

#### IV.4. Gegen Vereinseitigung: Lebenslanges Lernen, aber richtig

Die Vorstellung, das Ökosystem gesellschaftlich zu gestalten, geht heute eher als eine schaurige Herausforderung durch, denn als positive Utopie. Die Möglichkeit des Scheiterns lässt eher an eine Dystopie denken. Gern hätte mensch, dass sich die Natur selber reguliert. Doch aus diesem Paradies hat sich die Menschheit per Bevölkerungswachstum, Stoffumsatz und Energieverbrauch herauskatapultiert. Wir hätten dafür schon im 19. Jahrhundert unsere Lebensweise ändern müssen. Zum Beispiel mit einem ineffektiven Sozialismus, der sich statt dem Wachstum der Gleichheit, der allgemeinen Partizipation und einer moralisierenden Klugheit verschrieben hätte. Vielleicht hätten noch andere Selbsttäuschungen ein Leben in und mit der Natur ermöglicht – aber eben nur in einer konstanten Wirtschaft und bei einer Begrenzung des Bevölkerungswachstums. Heute haben wir uns den Planeten praktisch vollständig untertan gemacht – und tragen nun die Verantwortung. Kaum sind wir dem Fluch der Agrargesellschaft entronnen, das Brot im Schweiß unseres Angesichtes zu essen, verlangen Gesellschaft und die ökologischen Umstände politische und kognitive Kompetenzen in einem nie geahnten Ausmaß. Wir müssen kaum noch wirklich arbeiten, aber jeder Handgriff kann enorme Konsequenzen haben. Deshalb müssen wir ihn einstudieren, üben und reflektieren, bis die Birne raucht. Die Arbeitsgesellschaft verändert sich in eine lernende Gesellschaft. So sehr das den Menschen als Fortschritt verkauft wird, so deutlich ist die Ambivalenz dieser Entwicklung. Der Prozess hat insgesamt Vor- und Nachteile, verändert das, was wir für das Menschliche halten und wirbelt die soziale Struktur durcheinander, weil nun Klugheit und Diplomatie statt Fleiß und Strenge gefragt sind. Wie gesagt, die Wissensgesellschaft ist kein Selbstläufer, es sind merkwürdige Entgleisungen denkbar, aber ich will der Dystopie hier neben den Gefahren schon auch eine Hoffnung abhandeln: Weil der Mensch eben kein reines Geisteswesen sein kann, besteht auch die Chance, von der Einseitigkeit der Tätigkeiten wegzukommen, wie sie die hierarchische Gesellschaft immer mehr auf die Spitze getrieben hat. Die differenzierte Gesellschaft könnte dagegen einen integrierten Menschen erschaffen, der in verschiedenen Felder aktiv ist – wenn sich die Einsicht durchsetzt, dass gerade die Erkenntnis eine Verarbeitung der Erfahrung voraussetzt, diese sich aber nicht erzwingen lässt.

Soweit es die Beobachtung der einfach strukturierten Gesellschaften ergibt, lernen Kinder in den ersten Lebensjahren beiläufig das Sprechen und entwickeln ihre Motorik. In der Latenzzeit geht es dann um die geschlechtsspezifischen Kernkompetenzen der jeweiligen Kultur. Hier findet mensch Ansätze von Unterricht. Dieser endet jedoch mit der Pubertät. Oft werden die Mädchen dann schnell verheiratet und die Jungs toben sich mit den Gleichaltrigen als Krieger aus. Erst später als Familienväter arbeiten sie dann im engeren Sinne. Die hierarchische Gesellschaft erst hat das Lernen in der Latenzzeit systematisiert und immer weiter ausgedehnt. Heute unterteilt Martin Kohli (\*1942) die Biografie des modernen Menschen in drei Phasen: Die des Lernens, die des Arbeitens und die des Ruhestandes (1994). Etwas differenzierter sieht Friedrich Krotz (\*1950) einen Unterschied zwischen Unter- und Mittelschicht. Während ihm für die einfachen Leute die Dreigliederung genügt, erkennt er in der studentischen Existenz bis zum 30. Lebensjahr eine eigene Phase. Zudem betont er die Besonderheiten der jungen, meist kinderlosen Erwerbstätigen aus der Mittelschicht, die er Aufsteiger nennt (1990, S. 224 -239). Entscheidend für uns ist aber erst einmal die deutliche Abtrennung der Phasen des Lernens von den anderen Lebensabschnitten, wie wir sie in beiden Modellen finden. Über den Ansatz, demzufolge der Mensch als lebenslang Lernender auch im Beruf lernen sollte, werden wir noch zu reden haben. Wir setzen hier nur so viel voraus, dass es immer noch eine reine Zeit des Lernens gibt und dass in dieser Periode die Weichen für die Zukunft entscheidend gestellt werden. Auf die zentrale Funktion der Bildungseinrichtungen, die Lebenschancen zuzuteilen, wies schon in den 1970er Jahren Claus Offe (\*1940) hin. Wie alle Linken erkannte er diverse Merkwürdigkeiten und Ungerechtigkeiten des Leistungsprinzips,

mensch wollte es ja am liebsten abschaffen. Die Pointe geht soweit, dass nur die Ignoranz gegenüber dem Fleiß der Schüler der Arbeitswelt ausreichend qualifizierte Arbeitnehmer\*innen sichere (vgl., Offe 1975, S. 232). Die Absurdität, dass es bei einer konsequenten Verlagerung der Leistung in die Zeit der (Aus-)Bildung auf die Performance im Beruf gar nicht mehr weiter ankommt, bleibt ungesagt. Es kommt im heutigen Gewerbehalt nicht auf Fleiß an, sondern darauf, in jeder Situation richtig zu reagieren. Zwischendurch darf der\*die Arbeiter\*in, die\*der Angestellte oder der\*die Beamte eine ruhige Kugel schieben, während der\*die Schüler\*in angespannt darauf achten muss, den Faden nicht zu verlieren. Eine solche Gesellschaft, die die Leistung in den jungen Jahren für die Vergabe gesicherter Posten im höheren Alter verantwortlich macht, ist Kinderarbeit auf höchstmöglicher Organisationsstufe. Die offizielle Ideologie jedoch verdammt die Kinderarbeit und betrachtet es mal als Gnade, mal als Recht, in die Schule gehen zu dürfen – was die Betroffenen selbst wohl ziemlich bald eher als unentrinnbaren Zwang empfinden.

Dem Gedanken von der Zuteilung von Lebenschancen durch die Bildungsinstitutionen ist die Zeit des Lernens blutiger Ernst. Die Frage, ob die Chancenzuteilung (leistungs)gerecht sei, können wir für eine Kritik dieses Irrsinns von der Festlegung des Menschen auf seine kindliche oder auch jugendliche Performance fast beiseite lassen. Sie führt zu erwägenswerten Paradoxien wie der Obigen von Offe - nicht aber zu einer wirklich konkreten Veränderung der Schule oder der Universität. Denn selbst wenn wir Leistung als einen Maßstab im Bildungssektor akzeptieren, wie das die anschließenden Systeme der Berufsarbeit und auch die Eltern allen guten Gegenständen zum Trotz verlangen, lässt sich leicht Folgendes feststellen: Es kann natürlich in einer solchen beschränkten Lebensphase einiges schief gehen, das es erschwert, dem Stoff zu folgen. Diese kurzfristigen Einschränkungen müssen aber noch lange nicht die Leistungsfähigkeit im Erwachsenenalter beeinträchtigen. Eine lange Krankheit oder eine Zuspitzung einer chronischen Krankheit, und die Mathenoten sind erst mal im Keller. Schon bedarf es besonderer Hilfe (vgl. Wertgen 2013). Der\*die berühmte Späentwickler\*in darf sich später auch gewaltig strecken. Wieder ein Fall für besondere Förderung (vgl. Urban 2004). Eine Behinderung kann als Beeinträchtigung selbst, aber auch, wenn sie während der Ausbildung auftritt und mensch dann erst mal von der Rolle ist, den Lernfortschritt erheblich ins Stottern bringen. Dann redet die Literatur vorwiegend normativ von Inklusion: Aber es gibt kaum Literatur über die Schwierigkeiten mit der Integration – und schon gar nicht über die Breite der möglichen Handicaps hinweg, wenn die Heil- und Sonderpädagogik nicht gerade professionelle Erfahrung damit hat. Sozial schwierige Umstände von elterlicher Krankheit, Arbeitslosigkeit bis zur Scheidung müssen auch erst mal verdaut werden. Dabei helfen üblicherweise keine Lehrer\*innen und keine Professor\*innen. Das System reagiert auf Problemfälle, indem es zusätzlich stigmatisierend Spezialbehandlungen empfiehlt. Dabei könnte es die Unterstützung in dem zu fordernden Umfang überhaupt nicht vorhalten, wenn nicht die Mehrheit der Bedürftigen von selbst dankend darauf verzichten würde. Hinzu kommt, dass vor allem Jugendliche in ihrer Ausbildungszeit ihre Identität ausbilden. Das ist für manche schwieriger als für andere: etwa für Frauen, Homosexuelle, ethnische Minderheiten oder Behinderte, um nur einige zu nennen. Die Jugendforschung bietet zu allem Literatur. Aber es findet sich nur wenig darüber, was diese Herausforderungen für den Schulalltag bedeuten. Die Schule konstruiert sich statt der vielfältig beeinträchtigten Individuen eine\*n Normschüler\*in mit einer optimalen Leistungsfähigkeit. Doch den\*die gibt es so nicht. Selbst der\*die hochbegabte Wissensstaubsauger\*in muss zumindest damit fertig werden, dass ihn\*sie seine\*ihre Mitschüler als Streber\*in verachten. Je mehr sich die Zeit der Statusvergabe in einer solchen Umwelt verdichtet, um so zufälliger und willkürlicher schlagen dann diese Belastungen bei der Vergabe der späteren Position durch.

Gymnasium und Universität wurden in Deutschland im frühen 19. Jahrhundert für eine Minderheit geschaffen, die wir heute überwiegend als hochbegabt bezeichnen würden. Sie schrieben zum

Übergang an die Universität Aufsätze in Latein und manchmal auch Altgriechisch, hatten in diesem Alter ein detailliertes Geschichtsbild und beherrschten die erst hundert Jahre vorher entwickelte Mathematik des Integrals. Die Wissbegier und Lernbereitschaft dieser Elite war kaum zu erschüttern, selbst wenn mensch ihnen einen Besenstiel als Lehrer\*in oder Professor\*in vorgesetzt hätte und diese\*r dann didaktischen Kauderwelsch geredet hätte. Manche\*r spricht von diesen Hochbegabten heute noch als eine Art Informationsstaubsauger. Das für diese Leute entwickelte Gymnasium galt zumindest in Deutschland als der fundamentale Goldstandard von Schule. Schon der Grundgedanke, nach den vermeintlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten einer solche Elite Schule zu betreiben, ist natürlich so verquer, dass ein Unterricht nach diesem Muster zu Schwierigkeiten führen muss. Aber schon den Blitzmerkern empfahl mensch von je eher einen Ausgleich zur reinen Intellektualität, wie sie schon Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835) für eine (für die Jugend notwendige) Entfremdung hielt (Henning 2015, S. 72f.). Sport, Musik und andere musische Tätigkeiten werden noch heute allgemein empfohlen (vgl. Laging 2017/Bastian 2001). Es geht beim Lob für das Musische trotz gelegentlicher Kritik immer auch um mehr Leistung im Kernbereich der Schule. Die schon von Humboldt als bildungsnotwendig festgestellte Entfremdung soll nicht aufgehoben werden, sondern nur kompensiert. Im Gegensatz zu dem Leistungsdenken von Lehrplänen und institutioneller Ordnung steht eine pädagogische Kultur, die Kinder vor allen Anforderungen und Erwartungen behüten will (vgl. Ahrbeck 2020, S.162f.). Die Lehrkraft wird durch diese Spannung in einen ständigen performativen Selbstwiderspruch gedrängt. Diese Kultur moderner Erziehung steht mit Schlagworten wie Inklusion zwar gegen das Leistungsdenken, ignoriert damit aber die Anforderungen der Wirtschaft, die zunehmend ihre eigenen Leistungstests durchführt, wenn sie sich etwa als weitläufige Organisation nicht auf informelle Beurteilungen verlassen will. Die zwei Positionen stehen sich ziemlich unvermittelt gegenüber: Einerseits will mensch Leistung, andererseits richtet sich die angebliche Egalität nach moralischer und menschlicher Gefälligkeit. Die Pädagogik des guten Willens ist sich dabei oft genug nicht bewusst, dass sie eine Behandlung der Kinder nach einer subjektiven Sympathie betreibt, die auf der Verwandtschaft mit den eigenen Haltungen beruht. Der Leistungsgedanke kann dagegen schlecht zugeben, dass er der emotionalen Elemente der Gegenseite bedarf, um die Kinder zu motivieren. In der Pädagogik ist wenig davon zu sehen, dass mensch den Grundwiderspruch auflöste oder gar beide Aspekte ineinander aufhobe. Meist lässt sich der\*die einzelne Pädagog\*in leicht einem Lager zuordnen.

Erfolgreiche pädagogische Reformversuche zeichnen sich durch eine starke Verankerung in der Lebenswelt der Zöglinge aus. Dort gibt es etwa Projekte, eine Beteiligung am Leben der örtlichen Kommune und viel schulische Demokratie (vgl. Scheufele 1996). Mensch holt sich teils die Gesellschaft in die Schule, teils geht mensch nach außen auf sie zu. Mensch betont gern, dass dies alles im Rahmen einer normalen Staatsschule möglich sei. Seltener findet mensch den Hinweis, dass die Erfolge eben einen besonderen Einsatz der Lehrenden und der Schüler\*innen verlangen. Alle Reformprozesse benötigen entweder eine besondere ideologische Motivation, oder sie müssen Widerstände überwinden, wenn etwa Lehrer\*innen sich noch ihren „freien Nachmittag ans Bein hängen“ sollen (Faltermeier/Bylinski/Glinka 2006, S. 47). Auch bei angeblich erfolgreichen Projekten wie der Alphabetisierung Erwachsener nach Paulo Freire (1921 - 1997) zeigt sich die allgemeine Crux: „Bessere oder schlechtere pädagogische Resultate stehen in einem eindeutigen Zusammenhang mit einer höheren oder geringeren Fähigkeit zur Herstellung effektiver Kommunikation.“ (Riemann Costa e Solva 1990, S. 78). Der\*die Lehrer\*in muss also nicht nur bereit sein, seine Persönlichkeit in seinen Job einzubringen, diese muss auch noch beim vorhandenen Schüler\*innen-Publikum ankommen. Von der solchermaßen wackeligen Basis einer nur hoffentlich starken Leistungsrolle aus kann mensch natürlich den Umbau eines Systems kaum angehen. Hier bedarf es für die flächendeckende Versorgung einer ganzen Generation bald solider Strukturen, die über den Charakter der einzelnen Akteure hinausragen.

Schon Adam Smith (1723 – 1790) lobte den Kapitalismus dafür, dass er die Sicherstellung des Konsums gewährleiste, indem jede\*r den eigenen Interessen nachgehe. Mensch ist am Markt eben nicht auf den guten Willen des Bäckers oder Schneiders angewiesen. Nach diesem Vorbild funktionieren alle gesellschaftlichen Großsysteme. Die Einwände gehen einerseits von der Vorstellung einer Gesellschaft aus, die in einer einzigen Lebenswelt aufgeht. Tatsächlich hätte eine Gesellschaft unter Vertrauten ganz andere Möglichkeiten bei der Personalauswahl, Positionierung und der Motivierung der Rolleninhaber\*innen. Andererseits schützen diese Einreden allzu häufig die Privilegien bestimmter Rollen im jeweiligen System: Lehrer\*innen werden deshalb deutlich seltener auf ihre Leistungen hin geprüft als ihre Schüler\*innen – und natürlich nur durch ihresgleichen und nicht durch die eigentlich Betroffenen. Deshalb muss auch die Schule darauf ausgerichtet sein, dass sie selbst bei nur mäßiger intrinsischer Motivation von Lehrkräften und Schüler\*innen funktioniert. Die Möglichkeit, sich eben nicht zu einhundert Prozent mit der Institution zu identifizieren, bedeutet sowohl ein Stück Freiheit für die Einzelnen als auch die Gefahr ihrer Entfremdung. Aufgrund dieser eingebauten Distanz der Rolleninhaber\*innen zu den eigenen Verpflichtungen kann der\*die Beobachter\*in sich meist leicht vorstellen, dass bei besser informierten, moralisch integren und besser motivierten Personen alles besser laufen könnte – was aber eben in der differenzierten Gesellschaft nicht ohne weiteres zu haben ist.

Es mag zur Verbesserung der Schule beitragen, wenn mensch an Bildung und Haltung der Lehrkräfte arbeitet und eine engagierte Schulkultur zu verankern sucht. Nur wird gleichzeitig die Institution den Menschen entgegenkommen müssen, wenn die Musterschulen nicht immer wieder auch zusammenbrechen sollen. So kann Fritz Bohnsack (\*1923) natürlich leicht eine Schule der persönlichen Begegnung auf der Grundlage einer gehobenen Kultur der Beteiligten fordern (2019). Mensch kann ihm sogar glauben, dass Lehrer mit einer solchen personalen Kultur glücklicher sind als jene, die – von den Schülern verhasst und in ihrer Arbeit unbefriedigt - an ihrer Rolle kleben. Nur gibt es gute Gründe, dass die meisten nicht einfach umschalten können. Selbst wenn mensch ihnen ein strahlendes Vorbild präsentiert, werden sie dieses zumeist ganz einfach ablehnen: teils weil die Latte zu hoch ist, vielleicht auch aus schlichtem Neid. Viele Menschen sind mit solchen Ansprüchen einfach überfordert. Die differenzierte Gesellschaft hat in ihren privilegierten Nationen zunächst einmal das Problem, dass sich hier attraktive, aber auch anspruchsvolle Positionen bündeln. Letztlich ist dann die Bevölkerung gar nicht mehr in der Lage, genug kompetente Personen zu entwickeln, um diese Positionen alle angemessen auszufüllen. Sicherlich könnte mensch durch gute Bildung manches richten, wenn das nicht auch selbst wieder Ressourcen und qualifiziertes Personal verlangte, was mensch eben nur beschränkt hat. Das Elend des überforderten Abendlandes wird höchstens gelindert durch die Migration begabter Menschen in den Norden, die dann wieder im Süden fehlen, während mensch ihnen im Norden den Zugang zu angemessenen Positionen künstlich erschwert. Es wäre eine klügere Lösung, qualifizierte und gut bezahlte Positionen in den Süden abzugeben, für die dort das gute Potential wißbegieriger junger Menschen leichter ausgebildet werden könnte als jene ablenkbaren Minderbegabten, die mensch heute in den entwickelten Ländern mit Mühe und Not zum Abitur quält. Im Gegenzug entstünde im Norden mancher etwas einfacher strukturierte Job.

Idealistische Kritiker der angeblichen Leistungsschule und ihrer Systemhaftigkeit wissen eigentlich nur die allübliche Methode angesichts von Bildungsproblemen: mehr und bessere Schule. Wenn es der Schule an Weltbezug, Wirtschaftserfahrung, Demokratie und Konflikt sowie Religion, Ästhetik und Spiritualität mangelt, dann muss das neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen eben auch noch in die Schule gepackt werden. Dabei dürfen die eigentlichen Bildungsinhalte sogar zur Hölle gehen. Es gibt diese in der Schule vernachlässigten Dinge und Beziehungen allerdings all überall in der Gesellschaft. Mensch muss die jungen Leute nur darauf los lassen, statt sie im Klassenzimmer

einzusperren. Die ersehnte Ganzheit besteht in der differenzierten Gesellschaft nicht darin, dass mensch die Welt in der Schule oder in einem anderen Laboratorium nachbaut, sondern der postulierte universale Mensch beteiligt sich so früh es eben geht an den verschiedenen Systemen der Gesellschaft. Die Entwicklungspsychologie von Erik Erikson (1902 – 1994) schlägt hierfür etwa den Beginn der Pubertät vor. Auch die von Bohnsack gern aufgeführten Studien über das Leiden an der Schule betreffen meist die Jugend. Die Latenzphase kennzeichnet Erikson dagegen nahezu interkulturell als jene Zeit, in der die zentralen Fähigkeiten der jeweiligen Kultur jenseits der Sprache und der Motorik erworben werden (1968, S. 125). Die Schule hätte in diesen sechs Jahren auch erst mal genug zu tun, Lesen, Schreiben, Rechnen und vielleicht die jeweilige lingua franca (z. B. Englisch) zu vermitteln. Damit ist dann die Grundlage für weiteres selbst gestaltetes Lernen gelegt.

Natürlich darf die intellektuelle Entwicklung eines Menschen dabei nicht Halt machen. Es gilt eben zu verhindern, dass sich die jungen und auch die älteren Menschen einfach in ein System zurückziehen, etwa weil sie es für bequem halten oder sich hier als besonders talentiert erachten. Ohne Zweifel lautet das Ideal, dass der Mensch sein restliches Leben neben anderem auch mit Lernen verbringt. Als Richtschnur kann mensch sich 10 Stunden die Woche vorstellen. So wie mensch auch 10 Stunden dem Gewerbe, der Politik und der Kultur widmen mag. Denn gerade die Abwechslung trägt dazu bei, dass sich das in der jeweiligen Sphäre formell und informell Gelernte setzt und verfestigt. Es ist den meisten Menschen schlicht nicht gegeben, dass sie in Vollzeit neue Informationen aufnehmen können. Die Ermüdung des überlangen Unterrichts verlangt in der konventionellen Schule deshalb endloses Repetieren, was die Hochbegabten gerade wieder langweilt, oder konzentrierte musische Ablenkung, wofür dann auch nicht jede\*r begabt ist. Gegen diese Spannung hilft nur, den\*die durchschnittliche Schüler\*in nicht zu überfüttern und den\*die Begabte\*n mit seinen\*ihrer Kamerad\*innen auch auf andere Tätigkeiten zu lenken, die über die übende Reproduktion hinaus gehen. Dort gleichen sich dann die unterschiedlichen Begabungen insofern aus, als jede\*r Stärken und Schwächen in unterschiedlichen Bereichen hat. Im Prinzip will das auch die Reformschule, an die etwa Bohnsack anknüpft, nur hat sie nicht den Mut, ihre Zöglinge der Realität auszusetzen, obwohl Jugendliche wohl genau wollen, dass sie sich im „richtigen“ Leben bewähren.

Ein solches Bildungsangebot wäre ein Angriff auf Institutionen wie das Gymnasium oder die Universität. Zunächst einmal könnte der\*die Schüler\*in ja selbst ein Kursprogramm zusammenstellen. Einzelne Schulen oder Universitäten könnten dafür wichtige Anbieter sein. Aber es würde einige Bewegung in die Bildungslandschaft kommen. Denn die Institutionen müssten sich der Nachfrage stellen. Attraktive Einrichtungen würden wachsen, andere gingen ein. Mit der fehlerresistenten Starre des heutigen, staatlichen Bildungssystems wäre es vorbei. Aber auch Abschlusszeugnisse machten keinen wirklichen Sinn, wenn mensch die Lernenden für ihr Bildungsprogramm selbst verantwortlich macht. Stattdessen müsste mensch sich an Eingangsprüfungen gewöhnen. Im Bildungssystem müsste mensch etwa nachweisen, dass mensch die notwendigen Vorkenntnisse für einen bestimmten Kurs (wie auch immer) erworben hat. Aber auch bei der Besetzung von Positionen in Wirtschaft, Verwaltung und Recht sowie der Kultur könnten Auswahltests herangezogen werden. Allerdings droht dies ohnehin, wenn die jetzt üblichen Abschlusszeugnisse weiter ihre Aussagekraft verlieren. Die Gefahr besteht nämlich nicht in der Auswahl, sondern in der mangelnden Ehrlichkeit der Bewerbungsverfahren. Dann droht ein ideologischer Nepotismus, der den Glaubensbruder oder die -schwester bevorzugt, oder es geht schlicht nach Blutsverwandtschaft. Solche Verzerrungen sollten sich eigentlich für das aufnehmende System rächen. Nur massive Konstruktionsfehler erlauben solchen Unsinn – auf kurze Sicht. Übermäßiger Nepotismus unterminiert dagegen auf lange Sicht die Systemstabilität (vgl. Kilian 2017, S. 211). Das heißt nicht, dass es merkwürdige Bevorzugungen an Schule und

Universität heute nicht gäbe. Nur melden die übrigen Systeme dem Bildungssystem nicht zurück, was sie von seiner Bewertungspraxis halten. Oft wird bei der Jobvergabe die Logik der Zeugnisse schlicht unterlaufen – mensch orientiert sich etwa an selbst ausgesuchten Fächern statt am offiziellen Durchschnitt. Systemtheoretisch könnte mensch von einer indifferenten Kopplung sprechen, in der die Systeme aneinander vorbei greifen. Lernprozesse sind dabei auf beiden Seiten ausgeschlossen: Weder nimmt das Bildungssystem zur Kenntnis, dass es am Bedarf vorbei operiert, noch akzeptieren die Erwerbssysteme die kulturellen Anregungen des Bildungsbereiches.

Die Schulpflicht heutiger Provenienz und die Institutionen der weiterführenden Bildung werden von den Schüler\*innen und den Eltern mitnichten deshalb akzeptiert, weil sie aus dem Zögling einen besseren Menschen machen würden. Die Idee ist vielmehr, eine Position mit Prestige und Einkommen zu ergattern. Erst im Nachhinein anerkennt eine Minderheit eine menschliche Vervollkommnung durch die intellektuelle Anstrengung, die im besten Fall von einer konventionellen Einstellung bei Schuleintritt zu einem postkonventionellen Denkstil am Ende des Studiums führt. Diese Entwicklung ergibt sich aus einem wachsenden Wissen, das um seiner Handhabbarkeit anders organisiert sein will. Als Institution reflektiert das aktuelle Bildungssystem diese kognitive Entwicklung kaum. Zwar verleugnet mensch die Container-Theorie mit ihrer Vorstellung einer aufstapelnden Wissensanhäufung, aber mensch verfährt weiterhin nach ihr. Weder ist die Reflexion der Persönlichkeitsbildung Thema des Unterrichts, noch wandelt sich die Schule mit diesem Entwicklungsprozess. Vielmehr ist mensch der Meinung, die Überwindung des Schulunterrichts wie in der alten Universität überfordere die heutigen Studierenden. Zwar kann die Massenuniversität nicht zu Wege bringen, was die elitäre Hochbegabteinrichtung des 19. und frühen 20. Jahrhunderts leistete. Aber den Rotstift anzusetzen und die Studierenden über die Schulzeit hinaus weiter ganz konventionell zu unterrichten, dient weder der Motivation noch der Emanzipation der jungen Menschen. In manchen Fächern wird dabei sogar die freie Wahl des\*der Dozent\*in und erst recht die Beschäftigung mit frei gewählten Themen weitgehend wegorganisiert. Genau diese Wahlfreiheiten zumindest für Jugendliche waren aber immer der Kern aller Bildungsreform. Der Einwand dagegen lautete schon immer, dass die Zöglinge es sich dann zu leicht machen würden: Sie lernten zu wenig bei zu großzügigen Lehrer\*innen und obendrein das Falsche. Dabei versteht mensch unter dem Richtigen meist das oben Genannte, Konventionelle, das Prestige und Einkommen verspricht. Für das menschliche Glück reicht dies aber nicht aus. So bleibt es bei einem wirklichen lebenslänglichen Lernen den Lernenden überlassen, in welcher Reihenfolge sie ihre Denkstrukturen ausbauen oder sich auf das konzentriert, was der Karriere nützt. Wenn mensch der Konzentration des Lernens auf die ersten 30 Jahre verhaftet bleibt, kann es dagegen leicht passieren, dass der eine oder andere Zug abfährt, so dass bestimmte Möglichkeiten für den jungen Menschen lebenslänglich verloren gehen. Wo den Menschen lebenslanges Lernen zugebilligt wird, sind auch Schleifen in einem solchen Bildungsgang möglich, ja sogar wahrscheinlich. Denn selbst der straighte Karrierist müsste immer noch mit Krankheit oder der einen oder anderen Fehlkalkulation rechnen. Davor ist selbst der\*die Klügste nicht gefeit. Nur gehen solche und auch die genannten anderen Störungen in einem ganzen Leben leichter unter als in der Konzentration des Lernens auf wenige Jahre.

Von lebenslangem Lernen ist schon seit den 1970er Jahren die Rede. Seither hat sich die Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen auf rund 50 Prozent der Arbeitnehmer\*innen verdoppelt. Allerdings sank unmittelbar nach der Jahrtausendwende die Quote um einige Prozentpunkte. Mit der Wirtschaftskrise von 2008 legten sich die Arbeitnehmer\*innen langsam wieder ins Zeug. 2014 wurde die 50-Prozent-Marke durchstoßen (Schäfer 2017, S. 33). Weiterbildung zeigte sich als Moment der Konkurrenz zwischen einigermaßen qualifizierten Arbeitskräften. Dem entsprechen auch die karriererelevanten Lernfelder bei den Bildungsangeboten (ebd., s. 34f.) und die Abweisung eines Weiterbildungsbedarfes durch weniger qualifizierte, Ambitionierte und Aussichtsreiche

(Schöder/Schiel/Aust 2004, S. 74). Attraktiv ist Lernen in der Erwerbsgesellschaft nur für Personen mit Aussichten auf Beförderung. Ein Problem der Weiterbildung sind zudem die intellektuelle Belastung (ebd., S. 74f.) und der Zeitbedarf. Von der Idee her distanziert sich das „lebenslange Lernen“ von Keynesianismus und Fordismus. Das Schlagwort fokussiert das Problem nicht wie die Wohlfahrtsgesellschaft auf den mangelnden, auch zeitbeschränkten Konsum und geringe Nachfrage der Arbeitnehmer\*innen, sondern auf den geringen und steigerungswürdigen Wert der menschlichen Produktivkraft. Damit weist der Weiterbildungshype einerseits zwar in die Wissensgesellschaft voraus, aber in seinem Angebotsdenken auch in das Manchestertum zurück. Weiterhin führt Weiterbildung zur Geringschätzung der einst geschätzten Abschlüssen der Universitäten, wie sie im Fordismus hoch angesehen waren. Diese sollten eigentlich dazu führen, dass mensch sich des weiteren selbst auf dem Laufenden halten könne. Solcher Logik nach müsste der Bedarf an Weiterbildung sinken, je mehr Menschen ein Studium abschließen. Doch es ist genau anders herum. Der\*die heutige Hochschulabsolvent\*in ist gerade nicht am Selbststudium interessiert, sondern fragt gerade weiteren Unterricht nach. Wir finden in der Konstruktion vom „lebenslangen Lernen“ damit sowohl reaktionäre als auch progressive Momente. Momente steigenden Niveaus und Elemente einer intellektuellen Dekadenz. Eindeutig neoliberal ist der Versuch, die Ausbeutung des\*der Arbeitnehmer\*in zeitlich auszudehnen, indem nach Feierabend berufsbezogen gelernt werden soll. Ideologisch spricht mensch entsprechend dann noch für das Rentenalter davon, dass „lebenslanges Lernen und persönliche lebenslange Entwicklung ... als ein zusammenhängendes biografisches Projekt“ angegangen werden müsse. (Breloer 2007, S. 134) Die traditionelle Reife der Vormoderne oder die Gemütsruhe des Fordismus soll nach Möglichkeit erst gar nicht aufkommen. Wenn die Arbeitenden diese Vermehrung der Mühe und die hinzu tretenden Unsicherheiten erst einmal durchschauen, dann liegt der Widerstand auf der Hand. Zunächst mag es wie bei den Stiftungen Verweigerung und destruktive Maschinenstürmerei, vereint mit aggressiver Antiintellektualität, geben. Dann wird mensch für die Steigerung der geistigen Anforderungen sinnvollerweise eine Mäßigung der entfremdeten Arbeit verlangen. Das ständige Lernen wird durch mehr Zeit ohne gewerbliche Arbeit versüßt werden müssen. Mensch verschafft sich dadurch aber eine vielleicht nun nicht mehr vollends verdeckte Debatte über den entfremdeten Unterricht. Denn die Lehre steht nun qualitativ neu zur Debatte, weil sie auch die Erwachsenen betrifft. Da schaut mensch dann genau hin, während der Schulunterricht für Kinder als selbstverständlich gilt – egal wie weit die Schule unter ihren Möglichkeiten bleibt. Der Neoliberalismus will die Trägheit des Fordismus überwinden. Sein Manchestertum begünstigt eine Gegenwehr, die in eine multidimensionale Wissensgesellschaft hinüberreicht. Denn mit der Begrenzung von Arbeit und Intellekt stellt sich die Frage nach der politischen Partizipation und der kulturell-religiösen Orientierung. Der Konsum allein genügt nicht mehr als Gegenwelt zur körperlichen und geistigen Arbeit. Es kann nun gelingen, neben Arbeit und Intellekt die anderen menschlichen Vermögen in Politik und Recht sowie Kultur zur Geltung kommen zu lassen. Damit bereitet die Wissensgesellschaft in ihrem Schoß schon den Übergang zu einer kultivierten Gesellschaft vor, die dann den Kapitalismus hinter sich lassen kann. Erst mit einer solchen postkapitalistischen Gesellschaft wäre dann auch die Gefahr einer entdifferenzierenden Regression für die differenzierte Gesellschaft überwunden. Die Gefahr des Rückfalls in die Barbarei wäre Geschichte.

Mathematiker\*innen sagt mensch nach, dass sie die Spitze ihrer Leistungskraft schon mit 30 Jahren erreichen (Nasar 1998, S.269f.). Auch manche\*r junge\*r Mechatroniker\*in lehrt den\*die alten Mechaniker\*in die heutige Elektronik. Der\*die Meister\*in hat davon nie systematisch gehört. Der\*die angeblich hoffnungsvolle Youngster („high potential“) dagegen nervt die erfahrenen Ingenieur\*innen im Werk. Konflikte zwischen Jung und Alt mögen manchmal in der Biologie verankert liegen. Aber auch die gesellschaftlichen Einrichtungen schaffen Statusinkonsistenzen, in denen die offizielle Überlegenheit des\*der einen vom\*von der anderen schlecht akzeptiert werden kann. Die Inkonsistenz der intellektuellen, praktischen, politischen und kulturellen Reifung, wie sie

das Modell vom Lernen bis 30 produziert, provoziert die Statuskonflikte zwischen den Generationen geradezu. Viele Junge sind der älteren Generation kognitiv überlegen, haben aber wenig praktische Erfahrung, politische Weitsicht oder kulturelle Reife. Der Intellektualismus koppelt sich dann gern mit dem kulturellen Jugendwahn der Moderne. Wo dies auf den traditionalistischen Stolz der älteren Generation trifft, kommt es zum Konflikt. Eine ausbalancierte Entwicklung bei paralleler Reifung von Praxis, Intellekt, politischem Vermögen und kultureller Reife bringt eine bessere Chance für eine ausgewogene Zusammenarbeit. Die Chancen steigen, von tatsächlich Überlegenen im Bereich ihres Könnens Fähigkeiten zu übernehmen. Nicht nur das formale Lernen profitiert von einer parallelen Wertschätzung der Bereiche, auch das informelle Lernen wird entkrampft und über die reine Intellektualität hinaus gehoben. Die Umverteilung von Bildungsaktivitäten auf eine parallele Entwicklung der menschlichen Vermögen verändert damit nicht nur den biografischen Stundenplan, sondern erreicht auch qualitative Verbesserungen. Jenseits der Vereinseitigung warten ein anderes, besseres Lernen und mehr Ganzheitlichkeit.

Der Wert praktischer Fähigkeiten und der Intellektualität ist in Arbeitsgesellschaften ohne jeden Zweifel. Der Hinweis auf die Bedeutung der politischen Diskursivität, wie ihn etwa Hannah Arendt (1906 - 1975) in ihrer „vita activa“ 1958 vornahm, ist dagegen schon fast subversiv. Wer Ansprüche auf politisches Handeln anmeldet, den verdächtigt mensch schnell der Lust auf politische Macht und der Streitsüchtigkeit. Der Glaube an die Predigt vom friedfertigen Untertanen eröffnet jedoch jenen den Weg an die Schaltstellen der Macht, die öffentlich Wasser predigen, aber heimlich Wein trinken. Partizipation kann es dann nur im Schmusekurs zwischen dem\*der Machthaber\*in und seinen\*ihren genehmen Vasall\*innen geben. Den\*die Politiker\*in hält ohne jede Bedrängnis Hof. Natürlich kann die Konfrontation zwischen dem\*der Machthaber\*in und dem\*der Bürger\*in scheitern, weil eine Seite gern die Kooperation verweigert. Die Obrigkeit schnappt ein, der\*die Bürger\*in steckt vorzeitig frustriert auf. Es bedarf einer gewissen Schulung, um ins Gespräch zu kommen. Es hat für keine Seite einen sonderlichen Sinn, so zu reden, wie einem der Schnabel gewachsen ist. Mensch muss lernen, politisch zu reden: berechnend, aber höflich, mit klar kalkulierten Spitzen. Es gibt eigentlich nur einen Weg zu diesem Duktus: Mensch muss sich in die Politik begeben. Diese Erfahrung mag einem hinterher fremd bleiben, sie stellt auch dann eine wesentliche Kenntnis dar, die Möglichkeiten und Grenzen abstecken hilft. Deshalb muss mensch nicht der Meinung von Arendt sein, das politische Leben sei das Eigentliche, aber mensch sollte jeden\*n ermutigen, sich in diesem Feld zu versuchen. Denn nur dann kann eine Partizipationsfähigkeit entwickelt werden, wie sie der Idee der deliberativen Demokratie entspricht. Dafür müssen sich nicht nur die Verwaltung und die Politik von der Illusion lösen, die Bürger\*innen müssten sich nach ihnen richten, auch der\*die Fordernden müssen sich von der Idee verabschieden, eine Art König\*in zu sein, nach dessen\*deren Wohlgefallen das Procedere zu verlaufen habe. Die Vorstellung, mensch habe Recht, weil mensch **der/die** Bürger\*in sei, ist schon deshalb irrig, weil mensch höchstens **ein\*e** Bürger\*in ist. Vielleicht ist mensch auch eine Initiative oder ein Verein, aber keinesfalls mehr als ein\*e normale\*r politische\*r Spieler\*in, der\*die bei Strafe des Untergangs die Regeln des jeweiligen Feldes zu berücksichtigen hat. Geht mensch mit der Vorstellung ins Feld, mensch habe auf jeden Fall recht, endet das langfristig damit, dass mensch frustriert abprallt. Die Politik ist durchaus in der Lage, Einzelne von der effektiven Beteiligung auszuschließen. Der gegenwärtige Fordismus achtet die Politik als Tätigkeit noch weniger als der Manchesterliberalismus. Dort war politisches Handeln zumindest für den erfolgreichen Honoratioren durchaus Teil seiner Bürgerrolle. Im Fordismus überwiegt der\*die Berufspolitiker\*in oder auch der politisch agierende Verwaltungsmensch. Deshalb kann sich die Bevölkerung von der Politik und der Verwaltung angewidert abwenden. Nur unterhöhlt sie damit die Demokratie, indem sie die Partizipation aufs Wahlrecht beschränkt. Der Beteiligungsgedanke von Neuen Sozialen Bewegungen und NGOs ist damit wieder sowohl ein Rückgriff auf das Selbstbewusstsein der Honoratioren als auch ein Vorgriff auf eine multidimensionale Wissensgesellschaft. Diese



Gesellschaft erklärt die Politik zwar nicht wie Arendt zur Leittätigkeit des\*der Bürger\*in, aber das Gemeinwesen sieht von der Pubertät an den politischen Streit als ein gleichberechtigtes Tätigkeitsfeld. Damit verliert die Wissensgesellschaft den Elitarismus des Manchesterkapitalismus, wo nur der Bessergestellte partizipiert, und den Existenzialismus des Fordismus, der für die echte Partizipation eine Lebensentscheidung für die Politik, einen Verband oder für die Verwaltungslaufbahn voraussetzt. Bestenfalls in der Lokalpolitik findet sich auch noch in der gegenwärtigen Gesellschaft der Kompromiss, dass mensch ein\*e Honoratior\*in eigener Wahl werden kann. Diese existenzialistischen Entscheidungen müssen einem im Fordismus aber generell nicht durch beruflichen Erfolg verbürgt werden, sondern durch die Unterstützung der Wähler\*innen, Vereinsmitglieder oder die Einstellung und Beförderung als Beamt\*in nach der indirekten Maßgabe der entsprechenden Politiker\*innen. Den wenigen Einzelgänger\*innen, die vor allem auf dem Rechtsweg unterwegs sind, bescheinigt mensch gern Kuriosität. Auf jeden Fall lässt sich auch bei solchen Querulant\*innen eine existenzialistische Entscheidung erkennen, die im Einzelfall durchaus erfolgreich sein kann (vgl. Maxwill 2020, S. 48f.), aber eben von ihrer Seltenheit lebt. Die Wissensgesellschaft ermöglicht dagegen der Idee nach jedem\*r Interessierte\*n, Politik zu machen. Natürlich kann auch hier jede\*r mit seinen\*ihren Bemühungen scheitern, wenn er\*sie den Code des Systems nicht erlernt, sondern darauf besteht, Demokratie nach eigenen Regeln spielen zu wollen. Aber die differenzierte Gesellschaft ermutigt zu politischen Versuchen, während Liberalismus und Fordismus hohe zeitliche, finanzielle und psychologische Hürden errichten. Diese Hindernisse für eine staatsnahe Karriere haben im Laufe des Wohlfahrtsstaates vor allem deshalb abgenommen, weil die politisch relevanten Arbeitsplätze stetig zugenommen haben. Die Zahl der Beamten nahm zu, Verbände und Stiftungen entstanden, und zum Schluss schufen die sogenannten NGOs Stellen für politisch Interessierte. Dabei wurde diese Politisierung des Arbeitsmarktes immer unter dem Schlagwort einer Ausdehnung von Demokratie und Partizipation betrieben. Zuletzt sprach mensch von der Entstehung einer deliberativen Demokratie. Der Eindruck, dass dort jede\*r mitsprechen dürfe, täuscht jedoch. In der Praxis blieb der Wohlfahrtsstaat immer auf eine erhebliche Zahl von entmachteten Arbeitskräften angewiesen. Erst die allgemeine Verpflichtung aller Arbeitenden für Gewerbe und Bildung und ihre gleichzeitige Freisetzung für Politik und Kultur ermöglicht auch für die normal Leistungsfähigen eine Demokratie, die nicht auf den Stimmzettel begrenzt ist.

Die Passivität des Menschen bei Religion und Kunst persiflierten Theodor W. Adorno (1903 - 1969) und Max Horkheimer (1895 - 1973) im Bild des an den Mastbaum gefesselten Odysseus, der nur so dem Gesang der verführerischen Sirenen standhält (1944, S.56 - 60). Während in der Politik schon im 20. Jahrhundert zumindest ideologisch die Partizipation des\*der Bürger\*in behauptet wird, wird dem Menschen noch heute und auch seitens der kritischen Theorie die Inspiration als gefährlich ausgedeutet. Tatsächlich mag die Umwertung der eigenen Werte gesundheitlich, gewerblich, intellektuell und hinsichtlich der eigenen Mehrheitsfähigkeit eine riskante Sache sein. Das muss mensch sich noch deutlicher als das politische Engagement erst mal leisten können. Und mensch muss vielleicht über eine eingebaute Regulation verfügen, damit mensch den Kontakt zur eigenen Zeit nicht verliert. Manche\*r verirrt sich in dem Glauben, vermeintliche Neuheiten zu erdenken, in der Vergangenheit. Eine neue Wertordnung zu konstruieren, ist jedenfalls schwieriger als jede wissenschaftliche Entdeckung. Vielleicht träumen Gelehrte deshalb so gern, sie seien Weise und daher zu ewigem Ruhm berufen. Vielleicht sucht das Publikum deshalb oft am falschen Ort nach der Offenbarung. Gerade die beliebte Philosophie überschreitet jedenfalls gern das bescheidene Tagwerk der Wissenschaft und gibt sich spökenkiekerisch. Mensch will die ewigen Wahrheiten, sieht aber gerade dort nicht, dass Selbstbeschränkung angesagt wäre. Buddha, Konfuzius, Lao-Tse, Jesus und Mohammed haben die Probleme ihrer Zeit gelöst, indem sie die Spitze der patriarchalen Brutalität um das Nötigste brachen. Damit konnten auch die Bauern und die Frauen in einer zu Wohlstand gekommen Agrargesellschaft jenseits des nackten Existenzkampfes bei der Stange

gehalten werden. Europäische Besonderheiten wie eine mehr oder weniger demokratische Politik und eine rationale Philosophie pazifisierten die Krieger zunächst nicht wesentlich. Ihre aktuelle geschichtliche Bedeutung erlangten die europäischen Besonderheiten erst beim (wiederholten) Rückgriff der Christen auf die Antike. So schlug das Pendel der Gewalttätigkeit in allen ackerbauenden Achsenzivilisationen ab 500 v. Chr. wieder zurück, nachdem die matrilinearen Gartenbaukulturen gegen die Kriegerlogik der Ackerbauern und Viehzüchter unterlegen waren. Mensch begann von einer friedlichen Zusammengehörigkeit aller Menschen jenseits der Klassen und Völker zu träumen. (vgl. Jaspers 1949, v. a.: S. 65 - 67). Die mäßigende Ansage, wie mensch in einer hierarchischen Agrargesellschaft zivilisiert leben solle, hielt dann etliche Jahrhunderte vor. Indem sich heute die Grundstruktur schneller ändert, darf mensch von solcher Nachhaltigkeit nicht mehr träumen. Kleine Schritte könnten genauso hilfreich sein. Zudem verändert sich der Mechanismus der Offenbarung. Die klassische Weisheit hatte ihren Boten. Über dessen Überformung durch die Nachfolger durfte mensch kaum sprechen. Heute ist ein Spiel der Variationen möglich, bei dem die Quelle verloren geht. Nur erfordert gerade das eine Partizipation an Kunst, Kultur und Religion, die über das Modell der kritischen Theorie hinausgreift. Für den ganzen Menschen ist es bisweilen auch angemessen, die Rolle der Sirenen einzunehmen. Nicht nur Odysseus muss dann lernen, falschen Verlockungen zu widerstehen, sondern die Übung besteht in der Entwicklung eines eigenen Gesanges. Gleichzeitig empfiehlt die Kunst der Verlockung, so eben gerade noch verständlich und relevant zu bleiben. Dafür wird mensch nicht von der Muse geküsst, auch wenn es so erscheint, dass plötzlich der Knoten platzt. Aber für die Reifung unterhalb dieser Oberfläche erfordert es ein Leben, in dem Kunst, Kultur und Religion ihren gerechten Anteil haben. Eine Wissensgesellschaft, die für diese Spiritualität keinen Platz hat, droht sich zu verrennen, wie sich der Manchesterkapitalismus im Übergang zur fordistischen Wohlfahrts-gesellschaft fast im Faschismus verrannte.

Der Fehler der Rationalität besteht darin, dass sie die Zielgrößen unterstellen muss. Die gilt es dann möglichst effektiv zu erreichen. Wenn sich die weitere Existenz der Menschheit auf diesem Weg sichern ließe, genügte dafür strebsame Technologie. Diese träumt davon, alle Parameter so einzustellen, dass für uns Heutige das Paradies auf Erden entstände. Es kann aber sein, dass die Umstände die Verwirklichung der momentanen Werte gar nicht zulassen. Dann stellt sich die Frage nach der Änderung der Kultur. Die entsprechende gesellschaftliche Lösung für das real existierende Ökosystem mag dann aus heutiger Sicht etwas Befremdliches haben, so wie die Amarna-Kunst die Priester des Amun entsetzte, die moderne Kunst die Anhänger der klassischen Malerei irritierte, oder die homer'schen Helden schon der attischen Aufklärung vor Sokrates und Plato als Kippfiguren zwischen einer archaischen Vorzeit und der eigenen Moderne erscheinen mussten. In der Rückschau wird sich die geänderte Kultur als eine notwendige nächste Stufe betrachten, weil sie es ermöglichte, widersprüchliche Ziele der alten Gesellschaft zu versöhnen. Andernfalls hätte eine Katastrophe gedroht, die zumindest in der Erzählung der neuen Welt schlimmer gewesen wäre als alles, was mit dem letztlich segensreichen Kulturtransit verbunden war. So konnte etwa Aischylos (525 – 456 v. Chr.) Orests Tötung seiner Mutter als Rache am Vatermord durch ein vaterrechtliches Gericht für erledigt erklären. Dieser Widerstreit einer alten Moral gegen eine neue Rechtlichkeit war damals noch so neu, dass er etwas später von Sophokles (497/6 – 406/5 v. Chr.) in der „Antigone“ mit anderer Tendenz behandelt werden konnte. Die Kritik gegen die den Starken begünstigende Selbstjustiz teilen dann alle Achsen-Religionen mit ziemlicher Entschiedenheit. Das konnte aber erst dann erfolgreich sein, wenn Staat und Religion einigermaßen zuverlässige juristische Institutionen zur Verfügung stellen. Ansonsten ist das Gesetz der Rache nicht tot zu kriegen. Auf ähnliche Weise, wie die Religion die Furien delegitimierte, sind wir heute auf der Suche nach moralischen Institutionen, die das ökologische System stabilisieren. Es gilt nun, nach der Wut die Gier in ihre Grenzen zu weisen. Denn es hat sich der Eindruck verfestigt, dass Politik und Recht dafür nicht genügen. Die Religion von der göttlichen und weltlichen Gerechtigkeit hat

ihren neuen Anstand nur über die Jahrhunderte langsam, ungleichmäßig und unvollständig durchzusetzen vermocht. Eine ökologische Moral hätte dafür kaum so viel Zeit. Dem Anstand müsste daher die schnellere Einsicht reflexiv an die Seite treten.