

TUTZINGER SCHRIFTEN ZUR **POLITISCHEN BILDUNG**

Michael Spieker

(Hrsg.)

Ökonomische Bildung

Zwischen Pluralismus und Lobbyismus



**WOCHEN
SCHAU**

WISSENSCHAFT

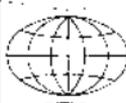
Ökonomische Bildung

Zwischen Pluralismus und Lobbyismus

Michael Spieker (Hrsg.)

Tutzinger Schriften zur
politischen Bildung
Band 8

**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Reihe „Tutzingen Schriften zur politischen Bildung“ wird herausgegeben von der Akademie für Politische Bildung Tutzing.
Direktorin: Prof. Dr. Ursula Münch

© WOCHENSCHAU Verlag
Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2015

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelgestaltung: Ohl Design
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Gedruckt auf chlorfreiem Papier
ISBN 978-3-7344-0093-3 (Buch)
ISBN 978-3-7344-0112-1 (E-Book)

Inhalt

Vorwort	7
<i>Michael Spieker</i>	
Einleitung	9
<i>Kurt Röttgers</i>	
Bildung und Ökonomie	19
<i>Silja Graupe</i>	
Ökonomische Bildung. Geistige Monokultur oder Befähigung zum eigenständigen Denken?	43
<i>Heinz-J. Bontrup</i>	
Die Notwendigkeit von Alternativen in den Wirtschaftswissenschaften	69
<i>Fabian Geier</i>	
Wahrheit und Interesse. Versuch einer Antwort auf die Frage: Soll die ökonomische Bildung in Deutschland gefördert werden?	101
<i>Reinhold Hedtke</i>	
Mein Wohl als Gemeinwohl. Lobbyismus in der ökonomischen Bildung.	127
<i>Julian F. Müller, Christoph Lütge</i>	
Ökonomische und sozialetische Bildung als Garant der Sozialen Marktwirtschaft	173
<i>Tim Engartner</i>	
Auf- statt Verklärung unter dem Dach der politischen Bildung. Aspekte eines integrativen Konzepts sozio-ökonomischer Bildung	197

Michael-Burkhard Piorkowsky

Alltag und Ökonomie – Alltags- und Lebensökonomie.

Eine neue Konzeption der ökonomischen Grundbildung . 225

Armin Scherb

Welche ökonomische Bildung braucht die Schule? 253

Shan Chun

Human Rights in Confucian Economic Ethics 281

Autorinnen und Autoren 299

Vorwort

Es ist seit Jahren zunehmend spürbar: Ökonomische Denkweisen prägen mehr und mehr auch solche Lebensbereiche, die zuvor ihrer eigenen Logik folgten. Effizienz, Steuerbarkeit und der Gedanke „Es muss sich rechnen“ finden sich längst nicht mehr nur im Denken von Händlern oder Bankern. Auch im Bildungsbereich, in der Politik wie überhaupt in öffentlichen Einrichtungen werden privatwirtschaftliche Managementtechniken wie das „New Public Management“ als geeignete Steuerungsform wahrgenommen und genutzt.

Schon in seinen griechischen Anfängen widmete sich das Nachdenken über die richtige Einrichtung des Gemeinwesens auch den Fragen der Haushaltsführung und der Erwerbskunst. Aufgrund ihres eingeschränkten Interesses und ihrer Ausrichtung an der Sorge für das einzelne Wohl war jedoch die Ökonomie der Politik, die das Wohl aller zu bedenken hatte, untergeordnet. Zu einer umfassenden Bildung gehörte zunächst das Wissen um den Unterschied und die Rangordnung von Ökonomie und Politik. Insofern war die Ökonomie immer schon ein Gegenstandsbereich der politischen Bildung.

Das galt seit je in zwei Dimensionen: Einerseits benötigt man Kenntnisse über die Funktionsweise des Wirtschaftens im Großen wie im Kleinen, andererseits darf man dabei nicht in den realen Handlungs- und Denkweisen der Gegenwart stehen bleiben. Vielmehr muss man sich über die Ziele der Ökonomie klar werden und womöglich Alternativen erkunden. Ohne diese Loslösung vom Faktischen kann sich keine kritische Urteilskraft entwickeln und keine politische Mündigkeit realisieren.

Welche Rolle spielt der Gegenstandsbereich der Ökonomie heute im Zusammenhang einer umfassend verstandenen und am Ziel der Entwicklung kritischer Urteilskraft orientierten Bildung? Um diese Frage zu beantworten, ist es ratsam aus unter-

schiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen wissenschaftlichen Hintergründen an das Feld der ökonomischen Bildung heranzutreten. Der vorliegende Band will diesem Pluralismus, der auch die Arbeit der Akademie für Politische Bildung prägt, Raum geben. Allen Autoren und der Autorin danke ich für ihre Mühe, diesen Raum mit unterschiedlichen Ideen und kritischer Diskussion zu füllen.

Tutzing, im Februar 2015

Prof. Dr. Ursula Münch

Direktorin der Akademie für Politische Bildung

Einleitung

Diskussionen über Inhalte und Notwendigkeit ökonomischer Bildung werden seit Jahren mit erstaunlicher Intensität geführt. Vielfach wird die Vergrößerung des Anteils der ökonomierelevanten Bildungsinhalte gefordert, wobei meist an eine Verankerung im Schulunterricht gedacht wird. Diese mit mächtiger Unterstützung vorgebrachten Forderungen haben in mehreren Bundesländern bereits zur Einführung von „Wirtschaftsunterricht“ geführt. Kritiker dieser Entwicklung sehen darin einen Übergriff ökonomischer Interessen in eine Sphäre, die von privaten Einflussnahmen eigentlich frei gehalten werden sollte. Das Bildungsziel des mündigen Bürgers, der um die soziale Verankerung seiner Freiheit weiß und zum Einsatz für das Gemeinwohl befähigt ist, werde durch einen Unterricht, der an der herrschenden Meinung der neoklassischen Ökonomik ausgerichtet ist, nicht gefördert.

In der politischen Bildung gab es schon in den 1970er Jahren eine intensive Debatte um die richtige Zielbestimmung. Im Beutelsbacher Konsens formulierte man damals drei Grundgedanken, die politische Bildung innerhalb einer freiheitlichen Demokratie zu beachten habe: Es sollte nicht erlaubt sein, Schüler zu indoktrinieren (Überwältigungsverbot). Kein Standpunkt darf als alternativlos dargestellt werden (Kontroversitätsgebot). Die Schüler müssen befähigt werden, eigene Interessen zu erkennen und in einem sozialen Zusammenhang zu vertreten (Schülerorientierung). Im Feld der ökonomischen Bildung scheinen diese Prinzipien noch nicht fest verankert zu sein. Mit dem vorliegenden Band sollen einige der Ursachen für dieses Desiderat erkundet werden. Damit sollen zugleich Perspektiven auf eine Konzeption ökonomischer Bildung eröffnet werden, die der Tatsache

Rechnung trägt, dass es in der Ökonomie um soziales Handeln und nicht um ein quasi-naturwissenschaftliches Feld geht.

Die Beiträge

Statt unmittelbar bestimmte Reformen oder Inhalte ökonomischer Bildung zu fordern, beschreibt Kurt Röttgers das Verhältnis von Bildung und Ökonomie. In dieser „Arbeit am Begriff“ liegt ihm zufolge die genuin philosophische Aufgabe. Dazu gehört zu erkennen, dass beides soziale Prozesse sind, deren „Medialität“ erkundet werden müsse, statt sie auf die Betrachtung menschlicher Akteure zu verkürzen. Ein Ausdruck solcher Verkürzung wäre die Erklärung der Finanzkrise aus der Gier der beteiligten Akteure. Bildung als Abbildung von Vermittlungsstrukturen und Ökonomie als Abbild von Wertungen finden zwar nicht unmittelbar zueinander, wohl aber vermittels des Begriffs der Kultur als der auf Umwegen vermittelten Aneignung von Neuem und Fremden. Röttgers deutet knapp doch konkret an, welche ideologiekritischen Momente daraus folgen können: Dabei geht es um eine veränderte Definition von „Optimierung“, die nicht nur Maximierung sein kann ebenso wie um die Wahrnehmung von Netzwerkstrukturen, die nicht hierarchisch verfasst sind. Ökonomische Bildung bestünde dann wesentlich in der Verstärkung von Reflexionspotential.

Silja Graupe zeigt den wachsenden Anteil ökonomischer Bildung im gesamten institutionalisierten Bildungsverlauf auf. Dabei weist sie auf bestimmungsgebende Trends der nordamerikanischen Wirtschaftswissenschaft hin, die sich auch im deutschen Kontext niederschlagen. Vom *Council for Economic Education* formulierte Standards werden etwa im Wirtschaftskundlichen Bildungs-Test adaptiert. Statt über den Gegenstandsbe-
reich Wirtschaft zu reflektieren, wird dabei die Einnahme einer einheitlichen, spezifisch ökonomischen Sichtweise eingeübt. Die gesamte Welt wird zum Objektbereich dieser Denkweise, die von der Chicagoer Schule selbst als imperialistisch bezeich-

net wird. Weder sollen unterschiedliche Gegenstandsbereiche unterschiedliche Herangehensweisen erfordern noch soll es überhaupt verschiedene ökonomische Denkweisen geben. Die einheitliche ökonomische Perspektive wird von drei Vorstellungen geprägt: Nutzenmaximierung, uneingebetteten Märkten und unveränderlichen Präferenzen. Ausdrücklich soll nicht Reflexionsfähigkeit gestärkt sondern vermittels des Modells der ökonomischen Kompetenz eine bestimmte Persönlichkeit geprägt werden. Die dabei tonangebende Wirtschaftswissenschaft charakterisiert Graupe als „Lehrbuchwissenschaft“, in der nicht unterschiedliche Ansätze produktiv gegeneinander ausgespielt werden, sondern eine geschichtsvergessene Monokultur gepflegt wird.

Als „interessengeleitet“ beschreibt Heinz-Joseph Bontrup die Wirtschaftswissenschaft. In seinem Beitrag beschreibt er, wie es im Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts dazu kam, dass der Produktionsfaktor Arbeit zunehmend aus dem Blick geriet. Die für die Erwirtschaftung eines Mehrwerts notwendige Abschöpfung der Arbeitserträge wurde im Zuge einer neuen „subjektiven Werttheorie“ zur bloßen Bezahlung eines von mehreren Ertragsfaktoren. Der Arbeitsmarkt sollte sich nun nicht mehr von anderen Märkten unterscheiden. Dem Kapital statt der menschlichen Arbeit galt nunmehr alle Aufmerksamkeit. Bontrup zeigt auf, wie diese Denkweise auch das politische Handeln bis in die Gegenwart beeinflusst. Etwa in Gestalt des „Shareholder-Value-Prinzips“, bei dem der Ertrag des Kapitals festgesetzt wird bevor es durch Arbeit veredelt werden und Erträge erwirtschaften kann. War der Gewinn früher der verbleibende Rest nach Abzug der Kosten für Arbeit, Boden und Kapital, so werde nun die Entlohnung der Arbeit zum Restposten. In der Gegenwart führt diese einseitige Sicht zu Verwerfungen des gesamten wirtschaftlichen und politischen Systems, weshalb die Entwicklung von Alternativen notwendig sei.

Fabian Geier analysiert in seinem Beitrag einige der üblichen Argumente für eine stärkere Platzierung ökonomischer Bil-

dung. Dabei geht er auch auf vielzitierte Studien ein, die oft zur Stützung dieser Argumente herangezogen werden und die zugleich methodisch eindeutig interessengeleitet sind. Es liege in der Natur der Sache von Wirtschaftsbildung, dass wirtschaftliche Interessen hier bestimmend sind. Geier vergleicht auch den meist als defizitär bezeichneten Grad ökonomischer Bildung mit dem Stand auf anderen Wissensgebieten und kommt zu dem Ergebnis, dass Inhalte ökonomischer Bildung keineswegs – wie oft behauptet – gegenüber anderen Bildungsinhalten benachteiligt sind. Jedenfalls dürfe das Bildungsziel ökonomischer Bildung nicht ökonomische Rationalität sein, sondern es sollte in einer ökonomisch informierten allgemeinen Urteils-kraft liegen.

Das „Defizitdogma ökonomischer Bildung“ bildet den Ausgangspunkt der Überlegungen Reinhold Hedtkes, der nach dem Woher dieses Dogmas fragt. Als dessen Urheber macht er ein Politiknetzwerk verschiedener lobbyistischer Organisationen aus, deren Politikprodukt drei Dimensionen hat: die Separation ökonomischer Bildung in einem eigenen Schulfach, die Ausweitung der Anteile in den Stundentafeln und die Fundierung in der Perspektive neo-klassischer Wirtschaftswissenschaft. Nach einer detaillierten Betrachtung der Wirkweise und des privilegierten Zugangs von Arbeitgeber- gegenüber Arbeitnehmerinteressen im Feld der Schule plädiert er für eine Trennung der Sphäre von Bildung und Schule von derjenigen wirtschaftlicher Interessen. Die bildungsfremden Ziele von Unternehmen und Verbänden im Bereich der ökonomischen Bildung, nämlich Affirmation und Akzeptanz, Außendarstellung, Öffentlichkeitsarbeit und Personalgewinnung sollten dazu führen, dass die verantwortlichen Stellen ihnen den ungefilterten Zugang zu den Schulen verwehren.

Eine Begründung für die Notwendigkeit schulischer ökonomischer Bildung sucht der Beitrag von Julian Müller und Christoph Lütge. Da eine Demokratie nur durch gut informierte Bürger gute Entscheidungen treffen könne, sei ein möglichst

großes und weit verbreitetes Wissen über ökonomische Zusammenhänge unabdingbar. Überlasse man es der freien Entscheidung, ob man sich ökonomisches Wissen aneignen wolle oder nicht, sei es aber für den einzelnen rational, sich anderen Dingen zu widmen. Dann ist es wahrscheinlich, dass die Politik vor allem von Vorurteilen gelenkt wird, die vor allem gegen Marktmechanismen und internationalen Handel eingestellt sind und den ökonomischen Fortschritt unterschätzen. Um das für die ökonomische Bildung notwendige Schulfach aber nicht einseitiger Einflussnahme durch die Interessen einzelner Wirtschaftsakteure auszuliefern und den Primat der Politik zu übergehen, schlagen sie die deutliche Verankerung ethischer Fragestellungen in diesem neuen Fach vor und fordern ein „Schulfach Ordnungsethik“.

Im Dienste der Stärkung kritischer Urteilskraft muss nach Tim Engartner auch die ökonomische Bildung stehen. Vor diesem Hintergrund sind die zahlreichen privat(wirtschaftlich)en Initiativen, die mittlerweile in den Schulen präsent sind, kritisch zu betrachten. Sie stehen insbesondere dem sogenannten „Überwältigungsverbot“ entgegen, das in der politischen Bildung die Grenze zwischen Aufklärung über strittige Sachverhalte und Indoktrination markiert. Der Komplexität des Lebens könne nur eine integrierte sozio-ökonomische Bildung gerecht werden, deren wesentliche Elemente Engartner darstellt. Ihr Prinzip wäre die Kontroversität ökonomischer Ordnungsmodelle und die Vielfalt wirtschaftlicher Problemlösungen, die stets auch mit Interessen verbunden sind, die es zu erkennen und zu bewerten gilt. Durch eine durchgängige Konfliktorientierung würde der Blick der Schüler für den prozesshaften Charakter von Gesellschaft und Ökonomie geöffnet. Durch eine konsequente Schülerorientierung würde ein realistischer Blick auf die ökonomisch geprägten Rollen als Erwachsener ermöglicht, der nicht übersieht, dass nicht jeder zum selbständigen Unternehmensführer wird, sondern die meisten Arbeitnehmer, Verbraucher und Staatsbürger sein werden.

Auch bei Michael-Burkhard Piorkowsky findet sich die Kritik an einer verkürzten und eindimensionalen Sicht der Ökonomik auf das Wirtschaftsleben. Piorkowsky bemerkt, daß ein „theoretisch und empirisch halbiertes und statisches Modell der Wirtschaft“ den herkömmlichen Konzepten der ökonomischen Bildung zugrunde liege. Die produktive Bedeutung der Haushalte wird – gerade in der Neoklassik – zugunsten einer Überhöhung des Unternehmens und der Unternehmer herabgewürdigt. Folglich werden auch die Reproduktionsbedingungen der Haushalt kaum beachtet und die Einbettung der Wirtschaft in die gesellschaftliche und natürliche Umwelt wird übergangen. „Lebensferne“ sei die Konsequenz eines derart desorientierten Unterrichts. Piorkowsky erwähnt in diesem Zusammenhang auch die fehlende Wirksamkeit dieser Art von ökonomischer Bildung. Mit dem Modellprojekt „Alltags- und Lebensökonomische Bildung“, dessen Grundbestandteile der Beitrag erläutert, wird ein neuer Ansatz der ökonomischen Bildung vorgestellt, der auch einem Großteil der Kritik der anderen Beiträger dieses Bandes gerecht zu werden versucht.

Einen Vergleich der didaktischen Konzepte von ökonomischer und politischer Bildung nimmt Armin Scherb vor. Beider Zielprojektion steht in weitem Einklang: So soll sowohl die politische als auch die ökonomische Bildung zu einer verantwortlichen Übernahme von Freiheit befähigen. Diese „ethische Implementierung“ ist aber, so Scherb, im Falle der ökonomischen Bildung nicht aus ihrer Bezugswissenschaft ableitbar, sondern nur durch eine zusätzliche Reflektion erworben. Anders stelle sich das für die Politikdidaktik dar, der bereits im Politikbegriff auch eine ethische Dimension eignet. Der Unterschied der beiden Didaktiken wird deutlich an deren unterschiedlicher Anschlussfähigkeit an die drei Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses, während die Befähigung zur Mitverantwortung für beide leicht darstellbar ist, sei dies in Bezug auf das Kontroversitätsgebot und das Überwältigungsverbot nicht der Fall. Hier konstatiert Scherb anhand einer Analyse ökonomie-

didaktischer Konzepte ein Defizit, weshalb auch ein eigenständiges Unterrichtsfach für ökonomische Bildung kontraproduktiv wäre.

Perspektivische Verengung ist ein Befund, der von mehreren Beiträgen dieses Bandes gestellt wird. In einer Situation, in der es womöglich unmöglich ist, keinen Standpunkt einzunehmen, liegt der Ausweg aus der Verengung in der Einnahme verschiedener Perspektiven. So beschließt den Band ein Beitrag aus China. Shan Chun schreibt darin nicht so sehr über gegenwärtige Bemühungen zur ökonomischen Bildung in China, sondern er geht von einem sehr alten Zeugnis aus, das in grundlegender Weise die Ziele des Wirtschaftens und der Aufsicht über die Wirtschaft reflektiert. Die Rede ist dabei von Konfuzius, der die Wirtschaft unter ein Primat des Rechts stellt. Wie alles andere unter dem Himmel hat sie eine dienende Funktion. Monopolisierung des Reichtums und Dominanz der Reichen stören die für alle gute Ordnung. Chun zeigt anhand des 2500 Jahre alten Diskurses, was es bedeutet, die Wirtschaft aus der Perspektive der Allgemeinheit, des Rechts und der Humanität zu betrachten. Daraus Folgerungen für die Gegenwart zu ziehen, bleibt jedem selbst überlassen.

Leitprinzipien und Leitfragen ökonomischer Bildung

Eine ausgewogene ökonomische Bildung muss alle ökonomisch geprägten Rollen des Menschen erfassen. Sie sollte dabei nicht die vielfältigen realen Verwicklungen im Wirtschaftsleben zugunsten einer Überbetonung des Unternehmertums vernachlässigen. Zwei Grundsätze, die auch durch den Beutelsbacher Konsens innerhalb der politischen Bildung gedeckt wären, dürften dabei gelten: 1. *Orientierungsgrundsatz*: Ökonomisch gebildet zu sein bedeutet, wirtschaftsbezogene Lebenssituationen kompetent und souverän bewältigen zu können. 2. *Autonomiegrundsatz*: Ökonomie ist für den Menschen da und nicht umgekehrt. Ein angemessener Bildungsstand erfordert daher auf

jeder Ebene kritische Urteilskraft. Sie darf sich nicht in einem bloßen „Abrichten“ auf ökonomische Begriffe und Kategorien erschöpfen.

Unabhängig davon, wie ökonomische Bildungsinhalte in den Studentafeln verankert sind, kommt es entscheidend darauf an, deren inhaltliche Ausgewogenheit zu analysieren. Wichtig sind dabei folgende Leitfragen: Trägt das Bildungsangebot dazu bei, Fragen von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung zu beantworten? (Bedeutsamkeit) Vermittelt das Angebot Fertigkeiten, mithilfe derer sich der Einzelne in der Welt zurechtfinden kann? (Orientierungswissen) Werden die Bildungsinhalte kontrovers und multiperspektivisch dargestellt? (Pluralismus)

Tragen die verwendeten Materialien den neuesten Erkenntnissen der Wirtschaftswissenschaften Rechnung? (Aktualität) Zeigt das Angebot die Veränderbarkeit ökonomischer Lebensbedingungen auf, statt sie als natürliche Gegebenheiten darzustellen? (Kontingenzbewusstsein) Erkennt das Angebot unterschiedliche Lebenswege an oder reduziert es diese auf die Rolle des Unternehmers, Investors oder Anlegers? (Vielfalt) Vermittelt das Angebot den Wert unternehmerischer Verantwortung und Initiative? (Unternehmergeist) Bildet es Verwerfungen ab, die Marktversagen hervorrufen können? (Marktunvollkommenheiten) Stellt das Bildungsangebot die Frage nach Ethik, Fairness und Gerechtigkeit? (Moral)¹

Die Beiträge dieses Bandes entstanden größtenteils aus Vorträgen, die anlässlich einer Tutzingener Tagung über die Zukunft der ökonomischen Bildung gehalten wurden. Den Autoren sei herzlich für ihre Mitarbeit sowie Frau Antonia Kreitner und Herrn Thomas Schölderle für die Hilfe bei der Erstellung der Druckfassung gedankt.

Anmerkungen

- 1 Diese Leitfragen entwickelte im Jahr 2010 der Policy-Brief Nr. 3/2010 „Ökonomische Bildung stärken“, an dem der Autor und Herausgeber mitwirkte (online unter: www.stiftung-nv.de/143555,1031,141260,-1,0,5,0,0.aspx – letzter Zugriff 11.11.2014).

Bildung und Ökonomie

1. Bildung und Ökonomie – ein Thema der Philosophie?

Als Sie einen Philosophen einladen auf einer Tagung über „Ökonomische Bildung“ zu sprechen, da haben Sie gewiss nicht erwartet, dass dieser Ihnen konkrete Vorschläge zur Verbesserung der ökonomischen Bildung im 21. Jahrhundert unterbreiten könnte. Wenn ein Philosoph sich – und manche tun es ja – auf eine solche Praxisbehilflichkeit einlasse, könnte er nur dilettieren, das Projekt nicht wirklich fördern, sich selbst und vielleicht seine Zunft insgesamt als lächerlich oder mindestens als nutzlos darstellen.

Das gilt auch für den grassierenden Ethik-Boom, durch den Philosophen aufgefordert werden, zu allem und jedem eine ethische Bewertung abzugeben. Das nennt man dann die Angewandte Ethik; aber es gibt gar keine Angewandte Ethik. Entweder die Allgemeine Ethik ist allgemein, dann gilt sie immer und überall und bedarf keiner Anwendung; oder aber es geht um eine lokale Ethik mit einem von vornherein spezifisch eingegrenzten Geltungsbereich, deren Prinzipien stehen aber zu einer Allgemeinen Ethik nicht im Verhältnis einer Anwendung eines Allgemeinen auf eine besondere Gruppe von Fällen. In diesem Sinne kann die Allgemeine Ethik auch nicht auf das Verhältnis von Bildung zu Ökonomie „angewendet“ werden.

Vielleicht verdanke ich ja die Einladung auch der Tatsache, dass ich in meiner Dienstzeit an der FernUniversität in Hagen über 13 Jahre hindurch mit Erfolg eine Weiterbildung „Wirtschaftsphilosophie“ entwickelt, geleitet und durchgeführt habe. Das war allerdings keine Maßnahme ökonomischer Bildung, sondern umgekehrt eine der philosophischen Bildung für ausgebildete und im Beruf tätige Ökonomen. Dann hätte meine Einladung nach Tutzing möglicherweise den Hintersinn, dass

auch in verbesserte ökonomische Bildung ein Moment philosophischer Reflexion eingebaut werden solle, wie seinerzeit die Teilnehmer an jener Weiterbildungsmaßnahme es empfunden und gewünscht haben müssen.

2. Die Arbeit am Begriff

Generell aber ist die Arbeit des Philosophen die Arbeit an Begriffen. Diese besteht einerseits in dem Versuch, Begriffe in ihrem Gebrauch zu präzisieren. Andererseits in begriffsgeschichtlicher Arbeit, und oft geht beides zusammen, wenn nämlich ein bereits einmal erreichtes Differenzierungsniveau verloren zu gehen droht. So könnte man sich beispielsweise fragen, was mit dem Begriff des Marktes geschah in den zwei großen Übergängen in der Geschichte der ökonomischen Märkte. Ursprünglich waren Märkte zeitlich und räumlich durch einen Landesherrn oder einen Burgherrn durch Privilegienverleihung eingerichtete und kontrollierte Veranstaltungen. Unregulierte, gar deregulierte Märkte konnte es definitionsgemäß nicht geben. Tausch- und Verkaufsgeschäfte außerhalb dieses regulierten Rahmens abzuschließen, sogenannter „Fürkauf“, war strengstens verboten. Was passierte eigentlich, als uns die Neoliberalen eingeredet haben, Märkte würden erst dann ihre volle segensreiche Kraft entfalten können, wenn sie jeglicher Regulierung enthoben wären, also wörtlich entfesselt wären? Hier immer noch wurden Märkte als Strukturen verstanden, in denen sich Akteure begegneten und bewegten, und es wurde immer noch unterstellt, dass die unregulierte Entfesselung des Egoismus der Akteure auf einer höheren Ebene qua Struktureigenschaft von Märkten zum Wohl des Ganzen ausschlagen würde. Im momentan stattfindenden zweiten großen Wandel des Marktbegriffs werden nun eben diese Strukturen als Akteure *sui generis* angesehen und behandelt. Die Finanzmärkte, so sagt man, bedrohen nun ganze Volkswirtschaften, sie müssen wie große, gefährliche Tiere „beruhigt“ oder sogar gezähmt werden. Die Politiker versuchen nun, mit bestimmten Maßnahmen

diesem angeblichen Mega- oder Meta-Akteur beizukommen. Als politischer Akteur der Großen Politik versucht man, mit einer Netzstruktur, die eben kein Akteur ist und keinen verantwortlichen Drahtzieher hat, zu kämpfen wie seinerzeit Don Quixote mit den Windmühlenflügeln. Das misslingt. Es muss so lange misslingen, wie man sich über die missratene Begrifflichkeit in der Wahrnehmung, Konfigurierung und Behandlung der Phänomene keine Rechenschaft gibt und Klarheit verschafft. In einer solchen Situation kann der unbefangene Blick des Philosophen auf die Begrifflichkeit hilfreich sein. Das war jetzt nur ein beliebig herausgegriffenes Beispiel für einen möglichen Einsatz von Philosophen im Dickicht der Wissens- und Handlungsorientierungen im Bereich der Ökonomie.

3. Die Verbindbarkeit von Bildung und Ökonomie

Hier aber soll es nun um die Begriffe Bildung und Ökonomie gehen, um zwei Begriffe, die ich gewissermaßen mit spitzen Fingern, jedenfalls ohne jede Identifizierungsemphase anfassen werde. Wenn ich mich aber darauf einlasse, so muss ich allerdings im Interesse der begrifflichen Klärung auf einen dritten Begriff Bezug nehmen, und das ist der Begriff der Kultur.

Gestatten Sie mir, dass ich ganz grundsätzlich beginne: Wie wir alle wissen aber nicht wissen wollen, ist das menschliche Leben begrenzt und die Phänomene der menschlichen Existenz sind vergänglich. Und das ist schlimm und in dieser Brutalität auch schwer erträglich. Um darüber hinwegzukommen, haben sich die Menschen zweierlei Strategien einfallen lassen, die teilweise einander entgegengesetzt sind, sich aber auch teilweise ergänzen.

4. Zwei Formen des Umgangs mit Endlichkeit

4.1 Das Ökonomieprinzip

Die erste Strategie besteht darin, mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen sparsam umzugehen, sowohl mit den Kräften

des individuellen Körpers als auch – ökologisch – mit den Ressourcen dieses Planeten. Ressourcenersparnis ist nur einer der Aspekte, deren Insgesamt die Optimierung der Zielerreichung ist. Je schneller und aufwandärmer wir ein gestecktes Ziel erreichen, desto schneller können wir uns weitere und weiterreichende setzen und erreichen und so weiter. Wozu das, fragte bereits Aristoteles, und er nahm an, dass es in all dem Zielerreichungsgetriebe ein letztes Ziel geben müsse, für das die Frage nach dem „Wozu“ keinen Sinn mehr macht. Und an dieser Stelle setzte er den Begriff der Glückseligkeit ein. Wozu willst du glücklich sein, ist daher keine sinnvolle Frage mehr. Allerdings funktioniert der Begriff der Glückseligkeit als ein solches Stoppsignal des Weiterfragens nur unter der Bedingung, dass er inhaltlich leer bleibt und sich – jedenfalls dann später unter den Individualisierungszumutungen der Moderne – dieser jenes und jene dieses denken kann und darf. Schließlich hat Georg Simmel in seiner Philosophie – unter anderem in seiner *Philosophie des Geldes*¹ – gezeigt, wie Zwecke zu Mitteln und Mittel zu Zwecken werden. Veranschaulichen könnte man das an dem Übergang von der Geldwirtschaft, für die Sparen einen elementaren Sinn macht, zur Kreditwirtschaft, in der nicht mehr das als Schatz angesparte Geld ausschlaggebend ist, sondern die Kreditwürdigkeit, also Geld, das man nicht hat, und das heißt ob man zur Befriedigung der Forderungen aus dem jetzigen Kredit in Zukunft einen anderen Kredit erhalten wird oder nicht usw., um die ersteren Forderungen abzulösen; zur Absicherung der damit einzugehenden Risiken dienen dann die Derivate wie Hedge-Fonds usw. ad infinitum.

4.2 Das Kulturprinzip

Mit der Frage nach dem „Wozu“ bin ich bereits an der Schwelle der Thematisierung der zweiten Strategie der Vergänglichkeitsbewältigung angekommen. Schon die Antike wusste, dass man, ob ein Leben gelungen sei, ob also der, der es geführt hat, glücklich zu preisen sei, erst im Moment des Todes abschließend be-

urteilen könne. Das aber ist kein Grund, diesen Bilanzierungsmoment im Sinne der optimierenden ersten Strategie möglichst rasch und aufwandarm anzustreben und zu erreichen. Im Gegenteil. Wir bemühen uns nach eigenen Kräften und denen der beratenden Mediziner und der anderen Lebenshilfswissenschaftler diesen Zielpunkt unserer irdischen Existenz möglichst weit hinauszuzögern, das heißt in den Lebensvollzug eines im Prinzip vergänglichen Lebens möglichst viele, in sich sinnvolle Umwege einzubauen.

Ich möchte die erste Strategie der Vergänglichkeitsbewältigung das Ökonomieprinzip, die zweite das Kulturprinzip nennen. Eine solche Unterscheidung ist die Unterscheidung zweier Prinzipien, nicht etwa zweier Sektoren der modernen oder postmodernen Gesellschaften. Denn natürlich spielt das Kulturprinzip der Umwege auch in der Ökonomie eine erhebliche Rolle, man denke etwa nur an die Umwege, die der Übergang von der Naturalwirtschaft zur Geldwirtschaft und der von der Geldwirtschaft zur Kreditwirtschaft und von da zu den Derivaten bedeutet. Hegel hatte diese Umwegigkeit an den Formen des Bewusstseins festgemacht, die der Einsatz des Knechts zur Befriedigung der Bedürfnisse des Herrn ausmacht. Und selbstverständlich wird im kulturellen Sektor auch zielorientiert gearbeitet, was Simmel dann als die *Tragödie der Kultur*² angesprochen hat, zu Unrecht, es sei denn man verstünde die Tragödie selbst als ein kulturkonstituierendes Prinzip, das von der griechischen Tragödie über Nietzsche bis zu Bataille reicht, was aber Simmel nicht meinte.

Wenn wir jetzt so weit sind, von sich ergänzenden Prinzipien zu sprechen, dann ist es auch möglich und inzwischen angezeigt, die Beziehung auf den Menschen, auf die menschliche Existenz in ihrer Vergänglichkeit als Orientierung, von der wir ausgegangen waren, für die Thematisierung des Sozialen als unnötig und hinderlich aufzugeben. Eine zeitangemessene, das heißt postmoderne Sozialphilosophie hat eine postanthropologische Sozialphilosophie des Zwischen, das heißt der Medialität zu sein.³

Zwar sterben erfahrungsgemäß die Menschen weiter, aber erstens immer die anderen und zweitens stirbt das Soziale dadurch nicht mit. Die Funktionspositionen des Sozialen als eines Prozesses bestehen weiter, auch wenn ein Mensch stirbt. Die Vergänglichkeit dieser Positionen im kommunikativen Prozess des Sozialen ist von anderer Art, es ist kein Sterben, sei dieses nun als menschliches Sterben ein Aufhören in Nichts oder ein Übergang in eine ganz andere Welt; die Vergänglichkeit der Funktionspositionen ist eine immanente Transformation, manchmal auch eine Revolution, aber nie eine Nichtung. Kurzum das Soziale ist ein medialer Prozess.

5. Das Soziale als medialer Prozess

Bevor ich gleich auf den Bildungsbegriff zu sprechen komme, möchte ich doch in einer kleinen Zwischenbemerkung auf die Konsequenzen des zuletzt geäußerten Grundsatzes aufmerksam machen, nämlich dass das Soziale ein medialer Prozess sei. Aus methodischen Gründen verabschiedet sich die Sozialphilosophie aus einer ontologischen Fundierung durch die Anthropologie. Sozialontologisch gesehen und mit Luhmann gesprochen, *besteht* die Gesellschaft nicht *aus* Menschen.⁴ Um das Soziale zu verstehen, nützt es folglich nichts, auf die sogenannten, eher dubiosen „Menschenbilder“ zu rekurrieren, seien sie nun optimistisch oder pessimistisch, altruistisch oder egoistisch, nutzenorientiert oder lustgesteuert, rational oder post-, prä- oder irrational oder aus allem bunt gemischt. Es liegt nicht in einer sogenannten „Natur“ des Menschen, sozial zu sein; sondern – in methodischer Perspektive gesehen – liegt es in der „Natur“ des Sozialen, dass (auch) Menschen in ihm vorkommen, ihren Ort, ihre Rolle, ihre Charaktere, das heißt ihre Funktionspositionen im kommunikativen Text zugewiesen bekommen.

Sozialphilosophien, die versuchen, vom Menschen auszugehen, halsen sich mehrere Probleme auf. Sie müssten zunächst klären, was dieser „Mensch“ ist. Ist er Objekt oder gar Subjekt

eines praktischen Humanismus, das heißt eine Zurechnungseinheit, und wer ist dann auf welcher Grundlage berechtigt, eine solche Zurechnung vorzunehmen, die heute allein noch mögliche, aber zirkuläre Antwort lautet: das ist der Mensch; oder ist der Mensch das, wofür die Humanmediziner oder gar die Biopolitiker zuständig erklärt worden sind, letztlich also der Mensch als ein durch einen bestimmten Genpool definierter Organismus, oder wollen wir unter einem Menschen das verstehen, was die philosophische Anthropologie vor 200 Jahren erfunden hat, sei er nun mit Gehlen als Mängelwesen, sei er mit Plessner als Exzentriker verstanden. Aber selbst angenommen, es gelänge in überzeugender Weise, die anthropologischen und humanistischen Vorannahmen zu klären, und selbst die moralische, ob der Mensch von seiner ersten oder zweiten Natur aus gut oder böse oder gemischt wie ein Schachbrett sei, bleibt doch immer noch unklar, wie aus einem so konstruierten Menschen (den so konstruierten Menschenbildern) Soziales oder gar eine ganze Gesellschaft hergeleitet werden kann. Im Grunde muss man eingestehen, dass, je mehr Einzel- und Tatsachenwissen wir über den Menschen als Organismus wissen, wir desto weniger wissen, was der Mensch als Mensch ist, sodass man vielleicht mit Plessner festhalten kann, der Mensch ist nicht, was er ist, sondern er ist über jede Bestimmtheit schon hinaus. Da hilft es nun gar nichts oder verschlimmert noch den Befund, wenn man auf das Leben als Grundlagenprozess zurückgreifen wollte, wie es etwa Wilhelm Dilthey vorgeschlagen hat.⁵ Das Leben, sei es nun das individuelle Seelenleben oder sei es auch das soziale Leben, ist je schon ein vermitteltes und gibt uns nicht eine solche Unmittelbarkeit ab, dass sie zum Ausgangspunkt gewählt werden könnte. Das ist der Grund, warum wir im Folgenden nicht von einer vermeintlichen Unmittelbarkeit irgendeiner Art ausgehen werden, sondern von der Vermitteltheit selbst, dem Medium, dem Zwischen, konkret vom kommunikativen Text, der uns trennt und verbindet. Anders gesprochen: wenn es also die Menschen gibt, und daran kann ja kein Zweifel sein, ist das

allein noch kein hinreichender Grund, *den* Menschen als Ausgangspunkt einer Theoriebildung über das Soziale zu wählen.

Erst unsere Postmoderne konnte denn auch den theoretischen Mut aufbringen, die inzwischen faktisch eingetretene Dezentrierung des Menschen anzuerkennen und die Zentrierung des Menschen, die nach Michel Foucault vielleicht erst 300 Jahre gewährt hat, aufzugeben, ohne zugleich in den Verdacht der praktischen Inhumanität zu geraten. Im Gegenteil sind es ja die fundamental angelegten Menschenbilder, die dazu anleiten, ideologisch-imperialistisch gewisse Andere als nicht oder nicht im vollen Sinne Menschen anzusehen und zu markieren. Die Moderne, inklusive der Spätmoderne dagegen war niemals vom Sozialen ausgegangen, weil sie mit der Menschenbildorientierung immer noch in Resten eines Substanzialismus befangen war. Mittlerweile jedoch könnten wir gelernt haben, vom Zwischen, vom Medium her zu denken. Ein solches Denken will die Menschen nicht abschaffen, ist nicht transhumanistisch, wie die selbsternannten Retter der Moderne argwöhnen, sondern es verweist lediglich den Menschen theoretisch auf seinen Platz im kommunikativen Text, als Hybrid statt Hybris. Dadurch ist praktische Humanität nicht ausgeschlossen, und die Praxis eines solchen Denkens ist nicht unmoralisch, sondern ein solches Denken erübrigt lediglich das imperiale gute Gewissen, das sich selbst als gut (immer mit zugestandenen kleinen Fehlern und Verbesserungsmöglichkeiten) weiß, den Anderen aber als böse, obwohl auch er gut sein könnte, wenn er mit etwas Bemühung so wäre wie wir, das heißt vernünftig. So werden wir von einer postanthropologischen Sozialphilosophie sprechen können, weil diese nicht mehr von *dem* Menschen ausgeht und ein Wissen über ihn als Bedingung jeglicher Sozialphilosophie postulieren muss.⁶

Was hat das nun für Konsequenzen für die Begriffe von Bildung und von Ökonomie, sowie für deren Zusammenhang? Zunächst also zum Bildungsbegriff.

6. Der Bildungsbegriff

Der Begriff der Bildung hat zwei fast einander entgegengesetzte Ursprungskomponenten, die aber die Tradition des Redens von Bildung bis heute prägen. Das ist einerseits ein religiöser, andererseits ein organologischer Bildungsbegriff; bis heute drückt sich das in der Spannung aus, ob Bildung mehr oder weniger von innen oder von außen komme oder kommen solle.⁷ Der religiös inspirierte Bildungsbegriff, geprägt von Meister Eckhart, unterstellt, dass die Bildung eines Selbst vom Anderen herrühre, bei Meister Eckhart die Ein-Bildung des Seelen-Funkens durch göttliche Einwirkung, also durch den ganz Anderen. Der organologische Bildungsbegriff, vor allem seit der frühen Neuzeit, geht dagegen von der Aus-Bildung innerer Anlagen aus. Noch in den heutigen Bildungswissenschaften setzt sich diese Spannung fort als Spannung zwischen humanistischer Allgemeinbildung der Seele und technischer Ausbildung zur Anpassung an die Berufswelt, wobei der Begriff der Ausbildung seine Zielrichtung geradezu umgekehrt hat und der Begriff der Einbildung für bildungswissenschaftliche Diskussionen nicht mehr zur Verfügung steht. Wie auch immer, der klassische Bildungsbegriff, sei er nun stärker von der einen oder der anderen Komponente geprägt, ist strukturell auf Innerlichkeit bezogen. Diese innerliche Inhaltlichkeit hat auch damit zu tun, dass Bildung wörtlich Bild-Werdung meint.

6.1 Die Bildung der Deutschen

Für das nationale Selbstverständnis der Deutschen um 1800 spielt nun gerade der Bildungsbegriff eine prominente Rolle. Während die Franzosen sich – in Anlehnung an römisch-republikanische Werte – der politischen Umwälzung widmeten, fühlten sich die Deutschen in ihrem politischen Partikularismus seit Winckelmann der griechischen Bildung verpflichtet.

Noch 1807 sagt Wilhelm von Humboldt: „Die Deutschen besitzen das unstreitige Verdienst, die griechische Bildung zuerst treu aufgefasst und tief gefühlt zu haben“⁸. Bis in die politische

Verfassung hinein, den Föderalismus einer Staaten-Vielfalt, gleicht Deutschland dem antiken Griechenland, das aber ist keine historische Rückständigkeit (gemessen am Zentralismus Frankreichs und Roms), sondern die angemessene politische Verfassung der Humanität, die von Griechenland zu Rom hin verfallen und untergegangen ist, derzeit ihren Sachwalter aber unter den Deutschen hat und damit die wahre Option auf eine wahre Zukunft der Menschheit darstellt. So ist im Hinblick auf die Entwicklung von wahrer Politik und Kultur Deutschland bereits über Frankreich hinaus. Je nachdem nun, ob an den Vorgängen der Französischen Revolution stärker die zentralistischen, hegemonialen, romanophilen, bloß äußeren Momente einer blutigen Politik betont wurden, oder stärker die menschheitlichen Ideale, konnte die Revolution als letztes Aufbäumen des römischen Geistes oder als Durchbruch menschheitlicher, letztlich griechischer Ideale aufgefasst werden. Als Konsequenz dieser Bewertung aber gilt: Die eigentliche Revolution findet in Deutschland statt, die Französische Revolution ist nur ihr Abglanz.

Dann schützt Bildung auch deswegen gegen haltlose Schwärmerie (F. Schlegel: „Bildung ist das Einzige, was gegen Schwärmerie sichert.“⁹) mit ihren Konsequenzen politischer Revolutionen und Despotismus, weil durch Bildung das Innere eine „fortgehende Kette der ungeheuersten Revoluzionen“¹⁰ ist. Dann ist die Menschheitsaufgabe der allgemeinen Bildung der gesamten Menschheit eben dadurch zu bewältigen, dass das Zentrum der Menschheit im Menschen selbst liegt, sodass die eigentliche Bildung die Selbst-Bildung ist: „Nur durch Bildung wird der Mensch, der es ganz ist, überall menschlich und von Menschheit durchdrungen.“¹¹ Auch hier ist die religiöse Konnotation nicht aufzugeben, erhält freilich eine fast übernatürliche Konnotation: Bildung ist Gott-Werdung.¹²

Solch ein Bildungsbegriff tritt daher ebenso sehr mit einem Universalisierungsanspruch auf wie der politische oder der philosophische Freiheitsbegriff. Als Postulat tritt es daher durchaus

auf in der Form, dass es ein Reich der Rohheit jenseits der Grenzen eines Reichs der Bildung nicht geben *solle* (!).¹³

Gleichwohl bleibt dieser Bildungsbegriff, jedenfalls bei Friedrich Schlegel, okkasionalistisch. So wie wir weder leben, um glücklich zu sein, noch um unsere Pflicht zu tun, sondern um uns zu bilden, weil es für die Einrichtung eines gelungenen Lebens eben keine Grundsätze gibt, sondern nur mehr oder weniger geeignete Maßnahmen, Vorkehrungen und Einrichtungen, so ist auch der Bildungsbegriff selbst von den Umständen betroffen, sodass Bildung so etwas ist wie die „Stimmung“ eines Musikinstruments: vor einem Konzert mit harmonischen Zusammenspiel müssen die Instrumente aufeinander eingestimmt werden.¹⁴ Könnte das noch wie eine bloße Kompromissbildung oder Verbindlichkeit eines abstrakt vorgegebenen Maßes („Kammerton A“) missdeutet werden, so ist die Idee des Symphilosophierens und das ihm zugrundeliegende Konzept einer polemischen Totalität Gewähr gegen eine solche Missdeutung.

6.2 Bildung und Ökonomie in der Postmoderne

Wenn das aber so ist, dann ist dieser Bildungsbegriff anthropozentrisch und der postmodernen Dezentrierung des Menschen theoretisch nicht gewachsen. Ob der technische Bildungsbegriff dem entwachsen ist, bleibt zu klären. Wenn aber auch er – quasi als streitsüchtige Antwort auf den humanistischen Bildungsbegriff – immer noch meint oder wenigstens beteuert, dass es auch ihm um „den“ Menschen gehe, verfehlt auch er die medialitätszentrierte Thematisierung des Sozialen. Erst wenn er Bildung als Abbildung von Medialitätsstrukturen auf eine Projektionsfläche begriffe, würde er einen sozialontologisch angemessenen Bildungsbegriff hervorbringen können. Dass an dieser Funktionsposition („Projektionsfläche“) vor allem diese und jene menschlichen Wesen, aber auch korporative Vertretungen von solchen, auftauchen, versteht sich. Wer nun argwöhnt, diese Konzeption würde die Subjekte allein als Spielbälle äußerer Zugriffe und das

heißt ihre Bildung als Manipulation begreifen, der sei darauf aufmerksam gemacht, dass die Sozialphilosophie neben dem äußeren Anderen eines Selbst, sehr wohl auch einen inneren Anderen kennt, der durch Begriffe wie Gemüt und Bewusstsein markiert ist und der den Ansprüchen des äußeren Anderen auch einen Widerstand entgegensetzen kann. Judith Butler hat diese Doppelheit (bei ihr:) des Subjekt-Begriffs einleuchtend ins Bild gesetzt.¹⁵ Aber für eine postmoderne Sozialphilosophie ist es wichtig festzuhalten, dass diese Spannung, auch die Korrespondenz, von innerem und äußerem Anderen nicht mehr mit Begriffen der Moderne wie etwa der Entfremdung von irgendeinem Eigentlichen beschrieben werden kann.¹⁶ Die Moderne hatte es nicht verstanden, Andersheit kategorial von Fremdheit zu unterscheiden und musste daher das Selbst als das Eigentliche interpretieren.

Nun zum Ökonomiebegriff. Ursprünglich als die Lehre vom Haus, ist Ökonomie von Anfang an bis heute asubjektiv konzipiert und findet daher eher Zugang zum Postanthropologischen. Zwar hat man ökonomiekritisch auch immer wieder versucht, „den“ Menschen und die Befriedigung seiner „eigentlichen“ Bedürfnisse zum Kriterium der Beurteilung der Ökonomie zu machen. Aber weder die Praxis des Wirtschaftens noch die ökonomische Theoriebildung hat sich – im großen und ganzen – darum viel geschert. Sollten sie aber, sagen manche philosophischen Wirtschaftsethiker. Ökonomie im Dienste „des“ Menschen, heißt deren Parole. Ich glaube aber nicht, dass sich Wirtschaftsethik von einer individualethischen Handlungsethik her aufbauen lässt. Der Risiko-Diskurs in den Wirtschaftswissenschaften, der Soziologie und der Philosophie sollte uns eines Besseren belehren.

6.3 Zwischenfazit

Der anthropozentrische Bildungsbegriff ist nicht geeignet, in einen integrierenden Diskurs mit der Ökonomie einzutreten. Umgekehrt wäre auch ein, wahrscheinlich sowieso vergeblicher

und erfolgloser Versuch einer neuen Anthropozentrierung der Ökonomie der falsche Weg, das Thema „Bildung und Ökonomie“ anzugehen. Aber wie dann?

Um nun eine tragfähige Verbindung zwischen diesen beiden asubjektiven Strukturen herzustellen, müssen wir auf die Anfänge unserer Überlegungen zurückgehen. Denn die zwei Prinzipien der Vergänglichkeitsbewältigung, Sparsamkeit und Umwegigkeit, lassen sich beide auf die fraglichen beiden Begriffe abbilden. Bildung geht zielstrebig vor, sie will als Resultat einen gebildeten Menschen hervorbringen, aber sie geht auch umwegig vor und vermittelt dem jungen Menschen Fertigkeiten und Kenntnisse, die genau dieser Mensch später vielleicht überhaupt nicht brauchen kann. Und in der Ökonomie werden Absicherungen für Risiken von Transaktionen vorgenommen, die vielleicht nie eintreten werden, und es werden Ziele gesetzt, Pläne aufgestellt und erreicht. Aber diese doppelte Abbildlichkeit und damit strukturelle Ähnlichkeit der sozialen Prozesse schafft noch keine Verbindung oder lässt sie in den Blick geraten. Um einen Vergleich zu bemühen: Es gibt zwar Ähnlichkeiten zwischen Männern und Frauen, als Menschen nämlich, aber dass diese miteinander eine Verbindung eingehen sollten, ist doch damit keineswegs gesagt, und der Gedanke liegt zum Beispiel dem vorpubertären Bewusstsein von Jungen und Mädchen ziemlich fern.

7. Kultur als Vermittlungsbegriff

Wie gesagt, rekurrieren wir auf den Begriff der Kultur als Vermittlung. Kultur darf dabei allerdings nicht als ein gesichertes und zum Beispiel museal archivierte Ensemble von Inhalten verstanden werden. Vielmehr bewährt sich Kultur in ihrer Begegnung mit dem Fremden; lebendige Kultur ist wesentlich heterogen, enthält den „Stachel des Fremden“¹⁷ in sich. Kultur ist Heterogenitätspflege. In diesem Sinne kritisiert Franck Fischbach die Bemühung um die Identität des Subjekts als dessen Weltver-