema von Befehl und Gehorsam obsolet wird. In der Massendemokratie wird nicht mehr befohlen, sondern gesteuert, angeregt, gemanagt, geregelt, gecoacht, begleitet, moderiert und motiviert. In der Massendemokratie wird nicht mehr gehorcht, stattdessen muss man mitarbeiten, sich anpassen, sich einbringen, Eigeninitiative zeigen, engagiert und selbstkompetent sein. Unter dem Regime der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur wurde vom Massenmenschen verlangt, dass er sich ins gesellschaftliche Gebilde *hineindenkt* und den Vorgesetzten *gehört*. Unter dem Regime der analytisch-kombinatorischen Denkfigur soll er sich in die Gesellschaft *hineinleben* und sich den Erfordernissen *anpassen*. Vor diesem Hintergrund können die von Alfred Schirlbauer formulierten Imperative des wirtschaftlichen Anforderungsprofils als Imperative der massendemokratischen Bildung übernommen werden: „Habe kein Wissen, dessen Halbwertszeit die Dauer deiner Nützlichkeit in einem der McJobs, in denen du dich verdingen wirst, übersteigt! Sehne dich nicht nach Wissen, welches gewisser sein könnte als deine Anstellung! [...] Sei kommunikativ und kooperativ, d. h. strebe nach Angleichung! Habe also kein Wissen, das dich von den anderen unterscheidet! Sei nicht distinktiv! Vor allem: Argumentiere nicht! [...]. Sei vielmehr empathisch! Das kannst du nur, wenn du alles Theoretische und Kognitive verabschiedest.“<sup>1393</sup>

Der Verzicht auf Eigenständiges unter dem Diktat der Anpassungsfähigkeit ist Fremdbestimmtheit. Die logische Konsequenz ist die *Verdinglichung* der Person, wie sie im Begriff des Humankapitals deutlich zum Ausdruck kommt. Humankapital zielt nicht auf das Menschliche, Humankapital entspricht nicht der menschlichen Natur, Humankapital ist Kapital. Der Mensch wird nicht als Mensch gesehen, sondern nur seine Verwertbarkeit als wertschöpfender Produktionsfaktor. Es ist ein analytisch-kombinatorischer Vorgang, denn der Mensch wird in kleinste Anteile zerlegt, wobei die Kombination der davon verwertbaren Elemente den Wert des Humankapitals ausmacht. Humankapital selbst besitzt keine Substanz, sondern ist lediglich eine Funktion. Polemisch formuliert ist das Investment in Humankapital mit dem Investment in eine Produktionsmaschine vergleichbar. Mensch und Maschine müssen produktiv tätig sein, um die in sie getätigten Investitionen zu amortisieren und Gewinn abzuwerfen, denn investiertes Kapital darf nicht brachliegen. So gesehen bleibt alles beim Alten: die Masse der Menschen sichert ihre Existenz, indem sie ihre Arbeitskraft als Ware anbietet. Wer aber keine verwertbaren Kompetenzen besitzt, wer keine Funktion erfüllt – wer also nicht *funktioniert* – der verwandelt sich in unbrauchbares Humankapital. Für Bildungsferne, die aufgrund mangelhafter Grundkenntnisse nicht beim selbstverantwortlichen lebenslangen Anpassungslernen mittun können, sind in der Massendemokratie nur wenige Funktionen vorhanden. Ihnen fehlen schlicht und einfach Kompetenzen, die sie

---

<sup>1392</sup> Vgl. Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Suhrkamp, Frankfurt/M, 2007, S.61

<sup>1393</sup> Schirlbauer: Pädagogik und Anthropotechnik. In: Moralpredigt, S.151f.

als Verbindungsvorrichtungen zum Andocken an Arbeitsmarktstrukturen nutzen könnten. Mit einem Wort: ihnen fehlt die *Employability*. Die Wissensgesellschaft trennt sich vom Ballast, von den inkompatiblen Elementen und setzt sie sozusagen vor die Tür. Wer ohne Wissen und Kompetenzen ist, hat in der Wissensgesellschaft nichts verloren, er wird zum Cogniclochard.

#### 1.4. Hinter dem dunklen Horizont

Die Massendemokratie muss zu ihrer Aufrechterhaltung für die Einbeziehung der Massen sorgen, dies geschieht v.a. durch das Wirken ihrer Kardinaltugenden *Selbstverwirklichung* und *Anpassungsfähigkeit*. Angesichts der sozioökonomischen Todesdrohung sorgen das unablässige Wiederholen des *Konsumvorgangs* und das unaufhörliche Optimieren der *Anpassungsfähigkeit* für eine relative Stabilität. Die Individuen sind laufend mit ihrer Selbsterhaltung beschäftigt, die sie nur im Wege einer Selbststeigerung durch kontinuierliches Erwerben von Kompetenzen sicherstellen können. Dies ist die „Tyrannei des Realen“<sup>1394</sup>, die alltägliche mühselige Selbsterhaltung vor dem Hintergrund des Leistungsprinzips. Doch Bildung, deren Antrieb (sozioökonomische) Todesfurcht ist, kann nicht zur Selbstbestimmung hinführen. Dafür wäre Muße notwendig. Diese ist aber auch in der Massendemokratie nur privilegierten Schichten vorbehalten. Alle Maßnahmen massendemokratischer Bildung zielen auf die Masse ab. Es verhält sich so, wie es Kornelia Hauser ausgedrückt hat: „Die Pädagogik bleibt bei den Geführten, die Führenden ermöglichen ihrem Nachwuchs, sich von der Pädagogik in die Fähigkeit, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen, zu emanzipieren.“<sup>1395</sup> Mit anderen Worten: die Erziehung zur Mündigkeit scheint den Privilegierten vorbehalten zu sein, die Masse wird zur Anpassungsfähigkeit sozialisiert, sie erfährt eine Erziehung zur Gestaltlosigkeit. Die Einübung der *äußeren* Anpassung durch Sozialisierung fördert die *innere* Anpassung. Die Masse muss gestaltlos und anpassungswillig in der Horizontalen bleiben, ihr ist die Pflicht zur Mitte auferlegt.

Die verkleinernden Tugenden, von denen Nietzsches Zarathustra berichtet, orientieren sich der konsumorientierten Selbstverwirklichungstugend und halten die Menschen im Alltag verhaftet. Für die Massen, die sich angesichts ihrer Bedeutungslosigkeit gegenüber den herrschenden Strukturen ohnmächtig fühlen, wirkt Konsumieren wie ein Entlastungsventil. Die Massenmenschen bescheiden sich mit den kleinen „Lüstchen“. Die verkleinernden Tugenden wirken wie Scheuklappen, die sichere Orientierung bieten.<sup>1396</sup>

In Zarathustras Sichtweise erscheinen die Menschen als Züchter ihrer selbst, denn: „einige wollen, aber die meisten werden nur gewollt. Einige von ihnen sind echt, aber die meisten sind schlechte Schauspieler. Es gibt Schauspieler wider Wissen unter ihnen und Schauspieler

---

<sup>1394</sup> Sloterdijk: Stress & Freiheit, S.35

<sup>1395</sup> Ebd.

<sup>1396</sup> Vgl. Kondylis: Aufklärer, S.186

wider Willen.“<sup>1397</sup> Sloterdijk schreibt: „Nur gewollt sein heißt, bloß als Objekt, nicht als Subjekt von Auslese existieren.“<sup>1398</sup> Diese Gewollten sind *die Masse*. Es handelt sich hierbei um die These, dass „Menschen Tiere sind, von denen die einen ihresgleichen züchten, während die anderen die Gezüchteten sind.“<sup>1399</sup> Der Humanist – so Sloterdijk – setzt zur Zähmung des Menschen Bildung und Erziehung ein, weil er „vom notwendigen Zusammenhang zwischen Lesen, Sitzen und Besänftigen“<sup>1400</sup> überzeugt ist. Sloterdijk meint, dass Nietzsche hinter diesem heiteren Horizont, einen zweiten, einen dunkleren Horizont wittert, hinter dem er einen Richtungskampf zwischen *Kleinzüchtern* und *Großzüchtern* vermutet.

Die Großzüchter, das wären jene, die eine humanistische Bildung, eine Bildung zur Selbstbestimmung fordern. Das wären jene, die Bildung als Selbstzweck erkennen und die *Selbsterhaltung des Menschlichen* fordern. Das wären jene, welche die Einzelnen auffordern, das Ganze des Menschlichen in sich selbst auszubilden, sodass diese ein Teil des Ganzen der Menschheit sind. Großzüchter orientieren sich grosso modo am Erziehungsziel Mündigkeit und fokussieren auf das einzelne Individuum, das kritisch und skeptisch sein soll. Wer die Mündigkeit von Heranwachsenden anpeilt, der muss – so resümiert Schirlbauer – die Verbindlichkeit des kategorischen Imperativs für sein pädagogisches Tun anerkennen: „Nur indem ich will, daß die Menschen zu kritischer Urteilskraft und zur Selbständigkeit im Denken und Handeln gelangen, bin ich Pädagoge. An diesem Imperativ hängen die Pädagogik und die praktischen Wissenschaften. Sie sind Ausfaltungen des Imperativs, und nur als solche verdient die Pädagogik ihren Namen.“<sup>1401</sup> Großzüchter orientieren sich an *Bildungsideal*en, die mit der synthetisch-harmonisierenden Denkfigur korrespondieren. Die Kleinzüchter hingegen fokussieren auf die reibungslose Gesellschaftsmasse, sie erziehen zur Gestaltlosigkeit, indem sie Flexibilisierung predigen und Tipps zur Optimierung der ökonomischen Verwertbarkeit verteilen; sie betreiben Gehirnforschung, um mit Stimulanzien das Einprägen und Abrufen von Zahlen, Daten, Fakten und Informationen zu beschleunigen, sodass sich die Wertschöpfungsrate des Humankapitals erhöht. Sie halten die Lernenden mit kleinen Gaben von Kenntnissen und Fertigkeiten im Prozess des lebenslangen Lernen. Sie fördern praktische Lebensnähe und vernachlässigen erklärende Theorie und Zusammenhangsbestimmtheit. Sie agieren jovial und partnerschaftlich, sie bevorzugen sozialisierende Anpassung statt kognitiven Wissens. Kleinzüchter frönen jenen Phänomenen, die wir als massendemokratische Bildung angesichts der analytisch-kombinatorischen Denkfigur erörtert haben.

Im Hinblick auf die Makroebene der gesellschaftlichen Masse ist der Richtungskampf zwischen *Großzüchtern* und *Kleinzüchtern* auch einer zwischen „Evolutionisten, die

---

<sup>1397</sup> Nietzsche, Friedrich: Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen. In: Werke in drei Bänden, a.a.O., S.419

<sup>1398</sup> Sloterdijk: Menschenpark, S.44

<sup>1399</sup> Ebd.

<sup>1400</sup> Ebd., S.39

<sup>1401</sup> Schirlbauer, Alfred: Junge Bitternis, a.a.O., S.60

Anstrengungen in Aussicht stellen, und Verführern, die das Ende der Anstrengung lehren.<sup>1402</sup> Im Hinblick auf die Mikroebene müssen wir festhalten, dass sich die *Großzüchter* ihres Großzüchtens, im Sinne der Humanitas und der Selbstbestimmung, bewusst sein müssen. Nur Mündige können andere zur Mündigkeit anleiten. Die meisten *Kleinzüchter* hingegen sind sich ihres Kleinzüchtens vermutlich nicht im Klaren, sie sind „Schauspieler wider Wissen.“ Der erfolgreich Angepasste wird vermutlich auch andere im besten Wissen und Gewissen zu einer erfolgreichen Angepasstheit hinleiten. Wer reinen Herzens den Status eines zahlungskräftigen Konsumenten und einer gut bezahlten Arbeitskraft anstrebt – weil eben die ökonomisch Erfolgreichen die besten Chancen zur Selbstverwirklichung haben –, der akzeptiert das Dasein in der gesellschaftlichen Fluchtmasse. Dies ist nicht verwunderlich, denn das *Leistenmüssen* und *Entsprechenmüssen* wird weitgehend als *Leistenwollen* und *Entsprechenwollen* interpretiert.

Der aktivierende Reiz, der den Überleitungsprozess vom *fremdbestimmten Müssen* in ein *selbstengagiertes Wollen* in Gang setzt, ist in der Tugend der Anpassungsfähigkeit zu suchen. Diese ist letztendlich *das* idealtypische Bildungsziel der analytisch-kombinatorischen Denkfigur. Anpassungsfähigkeit tendiert geradezu zur neuen großen Erzählung. Wo Flexibilität draufsteht, dahinter verbirgt sich die analytisch-kombinatorische Denkfigur. Dem Flexibilitätskonzept scheint aus derzeitiger Sicht eine hohe Beständigkeit prophezeihbar. Die beiden Kardinaltugenden Selbstverwirklichung und Anpassungsfähigkeit dominieren im Duett die Gegenwart. Alle Anpassungsbestrebungen sind am Bestehenden ausgerichtet, das dadurch stabilisiert wird. Anpassung begünstigt dementsprechend die bestehenden Machtverhältnisse. Das Flexibilitätskonzept begünstigt demnach machtkonformes Verhalten. Vor diesem Hintergrund wird die Entwicklungstendenz sichtbar, dass sich der Gegensatz von Freiheit und *Unterdrückung* in einen Gegensatz von Freiheit und *Anpassung* verwandelt. Der Zwang, den eigenen Willen durch einen Fremdwillen zu ersetzen, geht über in das Streben, den Fremdwillen als eigenen Willen zu interpretieren. Man fühlt sich nicht mehr *fremdbestimmt* und gehorcht nicht mehr Befehlen, weil man sich *selbstständig* den Erfordernissen anpasst.

Gernot Koneffke konstatierte, dass „machtkonformes Verhalten“ durch entintellektualisierte und pragmatische Bildung zu erreichen sei.<sup>1403</sup> Seit den 1970er Jahren wird der Vermittlung von Wissen weniger Relevanz beigemessen, während analog dazu die Bedeutung von sozialem Lernen stieg. Statt Wissen werden Haltung und Gesinnung gefordert. Die massendemokratische Dynamik in Bildung und Erziehung tendiert jedenfalls in die Richtung, dass „Erziehung zunehmend durch Sozialisation ersetzt wird – auch dort, wo vermeintlich noch erzogen wird.“<sup>1404</sup> Wenn es um Haltung geht, dann wird das Moralisieren zur vorherrschenden Diskursform, sodass alles in die Frage nach dem Guten und dem Bösen

---

<sup>1402</sup> Sloterdijk: Verachtung, S.30

<sup>1403</sup> Koneffke, Gernot: Integration und Subversion, a.a.O., S.389ff.

<sup>1404</sup> Giesecke, Hermann: Das Ende der Erziehung, a.a.O., S.25

mündet.<sup>1405</sup> Doch wer moralisiert, muss dies nicht aus moralischen Motiven tun. Wer moralisiert, kann damit auch nur seinen Machtanspruch verteidigen wollen. Denn nur ethisch legitimierte Macht ist herrschaftsfähig.<sup>1406</sup> Wenn alle Argumente der Legitimierung entlang der Linie Gut/Böse-Kategorisierung verlaufen, wird die Freund/Feind-Unterscheidung bedeutender.

Vor dem Hintergrund der Ökonomisierung des Bildungswesens scheint das humanistische Projekt »*Bildung für alle*«, im Sinne von Selbstbestimmung und Kulturanneigung, zum Scheitern verurteilt. Es ist in der massendemokratischen Gesellschaft nicht umsetzbar, weil es mit ihrer Konzeptidee von Massenproduktion und Massenkonsum nicht vereinbar ist. Humanistische Bildung gilt grosso modo vielmehr als Hemmnis im wirtschaftlichen Wettbewerb. Selbst Studierende sehen sich immer weniger als *Bildungselite*, sondern hoffen auf Zugehörigkeit zu einer *Vielerdienerelite*. Die gesellschaftliche Fluchtmasse, die von sozioökonomischer Todesfurcht angetrieben wird, sieht in humanistischer Bildung keinen Fluchweg. Konsumorientierte Selbstverwirklichung fordert eben ihren Tribut: „Der Schlaf der Gesättigten ist tiefer als der Schlaf der Gerechten.“<sup>1407</sup>

Dadurch geraten wir – aus bürgerlich-moderner Perspektive – in gefährliche Gewässer, denn wenn die Idee von Bildung in jeder Hinsicht aufhört, „eine normative oder regulative Funktion zu erfüllen“<sup>1408</sup>, dann ergibt sich das Phänomen, das als »*Unbildung*« bekannt ist. Jene, die in der massendemokratischen Wissensgesellschaft ihre Selbsterhaltung mit der Bearbeitung und Verarbeitung von anwendungsorientiertem Halbwertszeitwissen sicherstellen, tendieren dazu, eine neue Gesellschaftsschicht, das Unbildungsbürgertum, zu etablieren. Das Unbildungsbürgertum der Massendemokratie ist eine Konsequenz der Pädagogisierung der Massen. Es handelt sich um ein Projekt der Gegenaufklärung.

Sloterdijk hat in seinem berühmt-berüchtigten Elmauer-Vortrag festgehalten, dass das latente Thema des Humanismus die Entwildung des Menschen sei.<sup>1409</sup> Doch sei der Humanismus als domestizierender Faktor spätestens nach dem 2. Weltkrieg obsolet geworden. Die Epochenfrage – so Sloterdijk – laute: „Was zähmt noch den Menschen, wenn der Humanismus als Schule der Menschenzähmung scheitert?“<sup>1410</sup> Wir können antworten: *Humanisierung soll durch Sozialisierung ersetzt werden!* Der integrierende Code, der den Schulunterricht in der Massendemokratie dominiert, wurde an Schulen entwickelt, die abweichendes Verhalten durch soziale Kontrolle korrigieren wollten. Massendemokratische Bildung wirkt dergestalt wie ein Prophylaktikum gegen jegliche Formen abweichenden Verhaltens der Massenmenschen. Nicht die »*Menschenwürde des einzelnen Individuums*« steht im Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen, sondern die sich »*selbstzähmende*

---

<sup>1405</sup> Vgl. Liessmann, Konrad Paul: *Angewandte Ethik*, a.a.O., S.121

<sup>1406</sup> Vgl. Kondylis: *Philosoph & Macht*, S.11

<sup>1407</sup> Kondylis: *Aufklärer ohne Mission*, a.a.O., S.187

<sup>1408</sup> Liessmann: *Theorie der Unbildung*, a.a.O., S.70

<sup>1409</sup> Vgl. Sloterdijk, Peter: *Regeln für den Menschenpark*, S.17

<sup>1410</sup> Ebd.

*Masse*«. Dementsprechend hat sich Peter Sloterdijk die Antwort bereits selbst gegeben, als er schrieb: „Die Pflicht sich in der Mitte zu halten, bildet die unausgesprochene Über-Regel des In-der-Welt-Seins als Bürger, Untertan und Mensch.“<sup>1411</sup> Im Mittelpunkt steht nicht der Mensch, sondern die *harmlose Masse*. Zeitgenössische Bildungsbemühungen zielen nicht auf die Freiheit des Menschen, sondern auf die Gewährleistung, dass die Masse harmlos bleibt. Massendemokratische Bildung – so können wir folgern – ist Domestikation zur Harmlosigkeit. Sie ist Anleitung zur Selbstzähmung der Masse.

---

<sup>1411</sup> Sloterdijk, Peter: Verachtung der Massen, S.42



## 2. Nachbemerkungen

Gemäß Kondylis lässt sich die Problematik von Moderne und Postmoderne am besten vor dem Hintergrund des Niedergangs der bürgerlichen Denk- und Lebensform sowie des Übergangs vom Liberalismus zur Massendemokratie beleuchten. Daran anknüpfend wurde die These aufgestellt, dass in Bildungsfragen eine Entwicklung analog zu den von Kondylis untersuchten Bereichen von Kunst und Wissenschaft stattgefunden hat. Diese These scheint bewiesen, denn der Wandel in Bildungsfragen ab dem beginnenden 19. Jahrhundert lässt sich unter Anwendung der von Kondylis entworfenen Denkfiguren treffend beschreiben. Dies ist die „Forschungslücke“, die diese Dissertation schließen will. Darüber hinaus könnte diese Untersuchung einen kleinen Beitrag leisten, um auf „die hermeneutische Fruchtbarkeit“ von Kondylis' „allgemeiner Betrachtung der menschlichen Dinge“<sup>1412</sup>, also dem von ihm konstatierten anthropologischen Gesetz von Macht und Entscheidung, hinzuweisen.

Kondylis' Konzept der analytisch-kombinatorischen Massendemokratie wurde mit Gedanken von Peter Sloterdijk und Elias Canetti konfrontiert, woraus ein Erklärungsmodell über die Entwicklungstendenz der gegenwärtigen Gesellschaft abgeleitet wurde: die Masse der postmodernen Massendemokratie kann als *Fluchtmasse* gedacht werden, in der sich die beiden Kardinaltugenden Selbstverwirklichung und Anpassungsfähigkeit wechselseitig ergänzen und dergestalt den gezähmten Zustand der Masse stabilisieren. Die Untersuchung zeigt auch, dass der an die analytisch-kombinatorische Denkfigur angepasste Bildungsbereich bei der Domestikation der Masse keine unwesentliche Rolle spielt. Die mit diesen erkennbaren Tendenzen einhergehenden Gefahren wurden ebenfalls dargestellt.

Eine Definition für den Begriff *Massendemokratische Bildung* festzulegen scheint einigermaßen schwierig, weil es sich dabei weniger um eine Bildungskonzeption handelt, als vielmehr um einen Sammelbegriff, unter dem Auswirkungen der analytisch-kombinatorischen Denkfigur im Bildungsbereich subsumiert werden. Demzufolge können wir zusammenfassen: Massendemokratische Bildung entsprechend der analytisch-kombinatorischen Denkfigur ...

- orientiert sich am Bildungsziel Anpassungsfähigkeit, dessen Idealbild eine Erziehung zur Gestaltlosigkeit darstellt;
- wird von einer Allianz von Kybernetik und Ökonomie dominiert;
- ist der Prozess, der einerseits den Einzelnen für eine erfolgreiche Behauptung am Arbeitsmarkt befähigen soll, und andererseits die Massen für ihre wirtschaftliche

---

<sup>1412</sup> Kondylis, Panajotis: Skeptische Wahrheitssuche gegen normative Entscheidung, a.a.O., S.160

Verwertbarkeit aufbereitet; sie tendiert dergestalt zur Verdinglichung des Menschen zum Humankapital;

- ist ein Prozess des lebenslangen Lernens und Selbstengagements, wobei der Erwerb von anwendungsorientierten Kenntnissen und Kompetenzen im Fokus steht;
- ist vom Leistungs- und vom Gleichheitsprinzip durchdrungen;
- folgt dem postmodernen Primat des Bildes und bevorzugt Sichtbarkeit, die eine outputorientierte Kontrolle begünstigt;
- operiert mit einem Wissen, das vom Anspruch auf Wahrheit und Erkenntnis entkoppelt wurde und dergestalt Zahlen, Daten, Fakten, Sachverhalte, Kompetenzen, Skills und Informationen anlassentsprechend kombinieren kann;
- huldigt dem Wettbewerb als primäre Motivation und zielt auf Haltung ab, deren Vermittlung weitgehend über Sozialisierung erfolgt;
- verfügt über zwei Triebfedern: das Streben nach konsumorientierter Selbstverwirklichung und die Überwindung der sozioökonomischen Todesfurcht;
- ist auf soziale und ökonomische Selbsterhaltung ausgerichtet;
- dient zur Domestikation der Massen, indem es als Prophylaktikum gegen jegliche Formen abweichenden Verhaltens der Massenmenschen wirkt.

Der Niedergang der bürgerlichen Denk- und Lebensform findet in der massendemokratischen Bildung mit all ihren Phänomenen seinen vorläufigen Abschluss. Es zeigt sich, dass massendemokratische Bildung ein Teilaspekt der »*Planetarischen Politik*« im Sinne Kondylis' ist, denn diese beschäftigt sich v.a. mit der Auswirkung massendemokratischer Strukturveränderungen und universeller Normen. Die analytisch-kombinatorische Denkfigur hat alle gesellschaftlichen Bereiche rhizomartig durchdrungen und stabilisiert sich u.a. über das Bildungswesen, das weiterhin als Tradierung der Kultur auf die nachwachsenden Generationen wirkt. Gegenwärtig ist es die Kultur der postmodernen Massendemokratie, die tradiert wird. Von Kondylis wissen wir, dass es ohne geordnete Welt keine Identität gibt.<sup>1413</sup> Die Individuen der gesellschaftlichen Fluchtmasse, die durch das Wirken von Leistungs- und Gleichheitsprinzip sowie der Kardinaltugenden Selbstverwirklichung und Anpassung geprägt sind, werden beim Ordnen *ihrer* Welt immer von diesen massendemokratischen Faktoren beeinflusst. Die zahllosen Entscheidungen der Einzelnen, die sich an Selbstverwirklichung und Anpassungsfähigkeit ausrichten, bilden das, was wir als den Typus der *massendemokratischen Identität* bezeichnen können. Wer seine Welt innerhalb dieser Rahmenbedingungen ordnet, muss diese wirkenden Kräfte berücksichtigen. Der Entscheidungsvorgang der Einzelnen – die Herausbildung *ihrer* Weltbilder – beginnt v.a. in langen Zeiten relativer Stabilität bereits in frühesten Kinderjahren durch ein „Sicheinleben in die vorgegebene Welt.“<sup>1414</sup> Die Grundfesten von Weltbildern werden beim Einzelnen also durch Sozialisierung, durch Übernahme von Sichtweisen erworben. Massendemokratische *Bildung* vermittelt den Einzelnen ein massendemokratisches *Weltbild*.

---

<sup>1413</sup> Vgl. Kondylis: *Macht & Entscheidung*, S.17

<sup>1414</sup> Ebd., S.44f.

Wir wissen aber auch, dass ein stabiles Weltbild zwei Bedingungen erfüllen muss: die Benennung eines Feindes und die Lösung, wie dieser zu bekämpfen sei.<sup>1415</sup> Der zu bekämpfende Feind im Weltbild massendemokratischer Bildung ist die sozioökonomische Todesfurcht, die durch Lebenslanges Lernen, Kompetenzerwerb, Flexibilität sowie den Fokus auf Anwendungsorientiertheit und Verwertbarkeit überwunden werden soll. Darüber hinaus muss ein stabiles Weltbild Orientierungsfähigkeit zur Selbsterhaltung bieten, die ja auf die Abwendung von v.a. existenziellen, also materiellen Notlagen gerichtet ist. Das Scheitern von Weltbildern, so Kondylis, entscheidet sich letzten Endes immer an ihrer Lebenstüchtigkeit in der Realität. Wir können schlussfolgern: Massendemokratische Bildung scheint all diesen Erfordernissen zu entsprechen. Sie verspricht nicht nur Abwehr der Notlagen und erfolgreiche Feindbekämpfung, sondern stellt sogar Annehmlichkeiten in Aussicht. Das Weltbild massendemokratischer Bildung scheint einigermaßen stabil zu sein. Daraus ist die Tendenz ablesbar, dass bis auf weiteres nur bildungstheoretische Konzepte Aussicht auf Erfolg haben, die mit dem massendemokratischen Zeitgeist und der analytisch-kombinatorischen Denkfigur korrespondieren.

Massendemokratische Bildung hinterlässt aber als schalen Beigeschmack das dumpfe Gefühl, dass irgendetwas fehlt. Und es liegt der Verdacht nahe, dass das Fehlende v.a. die *synthetisierende Kraft humanistischer Bildung* ist. Die analytisch-kombinatorische Denkfigur hat im Zuge ihrer Durchdringung der Gesellschaft die synthetisch-harmonisierende Denkfigur weitgehend verdrängt. Der vermutliche Grund, warum dieser Verdrängungsprozess so selten auffällt, dürfte darin zu suchen sein, dass sich analytisch-kombinatorische Strukturen hinter einer Fassade von Ganzheitsillusionen verbergen. Die Weltbilder der Einzelnen streben nach Ganzheit, denn der Mensch sehnt sich Geborgenheit und Aufgehobenheit in einem Ganzen. Die Weltbilder gaukeln den Menschen vor, dass diese in ein Ganzes eingebettet seien. – Was der Massendemokratischen Bildung noch fehlt, ist das *Vorwegnehmen der Zukunft*. Obwohl Massendemokratische Bildung Zukunftsorientiertheit vorgibt, rotiert sie kurzsichtig um den momentanen Augenblick. Sie fokussiert auf das Bereitstellen von verwertbaren Fähigkeiten für das Hier und Jetzt. Sie *ist* bloße Reaktion auf das Marktverlangen. In ihr gibt es – wie in der Natur übrigens auch – nur reaktive Verhältnisse. Dabei lässt sich aus der historischen Vogelperspektive eine Verlegung der Orientierung verfolgen: Der Blick wandert vom vorbürgerlich-mittelalterlichen *Jenseits* (unter Beachtung der besonderen Stellung der Theologie) über das bürgerlich-moderne *Diesseits* (unter Beachtung der bisherigen historischen Entwicklungen) zum postmodern-massendemokratischen *Jetzt des Augenblicks* (unter Beachtung konsumorientierter Selbstverwirklichung). Der Verzicht auf das Vorwegnehmen und das Fehlen des Synthetisierenden scheinen langfristig die destabilisierendsten Faktoren des Konzeptes der massendemokratischen Bildung zu sein.

Müssen wir um *den Menschen* nun besorgt sein? Geht es nach Kondylis, ist die Antwort ein klares Nein. Ihm zufolge klagen und sorgen sich diejenigen um *den Menschen*, „die in seiner Natur ein ethisch-normatives Ideal hineinprojizieren, so daß die fehlende Verwirklichung

---

<sup>1415</sup> Vgl. ebd., S.63, 70, 100

desselben einer Entartung oder Verwüstung des Menschen gleichkommt. Der Mensch aber ist unverwüstlich und in ganzer existenzieller Fülle da, und die einzige Voraussetzung dafür liegt in der Tatsache seines bloßen Vorhandenseins, nicht in einer bestimmten Lebensweise.<sup>1416</sup> Statt uns um *den Menschen* zu sorgen, können wir es Kondylis gleich tun, der es „aufregend und spannend“ findet, dass es „Wesen gibt, die in ihrem Machterweiterungsstreben den ‚Geist‘ in der ganzen Vielfalt seiner Formen und seiner erstaunlichen Spiele erzeugen und sich am liebsten mit Hilfe von Glaubenssätzen und Theorien gegenseitig vernichten.“<sup>1417</sup> Dabei erzeugt *der Mensch* ethisch-normative Ideen um einerseits Identität zu stiften und andererseits um sie als Waffen im Kampfe gegen andere Identitäten einzusetzen.<sup>1418</sup> Dass alle Werte aber vergänglich und relativ sind, und selbst die Welt und *der Mensch* an sich wert- und sinnlos sind, hält *den Menschen* nicht vom Kämpfen ab: er muss um seine Werte kämpfen, als ob sie objektiv seien, weil sie untrennbar mit seiner Selbsterhaltung verknüpft sind. Ob es die Idee der Gerechtigkeit, der Chancengleichheit, der Selbstverwirklichung, des Humanismus oder des Kapitalismus ist, dahinter steht immer *der Mensch* – entweder als Einzelner oder in Interessengruppen organisiert – der im Wege der Interpretation von Werten seinen Machtanspruch durchzusetzen versucht.<sup>1419</sup> Und das Bildungswesen bildet hier keine Ausnahme. Dementsprechend liegt die Bewertung, ob die Entwicklungstendenzen, die mit der analytisch-kombinatorischen Denkfigur im Bildungsbereich einhergehen, gut oder schlecht sind, im Auge des Betrachters. Gemäß der Freund/Feind-Unterscheidung begrüßen die einen diese Entwicklung, andere wiederum kritisieren und bekämpfen sie. Letztendlich scheint sie unvermeidlich und hinterlässt Sieger und Verlierer. Und genau deshalb wird der unverwüstliche Mensch weiterhin an seinen Ideen festhalten, denn „Ideen sind der Trost der Schwachen und der Vorwand der Starken.“<sup>1420</sup>

---

<sup>1416</sup> Kondylis, Panajotis: Das Politische und der Mensch, a.a.O., S.88

<sup>1417</sup> Kondylis: Macht & Entscheidung, S.129

<sup>1418</sup> Vgl. Kondylis, Panajotis: Planetarische Politik nach dem Kalten Krieg, a.a.O., S.122f.

<sup>1419</sup> Vgl. Kondylis: Macht & Entscheidung, S.75 und S.85

<sup>1420</sup> Kondylis: Aufklärer, S.187

## Anhang

### Anhang 1: Überblick über Kondylis' Leben und Wirken

Panajotis Kondylis wurde 1943 in Griechenland in Olympia geboren. Die Familie väterlicherseits war geprägt von Militärs und Politikern. Sein Vater war Offizier, seine Mutter war ausgebildete Lehrerin. Ein Verwandter war nach dem Ersten Weltkrieg Ministerpräsident und sogar Kurzeitregent Griechenlands.<sup>1421</sup> Kurz vor seinem 55. Geburtstag ist Panajotis Kondylis auf der Höhe seiner Leistungskraft am 11. Juli 1998 überraschend gestorben.

Seine Jugend war geprägt von klassischer Bildung. Die Lektüre von Spinoza und Thukydides sowie dessen Geistesverwandten Machiavelli und Hobbes gehörte für Kondylis zu den ersten tiefen Eindrücken seiner geistigen Ausbildung. „In der Familie Kondylis wird erzählt, bei der Beschäftigung mit Nietzsche habe er – da war er wohl noch Gymnasiast - nicht nur eine für ihn wegweisende Lehre zur Anthropologie bekommen, sondern darüber hinaus eine fehlende Konsequenz im Gedankenmodell Nietzsches entdeckt, die dem jungen Mann ein Bewusstsein eigener analytischer Stärke gegeben habe.“<sup>1422</sup> Kondylis begann in Athen das Studium der Klassischen Philologie und Philosophie. Er setzte es in Deutschland – zuerst ein Semester in Frankfurt am Main und anschließend in Heidelberg – in Politikwissenschaft, Geschichte und Philosophie fort.

Um deutsche Philosophen im Original lesen zu können, begann er mit 14 Jahren sich selbst Deutsch beizubringen. Er entschied sich, seine Werke v.a. in deutscher Sprache zu verfassen, denn nur diese schien ihm geeignet, seinem abstrakten Denken Ausdruck zu verleihen.<sup>1423</sup>

---

<sup>1421</sup> Es handelt sich dabei um Georgios Kondylis (1879-1936), der eine militärische Laufbahn bis zum General einschlug und anschließend Politiker wurde. Er war zwar niemals Staatspräsident, jedoch zweimal Ministerpräsident, also Regierungschef. Georgios Kondylis bekleidete die Posten des Kriegs- und des Innenministers. Er war Anti-Royalist und wesentlich am Sturz des griechischen König Georg II. beteiligt. Doch als sich der folgende Staatschef zunehmend als militärischer Diktator entpuppte setzte er diesen in einem unblutigen Putsch ab und wurde kurzzeitig Ministerpräsident (23. August 1926 – 4. Dezember 1926). Dann aber wechselte er von den Anti-Royalisten in das Lager der Royalisten über. Im Zuge dessen schlug Kondylis 1935 die Revolte „Greek coup d'état attempt“ nieder und war mehrmals mit dem Posten des Kriegsministers betraut. Am 10. Oktober 1935 übernahm Georgios Kondylis erneut kurzzeitig das Amt des Ministerpräsidenten, weil der Regierungschef nach innenpolitischem Druck zurücktreten musste. Bis zur Rückkehr des Königs aus dem Exil am 3. November war er sogar offiziell Reichsverweser.

<sup>1422</sup> Horst, Falk: Einige Grundpositionen im Werk von Panajotis, a.a.O.

<sup>1423</sup> Kondylis selbst erklärte seine Bevorzugung von Deutsch als Arbeitssprache im Interview mit dem griechischen Literaturmagazin *Diavazo* (Heft 384, April 1998): „Die deutsche Sprache enthält weit mehr als andere Sprachen die syntaktischen Strukturen und lexikalischen Modi der altgriechischen und der lateinischen Sprache. Insbesondere die fast unbeschränkten Möglichkeiten der Verbindung von Haupt- und Nebensätzen innerhalb längerer Satzperioden erlauben die präzise Formulierung mehrschichtiger Gedanken, wo in der syntaktischen Verbindung reliefartig die Verknüpfung und das Gewebe der Beziehungen zwischen den verschiedenen Dimensionen des

„Nicht zuletzt waren es auch seine deutschen Gesprächspartner, die ihm für sein Denken wesentliche Impulse lieferten.“<sup>1424</sup> Zu ihnen zählten u.a. der Germanist Falk Horst, der Soziologe Ernst Topitsch, der Politologe Hans-Joachim Arndt sowie die beiden Historiker Werner Conze und Reinhart Koselleck.

In der Zeit seines Studiums in Griechenland hatte der Marxismus innerhalb der Athener Studentenkreise viele Anhänger. Was allerdings der damals regierenden Militärjunta ein Dorn im Auge war. Über die Mitarbeit in einer Studentengruppe geriet auch Kondylis in den Verdacht Marxist zu sein. Er war es nicht, obwohl er Marx als Denker und historischen Theoretiker schätzte. Bei Marx erkannte Kondylis für sein weiteres Schaffen wichtige Impulse.<sup>1425</sup> In einem Interview erklärte Kondylis, er könne nicht den tiefen und nachhaltigen Eindruck vergessen, den ihm das Beispiel von Marx machte. In dem Werk dieses großen Denkers wird Kondylis zufolge auf imposante Weise ersichtlich, dass Philosophie, Anthropologie, Ökonomie, Geschichte, Politik usw. ihren Wesen nach nicht nur ein- und dieselbe Sache seien, sondern zugleich eine einheitliche Erkenntnis darstellen, in deren Mitte man unausweichlich geführt wird, egal von welchem Punkt des Kreises man ausgeht.<sup>1426</sup>

Kondylis war finanziell autark und konnte sich deshalb ein Leben als Wissenschaftler ohne institutionelle Einbettung leisten. Er wirkte stattdessen als Privatgelehrter, wobei er sich über die Wintermonate in Heidelberg mit eigenen denkerischen Projekten beschäftigte und sich den Sommer über in Athen v.a. der Übersetzung philosophischer Standardwerke ins Griechische widmete.<sup>1427</sup>

Panajotis Kondylis war ein überaus produktiver Autor, der bereits 1977 als 34-Jähriger den forschungsleitenden Fragen seiner Dissertation mit „akribischer Detailversessenheit“<sup>1428</sup> nachgegangen ist. Dieser Leidenschaft verdankt er die ihm zugeschriebene vollkommene

---

Sinns ausgedrückt werden.“ Auch Französisch, Englisch und Italienisch beherrschte er derart gut, dass er solche Texte ohne Zuhilfenahme eines Wörterbuchs lesen konnte. Wenn er aber „seiner Stimmung Worte geben wollte, memorierte er Lyrik in Altgriechisch und Latein“, erinnert sich Falk Horst. Siehe: Horst, Falk: Einige Grundpositionen im Werk von Panajotis, a.a.O.

<sup>1424</sup> Schweer, Christoph / Trefzer, Martin: Gipfelpunkt europäischen Denkens. Reisen ins Ungewisse: Eine Tagung in Heidelberg über den Philosophen Panajotis Kondylis. Online im Internet, URL: <http://kondylis.wordpress.com/2009/02/18/gipfelpunkt-europaischen-denkens/> abgerufen am 12.09.2010.

<sup>1425</sup> Vgl. Horst, Falk: Einige Grundpositionen im Werk von Panajotis, a.a.O.

<sup>1426</sup> Panajotis Kondylis im Interview mit Spyros Koutroulis, erstmals veröffentlicht in der Zeitschrift „Nea Koinoniologia“, Heft-Nr. 25, Frühjahr 1998, S.17-36. (Arbeitsübersetzung)

<sup>1427</sup> „Die Beschäftigung mit zentralen Autoren der europäischen Geistesgeschichte brachte ihn zum Entschluss, diese seinen Landsleuten durch Übersetzungen leichter zugänglich zu machen; schon während des Studiums arbeitete er als Übersetzer für griechische Verlage. Seinerzeit erarbeitete er eine zweibändige Machiavelli-Übersetzung, für die er eine ausführliche Einführung schrieb.“ (Horst, Falk: Einige Grundpositionen im Werk von Panajotis, a.a.O.)

<sup>1428</sup> Gerhard, Volker: Denken in der Entscheidung (Vorwort). In: Kondylis, Panajotis: Machtfragen. Ausgewählte Beiträge zu Politik und Gesellschaft, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2006, S.9

Beherrschung aller relevanter Primär- und Sekundärliteratur. Sie mündete in – wie er es selbst sagte – „manchmal frustrierendem Umfang und Ausführlichkeit.“<sup>1429</sup> Vor allem die Leser seiner historischen Arbeiten hatten bereits in den 1980er Jahren ihre Mühen mit dem „originellen Historiker, den gerade die leicht fasslichen Schulbuchweisheiten dazu aufmunterten, deren harmlose Grundlagen zu erschüttern. Denn die Dinge zu verstehen, heißt sie zu komplizieren, wie er mit Lucien Febvre<sup>1430</sup> vermutete, eine Tätigkeit die ihn nie ermüdete oder verdroß.“<sup>1431</sup> Geradezu als Wiedergutmachung bringt Kondylis komplexe und vielschichtige Gedanken in einer eingängigen und gefälligen Sprache zu Papier. Er selbst sagte über seinen Schreibstil: „Und gerade die Strukturierung meines Denkens führt mich in die Nähe des transparenten und möglichst schlichten Stils, und zwar weil dann, wenn es sich um theoretische Texte handelt, die geistige Ehrlichkeit es verbietet, Mängel des Denkens mit Verblümungen und lexikalischen Seiltänzen zu überdecken.“<sup>1432</sup> Kondylis Detailversessenheit wird anschaulich, wenn man seine erste bedeutende Publikation »Die Entstehung der Dialektik«<sup>1433</sup> aus dem Jahre 1979 in Händen hält: eine gekürzte Fassung seiner Dissertation, die dennoch mehr als 700 Seiten umfasst. Kondylis setzt sich darin mit den Ursachen für die Zugkraft von Ideen auseinander. Konkret handelt sich dabei um eine Analyse der Ideenverwandtschaft von Hölderlin, Schelling und Hegel. Kondylis erkennt in Hölderlins Vereinigungsphilosophie den Ursprung der Hegelschen Dialektik.<sup>1434</sup> Die darauffolgende Veröffentlichung »Die Aufklärung im Rahmen des neuzeitlichen Rationalismus«<sup>1435</sup> ging thematisch ebenfalls aus seiner Dissertation hervor und war ebenfalls ein mehr als 700 Seiten umfassendes Machwerk. Inhaltlich stellte er die Aufklärung als Wiedergewinnung der Sinnlichkeit dar, die sich zu einer der wichtigsten Waffen der Aufklärer im Kampf gegen die Theologie entwickelte.

In seinen ersten beiden Werken hat Kondylis also erstaunliche Mengen geistesgeschichtlichen Materials verarbeitet. In seiner dritten Veröffentlichung – ein Büchlein mit weniger als 130 Seiten – stellt er eine anthropologische Theorie vor, die einerseits aus dem Untersuchungsmaterial der beiden Vorgängerarbeiten gewonnen wurde – und andererseits

---

<sup>1429</sup> Kondylis, Panajotis: Interview: Skeptische Wahrheitssuche gegen normative Entscheidung. In: Kondylis, Panajotis: Machtfragen. Ausgewählte Beiträge zu Politik und Gesellschaft, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2006, S.161

<sup>1430</sup> Lucien Febvre war ein französischer Historiker in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Er gilt als einer der Begründer der einflussreichen Annales-Schule in der Geschichtswissenschaft. Lucien Febvre prägte den Begriff des „outillage mental“ (geistiges Rüstzeug). Er verfolgte eine interdisziplinäre Erweiterung der Geschichtswissenschaft.

<sup>1431</sup> Straub, Eberhard: Konservatismus. In: Panajotis Kondylis – Aufklärer ohne Mission (Hrsg. Falk Horst), Akademie Verlag, Berlin, 2007, S.87

<sup>1432</sup> Panajotis Kondylis im Interview mit Spyros Tsaknias, erstmals veröffentlicht in der Zeitschrift „Diavazo“, Heft- Nr. 384, April 1998, S.122-137 (Arbeitsübersetzung)

<sup>1433</sup> Kondylis, Panajotis: Die Entstehung der Dialektik. Eine Analyse der geistigen Entwicklung von Hölderlin, Schelling und Hegel bis 1802, Klett-Cotta, Stuttgart, 1979. Zuvor hat Kondylis bereits über die politischen Theoretiker James Burnham und Niccolo Macchiavelli publiziert.

<sup>1434</sup> Horst, Falk: Einige Grundpositionen im Werk von Panajotis, a.a.O.

<sup>1435</sup> Kondylis, Panajotis: Die Aufklärung im Rahmen des neuzeitlichen Rationalismus, Meiner Verlag, Hamburg, 2002

diesen als Theorie zugrunde liegt.<sup>1436</sup> In diesem Buch mit dem Titel »Macht und Entscheidung. Die Herausbildung der Weltbilder und die Wertfrage«<sup>1437</sup> stellt Kondylis die seiner Sicht der Dinge zugrunde liegende Philosophie dar, die er als wertfreien »deskriptiven Dezisionismus« bezeichnet. Dabei handelt es sich im Kern um seine „praktische wissenschaftliche Vorgehensweise“<sup>1438</sup> die in einer wertfreien Beschreibung gründet. Die Verankerung der Wertfreiheit in Kondylis wissenschaftlicher Arbeit hat Andreas Krause Landt in einer sehr treffenden Beschreibung über »Kondylis, dem Wissenschaftler«, zum Ausdruck gebracht: Kondylis sei ein „kühler, unbeteiligter Kritiker der Kritiker“ [der] augenscheinlich nicht die Melancholie probiert, nicht den Quietismus, nicht den Humor und schon gar nicht Empathie.“<sup>1439</sup> »Macht und Entscheidung« wird von der Zeitschrift *Criticón* als der beste Einstieg in das Opus von Kondylis empfohlen, aber nicht weil „es der einzige schmale Band dieses Autors ist, sondern weil er in ihm die Karten auf den Tisch legt.“ Bereits im Titel wird deutlich, dass die zentrale Denkfigur bei Kondylis »Macht« ist.

In seiner folgenden Veröffentlichung "Konservativismus. Geschichtlicher Gehalt und Untergang" benannte er den Konservativismus als ideologisches Instrument des alteuropäischen Adels um sich gegen den Aufstieg von Bürgertum und Arbeiterklasse (geistig) zu wehren. Es folgten Publikationen zu »*Marx und die griechische Antike*«<sup>1440</sup> und zur »*Theorie des Krieges*«.<sup>1441</sup> 1990 erscheint, sozusagen als vorläufiger Abschluss einer sehr theorielastigen Phase, »*Die neuzeitliche Metaphysikkritik*«.<sup>1442</sup>

Kondylis' Veröffentlichungen in den 1990er Jahren fokussierten zunehmend auf die geopolitische Situation und den darin wirkenden ideologischen Gebilden. Diese Phase seines Wirkens war geprägt durch umfangreiche Studien und rege Beteiligung an der öffentlichen Diskussion via Aufsätze und Artikeln<sup>1443</sup> von denen eine Auswahl der wichtigsten posthum als Sammelband herausgegeben wurden.<sup>1444</sup> Darüber hinaus legte er drei Monografien vor: »*Der Niedergang der bürgerlichen Denk- und Lebensform*«, »*Planetarische Politik nach dem Kalten Krieg*«<sup>1445</sup> und »*Montesquieu und der Geist der Gesetze*«.<sup>1446</sup> Kondylis wandte sich u.a.

---

<sup>1436</sup> Horst, Falk: Einige Grundpositionen im Werk von Panajotis, a.a.O.

<sup>1437</sup> Kondylis, Panajotis: Macht und Entscheidung. Die Herausbildung der Weltbilder und die Wertfrage, Klett-Cotta-Verlag, Stuttgart, 1984

<sup>1438</sup> Horst, Falk: Einige Grundpositionen im Werk von Panajotis, a.a.O.

<sup>1439</sup> Krause Landt, Andreas: Mechanik der Mächte, in: Panajotis Kondylis – Aufklärer ohne Mission, Akademie Verlag, Berlin, 2007, S.122

<sup>1440</sup> Kondylis, Panajotis: Marx und die griechische Antike. Zwei Studien: I. Marx' Dissertation und der Ausgangspunkt seiner geistigen Entwicklung; II. Die Wandlungen von Marx' Bild des antiken Griechenland, Manutius Verlag, Heidelberg, 1987

<sup>1441</sup> Kondylis, Panajotis: Theorie des Krieges. Clausewitz - Marx - Engels - Lenin. Stuttgart, Klett-Cotta, Stuttgart, 1988

<sup>1442</sup> Kondylis, Panajotis: Die neuzeitliche Metaphysikkritik, Klett-Cotta, Stuttgart, 1990

<sup>1443</sup> v.a. in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*

<sup>1444</sup> Kondylis, Panajotis: Das Politische im 20. Jahrhundert. Von den Utopien zur Globalisierung, Manutius-Verlag, Heidelberg, 2001

<sup>1445</sup> Kondylis, Panajotis: Planetarische Politik nach dem Kalten Krieg, Akademie-Verlag, Berlin 1992

<sup>1446</sup> Kondylis, Panajotis: Montesquieu und der Geist der Gesetze, Akademie-Verlag, Berlin, 1996



gegen die These Fukuyamas über das „Ende der Geschichte“ und wurde deshalb sogar als "Anti-Fukuyama" bezeichnet.<sup>1447</sup>

Die umfangreichen Studien der 1990er Jahre galten v.a. seinem Vorhaben, die Grundzüge einer Sozialontologie festzumachen. Durch seinen unerwarteten Tod blieb das auf drei Bände angelegte Vorhaben auf das Fragment des ersten Bandes »Soziale Beziehung – Verstehen - Rationalität« beschränkt. Dennoch gelten die posthum erschienene »Sozialontologie«<sup>1448</sup> und »Macht und Entscheidung« als seine beiden Hauptwerke. Mit dem Begriff »Sozialontologie« meint Panajotis Kondylis eine Wissenschaft, welche diejenigen universalen Kräfte bestimmt, die Gesellschaft und Geschichte begründen. Sein Anspruch an seine Sozialontologie ist, dass sie in jene theoretische Tiefendimension vordringt, von der gesagt werden kann: „So ist Gesellschaft ursprünglich verfasst, und kein Element ihrer theoretischen Rekonstruktion erübrigt sich oder lässt sich auf eine noch tiefere und ursprünglichere Dimension reduzieren.“<sup>1449</sup> Den dazu notwendigen Unterschied der Sozialontologie zur Soziologie sieht Kondylis darin, dass Soziologie immer an geschichtlich geladene Inhalte gebunden bleibt, während hingegen (seine) Sozialontologie die Art und Weise beleuchtet, wie soziale Tatsachen mit dem Faktum der Gesellschaft zusammenhängen.<sup>1450</sup>

---

<sup>1447</sup> Diese Bezeichnung geht auf einen Aufsatz des Schweizer Schriftstellers Armin Mohler anlässlich der Veröffentlichung von Kondylis Buch »*Planetarische Politik*« zurück. Vgl. Mohler, Armin: Kondylis – der Anti-Fukuyama. Anlässlich seines Buches über die „Planetarische Politik“, In: *Criticón*, Nr. 136, März/April 1993, S.85-89. Mohler war ein Schweizer Publizist, Schriftsteller und Journalist. Er gilt als Apologet der sogenannten Konservativen Revolution sowie als einer der Vordenker der Neuen Rechten.

<sup>1448</sup> Kondylis, Panajotis: Grundzüge der Sozialontologie. Band 1: Das Politische und der Mensch. Soziale Beziehung, Verstehen, Rationalität; Akademie Verlag, Berlin, 1999. Dieser Band wurde aus Kondylis Nachlass von Falk Horst herausgegeben.

<sup>1449</sup> Ebd., S.196

<sup>1450</sup> Vgl. ebd., S.191

## **Anhang 2: Abbildungsverzeichnis**

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Abbildung 1	98
Abbildung 2	99
Abbildung 3	99
Abbildung 4	100
Abbildung 5	101
Abbildung 6	102
Abbildung 7	102

## **Anhang 3: Literaturverzeichnis**

### **Primärliteratur von Panajotis Kondylis**

**Kondylis** Panajotis im Interview mit Spyros Koutroulis, erstmals veröffentlicht in der Zeitschrift "Nea Koinoniologia", Heft-Nr. 25, Frühjahr 1998, S.17-36. (Arbeitsübersetzung)

**Kondylis** Panajotis im Interview mit Spyros Tsaknias, erstmals veröffentlicht in der Zeitschrift „Diavazo“, Heft- Nr. 384, April 1998, S.122-137 (Arbeitsübersetzung)

**Kondylis**, Panajotis (Hrsg.): Der Philosoph und die Lust, Keip Verlag, Frankfurt/M, 1991

**Kondylis**, Panajotis (Hrsg.): Der Philosoph und die Macht. Eine Anthologie, Junius Verlag, Hamburg, 1992

**Kondylis**, Panajotis: Das Politische im 20. Jahrhundert. Von den Utopien zur Globalisierung, Manutius-Verlag, Heidelberg, 2001

**Kondylis**, Panajotis: Das Politische und der Mensch. Grundzüge der Sozialontologie. Band 1: Soziale Beziehung, Verstehen, Rationalität; Akademie Verlag, Berlin, 1999

**Kondylis**, Panajotis: Der Niedergang der bürgerlichen Denk- und Lebensform. Die liberale Moderne und die massendemokratische Postmoderne, Akademie Verlag, Berlin, 2. Auflage, 2007

**Kondylis**, Panajotis: Die Aufklärung im Rahmen des neuzeitlichen Rationalismus, Meiner Verlag, Hamburg, 2002

**Kondylis, Panajotis:** Die Entstehung der Dialektik. Eine Analyse der geistigen Entwicklung von Hölderlin, Schelling und Hegel bis 1802, Klett-Cotta, Stuttgart, 1979

**Kondylis, Panajotis:** Die neuzeitliche Metaphysikkritik, Klett-Cotta, Stuttgart, 1990

**Kondylis, Panajotis:** Interview: Skeptische Wahrheitssuche gegen normative Entscheidung. In: Kondylis, Panajotis: Machtfragen. Ausgewählte Beiträge zu Politik und Gesellschaft, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2006

**Kondylis, Panajotis:** Macht und Entscheidung. Die Herausbildung der Weltbilder und die Wertfrage. Klett-Cotta-Verlag, Stuttgart, 1984

**Kondylis, Panajotis:** Machtfragen. Ausgewählte Beiträge zu Politik und Gesellschaft, Verlag WBG, Darmstadt, 2006

**Kondylis, Panajotis:** Marx und die griechische Antike. Zwei Studien: I. Marx' Dissertation und der Ausgangspunkt seiner geistigen Entwicklung; II. Die Wandlungen von Marx' Bild des antiken Griechenland, Manutius Verlag, Heidelberg, 1987

**Kondylis, Panajotis:** Montesquieu und der Geist der Gesetze, Akademie-Verlag, Berlin, 1996

**Kondylis, Panajotis:** Planetarische Politik nach dem Kalten Krieg, Akademie Verlag, Berlin, 1992

**Kondylis, Panajotis:** Skeptische Wahrheitssuche gegen normative Entscheidung. In: Ders.: Machtfragen. Ausgewählte Beiträge zu Politik und Gesellschaft, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2006

**Kondylis, Panajotis:** Theorie des Krieges. Clausewitz - Marx - Engels - Lenin. Stuttgart, Klett-Cotta, Stuttgart, 1988

### **Sekundärliteratur zu Panajotis Kondylis**

**Deutsche Nationalbibliothek:** Datensatz zu Panajotis Kondylis. Online im Internet, URL: <https://portal.d-nb.de/opac.htm?method=showFullRecord&currentResultId=Woe%253D11899249X%2526any&currentPosition=23>, abgerufen am 08.01.2011

**Furth, Peter:** Aufklärer ohne Mission. In: Panajotis Kondylis – Aufklärer ohne Mission, Akademie Verlag, Berlin, 2007

**Furth, Peter:** Über die Sozialontologie von Panajotis Kondylis. In: Panajotis Kondylis – Aufklärer ohne Mission, Akademie Verlag, Berlin, 2007

**Gerhard**, Volker: Denken in der Entscheidung (Vorwort). In: Kondylis, Panajotis: Machtfragen. Ausgewählte Beiträge zu Politik und Gesellschaft, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2006

**Horst**, Falk: Einige Grundpositionen im Werk von Panajotis Kondylis, Internetveröffentlichung des „Freundeskreis Panajotis Kondylis e.V.“ ([www.kondylis.net](http://www.kondylis.net)), Online im Internet, URL: <http://www.kondylis.net/rezensionen/DrFalkHorstEinigeGrundpositionen.pdf>, abgerufen am 13.02.2012

**Horst**, Falk: Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Panajotis Kondylis – Aufklärer ohne Mission, Akademie Verlag, Berlin, 2007

**Horst**, Falk: Von der Ideengeschichte zu „Macht und Entscheidung“. In: Ders. (Hrsg.): Panajotis Kondylis – Aufklärer ohne Mission, Akademie Verlag, Berlin, 2007

**Kaube**, Jürgen: Alte Feindschaft rostet nicht. Für Panajotis Kondylis machen Nachbarschaftskriege die Gesellschaft aus, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 12.10.1999, Nr. 237, S.L35, Online im Internet, URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezension-sachbuch-alte-feindschaft-rostet-nicht-11305159.html>, abgerufen am 15.04.2012

**Krause** Landt, Andreas: Mechanik der Mächte. In: Panajotis Kondylis – Aufklärer ohne Mission, Akademie Verlag, Berlin, 2007

**Laska**, Bernd A.: Bibliographie zu Panajotis Kondylis. Online im Internet, URL: <http://www.lsr-projekt.de/kondybib.html>, abgerufen am 08.01.2011

**Lichtenberger**, Hans: Das Problem der Religion im Ansatz von Panajotis Kondylis. In: IABLIS. Jahrbuch für europäische Prozesse, 9. Jahrgang 2010. Zeitfenster. Zur Theorie und Praxis des Opportunen, Online im Internet, URL: [http://www.iablis.de/iablis\\_t/2010/lichtenberger10.html](http://www.iablis.de/iablis_t/2010/lichtenberger10.html), abgerufen am 31.05.2013

**Lohman**, Hans-Martin: Wirtschaftsbürger, Bildungsbürger, Konsumbürger, In: Panajotis Kondylis – Aufklärer ohne Mission (Hrsg. Falk Horst), Akademieverlag, Berlin, 2007

**Lohmann**, Hans Martin: Ich kaufe, also bin ich. Panajotis Kondylis über den Niedergang der bürgerlichen Denk- und Lebensform, In: Die Zeit, Nr. 50, 6.12.1991

**Mohler**, Armin: Kondylis – der Anti-Fukuyama. Anlässlich seines Buches über die „Planetarische Politik“, In: Criticón, Nr. 136, März/April 1993

**Schirlbauer**, Alfred: Was bleibt uns schon anderes übrig? Ein verhaltenes Plädoyer für den Normativismus in Anschluss und Abgrenzung zu Panajotis Kondylis. In: Herchert Gaby und Löwenstein Sascha (Hrsg.): Von der Säkularisierung zur Sakralisierung. Spielarten und Gegenspieler von Vernunft in der Moderne. Festschrift für Karl Helmer zum 75. Geburtstag; Wissenschaftlicher Verlag, Berlin, 2011

**Schweer, Christoph / Trefzer, Martin:** Gipfelpunkt europäischen Denkens. Reisen ins Ungewisse: Eine Tagung in Heidelberg über den Philosophen Panajotis Kondylis. Online im Internet, URL: <http://kondylis.wordpress.com/2009/02/18/gipfelpunkt-europaischen-denkens/>, abgerufen am 12.09.2010

**Seibt, Gustav:** Zum Raum wird hier die Zeit. Noch ein Verlust der Mitte: Gegenwartsdiagnosen von Panajotis Kondylis. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 8. Oktober 1991, S. L 30, Online im Internet, URL: <http://www.kondylis.net/rezensionen/GustavSeibt.pdf> abgerufen am 14.01.2012

**Singer, Mona:** Entscheidung, Macht, Werte – der Preis der wertfreien Erkenntnis. In: In Bester Gesellschaft. Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard, Löcker Verlag, Wien, 2009

**Straub, Eberhard:** Konservatismus. In: Panajotis Kondylis – Aufklärer ohne Mission (Hrsg. Falk Horst), Akademie Verlag, Berlin, 2007

**Volk, Stefan:** »Das Faktum der Gesellschaft« und das »Faktum der Vernunft«. Anmerkungen zu Panajotis Kondylis' Sozialontologie. Online im Internet, URL: [http://www.iablis.de/iablis\\_t/2010/volk10.html](http://www.iablis.de/iablis_t/2010/volk10.html) abgerufen am 31.03.2012.

**Walther, Gerrit:** Die Parteilichkeit der Objektivität. Die historische Vernunftkritik des Panajotis Kondylis: Ein Überblick über sein Werk aus Anlaß seiner Analyse der „Postmoderne“. In: Rechtshistorisches Journal, Bd. 11, 1992, S.222-239; Online im Internet, URL: [http://www.kondylis.net/Sammelrezension%20gerrit\\_walther.htm](http://www.kondylis.net/Sammelrezension%20gerrit_walther.htm), abgerufen am 01.07.2010

### **Bücher & Zeitschriftenartikel**

**Adorno, Theodor W.:** Erziehung zur Mündigkeit, Suhrkamp Taschenbuch, Frankfurt/M., 1971

**Adorno, Theodor W.:** Theorie der Halbbildung. Gesammelte Schriften 8, Suhrkamp Verlag; Frankfurt/Main, 1972

**Amery, Carl:** Die Kapitulation oder Deutscher Katholizismus heute, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg, 1963

**Anthony, Sebastian:** Just how big are porn sites? Online im Internet, URL: <http://www.extremetech.com/computing/123929-just-how-big-are-porn-sites> abgerufen am 11.11.2012

**Apel, Max / Ludz, Peter:** Philosophisches Wörterbuch, Verlag Walter de Gruyter, Berlin, 1976

**Arbeitsmarktservice Österreich:** Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation: Arbeitsmarkt & Bildung - Juli 2012, Online im Internet, URL: [www.ams.at/docs/001\\_am\\_bildung\\_0712.pdf](http://www.ams.at/docs/001_am_bildung_0712.pdf) abgerufen am 29.12.2012

**Arbeitsmarktservice Österreich:** Qualifikationsbarometer Pädagoge/Pädagogin. Online im Internet, URL: <http://bis.ams.or.at/qualibarometer/beruf.php?id=385> abgerufen am 10.03.2013

**Aufenanger, Stefan / Neuß, Norbert:** Alles Werbung, oder was? Medienpädagogische Ansätze zur Vermittlung von Werbekompetenz im Kindergarten. Schriftenreihe der Unabhängigen Landesanstalt für das Rundfunkwesen, Bd. 13, Kiel, 1999

**Bahrdt, Karl Friedrich:** Moral für Alle Stände. Grundlegung der Glückseligkeit im Menschen, Vieweg Verlag, 4.Auflage, Berlin, 1797

**Bakic, Josef:** Qualitätsmanagement. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Agnieszka Dzierzbicka & Alfred Schirlbauer (Hrsg.), Löcker Verlag, Wien, 2006

**Barnouw, Dagmar:** Elias Canettis poetische Anthropologie, In: Canetti lesen: Erfahrungen mit seinen Büchern, Reihe Hanser 188, Wien/München, 1975

**Bauch, Jost / Micheelis, Wolfgang:** Sozialepidemiologie und Zahnmedizin, In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SUB), 21. JAHRGANG(1998), Heft 1, S.6

**Baumann, Zygmunt:** Zeit des Recyclings: Das Vermeiden des Festgelegt-Seins. Fitneß als Ziel. In: Psychologie und Gesellschaftskritik, Heft 74/75, Vol.19, 1995

**Beck, Ulrich:** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1986

**Bell, Daniel:** Die dritte technologische Revolution und ihre möglichen sozioökonomischen Konsequenzen. In: Merkur Jg. 44/1990

**Bell, Daniel:** Die nachindustrielle Gesellschaft. In: Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion, Hrsg. Wolfgang Welsch, VCH - Acta humaniora, Weinheim, 1988

**Benner, Dietrich:** Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie: Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform, Beltz Juventa, 2003

**Bernstein, Basil:** Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses, Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1977

**Berufsförderungsinstitut bfi:** Soft Skills. Online im Internet, URL: [http://www.bfi.at/kurse/zertifikate/soft\\_skills/](http://www.bfi.at/kurse/zertifikate/soft_skills/) abgerufen am 18.12.2012

**Bierce, Ambrose:** Aus dem Wörterbuch des Teufels, Marix Verlag, Wiesbaden, 2011

**Binder**, Ulrich: Modularisierung. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Agnieszka Dzierzbicka & Alfred Schirlbauer (Hrsg.), Löcker Verlag, Wien, 2006

**Binswanger**, Mathias: Der Publikationswettbewerb in der Forschung: Arroganzen, Ignoranzen, Redundanzen. In: LIFIS ONLINE, Internet Zeitschrift des Leibniz Instituts für interdisziplinäre Studien e.V. (LIFIS), Online im Internet: URL: [http://www.leibniz-institut.de/archiv/binswanger\\_05\\_04\\_11.pdf](http://www.leibniz-institut.de/archiv/binswanger_05_04_11.pdf) abgerufen am 22.04.2013

**Birg**, Herwig: Die Weltbevölkerung: Dynamik und Gefahren, C.H. Beck-Verlag, 2004

**Bloch**, Ernst: Über Methode und System bei Hegel, Suhrkamp 1. Aufl., Frankfurt/Main, 1970

**Bock-Schappelwein**, Julia & **Falk**, Martin: Die Bedeutung von Bildung im Spannungsfeld zwischen Staat, Markt und Gesellschaft, Studie des Österreichischen Institut für Wirtschaftsforschung 2009

**Bollmann**, Ulrike: Wandlungen neuzeitlichen Wissens. Historisch-systematische Analysen aus pädagogischer Sicht, Königshausen & Neumann, 2001

**Bollnow**, Otto Friedrich: Schriften: Die Ehrfurcht; Wesen und Wandel der Tugenden, Ursula Boelhaue (Hrsg.), Verlag Königshausen & Neumann, 2009 S.144

**Bolz**, Norbert: Theorie der Müdigkeit – Theoriemüdigkeit, 1997, In: Teleopolis (Online-Publikation), Online im Internet, URL: <http://www.heise.de/tp/artikel/6/6135/1.html> abgerufen am 15.08.2012,

**Böning** Uwe / **Fritschle** Brigitte: Coaching fürs Business, managerSeminare Verlag, Bonn, 2008

**Bott**, Gerhard (Hrsg.): Erziehung zum Ungehorsam. Kinderläden berichten aus der Praxis der antiautoritären Erziehung, März Verlag, Frankfurt, 1970

**Bourdieu**, Pierre: Neoliberalismus und neue Formen der Herrschaft. In: Trend. Onlinezeitung für die alltägliche Wut. Online im Internet, URL: <http://www.trend.infopartisan.net/trd1200/t061200.html> abgerufen am 23.03.2013

**Bourdieu**, Pierre: Prekarität ist überall. In: Ders., Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion, UVK, Konstanz, 1998

**Brähler** Elmar: Verbreitung von Tätowierungen, Piercing und Körperhaarentfernung in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativerhebung in Deutschland im Mai und Juni 2009. Universität Leipzig, 2009

**Breinbauer**, Ines Maria: Blended Learning. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Agnieszka Dzierzbicka & Alfred Schirlbauer (Hrsg.), Löcker Verlag, Wien, 2006

- Breinbauer**, Ines Maria: Einführung in die allgemeine Pädagogik, facultas-WUV, Wien, 2000
- Breithausen**, Jutta: Grundlegungen von Erwachsenenbildung 'diesseits' und 'jenseits' der Kategorien Subjekt und Gesellschaft: Theodor Ballauffs Bildungsbegriff im Vergleich, Logos Verlag, Berlin, 2011
- Bröckling** Ulrich: Evaluation. In: Glossar der Gegenwart; Bröckling Ulrich, Krasmann Susanne, Lemke Thomas (Hrsg.), Suhrkamp, Frankfurt/M., 2004
- Bröckling**, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Suhrkamp, Frankfurt/M, 2007
- Brücher**, Heide: Leitfaden Wissensmanagement: Von der Anforderungsanalyse bis zur Einführung, vdf Hochschulverlag, 2004
- Bucher**, Anton: Erfahrungen und Schlussfolgerungen aus den Schulversuchen auf der Basis der offiziellen Evaluation im Auftrag des BMUKK. Impulsreferat im Zuge der Parlamentarischen Enquete „Werteerziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft“ am 4. Mai 2011. In: BERICHT der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, 2012, (221/E XXIV.GP)
- Bucher**, Anton: Ethik und Religion als ein gemeinsames Unterrichtsfach, Online im Internet, URL: <http://lehrer.diepresse.com/home/debatte/gastkommentare/1285551/Ethik-und-Religion-als-gemeinsames-Fach>. Abgerufen am 24.12.2013
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur**: BERICHT der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, Dr. Claudia Schmied, gemäß Entschließung des Nationalrates vom 19.01.2012 betreffend Ethik-Unterricht (221/E XXIV.GP).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur**: Rundschreiben: 2012-23; BMUKK-36.650/0033-B/8/2012; Schulbücher im Schuljahr 2013/2014)
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur**: Schmied für Bewegung und Sport in der Ganztagschule, Online im Internet, URL: <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2012/20120907.xml> abgerufen am 07.09.2012.
- Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend**: Patchwork-Familie: Ein Ratgeber und Begleiter für Familien, Hrsg. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, 2011
- Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V.**: 61 Prozent aller Berufstätigen arbeiten mit dem Computer, Online im Internet, URL: [http://www.bitkom.org/64775\\_64770.aspx](http://www.bitkom.org/64775_64770.aspx) abgerufen am 16.03.2013



**Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.):** Modularisierung in Hochschulen: Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen, Bonn, 2002

**Burfeind, Carsten:** „Wer nicht für uns ist, ist gegen uns“. Geflügeltes bei Bush, Matthäus, Markus, Lukas und Cicero, Online im Internet, URL: [www.burfeind.eu/texte/texte/bush.pdf](http://www.burfeind.eu/texte/texte/bush.pdf) abgerufen am 15.10.2012

**Burkhardt, Hans:** Geisteswissenschaften – Geist schafft Wissen, Hanns-Seidel-Stiftung, München, 2008

**Canetti, Elias:** Die Fackel im Ohr. Lebensgeschichte 1921-1931, Carl Hanser Verlag, 4. Aufl., 1993

**Canetti, Elias:** Masse und Macht, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt/M, 26.Auflage, 2000

**Caruso, Marcelo; Groppe Carola; Horn Klaus Peter; Kluchert, Gerhard; Mietzner, Ulrike:** Entwurf zu dem Aufsatz „Wozu heute historische Bildungsforschung?“ veröffentlicht auf Website der »Helmut-Schmidt-Universität« (Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften). Online im Internet, URL: [www.hsu-hh.de/download](http://www.hsu-hh.de/download) abgerufen am 21.05.2012

**Cassirer, Ernst:** Substanzbegriff und Funktionsbegriff: Untersuchungen über die Grundfragen der Erkenntniskritik. unveränd. 7. Auflage, WBG, Darmstadt, 1994

**Crouch, Colin:** Das befremdliche Überleben des Neoliberalismus, Suhrkamp Verlag, Berlin, 2011

**Crouch, Colin:** Postdemokratie, Edition Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2008

**Cytec Industries Inc.:** Cytec Code of Conduct (Deutsche Version), Online im Internet, URL: [https://www.cytec.com/about/code\\_conduct.htm](https://www.cytec.com/about/code_conduct.htm) abgerufen am 01.11.2012

**Dahlmanns, Claus:** Die Geschichte des modernen Subjekts: Michel Foucault und Norbert Elias im Vergleich, Waxmann Verlag, 2008

**De Montlibert, Christian:** Universitätsreform und Begriffspolitik. In: Humboldts Albtraum: Der Bologna-Prozess und seine Folgen; Schultheis Franz / Cousin Paul-Frantz / Roca i Escode, Marta (Hrsg.), UVK-Verlagsgesellschaft, Konstanz, 2008

**Deleuze, Gilles / Guattari, Félix:** Rhizom, Merve, Berlin, 1977

**Deleuze, Gilles:** Unterhandlungen, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1993

**Die Presse:** Uni-Absolventen wollen ins "Amt" und Work-Life-Balance, Online im Internet, URL: <http://karrierenews.diepresse.com/home/karrieretrends/1387826/UniAbsolventen-wollen-ins-Amt-und-WorkLifeBalance> abgerufen am 18.04.2013

**Dorer, Maria:** Der Irrweg der psychoanalytischen Pädagogik. Ein kritischer Rückblick. In: Die Erziehung (Jg. 14)

**Dörpinghaus** Andreas, **Poentisch** Andreas, **Wigger** Lothar: Einführung in die Theorie der Bildung, Verlag WBG, 2. Auflage, Darmstadt, 2008

**Duden.** Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. 3. Auflage. Dudenverlag, Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich, 2001

**Dzierzbicka, Agnieszka / Schirlbauer, Alfred:** Pädagogisches Glossar der Gegenwart, Löcker-Verlag, Wien, 2006

**Eilers, Søren:** A LEGO Counting problem, Online im Internet, URL: <http://www.math.ku.dk/~eilers/lego.html> abgerufen am 29.03.2013

**Einstein, Albert:** On the one hundredth anniversary of Maxwell's birth. Published, 1931. In: Maxwell, James Clerk: A Commemoration Volume, Cambridge University Press; Online im Internet, URL: <http://photontheory.com/Einstein/Einstein09.html>, abgerufen am 06.09.2012

**Erdrich, Ken:** Definition Schlüsselqualifikation, Online im Internet, URL: <http://qualifikation.kenline.de/qualifikation/schluesselqualifikation.htm> abgerufen am 01.05.2013

**Erpenbeck** John; **Heyse** Volker: Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung, Waxmann Verlag, 2007

**Erpenbeck, John / von Rosenstiel, Lutz:** Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Schäffer-Poeschel, Stuttgart, 2. Aufl., 2003

**Esselborn, Hans:** Kybernetik und die Künste – eine Einführung. In: Ordnung und Kontingenz: Das kybernetische Modell in den Künsten (Hrsg. Hans Esselborn), Königshausen & Neumann, 2008

**Europäische Kommission:** Allgemeine & berufliche Bildung: Schlüsselkompetenzen, Online im Internet, URL: [http://ec.europa.eu/education/school-education/competences\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/school-education/competences_de.htm) abgerufen am 27.01.2013

**Europäische Kommission:** Beschäftigung, Soziales und Integration, Online im Internet, URL: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=102&langId=de> abgerufen am 27.01.2013

**Europäische Kommission:** ECTS-Leitfaden, Brüssel, 2009

**Europäische Kommission:** Eine Agenda für neue Kompetenzen und neue Beschäftigungsmöglichkeiten, Straßburg, 2010

**Europäische Kommission:** Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS) – Grundsätze. Online im Internet, URL: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/key\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/key_de.pdf) abgerufen am 27.03.2013

**Europäische Kommission:** Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investition in Qualifikationen, Straßburg, November 2012

**Europäische Kommission:** Schlüsselkompetenzen in einer wissensbasierten Wirtschaft: Ein erster Schritt zu ihrer Auswahl, Definition und Beschreibung, Brüssel, 2002

**Europäische Kommission:** Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, 1995

**Europäische Union:** Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Europäischer Rat (Lissabon), 23. und 24. März 2000

**Fadinger, Volker:** Griechische Tyrannis und Alter Orient. In: Anfänge politischen Denkens in der Antike, Kurt Raaflaub & Elisabeth Müller-Luckner (Hrsg.), Oldenbourg Verlag, 1993

**Fantasia, Rick:** Insider-Geschäfte auf dem universitären Markt der USA: Mechanismen der Elite-Reproduktion. In: Humboldts Albtraum: Der Bologna-Prozess und seine Folgen; Schultheis Franz / Cousin Paul-Frantz / Roca i Escode, Marta (Hrsg.), UVK-Verlagsgesellschaft, Konstanz, 2008

**Flusser, Vilém:** Medienkultur, Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt am Main, 5. Auflage 2008

**Foucault, Michel:** Mikrophysik der Macht: über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin, Merve Verlag, Berlin, 1976

**Foucault, Michel:** Überwachen und Strafe. Die Geburt des Gefängnisses, Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M, 1976

**Fox News:** One-third of Americans believe in UFOs, survey says, Online im Internet, URL: <http://www.foxnews.com/scitech/2012/06/28/one-third-americans-believe-in-ufos-survey-says/>. Abgerufen am 10.09.2012

**Frank, Helmar G.:** Kybernetische Grundlage der Pädagogik, Kohlhammer Verlag, 1971

**Freud, Sigmund:** Massenpsychologie und Ich-Analyse, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1921

**Fromm, Erich:** Über den angepaßten Menschen. Interview mit Erich Fromm. Online im Internet, URL: <http://www.youtube.com/watch?v=Dt09hfllNc8> abgerufen am 17.12.2012

**Fuchs, Christian:** Soziale Selbstorganisation im informationsgesellschaftlichen Kapitalismus, BoD – Books on Demand, 2001

**Gabler Verlag** (Herausgeber), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Wirtschafts- und Sozialkybernetik, Online im Internet: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/12592/wirtschafts-und-sozialkybernetik-v6.html> abgerufen am 17.12.2012

**Gabler Verlag** (Herausgeber), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Humankapital, Online im Internet, URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/54658/humankapital-v5.html> abgerufen am 24.03.2013

**Gabler Verlag** (Herausgeber), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: gesellschaftliche Schwäche, online im Internet: URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/57331/gesellschaftliche-schwaechen-v6.html> abgerufen am 20.10.2012

**Gabler Verlag** (Herausgeber), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Kybernetik, Online im Internet: URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/12591/kybernetik-v6.html> abgerufen am 17.12.2012

**Gaudig, Hugo:** Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Erster Band, 2. Auflage, Leipzig, 1922

**Gavish, Yossi / Shoham, Aviv / Ruvio, Ayalla:** Mother-adolescent daughter-vicarious role model consumption, In: Journal of Consumer Marketing, Volume 27, Number 1 – 2010, S.43–56, Online im Internet, URL: [http://www.fox.temple.edu/cms/wp-content/uploads/2011/09/A\\_qualitative\\_yossi1.pdf](http://www.fox.temple.edu/cms/wp-content/uploads/2011/09/A_qualitative_yossi1.pdf) abgerufen am 18.10.2012

**Gehlen, Arnold:** Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt, AULA-Verlag, Wiebelsheim, 14. Auflage, 2004

**Gehler Michael:** Die Affäre Waldheim: Eine Fallstudie zum Umgang mit der NS-Vergangenheit in den späten achziger Jahren. In: Österreich im 20. Jahrhundert. Band 2: Vom Zweiten Weltkrieg bis zur Gegenwart, Steininger Rolf & Gehler Michael (Hrsg.), Böhlau Verlag, Wien, 1997

**Gehring, Petra:** Disziplinarmacht, in: Lexikon der Postmoderne. Von Abjekt bis Žižek (Hrsg. Patrick Baum & Stefan Höltgen), projektverlag, Bochum/Freiburg, 2010

**Geißler, Karlheinz A.** Vom Beten zum Lernen – und zurück? In: managerSeminare 48, Mai 2001

**Giesecke, Hermann:** Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule, Klett-Cotta, Stuttgart, 1996

**Goldner**, Claudia: Erdknöpfe und Denkmützen: Dubiose Angebote auf dem Nachhilfe- und Lernförderungsmarkt. In: Ribolits, E./Zuber, J. (Hrsg.): Karma und Aura statt Tafel und Kreide: Der Vormarsch der Esoterik im Bildungsbereich. Schulheft-Verlag, Wien, 2001

**Gomolka**, Johannes: Algorithmic Trading: Analyse von computergesteuerten Prozessen im Wertpapierhandel unter Verwendung der Multifaktorenregression, Universitätsverlag Potsdam, 2011

**Gonon**, Philipp: Exzellenz. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Agnieszka Dzierzbicka & Alfred Schirlbauer (Hrsg.), Löcker Verlag, Wien, 2006

**Groddeck**, Norbert: Aspekte zu einer Theorie erfahrungsoffenen Lernens. In: Ariane Garlichs & Norbert Groddeck (Hrsg.): Erfahrungsoffener Unterricht. Beispiele zur Überwindung der lebensfremden Schule, Herder Verlag, Freiburg, 1978

**Grönemeyer**, Herbert: Kinder an die Macht, 1986

**Groß** Dominik / **Tag** Brigitte / **Schweikardt** Christoph (Hrsg.): Who wants to live forever?: Postmoderne Formen des Weiterwirkens nach dem Tod, Campus Verlag, 2011

**Gruschka**, Andreas (Frankfurt/M.), **Herrmann**, Ulrich (Tübingen), **Radtke**, Frank-Olaf (Frankfurt/M.), **Rauin**, Udo (Schwäb. Gmünd), **Ruhloff**, Jörg (Wuppertal), **Rumpf**, Horst (Frankfurt/M.), **Winkler**, Michael (Jena): Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb: Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens, Frankfurter Rundschau, Nr. 235, 10.10.2005, S.7. Online im Internet: URL: [www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/.../Gruschka\\_Thesen10\\_1 .pdf](http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/.../Gruschka_Thesen10_1.pdf), abgerufen am 11.12.2012

**Guczalska**, Katarzyna: Die Rolle der Religion im Staat. Hegel als christlicher Philosoph. Online im Internet, URL: <http://guczalska.pl/teksty-online/die-rolle-der-religion-im-staat-hegel-als-christlicher-philosoph.html> abgerufen am 03.02.2013

**Gunkl**: Ich muß mich jetzt genug konzentrieren, damit ich diese quasimetasprachliche Geschichte halbwegs glaubwürdig und nachvollziehbar auf die Bühne stell', 1997

**Han**, Byung-Chul: Was ist Macht?, Reclam Verlag, Stuttgart, 2010

**Hänsel**, Dagmar / **Ortmann**, Hedwig: Kompensatorische Vorschulerziehung und sozialer Aufstieg. In: Zeitschrift für Pädagogik 17, 1971

**Haubold-Stolle**, Juliane: Oma ist die Beste. Eine Kulturgeschichte der Oma, Vergangenheitsverlag, Berlin, 2009

**Hauser**, Kornelia: Bildung und Demokratie, Paper für den Kongress "Momentum09: Freiheit", S.7; Online im Internet, URL: <http://momentum-kongress.org/hauser-kornelia-bildung-und-demokratie> abgerufen am 17.03.2013

**Hauser**, Kornelia: Kritische Bildungssoziologie: Herrschaft und (Selbst)Befreiung. In: Sandoval, Marisol et al. (Hrsg.): Bildung MACHT Gesellschaft, Westfälisches Dampfboot, Münster, 2001

**Hegel**, Georg Wilhelm Friedrich: Enzyklopädie der Wissenschaften III, Werke Band 10, Suhrkamp, Frankfurt, 1999

**Hegel**, Georg Wilhelm Friedrich: Georg Wilhelm Friedrich Hegel's Werke, Band 15, Aus einem Briefe Hegel's an Riethammer, Duncker und Humblot, Berlin, 1836

**Hegel**, Georg Wilhelm Friedrich: Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse; Suhrkamp Verlag, 6. Auflage, Frankfurt am Main, 2000

**Hegel**, Georg Wilhelm Friedrich: Nürnberger und Heidelberger Schriften, Theorie Werkausgabe, Band 4, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1970

**Hegel**, Georg Wilhelm Friedrich: Phänomenologie des Geistes, GRIN Verlag, München, 2009

**Hegel**, Georg Wilhelm Friedrich: Werke, Band 14, Duncker und Humblot, Berlin, 1833

**Hegel**, Georg Wilhelm Friedrich: Werke, Band 18, Duncker und Humblot, Berlin, 1834

**Hegel**, Georg Wilhelm Friedrich: Werke. Band 8, Suhrkamp, Frankfurt/M., 1979

**Hegel**, Georg Wilhelm Friedrich: Zum Begriff der Erziehung, zur anthropologisch-psychologischen und ethisch-politischen Basis, sowie zur Methodik der Erziehungslehre Gehöriges, Akademische Buchhandlung, 1853

**Heidegger**, Martin: Nietzsche: Der Wille zur Macht als Kunst (Wintersemester 1936/37). In: Gesamtausgabe Band 43, Bernd Heimbüchel (Hrsg.), Verlag Vittorio Klostermann, Frankfurt/M, 1985

**Heidegger**, Martin: Sein und Zeit, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 17. Auflage, 1993

**Hengst**, Heinz: Kinder an die Macht! Rückzug des Marktes aus dem Erziehungsprojekt der Moderne, In: Kinder als Außenseiter?: Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit, Juventa Verlag, Weinheim und München, 1996

**Heydorn**, Hans-Joachim: Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften. 1971-1974. Band 4, Verlag Büchse der Pandora, Wetzlar, 2004

**Heydorn**, Heinz Joachim: Bildungstheoretische Schriften, Band 1, Verlag Syndikat, Frankfurt/M, 1980

**Heydorn**, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Band 3, Topos-Verlag, Vaduz, 1995

**Hildebrand**, Klaus: Das Dritte Reich, Oldenbourg, München, 2009

**Hobbes**, Thomas: Leviathan, Jutta Schlösser (Übersetzung), Hermann Klenner (Hrsg.), Meiner Verlag, Hamburg, 1996

**Horvath**, Wolfgang: PISA-Studie. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Agnieszka Dzierzbicka & Alfred Schirlbauer (Hrsg.), Löcker Verlag, Wien, 2006

**Huber**, Ernst Rudolf: Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789, Band 1, W. Kohlhammer, 1963

**Hufer**, Klaus-Peter / **Klemm**, Ulrich: Wissen ohne Bildung? Auf dem Weg in die Lerngesellschaft des 21. Jahrhunderts, AG SPAK Bücher, Neu-Ulm, 2001

**Huppenbauer**, Markusn / **De Bernardi**, Jörg: Kompetenz Ethik für Wirtschaft, Wissenschaft und Politik. Ein Tool für Argumentation und Entscheidungsfindung, Versus Verlag, Zürich, 2003

**Hutterer**, Robert: Unlearning. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Agnieszka Dzierzbicka & Alfred Schirlbauer (Hrsg.), Löcker Verlag, Wien, 2006

**Iati**, Rob: Algorithmic Trading: The Real Story of Trading Software Espionage, Online im Internet: URL: <http://www.advancedtrading.com/algorithms/218401501> abgerufen am 08.05.2012

**International Telecommunication Union** (Pressrelease): The World in 2010: ICT facts and figures, Online im Internet, URL: [http://www.itu.int/net/pressoffice/press\\_releases/2010/39.aspx](http://www.itu.int/net/pressoffice/press_releases/2010/39.aspx), abgerufen am 03.06.2012

**Internationale Jugendarbeit**: Situation der Kinder und Jugendlichen; Online im Internet, URL: <http://www.dija.de/finnland/> abgerufen am 21.04.2013

**Jameson**, Fredric J.: Postmoderne – zur Logik der Kultur im Spätkapitalismus. In: Huyssen, Andreas und Scherpe, Klaus R. (Hrsg.): Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels, Rowohlt, Hamburg, 1986

**Jaspers**, Karl: Die geistige Situation der Zeit, Walter de Gruyter, Berlin, 1999

**Jencks**, Charles: Was ist Postmoderne?, Verlag für Architektur Artemis, Zürich und München, 1990

**Jinek**, Jakub: Gerechtigkeit zwischen Tugend und Gesetz: Platons Gerechtigkeitslehre in der Politeia, Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften, Saarbrücken, 2010

**Jonas**, Hans: Das Prinzip Verantwortung; Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt/M, 2003

**Jost**, Hans Rudolf: Leadershit. Warum es Arschlöcher in Wirtschaft und Politik am weitesten bringen: Mit großem Bestimmungsteil: Wie erkennt man ein Arschloch, Albrecht Knaus Verlag, 2012

**Kaehler**, Siegfried August: Wilhelm v. Humboldt und der Staat: ein Beitrag zur Geschichte Deutscher Lebensgestaltung um 1800, Vandenhoeck & Ruprecht, 1963

**Kaiser**, Tina: Blitzschnelle Händler unter Beobachtung. Ein Blick hinter die Kulissen der Hochfrequenz-Branche. Online im Internet: URL: [http://www.welt.de/print/die\\_welt/finanzen/article13699525/Blitzschnelle-Haendler-unter-Beobachtung.html](http://www.welt.de/print/die_welt/finanzen/article13699525/Blitzschnelle-Haendler-unter-Beobachtung.html) abgerufen am 08.05.2012

**Kant** Immanuel: Was ist Aufklärung?: Ausgewählte kleine Schriften, Meiner Verlag, Hamburg, 1999

**Kant**, Immanuel. Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Besorgt von Hans-Hermann Groothoff, Ferdinand Schöningh Verlag, 2. Aufl., Paderborn, 1982

**Kant**, Immanuel: Berlinische Monatsschrift, Dezember-Heft 1784, S. 481-494

**Kant**, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Felix Meiner Verlag, Hamburg 1999

**Kant**, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft, Felix Meiner Verlag, Hamburg 2003

**Kant**, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft, Felix Meiner Verlag, Hamburg 2003

**Katzmair** Harald & **Mahrer** Harald: Die Formel der Macht, Ecowin Verlag, Salzburg, 2011

**Keller** Berndt, Hartmut Seifert: Flexicurity: Ein europäisches Konzept und seine nationale Umsetzung, Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), Bonn, 2008

**Keller**, Felix: Nomaden des wissenschaftlichen Feldes. In: Humboldts Albtraum: Der Bologna-Prozess und seine Folgen; Schultheis Franz / Cousin Paul-Frantz / Roca i Escode, Marta (Hrsg.), UVK-Verlagsgesellschaft, Konstanz, 2008

**Key**, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1992

**Key**, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Autorisierte Uebertragung von Francis Maro, Fischer Verlag, Achte Auflage (15.-16. Tausend), Berlin, 1905

**Key**, Ellen: Träume von der „Schule der Zukunft“. In: Theo Dietrich (Hrsg.): Die pädagogische Bewegung vom Kinde aus, Klinkhardt-Verlag, Bad Heilbrunn, 1963

**Kihn**, Martin: Asshole: Wie ich lernte ein Schwein zu sein und dabei reich und glücklich wurde, Ullstein Taschenbuch, 2009

**Kilpatrick**, William Head: Die Projekt-Methode. In: Herrmann Röhr (Hrsg.): Die Reformpädagogik des Auslands. Pädagogische Texte, Küpper Verlag, 1965



**Kirch**, Nico: YouTube: 72 Stunden neues Video-Material pro Minute – Happy Birthday, Online im Internet, URL: <http://www.socialmediastatistik.de/zum-7-geburtstag-von-youtube-72-stunden-videomaterial-werden-pro-stunde-hochgeladen/> abgerufen am 29.03.2013

**Klafki**, Wolfgang: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Jg., 1986

**Klafki**, Wolfgang: Erziehungswissenschaft: eine Einführung, Verlag Fischer Taschenbuch, 1970

**Klieme** Eckhard / **Avenarius** Hermann / **Blum** Werner / **Döbrich** Peter / **Gruber** Hans / **Prenzel** Manfred / **Reiss** Kristina / **Riquarts** Kurt / **Rost** Jürgen / **Tenorth** Heinz-Elmar / **Vollmer** Helmut J.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Bonn/Berlin, 2007 (unveränderter Nachdruck 2009)

**Klieme**, Eckhard / **Rakoczy**, Katrin: Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, 2008

**Klippel**, Frederike: Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprachenunterricht. Heft 4/2000

**Koller**, Hans Christoph: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Verlag W.Kohlhammer, 5.Auflage, Stuttgart, 2010

**Koneffke**, Gernot: Integration und Subversion. In: das Argument, Heft 5/6/1969, 11. Jahrgang, S.389-430

**König**, Jens Christian: Politische Kultur in den USA und Deutschland: Nationale Identität am Anfang des 21. Jahrhunderts, Logos Verlag, Berlin, 2010

**König**, Rolf: Gegenstand der Betriebswirtschaftslehre. In: Becker, Fred (Hrsg.), Einführung in die Betriebswirtschaftslehre, Springer Verlag, 2006

**Kreitmeier**, I. / **Rady**, B. / **Krauter**, M. 2000: Potential von Skill Management-Systemen. In: Notes/Domino effektiv nutzen – Groupware in Fallstudien, Hasemkamp. et al. (Hrsg.), München, 2000

**Krysmanski**, Hans Jürgen: Hirten & Wölfe: wie Geld- und Machteliten sich die Welt aneignen oder: Einladung zum Power Structure Research, Westfälisches Dampfboot, 2004

**Kubac**, Richard / **Rabl**, Christine: Systemsteuerung. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Agnieszka Dzierzbicka & Alfred Schirlbauer (Hrsg.), Löcker Verlag, Wien, 2006

**Kuby**, Erich: Die Russen in Berlin 1945. In: Der Spiegel vom 05.05.1965

**Kuhnau**, Petra: Masse und Macht in der Geschichte: Zur Konzeption anthropologischer Konstanten in Elias Canettis Werk, Masse und Macht, Königshausen & Neumann, 1996

**Lahrem**, Stephan & **Weißbach**, Olaf: Grenzen des Politischen. Philosophische Grundlagen für ein neues politisches Denken, Stuttgart/Weimar, Metzler Verlag, 2000

**Lappenküpper** Ulrich / **Scholtyssek** Joachim / **Studt** Christoph (Hrsg.): Masse und Macht im 19. und 20. Jahrhundert, Oldenbourg, München, 2003

**Laske** Stephan / **Orthey** Astrid / **Schmid** Michael J. (Hrsg.): Handbuch Personal Entwickeln, Online im Internet, URL: <http://www.personalwirtschaft.de/de/html/lexikon/147/Bildungscoaching> abgerufen am 26.01.2013

**Le Bon**, Gustave: Psychologie der Massen (Original 1895, Übersetzung 1911), Nachdruck: RaBaka-Verlag, Neuenkirchen, 2007

**Lee**, Bruce: Bruce Lees Jeet Kune Do, Falken Verlag, Niedernhausen, 1997

**Lemke**, Thomas: Flexibilität. In: Glossar der Gegenwart; Bröckling Ulrich, Krasmann Susanne, Lemke Thomas (Hrsg.), Suhrkamp, Frankfurt/M., 2004

**Lenk**, Hans: Philosophie im Technologischen Zeitalter, Kohlhammer-Verlag, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, 1971

**Liesner**, Andrea: Mobilität. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Agnieszka Dzierzbicka & Alfred Schirlbauer (Hrsg.), Löcker Verlag, Wien, 2006

**Liessmann**, Konrad Paul: Ethikunterricht im Spannungsfeld zwischen Religionsersatz und säkularer Moral, Impulsreferat im Zuge der Parlamentarischen Enquete „Werteerziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft“ am 4. Mai 2011. In: BERICHT der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, 2012, (221/E XXIV.GP)

**Liessmann**, Konrad Paul: Reform. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Agnieszka Dzierzbicka & Alfred Schirlbauer (Hrsg.), Löcker Verlag, Wien, 2006

**Liessmann**: Theorie der Unbildung, Zsolnay Verlag, Wien, 2006

**Loos**, Adolf: Ornament und Verbrechen, in: Sämtliche Schriften 1897-1930; herold druck- und verlagsgesellschaft m.b.h., wien VIII-münchen, 1962. Online im Internet, URL: <http://www.designtagebuch.de/wp-content/uploads/2011/11/adolf-loos-ornament-und-verbrechen.pdf>, abgerufen am 06.09.2012

**Luhmann, Niklas:** Macht und System – Ansätze zur Analyse von Macht in der Politikwissenschaft, In: Universitas, Zeitschrift für Wissenschaft, Kunst und Literatur, 1977

**Luhmann, Niklas:** Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3. Auflage, Wiesbaden, 2005

**Lundgreen, Peter:** Mythos Humboldt in der Gegenwart: Lehre – Forschung – Selbstverwaltung. In: Mythos Humboldt: Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten; Mitchell G. Ash (Hrsg.), Böhlau Verlag, Wien, 1999

**Lyotard, Jean-François:** das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Passagen Verlag, Wien, 6. Auflage, 2009

**Lyotard, Jean-François:** Widerstreit, Fink Verlag, 2. Auflage, München, 1989

**Market Institut:** Gesellschaftlicher Stellenwert von Berufsgruppen im Trend, Jänner 2006

**Marquard, Odo:** Inkompetenzkompensationskompetenz. In: Philosophisches Jahrbuch. Nr. 81, 1974

**Masschelein Jan / Simons Maarten:** Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums, Verlag diaphanes, Zürich/Berlin, 2005

**Mayer, Helmut:** Sie müssen sich entscheiden! In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 04.12.2006, Nr. 282, S.37, Online im Internet, URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/sachbuch/sie-muessen-sich-entscheiden-1386205.html>, abgerufen am 15.04.2012

**Mertens, Dieter** Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg./1974, S.36-43

**Messerschmidt, Astrid:** Integration. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Agnieszka Dzierzbicka & Alfred Schirlbauer (Hrsg.), Löcker Verlag, Wien, 2006, S.154-161

**Miller, Alice:** Evas Erwachen: über die Auflösung emotionaler Blindheit, Suhrkamp, Frankfurt/Main, 2001

**Möller, Horst:** Wissen ist Macht, In: Ulrich Lappenküpfer, Joachim Scholtysek und Christoph Studt (Hrsg.): Masse und Macht im 19. und 20. Jahrhundert, Oldenbourg, München, 2003

**Montessori, Maria:** Kinder sind anders, Klett-Cotta, Stuttgart, 2009

**Moser, Christian S.:** Die Welt ist vage. In: Stichwortgeber für die Politik Teil II, Eigenverlag der Politische Akademie, Wien, 2006

**Müñch**, Richard: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co., Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main, 2009

**Nietzsche**, Friedrich: Also sprach Zarathustra, Alfred Kröner Verlag, Leipzig, 1910

**Nietzsche**, Friedrich: Nachgelassene Fragmente 1875-1879, KSA 8, Walter de Gruyter Verlag, 2.Auflage, München/Berlin/New York, 1988

**Nietzsche**, Friedrich: Schopenhauer als Erzieher Nr. 1. In: Werke I – UnzeitgemäÙe Betrachtungen, Ullstein, 6. Aufl., Frankfurt/M, 1969

**Nietzsche**, Friedrich: Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten. KSA 1, Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 1999

**Nietzsche**, Friedrich: Werke in drei Bänden, Band 1, (Karl Schlechta, Hrsg.), Carl Hanser Verlag, München, 1954

**Nietzsche**, Friedrich: Werke in drei Bänden, Band 2, (Karl Schlechta, Hrsg.), Carl Hanser Verlag, München, 1954

**Nietzsche**, Friedrich: Werke und Briefe: 11-20, S. 2. In: Digitale Bibliothek Band 31: Nietzsche, S.7911 (vgl. Nietzsche-W Bd. 2, S. 1172)

**Nohl**, Martina: Berufliche Übergänge gut bewältigen und kompetent gestalten. Band 8 der Arbeitshefte für (Selbst-)Coaching und Laufbahngestaltung, BoD – Books on Demand, 2011

**Nohlen**, Dieter: Deziisionismus. In: Lexikon der Politikwissenschaft Bd. 1: A-M, Theorien, Methoden, Begriffe, Band 1, 4. Auflage, Dieter Nohlen & Rainer-Olaf Schultze (Hrsg.), CH Beck Verlag, München, 2010

**OECD**: Bildung auf einen Blick, Paris, 2012

**OECD**: Lernen für die Welt von morgen – erste Ergebnisse von PISA 2003, Paris, 2004

**ofdedef**: Hipsterbashing: Zwangsindividualismus, Online im Internet, URL: <http://jetzt.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/544172/Hipsterbashing-Zwangsindividualismus> abgerufen am 07.1.2012

**Offenbach**, Birgit: Geschichte des pädagogischen Berufsethos: Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert, Königshausen & Neumann, 2006

**Ortega y Gasset**, José: Aufstand der Massen, Deutsche Verlagsanstalt, München, 2.Auflage, 2007

**Orthey**, Frank Michael: Dienstleistung. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Agnieszka Dzierzbicka & Alfred Schirlbauer (Hrsg.), Löcker Verlag, Wien, 2006

**Österreichische Bundes-Sportorganisation (BSO):** Unterschriftenaktion für die „Tägliche Turnstunde“, Online im Internet, URL: <http://www.turnstunde.at/> abgerufen am 24.09.2012

**Ottman**, Henning: Carl Schmitt. In: Politische Philosophie des 20. Jahrhunderts, (Hrsg. von Karl Graf Ballestrem und Henning Ottman), Oldenburg Verlag, München, 1990

**Otto**, Berthold: Der Gesamtunterricht. In: Edmund Neuendorff (Hrsg.): Die neue Schulgemeinde, Leipzig/Berlin, 1921, S.198-207

**Pesendorfer**, Wolfgang: Die Bedeutung des Akademierufes „Treu bis in den Tod“, In: Christian Strnad (Hrsg.), Ausmusterung Jahrgang Kaiserjäger- Festschrift, Theresian. Militärakad., Jahrgang Kaiserjäger, 2004

**Petzelt**, Alfred: Grundzüge systematischer Pädagogik, W.Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 1955

**Pfeuffer**, Andreas: Flexibilität. In: Wörterbuch der Sozialpolitik, Carigiet Erwin / Mäder Ueli / Bonvin Jean-Michel (Hrsg), Rotpunkt Verlag, Zürich, 2003

**Pochobradsky** Elisabeth / **Habl** Claudia / **Schleicher** Barbara: Soziale Ungleichheit und Gesundheit, Österreichisches Bundesinstitut für Gesundheitswesen Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend (Hrsg.), 2002 (unv. Nachdruck 2008)

**Poliakov**, Léon / **Wulf**, Josef: Das Dritte Reich und seine Denker, Berlin, 1959

**Pongratz**, Ludwig A.: Lebenslanges Lernen. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Agnieszka Dzierzbicka & Alfred Schirlbauer (Hrsg.), Löcker Verlag, Wien, 2006

**Pörksen**, Uwe: Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur, Klett-Cotta, Stuttgart, 2011,

**Postman**, Neil: Die zweite Aufklärung. Vom 18. ins 21 Jahrhundert, Berliner Taschenbuch Verlag, Berlin, 25. Auflage, 2007

**Prähofer**, Karin: Was uns gefällt, kommt nicht von ungefähr: Eine bildungssoziologische Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieu, AV Akademikerverlag, 2012

**Prisching**, Manfred: Bildungsideologien: Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2008

**Rathmayr**, Bernhard: Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Beltz-Verlag, Weinheim und Basel, 2012

**Reader's Digest:** Europeans trust Politicians less than Car Salesmen. European Trusted Brands Survey 2012, Online im Internet, URL: <http://www.rdtrustedbrands.com/media/pdf/etb12-professions-release.pdf> abgerufen am 12.10.2012

**Reichardt**, Rolf: Die Französische Revolution als europäisches Medienereignis, in: Europäische Geschichte Online (EGO), hg. vom Institut für Europäische Geschichte (IEG), Mainz 2010, <http://www.ieg-ego.eu/reichardtr-2010-de> abgerufen am 21.09.2012

**Reichenbach**, Roland: Aktiv, offen und ganzheitlich. Überredungsbegriffe – treue Partner des pädagogischen Besserwissens. (2004) In: Parapluie: elektronische zeitschrift für kulturen künste literaturen, Online im Internet, URL: <http://parapluie.de/archiv/worte/paedagogik/> abgerufen am 24.10.2012

**Reichenbach**, Roland: Soft Skills. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Agnieszka Dzierzbicka & Alfred Schirlbauer (Hrsg.), Löcker Verlag, Wien, 2006

**Reiter**, Raimond: Hitlers Geheimpolitik, Internationaler Verlag der Wissenschaft – Peter Lang, Berlin, 2008

**Ribolits**, Erich: Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs, Löcker Verlag, Wien, 2011

**Ribolits**, Erich: Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen, Löcker Verlag, Wien, 2009/2010

**Ribolits**, Erich: Flexibilität. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Agnieszka Dzierzbicka & Alfred Schirlbauer (Hrsg.), Löcker Verlag, Wien, 2006

**Ribolits**, Erich: Humanressource – Humankapital. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Agnieszka Dzierzbicka & Alfred Schirlbauer (Hrsg.), Löcker Verlag, Wien, 2006

**Rieger-Ladich**, Markus / **Schmitz**, Gabriella: Wettbewerb. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Agnieszka Dzierzbicka & Alfred Schirlbauer (Hrsg.), Löcker Verlag, Wien, 2006

**Ritschl**, Wolfgang: Märkte für Menschen. Robert Shiller plädiert für ein besseres Finanzsystem, Online im Internet, URL: <http://oe1.orf.at/artikel/323516> abgerufen am 01.01.2013

**Ritzer**, George: Die McDonaldisierung der Gesellschaft, UVK-Verlag, Konstanz, 2006

**Rother**, Rainer: Mit Verlusten ist zu rechnen. Notizen zum amerikanischen Actionfilm. In: Postmoderne. Eine Bilanz, Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, Heft 9/10, 52. Jahrgang, Klett-Cotta, Stuttgart, 1998

**Rudinger**, Georg: Medienmacht und Massenwirkung. In: Ulrich Lappenküpfer, Joachim Scholtysek und Christoph Studt (Hrsg.): Masse und Macht im 19. und 20. Jahrhundert, Oldenbourg, München, 2003

**Ruhloff**, Jörg: Bildung heute. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 21 (Winter 1997/98)

**Ruhloff**, Jörg: EINE Allgemeine Pädagogik? In: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik, Academia Verlag, St. Augustin, 1993

**Ruhloff**, Jörg: Pluralität pädagogischer Konzepte – ein Hemmnis der sozialen Wirklichkeit pädagogischer Theorie. In: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik, Academia Verlag, St. Augustin, 1993

**Ruoff**, Michael: Foucault-Lexikon: Entwicklung, Kernbegriffe, Zusammenhänge; Wilhelm Fink Verlag, Paderborn, 2007

**Rutschky**, Katharina (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Ullstein, Berlin, 1977

**Sattler**, Elisabeth: Bildungsstandards. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Agnieszka Dzierzbicka & Alfred Schirlbauer (Hrsg.), Löcker Verlag, Wien, 2006

**Sauter**, Christina M.: Wilhelm von Humboldt und die deutsche Aufklärung, Duncker & Humblot, Berlin, 1989

**Sauter**, Werner / **Sauter**, Annette; Bender, Harald: Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. 2. Aufl.: Luchterhand, Köln 2004

**Scheller**, Ingo: Erfahrungsbezogener Unterricht: Praxis-Planung-Theorie, Scriptor Verlag, Königstein, 1981

**Schirlbauer**, Alfred: Autonomie. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Agnieszka Dzierzbicka & Alfred Schirlbauer (Hrsg.), Löcker Verlag, Wien, 2006

**Schirlbauer**, Alfred: Die Anschaulichkeitsfalle. Ein kleiner Beitrag zur Grundschuldidaktik. In: ph publico. impulse aus wissenschaft und forschung, Weber Verlag, Wograndl/Mattersburg, 2012

**Schirlbauer**, Alfred: Humboldt Incorporated. In: Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen; Dzierzbicka Agnieszka, Kubac Richard, Sattler Elisabeth (Hrsg.), Löcker Verlag, Wien, 2005

**Schirlbauer**, Alfred: Im Schatten des pädagogischen Eros, Verlag Sonderzahl, Wien, 1996

**Schirlbauer**, Alfred: Junge Bitternis. Eine Kritik der Didaktik, WUV-Universitätsverlag, Wien, 1992

**Schirlbauer**, Alfred: Menschenführung durch Evaluation und Qualitätsmanagement. In: Bildungsqualität! Eine verdächtig selbstverständliche Forderung; Christof Eveline / Ribolits Erich / Zuber Johannes (Hrsg.), Schulheft 136/2009, Studienverlag, 2009

**Schirlbauer**, Alfred: Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik, Verlag Sonderzahl, Wien, 2005

**Schirlbauer**, Alfred: Spiel-Lernen-Arbeit. Dimensionen der kindlichen Entwicklung im Nahtstellenbereich von Kindergarten und Grundschule, Vortrag am 9.4.2010 in St. Pölten im Rahmen der 6. Pädagogischen Fachtagung „Dialog Kindergarten – Schule. Miteinander an der Nahtstelle“, Redetext, Online im Internet, URL: [www.interesten-noefamilien.at/.../schirlbauer\\_vortrag\\_09042010.pdf](http://www.interesten-noefamilien.at/.../schirlbauer_vortrag_09042010.pdf) abgerufen am 24.12.2012

**Schirlbauer**, Alfred: Ultimatives Wörterbuch der Pädagogik. Diabolische Betrachtungen, Verlag Sonderzahl, Wien, 2012

**Schmitt**, Tom: Status-Spiele: Wie ich in jeder Situation die Oberhand behalte, Fischer Taschenbuch Verlag; Auflage, 2010

**Schneider**, Barbara: Bildungsstandards. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Agnieszka Dzierzbicka & Alfred Schirlbauer (Hrsg.), Löcker Verlag, Wien, 2006

**Schneider**, Günther: Der »Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen« als Grundlage von Bildungsstandards für die Fremdsprachen – Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Jg.27, 2005, S.13-36

**Schneider-Quindeau**, Werner: Bildung – Arbeit – Muße: das künftige Gleichgewicht von Arbeit und Leben – eine Vision. In: Gutes Gelingen, LIT Verlag, Münster, 2006

**Schröder**, Hartwig: Kybernetik. In: Didaktisches Wörterbuch, Oldenbourg Verlag, 3. Auflage, München, 2001

**Schuler**, Heinz / **Prochaska**, Michael: Leistungsmotivationsinventar. In: Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, John Erpenbeck/Lutz von Rosenstiel (Hrsg.), Schäffer-Poeschel, Stuttgart, 2. Aufl., 2003

**Sertl**, Michael: Basil Bernsteins Soziologie – ein Beitrag zur Dekonstruktion der Pädagogik. Unveröffentlichtes Manuskript, 2006, S.14, Online im Internet, URL: [http://peter.fleissner.org/Transform/Sertl\\_BernsteinDekonstruktion.pdf](http://peter.fleissner.org/Transform/Sertl_BernsteinDekonstruktion.pdf) abgerufen am 09.05.2013



**Sertl**, Michael: Code elaboriert. In: Grundschule 9/2010, S.42-44

**Sertl**, Michael: Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein. In: Heinrich, Martin; Prexl-Krausz, Ulrike (Hg.): Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung; LIT-Verlag, Wien/Münster, 2007, S.79-97

**Sesink**, Werner: Einführung in die Pädagogik, LIT Verlag, Münster, 2001

**Siep**, Ludwig: Selbstverwirklichung, Anerkennung und politische Existenz. Zur Aktualität der politischen Philosophie Hegels. In: Gerechtigkeit und Politik: Philosophische Perspektiven, Schmücker Reinold / Steinvorth Ulrich (Hrsg.), Akademie Verlag, 2002

**Sloterdijk**, Peter: Die Verachtung der Massen. Versuch über Kulturkämpfe in der modernen Gesellschaft, Suhrkamp, Sonderdruck, Frankfurt/Main, 2000

**Sloterdijk**, Peter: Nicht gerettet: Versuche nach Heidegger, Suhrkamp Verlag, Berlin, 2001

**Sloterdijk**, Peter: Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus, Edition Suhrkamp, Frankfurt/M, 1999

**Sloterdijk**, Peter: Stress & Freiheit, Suhrkamp, Frankfurt/Main, 2011

**Spitzer** Manfred: Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen, Droemer, München, 2012

**Spitzer** Manfred: Vorsicht Bildschirm!: Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft, Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 2005

**Spitzer**, Manfred: Digitale Demenz: Auslagerung des Denkens auf Maschinen schadet dem Gehirn. Interview mit Manfred Spitzer. Online im Internet, URL: <http://www.absatzwirtschaft.de/content/online-marketing/news/auslagerung-des-denkens-auf-maschinen-schadet-dem-gehirn;77750;0> abgerufen am 02.05.2013

**Stadler**, Peter: Masse und Macht. In: Ulrich Lappenküpfer, Joachim Scholtysek und Christoph Studt (Hrsg.): Masse und Macht im 19. und 20. Jahrhundert, Oldenbourg, München, 2003

**Statista**: Glauben Sie an einen Gott?, Online im Internet, URL: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/189951/umfrage/glaube-an-gott-in-deutschland-nach-konfessionen/> abgerufen am 10.09.2012

**Statistik Austria**: IKT-Einsatz in Haushalten 2012, Online im Internet, URL: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/informationsgesellschaft/ikt-einsatz\\_in\\_haushalten/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/informationsgesellschaft/ikt-einsatz_in_haushalten/index.html) abgerufen am 17.12.2012

**Statistik Austria:** Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2011, Online im Internet, URL: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/haushalte\\_familien\\_lebensformen/familien/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/haushalte_familien_lebensformen/familien/index.html) abgerufen am 19.08.2012

**Statistik Austria:** Teilzeit, Teilzeitquote 2012, Online im Internet, URL: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/arbeitsmarkt/arbeitszeit/teilzeitarbeit\\_teilzeitquote/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/arbeitsmarkt/arbeitszeit/teilzeitarbeit_teilzeitquote/index.html) abgerufen am 14.09.2012

**Stingelin, Martin:** Kugeläußerungen. Nietzsches Spiel auf der Schreibmaschine, in: Materialität der Kommunikation, Hans Ulrich Gumbrecht und K. Ludwig Pfeiffer (Hrsg.), Frankfurt/M, 1995, S.326–341

**Strnad, Christian:** Mündigkeit und Gehorsam – ein Widerspruch?, unveröffentlichte Diplomarbeit, Wiener Neustadt, 2004

**Süddeutsche.de:** Fast die Hälfte der Amerikaner wird fettleibig sein. Online im Internet, URL: <http://www.sueddeutsche.de/gesundheit/uebergewicht-im-jahr-fast-die-haelfte-der-amerikaner-wird-fettleibig-sein-1.1353465>, abgerufen am 07.09.2012

**Sullivan, Louis:** The Tall Office Building Artistically Considered. In: Athey I., ed. Kindergarten Chats (revised 1918) and Other Writings. New York, 1947, S.202-13.; Quelle:, URL: <http://janmichl.com/eng.fff-hai.html>, abgerufen am 07.09.2012

**Süss, Daniel:** Mediensozialisation von Heranwachsenden: Dimensionen - Konstanten – Wandel, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Weinheim, 2004

**Sutton, Robert I:** Der Arschloch-Faktor: Vom geschickten Umgang mit Aufschneidern, Intriganten und Despoten in Unternehmen, Heyne Verlag, 2008

**Szpilman, Władysław:** Der Pianist. Mein wunderbares Überleben, Ullstein, München, 2002

**Tenorth, Heinz-Elmar,** Lob des Handwerks, Kritik der Theorie – Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland. In: Paedagogica Historica, 32. Jg., 1996, Heft 2, S.343-361

**Tenorth, Heinz-Elmar:** Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf: Handbuch Bildungsforschung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3.Auflage, Wiesbaden 2010

**Textor, Martin R.:** Zukunftsorientierte Pädagogik: Erziehen und bilden für die Welt von morgen, BoD–Books on Demand, 2012

**The Private University College of Education of the Diocese of Linz:** Kybernetische Methode in der Vorschulstufe – Evaluation eines Programms zur Förderung von wichtigen Vorläuferfertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens. Online im Internet: <http://www.phdl.at/en/departments/research/forschungsprojekte/kym-evaluation.html> abgerufen am 17.12.2012

**Titze Michael / Patsch, Inge:** Die Humor-Strategie. Auf verblüffende Art Konflikte lösen, Kösel-Verlag, München, 2004

**Trim, John / North, Brian / Coste, Daniel / Sheils, Joe:** Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Europarat (Hrsg.), Langenscheidt, Berlin/München, 2001

**Ulfig, Alexander:** Lexikon der philosophischen Begriffe, Komet Verlag, Köln, 1997

**Vereinte Nationen:** Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen (1948)

**VIACOM:** Die Jugend ist tot, es lebe die Jugend. Online im Internet, URL: <http://www.goldbachaustria.at/Ressources-1/Research/Consumer-Research/Viacom-Die-Jugend-ist-tot-2011-11.pdf> abgerufen am 11.11.2012

**Vobruba, Georg:** Grundlagen der Soziologie der Arbeitsflexibilität, Berliner Journal für Soziologie, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Band 16, Nr. 1, Januar 2006

**Vogler, Jumi:** Erfolg lacht!: Humor als Erfolgsstrategie, Gabal Verlag, Offenbach, 2012

**von Hagens, Gunter:** Körperwelten. Online im Internet. URL: <http://www.koerperwelten.com/de.html/> abgerufen am 23.10.2012

**von Hagens, Gunther:** Gruselleichen, Gestaltplastinate und Bestattungszwang, Online im Internet, URL: [http://www.koerperwelten.com/de/presse/presse\\_informationen/SNK.html?styleSetName=print](http://www.koerperwelten.com/de/presse/presse_informationen/SNK.html?styleSetName=print) abgerufen am 10.11.2012

**von Humboldt, Wilhelm:** Bildung des Menschen in Schule und Universität, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1964

**von Humboldt, Wilhelm:** Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, Studienausgabe. Band I Hg. v. A. Flitner und K. Giel. Stuttgart, 1980

**von Humboldt, Wilhelm:** Theorie der Bildung des Menschen. In: Werke. Band I., 1785 - 1795. Hrsg. v. A. Leitzmann. Berlin, 1903

**von Humboldt, Wilhelm:** Werke. Band IV., herausgegeben von A. Leitzmann, Berlin/Leipzig 1903, (Nachdruck Berlin 1968)

**Walbiner, W.:** Edukinesiologie: Ein neuer Heilsweg in der Pädagogik? (Arbeitsbericht Nr.290 des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung) München, 1997

**Weber, Martin:** Kybernetik als moderne Reflexionstheorie in der Pädagogik: Eine systematische Analyse am Prototyp Beratung, Diplomica Verlag, Hamburg, 2012

**Weber**, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, Tübingen, 5. Auflage, 1976

**Welsch**, Wolfgang (Hrsg.): Wege aus der Modernen. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion, VCH Verlagsgesellschaft, Weinheim, 1988

**Welsch**, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne, Akademie Verlag, 7.Auflage, Berlin, 2008

**Wendt**, Tosca: Employability. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Agnieszka Dzierzbicka & Alfred Schirlbauer (Hrsg.), Löcker Verlag, Wien, 2006

**Weniger**, Erich: Theorie des Bildungsinhalts und des Lehrplans. In: ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Beltz Verlag, 1975

**Wigger**, Lothar: Pädagogik und Religion in Hegels System. In: Heitger, Marian / Wenger, Angelika (Hrsg.): Kanzel und Katheder. Zum Verhältnis von Religion und Pädagogik seit der Aufklärung, Paderborn, 1994

**Woolf**, Stuart: Über die Reform der Universität in Italien. In: Humboldts Albtraum: Der Bologna-Prozess und seine Folgen; Schultheis Franz / Cousin Paul-Frantz / Roca i Escode, Marta (Hrsg.), UVK-Verlagsgesellschaft, Konstanz, 2008

**Wuggenig**, Ulf: Eine Transformation des universitären Feldes. In: Humboldts Albtraum: Der Bologna-Prozess und seine Folgen; Schultheis Franz / Cousin Paul-Frantz / Roca i Escode, Marta (Hrsg.), UVK-Verlagsgesellschaft, Konstanz, 2008

**Wüllenweber**, Walter: Die Asozialen: Wie Ober- und Unterschicht unser Land ruinieren – und wer davon profitiert, Deutsche Verlags-Anstalt, München, 2012

**Zeidler** Kurt: Die Wiederentdeckung der Grenze, Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule, Diederichs Verlag, Jena, 1926

### **Onlinequellen ohne Angabe eines Verfassers**

<http://futurezone.at/digitallife/4975-weniger-pornos-im-web-als-angenommen.php> abgerufen am 11.11.2012

[http://mingle-trend.respondi.com/de/22\\_06\\_2011/auserirdisches-leben-70-glauben-daran/](http://mingle-trend.respondi.com/de/22_06_2011/auserirdisches-leben-70-glauben-daran/) abgerufen am 10.09.2012

<http://www.bild.de/politik/wirtschaft/griechenland-krise/regierung-athen-sparen-verkauft-inseln-pleite-akropolis-11692338.bild.html> abgerufen am 18.10.2012

<http://www.boxofficemojo.com/alltime/world/> abgerufen am 01.04.2012

<http://www.humor-kompetenz-seminare.de/> abgerufen am 01.05.2013

<http://www.kondiaf.de/notiz.html> abgerufen am 19.02.2013

<http://www.kybernetische-methode.de/pilot.php> - abgerufen am 17.12.2012

<http://www.mehrstufenklassen.info/> abgerufen am 09.05.2013)

<http://www.perspektive-blau.de/artikel/0902b/0902b.htm> abgerufen am 29.10.2012

<http://www.schulamt.at/pressespiegel/40/articles/2012/04/14/a3322/> abgerufen am 17.02.2013

<http://www.thepinkcross.org/page/internet-porn-statistics> abgerufen am 11.11.2012

<http://www.transfermarkt.de> abgerufen am 01.04.2012.

[http://www.ukrainianweb.com/chernobyl\\_ukraine.htm](http://www.ukrainianweb.com/chernobyl_ukraine.htm) abgerufen am 26.09.2012

<http://www.worldwideboxoffice.com/> abgerufen am 01.04.2012

## Anhang 4: Sachregister

### A

#### Anpassung

- Anpassungsbereitschaft 154, 212, 231, 321
- Anpassungsfähigkeit 115, 157, 198, 210, 225, 227, 239, 242, 245, 268, 292, 300, 304, 321, 361
- Anpassungszwang 230, 237

#### Anschaulichkeit 310, 326, 327, 351, 352

#### Arbeitsmarktpolitik Siehe Politik

#### Authentizität 195, 199, 295, 302, 318

#### Autonomie 58, 251, 253, 262, 269, 288, 333, 346

#### Avantgarde 92, 93, 123

### B

#### Befehl

- Befehl 141, 150, 151, 152, 153, 154, 167, 236, 248, 250, 338, 355
- Befehlsangst 154, 155, 250, 252
- Befehlsstachel 150, 152, 154, 155, 169, 273, 338
- Fluchtbefehl 150

#### Befehl/Gehorsam-Prinzip 334, 338

#### Bild Siehe Primat des Bildes

#### Bildung

- Bildung als Selbstzweck 87, 220, 271, 276, 357
- bürgerliche Bildung 81, 86, 88
- höchste und proportionirlichste Bildung 59
- humanistische Bildung 67, 85, 87, 92, 220, 241, 247, 296, 311, 357, 359
- massendemokratische Bildung 233, 241, 270, 296, 346, 347, 359, 360, 361, 362, 363

#### Bildungscoaching 337

#### Bildungsdienstleistung 206, 257, 258, 267, 269, 272, 341, 353

#### Bildungspolitik Siehe Politik

#### Bildungsqualität 256, 259

#### Bildungsreform 64, 246, 247, 248

#### Bildungsroman 97

#### Bildungsstandards 254, 262, 263, 264, 304, 346

#### Blended Learning 330

#### Bohémien 94, 95, 98

#### Bologna-Prozess 247, 248, 249, 251, 266, 268, 345

#### Bürgerliche Tugenden Siehe Tugenden

#### Bürgertum

Bildungsbürgertum 56, 68, 80, 87, 92, 200, 266, 276, 328, 345

Bürgertum 50, 51, 52, 53, 55, 83, 84, 90, 91, 93, 161, 164, 171, 180, 216, 266, 283

Konsumbürgertum 200, 201, 210

Unbildungsbürgertum 298, 359

Wirtschaftsbürgertum 56, 67, 68, 80, 87, 121, 266, 295

### C

Chancengleichheit 165, 258, 284, 285, 286, 350

Coaching 334, 336, 337, 338

Coaching/Selbstverantwortung-Prinzip 334, 336, 338

Cogniclochard 281, 356

Cognikraten 186

Cogniproleten 186

Cognitariat 186, 209, 281, 287, 291

### D

Dandy 94, 95, 335

#### Denkfigur

analytisch-kombinatorische Denkfigur 43, 47, 83, 96, 122, 128, 135, 143, 149, 157, 167, 174, 182, 204, 232, 237, 246, 247, 259, 271, 279, 281, 287, 297, 308, 318, 325, 330, 331, 342, 353, 361, 363

synthetisch-harmonisierende Denkfigur 43, 47, 59, 60, 67, 74, 75, 80, 83, 86, 92, 105, 123, 126, 149, 161, 165, 167, 225, 244, 256, 264, 275, 287, 295, 306, 318, 328, 355

Desperado 97

#### Dezisionismus

deskriptiver Dezisionismus 35, 36, 37, 136

Dezisionismus 34

militanter Dezisionismus 35

Disziplinierung 26, 27, 32, 33, 84, 155, 156, 167, 222, 224

Domestikation Siehe Zähmung

### E

ECTS 266, 268, 347

Ekstase 168, 271

Ekstase der Finanzwirtschaft 184

Ekstase der Selbstbespiegelung 192  
 Ekstase des Bei-sich-Seins 171  
 Elemente/Struktur-Konzept 48, 296  
 Employability 281, 282, 356  
 Ende, vorausgewusstes 80, 111, 121, 166, 306,  
 316, 318, 341  
 Entscheidung 22, 24, 28, 29, 34, 64, 142  
 Entscheidungsakt 22, 23, 29, 37  
 Entscheidungssubjekt  
   der Einzelne als Entscheidungssubjekt 18, 23  
   Gattung als Entscheidungssubjekt 23, 61, 188  
   Gruppen als Entscheidungssubjekt 23, 24, 25,  
   27  
 Entvertikalisierung 119, 135  
 Erfahrungsorientierung 310, 317  
 Ethikunterricht 321, 323  
 Evaluierung 256, 257, 260, 267, 341  
 Exzellenz 261, 262

## F

Filmkunst 103, 326  
 Flexibilität / Flexibilisierung 128, 148, 159, 180,  
 183, 188, 225, 228, 230, 231, 247, 250, 268,  
 294, 304  
 Fluchtmasse 114, 115, 116, 150  
   massendemokratische Fluchtmasse Siehe  
   Gesellschaft  
 Freund/Feind-Unterscheidung 17, 18, 45, 49, 61,  
 109, 112, 157, 158, 179, 181, 211, 258, 264, 323  
 Furcht  
   Berührungsfurcht 109, 110, 113, 119, 313  
   Furcht vor dem Unbrauchbarwerden 338  
   sozioökonomische Todesfurcht 181, 209, 212,  
   235, 243, 244, 264, 282, 297  
   Todesfurcht 119, 120, 135, 189, 215

## G

Ganzes/Teile-Konzept 48, 50, 66  
 Ganzheitlichkeit 295, 308, 310, 327, 352  
 Gegenposition und Position Siehe Position und  
 Gegenposition  
 Gehorsam 84, 85, 112, 141, 167, 168, 236, 332,  
 354  
 Gehorsam als Tugend der Massen 212  
 Geisteswissenschaften 56, 87, 205, 275, 276, 277  
 Geschichtswissenschaft 49, 52, 53, 105, 312  
 Gesellschaft

Atomisierung der Gesellschaft 128, 129, 156,  
 165, 208, 283  
 Gesellschaft als Fluchtmasse 115, 169, 181,  
 201, 204, 209, 210, 211, 212, 224, 258, 263,  
 270, 271, 278, 282, 284, 286, 297, 338  
 Informationsgesellschaft 192, 193, 316  
 Kompetenzgesellschaft 287  
 Wettbewerbsgesellschaft 259  
 Wissensgesellschaft 190, 273, 286, 287, 289,  
 297, 298, 331, 347  
 Gestaltlosigkeit  
   Erziehung zur Gestaltlosigkeit 238, 356, 361  
   Gestaltlosigkeit 226, 354  
   Gestaltlosigkeit als Ekstase der  
     Anpassungsfähigkeit 227  
 Gewalt 84, 138, 139, 141, 144, 151, 212, 227  
 Gleichheitsprinzip 42, 140, 199, 209, 210, 259,  
 264, 283, 308, 317, 336, 339, 340, 362  
 Grundhaltung 29, 30, 160, 179, 235

## H

Halbbildung 78, 82, 83, 244  
 Haltung 76, 78, 80, 168, 319, 321, 322  
 Hard Skills Siehe Kompetenz  
 Harmonie 48, 49, 50, 51, 54, 56, 59, 60, 67, 69, 74,  
 85, 86, 93, 95, 123  
 Homo humancapitalicus 185, 286  
 Humankapital 277, 278, 279, 355

## I

Ideen  
   Ethisch-normative Ideen 31, 142, 156, 212, 364  
   Ideen 30, 67, 143, 364, 367  
 Identität 21, 28, 30, 32, 35, 113, 156, 160, 179,  
 235, 362  
 Imperativ  
   Imperative der massendemokratischen Bildung  
   355  
   kategorischer Imperativ 141, 262, 357  
   kategorischer Imperativ des Unternehmers 293  
 Integration 320, 321  
 Integrierter Code 305, 306, 307, 308

## J

Jugendkult 148, 198, 199, 230, 240, 302, 319, 327,  
 352

## K

Kardinaltugenden Siehe Tugenden

Kompetenz

Hard Skills 291, 327

Kompetenz 287, 289, 290, 334

Schlüsselkompetenzen 289

Selbstkompetenz 337, 340, 353

Soft Skills 291, 328, 349

Konsum 69, 103, 173, 174, 175, 196, 197, 200, 211, 213, 352

Konsumkultur 197, 203, 323

Kriegsmeute 116, 126, 127, 158

Kybernetik 204, 205, 207, 254, 259, 263, 266, 284, 309, 346, 361

## L

Lebensnähe 77, 207, 216, 242, 253, 265, 309, 311, 312, 326, 351

Lehrer

Lehrer 79, 194, 254, 303, 306, 307, 315, 331, 332, 334, 335, 336

Lehrer als Agent 341, 342, 343

Lehrer als Coach 195, 308, 333, 334, 336, 338, 342

Lehrer/Schüler-Beziehung 77, 79, 338, 340, 341, 342, 353

Leistungsprinzip 85, 140, 164, 207, 211, 224, 252, 259, 266, 273, 282, 283, 285, 345, 346, 356

Lernen

Lebenslanges Lernen 224, 238, 240, 241, 242, 295

Lernenlernen 66, 238, 239

## M

Macht

die Macht des Manhaften 161, 212, 225, 252, 338

Disziplinarmacht 155, 222, 223, 224, 310

entpersonalisierte Macht 154, 155, 252

Kontrollmacht 224

Macht 20, 26, 33, 117, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 144, 148, 151, 153, 211

Macht der Worte 248

Macht des Lehrers 301

Macht und Widerstreit 255

Macht von Akkreditierungsagenturen 251

Machtanspruch 20, 25, 32, 33, 36, 37, 138, 139, 143, 219, 255, 359

Machtinstrumente und Machtsymbole 146

Machtlegitimation 139, 172, 245, 264, 322

Machtstreben 33, 136, 138, 139, 140, 152, 159, 219

Machtunterworfenheit 141, 147, 151, 153, 154, 169, 212, 252, 345

stabile Machtverhältnisse 212, 345

Masse

Eigenschaften der Masse 110, 125, 226

Entladung der Masse 109, 111, 113, 126, 131, 155

Fluchtmasse Siehe Fluchtmasse

gezähmte Masse 112, 134, 211, 283, 349

harmlose Masse 311, 360

manhafte Masse 133, 158, 161, 165

massendemokratische Fluchtmasse Siehe Gesellschaft

programmbezogene Masse 130, 212, 296

unversammelte Masse 118, 131

Zusammenhalt der Masse 113, 115, 117, 211, 295, 321

Massendemokratie 42, 44, 45, 46, 90, 92, 108, 118, 121, 123, 128, 135, 164, 165, 172, 173, 175, 193, 195, 197, 199, 208, 209, 283, 284

Massenkonsum 122, 128, 177, 199, 202, 209, 297, 344, 359

Massenkultur 90, 103, 133

Massenmensch, der 164, 170, 210, 226, 311, 323, 355, 356

Massenproduktion 122, 128, 177, 200, 209, 297, 359

Mobilität 47, 48, 111, 130, 148, 200, 248, 250, 251, 288, 293

Modularisierung 233, 268, 269

Mortalität des Menschen 40

Mündigkeit 58, 86, 87, 217, 231, 232, 276, 277, 298, 339, 356, 357, 358

## N

Naturwissenschaften 56

Neoliberalismus 44, 177

Netzwerke 117, 156, 157, 212, 218, 224, 269

Nominal- und Funktionswert, Unterscheidung von 31, 43, 140, 142, 164, 219, 346



## O

Ökonomisierung des Bildungswesens 270, 271, 273, 277, 279, 344, 346, 359  
Outputorientierung 211, 224, 252, 253, 254, 255, 259, 262, 266, 269, 270, 314, 315, 341, 342

## P

Pädagogik, schwarze 84, 85, 88  
pädagogische Codes 305  
Pflicht zur Mitte 296, 308, 313, 320, 321, 356  
PISA-Studie 263, 264, 265, 347  
Polemik 14, 15  
Politik  
Arbeitsmarktpolitik 220, 233, 277, 279  
Bildungspolitik 182, 253, 255, 262, 270, 277, 312  
Planetarische Politik 42, 43, 362  
postmoderne Politik 174  
Wirtschaftspolitik 247  
Position und Gegenposition 15, 17, 30, 36, 88, 240, 309, 350  
Postdemokratie 175, 177, 180, 181  
postmoderne 103  
Postmoderne 42, 45, 46, 47, 96, 102, 114, 149, 227, 232, 235, 242, 246, 247, 253, 299, 302, 311, 322, 325, 352  
Primat des Bildes 103, 114, 197, 199, 261, 326, 346, 362  
Primats des Bildes 253  
Prinzipal/Agent-Theorie 342, 353

## Q

Qualifikation 83, 203, 282, 289, 291, 312, 329, 336  
Qualitätsmanagement 206, 256, 259, 269, 342

## R

Ranking 258, 259, 260, 265, 267, 346  
Reform 143, 223, 246, 248  
Reform des Bildungswesens Siehe Bildungsreform  
Reformpädagogik 85, 299, 301, 302, 303, 304, 316

## S

Säkularisierung 49, 51, 58, 65, 324  
Sammlungscode 305, 306

Selbstbestimmung 58, 85, 87, 128, 217, 231, 241, 244, 262, 345, 356, 357  
Selbstdisziplinierung 84, 224, 252, 269  
Selbstengagement 246, 321, 323, 358, 362  
Selbsterhaltung 18, 19, 20, 22, 34, 61, 64, 83, 119, 137, 138, 142, 151, 181, 209, 216, 252, 263, 278, 282, 297, 333, 341, 356, 362  
Selbsterhaltung des Menschlichen 62, 63, 357  
Selbstkompetenz Siehe Kompetenz  
Selbststeigerung 19, 61, 62, 64, 137, 211, 263, 278  
Selbstverwirklichung 69, 156, 173, 174, 175, 195, 196, 197, 199, 210, 211, 216, 219, 235, 237, 243, 284, 297, 303, 345, 362  
Selbstzähmung 218, 360  
Sexualität 196, 199  
Sittlichkeit 69, 70, 74, 78, 158, 159, 243, 319  
Soft Skills Siehe Kompetenz  
Sozialisierung 211, 218, 237, 260, 304, 308, 309, 310, 316, 319, 320, 341, 351, 362  
Spontaneität 71, 95, 111, 197, 295, 302, 303, 318, 351  
Stress  
Stress als Bindemittel 171  
Stress in der Gesellschaft 168, 169, 172  
Stressbelastung 152, 155  
Substanz 47, 62, 63, 72, 104, 105, 106, 224, 238, 278, 333, 335  
Synthese 47, 49, 53, 54, 74, 84, 87, 91, 92, 94, 95, 97, 104, 126, 166, 299

## T

Töten 109, 113, 119, 147, 149, 150, 216, 260  
Trennung von Privatem und Öffentlichem 55, 67, 71, 98, 101, 145, 193, 196, 291, 295  
Tugenden  
Kardinaltugenden 162, 165, 166, 168, 210  
Sekundärtugenden 162, 163, 165, 166, 172, 173, 174, 211, 219, 237, 296, 349  
verkleinernde Tugenden 219, 356  
Tyrannei des Realen 170, 177, 211, 230, 260, 356

## U

Universität 65, 82, 83, 180, 217, 249, 251, 262, 272, 273, 274, 288  
Unmündigkeit 120, 211, 277, 289, 298, 346  
Unterdrückung 85, 155, 169, 170, 208, 238, 260, 340

Unternehmen 177, 178, 180, 181, 182, 183, 203,  
223, 229, 237, 273, 291, 327  
Unterschiede, machen von 135, 246, 259, 261,  
265, 283, 285, 346

V

Vernunft 52, 54, 61, 69, 96, 105, 140, 141, 161,  
173, 208, 242, 303, 304

W

Weltbild 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 33,  
34, 47, 64, 104, 124, 132, 142, 158, 161, 179,  
235  
Weltbild, massendemokratisches 210, 362  
Wertfreiheit 35, 36, 37, 38, 90, 231, 296, 349, 368  
Wettbewerb 203, 211, 257, 258, 259, 260, 264,  
280, 297, 307, 346

Wiederholungsprinzip 112, 118, 130, 131, 172,  
210  
Wissen 76, 77, 78, 79, 155, 166, 168, 265, 273,  
276, 286, 287, 289, 297, 319, 347

Z

Zähmung 27, 112, 113, 118, 119, 151, 201, 219,  
220, 311, 321, 349, 357, 361

Zähne

Zähne als Machtsymbole 146, 147

züchten

Großzüchter 220, 357

Humankapital heranzüchten 258

Kleinzüchter 220, 357

Menschenzüchtung 219, 220, 356

züchten und abrichten 351

Zuckerbrot & Peitsche-Prinzip 120, 124, 151, 179,  
182, 209, 235, 243, 348

Zusammenhangsbestimmtheit 78, 80, 357, 362

## Anhang 5: Abstract

### Abstract – deutsch

Diese Untersuchung findet ihren Ursprung in den Schriften des griechischen Philosophen Panajotis Kondylis, der 1991 mit seinem Buch „Der Niedergang der bürgerlichen Denk- und Lebensform“ eine Gegenwartsdiagnose mit folgendem Befund vorgelegt hat: Wir haben die Epoche der liberalen und bürgerlichen Moderne bereits hinter uns gelassen und leben in der massendemokratischen Postmoderne. Kondylis schildert den Epochen-Übergang in mehreren Bereichen von Kunst und Wissenschaft, nicht jedoch in der Pädagogik. Daran anknüpfend wird die These aufgestellt, dass in Bildungsfragen eine analoge Entwicklung stattgefunden hat.

Im Zentrum der Untersuchung stehen Grundpositionen von Kondylis' Philosophie, allen voran die von ihm entwickelten formal-strukturellen Kriterien, die sogenannten Denkfiguren, die er als jeweils prägende Kerngedanken aus Moderne und Postmoderne herausgearbeitet hat. Diese Denkfiguren werden auf Bildungsfragen umgelegt, wobei für die Epoche der bürgerlichen Moderne Bildungskonzeptionen von Wilhelm von Humboldt, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Alfred Petzelt sowie Friedrich Nietzsche und Theodor W. Adorno herangezogen werden. Für die Epoche der postmodernen Massendemokratie werden vorab die Begriffe Macht, Masse und Massendemokratie in Bezug zu der von Kondylis entwickelten massendemokratischen Denkfigur gesetzt. Dabei wird ein Bogen vom Entstehen primitiver archaischer Massenphänomene bis hin zur Entwicklung der Massendemokratie gespannt. Im Zuge dessen wird Kondylis' Konzept der Massendemokratie mit Gedanken anderer Autoren – u.a. Peter Sloterdijk und Elias Canetti – konfrontiert. Außerdem werden postmodern-massendemokratische Entwicklungen, wie z. B. die Postdemokratie, neue Kommunikations- und Informationstechnologien oder die Bedeutung des Konsumierens, einbezogen. Daraus wird ein vereinfachtes Erklärungsmodell über die Entwicklungstendenz der gegenwärtigen Gesellschaft entwickelt. Demzufolge verhält sich die Gesellschaft der Massendemokratie wie eine von Elias Canetti beschriebene Fluchtmasse, die v.a. durch das Zusammenwirken der massendemokratischen Kardinaltugenden Selbstverwirklichungskonsum und Anpassungsfähigkeit geprägt ist. Die gesellschaftliche Fluchtmasse ist auf soziale und ökonomische Selbsterhaltung ausgerichtet.

Vor diesem Hintergrund werden Bildungsaspekte der Gegenwart auf Entsprechung mit der massendemokratischen Denkfigur hin untersucht. Zuerst werden massendemokratische *Rahmenbedingungen, in denen Bildung stattfindet*, analysiert (Forderung nach Anpassungsfähigkeit, Lebenslanges Lernen, Bildungsreformen, Ökonomisierung des Bildungswesens, Humankapital-Theorie, Wissensgesellschaft etc.). Daran anschließend werden *Bildungskonzepte der Gegenwart* (Lebensnähe, Anschaulichkeit, Blended Learning, Ganzheitlichkeit, Coaching, Partnerschaftlichkeit, Projekte etc.) behandelt.

Abschließend wird der Versuch unternommen, den Begriff »*Massendemokratische Bildung*« fasslich zu machen. Demzufolge orientiert sich diese am Bildungsziel Anpassungsfähigkeit, dessen Idealbild eine Erziehung zur Gestaltlosigkeit darstellt. Sie wird von einer Allianz von Kybernetik und Ökonomie dominiert und ist der Prozess, der einerseits den Einzelnen für eine erfolgreiche Behauptung am Arbeitsmarkt befähigen soll, und andererseits die Massen für ihre wirtschaftliche Verwertbarkeit aufbereitet. Massendemokratische Bildung tendiert zur *Verdinglichung* des Menschen. Massendemokratische Bildung operiert mit einem Wissen, das vom Anspruch auf Wahrheit und Erkenntnis entkoppelt wurde und dergestalt Zahlen, Daten, Fakten, Sachverhalte, Kompetenzen, Skills und Informationen anlassensprechend kombinieren kann. Massendemokratische Bildung ist ein Prozess des lebenslangen Lernens und Selbstengagements, wobei der Erwerb von anwendungsorientierten Kenntnissen und Kompetenzen im Fokus steht. Sie ist vom Leistungs- und vom Gleichheitsprinzip durchdrungen. Massendemokratische Bildung folgt dem postmodernen Primat des Bildes und bevorzugt Sichtbarkeit, die eine outputorientierte Kontrolle begünstigt. Sie verfügt über zwei Triebfedern: dem Streben nach konsumorientierter Selbstverwirklichung und der Überwindung der sozioökonomischen Todesfurcht. Massendemokratische Bildung huldigt dem Wettbewerb als primäre Motivation und zielt auf eine Haltung ab, deren Vermittlung weitgehend über Sozialisierung erfolgt. Im Vordergrund stehen nicht Inhalte, sondern sozialisierende Prozessabläufe, deren Leitthemen Lebensnähe, Ganzheitlichkeit und Anschaulichkeit sind. Massendemokratische Bildung dient letztendlich zur Domestikation der Massen, indem es als Prophylaktikum gegen jegliche Formen abweichenden Verhaltens der Massenmenschen wirkt.

## Abstract – english

This study has its origins in the papers of the Greek philosopher Panagiotis Kondylis, who submitted his book „Der Niedergang der bürgerlichen Denk- und Lebensform. Die liberale Moderne und die massendemokratische Postmoderne“ (engl.: „The Decline of Bourgeois Civilisation. The Liberal Modern and Mass-democratic Post-modern“) in 1991. There he comes out with diagnostic analysis of the present age: We have left the liberal and bourgeois modern era behind us and live in the Mass-democratic postmodern era. Kondylis describes the transition in several fields of art and science, but not in education. Following that this paper deals with the thesis that in education, an analog trend has occurred.

The study focuses on the basic positions of Kondylis' philosophy, especially the formal-structural criteria, the so-called *thought-forms*, which he has identified as defining core ideas of modernity respectively postmodernity. These *thought-forms* are set in relation to education issues. Concerning the bourgeois-modern era, the educational concepts of Wilhelm von Humboldt, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Alfred Petzelt, Friedrich Nietzsche and Theodor W. Adorno are analyzed. In advance of the analysis of the era of postmodern mass-democracy the concepts of crowds, power and mass democracy are set in relation to the mass-democratic thought-form. This forges a bridge from the emergence of primitive archaic *mass-phenomena* right up to the development of *mass-democracy*. In the course of this, Kondylis' concept of mass-democracy is set in relation to the thoughts of other authors - including Peter Sloterdijk and Elias Canetti. Additionally, post-modern mass democratic developments, such as e.g. the post-democracy, new communication and information technologies and the importance of the ability to consume, are included in this discussion. Hence a simplified explanatory model of the trend of contemporary society is developed. Accordingly, the society of mass-democracy behaves like a flight-crowd (as described by Elias Canetti), which is characterized by the interaction of the two cardinal virtues of the mass democracy: the »*consumption-oriented self-realization*« and »*adaptability*«. The flight-crowd is focused on its social and economic self-preservation.

Against this background, educational aspects of the present age are examined with Kondylis' *thought-forms*. Firstly the conditions in which education takes place, are considered (requirement for adaptability, lifelong learning, educational reforms, commercialization of education, human capital theory, knowledge economy, etc.). Secondly, educational concepts of the present age are examined (teaching that is closely related to life, clarity and vividness, blended learning, holistic teaching, coaching, partnership, projects, etc.).

The Quintessence of this study is the attempt to make the term »*mass-democratic education*« comprehensible. To put it in a nutshell: »*mass-democratic education*« is orientated on adaptability. The latter seems to be the new educational goal and its ideal is seeks to formlessness. »*Mass-democratic education*« is a process that is dominated by an alliance of cybernetics and economics. This process enables individuals to be successful on

the labor market. This is the visible and quickly recognizable effect. But its long-term effect is the preparation of the masses for their economic exploitation. »*Mass-democratic education*« tends to a reification of man.

»*Mass-democratic education*« is a process of lifelong learning and self-commitment with the acquisition of *application-oriented* knowledge and skills in the focus. This process is dominated by the principles of *efficiency* and of *equality*. »*Mass-democratic education*« follows the postmodern primacy of the image and the postmodern need of visibility which favors an output-oriented controlmechanism. It operates with a knowledge that has been decoupled from the claim to truth. This »*mass-democratic knowledge*« consists of numbers, dates, facts, competencies, skills and information which can be combined accordingly to any occasion.

The main motivation of »*mass-democratic education*« can be found in competition. Therefore, »*mass-democratic education*« aims to create an attitude that favors competition. This is largely done through socialization. »*Mass-democratic education*« must be seen in context with the two main motivating forces of the mass-democratic flight-crowd: the pursuit of »*consumption-oriented self-realization*« and overcoming the »*fear of socioeconomic death*«.

In the upshot, »*mass-democratic education*« serves to tame human flight-crowds by acting as a prophylactic against all forms of deviant behavior of the mass-individuals.

## **Anhang 6: Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken wurden als solche kenntlich gemacht.

Diese Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ort und Datum: ..... Name .....

## **Anhang 7: Lebenslauf**

- ✓ Christian Strnad, Jahrgang 1974, geboren in Villach
- ✓ Lebt mit Familie in Wien
- ✓ Arbeitet im Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport
- ✓ Diplomarbeit 2004 „Mündigkeit und Gehorsam – ein Widerspruch?“ bei Professor Dr. Alfred Schirlbauer

### ✓ Publikationen

Von wem lasse ich mich leiten, wenn ich andere leite? Oder: Treue als Problem des Verhältnisses zwischen Führer und Geführtem. In: Treu bis in den Tod. M&S Themenheft 19 - Dokumentation der Militäretischen Tage für Offiziere 2006 in Reichenau/Rax, Evangelische Militärsuperintendentur, Wien, 2006, S.22-34

### ✓ Schule & Ausbildung

2001 - 2004	FH-DiplStG „Militärische Führung“	in Wr. Neustadt
1997 - 2000	Bundesrealgymnasium f. Berufstätige	in Wr. Neustadt
1990 - 1994	Ausbildung zum Schlosser	in Villach
1989/90	Fachschule f. Elektrotechnik	in Klagenfurt
1985 - 1989	Bundesrealgymnasium St. Martin	in Villach