

Jörg Ruhloff*

*Ausgrenzung der Antike als Problemverlust - zum Verhältnis von
Bildung und Arbeit*



Suggested citation for this article:

Ruhloff, J. (2014), «Ausgrenzung der Antike als Problemverlust - zum Verhältnis von Bildung und Arbeit», in *Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n. 15: 82-93;
URL: http://www.topologik.net/J_Ruhloff_Topologik_Issue_n.15_2014.pdf

Subject Area:

Educational Studies

Zusammenfassung

„Bildung“ an Bildungsinstitutionen, sogar an der Universität, hat in der Gegenwart den Charakter von „Arbeit“ angenommen. Die Identifizierung von Bildung mit Arbeit bedeutet die Umkehrung des anfänglichen Bildungsdenkens der griechischen Antike, ohne dass die Identifizierung als fragwürdig bewußt geblieben wäre. Das Beispiel zeigt, inwiefern das Vergessen geschichtlicher Problemkonstellationen zu einer Verengung und Verarmung bildungstheoretischen Fragens und damit auch von künftigen Handlungsmöglichkeiten führt.

Schlüsselwörter: Arbeit, Bildung, Universität, Geschichte der Pädagogik

Abstract

The exclusion of antiquity as impoverishment of thought - on the relationship between “Bildung” and labor

In contemporaneity the concept of *Bildung* even at University has been identified more and more with *labor*. The synonymous use of both terms stands in contradiction to the historic meaning of *Bildung* at its first occurrence in ancient Greek. The original characterization of *Bildung* which decidedly excluded any kind of work is no longer taken into consideration. The article reflects on the problematic loss of the historic consciousness of the difference between *Bildung* and labor and on the debatable consequences resulting in a constrictive and pauperizing development of Theory of Education.

Keywords: labor, Bildung, philosophy of education, university, History of education

* Prof. Em. Dr. Dr. h.c., Systematische und Historische Pädagogik - Bergische Universität Wuppertal (Erziehungswissenschaft).

1. Vorbemerkung

Der folgende Beitrag ist die leicht geänderte Fassung eines Vortrags auf dem 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 12. März 2014 in Berlin. Die Kommission *Bildungs- und Erziehungsphilosophie* der Gesellschaft organisierte dort ein Symposium zum Thema *Verschüttete Traditionen – versperrte Zukünfte*. Das Symposium ging von der Wahrnehmung aus, dass das Wissen um geschichtliche Zusammenhänge pädagogischer Aufgaben in der Gegenwart insgesamt schwindet. Eine dominierende Transformation der Erziehungswissenschaft zu einem Sektor empirischer Bildungsforschung, die auch von nicht-pädagogischen Wissenschaftsdisziplinen betrieben wird, sowie die Ausrichtung von pädagogischen Tätigkeiten und Institutionen an den Effizienzkriterien dieser Forschung scheint die Beachtung von weiter zurück liegenden geschichtlichen Fragestellungen überflüssig zu machen. Diese Tendenz ist mit einer Verarmung pädagogischen Denkens und einer Einschränkung zukünftiger Handlungsmöglichkeiten verbunden. Das war die leitende Vermutung des Symposiums, das mit dem hier dokumentierten Vortrag begonnen wurde.

2. Die Arbeitsuniversität

Um über Problemverschiebungen, über Gewinne oder Verluste im Bildungsverständnis urteilen zu können, brauchen wir einen Vergleichspunkt. Als solchen wähle ich unser Bildungswesen und insbesondere unsere Universität der Gegenwart.

Angenommen sei, dass das, was wir in unserer Eigenschaft gleichsam als das personelle Inventar des universitären Sektors unseres Bildungswesens tun, also als Professorinnen und Professoren, als wissenschaftliche Mittäter, als Studierende, eine Facette von dem zur Erfahrung bringt, was heute *Bildung* ist. – Was gehört dann heute hauptsächlich zur Bildung? Welche Phänomene drängen sich auf? *Welche* unter den gegenwärtig spezifischen Tätigkeiten an Universitäten ragen prominent hervor? *Was* tun wir in unserer Eigenschaft als Universitätsmitglieder heute durchwegs und *vor allem*?

Auf diese Fragen zu antworten: wir forschen, lehren und studieren – das wäre sozusagen von Amts wegen zutreffend, aber ziemlich ungenau. Genauer wird die Beschreibung

durch zusätzliche Hinweise auf Tätigkeiten wie Selbstverwaltung, Organisation und Qualitätskontrolle, Drittmittelwerbung, Personalmanagement. Bei Berücksichtigung des Zeitaufwandes für die verschiedenen universitären Tätigkeiten würde die gegenwartstypische Sachlage für ein Fach wie Erziehungswissenschaft im deutschen Universitätsbetrieb noch genauer beschrieben sein, wenn auch das *Prüfen* und das *geprüft Werden* als ein besonderer Aktionsposten hervorgehoben wird. Die Prüfungstätigkeit ist seit einer Reihe von Jahren derart angewachsen und umfaßt in den sogenannten Massenfächern unter den Tätigkeitssegmenten eine derart große Zeitspanne, dass die angebliche Hauptsache des Forschens, Lehrens und Studierens in das Kraftfeld des Prüfens geraten ist und entsprechend verformt zu werden droht oder bereits verformt worden ist. In der Massenuniversität scheint der Lehr- und Forschungsbetrieb zunehmend vom Prüfungsbetrieb und dem mit ihm verbundenen sozialen Schleuserfunktionen abhängig zu werden.

Alle diese für die gegenwärtige Universität als Bildungsinstitution charakteristischen Tätigkeiten werden aber noch einmal spezifisch gefärbt durch einen übergreifenden Grundzug. Dessen durchfärbende Stärke kommt zum Vorschein, wenn einmal danach gefragt wird, womit es Lehrende und Studierende denn gegenständlich zu tun haben. Die Gegenstände, mit denen Lehrende und Studierende zumeist befasst sind, heißen mit einem allgemeinen deutschen Ausdruck *Arbeiten*. *Arbeiten* warten inzwischen zumeist das ganze Jahr über und nicht mehr nur während abgeteilter Prüfungsphasen auf die Korrektur durch Lehrende und auf die Erledigung durch Studierende. Ob Referate von Studierenden und Klausurtexte aus Seminaren und Vorlesungen, ob Bachelor- oder Masterthesen, Doktordissertationen, schriftliche Habilitationsleistungen, zu begutachtende Schriften von Stellenbewerbern, Schriftmaterial für die Evaluation und Akkreditierung von Studiengängen, Sitzungsvorlagen oder die Lückentexte von Kontrollformularen der Universitätsleitung – jedenfalls handelt es sich um *Arbeiten*, denen Lehrende und Studierende sich heute zumeist zuwenden. Und mit demselben Wort wird zusammenfassend und in aller Regel auch ohne zögerliches Bedenken die *Tätigkeit* benannt, die wir an Universitäten ausüben: Wir *arbeiten*. Verbunden mit dem Sachverhalt, dass Universitäten als Bildungseinrichtungen gelten, ergibt sich daraus die Aussage: Bildung auf der höchsten Stufe ihrer Organisation und Institutionalisierung, *Bildung* als Forschung, Lehre und Studium ist heute vor allem *eine Form von Arbeit*.

Heute sind wir *Bildungsarbeiter*.¹ Wir sind Bildungsarbeiter ebenso wie wir nach dem universellen historischen „Sieg“ der Eigendeutung des Menschen als „animal laborans“² auch Facharbeiter, Beziehungsarbeiter oder Trauerarbeiter sein können. Zur Arbeitsuniversität passend werden Studienpensen nach der zu verbrauchenden Arbeitszeit, *workload*, bemessen. Zwar mag es zutreffen, dass unseren Gesellschaften die Lohnarbeit in der Qualität einer altersversorgenden Betätigung allmählich ausgeht. An den Universitäten gibt es inzwischen zahlreiche prekäre Beschäftigungsverhältnisse, obwohl die employability als eines der propagierten Bildungsziele statistisch noch am wahrscheinlichsten von Akademikern erreicht wird. Als Beschreibungsformel überzeugt die Rede von der *Arbeitsgesellschaft* heute anscheinend nicht mehr. Statt dessen wird lieber von *Wissensgesellschaft* oder politisch-programmatisch und unter Nutzung des dem Wort *Bildung* anhängenden Würdekredits von *Bildungsgesellschaft* (so z.B. von Frau Kanzler) gesprochen. Das schließt aber nicht aus, dass gleichwohl das Arbeiten der übergreifende Grundzug beinahe aller Tätigkeiten und insbesondere auch der für bildend gehaltenen Tätigkeiten ist, und zwar im Sinne einer Formgebung und nicht nur im Sinne einer bedeutungslosen allgemeinen Benennung aus Gründen sprachlicher Bequemlichkeit.

3. Zur geschichtlichen Karriere und bildungstheoretischen Adelung der Arbeit

Die Universalisierung von Arbeit als Tätigkeitsform, ihre Hochwertung und „das gute Gewissen“ (Nietzsche), das dem „homo laborans“ offenbar zugewachsen ist³, sind eine Frucht der neuzeitlichen Geschichte. Die bildungs-archäologische Analyse könnte jedoch ergeben, dass es sich um eine giftige Frucht handelt; denn es ist nicht endgültig abgemacht, dass die „Neuzeit“ (nach dem Titel des großen Werks von Hans Blumenberg) *generell* und damit auch in ihrer bildungstheoretischen Affirmation von Arbeit die „Legitimität“ auf ihrer Seite hat.

¹ Zum Begriffswort *Bildungsarbeit* und seiner inflationären Verwendung in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft, insbesondere in der Erwachsenenbildung vgl. Jutta Breithausen, Einige Bemerkungen zur Aktualität der Frage: Der Mensch – animal laborans? In: Topologik 3, Cosenza 2008, S. 94-109, vgl. auch Dies.: Grundlegungen der Erwachsenenbildung ‚diesseit‘ und ‚jenseits‘ der Kategorien Subjekt und Gesellschaft. Theodor Ballauffs Bildungsbegriff im Vergleich. Berlin 2011.

² So die Überschrift des abschließenden § 45 von Hannah Arendt: *Vita activa*. (engl. Original Chicago 1958, erste deutsche Übersetzung von der Verf. in Stuttgart 1960.)

³ Wolfgang Fischer, Der Mensch – animal laborans? In: Ders.: *Unterwegs zu einer skeptisch.transzendental-kritischen Pädagogik*. St. Augustin 1989, S.169-187, hier S. 186.

Der Aufstieg der Arbeit zur privilegierten, glorifizierten und als universell ausgegebenen Tätigkeitsform vollzieht sich seit dem Übergang vom Spätmittelalter zur frühen Neuzeit. Mit speziellerer ökonomischer Ausrichtung beschleunigt sich der Aufwertungs- und Umdeutungsvorgang seit dem 17. Jahrhundert durch die Koppelung von Arbeit und Eigentumsberechtigung (John Locke). Im 19. Jahrhundert erreicht der Aufwertungsprozess mit Hegel und Karl Marx den Kulminationspunkt. Arbeit und Bildung werden systematisch verknüpft. Die maximale Überflutung und Durchtränkung von Tätigkeiten aller Art im Sinne von deren selbstverständlicher Deutung als Arbeit wird jedoch erst im 20. Jahrhundert erreicht.⁴ Die Erhebung der Arbeit in den bildungstheoretischen Adelsstand und ihre systematische Verschmelzung mit dem Begriff der *Bildung* vollzog vermutlich als erster Hegel, wenn er festhalten konnte: „Die Arbeit [...] bildet.“ Gemeint war das nicht so, dass *auch* dem Arbeiten ein bildender Effekt zugesprochen werden könne. Hegels These ging vielmehr dahin, dass es im Wesen des Arbeitens liege, Menschen zu bilden; denn: „Die Arbeit ist *gehemmte* Begierde, *aufgehaltenes* Verschwinden“. Insofern „*bildet*“ sie.⁵ Bildungsvorgang und Arbeitsvorgang werden identifiziert.⁶

Diese Identifikation steht in scharfem Kontrast zur bildungsphilosophischen Beurteilung von Arbeit in der Antike. Wird die moderne Erhebung von Arbeit zum Bildungsmedium für gültig angesetzt, und der Anschein der Praktiken unserer sozialen Wirklichkeit deutet dahin, so liegt in der sachlogischen Konsequenz dieser Setzung der Ausschluss von solchen Bildungstheorien, die das Arbeiten für bildungs-unerheblich oder sogar für bildungs-unverträglich erachten. Für einen Zukunft entwerfenden bildungstheoretischen Diskurs kommen sie dann nicht mehr infrage. Die einstmalige Zurückweisung der unmittelbaren Vereinbarkeit von Bildung und Arbeit wäre allenfalls von einem

⁴ Einzelnachweise bei Hannah Arendt, *Vita Activa*, a.a.O.; bei ihr auch die Rede von „Glorifizierung der Arbeit“. In der neueren Bildungstheorie plädierte ausdrücklich uneingeschränkt zustimmend für eine mit der Sprache gleichrangige Verknüpfung von Bildung mit Arbeit Clemens Menze, *Bildung*, 1970, in: Josef Speck, Gerhard Wehle (Hg.): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, Bd. 1, München 1970, S. 134-184, vgl. hier insbes. S. 169-172. Demgegenüber betont Dietrich Benner zugleich die Gleichursprünglichkeit und Verschiedenartigkeit von Arbeit und Bildung. Im Sinne der Neuzeit spricht er der Arbeit den Charakter einer bloß technischen Mittels ab, ohne sie jedoch mit Bildung zu identifizieren (vgl. Benner: *Allgemeine Pädagogik*, 6. Aufl., Kapitel 2).

⁵ *Phänomenologie des Geistes*. Sämtliche Werke hrsg. Hermann Glockner, 2. Bd., Stuttgart-Bad Cannstatt 1964, S. 156.

⁶ Die historisch etwa gleichzeitige Transformation der Pädagogik zu einer Lebenswissenschaft, über die eine Studie von Christian Grabau aufgeklärt hat (vgl. C.G.: *Leben machen. Pädagogik und Biomacht*. München 2013) kann die Vermutung nahe legen, dass auch die Identifikation von Bildung und Arbeit in denselben geschichtlichen Vorgang hinein gehört, insofern Arbeit auf Lebenssicherung bezogen ist. Das wäre zu untersuchen.

inventarisierenden historischen Interesse. Die Bildungstheorie der Antike wäre insoweit zur systematisch-pädagogischen Sterilität verurteilt.

Tatsächlich spielt die Antike in neueren deutschsprachigen Übersichtswerken zur Geschichte von Pädagogik und Erziehung nur noch eine geringfügige Rolle. Bezeichnend für die vorwaltende Tendenz ist der Sachverhalt, dass die Neuauflage eines zweibändigen Werks *Klassiker der Pädagogik* im Jahre 2003 sämtliche antiken Autoren streicht, die in der Erstauflage von 1979 noch berücksichtigt waren.⁷ Die Sophisten, Sokrates, Platon, Aristoteles, Cicero, Seneca und Quintilian haben keine Stelle unter den Klassikern der Pädagogik, wohl aber zum Beispiel Tolstoj, Montessori, Rudolf Steiner und Adolf Reichwein – eine geradezu kuriose Platzierung. Eine prominente *Geschichte der Erziehung* widmet der Antike unter der Kategorisierung „Erbe der vormodernen Welt“ 10 von insgesamt 320 Seiten. Wenngleich der Antike eine gewisse „antizipatorische“ und „normative“ Wirkmächtigkeit zuerkannt wird, erscheint doch die Aufklärungsepoche des 18. Jahrhunderts als eine derart einschneidende historische Zäsur, dass seitdem die „Idee der Bildung“ sowie „die Definition des Wissens und des Wissenswerten endgültig unter den Gesichtspunkt des Erkenntniswandels und des Fortschritts gestellt“ seien⁸. Die der Antike trotzdem zugesprochene „normative Antizipation“ wird darauf gestützt, dass sich im altgriechischen Konzept der *paideia* „ein Zugang des Menschen zur Welt abzeichnet, in dem der Mensch sich selber und die Welt als Produkt seiner eigenen Praxis versteht“.⁹ Bei dieser Akzentuierung wird das neuzeitliche und moderne Grundmuster der Welt- und Menschendeutung auf die Antike projiziert, um bereits dort angelegt zu finden, was später siegreich wurde und zumindest bis auf weiteres festzuhalten sei. In demselben Zuge verliert die Antike das argumentative Potential, die Vernünftigkeit von Neuzeit und Moderne noch als problematisch zu verstehen. Die Chance einer grundlagentheoretischen Revision neuzeitlicher und moderner Deutungsansätze wird durch diese historische Zugriffsweise apriori verstellt.

Was speziell die antike Einschätzung der Arbeit anbelangt, so erscheint diese bereits darum als pädagogisch und kulturell „partikular“ und unhaltbar, weil die „Lebensform der *paideia* ökonomisch auf einer Gesellschaft von Sklavenhaltern“ aufruhte.¹⁰ Wer möchte

⁷ Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. 2003, 2. Aufl. 2012; Herausgeber der ersten Auflage war 1979 Hans Scheuerl.

⁸ Heinz-Elmar Tenorth: *Geschichte der Erziehung*. Weinheim u. München, 1988, S. 73.

⁹ Ebd., S. 70.

¹⁰ Tenorth, ebd., S. 45.

dahin zurück, falls es, wie aus der Formulierung durchschimmert, für die Moderne *universell* zuträfe, der Sklavenhalterei im Prinzip entronnen zu sein! Aber das trifft im globalen Maßstab weder empirisch zu noch ist es bereits aus der weitgehenden normativen Zurückdrängung offensichtlicher sklavenähnlicher gesellschaftlichen Abhängigkeitsverhältnisse zu erschließen. Aus dem Verschwinden eines förmlich anerkannten Sklavenstatus und einer Berechtigung zur Sklavenhaltung folgt nicht bereits, dass auch die Funktion und die charakteristischen Eigenarten sklavischer Tätigkeit verschwunden wären. Wir können die Entstehung eines allgemeinen öffentlichen Bildungswesens und dessen relative Entkoppelung von unmittelbar wirksamen Arbeitszwängen seit der Aufklärungsepoche als einen Fortschritt würdigen. Gleichwohl kann das generelle oder wenigstens tendenzielle Verschwinden der Hauptfunktion bezweifelt werden, die in der Antike dem Sklavenstand als Arbeitswerkzeug zugesprochen wurde und die beides in ein ausschließendes Verhältnis zur Bildung versetzte.

4. Der bildungsphilosophische Ausschluss von Arbeit in der Antike

Das Ausschließungsverhältnis von Bildung und Arbeit ist bündig von Aristoteles festgehalten worden: Alle handwerksmäßigen Künste, die den Körper in eine schlechtere Verfassung bringen, und auch jede Art von Lohnarbeit, weil sie den Verstand (*diánoia*) der Muße beraubt und ihm eine kleinmütige Richtung gibt, sind unverträglich mit Bildung.¹¹

Die Vorstellung, das Arbeiten sei in der Antike *darum* als unvereinbar mit einem Bildungsvorgang erachtet worden, weil ihm der soziale Makel des Sklavenstandes anhing, ginge am Kern des Problems vorbei. Das fehlende Sozialprestige und eine in der Regel ärmliche Lebensweise kommen zur bildungsphilosophischen Zurückweisung des Arbeitens sekundär verstärkend hinzu. Primär war die Akzeptanz von Sklaverei jedoch die *Folge* einer bestimmten Deutung der richtigen und als solche auf Bildung angewiesenen Lebensform. Sie war nicht deren *Grund*. Arbeiten zu müssen galt als ein mit dem menschlichen Leben allgemein verbundenes Übel, das aber nicht jedem einzelnen Menschen gleichsam unverrückbar anhaftet. Das anthropologische Übel der

¹¹ Paraphrase von Aristoteles: Politik 8. Buch, 1337b.

Arbeit kann partial abgewälzt und auf Werkzeuge und Sklaven verlagert werden. Die Abschiebung von Arbeit öffnet den Zeitraum, in welchem es aufgrund von Erziehung und Bildung zu menschlicher Tüchtigkeit, zur *areté*, kommen kann. Dass es dahin *durch* Arbeit kommen könne, muss unter diesen Voraussetzungen als geradezu absurd erscheinen. Und es bleibt vielleicht auch absurd, nachdem die gesellschaftliche Klassenspaltung in Arbeitsanweiser und Arbeitsausführer als selbstverständliches Ordnungsmuster überwunden worden ist.

Das Übel des Arbeitens liegt nicht vor allem darin, dass damit Anstrengung und Mühe verbunden sind. Auf Anstrengungen ist auch Bildung angewiesen. Anstrengungsbereitschaft gehört sogar noch zu der prägnantester Gestalt von Bildung, dem kunstgerechten Philosophieren. Nach Platon ist im strengen Sinne allein das Philosophieren als ‚bildend‘ zu bezeichnen, während alles vorangehende musische, gymnastische und wissenschaftliche Lernen und Erzogenwerden *pro-pädeutischen* Charakter haben und aufhören, bevor wir bei den tatsächlich maßgebenden Problemen unserer Lebensführung angekommen sind und nicht mehr nur vorläufige Problemlösungen stehen bleiben nach Maßgabe von Hypothesen, deren Tragfähigkeit wir nicht geprüft, geschweige denn bewiesen haben. Wer Mühen scheut oder wer sich nur zur Hälfte gerne anstrengt, zur anderen Hälfte jedoch träge und in diesem Verständnis arbeitsunlustig (*áponon* versus *philóponon*) ist, begünstigt die Verachtung von Bildung und erweist sich damit als ungeeignet.¹² – Unser heutiger (deutscher) Sprachgebrauch von *Arbeit* verdeckt häufig die damit angesprochene Unterscheidung, wenn wir eine Tätigkeit bereits als ‚Arbeit‘ bezeichnen können, weil sie schwierig und anstrengend ist.

Das Übel der begrifflich schärfer gefassten Arbeitstätigkeit liegt darin, dass sie uns an die Unfreiheit kettet. Dass zum menschlichen Dasein überhaupt Arbeitstätigkeit gehört, entspringt Notwendigkeiten des Überlebens. Überleben wiederum ist die Bedingung von allem anderen, was wir sein und tun können. Unabhängig von den Arten und den Beschwerlichkeitsgraden der Arbeiten ist mit der Nötigung zur Arbeit „eine Knechtschaft durch den biologischen Lebensprozeß“ verbunden, wie Hannah Arendt analysierend herausgestellt hat.¹³ Aus dieser Perspektive wäre es unsinnig anzunehmen, Arbeit könne frei machen, wie es die Herr-Knecht-Dialektik Hegels nahelegt. Wohl können Beschwerlichkeitsgrade von Arbeit zugunsten weniger belastender Arbeitstätigkeiten

¹² Vgl. *Politeia*, 7. B., 535C f.

¹³ *Vita activa*, 1981, S. 37

aufgrund von Erfindungen überwunden werden. Arbeit bleibt jedoch, in welcher Form immer, der stets nur wiederholte Tribut, den die Unvollkommenheit unserer Natur fordert. Diese *conditio humana* erschöpft und durchdringt aber nicht alles, was uns kennzeichnet. Menschen können die puren Überlebensnotwendigkeiten übersteigen und ihnen bis zu einem gewissen Grade entkommen. Sie tun das in Erkenntnissen und Erfindungen. Sie zeigen es im öffentlichen Wagnis, das eigene Leben für das politische Streben nach oder Bewahrung von einer frei gewählten Lebensform einzusetzen. Alles zusammennehmend erweisen wir uns als arbeits-überlegene Wesen durch ein Bildungsstreben, das auf das *beste* Leben ausgerichtet ist. Die Quelle des *guten* oder des *besten* Lebens, der Grund menschlicher *Tüchtigkeit* (*areté*) ist im Unterschied zum *Überleben* nicht eine natürliche Nötigung, sondern eine vernünftige Überlegung und eine daraus entspringende *Wahl*. Die Möglichkeit und die Befähigung, eine *Lebensform wählen zu können*, sind die ausschlaggebenden Kriterien von Freiheit, die eine Kategorie des politischen Zusammenlebens ist. In der Logik der natürlichen Arbeitsnötigung, die zur zoologischen Bedingtheit gehört, liegt demgegenüber, dass eine Wahl unvermeidlicher Weise ausgeschlossen ist. Ob das Arbeiten auch grundsätzlich abgewählt werden könnte, wäre darum eine abwegige Frage, die unsere Eigenart als Lebewesen verkennt. Auch mit Blick auf die heutigen Verhältnisse kann bezweifelt werden, dass eine weiter voran schreitende Delegation von Arbeit an maschinelle Automaten tatsächlich „arbeitsfrei“ macht, wie kürzlich nahe gelegt wurde.¹⁴ Tatsächlich festzustellen ist zunächst eine Veränderung der Arbeitstypik und insgesamt eine Verringerung der Zahl der dafür erforderlichen Menschen.

5. Fragen an das Bildungsverständnis der Gegenwart

Die moderne Universalisierung und die bildungsphilosophische Adellung des Arbeitens sind im Gegenlicht des altgriechischen Bildungsdenkens Rückfragen nach ihrer Vernünftigkeit ausgesetzt. In der Gegenwart wird die systematische Problematik modifiziert und verschärft dadurch, dass traditionale Arbeitsnötigungen weggefallen sind und Arbeitsgelegenheiten, die das Überleben aus je eigener Kraft gewährleisten, massenhaft fehlen. In dem Maße, in dem die Arbeit in Neuzeit und Moderne Funktionen der Sinngebung und Rechtfertigung menschlichen Lebens übernommen hatte, ist ihr

¹⁴ Vgl. Konstanze Kurz, Frank Rieger: Arbeitsfrei. Eine Entdeckungsreise zu dem Maschinen, die uns ersetzen. München 2013.

Verschwinden oder ihre Vorenthaltung mit der Drohung verbunden, das Leben ohne Arbeit nur noch „sinn- und haltlos[...] über die Zeit zu bringen“.¹⁵ Die Erinnerung an Unterscheidungen der altgriechischen Bildungsphilosophie könnte unter anderem davor bewahren, in dieser Lage etwa nach einer pädagogischen Kompensation zu suchen, beispielsweise durch den Versuch einer allgemeinen Anhebung des Kognitionsniveaus heranwachsender Informationsverarbeiter.

Ein Überdenken von historischen Befunden zur antiken Bildungsphilosophie ruft andere Fragen hervor: Könnte sich unter dem Deckmantel der glorifizierten, universalisierten und bildungstheoretisch affirmierten Arbeit in Neuzeit und Moderne möglicherweise die Universalisierung der Unfreiheit und gewissermaßen die tendenzielle Gleichverteilung der Sklavenfunktion vollzogen haben? Hat sich mit der Überformung nahezu aller Tätigkeitsweisen durch den Arbeitscharakter eine *Entübelung* (Odo Marquard) von Unfreiheit als das vorherrschende Selbstverständnis und damit auch als die gewissermaßen moralisch korrekte Grundierung von Bildungsaufgaben etabliert? In welcher Weise ändert die Überwindung von traditionellen Arbeitsnötigungen zusammen mit dem massenhaften Fehlen von Arbeitsgelegenheiten, die das Überleben auch im Alter garantieren, die Kondition von Humanität, also auch die Aufgabe, unter anderem durch Lernen und Ausbildung für das Überleben aufkommen zu müssen? Ist das betriebswirtschaftliche Organisationsregime, das uns im Bildungswesen neuerdings zum Management unserer selbst und gewissermaßen zur ‚autonomen‘ Dienstleistung¹⁶ verpflichtet, möglicherweise eine *verspätete* und regressive Form des *Glaubens* an die Arbeit als übergreifende und erfüllende Form menschlicher Praxis? Dabei wird noch ganz davon abgesehen, dass die gegenwärtig etablierte Ausrichtung unserer Universität weder eine Verbesserung von Bildung noch eine Mehrung wissenschaftlicher Erkenntnis herbeiführen kann. Speziellere Untersuchungen hätten zu ermitteln, in welchem Ausmaß die Tätigkeiten von heutigen Bildungsarbeitern durch betriebsökonomische Nötigungen gesteuert werden und welche Techniken und rechtsförmigen Mechanismen eine frei begründete Wahl von Problemstellungen auch in unserem Universitätsbetrieb einschränken oder unterbinden.

¹⁵Wolfgang Fischer, *Der Mensch...*, a.a.O., S. 186.

¹⁶ Zum Dienstleistungsparadigma der Universität vgl. Andrea Liesner, *Ich-AG. Dienstleistungsbetrieb Universität*. In: Dies. u. Olaf Sanders (Hrsg.): *Universität*, 2005, S.43-64; sowie Ingrid Lohmann.

Vieles deutet darauf hin, dass ineins mit dem Gebrauch des Sprachsymbols *Arbeit* auch Freiheitseinschränkungen signalisiert werden. Ein schlichtes Indiz aus der alltäglichen Erfahrung ist dies, dass uns Bildungsarbeitern beinahe ständig die Zeit fehlt, Fragen nachzugehen, die wir durchaus für wichtig und weltgestaltend halten können. Anscheinend sind wir auch innerhalb der Universität in Konfigurationen tätig; die uns häufig keinen Raum der Wahl lassen. Die Unterschiedlichkeit der *Zeitordnungen* dürfte im übrigen das Hauptkriterium sein, welches das Arbeiten und als arbeitsförmig ausgelegte Bildungsvorgänge von freien Bildungsanstrengungen und deren pädagogischer Anleitung unterscheidet.

Einige skizzenartige Bemerkungen mögen das erläutern: Arbeiten, in welcher Qualität immer, müssen in bestimmter Frist *fertig* werden, insofern sie Überlebensnotwendigkeiten, auf welchem Niveau auch immer, folgen. Arbeitsprozesse arbeitsförmige Lernvorgänge werden generell *vom vorweg genommenen Resultat* her reguliert. Lernarbeitsprozesse lassen sich darum auch *didaktisieren* in Gestalt einer zielgerichteten Abfolge von Lehr- und Lernschritten und Schrittfiguren in einer *geplanten Zeitspanne*. Vorab fixierte Problemlösungen oder Kompetenzmodelle steuern den Prozess. Zukunft wird durch Vergangenes gefangen genommen. Freie Bildungsanstrengungen und deren pädagogische Anleitung sind von offenen *Problemstellungen* und nicht von *Problemlösungen* bestimmt. Sie können darum nicht in zeitliche Masseinheiten portioniert, sondern allenfalls ungefähr gegliedert werden. Es wäre abwegig, ihnen Fristen zu setzen. Kein Gedanke kommt in einer vorweg festgelegten Frist. Zwar gilt, dass auch ein Weiterdenken ungelöster Probleme und die dazu gehörenden Erfahrungsmöglichkeiten, die die Wahl und Gestaltung unserer Lebensformen betreffen, *Zeit* brauchen. Aber dieser *Zeitgebrauch* kann nicht sinnvoll unter die Kategorie des *Verbrauchs* subsumiert werden. Bildungsvorgänge in dieser Bedeutung entziehen sich der Ordnungsstruktur von Produktion und Konsum. Eine ‚Kritik der politischen Ökonomie‘ beispielsweise oder eine skeptische Analyse von deren begrenztem Wahrheitsanspruch oder auch irgendwelche anderen Einsichten in problematisch vernünftige Daseinsausrichtungen und Weltgestaltungen folgen einer Logik, die sich schlechterdings nicht zur Rason von Arbeitspensen bringen lässt. Die antike Bildungsphilosophie hielt für entsprechende Praktiken den Erfahrungsraum und den begrifflichen Rahmen der *scholé* bereit. Mit der Übersetzung als *Muße* in die

deutsche Sprache kommt leicht eine Assoziation mit Gemütlichkeit auf, und das war nicht die Hauptsache in der von Nötigungen entbundenen Zeitspanne der Muße.¹⁷

Es dürfte auch ohne nähere Erläuterungen absehbar sein, dass die Alternative zwischen arbeitsförmig gedeuteten Lern- und Bildungsaufgaben einerseits und einer Deutung von Lernen und Bildung als problematisierender Vernunftgebrauch, bis in feinste Verästelungen pädagogischer Praktiken und Konzepte hineinreicht. In systematisch pädagogischer Hinsicht interessiert zunächst der Wahrheitsanspruch von geschichtlich aufgekommenen Unterscheidungen, auf die sich pädagogische Aufgabenstellungen stützen. Die historisch vermittelte Herausstellung der Alternative zwischen Arbeit und Bildung gegen deren moderne Vermengung braucht in systematischer Betrachtung nicht schon das letzte Wort zu bleiben. Bildungstheoretische Ansätze, die dieser Alternative zu entgehen versuchen, sind denkbar. Die in der Moderne anhaltenden Kämpfe um das Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, um Bildung gegen Ausbildung und analoge Oppositionen sprechen allerdings nicht dafür, dass die von der altgriechischen Bildungsphilosophie gefundenen Unterscheidungen ohne Problemverlust preisgegeben werden können. Eine historisch unbelehrte und systematisch unbedachte Durchdringung des Bildungsbegriffs mit Struktureigenschaften des Arbeitens verwischt sachliche Differenzen und verspielt mögliche „Zukünfte“.

¹⁷ Vgl. zur altgriechischen Musse Elisabeth Charlotte Welskopf: Probleme der Musse im alten Hellas, Berlin 1962.