

nopolisierung dieser Vernunft hält er für unmöglich. Dies läßt sich daraus erklären, daß er anders als Scherer instrumentelle Vernunft nicht im Horkheimerschen Sinne als Verselbstzwecklichung der Mittel ohne Sinnhinterfragung, sondern im engeren Sinne als technisch-instrumentelle Vernunft versteht.

Georg Scherer

Gegen das Monopol instrumenteller Vernunft

Die gegenwärtige gesellschaftliche Situation ist durch die Versteifung jener Trends und Strukturen bestimmt, welche in den letzten Jahren unter den Stichworten Leistungsgesellschaft, Herrschaft technokratischer Rationalität oder instrumenteller Vernunft und als Verdinglichung des Menschen unter die Zwänge der verwalteten Welt kritisiert worden ist. Diese Versteifung hängt damit zusammen, daß es der Kritik bisher nicht gelungen ist, akzeptable Alternativen zu entwickeln. Ideologische Blindheit, der Umschlag von Kritik in Gewalt, die Flucht in das Traumland der Hippies und die durch Drogen vermittelten Illusionen und die sich abkapselnde Subkultur der jungen Generation haben die kritische Bewegung unglaubwürdig gemacht. Daher wird heute überall der Ruf nach Ordnung und gesellschaftlicher Stabilität laut. Außerdem scheint für viele der Rückzug auf eine mehr oder weniger positivistische Rationalität die einzig mögliche Alternative zu linker Ideologie oder Anarchie zu sein. Die starke Anziehungskraft des sogenannten kritischen Rationalismus (Popper, Albert), die Tendenzen in den Kommunikationswissenschaften, ein starker Zug zu einer *neuen Vorherrschaft rein empirisch-analytischer Forschung* in den Gesellschaftswissenschaften und in der Pädagogik sind Symptome dieser Tendenz. Sie ist darum so fatal, weil sie in Gefahr steht, das Monopol der „instrumentellen Vernunft“ (Horkheimer) zu zementieren. Der instrumentellen Vernunft erscheinen alle Gegenstände, welche in der Welt vorkommen, ausschließlich unter dem Aspekt *Mittel* für etwas zu sein, während die *Zwecke*, auf welche alle Mittel hingeeordnet sein müßten, nicht nur unbekannt, sondern auch ungefragt bleiben. Der Mensch von heute ist ständig dabei, neue Mittel zu ersinnen, Mittel der Verwaltung, der Produktion, des Konsums, des Verkehrs, der besseren Kommunikation, des Lehrens und Lernens. Immer mehr wird produziert, verwaltet und organisiert. Aber niemand weiß mehr, zu welchem Zweck. Werden aber ständig nur neue Mittel produziert, die auf keinen Sinn mehr verweisen, degradiert man, wie schon Marx gesehen hat, das Leben des Menschen selbst zum Lebensmittel. *Die Organisierung der Mittel wird selber zum Sinn*. Weil dieser aber notwendig ein Scheinsinn sein muß, ist die instrumentelle Vernunft gezwungen, zu eskalieren. Sie muß, um die Leere zu verdecken, die sie schafft, immer neue Mittel produzieren, welche ihrerseits im Dienst der Produktion anderer Mittel stehen. Wo der instrumentelle Prozeß so zu seinem eigenen Zweck wird, kommt es zur Ideologie der „Zuwachsrates“, welche die ständige Potenzierung der Mittel, die keinen Zweck mehr haben, mit dogmatischer Intoleranz durchsetzt. Damit schließt sich aber die instrumentelle Vernunft zu einem geschlossenen System zusammen, so daß man die Frage stellen muß, ob der z. Z. in unserer Gesellschaft noch vorhandene *Pluralismus* der Überzeugungen und Grundhaltungen, Bekenntnisse und Anschauungen

nicht immer mehr vom *Totalitätsanspruch* instrumenteller Vernunft eingegeben wird. In der sogenannten freien Welt, so ist zu befürchten, könnte sich durch diese Ideologie ein genauso totalitäres und monolithisches System entwickeln wie in den meisten sozialistischen Ländern. Die grundlegenden Prinzipien unserer freiheitlichen Verfassung sind nicht nur von linken Ideologien her bedroht, sondern genauso stark durch den Anpassungsdruck von instrumenteller Vernunft und Technokratie. Freiheit kann das Kalkül des technokratischen Planes der Produktion, des Konsums und der Verwaltung stören. In dem Maße wie die instrumentelle Vernunft überwuchert und nicht mehr das sein will, was sie sinnvollerweise allein sein sollte, nämlich die Beischaffung der Mittel zu sinnerfüllter Existenz, muß Freiheit verschwinden — ebenso wie Sinn, nach dem zu fragen unter dem Monopol der instrumentellen Vernunft als selber sinnlos denunziert wird.

Instrumentalistische Bildung

Das Bildungswesen steht heute in Gefahr, ein wichtiges Organ der Anpassung der Menschen an die monopolartige Herrschaftsstellung der instrumentellen Vernunft zu werden. Sollte die organisierte Bildung immer mehr in diese Richtung entarten, würde sie zugleich zu einer Macht, welche das Unbehagen an der Gesellschaft und die Irrationalität der Reaktionen, die aus diesen Unbehagen hervorgehen, mitproduziert. Damit würde sie dazu beitragen, die Polarisierung in ein technokratisches Establishment und einen sowohl blinden wie ohnmächtigen Aufstand gegen es zu verfestigen. Im folgenden soll in Gestalt einiger Thesen deutlich gemacht werden, daß unser Bildungswesen tatsächlich in Gefahr steht, der angesprochenen Fehlentwicklung anheimzufallen.

1. Die *Curriculumforschung* neigt dazu, ausschließlich solche Lernprozesse zu statuieren, welche sich hinsichtlich der zu durchlaufenden Lernschritte, aber auch der Lernziele, genau kontrollieren lassen. Der Erfolg des Lernprozesses muß gemessen werden können. *Meßbarkeit* aber setzt Standards voraus, die von allen Lernenden und Lehrenden akzeptiert werden müssen. Solche auf objektivierbare Effizienz abgestellte Rationalität dient dazu, nur solche Gegenstände in das Curriculum aufzunehmen, welche eindeutig vorgegeben, als jedermann zugängliche Sachverhalte deklariert und somit von vornherein einem positivistisch verengten Verständnis von Wirklichkeit unterworfen worden sind. Wahrheit wird mit Richtigkeit verwechselt, Rationalität zu Meßbarkeit degradiert, der Bereich dessen, was als gültig angesehen wird, auf den des Verfüg- und Machbaren reduziert. Phantasie, ursprüngliche Erfahrung des Neuen, Überraschenden und Unverfügbaren, Orientierungshilfen für den Prozeß der Selbstfindung, die Fähigkeit, mit ungelösten Problemen, mit Angst und Langeweile zu leben, das Fragenkönnen und die Kraft, sich selber in Frage stellen zu lassen, erst recht die Möglichkeit, sich und den anderen Menschen als ein auf Transzendenz verwiesenes Wesen zu entdecken — das alles kommt in einem solchen Curriculumprogramm nicht vor. *H. von Hentig* stellt fest, „schon ‚Wissen‘, ‚Verstehen‘, ‚Würdigen‘ ... und dergleichen dürfen nicht aufgenommen werden, sie sind für ‚Lernentscheidungen‘ unzureichend ... In den neueren Lehrplanentwürfen findet man folglich immer längere ... Listen von Handlungsverben, die Lehrresultate bezeichnen sollen. Diese Lehrresultate richten sich ganz nach den Operationalisierungen (Gegen-

ständen und Methoden) und immer weniger nach Lernanlässen, Lerngelegenheiten, Lernsituationen, Lernbedürfnissen, und schon gar nicht mehr nach dem, was sich nur als Forderung formulieren läßt und als Forderung wirksam ist: Verantwortung für . . . , Bewußtsein von . . . , Mut zu . . . , Einsicht in . . . , Freude oder Kritik an . . . , Stolz auf . . . , weil sie keine Anweisung enthalten, wie man sie ‚beobachtet‘ oder ‚prüft‘.“¹

2. Aufs engste mit dieser Konzeption des Curriculums, welche freilich nicht als die einzig mögliche angesehen werden darf, ist die *Faszination durch die modernen Lernmaschinen* aller Art verbunden. Ihr Einsatz, so sinnvoll er im einzelnen auch sein mag, führt de facto zu einer immer weiter gehenden Herrschaft der Verwaltung über das Bildungswesen, schon wegen der Kostspieligkeit dieser komplizierten Apparate. Auch besteht die Gefahr, daß die Forderung nach Individualisierung der Lernprozesse durch den Einsatz dieser Geräte ins Gegenteil verkehrt wird. Denn die Möglichkeit eines individualisierten Unterrichts beschränkt sich hier darauf, daß die Lernenden „zu unterschiedlichem Zeitpunkt, für unterschiedliche Dauer, in unterschiedlicher Menge oder Verdichtung das dafür minuziös gleiche Verfahren durchlaufen. Individuation wird dem System zufolge eine ausschließlich quantitative Angelegenheit.“² Auch wird gerade an dieser Überschätzung die Herrschaft der instrumentellen Vernunft deutlich. Man meint, einfach dadurch, daß man modernere, technisch konstruierte, der Effizienzkontrolle dienende Mittel verwendet, bereits die Bildungsprozesse selber reformiert zu haben. Eine wirkliche Änderung ließe sich aber nur erreichen, wenn, wie von Hentig mit Recht sagt, sich die „Grundorientierung, die Theorie, die Absichten“ ändern würden. „Eine Reform, die nur die Mittel radikalisiert . . . , bleibt im Bann dessen, was sie ändern will.“³

3. Die beiden zunächst angesprochenen Trends hängen mit einem ungeklärten *Verständnis von Wissenschaft* zusammen. Wenn z. B. der Strukturplan für das Bildungswesen fordert, alle Lehr- und Lernprozesse müßten wissenschaftsorientiert sein und in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden, dann wäre zunächst zu klären, was unter Wissenschaft zu verstehen ist. Das geschieht aber nicht. Auch muß gefragt werden, ob eine solche Forderung selber wissenschaftlich zu begründen ist. Das ist aber nur möglich, wenn man die Philosophie als zu den Wissenschaften zugehörig anerkennt, weil sie, als Metawissenschaft, die Frage nach dem Sinn von Wissenschaft im ganzen des menschlichen Daseins selber so zu stellen vermag, daß sie sich ihrer eigenen methodischen Voraussetzungen bewußt wird. In seinen Ausführungen über die Ausbildung derer, welche die Wissenschaftlichkeit des gesamten Bildungswesens garantieren sollen, der Lehrer nämlich, wird aber die Philosophie nicht einmal mehr erwähnt. Dadurch erhält der Verdacht Nahrung, der Begriff von Wissenschaft, der hier zugrunde gelegt wird und das gesamte Bildungswesen bestimmen soll, sei ein positivistischer. In diesem Fall würde aber ein bestimmtes Verständnis von Wissenschaft zum Dogma erhoben.

Aber selbst wenn man einen offeneren und weiteren Wissenschaftsbegriff zugrunde legt, bleibt die Frage, ob wirklich alle Lehr- und Lerngegenstände nur als durch Wissenschaft bestimmte vermittelt werden sollen. Denken wir zum Beispiel an den Bereich der *ästhetischen Erziehung*.

Es ist keine Frage, daß der Vorgang künstlerischer Kreativität mit seinen soziologischen und psychologischen Voraussetzungen wie auch der des verstehenden Nachvollziehens von Kunst wissenschaftlicher Aufklärung zugänglich ist. Andererseits muß man daran festhalten, daß die ästhetische Erfahrung, in welcher alle künstlerische Kreativität ihre Wurzeln hat, in ihrem eigenen Vollzug sich selbst gehört und gerade nicht Wissenschaft ist. Daher muß man sich fragen: Was ist in der ästhetischen Erfahrung das eigentlich „Bildende“? Ist es das, was sich an ihr wissenschaftlich bestimmen läßt, oder ist es jene Erfahrung selbst, die in ihrem Vollzug dem Menschen eine Chance der Bewußtseinsweiterung einer Sinnerfahrung und einer kritischen Konfrontation zum faktisch Bestehenden gewährt? Ähnliches ließe sich über Erfahrungen der Liebe, des Glaubens und der Hoffnung aussagen.

4. Durchaus zu Recht fordert man heute für alle Menschen die Gleichheit der Chance, eine möglichst qualifizierte Bildung zu erlangen. Man wird freilich die Sorge nicht los, *als ob dieses allgemeine Bildungsrecht zu ausschließlich mit dem Gedanken des sozialen Aufstiegs verbunden wird*, so daß Bildung von vornherein von einem utilitären Affekt her definiert ist. Erneut zeigt sich die Herrschaft der instrumentellen Vernunft. Bildung wird zum Mittel, allen möglichst gleich gute Startchancen zu vermitteln, durch welche sie in den Stand gesetzt werden, möglichst viel zu leisten, möglichst viel zu verdienen und möglichst nützliche Mitglieder der Gesellschaft zu werden. Sozialer Status, Prestige und Verdienst erscheinen in diesem Konzept als schlechthin gültige Werte, die man nicht hinterfragen darf. Was wird eigentlich aus den Menschen, die sich trotz gleicher Bildungschancen dennoch nicht in die höheren Etagen der Gesellschaft hinaufarbeiten können? Sie müssen offenbar ihren Mißerfolg, nachdem die Gleichheit der Bildungschancen hergestellt ist, sich selbst zuschreiben. Sie sind Versager, die aus dem, was ihnen die Gesellschaft eröffnet hatte, nichts zu machen verstanden. Führt also nicht die proklamierte Chancengleichheit zu einer immer mehr um sich greifenden Neurotisierung der Menschen und zum Neid und zur Aggression der vielen, die nicht das werden, was sie auf Grund ihrer Bildung hätten werden können und doch nicht geworden sind, weil nun einmal in keiner Gesellschaft alle „oben“ sein können? Dieses Dilemma läßt sich nur lösen, wenn man dem Gedanken grundsätzlich absagt, „Bildung mache proletarisch, wenn sie nicht in einem entsprechenden Beruf angewandt und durch einen privilegierten sozio-ökonomischen Status honoriert werde“⁴. Die Menschen müssen verstehen lernen, daß Bildung auch dann sinnvoll ist, wenn sie nichts nützt, keine Berechtigungen und Ausweise einträgt. Sie ist sinnvoll, wenn sie das Bewußtsein erweitert, neue Möglichkeiten des Verstehens, der Kreativität, des Umgangs mit anderen Menschen, des Spielens, des Feierns, der Konzentration gewährt. Alle sollen die Chance haben, eine möglichst umfassende Grundlage sinnhafter Existenz durch Bildung zu erlangen. Aber sie dürfen nicht meinen, diese Bildung bringe mit Notwendigkeit ein Anrecht auf Spitzenfunktionen in der Gesellschaft ein. Damit soll natürlich nicht geleugnet werden, daß es ein Unglück ist, wenn unzureichend Gebildete sich dieser Positionen bemächtigen.

Notwendige Alternativen

1. Eine *Brechung des Monopols instrumenteller Vernunft* in unserem Bildungswesen kann nur in Gang gebracht werden, wenn sowohl im Sekundarbereich, als auch auf der

tertiären und quartären Stufe des Bildungssystems die *Sinn-Fragen* in ihrer fundamentalen Bedeutung anerkannt werden und in den verschiedenen Curricula ihren Platz finden. Nur so läßt sich die Kluft zwischen einer ästhetisch-historisch verstandenen „Allgemeinbildung“ auf der einen Seite und einer auf Anpassung an die technokratischen Strukturen der Gesellschaft bezogene „Ausbildung“ andererseits überwinden. Solche elementaren Sinnfragen sind zum Beispiel folgende: Was bedeutet es, daß der Mensch als Mann und Frau existiert und sich als ein sexuell bestimmtes Wesen vorfindet? Welche Sinnkriterien können aufgefunden werden, die es uns möglich machen, in der jeweiligen geschichtlichen Situation, in der wir uns befinden, durch die Tradition erschlossene Möglichkeiten des Daseins aufzugreifen und auf Zukunft hin auf neue Weise sich anzueignen oder zu vergessen und auszustoßen? Was heißt es überhaupt, als Einzelner in der Geschichte zu opfern, oder muß diese in ihrem Sinn und Unsinn auch an der Existenz des einzelnen Menschen gemessen werden? Wie sollen sich Arbeit und Freizeit, Beruf und Familie im Leben des heutigen Menschen zueinander verhalten? Weiter: Was meinen eigentlich heute überall in der Bildungsdiskussion gebräuchliche Worte wie Fortschritt, Emanzipation, Kreativität, Mündigkeit? Von welchen Maßstäben her kann bestimmt werden, was Fortschritt, Mündigkeit oder Kreativität ist? Versäumt man diese Frage zu stellen, so besteht die Gefahr, daß jene Worte bloße Leerformen bleiben, die nichts besagen und sehr leicht der ideologischen Verklärung von Maßnahmen anheimfallen können, die ganz anderes meinen und hinter denen recht häufig massive politische oder wirtschaftliche Interessen stehen.

Alle Sinnfragen münden in die eine alles umfassende Sinnfrage: Was ist überhaupt der Sinn unserer Existenz? Warum bin ich da, warum sind wir miteinander da, warum gibt es den Menschen? Warum leben wir, und warum müssen wir sterben? Bildung, welche diese Frage nicht als die grundlegende in den Bildungsprozeß aufnimmt und es versäumt, an dieser Stelle *Hilfen zur Orientierung* anzubieten, ist überhaupt keine Bildung: Verstehen wir dagegen Bildung als *Chance sinnhafter Existenz* und begründen von daher das Recht aller auf Bildung, so ergibt sich ein Bildungsbegriff, welcher umfassend genug ist, die verschiedensten Lernziele und Lernprozesse zu umgreifen und zugleich kritisch zu hinterfragen. Von der Sinnfrage her können berufliche Bildung genauso wie politische, philosophische, religiöse, historische oder ästhetische in ihrer Notwendigkeit aufgewiesen werden. Zugleich sind wir aber durch einen solchen Bildungsbegriff jederzeit aufgefordert, Lernziele und -gehalte, Bildungspläne und überkommene Strukturen des Bildungswesens kritisch zu prüfen, weil es sein kann, daß sie Absurdität produzieren und so den Menschen im Kern seines tiefsten Interesses treffen: den Willen und der Erwartung, sinnvoll leben zu können.

Wenn hier eine *sinnorientierte Bildung* gefordert wird, soll damit auf keinen Fall einer vorgeformten und bloß rezeptiv zu übernehmenden Sinnantwort, die von einem fixierten „Menschenbild“ ausgeht, das Wort geredet werden. Es kommt ja gerade darauf an, daß der Mensch es lernt, sich auf diese Frage als eine Frage im Ernst einzulassen. Sinn kann immer nur in einem Akt der Selbstbestimmung der Person erfahren und verwirklicht wer-

den. Was ich mir nicht durch mich selbst angeeignet, als Überzeugung gewonnen, wofür ich mich nicht durch mich selbst eröffnet und erschlossen habe, was ich nicht erfragt und gefunden, worauf ich mich nicht selbst und höchstpersönlich eingelassen habe, das kann mir auch nicht zum Sinn werden. Freiheit und Sinn gehören daher notwendig zusammen. Es ist die Chance der heutigen Gesellschaft, den Menschen in diese Freiheit zu entlassen. Unser Bildungssystem versagt gerade dadurch, daß es entweder die Sinnfrage und die Sinnfragen als gesellschaftlich nicht relevant ausklammert und sich auf die positivistische Instrumentalität zurückzieht oder aber den Menschen von vorgegebenen und angeblich nicht hinterfragbaren Leitbildern her zu indoktrinieren versucht. Worauf es ankäme, wäre aber gerade, jene zentralen und unabweisbaren Fragen bewußt aufzugreifen und Orientierungshilfen anzubieten, welche der Freiheit, in welche der Mensch heute entlassen ist, sinnhafte Gehalte anzubieten vermag, ohne ihm seine Selbstbestimmung abzunehmen oder zu ersparen. Wo solche Orientierung und solches Fragen ausbleiben, verfällt der Mensch rettungslos dem Chaos der Meinungen, den Surrogaten der Ideologien, wird er zum Spielball der Manipulation, ein Wesen ohne Selbststand, das jeder Verführung und Ausbeutung offensteht, sich den schnell wechselnden Wellen modisch anpaßt und zum leicht lenkbaren Instrument herabsinkt.

2. Wenn die Sinnfrage zur Diskussion steht, geht es auch um die *Ermöglichung von Sinnerfahrungen*. Solche machen wir überall dort, wo uns begegnet oder wir selbst vollziehen, was nicht mehr bloßes Mittel zum Zweck ist. Wir sagen dann: Daß dieses geschieht oder ist, rechtfertigt sich aus sich selbst, es ist gut so, so müßte es immer sein, das ist es, worauf es ankommt. Solche Erfahrungen machen wir vor allem im Bereich der Mitmenschlichkeit, wenn wir erfahren dürfen, daß wir für andere schöpferisch sein können, an der Entfaltung ihrer sinnhaften Existenz mitwirken dürfen. Sinnerfahrung geschieht aber auch umgekehrt, wenn wir uns von den anderen an- und ernst genommen wissen. Wo der Mensch diese Zustimmung von seiten der anderen nicht erfährt und ihm nicht gesagt wird: „Du darfst sein, es lohnt sich mit dir, du bist jemand“, da erlebt der Mensch eine „Frustration“ von folgenschwerer Bedeutung. Die Kontaktschwäche, die wir heute bei vielen Menschen beobachten, Minderwertigkeitskomplexe und Unsicherheitsgefühle, die Flucht in verfrühte sexuelle Beziehungen, die Anziehungskraft der Rauschmittel, aber auch die ideologische Gesprächsunfähigkeit haben hier einen ihrer wichtigsten Gründe. Die Beziehungslosigkeit und Anonymität in unserer Gesellschaft, die Verobjektivierung des Menschen durch den Menschen als Objekt der Produktion, des Konsums und der Verwaltung, der Neid auf den besseren Sozialstatus des anderen, seine Betrachtung als Gegner, Konkurrent und als Bedrohung der eigenen Interessen führen die Menschen in die Isolation. Das menschliche *Grundvermögen*, mit dem anderen Menschen Mensch zu sein, verkümmert immer mehr. Die Einübung in dieses Miteinander, die Ethik der zwischenmenschlichen Beziehungen, die Einsicht in psychologische und soziologische Vorgänge und Strukturen, die angesichts dieses Problems zur Sprache gebracht werden müssen, sind den meisten Menschen bis heute unbekannt geblieben. „Aufklärung“ auf diesem Feld gehört zu den dringlichsten Bildungsaufgaben der Gegenwart. Wer selber nicht von anderen angenommen worden ist, wird zumeist auch unfähig, für andere zu sein. Darum ist eine

fortschreitende *Neurotisierung* unserer Gesellschaft über Generationen hinweg zu erwarten, wenn nicht eine Bewußtseinsveränderung stattfindet, welche den Menschen aus dem Griff der instrumentellen Vernunft entläßt. Denn nur unter dieser Voraussetzung ist es überhaupt möglich, daß ein Mensch den anderen um dieses Menschen selbst willen entdeckt. Bildungspolitiker und Experten, welche solche Zusammenhänge nicht zur Kenntnis nehmen und nicht für ihre Bildungskonzeption relevant werden lassen, sind blind und wissen nicht, was sie tun.

3. Erfahrungen dessen, was nicht mehr Mittel zum Zweck ist, sondern den Zweck selber repräsentiert, machen wir auch in Einsichten, welche nicht mehr in pragmatischen Interessen gründen und utilitär nicht brauchbar sind. Mag auch der antik-mittelalterliche Gedanke von einer vorgegebenen kosmischen Ordnung, deren Wahrheit sich der Mensch vernehmend aneignen muß, durch das moderne geschichtliche Denken endgültig überwunden sein, so muß doch der *griechische Gedanke der Theoria* als der Einsicht, die nichts nützt, aber gerade deswegen notwendig ist, wieder angeeignet werden. Es muß „legitim neben der der Praxis dienenden Wissenschaft ein Wissen um des Wissens willen“ geben. Das gilt nach *I. Fetscher* zunächst für die Philosophie: „Mag Philosophie auch, als Kritik im Dienste sozialer Praxis stehend, moralisch einstweilen einen Vorrang beanspruchen, es bleibt doch immer die Frage, zu welchem Ende die Menschheit befreit werden soll, was sie mit der endlich allgemein gewordenen Muße machen, worin ihr schließlich zu genießendes Glück bestehen soll. Könnte es den Philosophen nicht erlaubt sein, darüber nachzudenken und vielleicht sogar vorzuleben, worin jenes Glück, das der Sozialkritiker allen verschaffen möchte, eigentlich bestehen soll?“ Aber auch über Philosophie im engeren Sinne hinaus müssen „Wissensformen wiedergefunden werden, die ihren Sinn in sich finden“⁵. Wenn die Chancen einer möglichen Freizeitgesellschaft nicht vertan werden sollen und die Freizeit nicht ebenfalls verplant, verwaltet und dem Diktat der Instrumentalität unterworfen werden soll. Ähnliches gilt von der befreienden Macht des Schönen. Man muß sich doch heute fragen, ob das Problem des Umweltschutzes, von dem alle Welt spricht, nicht von vornherein zu kurz angesetzt ist, wenn es dabei nur um die Rettung der nackten Existenz des Menschen geht, die ja in der Tat durch die Ausbeutung der Natur aufs schwerste bedroht ist. Beruht nicht vielmehr das viel zitierte „Unwirtliche“ unserer Städte gerade darauf, daß der Lebens- und Wohnraum des Menschen dem Profit, der Zuwachsraten, dem Verkehr und der Autoindustrie, also wiederum der Instrumentalität, geopfert worden ist? Gewiß muß eine ästhetische Bildung kritisiert werden, welche gerade dadurch, daß sie für Feierstunden den Genuß des Ästhetischen reserviert hatte, die eigentliche Lebenswelt des Menschen der Banalität schlechthin preisgeben konnte. Der Hinweis auf dieses unerträgliche Ärgernis darf uns aber nicht dazu verführen, die ästhetische Bildung als solche abzubauen. Sie ist vielmehr heute von unmittelbarer politischer Relevanz, weil es darauf ankommt, die verlorengegangene ästhetische Dimension der Welt, in der wir alltäglich leben, wieder zuzuführen und sie dadurch zu einer humaneren zu machen. Schutz der Natur, Städteplanung, die Zähmung der Bestie Verkehr, die Schaffung von Räumen für eine ungesteuerte Freizeit — all das ist ohne entsprechende bildungsmäßige Voraussetzungen nicht zu verwirklichen. Daher ist es verhängnisvoll, wenn heute bereits Umweltschutz und Bil-

dung in eine Konkurrenz bezüglich ihrer Priorität geraten. Hier entsteht eine der vielen falschen Alternativen, von denen unsere Zeit bestimmt ist.

4. Wenn von Erfahrung die Rede ist, dann muß auch von der *religiösen Erfahrung*, der Transzendenzerfahrung, die Rede sein. Wir erleben heute einen Neuaufbruch des Verlangens nach solcher Erfahrung. Die alte Praxis der Meditation und Konzentration, wie sie in der ostasiatischen Tradition gepflegt wird, gewinnt in Amerika und Europa immer mehr Anhänger. Theologen wie *H. Cox* und *J. Moltmann* weisen auf die verlorengegangene Festlichkeit des Daseins hin oder rufen uns zur Realisierung von Freiheit, nämlich gerade von Freiheit, die von den Zwängen des instrumentellen Denkens befreit ist, in religiöser Erfahrung und theologischem Denken auf. Dabei greift man auf ältere Gedanken zu Erkenntnis, Spiel und Fest zurück, wie sie z. B. von *H. Rahner*, *J. Pieper* oder von *Huizinga* vor Jahrzehnten vollzogen worden sind. In der periodischen Wiederkehr solcher Versuche meldet sich ein unabweisbar zum Menschen gehöriges Element an, das heute weithin der Unterdrückung anheimgefallen ist. Kann ein Bildungssystem, das die Aktualität von Gehalten und Gegenständen von Bildungsprozessen nicht nur am Kalkül wirtschaftlicher Produktivität und politischen Machtinteressen mißt, einfach daran vorbeigehen?

Die Aufgabe der Kirchen

Ein Bildungssystem, für welches Fragen als Fragen und Erfahrungen eine bedeutsame Rolle spielen, relativiert sich selbst. Es kann ja nur bestimmte Voraussetzungen und Bedingungen dafür schaffen, daß der Mensch von sich aus die Fragen stellt und seine Erfahrungen macht. Es ist von vornherein auf etwas bezogen, das ihm selber nicht verfügbar ist. Eben dadurch ist es gehindert, sich selbst zu verabsolutieren, übertriebene Erwartungen an es zu nähren und zu einer säkularisierten Heilanstalt zu werden, wie es z. B. *Illich* dem heutigen Schulsystem zum Vorwurf macht.

Die *Kirchen* sollten ihre Funktion im Bildungswesen darin erblicken, durch die Institutionen, über die sie noch verfügen, oder auf die sie Einfluß haben, Alternativen, wie sie durch das Vorstehende angedeutet werden, zu entwickeln, nicht um ihrerseits einen neuen Monopolanspruch auf eine das bloß Instrumentelle überschreitende Bildung anzumelden, sondern um einen Akzent zu setzen, der auch für andere zum Appell zu werden vermag. So würden sie im Bereich der Bildungspolitik eine gesellschaftskritische Funktion erfüllen, welche mit dem Kern der christlichen Botschaft zu tun hat: Der Bezeugung jener Befreiung zur Freiheit, die seit der Auferweckung Jesu Christi von den Toten für alle Menschen Realität gewinnen will, aber nur glaubwürdig verkündigt werden kann, wenn sie sich in der Überwindung der Unfreiheit als wirksam erweist, welche hier und jetzt die Menschen knechtet. Auf ihre Seite gehört heute ganz zweifellos ein der instrumentellen Vernunft mehr und mehr höriges Bildungssystem.

¹ *Hartmut von Hentig*, Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule, München 1971, S. 88.

² A. a. O. 31.

³ A. a. O. 34.

⁴ *Helmut Becker*, Die Legende vom akademischen Proletariat, Evangelische Kommentare, Heft 11 (1971) 635.

⁵ *Iring Fetscher*, Der Mensch lebt frei in der Theorie, FAZ 10. Januar 1972, S. 18.