

Ludwig A. Pongratz

**Zeitgeistsurfer
Beiträge zur Kritik der
Erwachsenenbildung**

Bitte zitieren Sie dieses Dokument als:

URN: urn:nbn:de:tu-darmstadt-12161

URL: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/1216>

Dieses Dokument wird bereitgestellt von tuprints,
E-Publishing-Service der TU Darmstadt.

<http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de>

tuprints@ulb.tu-darmstadt.de

Das Dokument ist text- und seitenidentisch mit:

Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung
Weinheim: Beltz 2003

Vorwort	7
Erwachsenenbildung zwischen Aufklärung und Instrumentalisierung..	9
Erwachsenenbildung zwischen Moderne und Postmoderne	25
Erwachsenenbildung zwischen Funktionalität und Kritik.....	43
Kritische Theorie und Erwachsenenbildung	69
Konstruktivistische Erwachsenenbildung als Ideologie	87
Ökologische Bildung, Erfahrung und Alltagsbewusstsein	
Erwachsenenbildung als politische Alphabetisierung	117
Ökonomisierung der Erwachsenenbildung Eine Packungsbeilage zu	
Risiken und Nebenwirkungen	141
Literatur:.....	159
Textnachweise	168

Vorwort

Kaum eine pädagogische Disziplin ist so sehr darauf angewiesen, ein Gespür für gesellschaftliche Trends und aktuelle Problemlagen auszubilden, wie die Erwachsenenbildung. Ihre öffentliche Reputation und Relevanz lebt von der seismographischen Sensibilität, erwachsenenpädagogische Inhalte, Methoden und Organisationsformen in den jeweils vorherrschenden politischen, sozialen und ökonomischen Erwartungshorizont einzubinden. Zu Recht kann sich die zeitgenössische Erwachsenenbildung zugute halten, auf der Höhe der Zeit zu sein.

Der Ausweis ihrer Bedeutsamkeit und Akzeptanz aber kann kaum die Schattenseiten übertünchen, die mit der selbstgewählten Dienstfertigkeit zutage treten: Auf der Höhe der Zeit zu sein, bedeutet noch lange nicht, über sie hinauzuweisen. Der selbstbewusste Gleichschritt mit dem Zeitgeist entpuppt sich nicht selten als bewusstloser Reflex der Zeitumstände.

So gesehen eignet der – zugegebenermaßen zugespitzten – Metapher des »Zeitgeistsurfers« etwas Pejoratives: Der elegante Ritt auf der neuesten Modewelle, das Klappern mit dem neuesten Begriffsbesteck garantiert noch keine kritische Einsicht. Zeitgeistsurfer nehmen stets unterhalb des Wellenkamms Fahrt auf und lassen sich von der Welle treiben. Dies begrenzt die Aussicht. Sicher ist nur das Risiko des Überschlags.

Demgegenüber entwerfen die in diesem Band versammelten Aufsätze eine andere Perspektive. Ihre adäquate Metapher ist nicht die modische Welle, sondern der Riss im Gewebe der Gesellschaft, nicht das anschmiegsame Gleiten, sondern die Dynamik des Widerspruchs, nicht das Abebben und Totlaufen, sondern die Passage durch die Brandung, nicht der Überschlag, sondern die Überschreitung. Die nachfolgenden Aufsätze variieren in gewisser Weise ein Grundthema: Sie umreißen die Konturen einer kritischen Erwachsenenbildung, indem sie den blinden Flecken und immanenten Widersprüchen erwachsenenpädagogischer Theorie auf der Spur bleiben.

Solche Perspektiven zu gewinnen, braucht seine Zeit. Die hier vorgelegte Aufsatzsammlung ist nicht über Nacht entstanden. Sie umfasst einen Zeitraum von mehreren Jahren und dokumentiert den stets erneuerte Versuch, erwachsenenpädagogische Theorie gegen den Strich zu bürsten. Die einzelnen Kapitel folgen zwar einer gemeinsamen, kritischen Reflexionsfigur, entwickeln ihre zentralen Kategorien jedoch an unterschiedlichen Themenfeldern.

Die vorliegenden Texte wurden teils überarbeitet und erweitert, teils neu verfasst. Ihre Publikation verbindet sich mit dem Wunsch, die widerständige Tradition fortzuschreiben, die die Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung mit einem unverwechselbaren Akzent versieht.

Darmstadt, im Juni 2002 *Ludwig Pongratz*

Erwachsenenbildung zwischen Aufklärung und Instrumentalisierung

1. Flashback: Frühe Szenen

Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland sind unpräzise, fast heimlich. Ein genaues Geburtsdatum gibt es nicht, einen einzelnen Geburtsort auch nicht. Wollte man zeitgenössische Begriffe verwenden, so wäre von 'selbstorganisierten, lokalen, autonomen Initiativen' zu reden, die im Verlauf des 18. Jahrhunderts – vornehmlich im Umfeld des aufgeklärten Bürgertums – entstehen: Lesegesellschaften, Selbstbildungsorganisationen, Diskussionszirkel (vgl. Dräger 1979; Kaiser 1989). Die Teilnahme an solchen 'geselligen Zusammenkünften' ist durchaus nicht ungefährlich. Noch ist die absolute Herrschaft deutscher Fürsten nicht gebrochen. Wer ein kritisches Wort öffentlich ausspricht, riskiert unter Umständen viel. Kein Wunder also, dass die Mitglieder der 'Berliner Gesellschaft von Freunden der Aufklärung' (um nur ein markantes Beispiel aus den Jahren kurz vor der französischen Revolution herauszugreifen) ihre Treffen fast konspirativ organisieren. Dabei handelt es sich um durchweg angesehene, gelehrte Leute, die reihum immer mittwochs in der gleichen Form zusammentreffen. Das Reglement dieser 'Mittwochsgesellschaft' – wie sie sich nennt – wirkt streng und anspruchsvoll:

„Der jeweilige Gastgeber liest eine kurze selbstverfasste Abhandlung zu einem philosophischen, pädagogischen, juristischen, politischen oder auch literarischen Thema vor. Der Reihe nach äußern sich alle Anwesenden zu dem Text. Damit zu den gehaltenen Vorträgen auch noch im Nachhinein schriftliche Kommentare und Er widerungen abgegeben werden können, gelangt die Abhandlung jeweils in einen Umlauf. Dies geschieht unter strengster Geheimhaltung. Die Vorträge und Stellungnahmen werden nur in verschlossenen Kapseln weitergereicht. Jedes Mitglied besitzt einen Schlüssel für diese Behälter. Aus Sicherheitsgründen unterschreiben in der ersten Zeit die Verfasser ihre Texte anstatt mit Namen mit Nummern.“ (Meueler 1993, S. 15)

Das ganze Arrangement macht deutlich: Noch reicht das Selbstbewusstsein des aufgeklärten deutschen Bürgertums zu dieser Zeit nicht aus, die herrschende Feudalmacht offen herauszufordern. Aber in den Salons und Gesellschaften wird eine kritische Öffentlichkeit, eine Widerstandskultur vor-

bereitet, die die Entwicklung der Erwachsenenbildung mit einem nachhaltigen Akzent versieht: Erwachsenenbildung entsteht als Moment einer gesellschaftlichen Freiheitsbewegung. Zwar gibt es Aufklärung und Kritik in deutschen Landen für gewöhnlich nicht zum Nulltarif. Aber es gibt sie mitsamt aller persönlichen Risikobereitschaft. Und wir – die Erben dieser Geschichte – sollten erinnern und wissen, woraus wir unsere gesellschaftlichen Freiheiten bis heute schöpfen: aus dem neuzeitlichen Aufklärungsprozess. In dieser Aufklärungstradition ist die Erwachsenenbildung verankert. Und das Moment des Widerständigen ist bis heute – trotz aller Versuche der Folgezeit, Erwachsenenbildung bis zur Unkenntlichkeit den jeweiligen Verhältnissen anzupassen – nicht ganz auszumerzen.

Allerdings sollte umgekehrt nicht unterschlagen werden: Mit dem neuzeitlichen Aufklärungsprozess wird eine durch und durch widersprüchliche gesellschaftliche Entwicklung in Szene gesetzt. Denn der aufklärerische Anspruch, blinden Zwang (sei es einer ungebändigten Natur, sei es gesellschaftlicher Herrschaft) zu brechen, schlägt auf die Träger des Befreiungsprozesses zurück: Der Bürger soll von sich Besitz ergreifen, alle Kraft in sich konzentrieren. Aber dazu muss er vor allen anderen sich selbst in Zucht nehmen (vgl. Rutschky 1977, S. XXXV), sich Selbstkontrolle auferlegen – und wird so in den angestregten Versuchen zur Selbstbehauptung sein eigenes Opfer. Die Kette der Selbstdisziplinierung des Subjekts darf – widersprüchlich genug – um des Anspruchs der Freiheit willen nicht gelöst werden. Damit fällt auf den neuzeitlichen Aufklärungsprozess ein ‘Schatten’, der bis heute nachwirkt. Entsprechend macht die ‘Dialektik der Aufklärung’ – der vielleicht folgenreichste Text der ‘Frankfurter Schule’ (vgl. Horkheimer/ Adorno 1969) – dem europäischen Emanzipationsprozess die Rechnung auf. Und dabei zeigt sich: die anwachsenden Spielräume subjektiver Autonomie werden letztlich mit einer ‘unterirdischen Geschichte’ verdrängter, verwilderter Leidenschaften bezahlt, mit einer verstümmelten, ihrer eigenen Sprache beraubten Leiblichkeit, mit der anhaltenden Unterdrückung innerer und äußerer Natur.

Insofern lässt sich die Geschichte der Erwachsenenbildung als durchaus widersprüchliches Unternehmen dechiffrieren: Erwachsenenbildung gründet in den gesellschaftlichen Aufklärungs- und Emanzipationsbestrebungen des 18. und 19. Jahrhunderts. Als Teil der Aufklärungsbewegung der Moderne bleibt sie dabei jedoch in die Dialektik der Aufklärung verstrickt, d. h. ihr kritischer Gehalt wird im Prozess ihrer gesellschaftlichen Ausweitung zugleich zunehmend instrumentalisiert und für fremde Zwecke in Dienst genommen.

2. Entwicklungslinien der Erwachsenenbildung: eine historische Skizze

Damit sind zwei gegenläufige Tendenzen skizziert, die die Entwicklung der Erwachsenenbildung im Verlaufe des 19. und 20. Jahrhunderts bestimmt haben. Im Wandlungsprozess von der Aufklärung im bürgerlichen Salon bis zur Weiterbildung als 'quartärem Sektor' des Bildungssystems haben sich nicht nur Umfeld und Einzugsbereich der Erwachsenenbildung zusehends ausgeweitet und ihre Vermittlungsformen intensiviert, sondern es haben sich auch die Funktionen im sozialen System verschoben. Und dies keineswegs immer zum Vorteil der Erwachsenenbildung.

Schaut man auf ihre Anfänge zurück, so ist der Ursprung in der bürgerlichen Aufklärungs-, wie auch in der Emanzipationsbewegung der Arbeiterschaft offensichtlich (vgl. Olbrich 1977; Dräger 1979; Kaiser 1989). Erwachsenenbildungsaktivitäten entstanden vornehmlich dort, wo gesellschaftlich benachteiligte Gruppen sich ihren Zugang zur Kultur, zu Bildung und Wissen, erkämpfen mussten. Sie bildeten hierzu eigene Vereinigungen und ergriffen Selbsthilfemaßnahmen. Dazu brauchte es mutige Männer und Frauen, Leute also, die es sich nicht nehmen ließen, von der Vernunft öffentlichen Gebrauch zu machen (vgl. Meissner 1969). Dass viele der Obrigkeit suspekt blieben, liegt auf der Hand. Denn der Vernunftgebrauch hat etwas Unduldsames: Er setzt auf Mündigkeit, auf Kritik, auf freie Luft zum Atmen.

Kein Wunder also, dass eine kontinuierliche Entwicklung der Erwachsenenbildung eigentlich erst im Vorfeld der revolutionären Erhebung von 1848 begann, zur gleichen Zeit also, in der auch die ersten 'Bildungsgesellschaften für Arbeiter' entstanden. Da ist noch keine Rede von Zertifikaten und Qualifikationen – gesucht wird der 'Weg der Wahrheit, der sittlichen Bildung und Aufklärung', wie eine Quelle dieser Zeit verlautet. Wissen wird zu einer Macht im Geschehen (vgl. Olbrich 1982, S.19). Und immer deutlicher wird Erwachsenenbildung als Motor der innergesellschaftlichen Entwicklung begriffen. Die Gründung der 'Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung' im Jahre 1871 (vgl. Dräger 1984, S. 50 ff.) fällt zeitlich nicht zufällig zusammen mit dem industriellen take-off im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. Die Erwachsenenbildung wird nun – je länger, je mehr – integriert ins gesellschaftliche System. Zweck der neugegründeten Gesellschaft soll sein, die Bevölkerung „in einem höheren Grade (...) (zu) befähigen, ihre Aufgabe im Staat, in Gemeinde und Gesellschaft zu verstehen und zu erfüllen“ (Statut, zitiert nach: Groothoff 1976, S. 80). Erwachsenenbildung wird zur Volksbildung. Und 'Volk', das sind vornehmlich die unteren

und mittleren Stände, die Nichtlateiner, zu denen der Gebildete vom Katheder herab spricht.

Gegen diese belehrend-bevormundende ‘Übermacht der Vortragsform’ allerdings lief die sogenannte ‘Neue Richtung’ (vgl. Henningsen 1960) seit Beginn des 20. Jahrhunderts Sturm. Mit ihrer Idee der ‘Arbeitsgemeinschaft’ (verstanden als intensivem Gesprächszirkel, der über alle beruflichen, sozialen und ideologischen Differenzen seiner Mitglieder hinweg einen Verständigungsraum eröffnen sollte) nahm sie zweifellos den Faden der Aufklärung wieder auf. Aber sie webte ihn ins Netz einer Volksbildung, die – mit vielen ideologischen Anklängen – die ‘Volk-Bildung’ ins Werk setzen sollte.

Was Wunder, wenn sich 1945 nach dem Ende des Faschismus daran nicht mehr recht anknüpfen ließ. „Das große Thema der Weimarer Republik war die Zerstrittenheit der Nation“ (Groothoff 1976, S. 92). Was aber war das Thema der jungen Bundesrepublik? Folgt man den führenden Köpfen der 50er Jahre, dann ging es um politische Bildung. Zumindest hat sich die Idee der ‘mitbürgerlichen Bildung’ (vgl. Borinski 1954) so verstanden: Ihr wichtigstes Anliegen war, demokratische Tugenden zu fördern, Demokratie gleichsam in den Köpfen aktiver Mitbürger zu verankern. Dennoch überließen die meisten Mitbürger das politische Tagesgeschäft lieber den Spezialisten. Politik war nach dem ‘1000-jährigen Reich’ anrühlich und störte womöglich das private Wohlbefinden: „Damit haben wir kein Glück/in der Bundesrepublik./Wir tanzen lieber Tango/bei zärtlicher Musik“, heißt es in einem Schlager dieser frühen Ära.

Und was machte der Bundesbürger, wenn er nicht gerade Tango tanzte? Dann besuchte er, wenn es nötig schien und er nicht zu alt war, einen ‘Fachkurs’ bei der Volkshochschule, bildete sich weiter für sein Fortkommen im Beruf. Damit ist das nächste Thema der Nachkriegszeit schon angesprochen: ‘Realistische Wende’ lautet das Stichwort der 60er Jahre, also: Vermittlung auch beruflich relevanter Inhalte, Qualifikationen, Zertifikatswesen. Man sieht, die Erwachsenenbildung gerät in Zugzwang. Immer mehr Menschen nehmen sie in Anspruch, immer mehr wird sie vom sozialen System in Anspruch genommen und immer mehr tritt der alte, kritische Impuls in den Hintergrund. Nicht Differenz, sondern Integration – besser noch: Brauchbarkeit – bestimmen nun das Grundmuster. Und Aufklärung, die einstmals das Schicksal bannen sollte, wird nun selbst als Bann erfahren.

„Aufklärung“, heißt es unmissverständlich im Erwachsenenbildungsgutachten des ‘Deutschen Ausschusses’ von 1960, „wird als Schicksal erlitten. In allen Schichten unseres privaten und öffentlichen Lebens

bricht heute Aufklärung über uns herein, schonungslos und oft gegen unseren Willen.“ (Deutscher Ausschuß 1960, S. 21)

Deutlicher lässt sich kaum sagen, was im Begriff der ‘Dialektik der Aufklärung’ gefasst ist: Aufklärerische Rationalität, die ehemals Herrschaft zersetzen sollte, wird nun selbst zum beherrschenden Moment. Die life-long-learning Parole gewinnt Züge eines verhängten Schicksals. Immer mehr Menschen finden sich wieder in der Rolle der Zaublerlehrlinge der Industriegesellschaft. Und keiner wird aus der Mühsal entlassen: umlernen, weiterlernen und wieder umlernen. Im expansiven Zwang zum Dauerlernen spitzt sich der strukturelle Widerspruch von Fremd- und Selbstbestimmung zu. Er bestimmt alle weiteren Umbrüche, die seit den 60er Jahren der Erwachsenenbildung ihren Stempel aufdrücken.

Es ist müßig, darüber zu spekulieren, wie viele theoretische Wenden und Volten die Erwachsenenbildung der Nachkriegszeit bestimmt haben. (Vgl. Siebert 1993, S. 28) Der Weg von den ‘roaring sixties’ zu den ‘iron eighties’ (vgl. Leirman 1986) jedenfalls lässt sich gleichermaßen dechiffrieren als Prozess wachsender Instrumentalisierung wie Individualisierung. Schon die Durchsetzung des Terminus ‘Erwachsenenbildung’ (gegenüber der Vorkriegsbezeichnung ‘Volksbildung’) dokumentiert den eher individuellen Zugschnitt nach 1945. Der Erwachsene kommt zunehmend in seiner spezifischen Lebenssituation – aber auch als individuelle Arbeitskraft, die permanenter Lernbemühungen bedarf – in den Blick (vgl. Lenz 1979, S. 43). Spätestens seit den 60er Jahren wird diese gewandelte Motivlage der Klientel von Erwachsenenbildungsveranstaltungen systematisch reflektiert. Die gestiegene Bildungsnachfrage verweist auf fortlaufende Rationalisierungsschübe des ökonomischen Systems, die einen permanenten Qualifizierungsbedarf einfordern.

Wird aber Bildung solchermaßen aus den Zwängen stetiger Rationalisierung und Umstellung begriffen, kann „von einer qualitativen Inhaltlichkeit des Bildungsbegriffs Abstand genommen“ (Heydorn 1972, S. 86) werden. Noch gibt es ihn, auch im bestimmenden Dokument zu Beginn der 70er Jahre, dem ‘Strukturplan’ des ‘Deutschen Bildungsrates’. Aber der Gebrauch des dort verwendeten neuen Zentralbegriffs ‘Weiterbildung’ lässt die tendenzielle Ablösung des alten Bildungs- durch den Qualifikationsbegriff schon erkennen: Weiterbildung ist Qualifizierung, vornehmlich berufliche Qualifizierung, also: Fortbildung, Umschulung und – ganz am Schluss erst – Erwachsenenbildung.

Bildung, so scheint es, wird zu einem alten Hut – zumindest steht sie quer zu den Instrumentalisierungsprozessen, die seit den 70er Jahren im Bildungssektor Platz greifen. Denn dem Bildungsbegriff eignet ein widerständiges Moment, das die bloße Fixierung auf technologische und ökonomische Sollwerte, auf Bedarfsanalysen und Angebotsplanung überschreitet. Bildungstheorie rüttelt an der Selbstverständlichkeit, technisch-industrielle Entwicklungen stets als unabhängige und Bildung – oder was davon übrig bleibt – als abhängige Variable zu interpretieren. Die Intention ‘klassischer Bildungstheorie’ war ja gerade, dieses Abhängigkeitsverhältnis umzukehren. Der inflationäre Gebrauch des Bildungsbegriffs aber, wie er in den 70er Jahren in Mode kommt, behält davon kaum etwas zurück. Bildung degeneriert zur entleerten Worthülse, zur bloßen „Kennmarke gesellschaftlicher Immanenz und Integriertheit“ (Adorno 1975, S. 87). Zwar wird in unzähligen Präambeln, Analysen und Dokumenten ständig von ‘Bildungssystemen’, von ‘Bildungspolitik’, von ‘Bildungsökonomie’ gesprochen,

„aber in Wahrheit ist nicht von Bildung die Rede, sondern von Forderungen und Verfahren, wie man alle Menschen zu besseren Arbeitern (...) machen könnte. Die Frage, weshalb sich alles um Arbeit, Produktion u. ä. drehen sollte, ist schon zuviel; aber da erst beginnt Bildung.“
(Ballauff 1981, S. 25)

Die ‘rollende Bildungsreform’ der 70er Jahre provoziert auf diese Weise Fragen und Gegenentwürfe, die das selbstreflexive Moment von Bildung wieder ins Spiel bringen sollen. Denn der Sinn von Bildung erschöpft sich eben nicht im blanken Qualifikationserwerb, sondern thematisiert noch den Sinn dieses Erwerbs selbst. So betrachtet zielten die Versuche zur ‘integrierten Erwachsenenbildung’ bzw. zur Synthese von beruflicher und politischer Weiterbildung, wie sie seit den 70er Jahren in Gang kamen (vgl. Pflüger 1996, S. 140), tatsächlich auf den heiklen Punkt im ‘Strukturplan’ des ‘Deutschen Bildungsrates’. Der nämlich hatte eine „Absonderung beruflicher Weiterbildung“ (Stuttgart 1970, S. 57) verworfen. In der Praxis hieß das etwa: Sekretärinnen sollten nicht allein dazu befähigt werden, unter den Bedingungen fortlaufender Rationalisierung im Büro zu arbeiten, sondern zusätzlich lernen, wie Rationalisierungsprozesse zustande kommen und wie politische Handlungsspielräume in ihnen gewahrt werden können (vgl. Pflüger 1977, S. 195ff.). Dass dieser Ansatz Konflikte nach sich zog, liegt auf der Hand. Der anhaltende Streit um den Bildungsurlaub für Arbeitnehmer liefert dafür nur ein eklatantes Beispiel. Er demonstriert den Anpassungsdruck des ökonomischen Systems, dem das abstrakte emanzipatorische Interesse allein nicht standhält. Denn das wirtschaftlich vorrangige Argument lautet nicht: Förderung individueller und sozialer Emanzipation.

Es besteht vielmehr im gebetsmühlenartig wiederholten Hinweis auf den raschen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel, der von allen Gesellschaftsmitgliedern eine permanente Weiterbildung erzwingt. In den 80er Jahren wird dieser Zwang schließlich umgemünzt zum politischen Programm und unter dem Schlagwort 'Qualifizierungsoffensive' unter Volk gebracht.

Bevor wir diese Phase genauer in den Blick nehmen, sei das Ergebnis unserer 'tour de force' durch die Geschichte der Erwachsenenbildung noch einmal in wenigen Stichworten gebündelt:

Der konzeptionelle und ideologische Wandel der Erwachsenenbildung lässt sich ablesen an der Begriffsfolge 'Volksbildung – Erwachsenenbildung – Weiterbildung'. (Vgl. Lenz 1979, S. 41 ff.) Der Gehalt dieser Zentralbegriffe unterliegt historischen Transformationen. Erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts spezifiziert sich die Bezeichnung 'Volk'. Sie findet zunehmend Verwendung für die niederen sozialen Schichten. Der Begriff 'Volksbildung' – anfänglich synonym mit den allgemeinen Bildungsbemühungen dieser Schichten – gewinnt schließlich ab Mitte des 19. Jahrhunderts den speziellen Sinn der Bildung Erwachsener. Dabei lassen sich in der zweiten Hälfte des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts unterschiedliche Strömungen von politischer Volksbildung unterscheiden:

- etwa die Arbeiterbildung, die sich als aktive Kraft im Emanzipationskampf des Proletariats verstand;
- oder die dem liberalen Bürgertum zuzurechnende 'Gesellschaft für die Verbreitung von Volksbildung', die die wachsenden sozialen Spannungen über ein bildendes Vortragswesen auszugleichen suchte;
- und schließlich die 'Neue Richtung' der Weimarer Zeit, die ihre Integrationsabsichten in der Formel 'durch Volksbildung zur Volksbildung' zusammenfasste.

Der Begriff 'Erwachsenenbildung' kam erst um 1920 durch Übersetzung des englischen Terminus 'adult education' in Gebrauch. Er löste nach 1945 den bis dahin dominierenden (aber nach der NS-Zeit ideologisch befrachteten) Begriff 'Volksbildung' ab.

Dem Begriff 'Weiterbildung' werden seit den 70er Jahren Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung subsumiert. Nach der Definition des Deutschen Bildungsrats (1970) ist 'Weiterbildung' die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschied-

lich ausgedehnten ersten Bildungsphase“. (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 51) Ob sich allerdings im Begriff des ‘organisierten Lernens’ die Intentionen kritischer Bildung zureichend fassen lassen, mag bezweifelt werden. Denn mit der ‚Qualifizierungsoffensive‘ der 80er Jahre wird Erwachsenenbildung unmittelbarer als je zuvor dem Diktat ökonomischer Verwertung ausgesetzt. Die seitdem forcierte Expansion des Weiterbildungsmarkts erzeugt Deformationen, die das überkommene Selbstverständnis von Weiterbildung insgesamt berühren.

3. Die Qualifizierungsoffensive als Bildungsdesaster

Wird also – so ließe sich fragen – aus dem Anspruch lebensbegleitender Bildung am Ende „Weiterbildung: lebenslänglich?“ (Vgl. Geißler/Heid 1987, S. 18) Schaut man sich die bestimmenden Dokumente der sogenannten ‘Qualifizierungsoffensive’ der 80er Jahre an, (vgl. Strunk 1988) so verdichtet sich dieser Verdacht zusehends. Der Begriff der ‘Schlüsselqualifikation’ – schon 1974 von Mertens (dem damaligen Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) in die Debatte geworfen (vgl. Mertens 1974) – avancierte zur neuen Zauberformel. ‘Schlüsselqualifikationen’ sollen, so die Idee, ein weites Spektrum von unterschiedlichen Aufgabenfeldern gleichsam mit einem ‘General-Schlüssel’ aufschließen. Sie sollen (wie im Märchen vom tapferen Schneiderlein) dazu verhelfen, Sieben auf einen Streich zu erlegen. Dazu aber dürfen diese Qualifikationen nicht inhaltspezifisch, sondern sie müssen formal-abstrakt konzipiert sein. Schlüsselqualifikationen, heißt es entsprechend bei Mertens, tragen dazu bei,

„ein enumerativ-additives Bildungsverständnis (Fakten-, Instrumenten- und Methodenwissen) durch ein instrumentelles Bildungsverständnis (Zugriffswissen, know how to know) abzulösen (...). Die mentale Kapazität soll nicht mehr als Speicher von Faktenkenntnissen, sondern als Schaltzentrale für intelligente Reaktionen genutzt werden.“ (ebd., S. 40)

Speicher, Schaltzentrale, intelligente Reaktionen: schon der verwendete Begriffskoffer kündigt von der ungenierten Ankunft des Automatenmenschen. Der Mensch als höchst flexibler Industrieroboter, als Hardware, die mit veränderter Software immer neue Problemlösungskapazitäten bereithält – dies dürfte zur innersten Logik der ‘Qualifizierungsoffensive’ gehören. Um der beständigen Rotation wechselnder Ansprüche jedoch nachzukommen, so Mertens, „ist education permanente unerlässlich, auch unter der Voraussetzung eines Grundbildungslehrplans, in dem die Schulung für

Schlüsselqualifikationen die Kernaufgabe geworden ist.“ (ebd., S. 42) Education permanente, lebenslängliches Lernen wird zur pädagogischen Chiffre für die Einwilligung ins ‘rat race’ (wie es in Amerika heißt), ins ‘Rattenrennen’ um die besten gesellschaftlichen Plätze, die selbstverständlich immer nur wenigen zur Verfügung stehen.

Die ungebrochene Dynamik dieses Rattenrennens verdankt sich der Verwertungslogik der warenproduzierenden Gesellschaft, der steigenden Geschwindigkeit des erzwungenen technischen Wandels, den Wachstumsimperativen der Ökonomie. Opfer dieser Qualifizierungsoffensive sind nicht allein die Rationalisierungsverlierer, die als Arbeitslose ‘freigesetzt’ werden, Opfer ist auch jene wichtige Tradition, die im Begriff ‘aufklärerischer Bildung’ ihr Zentrum hat und von der unsere Überlegungen ausgingen. Zielte Bildung einstmals aufs Subjekt, genauer: auf die selbsttätige, kritische Aneignung seiner Lebensumstände, so löst der Qualifikationsbegriff diesen Zusammenhang ausdrücklich auf: Denn die angeeigneten Qualifikationen „verfallen immer rascher, sie werden – Südfrüchten ähnlich – zur Ware, die relativ leicht verdirbt.“ (Geißler 1992, S. 67) In den Qualifikationsbegriff sind die ‘Verfallszeiten’ schon eingebaut. Sein Erfolg, so ließe sich paradox formulieren, ist seine Substanzlosigkeit.

Diese Form der ‘neuen Allgemeinbildung’ ist Produkt und Kennzeichen einer Wegwerf-Gesellschaft, die in gigantischem Ausmaß Wegwerf-Qualifikationen verschleudert. Bildungsökonomisch betrachtet läuft die Qualifizierungsoffensive auf eine immense Verschwendung gesellschaftlicher Lernzeit und Lernenergie hinaus (ebd., S. 67). Wie viel Ressourcen werden vernutzt, um den ‘Durchfluss von Informationen’ zu beschleunigen, die schon morgen nichts mehr wert sind? Angesichts dieser strukturellen Zwänge wandert das Versprechen von Freiheit, das dem Bildungsbegriff ehemals verschwistert war, auf den Müllhaufen der Geschichte. Statt: ‘Ergreife deine Chance zu selbstbestimmter Aneignung!’ wird uns bedrohlich versichert:

„‘Übermorgen ist ihr Wissen nur noch die Hälfte wert!’ Es ist eine äußerst repressive Form der Motivation, die zu nichts als zur rastlosen Anpassung an die beschleunigten Veränderungen der Arbeitswelt führt (und führen soll).“ (ebd., S. 68)

Bildungsträger lassen keinen Zweifel daran, dass Bildung keine freie Entscheidung eines sich frei wählenden Individuums ist, sondern immer mehr zum (notwendigen) Zwang wird. Wer sich diesem Zwang nicht beugt, befindet sich von vornherein auf der Seite der Rationalisierungsverlierer. Und wer ihn auf sich nimmt, bekommt trotzdem keine Garantien, auf der Gewin-

nerseite zu stehen. Die ‘Qualifizierungsoffensive’ verbindet so auf zynische Weise Möglichkeit und Zwang: Sie verkoppelt das Versprechen ‘positiver’ Chancenverwirklichung mit der Sanktionsandrohung ‘negativer’ Lebens-, Sozial- und Berufsverfehlung. Zwar wird der Zwang zu permanenter Weiterqualifikation nur zu gerne umgedeutet zum individuellen ‘Marschallstab im Tornister’. Dennoch ist keiner Herr der eigenen Situation. Jeder begreift sich aus seinen Defiziten, aus dem, was er noch nicht kann, was er noch lernen muss. Lebenslängliches Lernen heißt also auch: lebenslänglicher Schülerstatus, lebenslängliches Zwischenstadium.

„Immer weniger wird es möglich, einen festen Platz, eine biographische Heimat zu finden. Wir leben bestenfalls als Lern-Nomaden, im schlechteren Fall werden wir zu einer ewig wandernden Baustelle gemacht. Das ganze Leben wird zu einer Vorbereitung aufs Leben.“
(Geißler 1991, S. 732)

In diesen Vorbereitungsmarkt sind seit den 80er Jahren immer mehr Anbieter eingestiegen. Sie operieren mit dem unerfüllbaren Versprechen, mittels fortgesetzter Qualifizierung werde sich das Leben schon erfüllen. (Daher wohl auch der Hang zum Gediegenen, zum Exklusiven – einschließlich Gebühren –, zur Hochglanz-Bildung im Grandhotel). Wo die Erfüllung ausbleibt, wartet der Abgrund der Sinnkrise, warten ein Heer von Therapeuten und Beratern oder die hohe Kunst der Zerstreuung. Aber das ist nicht alles: Es wartet auch der Funke einer Einsicht, dass das ganze Unternehmen deshalb ins Leere läuft, weil ihm das Bildungssubjekt aus dem Blick geraten ist. Der Leerlauf der Ex-und-hopp-Qualifizierung wird zum Verweis auf eine Leerstelle, die kein Konzept instrumenteller Qualifizierung füllen kann. Denn dazu müsste es selbstreflexiv werden: sich kritisch auf sich selbst zurückwenden und den Sinn bestimmen, der das bloße Qualifizierungsgeschäft übersteigt.

Von selbst geschieht dies freilich nicht – zumindest nicht, solange ‘der Laden läuft’. Eher sind es Krisen- und Ausfallerscheinungen, Blockaden und Selbstwidersprüche, die dazu nötigen, die fraglose Orientierung an Funktionalitätsstandards in Zweifel zu ziehen. Es ist so gesehen kein Zufall, dass gleichzeitig mit der Qualifizierungsoffensive (die eine pädagogische Antwort auf neue Technologien und Produktionsverfahren sein will) eine heftige Diskussion um die sogenannte ‘neue Allgemeinbildung’ (vgl. Landesinstitut 1989) entbrannte. Ihr Ausgangspunkt ist die scheinbar paradoxe Einsicht, dass – angesichts der Komplexität neuer Produktionstechnologien – bloße Funktionserfüllung allein nicht mehr ausreicht, um das Funktionieren zu gewährleisten. Funktionsbestimmtes, spezialisiertes, partikulares Wissen

und Können muss, um effektiv zu sein, mehr denn je über sich hinausgreifen. Denn ohne ein funktionsübergreifendes Verständnis des Gesamtprozesses kann die flexible, eigenständige Integration von Teilleistungen immer weniger gelingen.

Die benötigten ‘extrafunktionalen Qualifikationen’ aber bringen hinterrücks wieder ins Spiel, was die Qualifizierungsoffensive vorderhand vom Tisch wischte: nämlich die Frage nach dem allgemeinen (bloße Funktionalität übergreifenden) Horizont, der Qualifikationslernen erst zur Bildung werden lässt. Und damit untrennbar verbunden: die Frage nach der Aktualisierung von Subjektivität, also nach erweiterten Spielräumen der Selbstsetzung (die im wirtschaftlichen Verwertungskontext allerdings einer allgemeinen Dienstbarkeit unterstellt bleiben sollen (vgl. Bender 1991, S. 22).

Das bedeutet: Trotz aller Funktionalisierungstendenzen zum ‘quartären Qualifikationsbereich’ bleibt Erwachsenenbildung notwendig darauf verwiesen, ihr Selbstverständnis über die kritische Reflexion von Bildung und Subjektivität einzuholen. Denn der Sinn von Bildung erschließt sich eben nicht aus permanenten Anpassungsleistungen an eine sich immer rascher verändernde Welt, sondern im Rückbezug aufs Subjekt, das zur Vernunft kommen soll. Dazu aber ist es wichtig, Wissenserwerb und Sinnreflexion, berufliche und politische Bildung, Rationalität und Emotionalität in ein differenziertes Verhältnis zu setzen.

4. Erwachsenenbildung als ‘Krisenwissenschaft’

Auf die Frage ‘Was ist Erwachsenenbildung?’ lässt sich so gesehen eine einleuchtende, wenn auch ungewöhnliche Antwort geben: ‘Erwachsenenbildung ist eine Krisenwissenschaft’. Meueler, der diesen Terminus vorschlägt (vgl. Meueler 1994, S. 306), orientiert sich dabei an einem bildungs- und gesellschaftstheoretischen Begriff der Krise, der individuell-biographische ebenso wie soziostrukturelle Aspekte umgreift. Krisen sind in dieser Perspektive zugespitzte gesellschaftliche Konfliktlagen, die zwar aus strukturellen Widersprüchen entstehen, aber bis in die Einzelbiographien durchschlagen. Im individuellen Schicksal (wenngleich nicht nur dort) müssen oftmals die Entwicklungschancen erlitten und erstritten werden, die eine veränderte Lebensführung ermöglichen.

Der produktive Weg der Krisenbewältigung geht über die Aneignung konkreter gesellschaftlicher Umstände, über die Entwicklung von Autonomie-spielräumen und Widerstandspotentialen, über Reflexions- und Konfliktfä-

higkeit. 'Erwachsenenbildung als Krisenwissenschaft' heißt also nicht: Anpassungs- und Optimierungsprogramme zu entwickeln und zu handhaben. Denn der Sinn des Unternehmens 'Erwachsenenbildung' erschließt sich nicht aus den Zwängen zu unaufhörlicher Rationalisierung und Verwertung, sondern aus den als bedrohlich erlebten Lebensveränderungen und sozialen Krisen, die die Menschen heute zum Umdenken nötigen.

Allerdings: Die Erfahrung, dass Krisen zum Auslöser einer produktiven Neuorientierung werden können, ist nicht verallgemeinerbar; dies gilt in individueller wie auch gesellschaftlicher Hinsicht. Krisen sind bestenfalls 'Entwicklungsgelegenheiten' (ebd., S. 303), doch bieten sie keine 'Entwicklungsgarantien'. Wo nicht genügend Eigenkräfte vorhanden sind, wo keine Unterstützungssysteme zustande kommen, können Krisen den Niedergang ebenso gut beschleunigen.

Krisen sind also durchaus widersprüchliche Erscheinungen. Sie konzentrieren in individueller Gestalt die gegenläufigen Kräfteverhältnisse des gesamtgesellschaftlichen Systems. Deshalb können zunächst isoliert erlebte 'Störungen' der alltäglichen Routine sich in den gesellschaftspolitischen Raum öffnen: etwa wenn im begrenzten Lebenszusammenhang vorgefundene Krisenpotentiale (Schulfragen, Mietprobleme, Verkehrsregelungen etc.) dazu nötigen, den gesellschaftlichen Kontext in den Blick zu nehmen. Umgekehrt jedoch kann die Individualisierung gesellschaftlicher Problemlagen ebenso gut dazu herhalten, den sozialen Zusammenhang auszublenden: Arbeitslosigkeit wird dann als persönliches Ungenügen diagnostiziert, nicht jung, flexibel oder qualifiziert genug zu sein. „Der Dauerarbeitslose erlebt sich als Sperrmüll der totalen Marktgesellschaft.“ (ebd., S. 300) Die 'Krise der Arbeitsgesellschaft' ist aus seiner Perspektive zugleich die Krise seines beruflichen und familiären Alltags.

Sie ist zunehmend auch die 'Krise traditioneller sozialer Milieus', die unter dem Druck anhaltender Rationalisierungszwänge wegbrechen. Das ist gleichsam die Kehrseite des Individualisierungsschubs, von dem Soziologen heute künden (vgl. Beck 1986, S. 121 ff.).

„Die durchgehende und umfassende Individualisierung als moderne Form einer von Widersprüchen bestimmten Vergesellschaftung löst eine Fülle traditioneller Gemeinschaftsformen, Unterstützungssysteme und Milieus auf. Den Kirchen und Gewerkschaften laufen die Mitglieder davon. Was die Familie angeht, ist für sie wie zugunsten einer aussterbenden Tierart 1994 zum Jahr des bewussten Schutzes ausgerufen worden.“ (Meueler 1994, S. 300)

Doch hat die soziale Erosion der Kleinfamilie schon längst begonnen. Als Restposten bleibt am Ende der isolierte, fungible einzelne zurück, der – hochmobil und vielseitig verwendbar – sich immer neuen Bedingungen anzupassen weiß. Die negative Utopie der individualisierten Gesellschaft zeichnet sich am Horizont ab: Sie findet ihren adäquaten Ausdruck im „standardisierten Kollektivdasein des vereinzelt Massen-Eremiten.“ (Beck 1986, S. 213)

Wer aber kann diese aufgebürdeten Verunsicherungsnotwendigkeiten noch tragen? Zumal angesichts einer internationalen politischen Großwetterlage, die Irritationen, Hilflosigkeit und Nichtverantwortungsfähigkeit geradezu verstärkt. Die ‘Krise der Arbeitsgesellschaft’ und die ‘Krise traditioneller sozialer Milieus’ verzahnen sich schließlich lautlos mit der ‘Krise des internationalen Systems’: Unter dem Stichwort ‘Globalisierung der Märkte’ werden immer mehr Menschen in ein internationales Konkurrenzverhältnis gezwungen, das (wenngleich hochabstrakt) die deutsche Textilarbeiterin mit dem marokkanischen Tagelöhner zusammenschließt. Der Kampf ums ökonomische Überleben aber reaktiviert tiefsitzende Ängste gegen ‘das Fremde’. Die Bewohner der reichen ‘Insel Europa’ suchen zunehmend nach Schutzwällen im Meer der internationalen Massenarmut. Und nichts gibt Gewähr dafür, dass die Zusammenbruchsgesellschaften der Dritten Welt (vgl. Kurz 1994) die Erste nicht in Mitleidenschaft ziehen.

Was ist in dieser Situation von der Erwachsenenbildung zu erwarten? Sicherlich nicht, dass sie sich zum Schlüssel der Weltprobleme deklariert. Auch nicht, dass sie die ‘Last der großen Hoffnungen’ (vgl. Müller 1991) jedem einzelnen solange auf die Schultern lädt, bis er unter ihrem Gewicht zusammenbricht. Im Gegenteil hätte die Erwachsenenbildung Unterstützungsstrukturen für einzelne, Gruppen und Schichten auszubilden, die die Eigenkräfte der Subjekte fördern, konzentrieren, potenzieren. Erwachsenenbildung als Krisenwissenschaft setzt auf subjektivitätsfördernde Eingriffe (vgl. Meueler 1993, S. 169ff.). Sie entwickelt sich aus den Widersprüchen der tagtäglich zu lösenden Lebensaufgaben in Beruf, Familie und Freizeit; sie bietet Ermutigung und Begleitung, Diagnose und Analyse, Kritik und Reflexion und nicht zuletzt organisatorisch-praktische Hilfestellung an; und sie weiß, dass die Annahme dieser Angebote in die Freiheit der Subjekte fällt. Bildung ist immer Selbstdenken, Selbstaneignung, Selbstbestimmung.

„Bildung zum Subjekt erfolgt dann, wenn es zum Wachstum all jener Kräfte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, zur Zunahme von Kenntnissen, Einsichten und Einstellungen kommt, die die bloße Funktionalität übersteigen. Welches Wissen und welche Fähigkeiten, welches Ver-

halten in Eigenregie bewusst ausgebildet werden müssen, das hängt u. a. davon ab, welche Aufgaben und Probleme jeweils in historisch konkreten Situationen zu lösen sind.“ (ebd., S.157)

Es gibt keinen feststehenden Lehrplan der Freiheit außer der produktiven Aufnahme und Verarbeitung vorgefundener Widersprüche. Entsprechend lautet unser Resümee: Erwachsenenbildung muss sich heute als ‘Krisenwissenschaft’ konstituieren, die in den Aufbrüchen und Krisen individueller Biographien, sozialer Milieus, der Arbeitsgesellschaft und des internationalen Systems ihre besondere Legitimation und Aufgabe findet. Ihr wichtigster Zweck besteht darin, Supportstrukturen zu entwickeln, an denen sich eine widerstandsfähige Subjektivität ausbilden kann, die zu solidarischem Handeln befähigt. Subjektivitätsfördernde Erwachsenenbildung steht quer zu den marktgängigen Instrumentalisierungs- und Vernutzungsstrategien. Ihr zentraler Terminus lautet nicht ‘Optimierung’ oder ‘Effizienz’, sondern ‘Bildung’. Mit ihm schließt sie an die Aufklärungstradition der Moderne an.

5. Totgesagte leben länger: Bildung und Subjektivität

Am entschiedenen Plädoyer für subjektivitätsfördernde Erwachsenenbildung scheiden sich in der erziehungswissenschaftlichen Zunft die Geister. Wer es sich derzeit immer noch nicht nehmen lässt, an die Aufklärungstradition der Moderne anzuknüpfen, muss damit rechnen, als unverbesserlicher Utopist, renitenter 68er oder ‘alteuropäischer Denker’ abgeschrieben zu werden. Das Karussell erziehungswissenschaftlicher Theoriemoden jedenfalls hält ein ganzes Bündel von ‘Ansätzen’ parat, auf die Interessenten scheinbar nach Belieben ‘abfahren’ können: von traditionell-personalistischen Positionen über technologische und qualifikationsorientierte Konzepte bis hin zu identitätstheoretischen, biographischen oder konstruktivistischen Ansätzen findet sich so ziemlich alles im Angebot (vgl. Tippelt 1994; Siebert 1993; Dewe u. a. 1988).

Gerade postmoderne Theoretiker beharren darauf, dass diese Vielgestaltigkeit von Vorteil sei: Zwar mag die theoretische Pluralität den Theorieneuling verwirren, doch biete die Pluralisierung die nicht zu unterschätzende Chance, den großen ‘theoretischen Meta-Erzählungen’ über Aufklärung, Subjekt, Emanzipation und Bildung nicht mehr auf den Leim gehen zu müssen. In einer zusehends unkalkulierbarer werdenden, ‘kontingenten’ Welt – so versichern pädagogische Konstruktivisten wie Arnold und Siebert – hätten sich solche Begriffsungetüme überlebt. Das aber sei kein Manko, denn

die Bürde der Freiheit sei für viele Menschen eh zu schwer zu tragen. „Die Aufklärungsphilosophie“, lautet Sieberts neokonservatives Resümee, „überfordert den Menschen als autonomes Subjekt.“ (Siebert 1993, S. 138)

Die Pluralisierung des Wissenschaftsbetriebs mitsamt der angebotenen Entlastung von Aufklärungsansprüchen aber verwandelt den Theorie-Aspiranten in einen Wissenschafts-Kunden, der sich im Supermarkt der Welterklärungen bedienen kann. Welcher theoretische Zugriff gerade gewählt wird, lässt sich einzig noch am Effekt bemessen: „Der Effekt ist entscheidend, nicht die Motive und Legitimationen.“ (ebd., S. 135) Wo aber die Legitimationen unentschieden bleiben oder ganz entfallen, kann der Anspruch auf theoretische Begründung schließlich seinen Hut nehmen. Theorie wird zur Geschmacksfrage.

Kritische Bildungstheorie hingegen ruft in Erinnerung, dass im Windschatten der neugewonnenen Freiheit, mit der sich der postmoderne Wissenschaftsbetrieb gern schmückt, das alte Zwangsverhältnis ökonomischer Verwertung subtil fortbesteht. Das ungenierte Lob der Pluralität verstellt womöglich den Blick für einen fundamentalen Sachverhalt: die Durchsetzung des Markt- und Verwertungsprinzips bis in den letzten Winkel der Erkenntnisproduktion. Problematisch ist nicht die Vielfalt der Theorien, problematisch ist das Diktat des Verwertungsprinzips, das die theoretische Reflexion auf Effizienz vereidigt und leerlaufen lässt (oder – als Kehrseite der Medaille – dem Belieben preisgibt).

Der ökonomisch forcierte Verwertungsprozess aber, der die effiziente Rationalisierung aller Lebens- und Erkenntnisbereiche weitertreibt, schleppt seinen Widerpart mit sich: die Aktualisierung autonomer Subjektivität. In der Weise nämlich, wie die technologische Gesellschaft unaufhörlich Rationalität akkumuliert, bringt sie selbst das Mittel hervor, um zum Zwangszusammenhang auf Distanz zu gehen. (vgl. Pongratz 1986, S. 206 f.) Denn Rationalität schließt die Möglichkeit in sich, der eigenen Borniertheit inne zu werden. Sie lehrt den Zweifel, die Differenz, die Kritik. Die ‘Gefahr’ wächst nun objektiv, dass das Subjekt „aus der Summe seiner Funktionen hervortritt und sie auf sich selber bezieht“. (Heydorn 1980, S. 290)

Dagegen muss umfassend Vorsorge getroffen werden. Seit den 80er Jahren wurden daher insbesondere im Rahmen betriebsbezogener Weiterbildungskonzepte ausgefeilte Arrangements entwickelt, um die zugestandenen Subjektivierungsspielräume funktional abzusichern. Zurückgegriffen wurde dabei auf ältere reformpädagogische Modelle, deren untergründig-irrationales Strickmuster auch heute noch seine Wirkung tut: „Alle pädagogischen

Elemente, die einmal zur autonomen Subjektbildung gedacht waren, Projektlernen, Situationslernen, komplexe Lernarrangements und vieles mehr tauchen als neue Mittel auf, mit denen letztlich die betriebliche Zurichtung eines umfassender benötigten Subjekts bewerkstelligt werden soll.“ (Röder 1989, S. 186) Eine allgemeine Steuerung soll möglich werden, die in ihren Prämissen irrational, ihrem Instrumentarium nach aber rational und ihrer Tendenz nach umfassend ist. In ihr wird das Subjekt der Bildung zum lautlosen Dauerthema – in der Form permanenter Integration und Kontrolle. Bei so viel Aufwand läuft die Rede vom ‘Tod des Subjekts’ auf eine Selbstbeschwichtigung hinaus: Totgesagte leben länger.

Die neuen Integrationsmodi sollen eine paradoxe Leistung absichern, die den Subjekten zugemutet wird. Sie sollen – um ihres effizienten und funktionalen Einsatzes willen – über sich hinauswachsen, ohne wirklich groß zu werden. Denn

„nur als Selbständige dienen sie der Verwertung von Kapital, nur so bestimmen sie sich unablässig zur Abhängigkeit von den Märkten. Selbständig jedoch sind die Personen nur dadurch, dass sie real über die (...) (Verhältnisse) um das Stück hinaus sind, um das sie sich je und je selbst wieder zurückholen müssen.“ (Koneffke 1993, S. 202)

Diese tagtäglich aufgenötigte Selbstenteignung aber ist die Unruhe im Bildungsprozess Erwachsener. An ihr entzündet sich der kritische Impuls von Erwachsenenbildung stets aufs Neue.

In dieser Perspektive zieht Erwachsenenbildung ihre Dynamik aus dem Widerspruchsgefüge von Funktionalisierung und Kritik, zugemuteter Fremd- und Selbstbestimmung, Integration und möglichem Widerstand. (vgl. Pongratz 1995) Ihr Sinn bemisst sich am Autonomieanspruch ihrer Adressaten. Dem dient die Ausbildung einer differenzierten, dialektischen, erfahrungsoffenen und handlungsfähigen Reflexivität – kurz: kritische Bildung.

Erwachsenenbildung zwischen Moderne und Postmoderne

1. Was ist Aufklärung? Ein Blick zurück nach vorn

Auf die Frage, was Aufklärung sei, hat der Philosoph Kant im 18. Jahrhundert eine klassische Antwort formuliert, die auch heute noch als Ausgangspunkt für die Rekonstruktion des Begriffsverständnisses von Aufklärung dienen kann. Seine berühmte und knappe Formel lautet:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“
(Kant 1923, S. 33)

Man mag heute fragen, warum es des Mutes bedarf, seinen Verstand zu gebrauchen, um zu den eigenen Lebensumständen eine kritische Haltung einzunehmen. Zumindest in der westlich-europäisch geprägten Zivilisation ist Kritik – also: die Kraft zur Unterscheidung und der Anspruch, vernünftige Gründe darzulegen – zum selbstverständlichen Bestandteil gesellschaftlichen Fortschritts geworden. Doch war das nicht immer so. Die Aufklärungsphilosophie des 18. Jahrhunderts ist selbst schon Ergebnis eines lang andauernden, mühsamen Prozesses, in dessen Verlauf sich die moderne, bürgerliche Welt aus den Zwängen des Feudalismus herausarbeitete.

Aufklärung – soviel wird zunächst klar – intendiert eine erkenntniskritische Haltung, die auf Rationalität setzt und von Aussagen mit Wahrheitsanspruch einfordert, sie vor ‘den Richterstuhl der Vernunft’ zu zitieren. Damit wird allen vormodernen Wissensformationen, die sich einzig über Autorität, Tradition, Gehorsam oder Glauben ausweisen konnten, die Grundlage entzogen. Zugleich aber wird unmittelbar einsichtig, dass aufklärerische Erkenntniskritik verbunden ist mit einer politischen Dimension: nämlich mit dem Sturz des Feudalismus, der Etablierung bürgerlicher Rechtsnormen und einer republikanisch-demokratischen Staatsverfassung. Dem korrespondiert eine gesellschaftliche Dimension von Aufklärung: Sie manifestiert sich z. B. in der Enttraditionalisierung von Status- und Rollenverteilungen, in der Dynamisierung des sozialen Wandels (gefasst unter der Chiffre ‘Fortschritt’), in steigender Reflexivität, Abstraktheit, aber auch Kontrollierbarkeit sozia-

ler Prozesse, die ihren 'naturwüchsigen' Charakter verlieren, schließlich im Anwachsen sozialer Spielräume selbstbestimmter Lebensführung. Diese Spielräume allerdings bleiben von Beginn an eingespannt in eine gegenläufige Bewegung: Der Wirtschaftsbürger bestimmt sich selbst – in völliger Abhängigkeit von den Märkten. Aufklärung umschließt also nicht zuletzt auch eine ökonomische Dimension.

Aufklärung ist so gesehen mehr als nur eine geistesgeschichtliche Epoche, die – grob umrissen – etwa dem 17. und 18. Jahrhundert zugehört. Sie umfasst einen langfristigen, zunächst europäischen Prozess der Etablierung einer spezifischen gesellschaftlichen Formation, die eng verknüpft ist mit der Entwicklung kapitalistischer Ökonomie, d. h. einer permanenten Umwälzung von Produktions- und Reproduktionsprozessen. In gewissem Sinn könnte man sagen: Die moderne Gesellschaft ist Revolution in Permanenz – und Aufklärung ist ihr Prinzip. Sie beginnt phasenverschoben schon im 13. und 14. Jahrhundert (mit der Herausbildung einer Handelsbourgeoisie in den oberitalienischen Städten) und bildet in der Folgezeit unterschiedliche dynamische Zentren aus (etwa mit dem Aufstieg der Manufakturbourgeoisie seit dem 16. Jahrhundert in Frankreich und Holland bzw. seit dem 17. Jahrhundert in England; mit der Revolutionierung politischer Institutionen etwa im Frankreich des 18. Jahrhunderts; mit der industriellen Revolution, die im Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts zunächst England und den europäischen Kontinent erfasst, danach in immer weiterem Ausgriff globale Dimensionen annimmt.) In dieser Perspektive ist Aufklärung keine verfllossene, antiquierte Epoche, sondern vielmehr Beweggrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen. Wir sind gleichsam die Erben des Aufklärungsprozesses – auch wenn uns diese Erbschaft mehr und mehr als Last erscheint. (Dass diese Erbschaft nicht nur Reichtum, sondern auch Last bedeutet, kommt in unseren Tagen verstärkt zu Bewusstsein. Daraus resultiert u. a. der Streit um die 'Postmoderne', der unterschiedlich motivierte Versuch also, sich – zumindest eines Teils – des Erbes der Aufklärung zu entledigen. Ob und wie dies überhaupt möglich ist, steht dahin. Wir kommen darauf zurück.)

Pädagogik nun, wie wir sie heute kennen, ist mit allen ihren Fasern ein Ergebnis dieser Aufklärung. Nicht, dass zu anderen Zeiten und in anderen Gesellschaften nicht auch erzogen, gelernt oder belehrt wurde. Aber es ist erst die moderne Gesellschaft, die – indem sie sich mit vielen Geburtswehen aus der alten Feudalordnung herauswindet – Pädagogik stets mehr zu einem Motor ihrer Entwicklung macht, ja machen muss. Moderne Pädagogik entspringt so gesehen einer neuen Form der Vergesellschaftung. Diese verlangt

zusehends die autonome und selbstverantwortliche Integration der Menschen in einen sozialen Prozess, der ihnen nicht mehr von Beginn an einen gottgewollten Platz im Gesellschaftsgefüge zuweist, sondern ihnen eine permanente und stets neu zu vollziehende Verhältnisbestimmung zumutet. Aufklärung setzt auf geistige, politische und soziale Mündigkeit und Pädagogik ist der Ort, an dem die Moderne diese Ansprüche an die Individuen reflektiert und umzusetzen versucht.

Die pädagogischen Vermittlungsbemühungen kulminieren im Begriff der Bildung: Selbständigkeit, Selbstbestimmung, Mündigkeit, Subjektivität und kritische Bildung stecken das Feld ab, innerhalb dessen sich moderne Pädagogik konstituiert. Und was für Pädagogik und Bildungstheorie insgesamt gilt, das gilt für die Erwachsenenbildung nicht minder: Erwachsenenbildung ist – als Praxisfeld wie als theoretische Disziplin – ein Kind der Moderne. Betrachtet man ihre Anfänge in Deutschland, dann kommt ein relativ heterogenes Praxisfeld in den Blick, das erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts systematische Konturen gewinnt und sich als theoretische Disziplin zu formieren beginnt. Es entstehen seit dem 18. Jahrhundert – vornehmlich im Umfeld des aufgeklärten Bürgertums, später auch in Kreisen der Arbeiterschaft – recht unterschiedliche Bildungsinitiativen: angefangen bei Diskussionszirkeln im bürgerlichen Salon bis hin zu Lesegesellschaften für all diejenigen, denen eine private Bibliothek unerreichbar schien. Die Teilnahme an solchen ‘geselligen Zusammenkünften’ war nicht immer ungefährlich. So gesehen wird der Mut verständlich, den Kant bei denjenigen einfordert, denen darum zu tun ist, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen. Wer im Deutschland des 18. Jahrhunderts ein offenes Wort aussprach, riskierte nicht selten Kopf und Kragen. Dennoch wurden die Salons und Bildungsgesellschaften zum Nährboden einer kritischen bürgerlichen Öffentlichkeit. Sie halfen, eine Widerstandskultur vorzubereiten, die die Entwicklung der Erwachsenenbildung mit einem nachhaltigen Akzent versah. Erwachsenenbildung entstand als Moment einer gesellschaftlichen Freiheitsbewegung. Sie ist Ergebnis und zugleich Teil der vorwärtstreibenden Bewegung des Aufklärungsprozesses der Moderne.

2. Dialektik der Aufklärung

Wenngleich Erwachsenenbildung sich als Moment einer gesellschaftlichen Freiheitsbewegung dechiffrieren lässt, in der Erkenntnis- und Herrschaftskritik einen zentralen Platz einnehmen, so fällt doch auf die historische Durchsetzung aufklärerischer Intentionen gleichsam ein ‘Schatten’, der spä-

testens seit dem 19. Jahrhundert zusehends zu Bewusstsein kommt: Aufklärung kostet ihren Preis.

Wenn wir zuvor Aufklärung als Revolutionierung der gesellschaftlichen Verhältnisse in Permanenz bestimmten, so muss doch umgekehrt in den Blick genommen werden, dass dieser Umwälzungsprozess – je länger je mehr – seine ‘eigenen Kinder frisst’. Denn mit der Aufklärung wird eine durch und durch widersprüchliche gesellschaftliche Entwicklung in Szene gesetzt, die zweifellos ihren pointiertesten Ausdruck in der „Dialektik der Aufklärung“ (vgl. Horkheimer/Adorno 1969) findet. Gegenüber der ‘offiziellen Geschichte’ nimmt die „Dialektik der Aufklärung“ gleichsam die Position des Ethnographen ein: Sie betrachtet die allzu vertraute Moderne mit methodischem Befremden. Dabei wird deutlich, dass Aufklärung selbst dazu beiträgt, dass sie ihre Leuchtkraft heute scheinbar verliert, dass Vernunft mehr und mehr zur stupiden Maschinerie des Gedankens verkommt, dass fortgesetzte Naturbeherrschung sich in fortgesetzter Naturzerstörung entäußert.

„Dialektik der Aufklärung“ meint genau dies: dass die Aufklärung ihren eigenen Widerspruch aus sich heraussetzt. Aufklärung bezahlt ihren unbestreitbaren Machtgewinn mit der Entfremdung von dem, worüber sie Macht ausübt. Die Gegenstände geistiger und materieller Produktion verlieren ihre Farbe, ihre unverwechselbare Besonderheit und enthüllen sich kalkulierender, rationaler Subjektivität stets als das Gleiche: „als Substrat von Herrschaft“. (ebd., S. 12) Das vernünftige Subjekt kann nicht aufhören, sich permanent seiner Identität zu versichern, indem es die übrige Welt distanziiert, abstrahiert, gleichsam ständig ‘in Klammern’ setzt. Es bildet sich zu eigener Klarheit aus, indem es alles Materiale, Spontane, Körperliche ausschleidet, in Randzonen abdrängt, bis ihm schließlich Teile seiner selbst unkenntlich werden. Es gewinnt Form und inneren Halt über Ein- bzw. Ausschlussmechanismen, mit denen die Gewalt äußerer Natur, der doch widerstanden werden soll, gleichsam bis in die geringste Körperzelle verlängert wird. „Naturbeherrschung ist an die introjizierte Gewalt von Menschen über Menschen, an die des Subjekts über seine eigene Natur gekettet“ (Habermas 1971, S. 187) Und diese Kette der Unterwerfung des Subjekts soll um des Anspruchs der Freiheit willen nicht gelöst werden.

Wer daher heute über Aufklärung redet, der muss zugleich über die abgründigen Selbstwidersprüche der Moderne reden, die aus jenem Aufklärungsprozess resultieren. Diese Selbstwidersprüchlichkeit nimmt auch die Pädagogik in Beschlag: Sie bleibt in die „Dialektik der Aufklärung“ von Beginn an verstrickt. Denn sie war und ist – in Deutschland etwa seit dem 18. Jahr-

hundert – mit ihren praktischen Leistungen an geschichtlichen Vorgängen beteiligt, in denen sich ‘Kerngehalte’ der Moderne (thematisch gefasst etwa unter Begriffen wie ‘Vernünftigkeit’, ‘Subjektivität’, ‘Identität’ oder ‘Selbstbestimmung’) konstituierten. Der Zweifel allerdings, ob angesichts des wachsenden Gewinns an gesellschaftlicher Relevanz, den eine aufgeklärte Pädagogik für sich verbuchen kann, nicht auch eine Verlustrechnung aufzumachen sei, verstummte in der Pädagogikgeschichte niemals ganz. (vgl. Pongratz 1989, S. 227) Zum gegenwärtigen Zeitpunkt jedenfalls, in dem die Krise der Moderne markant ins Bewusstsein tritt, kommt die Pädagogik unter erheblichen Legitimationsdruck.

Dies gilt für die Erwachsenenbildung nicht minder. Gegenwärtig dominiert der Eindruck, dass die Widersprüche im Feld der Erwachsenenbildung sich derart verschärfen, dass von den kritischen, widerständigen Impulsen der Anfangszeit nur mehr fungible Dienstbarkeit zurückbleibt. Aufklärerische Rationalität, ehemals im Zentrum erwachsenenpädagogischer Bemühungen mit dem Ziel, ungerechtfertigte Herrschaft zu zersetzen, wird nun selbst zum beherrschenden Moment. Die Weiterbildungsprozeduren im Zwangskorsett der Moderne kehren sich schließlich gegen sie selbst: Das expandierende, hochdifferenzierte, funktional operierende Qualifizierungsgeschäft läuft leer, wird blind, verliert sein inwendiges Telos. Seine Funktionalisierungsimperative verbleiben ganz im Bann der Dialektik der Aufklärung.

3. Allgemeine Zweifel und Zweifel am Allgemeinen

Es gibt durchaus unterschiedliche Ansatzpunkte, um den Fetisch Funktionalität in Frage zu stellen. Einer davon, der vor allem seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts für Furore sorgte, zieht seine Inspiration aus dem ‘Diskurs der Postmoderne’ (vgl. Lyotard 1986). Für diese Theoretiker radikalieren sich die allgemeinen Zweifel, die der Leerlauf des Qualifizierungsgeschäfts notwendig hervorruft, schließlich zum Zweifel am Allgemeinen, also an Subjektivität, Aufklärung und Vernunft überhaupt.

Dabei nimmt der Diskurs der Postmoderne vor allem das negative Moment des Aufklärungsprozesses ins Visier: die im Zeichen triumphalen Unheils strahlende Erde (vgl. Horkheimer/Adorno 1969, S. 7). Doch wäre der Kehrseite dieses Prozesses nicht weniger Beachtung zu schenken: der Einsicht nämlich, dass Aufklärung nicht bloß blinde Reproduktion des gesellschaftlichen Zwangszusammenhangs bedeutet, sondern zugleich Negation dieses Zwangszusammenhangs mit dessen eigenen Mitteln. Beides hat Konse-

quenzen für die Kategorien, die Postmoderne-Theoretiker – sei es in kritischer Absicht, sei es als Ausweg aus dem Dilemma der Moderne – in Beschlag nehmen: ‘Vernunft’ und ‘Anderes der Vernunft’, ‘Allgemeines’ und ‘Besonderes’, ‘kritische Reflexion’ und ‘Mythos’, ‘Identität’ und ‘Pluralität’, ‘Subjektivität’ und ‘Entsubjektivierung’ – alle diese Begrifflichkeiten tragen eine inwendige Zerrissenheit in sich. Keiner entgeht den gesellschaftlichen Widersprüchen, die unsere Gegenwart durchkreuzen.

Wo immer daher Vernunftkritik sich in der bloßen Demontage des impliziten Herrschaftsanspruchs von Vernunft erschöpft, ohne die Bedingungen ihrer eigenen Kritik hinreichend zu reflektieren, steht sie in Gefahr, in der Apotheose eines unvordenklichen ‘Anderen’ oder ‘Außen’ zu enden (als dessen Kern Foucault nach allerlei Irrungen und Wirrungen schließlich konstatiert: es sei die Macht, die von ‘außen’ komme). Ähnlich zweischneidig erweist sich auch die postmoderne Kritik am Subjekt: Zu Recht dekonstruiert sie dessen gnadenlosen Selbstermächtigungsanspruch, doch bleibt sie hinsichtlich der eingeforderten Kraft zur Differenz nicht selten unterbestimmt. Diese nämlich ist ohne reflektierte Subjektivität nicht zu haben. Die Leichenfeiern, die den proklamierten ‘Tod des Subjekts’ begleiten, erweisen sich unter diesen Auspizien als verfrüht. Umgekehrt widmen Postmoderne-Theoretiker der Besonderheit des Individuellen alle Aufmerksamkeit und Zuwendung. Hinter dem Individuellen aber tauchen bei näherem Hinsehen all jene gesellschaftlichen Zurichtungs- und Abstraktionsprozesse wieder auf, denen entfaltete Individualität sich verdankt. Solange das Individuelle nicht (zumindest auch) als Spaltprodukt gesellschaftlicher Atomisierung begriffen wird, schleppt das kritiklose Lob des Besonderen unter der Hand seinen Konterpart mit sich: die Potenzierung gesellschaftlicher Partikularität zum Zweck der Entsolidarisierung (vgl. Euler 1995, S. 216).

Trotz aller berechtigten Kritik am Allgemeinen steht der Diskurs der Postmoderne in Gefahr, die widersprüchlichen Momente des Aufklärungsprozesses auseinander zu reißen bzw. sie abstrakt gegeneinander zu stellen. Immer dann aber, wenn die Kategorie der Vermittlung abhanden kommt, besetzen eigentümliche Halbwahrheiten das Feld, die stets das eine Moment zu Ungunsten eines anderen betonen. Der Ausfall der Vermittlung schlägt dabei auf ganz unterschiedliche Weise zu Buche: Er produziert abstrakte Alternativen – oder unvermittelte Gleichzeitigkeiten. Anstatt z.B. Widersprüche *im* Subjekt, *im* Allgemeinen, *in* der Vernunft selbst zu verorten, wird der Widerspruch *zum* Subjekt, *zum* Allgemeinen, *zur* Vernunft thematisiert. (vgl. Pongratz 1997a, S. 174) Oder anders: Indem die Vermittlung

ausfällt, verschwindet dem Schein nach das Widersprüchliche bzw. es wandelt sich zum 'Widerstreit', zur Pluralität von heterogenen Sprachspielen und Weltauslegungen. Deren nicht-totalisierendes Nebeneinander aber erscheint ebenso wenig garantiert, wie der ehemals erhoffte Interessenausgleich durch die 'invisible hand' des liberalen Marktes (Vgl.: McLaren 1995, S. 242 ff.)

Pointiert formuliert, ließe sich auch sagen: Das Unvermittelte markiert die theoretische Grenze der Postmoderne. Denn der Schein des Unmittelbaren ist selbst noch Produkt gesellschaftlicher Vermittlung: nämlich eines bis in den letzten Winkel vorangetriebenen Verwertungsprozesses. Erst die Totalität gesellschaftlicher Vermittlung erzeugt den Eindruck, als fielen die Dinge auseinander. In ihrer Abstraktheit lösen sich die gesellschaftlichen Sphären voneinander, folgen anscheinend ihrer eigenen Logik (oder ihrem Taumel), verlieren ihren Bezug zueinander. Dies ist der Ausgangspunkt für zahlreiche postmoderne Analysen (vgl. Baudrillard 1978; 1982); dies ist der Eintrittspunkt für zahlreiche Erziehungswissenschaftler, denen der Referenzverlust zur neuen Gewissheit geworden ist.

Lenzens persönlicher Abgesang auf seine Zeit, da er sich als 'kritischer Theoretiker' verstand, mag diesen Wandel exemplarisch dokumentieren:

„Wir glaubten“, fasst er rückblickend zusammen, „auch wenn wir Kant gelesen hatten, dass die sogenannte Wirklichkeit unabhängig von unserem Bewusstsein existiere und folglich objektiv zu beschreiben sei, und wir glaubten, dass die Zeichen unserer Rede und unseres unablässigen Schreibens über pädagogische Sachverhalte in einer ungebrochenen Referenz zu jener Wirklichkeit standen. Diejenigen unter uns, die Baudrillard noch nicht kannten, waren noch nicht von der Idee berührt worden, es könnte so sein, dass die Zeichen unserer Rede nicht nur nicht mehr auf etwas Reales, sondern schon nicht einmal mehr auf andere Zeichen verwiesen, sondern begannen, sich nur noch auf sich selbst zu beziehen. (...) Welche Form der Selbstreflexion diese Provokation auch immer nach sich ziehen mochte, mir scheint, dass sie den Weg dafür freigemacht hat, darüber nachzudenken, welche Konsequenzen aus dem unübersehbaren Referenzverlust zu ziehen seien.“ (Lenzen 1995, S. 158) Und diese Konsequenzen laufen letztendlich darauf hinaus, „zu akzeptieren, dass ein Referenzverlust besteht, diesen nicht durch eine Wirklichkeitsanreicherung der Theorie auszugleichen, sondern ihn als ein prinzipielles Datum menschlicher Erkenntnis zu bewerten“ (ebd., S. 159).

Solche Formulierungen geben nicht allein der Aufklärungsphilosophie den Abschied, sondern klinken sich zugleich in ein neues Diskursgefüge ein: in

den ‘Diskurs des Radikalen Konstruktivismus’. Dieser Diskurs prägt zwar nachhaltig die aktuelle theoretische Gestalt der Erwachsenenbildung, doch steht in Frage, ob damit das letzte Wort über die aufklärerischen Intentionen der Moderne gesprochen ist. Postmoderne und Konstruktivismus sind nur eine – zudem noch problematische – Antwort auf die Krise der Moderne.

4. Antworten auf die Krise der Moderne: Rückweg – Ausstieg – Überschreitung

Es scheint daher angeraten, sich die unterschiedlichen Antwortmuster, die die Krise der Moderne im Feld erwachsenpädagogischer Theorie provoziert, zu vergegenwärtigen. Ausgangspunkt unserer Überlegungen bleibt die Einsicht in die Dialektik der Aufklärung: Dass Aufklärung ihre eigenen Intentionen ins Gegenteil verkehrt, kommt in unseren Tagen mit besonderer Schärfe zu Bewusstsein. Was heute vor aller Augen tritt – dass Vernunft und gesellschaftliche Rationalisierung mit dem angestrebten Glück der Vielen gerade nicht koinzidieren – begleitete genau genommen den gesamten Aufklärungsprozess der Neuzeit als permanenter, nicht verstummender Zweifel: Romantik, Historismus, die Kulturkritik des *fin de siècle* und nicht zuletzt die Geschichtsphilosophie der Kritischen Theorie machten das je auf ihre Weise deutlich.

So stehen wir heute nicht zufällig vor den Trümmern der großen Aspirationen der Aufklärung, vor einer entzauberten Moderne, die sich in wachsendem Maße in Selbstblockaden verfängt: Emanzipation realisiert sich als vernetzte Kontrolle, als potenzierte Disziplinierung und Verwertung von Individuen; Sozialisation terminiert in faktischer Isolierung, in fortschreitender Segregation und Ausgliederung; Identitätsbildung vollzieht sich als Dekomposition des Subjekts, als tiefgreifende Abspaltung und Verkehrung des Ausgeschlossenen. Solche Krisenerfahrungen sind nicht lediglich Moment der theoretischen Reflexion, sondern mehr noch Ingredienz der tagtäglichen Praxis.

Die Reaktionsmuster auf die Risse und Bruchstellen, die die in die Krise geratene Moderne im Feld der Pädagogik aufwirft, sind jedoch keineswegs einheitlich – oft sogar gegenläufig. Versucht man eine Ortvermessung dieser Bewegungen, so lassen sich – aufs Ganze gesehen – drei mögliche Antworttypen unterscheiden: Eine erste Antwort auf die Widersprüchlichkeit des Aufklärungsprozesses bzw. die Krise der Moderne liegt im Versuch, ‘Rückwege’ zu den vormodernen Ursprüngen der Aufklärung zu suchen; die

zweite Antwort lässt sich als 'Ausstieg' aus der Moderne charakterisieren, als Preisgabe aufklärerischer Ambitionen; die dritte Antwort schließlich nimmt die kritischen Intentionen der Aufklärung beim Wort und wendet sie reflexiv gegen sie selbst: Ihre Grundidee ist die einer 'kritischen Potenzierung' von Aufklärung, durch die sie sich selbst überschreitet.

Die möglichen Antwortversuche und Auswege aus der Krise der Moderne zeitigen unterschiedliche Konsequenzen. Es macht durchaus einen Unterschied, ob man die Aufklärung für aufgegeben (oder aufzugeben) hält oder ihr das Potential zutraut, über ihre eigene widersprüchliche Verfasstheit hinauszugehen. Alle Antwortversuche haben jedoch dieselbe Erfahrung der Erschütterung zum Gegenstand: Sie thematisieren, wie die Unvernunft der Rationalität am Ende des 20. bzw. am Beginn des 21. Jahrhunderts mit Händen zu greifen ist.

4.1. Rückwege aus der Moderne?

Der erste Antwortversuch zieht daraus eine radikale Konsequenz: Die bis zum Irrsinn überdrehte Moderne „muss vorzeitig abgebrochen werden. Ihr Ende wäre das Ende der Geschichte.“ (Kamper 1975, S. 186) Dieser Abbruch vollzieht sich als radikale Umkehr: „Der leeren Transzendenz der neuesten Geschichte kann nur eine Kraft gewachsen sein, die uralt ist, jedenfalls älter als alle Vernunft.“ (ebd., S. 204) Die Kritik der Aufklärung vollzieht sich nach dieser Version als Rückweg zu vormodernen Ursprüngen:

„Einbildungskraft, Phantasie, Imagination ist vor-bürgerlichen, vor-zivilisatorischen Ursprungs, wurde während der bürgerlichen Revolution durch die aufgeklärte Wissenschaft ebenso wie durch die entfremdete Arbeit bis zur völligen Unkenntlichkeit verdrängt, verstoßen, verschüttet und stellt sich nun, gegen deren Ende, trotz ihres tendenziellen Verschwindens immer deutlicher als der eigentliche Widerpart einer von der Erfahrung, der Sinnlichkeit und der Körperlichkeit losgelösten Rationalität heraus.“ (ebd., S. 204)

Der Rückzug aufs Vorrationalere, aufs Ausgeschlossene und Andere der Vernunft versucht zwar, Rationalität als uneingestanden Fetisch der Moderne zu enttarnen. Doch steht er umgekehrt in Gefahr, ins Irrationale abzugleiten, in den Widerruf der Vernunft, indem er ein neues Ursprungsdenken restituiert. Im Fahrwasser des Rückzugs aus der Moderne wird dann der Ruf nach einer 'Wendezeit' laut, nach neuen Kosmologien, nach Ganzheitlichkeit, Ursprünglichkeit, gar Erdverbundenheit.

„Das Spektrum reicht von der grundsätzlich antimodernen Sympathie für das Frühere, Handwerklich-Bäuerliche, über integrierte Formen heilkundlichen und/oder durch östliche Weisheitslehren angeleiteten Umgangs mit sich und anderen bis zur modernen, grundsätzlichen Alternative zum westlichen Lebensstil, programmatisch geworden im Ausrufen eines neuen Zeitalters, New Age.“ (Euler 1998, S. 219)

Die Erwachsenenbildung kann von solchen Strömungen ein Lied singen: Psycho-Boom, Körpererfahrung und neue Spiritualität setzten in der Erwachsenenbildung der letzten Jahrzehnte eigene Akzente. Neben (im weiten Sinn) informationstechnologischen Angeboten kann man diese Bereiche als Wachstumssektoren der Weiterbildung identifizieren. Trotz des ungebrochenen Zulaufs verbleiben diese Angebote jedoch nicht selten im Dunstkreis des Unernstern, Modischen, Quacksalberischen. Das rührt zweifellos daher, dass sich eine typische 'Unbestimmtheit', die der Krise der Moderne korrespondiert, in diesen Programmangeboten niederschlägt. Worum es genau geht, lässt sich nicht sagen – außer dass ein 'Weg zurück' gefunden werden soll: zum Ursprung, zum Innern, zu den Anfängen. Genau hier liegt das Dilemma dieser Rückzugsbewegung: Sie kann ihre eigene Wahrheit am Ende durch nichts ausweisen – außer durch emphatisches Empfinden oder die subjektive Überzeugung, auf der richtigen Spur zu sein.

Alles Ursprungsdenken, das sich solchermaßen in einem letzten Bezugspunkt zu beruhigen versucht, landet schließlich in einer unvermittelten Abstraktheit, deren innerster Charakter Reflexionslosigkeit ist: ein Sein, das sich selbst nicht kritisch in Frage stellt, dieses weder will noch kann. Genau dieses wäre der aktuelle Inbegriff von Ideologie: ein Wahrheitsanspruch, der sich reflexiv nicht auszuweisen vermag und an dessen Stelle ein Bewusstseinsschleier tritt, der sich als unvermittelter Zugang zur Wahrheit ausgibt. Demgegenüber ruft jede sensible Kritik ins Bewusstsein zurück,

„dass die Differenzbestimmung des Anderen der Vernunft mit bzw. in Vernunft vermittelt ist, genauso, wie das Vergessene, Ausgegrenzte, Verdrängte in den historischen Formationsprozess fällt, der vergisst, ausgrenzt, verdrängt. Die Denkfigur des (...) Rückzugs ist, wenngleich als Reaktion auf Ohnmacht nur allzu verständlich, aber logisch und faktisch ebenso unmöglich, wie andererseits der dialektische Nachweis, der immer schon um die Verstrickung weiß, apologetisch ist, wenn er nicht zur Selbstkritik übergeht.“ (ebd., S. 230)

4.2. Ausstieg aus der Moderne?

Nicht anders als der 'Rückweg aus der Moderne' führt auch der Versuch des Ausstiegs mehr Fragen als Antworten im Gepäck: Er geht zunächst davon aus, dass der Moderne in ihrer Krisenentwicklung keine eigenen Problemlösungskapazitäten mehr zuzutrauen sind. Pointiert formuliert: Aufklärerische Intentionen brauchen nicht erst aufgegeben zu werden – weil sie schon aufgegeben sind. Die Dialektik der Aufklärung hat ihre eigenen Grundlagen aufgezehrt, weshalb sich der Rückweg zu irgendwelchen Ursprüngen per se verbietet. Eine Fortschreibung des aufklärerischen Programms hielte demgegenüber an Optionen fest, denen der gesellschaftliche Prozess längst die Basis entzogen hat. Die Moderne befindet sich in fortschreitender Erosion – und mit ihr lösen sich die substantiellen Kerngehalte auf, die sie auszeichneten: allen voran Rationalität mit ihrem kritischen Anspruch auf Wahrheit, Subjektivität mit ihrem Anspruch auf Mündigkeit und Bildung mit ihrem Anspruch, individuelle Besonderung mit dem Allgemeinen der Gesellschaft im Horizont selbstbestimmter Lebensführung zu vermitteln.

Zwar zehrt auch noch der 'Ausstieg aus der Moderne' von deren kritischem Gestus, indem er akribisch nachzeichnet, wie die Fixsterne, die der Moderne vorangeleuchtet haben, am Horizont verglühen. Nach der Entzauberung der ehemals verzauberten Welt durch die objektivierenden Wissenschaften erfolgt nun die Entzauberung der modernen Wissenschaften selbst durch Revision ihrer Forschungsansätze und Geltungsansprüche, vor allem aber durch die Zurückweisung des Wahrheitsanspruchs kritischer Reflexion. Im leerräumten Horizont der Moderne können sich nun Wirklichkeitsfiktionen platzieren, deren Wahrheitsgehalt sich nicht mehr an der Objektivität von Erkenntnis bemisst, sondern an ihrer Funktionalität fürs herrschende gesellschaftliche System. Objektivität, vom positivistischen Wissenschaftsbetrieb ehemals vergöttert, zerfällt im Gleichschritt mit dem Zerfallsprozess der Moderne. Der Konstruktivismus unserer Tage zieht daraus die letzte Konsequenz: Ihm gilt der Wahrheitsanspruch der Aufklärung als uneinlösbares Postulat. Stattdessen schließen sich science und fiction zusammen zur viablen Konstruktion von Weltansichten. (vgl. Pongratz 1997b, S. 176) Deren Relativität aber erscheint nicht als (wissenschafts-)theoretisches Problem, sondern als entgrenzter Spielraum für immer neue Konstruktionen.

In gewissem Sinn rekuriert die konstruktivistische Variante von Erkenntnistheorie auf fundamentale Tautologien. Insofern nämlich alles, was das Subjekt zu erkennen glaubt, sich angeblich als Produkt seiner eigenen Erkenntnistätigkeit entäußert, begegnet das Erkenntnissubjekt in der ver-

meintlichen Objektivität des Erkenntnisgegenstandes immer nur sich selbst. Die erkenntnisbiologische Variante dieser Tautologie formulieren Maturana/Varela sinngemäß folgendermaßen: Der erkennende Organismus ist sein eigener Gegenstand, der die Erkenntnis seiner selbst gerade dadurch realisiert, dass er sich selbst hervorbringt bzw. am Leben erhält. Das Wahrheitskriterium der Erkenntnis findet unter diesen Voraussetzungen daher seinen einzigen Anker in der Passung an die Bedingungen des Lebens. Mangelhafte Erkenntnis schlägt entsprechend als mangelhafte Viabilität zu Buche. (In Anlehnung an eine bekannte Sentenz ließe sich auch formulieren: ‘Wer sich zu spät – oder gar nicht – anpasst, den bestraft das Leben’.)

Die Kehrseite dieser Auflösung des Subjekt-Objekt-Verhältnisses ist ein unverhohlener Pragmatismus, der seine Wahrheit gerade darin findet, dass er sich dem ‘Leben’ differenzlos überlässt. Die Möglichkeiten einer prinzipiellen Kritik hingegen werden eingezogen, weil sie einen Vernunftanspruch ins Spiel bringen, der mit jenem ominösen ‘Leben’ nicht kompatibel ist. In gewissem Sinn feiert Diltseys problematische lebensphilosophische Prämisse, Leben könne nicht vor den Richterstuhl der Vernunft gebracht werden (vgl. Dilthey 1958, S. 261), in konstruktivistischer Lesart fröhlich Urständ. Die korrespondierende Konsequenz Maturanas lautet:

„Die Vernunft braucht eine irrationale Basis in der Erfahrung.“ (Maturana 1985, S. 31)

Dies ist offensichtlich der Preis, der für den Ausstieg aus der Moderne bezahlt werden muss.

Die funktionalistische Systemtheorie nimmt in ihrer konstruktivistischen Wendung das Motiv des Ausstiegs aus der Moderne kompromisslos auf. Sie entrümpelt das nach ihrer Ansicht ‘alteuropäische’ Begriffsinventar der Aufklärung radikal: Was vormals unter der Chiffre ‘Subjekt’ firmierte, erscheint nun als ‘autopoietisches System’; Geschichte – ehemals verstanden als widersprüchliches Resultat gesellschaftlicher Praxis – kommt nunmehr als ‘Systemevolution’ zur Geltung; Selbstreflexion verliert ihr notwendiges Moment reflexiver Bewusstheit und wandelt sich zur ‘Selbstreferenz’ von Systemen; die Kategorie des ‘Sinns’ selbst wird sinnlos, solange sie nicht im selektiven Verhältnis von System und Umwelt verortet wird: als ‘impliziter Verweisungszusammenhang auf anderes’, der das System zu stets neuen Selektionen zwingt.

Man mag diesen Ausstieg aus aufklärerischen Ambitionen durchaus als Entlastung begreifen. Luhmann selbst, der Nestor jenes systemtheoretischen Saltos aus der Moderne, argumentiert genau in diesem Sinn: Die aufkläreri-

schen Intentionen überforderten das System. Entsprechend gelte es, die pädagogische Praxis von überzogenen 'Selbstbeschreibungsprogrammen' (und damit ist dezidiert kritische Bildung gemeint) zu entlasten. Ganz in diesem Sinn argumentieren auch Arnold und Siebert, um der Erwachsenenbildung den Ausstieg aus der Moderne schmackhaft zu machen. Zwar schimmert dabei bisweilen noch eine gewisse Scham darüber durch, den langgehegten Aufklärungsimperativen nun den Laufpass zu geben. In ihrem Entwurf zu einer 'konstruktivistischen Erwachsenenbildung' jedoch nehmen die beiden Autoren kein Blatt vor den Mund: der 'Abschied von der Aufklärung' sei längst überfällig. (Vgl. Arnold/Siebert 1995, S. 167)

Dieser Abschied bereitet Arnold und Siebert wenig Kopfzerbrechen. Im Gegenteil: Der Ausstieg aus der Moderne biete endlich die Chance, antiquierten Ballast abzuwerfen: etwa die traditionellen Rationalitätsstandards didaktisch-methodischer Planung. Denn anstelle eindeutiger Relationen dominierten in Wahrheit Nichtplanbarkeit und Kontingenz das Lerngeschehen. Daher gehe es beim Erwachsenenlernen in erster Linie auch nicht um den Umgang mit Kenntnis und Gewissheit, sondern um den Umgang mit Ungewissheit. Dies allerdings erfordere ganz neue Strategien eines ganzheitlichen Operierens mit vernetzter Komplexität. Ein direkter Eingriff ins lernende System verbiete sich per se; er wäre eh zum Scheitern verurteilt. Dies jedenfalls folgt aus der systemtheoretischen Vorstellung, lernende Systeme seien operational und semantisch geschlossen. Weil sie geschlossen erscheinen, gibt es für den Erwachsenenpädagogen auch keine direkte Interventionsmöglichkeit – und keine Erfolgsgarantie. So sieht sich die konstruktivistische Erwachsenenbildung in immer neuen Anläufen genötigt, ihr didaktisch-methodisches Instrumentarium zu verfeinern, um (evtl. auf Umwegen) dennoch zu erreichen, was vorderhand ausgeschlossen scheint.

Luhmann und Schorr halten für diese Quadratur des Kreises den Terminus 'Technologieersatztechnologie' bereit. (Vgl. Luhmann/Schorr 1979, S. 353) Nach ihrer Auffassung müsste eine 'pädagogische Technologie' Generalisierungen entwickeln, die einerseits eine größtmögliche Kombination von Anschlusshandlungen zulassen, andererseits aber als 'Konditionalprogramme' auf eine 'Jederzeitigkeit' des Ablaufs verzichten. Zwar sind solche Konditionalprogramme bisher nicht mehr als ein gutklingender systemtheoretischer Einfall. Dennoch offenbaren sie die Achillesverse des Versuchs, sich von subjekt- und bewusstseinsphilosophischen Kategorien gänzlich zu verabschieden. Gesetzt den Fall, solche Konditionalprogramme lägen vor, so wäre stets von Neuem zu entscheiden, in welcher Situation welches Programm Verwendung finden soll. Dies allerdings ist auf analytischem Weg

allein nicht leistbar. Die Respezifikation nämlich bedarf einer subjektiven, spekulativen Leistung, die den Gegenstand bzw. den Lernenden in seiner Totalität umgreift. Mit anderen Worten: Respezifikationen bedürfen der Urteilskraft reflektierender Subjekte. (Vgl. Weber 1996, S. 75 f.) Die Handhabung von Konditionalprogrammen ist als synthetische Reflexionsleistung letztlich nicht funktionalisierbar. Deshalb können Konstruktivisten wie Systemtheoretiker kaum verhindern, dass immer wieder Implikationen aufklärerischen Ursprungs ins Spiel kommen.

Am Ende gewinnen daher Subjekt-, Bewusstseins- und Reflexionsqualitäten erneut an Bedeutsamkeit, obwohl die Kritik am ‘alteuropäischen Aufklärungsprogramm’ davon partout nichts wissen will. Anstatt sich jedoch darüber den Kopf zu zerbrechen, reagieren Ausstiegs-Programmatiker mit einem traditionell antiaufklärerischen Muster: Entweder schließen sie transzendierende Kritik, die den Horizont funktionalistischer Evolution überschreitet, schlicht aus – oder sie brechen die Begründungsreflexion ab. Begründungen, heißt es dazu bei Luhmann, seien nämlich nur in selbstreferentielle Zirkel hineinfingiert „sozusagen als künstlich begradigte Strecken, die aus praktischen Gründen als endlich behandelt werden.“ (Luhmann.1985, S. 651) Im Klartext heißt das: Begründungen sind nicht möglich, weil kein Grund auffindbar ist, auf dem sie aufrufen. Der Ausstieg aus der Moderne wird auf diese Weise bodenlos: Alles ist möglich, nichts gilt und das Bestehende hat Recht, solange es den Funktionalitätsansprüchen des Systems genügt. Übrig bleibt ein undogmatischer Dogmatismus, der – gleich jeder anderen antiaufklärerischen Position – seine eigenen Tabus etabliert. Und eins der unausgesprochenen Tabus lautet: Über den Horizont der Systemevolution führt nichts hinaus.

4.3 Überschreitung: Selbstreflexive Kritik der Moderne

Genau dieses Tabu bricht das dritte Antwortmuster, das sich mit der aktuellen Kritik der Aufklärung verbindet, auf. Es versucht, den Reflexionshorizont der Aufklärung zu überschreiten, indem es die aufklärerischen Intentionen beim Wort nimmt. Die Chiffre ‘Überschreitung’ kennzeichnet den gradwandlerischen Versuch, mit dem Potential der Aufklärung über sie selbst hinauszugehen. Die Stoßrichtung verläuft dabei geradewegs konträr zur Absicht, ‘Rückwege’ aus dem Dilemma der Moderne zu erkunden, wengleich beiden Bewegungen die Selbstblockaden des Aufklärungsprozesses luzide vor Auge stehen. Der Versuch der Überschreitung macht aber auch vor den Tabus funktionalistischer Systemtheorie nicht Halt und de-

chiffriert sie als Figuren eines Verewigungsmythos des gesellschaftlichen Status quo. Die Überschreitungsperspektive sucht sich dem Neuen, Fremden, Unerhörten und Ungesagten zu öffnen, das aus den Brüchen im Erosionsprozess der Moderne hervorspringt. Sie eröffnet auf diese Weise eine transzendierende Reflexionsbewegung, die nicht mehr einsinnig der Fluchtlinie des Aufklärungsprozesses verhaftet bleibt, sondern die Aufklärung selbst unter aufgeklärte Kritik nimmt.

Jeder Versuch, das Neue des Neuen wahrzunehmen und produktiv zu machen, zwingt die Kritik zu einer Kritik ihrer selbst. Soziologisch wird diese Inversion, die allererst die Dynamik der Selbstüberschreitung der Moderne entbindet, unter dem Stichwort 'reflexive Modernisierung' thematisiert. Das bedeutet zunächst, dass die Moderne bei der Analyse ihrer entscheidenden Probleme auf sich selbst als Ursache stößt (vgl. Euler 1998, S. 217) – und mehr Problemlösungskapazitäten bereithält, als die Alternative des Rückzugs aus der Moderne zuzugestehen bereit ist. Jeder Versuch also, der Dialektik der Aufklärung zu entkommen, lebt noch von den kritischen Beständen, die die Moderne selbst provoziert.

Zwar möchte eine undialektische Vernunftkritik sich und anderen gern glauben machen, man könne beim 'Anderen der Vernunft' beruhigt vor Anker gehen. Dieses Andere der Vernunft aber – darauf wurde schon verwiesen – kann als Differenzbestimmung nur vermittelt zur Vernunft zum Ausdruck gebracht werden. Dass die aktuelle Vernunftkritik auf dieses Andere rekurriert, trifft den Kern des Problems. Dass dieses Andere aber unvermittelt zur Vernunft gedacht werden soll, geht am Problem vorbei. Wie diese Vermittlung jedoch unter den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen inhaltlich angemessen bestimmt werden kann, dies ist die zentrale Frage einer zeitgenössischen Kritik der Aufklärung. Dass die Kritik der Aufklärung als 'Kritik der Kritik' bzw. als 'Reflexion auf sich selbst' durchzuführen ist, mag als formale Bestimmung hinreichen. Inhaltlich aber

„bedeutet die Reflexion der Reflexion, dass diese sich vor allem auf ihre vor- und nichtreflexiven Voraussetzungen bezieht (...). Sie zielt damit auf ein Empfindlichwerden der Reflexion und auf eine reflexive Empfindlichkeit, die im spekulativen Urteil zumindest ihre theoretische Form hat.“ (ebd., S. 222)

Das Postulat 'reflexiver Empfindlichkeit' aber rückt erneut den Begriff der Natur in den Focus der Auseinandersetzung um die angemessene Verhältnisbestimmung der Vernunft zu ihren nichtreflexiven Voraussetzungen. Die Dimensionen des neu auszulotenden Vernunft-Natur-Verhältnisses umkreisen dabei nicht allein das Verhältnis zur äußeren Natur (also das Problem

des Zugriffs von Rationalität auf das Nichtbegriffliche und Nichtidentische der Sache, die sie aufzuschließen versucht), sondern auch das Verhältnis zur inneren Natur (also das Problem, eine Vernunftpraxis zu entwickeln, die sich ihrer leiblich-sinnlichen Komponenten sensibel vergewissert, ohne in bloße Gewalt umzuschlagen, die das hierarchische Modell von Naturbeherrschung und Vernunft Herrschaft restituiert) wie auch zur 'zweiten Natur': der zusehends technologisch verfassten Gesellschaft (also das Problem, wie die gesellschaftliche Praxis der Technologisierung ihrer ökonomisch-kapitalistischen Überformung widerstreiten und stattdessen eine schöpferische Potenz freisetzen kann, in der Technik endlich ihrer selbst als kritische Bildung ansichtig zu werden vermag). Die mehrdimensionale Entfaltung der Verhältnisbestimmung von Vernunft und Natur stößt dabei jedoch auf ein Kardinalproblem: dass nämlich weder innere noch äußere Natur, geschweige denn die Gesellschaft selbst in ihrer bloßen Gegebenheit und Zuhandenheit in diesen Vermittlungsprozess Eingang finden. Sie müssen vielmehr als Produkte und Resultate einer langfristigen Geschichte begriffen werden. Natur ist nicht mehr einfach bloß vorhanden, sondern wird gemacht (vgl. Weber 1998) – was andererseits aber auch bedeutet: Durch die gesellschaftliche Praxis der Technologisierung werden Technik und Natur notwendig zu historischen und politischen Größen (vgl. Euler 1998, S. 223; 226). Damit rückt Natur in eine Doppelposition: Natur wird gleichzeitig sowohl zum Gegenstand wie zum Maßstab der Kritik. Jedes ökologische Projekt bringt diesen Doppelcharakter zum Vorschein: Nach Maßgabe eines Entwurfs von Natur soll Natur (wieder-)hergestellt werden. Das Konstruktive dieses Naturbezugs zwingt zu einer Neubestimmung des Verhältnisses von Vernunft und Natur.

Dass das Gegebene – Natur wie Geschichte – sich zusehends als Gemachtes ausweist, ist das Wahrheitsmoment der derzeitigen Hausse des Konstruktivismus. Dass das Gegebene nur noch Gemachtes sei, dass Natur als Resultat jeweils beliebiger Bestimmung begriffen werden könne, dass also jegliche Differenz zwischen Gegebenem und Gemachtem längst eingezogen sei – dies allerdings ist das ideologische Moment konstruktivistischer Theorie. Der herrschaftliche Gestus reiner Selbstbezüglichkeit, der darin aufscheint, strafte schon Fichtes und Hegels Idealismus Lügen. In objektivierter Wendung kommt er im Konstruktivismus unserer Tage wieder zum Vorschein.

5. Erwachsenenbildung im Prozess gesellschaftlicher Technologisierung

Auf der Differenz von Gegebenem und Gemachtem zu insistieren (mehr noch: den Differenzen im Gemachten nachzuspüren, mit denen es aufbricht und über sich hinausweist) heißt daher nicht nur, den Allmachtsanspruch konstruktivistischer Weltentwürfe abzuweisen, sondern zugleich: eine selbstkritische Praxis gesellschaftlicher Technologisierung zu etablieren.

„Die Entdeckung der Natur als Gegenstand und Maß fordert eine veränderte gesellschaftliche Praxis ein, was wiederum Konsequenzen für die Vernünftigkeit der Rationalität hat.“ (ebd., S. 229)

Die selbstreflexive Kritik der Vernunft bringt nämlich nicht nur deren Grenzen, sondern auch die Vernunft im Anderen zutage.

„Die Vernunft im Anderen schlägt aber gleichwohl nicht neben der selbstbewussten Vernunft ihre Zelte auf, sondern ist in ihrer Selbstreflexion zu Hause, wenn auch in anderer Bezugnahme.“ (Euler 1999b, S. 249)

Aus dieser gleichsam doppelten Figur dialektischer Kritik resultiert schließlich ein revidierter Begriff kritischer Bildung, der die Kritik der Kritik auch an sich selbst vollzieht:

„Der Zweck der Bildung liegt nicht in der Realisation der Vernunft in einem ihr Fremden, nicht in der reinen Selbstbezüglichkeit der Vernunft, aber auch nicht im Anderen der Vernunft. Bildung ist allererst die Vernunft, die sich im Anderen von Vernunft als Vernunft wahrnimmt.“ (Euler 1998, S. 231)

In diesem grundlegend veränderten Bezugsverhältnis von Vernunft und Natur wäre jegliche kritische Bildungstheorie und -praxis derzeit zu verorten.

Ihr hervorstechendes Merkmal ist die Reflexivität des Bildungsprozesses. Solange Erwachsenenbildung sich in der unablässigen Dauerpropaganda für ‘Fitmacherkurse zur lebenslangen Flexibilisierung’ erschöpft, solange Weiterbildung – naiv und optimistisch zugleich – sich als Aufforderung zum Weitermachen missversteht, bleibt das kritische Potential, das die Umbrüche im gesellschaftlichen Technologisierungsprozess aus sich hervortreiben, unbegriffen. Denn die aufgeherrschten Modernisierungsimperative, die die Weiterbildung Land auf Land ab in Beschlag nehmen, werden zum Ort eines qualitativen Bruchs: Sie provozieren ein Neu- und Umlernen, das mit der vorhergehenden Bildung bricht. Diese Diskontinuität in der bisherigen Bildungsverfassung gilt es theoretisch zu erschließen. Sie ist Ausdruck eines bis auf die Spitze getriebenen gesellschaftlichen Verwertungsprozesses, in

dem die Vergesellschaftung sich nicht nur gegen die noch nicht vereinnahmten Bereiche, sondern auch gegen sich selbst zu richten beginnt.

„Damit werden gesellschaftliche Fragmente freigesetzt, Überlebensstrategien verfolgt, Such und Entwurfsbewegungen produziert, die unmittelbar dem ökonomischen Zwang ausgesetzt sind, ihm entspringen, ihn aber zu negieren, zu überwinden versuchen.“ (Euler 2000/01, S. 23)

Auf diese neuen Widerspruchslagen, die einerseits Herrschaft subtil und effizient verstärken, andererseits aber auch neue Ansatzpunkte von Einsprüchen, Widerständen und kritischen Gestaltungsmöglichkeiten hervorbringen, muss kritische Erwachsenenbildung eine sensible Antwort finden. Der eigenen Intention nach geht es dabei nicht nur um mehr und lebenslange, sondern vor allem um eine ‚andere Bildung‘. Diese andere Qualität rückt vor allem dann in den Blick, wenn die Technologisierung der Gesellschaft mit ihrer Erschütterung kultureller Selbstverständlichkeiten und ihren gravierenden Folgen für das Bildungssystem zum Thema wird.

„Die Technologisierung vollzieht die Industrialisierung aller Lebens- und Existenzbereiche, aller Selbst- und Weltbezüge; der Unterschied von natürlich und künstlich verflüssigt sich. Der Dominanz der Technologie auf der einen Seite entspricht eine, wenn auch widersprüchliche, Thematisierung von Natur auf der anderen Seite: als Gegenstand der Technologie, wie im Naturschutzgedanken, und als durch und durch von der Technologisierung durchdrungen, wie in Bio-Tech und Life-Science, aber auch im Programm von Re-naturierung. Techno-Science bzw. Technokultur löst nicht die klassische Kultur ab, wirft aber unter technologischen Bedingungen alte Fragen, aber eben als neue, auf. (...) Weiterbildung, berufliche wie ‚freie‘, ist von diesen Strukturveränderungen methodisch, inhaltlich und organisatorisch betroffen, nein genauer: sie ist Reaktion und Teil dieses Prozesses; die Umbrüche der Gesellschaft und Kultur sind Gegenstand und Grund der Weiterbildung.“ (Euler, 2001, S. 17)

Eben deshalb ist Erwachsenenbildung unter gegenwärtigen Vergesellschaftungsbedingungen nur noch kritisch zu haben – oder gar nicht. Sie ist diejenige Figur von Bildung, die in den Formen ihrer Selbstbegründung notwendig auf sich selbst stößt, um sich als kritische Beziehung von Bildung auf Bildung zu erfassen. Erst das nachdrückliche Insistieren auf dieses strukturelle Potential von Kritik, das noch im bloßen Anpassungslernen steckt und produktiv gemacht werden kann, vermag Erwachsenenbildung davor zu schützen, den neoliberal-technokratischen Freiheitsphantasien bedenkenlos auf den Leim zu gehen.

Erwachsenenbildung zwischen Funktionalität und Kritik

1. Mainstream-Pädagogik

Wer einen Blick in die pädagogische Einführungsliteratur der letzten Jahre wirft (vgl. Krüger/Helsper (Hrsg.) 1995; Lenzen (Hrsg.) 1994; Lenzen 1999a), der wird mit einer Vielzahl von theoretischen Ansätzen konfrontiert, die ein pluralistisches Bild pädagogischer Theorieproduktion vermitteln. Dargestellt werden unter anderem hermeneutische, empirische, kritische, postmoderne, systemtheoretische oder strukturalistische Theoriekonzeptionen, die scheinbar friedlich nebeneinander existieren.

Doch trägt dieser Schein, da die unterschiedlichen theoretischen Strömungen nicht nur divergieren und inkompatibel bleiben, sondern sich wechselseitig kritisieren – wenn nicht gar bekämpfen. Das diskursive Feld der Wissenschaften ist kein machtfreier Raum und es ist durchaus nicht gleichgültig, welche theoretische Position das Feld besetzt und das Begriffsbesteck serviert, mit dem erziehungswissenschaftliche Fragen thematisiert werden. Diese Einsicht jedenfalls gehört ins Zentrum Kritischer Theorie und Foucaults Analytik der Macht hat sie auf eigene Weise nachdrücklich unterstrichen. Wer daher mit unbefangener Unschuldsmiene die Neutralität der eigenen theoretischen Position behauptet oder aber sich einem prinzipiellen Relativismus verschreibt, demzufolge alle theoretischen Positionen gleichgültig (und insofern gleichgültig) erscheinen, der unterschlägt die subtile Parteilichkeit bzw. uneingestandene Normativität der eigenen Position.

So gesehen ist z.B. Lenzens orientierender Einführung in die Erziehungswissenschaft (vgl. Lenzen 1999a) durchaus zugute zu halten, dass sie aus der ihr eigenen Perspektive, die den Blick selektiv zuspitzt, keinen Hehl macht. Er erklärt dem Theorie-Aspiranten, dass er theoretische Entscheidungen getroffen habe und einen Standpunkt beziehe, „der sich besonders der strukturalistischen und der systemtheoretischen Tradition sowie ihrer Zusammenführung im Konstruktivismus verpflichtet weiß.“ (ebd., S. 8) Damit umreißt Lenzen tatsächlich den pädagogischen Mainstream, der sich seit den 80er Jahren herausgebildet hat. Dieser löst eine zuvor dominante Theoriekonzeption ab, die unter dem Stichwort ‚Kritische Erziehungswissenschaft‘ firmierte und ihre theoretischen Bezugspunkte vor allem in der sogenannten Frankfurter Schule fand. Dabei orientierte sich die Kritische Erziehungswissenschaft vorwiegend an den Entwürfen der zweiten Generation der Kri-

tischen Theorie, insbesondere an der Habermasschen Diskurstheorie. Deren theoretische Antipode, die Systemtheorie Niklas Luhmanns, fand erst in den 80er Jahren allmählich Resonanz in der Erziehungswissenschaft. Der Aufstieg systemtheoretischer und konstruktivistischer Ansätze zum gegenwärtig dominanten Theorietyp verdankt sich dabei recht unterschiedlichen Gründen: dazu zählen enttäuschte Reformillusionen der 70er Jahre vermutlich ebenso wie die konservative Restauration der Kohl Ära, der Abschied von gesellschaftskritischen Utopien im Gefolge der sogenannten 'Wende' und ein unverhohlener Pragmatismus, der sich mit Hilfe der Systemtheorie ein zeitgemäßes Korsett zulegt.

Dennoch ist der aktuelle Mainstream der Erziehungswissenschaft kein fest umrissener klar konturierter Strom auf der theoretischen Landkarte. Eher könnte man ihn mit einer Art Hauptabwasserkanal vergleichen, in den die unterschiedlichsten Zuflüsse eingespeist werden, die sich dort zu einem – eher inkonsistenten – Gemisch verbinden. Dieses Gemisch besteht aus verschiedenen Ingredienzien, die oftmals keine wirkliche Verbindung eingehen. Im Bild gesprochen: Der Mainstream kontaminiert und unterspült kontrastierende Positionen, die sich mit dem systemtheoretisch-konstruktivistischen Paradigma eigentlich nicht vertragen.

So bemühen z.B. Krüger/Helsper (vgl. Krüger/Helsper (Hrsg.) 1995) auf weite Strecken eine systemtheoretische Terminologie, insistieren aber zugleich auf dem traditionellen Aufklärungsanspruch von Wissenschaft. Die Erziehungswissenschaft, heißt es da, sei eine reflexive „Beobachtungswissenschaft“ (ebd., S. 12), die als solche keine Auskunft darüber geben könne, was Pädagogen zu tun haben, denn sie stelle lediglich ein Wissen vom „Typus einer ex-post-Analyse ante actu“ (ebd., S. 324) bereit. Dazu gehöre selbstverständlich auch die Einsicht in den Wandel von ‚pädagogischen Selbstbeschreibungen‘.

Bei genauerem Licht betrachtet aber entbehrt der konstruktivistische Begriff der Beobachtung gerade jenes selbstreflexiven Moments, auf das die Formel von der ‚reflexiven Beobachtungswissenschaft‘ anspielt. Die auch von Lenzen vertretene Idee, ein Beobachter (in diesem Fall: ein Einsteiger in erziehungswissenschaftliche Theorie, der sich eine Orientierung verschaffen will) solle „sich so bald wie möglich neben eine Wissenschaft“ (Lenzen 1999a, S. 8) stellen, suggeriert, dass die Beobachtung einer Beobachtung einen selbstreflexiven Theorietypus hervorbringe. Von Selbstreflexion aber kann genau genommen nicht die Rede sein, solange – in systemtheoretischem Verständnis – jede Beobachtung prinzipiell mit einem ‚blinden Fleck‘ behaftet ist: Eine Beobachtung kann sich Luhmann zufolge nicht

selbst beobachten, und die Beobachtung einer Beobachtung vermag diese fundamentale Selbstbeschränkung niemals wirklich aufzuheben.

„Ein Beobachter“, heißt es dazu lapidar, „kann nicht sehen, was er nicht sehen kann. Er lässt sich durch die Offensichtlichkeit der ihn überzeugenden Form blenden.“ (Luhmann 1990, S. 69)

Mit solchen Sätzen markiert Luhmann seine Differenz zu aufgeklärter Erkenntniskritik. Seine Systemtheorie gibt sich dezidiert ‚abgeklärt‘: Aufklärung erscheint als abgehalftertes, ‚alteuropäisches‘ Unternehmen.

Dennoch – und dies markiert den paradoxen Versuch der Vereinbarkeit des Unvereinbaren – sehen Krüger/Helsper „keinen Grund, sich von der Aufklärung, die sich in der abendländischen Tradition als Instanz der kritischen Vergewisserung der Wirklichkeit selbst ausgelegt hat, (...) zu verabschieden.“ (Krüger/Helsper 1995, S. 325) Die aufklärerische Intention der von ihnen favorisierten ‚reflexiven Erziehungswissenschaft‘ ist zweifellos ernst gemeint, doch lässt sie sich in dieser Form im Ernst nicht durchhalten. Flagrant wird die theoretische Bricollage – die Begriffsbruchstücke allenfalls verklebt, statt sie zu vermitteln – an der Verwendung der Termini ‚Paradoxie‘ und ‚Antinomie‘. Der Begriff der Paradoxie gehört ins systemtheoretische Programm, der Begriff der Antinomie hingegen ist dialektischen Ursprungs. Beides aber wird im Begriffsmixer unbekümmert verquirlt: Unter dem Stichwort „Schema der Antinomien pädagogischen Handelns“ (ebd., S. 30) erscheinen vier „Modernisierungsparadoxien“ aufgelistet. Der eigentliche Zentralbegriff dialektisch-kritischer Selbstvergewisserung der Pädagogik jedoch – der Begriff des Widerspruchs – taucht an keiner Stelle auf.

2. Postmoderne Short-Stories

Soviel zumindest dürfte deutlich geworden sein: Kritische pädagogische Theorieentwürfe, die sich nach eigenem Selbstverständnis in „Gegensatz zu postmodernen Varianten pädagogischer Argumentation“ (ebd., S. 325) begeben, geraten mit dem Import einer konstruktivistisch-systemtheoretischen Terminologie ins Fahrwasser des Mainstream. Mehr noch: Die pädagogische Theoriegeschichte insgesamt wird aus der ‚systemtheoretischen Beobachterperspektive‘ in ein neues Licht gerückt, das – wie könnte es anders sein – sich als abgeklärter Blick auf die überzogenen Ansprüche der Aufklärung präsentiert. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang vor allem die Art und Weise, wie die Mainstream-Pädagogik ihre Kurzgeschichten

vom ‚Aufstieg und Fall der Kritischen Erziehungswissenschaft‘ in Szene setzt.

Es gibt unterschiedliche Erzählweisen, die jedoch Überschneidungen und Gemeinsamkeiten aufweisen: Bei Lenzen ist es vor allem der behauptete Mangel an empirischem Gehalt, der die Kritische Erziehungswissenschaft ins Leere laufen ließ bzw. – wo sie sich auf die Erziehungswirklichkeit einließ – ins Stolpern brachte. Der Duktus der Erzählung lässt sich in knappen Worten wie folgt umreißen: Ihrer ursprünglichen Intention nach ging es der Kritischen Erziehungswissenschaft um „eine Kritik der sozialen Verhältnisse, die eine Erziehung behindern, welche ihrerseits der Emanzipation des Menschen durch Erziehung dient.“ (Lenzen 1994, S. 29) Allerdings mussten die Vertreter Kritischer Erziehungswissenschaft mit einem offensichtlichen Manko zurecht kommen, denn sie „verstanden gewöhnlich nichts von empirisch-analytischer Forschung“ (ebd., S. 29), weshalb die Idee der Kritik „sich erziehungswissenschaftlich auf Ideologiekritik der vorgefundenen ‚ideologischen Verhältnisse‘,“ (ebd., S. 29) beschränkte. Dies aber brachte die Vertreter Kritischer Erziehungswissenschaft in Verlegenheit, denn sie

„wurden von den Politikern aufgefordert, aktiv, positiv Konzepte für die Schulreform zu entwickeln. Je nachdem wie sie darauf eingingen, gerieten sie in unterschiedliche Schwierigkeiten. Klafki und Blankertz ließen sich auf die politischen Erwartungen ein, produzierten Reformpläne und versuchten, diese in Erziehungswirklichkeit umzusetzen. Die Konsequenz: Sie mussten den rein analytischen Anspruch der Kritischen Theorie aufgeben, den Boden dieser Philosophie verlassen.“ (ebd., S. 30)

Nach dieser Lesart war es also ein pragmatisches Defizit, das der Kritischen Erziehungswissenschaft den Garaus machte. Kritische Theorie war angeblich zu nichts anderem nütze, als dazu, theoretische Einwände zu erheben, die ohne praktische Folgen blieben oder – schlimmer noch – die Funktionalität von Systemabläufen behinderten. Daher trat, so spinnt Lenzen den Faden seiner Erzählung weiter, seit Mitte der 70er Jahre

„so etwas wie ein Sättigungseffekt gegenüber der Kritik als Prinzip auf, gegenüber einem Wissenschaftsverständnis, das in den Verdacht geriet, einem akademischen Habitus der Nörgelei zu folgen, statt eine Ausbildung über harte Tatsachen zu vermitteln. So hat sich die Kritische Theorie und mit ihr Kritische Erziehungswissenschaft in den 70er Jahren, jedenfalls in ihrer reinen Form, totgelaufen. Sie ist ein Opfer der dritten Theoriekrise der deutschen Pädagogik, der Krise der Kritik, geworden. Sie bestand in der Erfahrung der Wirkungslosigkeit Kritischer Erziehungswissenschaft.“ (ebd., S. 30)

Neben der behaupteten Wirkungslosigkeit aber erheben systemtheoretisch ambitionierte Pädagogen gegenüber der Kritischen Erziehungswissenschaft einen weiteren Einwand: Sie verfare, indem sie auf gesellschaftliche Emanzipation durch Kritik setze, implizit normativ, d.h. sie erhebe einen Anspruch darauf, zu wissen, wie eine gerechtere Gesellschaft eingerichtet werden könne und was in diesem Sinn für die Einzelnen gut sei. Wer so argumentiert, hat Adornos ‚Negative Dialektik‘ (vgl. Adorno 1966) offensichtlich nie zur Kenntnis genommen. Stattdessen versichern Systemtheoretiker ohne jeden Anflug von Selbstzweifel, aufklärungsphilosophische Kategorien wie ‚Vernunft‘, ‚Subjekt‘ oder ‚Mündigkeit‘ hätten sich in Rauch aufgelöst. Der Aufstieg der systemtheoretischen bzw. post-modernen Erziehungswissenschaft markiert für Lenzen daher genau die Stelle, an der „die vierte Krise der Erziehungswissenschaft in Deutschland sichtbar wird. Man kann sie als Krise des Subjekts bezeichnen.“ (ebd., S. 36) Denn sie beantwortet die „Frage des Glaubens an die Existenz eines Subjekts“ (ebd., S. 35) negativ.

Indess: Die Formulierung des Problems spricht für sich. Unter der Hand nämlich wird Aufklärungsphilosophie zur Glaubensfrage umdefiniert. Dies erlaubt, rückblickend den Niedergang der Kritischen Erziehungswissenschaft als Glaubensverlust zu interpretieren: Dass Kritische Erziehungswissenschaft ihre führende Rolle verlor,

„lag im Wesentlichen daran, dass innerhalb wie außerhalb der Wissenschaften der Glaube (!) daran verloren gegangen ist, man könne Welt von einem einzigen Punkt aus sowohl analysieren als auch normativ steuern. Der Verlust hatte nun aber weniger damit zu tun, dass dieses für nicht machbar gehalten wurde, sondern vielmehr damit, dass ein solcher Anspruch für nicht mehr legitim gehalten wurde. Denn wer schützt die potentiellen Opfer einer noch so gut gemeinten Weltverbesserungstheorie vor deren Folgen, wie sie an vielen Stellen der Welt in vielen sich selbst gerade als Erziehungsstaaten verstehenden Gesellschaften zu beobachten waren?“ (Lenzen 1999a, S. 146)

Bei aller Sympathie für Lenzens Kritik am theoretischen wie praktischen Totalitarismus reibt man sich verwundert die Augen angesichts des Zerrbildes, das er von Kritischer Theorie bzw. Kritischer Erziehungswissenschaft zeichnet: Die Option für Kritische Erziehungswissenschaft wird als Glaubensfrage abgehandelt (und damit irrelevant), Kritischer Theorie wird ein normativer Führungsanspruch aus einem dominanten Blickwinkel unterschoben (und damit ein totalitärer Anspruch) – und das gesamte Unternehmen wird als Weltverbesserungstheorie apostophiert (vor der man deren Opfer schützen muss). Was Wunder, wenn Lenzen auch noch in die unterste

Schublade greift und der durch Kritische Theorie angeblich initiierten „ermüdenden Dauerkritik“ (ebd., S. 143) bescheinigt, sie habe es sich selbst zuzuschreiben, wenn sie mit „schwerwiegenden Verwerfungen in Staat und Gesellschaft“ (ebd., S. 143) wie etwa dem linken Terrorismus der RAF in Verbindung gebracht werde.

Die Geschichte Kritischer Erziehungswissenschaft, die Kade aus erwachsenenpädagogischer Perspektive zu erzählen hat, kommt mit Lenzen zumindest darin überein, Kritische Theorie bzw. Kritische Erziehungswissenschaft hätten sich aufs Ganze gesehen als theoretisch haltlos, infrastrukturell folgenlos und praktisch wirkungslos erwiesen. Emanzipatorische Erwachsenenbildung, wie sie heute in Erscheinung trete, inszeniere „sich nunmehr bereits als historisches Mahnmal.“ (Kade 1999, S. 531) Ihr verbleibe allenfalls der moralische Anspruch, das schlechte Gewissen der gesellschaftlichen Gegenwart zu verkörpern, aber sie biete „keinen Handlungsentwurf mehr, sondern (fungiere) nur noch als Kritik.“ (ebd., S. 531) Sie werde zum „Platzhalter einer Utopie der Gesellschaftsveränderung“ (ebd., S. 531) – aber ohne praktische Konsequenzen. Im Klartext: Kritische Erziehungswissenschaft wird illusionär.

Genau dies sei auch für die Erwachsenenbildung der Grund gewesen, emanzipatorischen Konzepten den Rücken zu kehren und sich den empirischen Bedingungen von Erwachsenenbildung verstärkt zu widmen. War noch im Übergang von den 60er zu den 70er Jahren Emanzipation „gleichsam synonym für Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 529), so habe der Ausbau des Weiterbildungssektors seit den 70er Jahren einen deutlichen Wandel eingeleitet: Der in den 70er Jahren durch die Ländergesetze bewirkte Vergesellschaftungsschub, die Professionalisierung von Erwachsenenbildung „und der enorme Ausbau ihrer Einrichtungen im Kontext der Bildungsreform waren ein erster Schritt der Trübung emanzipatorischer Ansätze.“ (ebd., S. 529f.) Die Differenzierung, Funktionalisierung und Ökonomisierung des Weiterbildungssektors forderte nach dieser Lesart ihren Preis: nämlich den Verzicht auf eine gesellschaftskritische Reflexion, die den inneren Widersprüchen des Systems nachgeht.

Kade operiert – nicht anders als Lenzen – mit der Unterstellung eines normativen Totalitarismus, der dazu Anlass gebe, sich von der Idee emanzipatorischer Erwachsenenbildung zu verabschieden. An deren Stelle tritt für Kade die postmoderne Idee einer irreversiblen Pluralität, die nicht nur die gesellschaftliche Gesamtverfassung, sondern auch das gegenwärtige Erscheinungsbild von Erziehungswissenschaft kennzeichne: Es sei an der Zeit, die Vorstellung von der Einheit der Erziehungswissenschaft aufzugeben.

„Der Bezug auf Emanzipation kann somit irreversibel nicht mehr die theoretische Einheit einer pluralen Erwachsenenbildung stiften.“
(ebd., S. 534)

Insofern argumentiert Kade dezidiert postmodern bzw. differenztheoretisch. Während Lenzens Abgesang auf die Kritische Erziehungswissenschaft im ‚Tod des Subjekts‘ terminiert, endet Kades Abschied von der emanzipatorischen Erwachsenenbildung in einer ‚irreversiblen Pluralität‘: Mündigkeit tritt allenfalls als Vielfalt möglicher Emanzipationsprozesse „irgendwo zwischen Alltagszwängen und Befreiungsträumen“ (ebd., S. 533) zu Tage.

Die postmodernen Short-Stories vom Aufstieg und Niedergang Kritischer Erziehungswissenschaft bzw. emanzipatorischer Erwachsenenbildung geben hinreichend Anlass zur Skepsis. Dennoch wäre es kurzschlüssig, postmoderne Theoriekonzeptionen, wie sie bei Lenzen und Kade zum Ausdruck kommen, mit leichter Hand abzutun. Denn die theoretischen Leitbegriffe der Postmoderne, allen voran Differenz und Dekonstruktion, fungieren nicht als schlichtes Kontrastprogramm zur Moderne. Vielmehr nehmen sie das selbstkritische Anliegen der Moderne in sich auf, um sie gleichsam über sich hinaus zu treiben. Wie aber – so wäre zu fragen – steht diese radikalisierte Modernekritik, die entschieden eine Theorie der Diskontinuität ist, zur Kontinuität der Moderne? Wie ist die unbestreitbare Tatsache einer fortschreitenden gesellschaftlichen Individualisierung mit der gleichzeitigen globalen und durchdringenden Kapitalisierung äußerer und innerer Natur ins Verhältnis zu setzen? Welche Reflexionsform wäre in der Lage, die erforderliche Funktionalität des gesellschaftlichen Systems mit der von ihm zugleich unnachgiebig eingeforderten Kritik zusammenzudenken? Das bloße Insistieren auf Pluralität, Funktionalität oder praktische Wirksamkeit reicht dazu nicht aus. Denn die Verhältnisbestimmung von Funktionalität und Kritik erschöpft sich gerade nicht in einem ‚Entweder-Oder‘, vor allem deshalb nicht,

„weil die Kritik nicht das Gegenteil der Funktion ist. Vielmehr ist in einer dynamischen Gesellschaft wie der bürgerlichen Kritik geradezu konstitutiv für diese Dynamik: Stillstand ist ihr Ruin. D.h. die Kritik ist Mittel der Anpassung und kann dennoch nie in Anpassung beruhigt aufgehen. Pädagogisch ist das objektiviert im Begriff der Mündigkeit.“ (Euler 1999a, S. 11f.)

So gesehen wäre es voreilig, den Begriff der Emanzipation zu verabschieden. Beim Versuch, das verwickelte Verhältnis von Funktionalität und Kritik durchzubuchstabieren, kommen zusehends Zweifel, ob Lenzens bzw. Kades Kurzgeschichten vom Aufstieg und Fall emanzipatorischer Erwach-

senenbildung nicht auf unzulässige Simplifizierungen zurückgreifen. Dies betrifft sowohl die innere Differenziertheit dessen, was unter der Chiffre ‚Kritische Theorie‘ bzw. ‚Kritische Erziehungswissenschaft‘ abgehandelt wird ebenso wie die differenzierte Fortschreibung dieses Theorie- und Forschungsprogramms bis in die Gegenwart (vgl. Euler 2000/01, S. 5 ff.).

3. Theoretische Absetzbewegungen

Zugegeben: Es mag auf den ersten Blick vermessen erscheinen, Vertreter postmoderner Theorien nachträglich über das belehren zu wollen, was sie selbst einmal vertraten. Dennoch sei ihnen ein kurzer Rückblick auf die eigenen theoretischen Absetzbewegungen nicht erspart. Denn er macht erkennbar, wie Theoriefiguren, die schon die Anfänge bestimmten, eine Spur legen, die die spätere Frontstellung gegen eine Kritische Erwachsenenbildung mitbestimmen. Der Wandlungsprozess von subjektivitätstheoretischen Entwürfen hin zur Konzeptualisierung von Erwachsenenbildung als Theorie von Aneignungsprozessen, wie ihn etwa Kade vorführt, kommt jedenfalls nicht von ungefähr.

Bereits zu Beginn der 80er Jahre entwirft Kade eine Theorie der Erwachsenenbildung, „die ihren systematischen Ausgangspunkt im Individuum nimmt“ (Geißler/Kade 1982, S. 11), verbunden mit dem Vorwurf, der Hauptmangel der meisten emanzipatorischen Theorieentwürfe bestehe darin, „ein wesentlich negatives Verhältnis zu sich und der Welt“ (ebd., S. 10) zu erzeugen. Dagegen setzt Kade ein Subjektivitätskonzept, dessen neuhumanistische bzw. idealistische Ursprünge kaum zu verleugnen sind: Subjektivität bezeichne „eine auf ihre Äußerung hin gespannte schöpferische Kraft.“ (ebd., S. 32) Von dieser ‚Kraft‘ wird behauptet, sie gehe vom Individuum aus und schließe sich – sofern Bildung gelingt – wieder mit ihm zusammen. Dies ermögliche es dem Individuum, „in seiner Äußerung bei sich“ (ebd., S. 33) zu bleiben. Man ahnt schon die spätere aneignungstheoretische Wende voraus, wenn es zu Beginn der 80er Jahre heißt:

„Subjektivität entwickelt sich, indem das Individuum sich mit der ihm lebensgeschichtlich vorausgesetzten Welt verbindet und aus der Mitte dieser Verbindung heraus lebt.“ (ebd., S. 55)

Bei soviel Insistenz auf die schöpferische Mitte des Individuums, die scheinbar alles wieder ins Lot bringt, haben die Einwände gegen das bürgerliche Subjektivitätskonzept, wie sie bereits Horkheimers frühe Entwürfe zur Kritischen Theorien (vgl. Horkheimer 1967, S. 124ff.) erhoben, keine

Chance. Auch Adorno macht in den ‚Minima Moralia‘ klar, dass alles Gerede vom individuellen, autonomen Kraftzentrum an der Tatsache vorbeigeht, dass diese Konzeption von Individualität einer spezifischen ökonomischen Epoche, nämlich dem klassischen Liberalismus, zugehört:

„Das Individuum verdankt seine Kristallisation den Formen der politischen Ökonomie, insbesondere dem städtischen Marktwesen. (...) Das Individuum spiegelt gerade in seiner Individuation das vorgeordnete gesellschaftliche Ganze der sei's noch so sehr vermittelten Exploitation wider.“ (Adorno 1951, S. 195f.)

Gerade deshalb wäre es verfehlt, das Individuum in substanzialistischen Begriffen zu umreißen bzw. sich das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft als äußerliches Aneignungs- oder Einwirkungsverhältnis vorzustellen. (vgl. Pongratz 1986) Selbst die Idee einer gesellschaftlichen Deformation von Individualität geht, sofern sie aus einer tradierten Substanzmetaphysik lebt, an der desillusionierenden Einsicht Kritischer Theorie vorbei:

„Es gibt kein Substrat solcher ‚Deformationen‘, kein ontisch Innerliches, auf welches gesellschaftliche Mechanismen von außen bloß einwirkten.“ (ebd., S. 308)

Wo ein solcher Kern gesucht wird, wird er nicht gefunden, und wo er gefunden zu sein scheint, ist er nicht. Dieser Verlust definiert die moderne Erfahrung von Individualität (und ist der gesellschaftliche Grund für die postmoderne Rede vom ‚Tod des Subjekts‘).

Gerade weil sich die Idee eines individuellen Kraftzentrums als Reflex einer spezifischen ökonomischen Struktur bzw. Gesellschaftsformation erweist, wird im Gefolge ökonomischer Transformationen eine Revision des substanzialistischen Subjektivitätskonzepts unvermeidlich. Der neoliberale Take-off seit den 80er Jahren brauchte eine theoretische Überhöhung, die sich weniger idealistisch-metaphysisch, als vielmehr funktionalistisch-pragmatisch ausrichtete. Das aneignungstheoretische Konzept, das Kade seit den 90er Jahren favorisiert, leistet genau diese „Umstellung der Erwachsenenbildungstheorie“ (Kade 1993a, S. 396), ohne den Kern traditioneller liberaler Ideologie aufzugeben, die den gesellschaftlichen Vermittlungsprozess gewöhnlich auf die vielen individualisierten Einzelnen – gleichsam als irreduzible Monaden – zurückzuführen trachtet. Ausgangspunkt in Kades Überlegungen bildet ein diffuser Begriff des „Lebensprozesses“ (ebd., S. 398), der den einzelnen gleichsam naturwüchsig auferlegt, sich ihre Lebensumstände anzueignen. Wie diese Aneignung jeweils geschieht, lässt sich nicht eindeutig voraussagen, denn die Aneignung selbst ist kontingent. Die Bedingungen allerdings, unter denen sich diese Aneignung vollzieht, wer-

den von den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen mitproduziert. Innerhalb der modernen Welt haben wir es nach dieser Auffassung also immer mit „strukturierten Aneignungsverhältnissen“ (ebd., S. 397) zu tun, wobei davon ausgegangen wird, dass es diese Aneignungsverhältnisse sind (und nicht pädagogische Institutionen oder Handlungsstrukturen), die sich universalisieren.

Die ‚Universalisierung von Aneignungsverhältnissen‘ wird in diesem Sinn zur pädagogischen Chiffre für die Durchsetzung neoliberaler Ökonomisierungsprozesse, die jedem einzelnen auferlegen, im Dschungel der Marktverhältnisse sich tunlichst um seine eigenen Ressourcen zu kümmern und sich das anzueignen, was den Erhalt der eigenen Arbeitskraft bzw. der eigenen Existenz sichert. Wirklich sicher ist dabei letztlich nichts – außer der garantierten ökonomischen Liquidation für diejenigen, die sich den Aneignungsprozessen zu entziehen versuchen.

Die Aneignungsverhältnisse werden omnipräsent, weshalb die Erwachsenenbildung ihr Privileg, diese Verhältnisse strukturieren zu können, verliert. Der „Verlust ihrer moralisch privilegierten Position“ (ebd., S. 395) soll jedoch wett gemacht werden durch eine „offene, für vielfältige soziale Realitäten anschlussfähige“ (ebd., S. 396) Konzeption, die von der Vorstellung Abschied nimmt, man könne „die gesellschaftliche Organisation von Aneignung wieder auf ein ‚Programm‘ normativer Strukturierung von Aneignungsverhältnissen zurückstellen.“ (ebd., S. 405) Wer dies versuche, hänge einem „romantischen Subjektmodell“ (ebd., S. 405) nach – wobei Kade gerade bei solchen Formulierungen offensichtlich mit sich selbst ins Gericht geht. Denn zehn Jahre zuvor insistierte er noch darauf, Bildung sei „ein notwendiges Moment nicht entfremdeter individueller Subjektivität“ (Kade 1983, S. 867). Gerade deshalb sei es wichtig, dass Bildung nicht auf gesellschaftliche Arbeit „hin funktionalisiert (werde), sondern dass man ihr das Recht eines eigenständigen, aus den Individuen als gesellschaftlichen Wesen heraus entwickelten Wegs der Aneignung von Wirklichkeit“ (ebd., S. 872) zugestehe.

Von alledem ist zu Beginn der 90er Jahre aber nicht mehr die Rede: Dass „individuell-autonome Aneignung der Welt in demokratischen Gesellschaften eine allgemeine Perspektive sein“ (Kade 1993a, S. 405) könne, wird als „elitärer Gedanke“ (ebd., S. 405) abgetan. Erst „die ‚Einklammerung‘ des Bildungsbegriffs“ (ebd., S. 405) gebe den Blick frei für die tatsächliche Vielfalt subjektiver Aneignungsprozesse. Das Hohelied der Pluralität aber gibt sich hinsichtlich des gesellschaftlichen Kerns dieser Aneignungsprozesse nüchtern und illusionslos: Insofern „Aneignung ohne Verlust, d.h.

Entfremdung, nicht zu denken ist“ (Kade 1993a, S. 397; vgl. Schäffter 1991), handelt es sich um Entfremdungsprozesse. Alle, so lautet also die doppeldeutige neoliberale Botschaft, sind frei – aber unter den Bedingungen allgemeiner Unfreiheit.

Die hier in Kürze angerissenen Transformationen erwachsenenpädagogischer Theoriebildung, die sich einerseits als theoretische Wende in Szene setzen, um andererseits doch nur ein altbekanntes liberales Theoriemodell unter neuen Bedingungen fortzuschreiben, fallen nicht ursächlich mit der politischen Wende von 1989 zusammen. Denn die skizzierte theoretische Trendwende bereitete sich schon in den 80er Jahren vor, nahm aber den Zusammenbruch des sogenannten ‚real existierenden Sozialismus‘ gern zum Anlass, den Abschied von emanzipatorischen und kritischen Positionen noch einmal ausdrücklich zu besiegeln. Unvergessen bleibt in diesem Zusammenhang der ominöse Artikel „Zur Erziehung verurteilt“, den Jürgen Oelkers am 09.06.1993 in der FAZ veröffentlichte. Dort malte er das Bild einer desaströsen Emanzipationspädagogik, die von der Natur des Kindes angeblich nichts verstand, keine positiven Orientierungen vorzugeben wusste und die notwendige Erziehungsautorität untergrub.

„Wie dann noch stabile Verhältnisse aufzubauen sind, ist jedenfalls von der Emanzipationspädagogik nicht zu erfahren.“ (ebd., S. 5)

Und um das vernichtende Urteil vollkommen zu machen, heißt es an gleicher Stelle, ein allgemeiner Emanzipationsanspruch untergrabe die pädagogische Verantwortung.

Vielleicht wäre es gar nicht notwendig gewesen, sich so sehr ins Fahrwasser einer konservativen Kulturkritik zu begeben, denn die theoretischen Elemente für eine elegantere, intellektuell anspruchsvollere Trendwende lagen mit den unterschiedlichen Spielarten von Systemtheorie und Konstruktivismus längst bereit. Rückblickend resümiert Diedrichsen diesen Umschwung in der Frankfurter Rundschau vom 17.01.2001 wie folgt:

„Die empirischen 68er sind in Deutschland im Verlaufe der 80er Jahre Luhmannianer geworden. Das hält zwar nicht jung, aber cool. (...) Nur Luhmann stellte ein theoretisches Angebot dar, mit 68 zu brechen, ohne sich zu fühlen, als sei man hinter 68er zurückgegangen oder gar vollständig reaktionär geworden.“ Nicht wenige der Generation, die 68 miterlebt – wenn nicht gar mitgestaltet – hatten, „nutzten Luhmann zum perfekten und einigermaßen biographieneutralen Ausstieg aus dem linken Kontinuum ihrer Generation – als eine Art intellektueller Kronzeugenregelung.“ (Diedrichsen 2001)

Man gab zu, mit Kritischer Theorie oder Kritischer Erziehungswissenschaft sympathisiert zu haben, nicht ohne sogleich eifertig hinzuzufügen, dass die utopischen Potenziale inzwischen längst erschöpft und nun ein neues Paradigma und ein neuer Denkstil angesagt seien.

3.1. Zu Grabe getragen: die Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung

Auch Kade vollzog eine entsprechende Kehrtwendung. Sein Artikel „Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden?“ (Kade 1993b) reizte zum Widerspruch. Die kritischen Einwände, die ich gegen Kade erhob, blieben zwar – anders als die von Klaus-Peter Hufer verfasste Replik (vgl. Hufer 1993, S. 314ff.) – unbeantwortet, doch legen Kades Artikel und meine Gegenrede die kontrastierenden Positionsbestimmungen Anfang der 90er Jahre anschaulich offen. Sie seien daher im Folgenden noch einmal in Erinnerung gerufen.

Kades provokanter Artikel resümiert seine postmoderne Lesart vom Aufstieg und Verfall emanzipatorischer Erwachsenenbildung:

„Rekonstruiert man die Geschichte der Erwachsenenbildungstheorie als Aufstieg und Niedergang emanzipatorischer Ansätze, so wäre ihr Höhepunkt und somit zugleich Ausgangspunkt ihrer Verfallsgeschichte die Übergangszeit von den späten Sechzigern in die siebziger Jahre. In dieser Periode überlagerte das Postulat der Emanzipation alle anderen Fragen. Alles, was ihr nicht ausdrücklich entsprach, stand unter Legitimationszwang. Emanzipation war gleichsam ein Synonym für Erwachsenenbildung. Die wissenschaftliche Diskussion wurde beherrscht von emanzipatorischen Ansätzen, ob in der radikalen (...) kapitalismuskritischen (...) oder in der bürgerlichen demokratiebezogenen Variante. (...) Für beide Theorievarianten war Erwachsenenbildung auf Grund des für sie konstitutiven Gesellschaftsbezugs im Kern immer politische Bildung, die auf die praktische Veränderung der gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse abzielte.“ (Kade 1993b, S. 12)

Nach dieser kurzen Skizze der Ausgangslage zu Beginn der 70er Jahre zeichnet Kade die Stationen des – seiner Auffassung nach unaufhaltsamen – Niedergangs emanzipatorischer Erwachsenenbildung im Einzelnen nach:

„Die gesellschaftliche Anerkennung der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung als quartärer Bereich des öffentlichen Bildungswesens, ihr durch die Ländergesetze bewirkter Vergesellschaftungsschub, ihre

Professionalisierung und der enorme Ausbau ihrer Einrichtungen im Kontext der Bildungsreform ist dann schon ein erster Schritt der Trübung emanzipatorischer Ansätze. In der Folge verliert Emanzipation ihren Status als absolutes Leitkriterium. (...) Weiter ‚verwässert‘ wird der ursprüngliche Ansatz emanzipatorischer Erwachsenenbildung dann in den folgenden Jahren, als Individualität, Erfahrung, Subjektivität, Biographie zu gesellschaftlichen Leitideen werden. (...) Ansätze, die am gesellschaftspolitischen Kern von Emanzipation festhalten, der Erwachsenenbildung auf die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse verpflichtet, werden an den Rand des Theoriediskurses gedrängt. Und auch für die Praxis der inzwischen enorm expandierenden Erwachsenenbildungseinrichtungen haben sie nur noch geringe Bedeutung. Erwachsenenbildung wird nicht mehr als wesentlich politische Bildung thematisiert, sondern diese stellt höchstens noch eine ihrer, zudem verschwindenden Spielarten dar.“ (ebd., S. 12)

„Einen neuen“, heißt es dann weiter, „ihrem kaum gebremsten Fall entgegenlaufenden Impuls bekommt die emanzipatorische Erwachsenenbildung noch einmal durch die beim Übergang in die achtziger Jahre entstehenden sog. neuen sozialen Bewegungen, die sich um die Themen Frieden, Frauen und Ökologie herum formieren. Vorbereitet durch die radikale Schulkritik aus den siebziger Jahren werden neue Bildungstheorien entworfen, in denen Positionen radikaler Gesellschaftsveränderung mit der Bildung Erwachsener verknüpft werden. Ihr Bezugspunkt ist indes nicht die inzwischen gesellschaftlich durchgesetzte und professionell betreute institutionalisierte Erwachsenenbildung. Diese wird vielmehr radikal kritisiert (...). Was die unterschiedlichen Theorieansätze dieser Zeit insgesamt eint, ist die Grundannahme, dass die Zukunft emanzipatorischer Erwachsenenbildung dort gesehen wird, wo die Bildungsarbeit von den Betroffenen selbst organisiert wird, an soziale Bewegungen angeschlossen ist und in die nun zahlreich entstehenden Bürgerinitiativen integriert ist. Erwachsenenbildung wird in diesen Ansätzen noch einmal wie in den späten sechziger Jahren als im Kern politische Arbeit begriffen.“ (ebd., S. 12 f.)

„Aber dieser Aufwind emanzipatorischer Erwachsenenbildungstheorie“, so spinnt Kade seinen theoriegeschichtlichen Faden weiter, „ist nur kurz. Der mit ihr verbundene umfassende Anspruch auf die Definition dessen, was Legitimerweise unter Erwachsenenbildung verstanden werden könne, ist nicht dauerhaft aufrechtzuerhalten. (...) Die historische Entwicklung (...) geht dahin, dass sich einerseits die institutionelle Erwachsenenbildung unter dem Einfluss der selbstorganisierten Bildungsarbeit verändert, (...) andererseits die selbstorganisierte Bildungsarbeit sich zunehmend institutionalisiert, organisato-

risch verfestigt und verstetigte. Sie geht letztlich in einem um ihre Spielart von Bildungsarbeit erweiterten Gesamtfeld von Einrichtungen und Projekten der Bildungsarbeit mit Erwachsenen auf. (...)

Es ist Ausdruck und Folge des Niedergangs der an einer grundlegenden gesellschaftlichen Veränderung festhaltenden Erwachsenenbildungstheorie, dass der Emanzipationsanspruch nun zunehmend aus der gesellschaftlichen Realität zurückgenommen wird auf die Ebene des von ihr getrennten Wissenschaftssystems. (...) Die Theorie wird zum Ort, an dem Erwachsenenbildung noch auf das Emanzipationspostulat beziehbar bleibt. Aufs ganze Feld der Theorie hin betrachtet, ist aber eine an gesellschaftlicher Veränderung orientierte emanzipatorische Erwachsenenbildung kaum noch auszumachen. (...) Emanzipatorische Erwachsenenbildungstheorie ist fünfundzwanzig Jahre nach ihrer Blütezeit zwar nicht vollständig aus dem Diskurs verschwunden, aber für die Theorieentwicklung weitgehend bedeutungslos geworden. Sie ist nur noch eine Theorie unter anderen. Die zentralen theoretischen Fragen der Zeit laufen in ihr nicht mehr zusammen.“ (ebd., S. 12f.)

Nach dieser verfallsgeschichtlichen Lesart emanzipatorischer Erwachsenenbildung kommt Kade in seinem Artikel schließlich auf die Konsequenzen des von ihm diagnostizierten theoretischen Zusammenbruchs zu sprechen:

„Dies weitgehende Verschwinden der emanzipatorischen Erwachsenenbildung aus dem Theoriediskurs bedeutet mehr als nur den Niedergang einer Theorie. Denn die Idee der Emanzipation war das Symbol für den Blick auf eine ganz andere Welt. Aus ihr sollte alle Kraft der Veränderung der gegebenen Gesellschaft geschöpft werden. Die historische Bedeutung, Kraft und Attraktion der emanzipatorischen Erwachsenenbildungstheorie lag darin, dass sie für die Verknüpfung von Wissenschaft, Erwachsenenbildung und dem utopischen Projekt der Emanzipation stand. Emanzipation war eine wissenschaftliche, eine pädagogische und eine gesellschaftliche Leitidee. Die emanzipatorische Erwachsenenbildungstheorie konnte damit von der emphatischen Hoffnung getragen sein, sie könne eine gesellschaftliche Aufbruchsbewegung mit Hilfe der Erwachsenenbildung ermöglichen oder wenigstens verlängern. Das Verschwinden der emanzipatorischen Erwachsenenbildungstheorie aus dem Theoriediskurs ist also Zeichen davon, dass diese Verknüpfung zerrissen ist. (...) Auch im Bereich der Erwachsenenbildung hat sich somit (...) die integrierende Kraft der einen großen Aufklärungserzählung von der Emanzipation des Menschen erschöpft.“ (ebd., S. 13)

Kades Behauptung, der ‚Blick auf eine ganz andere Welt‘ laufe immer mehr ins Leere, lässt nach den Gründen für diesen gesellschaftstheoretisch wie pädagogisch fundamentalen Kurswechsel fragen. Die vollzogene Weichenstellung ist Kade zufolge unumkehrbar:

„Aus mehren Gründen scheint der skizzierte Niedergang der emanzipatorischen Erwachsenenbildung irreversibel zu sein: Einmal ist offenbar (zunächst) die Zeit an ein Ende gekommen, in der man auf Weltentwürfe Hoffnungen setzte, die mit der Veränderung des gesellschaftlichen Ganzen ‚spielen‘. Insbesondere traut man dem Emanzipationsgedanken wenig Potenzial zur Lösung der gegenwärtig vordringlichen gesellschaftlichen Probleme zu, wie Umweltzerstörung, Arbeitslosigkeit, öffentliche Armut, Fremdenfeindlichkeit. Zum anderen ist mit der Etablierung der akademischen Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin eine Tendenz zur Verwissenschaftlichung des Denkens über Fragen der Bildung Erwachsener verbunden. In dem Maße, in dem die Erwachsenenbildung zu einer normalen Wissenschaft wird, treten normative Positionen zurück und gewinnen analytische, über Forschung zu realisierende Zugänge zur Wirklichkeit an Gewicht. Damit wird der Unterschied zwischen dem Wissenschaftler und dem pädagogisch gebildeten, gesellschaftlich engagierten sowie moralischen integren Intellektuellen prägnanter.“ (ebd., S 13f.)

Weiter führt Kade aus:

„Zum Verfall einer mit Universalitätsansprüchen auftretenden Emanzipationsidee haben ebenso die Veränderungen der Erwachsenenbildungsrealität beigetragen (...). Zwar hat die gesellschaftliche Verbreitung der Erwachsenenbildung dazu geführt, dass sie mittlerweile allen Bevölkerungsgruppen in einem Maße zugänglich ist, wie man es vor fünfundzwanzig Jahren nicht ahnen konnte, so dass das Postulat ihrer Demokratisierung tendenziell eingelöst ist. (...) Aber trotz oder gerade wegen dieser Demokratisierung taugt Erwachsenenbildung heute nicht mehr zur Projektionsfläche für quasi kryptoreligiöse utopische Sehnsüchte nach einer besseren, nach einer heilen Welt; und dies gilt nicht nur für die betriebliche Weiterbildung, sondern ebenso für den Bereich der öffentlichen Erwachsenenbildung und auch für die Volkshochschule.“ (ebd., S.14)

Emanzipatorische Erwachsenenbildung, so ließe sich Kades Darstellung in Kürze resümieren, ist zu einem alten Hut geworden: gut gemeint – aber unwiderruflich überholt. Mehr noch:

„Mit der Institutionalisierung und Integrierung emanzipatorischer Impulse in die verschiedensten gesellschaftlichen Bereiche“, schreibt Kade, „ist die fundamentalistische Kritik am Ganzen der Gesellschaft

in der Gesellschaft aufgegangen, wenn auch anders als ursprünglich intendiert. Neben einer immer weiteren Ausweitung von Einrichtungen und Bildungsangeboten vermischen sich zunehmend Bildungs-, Unterhaltungs-, Erlebnis- und therapeutische Kulturen. Wenn auch nicht insgesamt, so ist Erwachsenenbildung doch zu großen Teilen den Weg von der Aufklärungskultur der siebziger Jahre zur Erlebniskultur der achtziger Jahre gegangen, im Einklang mit den Strömungen des Zeitgeistes. (...) Zugleich trägt die Erwachsenenbildung über ihre emanzipatorischen Leistungen hinaus aber auch schon wieder zur Bearbeitung der Folgen von Emanzipationsprozessen bei, etwa indem kulturelle Sinnvakuen ausgefüllt, moralische Handlungslücken geschlossen und Gemeinschaftserfahrungen ermöglicht werden (vgl. Kade 1992). Und brüchig geworden ist auch die für die emanzipatorischen Theorieansätze konstitutive Frontlinie zwischen Bildung und Ökonomie. Erwachsenenbildung ist gegenwärtig vielfältig mit dem Bereich der Ökonomie verbunden (...). (Kade 1993b, S. 14)

Kades Interpretation gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen führt eine Reihe von theoretischen Konsequenzen im Gepäck: Nach seiner Lesart braucht die Erwachsenenbildungstheorie insgesamt einen neuen Zuschnitt, der sich ebenso an postmodernen Theorieströmungen zu orientieren hätte wie an den ‚elastischen Netzen‘ der Systemtheorie:

„Aus all diesen Gründen hat es die Erwachsenenbildungstheorie, die am kritischen Impuls des Emanzipationsgedankens festhalten will, heute ungleich schwerer als Ende der sechziger Jahre. Sie muss den Forschungsstandards des Wissenschaftssystems gerecht werden, sie muss die Vielfalt der sich empirisch entwickelnden Formen von Bildungsarbeit zur Kenntnis nehmen und darf den gesellschaftsweiten Verlust richtungsweisender Utopie nicht überspielen. Der bloß rhetorische Charakter einer Theorieperspektive, die der Erwachsenenbildung noch einmal das an zivilisatorischer Gesamtleistung abverlangte, was vor fünfundzwanzig Jahren im Selbstverständnis gesellschaftlicher Öffentlichkeit verankert war und dem als politische Herausforderung begegnet wurde, wäre unabweisbar. Aus dem ‚Scheitern‘ emanzipatorischer Erwachsenenbildungstheorie kann man lernen, dass totalisierende Emanzipationsprogramme angesichts der modernen Individualisierung von Lebenslagen und der Pluralisierung von Lebensentwürfen wenig Zukunftschancen haben. Jenseits der blinden Versprechen fertiger utopischer Entwürfe sind Antworten eher dort zu suchen, wo die Vielfalt möglicher Emanzipationsprozesse, die irgendwo zwischen Alltagszwängen und Befreiungsträumen geschehen, erforscht wird, wo ungenutzte Möglichkeiten besseren Lebens und größerer Autonomie aufgewiesen werden und der Beitrag realistisch be-

stimmt wird, den Bildungsarbeit in diesem Zusammenhang leisten kann. Wollte man sich unter den Bedingungen fachwissenschaftlich begrenzter Reflexion vom kritischen Impuls der emanzipatorischen Theorietradition inspirieren lassen, so dürfte man nicht den Fehler substantialistischer Einheitsformeln wiederholen und mit starren normativen Abgrenzungen arbeiten. Nur so können Theorien für die Pluralität von Erwachsenenbildungsformen offen bleiben und noch einmal Veränderungen des Feldes erkennen, die den Standpunkt der Institutionen und den Anspruch der Profession relativieren, sie könne den gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang individueller Aneignungsprozesse auf einen normativ begründeten und sozial verbindlichen Fluchtpunkt hin gestalten. Wenn der Bezug auf Emanzipation nicht mehr die theoretische Einheit einer pluralen Erwachsenenbildung stiften kann, wären entmoralisierte und zugleich abstraktere theoretische Konzepte zu entwickeln, wie die von Lernkontexten, Organisationskultur, Selbststeuerung und Aneignungsverhältnissen.“ (ebd., S. 14f.)

3.2. Totgesagte leben länger: die Aktualität Kritischer Erwachsenenbildung

Kades ‚Tour d’horizon‘, die die Umriss der Erwachsenenbildungstheorie zu Beginn der 90er Jahre einzufangen versucht, mündet in einen entschiedenen, komprimierten Abgesang auf den emanzipatorischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. Er war provokant genug, um ihn nicht mit einem Achselzucken einfach beiseite zu legen; er war problematisch genug, um eine differenzierte Stellungnahme herauszufordern. Sie erfolgte – nicht ohne rhetorische Spitzen – in der gleichen Zeitschrift im darauffolgenden Jahrgang unter dem Titel ‚Zeitgeistsurfer – oder: Die Legende vom Ende emanzipatorischer Erwachsenenbildung‘ (vgl. Pongratz 1994, S. 122ff.) und sei hier in erweiterter Form noch einmal in Erinnerung gerufen:

Die neue Welle für Zeitgeistsurfer lautet: Kritik der Emanzipationspädagogik. Wer unter Erziehungswissenschaftlern up to date sein möchte, gibt sich heute postmodern, konstruktivistisch, pluralistisch oder kurz: antiemanzipatorisch. Nach 25 Jahren, so tönt es allenthalben, sei es für Pädagogen an der Zeit, Inventur zu machen. Unterm Strich lauten die kurzschlüssigen Ergebnisse alle gleich: das gesellschaftliche Emanzipationsunternehmen schreibe rote Zahlen.

Der erste, flüchtige Eindruck gibt der Riege der Emanzipationskritiker scheinbar recht: Wer seinen Blick auf die schillernde Oberfläche pädagogi-

scher Theoriekonjunkturen heftet, für den liegt es nahe, die ‚kleine Erzählung‘ vom Aufstieg und Niedergang emanzipatorischer Erwachsenenbildung so zurechtzurücken, wie es Jochen Kade in seinem Aufsatz tut. Zum Höhepunkt der jahrhundertelangen Entwicklung des Emanzipationsgedankens arriviert die kurze 68er Phase, in der liberal-aufklärerische und marxistische Traditionslinien angeblich ihren Zenit überschreiten. Danach beginnt der „kaum gebremste Fall“ (Kade 1993b, S. 12): Schon in der ersten Hälfte der 70er Jahre wird der ursprüngliche Ansatz „verwässert“ (ebd., S. 12), in den folgenden Jahren gar ganz „an den Rand des Theoriediskurses gedrängt“. (ebd., S. 12) Daran kann auch der kurze „Aufwind“ der 80er Jahre nichts ändern. Am Ende verkümmert die emanzipatorische Erwachsenenbildung in der dünnen Luft akademischer Diskurse.

Warum allerdings die Theorieentwicklung sich solche Kapriolen leistet, welche pressure-groups das politische und geistige Klima der bleiernen 80er Jahre mitbestimmen, wem der unbestreitbare theoretische Katzenjammer emanzipatorischer Pädagogik gut zu Paß kommt – darüber schweigt sich der Autor aus. Die Prämissen seiner theoriegeschichtlichen ‚Rekonstruktion‘ liegen im Dunkeln. Dennoch präsentiert Kade seine an Spengler erinnernde Version vom Auf- und Abstieg mit einer unverkennbaren Absicht: das Ende der emanzipatorischen Theorie der Erwachsenenbildung historisch zu besiegeln. So wie sich einstmals die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ihre eigene Tradition (unter der Chiffre der ‚deutschen Bewegung‘) schuf, gerade so dient das heute ausgerufene Ende der Emanzipationspädagogik einem durchsichtigen Zweck: nämlich neuen „entmoralisierte(n) und zugleich abstraktere(n) theoretische(n) Konzepte(n)“ (ebd., S. 15) auf die Sprünge zu helfen. Fraglich bleibt allerdings, ob der schnelle Blick auf die pädagogischen Theoriekonjunkturen soviel hergibt. Denn ihre Schwankungen künden in erster Linie von der Substanzlosigkeit einer erwachsenenpädagogischen Theorie, die „im Einklang mit den Strömungen des Zeitgeistes“ (ebd., S. 14) verbleibt, nicht aber von der Substanzlosigkeit des gesellschaftlichen Emanzipationsprozesses.

Um nicht missverstanden zu werden: Wir werden hier nicht den Fortschrittsoptimismus restituieren, mit dem manche Emanzipationspädagogen in den 70er Jahren in Reformillusionen hineinstolperten. Denn der Emanzipationsprozess, der hier zur Debatte steht, zeitigt zutiefst widersprüchliche Konsequenzen. (vgl. Pongratz 1987) Wir werden hier aber auch nicht dem idealistischen Trugschluss Kades verfallen, weil die Emanzipationsidee heute an Leuchtkraft verliere, sei ihre gesellschaftliche Stoßkraft schon am Ende. Denn die strukturell ungebrochene Dynamik des Aufklärungsprozes-

ses mitsamt seinen Widersprüchen (die die Moderne an den Rand des Abgrunds treiben) interessiert sich wenig dafür, ob Theoretiker der Erwachsenenbildung ihr Achtung zollen oder nicht. Aufklärung ist zuvorderst keine ‚Idee‘, kein ‚Weltenentwurf‘ schon gar keine „substantialistische Einheitsformel“ (Kade 1993b, S. 14), sondern sie bezeichnet einen realen historischen Prozess, der vor allem das Gesicht der bürgerlichen Welt nachhaltig prägt. Davon ist in Kades Aufsatz allerdings nur beiläufig und höchst ungenau die Rede: etwa im Hinweis auf mögliche „Emanzipationsprozesse, die irgendwo zwischen Alltagszwängen und Befreiungsträumen geschehen.“ (ebd., S. 14) Stattdessen webt der Autor am idealistischen Schleier, Emanzipation sei lediglich eine Art ‚Programmformel‘, die wie Schnee von gestern unter der Sonne von ‚Individualisierungsschüben‘ und ‚Pluralisierungsprozessen‘ dahinschmelze. Emanzipation ist nach dieser Lesart ein idealistisches Konstrukt, das sein Fundament in emanzipatorisch gesinnten Theoretikerköpfen hat. Und wenn diese Köpfe sich eines anderen besinnen, ist es um Emanzipation geschehen.

Tatsächlich liegen die Dinge anders und komplizierter: Emanzipation hat ihr materiales Fundament in langanhaltenden strukturellen Umbrüchen des Gesellschaftsprozesses, die anfangs – nach eigenem positivem Selbstverständnis – auf die Befreiung vom blinden Zwang äußerer Naturgewalten abzweckten. Den frühen Aufklärern und Pädagogen des 17. und 18. Jahrhunderts eignete in dieser Hinsicht ein ungenierter Optimismus. Allerdings setzte der Zwang zur rationalen Bewältigung äußerer und schließlich auch innerer Natur die Subjekte nicht nur auf die Bahn eines aufklärerischen Bildungsprozesses, der die Produktivkräfte immens steigerte, sondern unterwarf die Menschen zugleich und immer umfassender einem Verwertungsinteresse.

Hinter diese Einsicht in die ‚Dialektik der Aufklärung‘ dürfte keine erwachsenenpädagogische Analyse, die auf der Höhe der Zeit sein will, zurückfallen. Denn es ist diese Dialektik, aus der die Gleichzeitigkeit der Entwicklung gesellschaftlicher Autonomie- wie Destruktionspotentiale begreifbar wird. Hierzu gehören sowohl die Ausgestaltung von Expertenkulturen (etwa die auf Kritik gegründete Eigendynamik moderner Wissenschaften, bürgerlicher Öffentlichkeit oder avantgardistischer Kunst), wie auch die Zerstörung natürlicher und sozialer Ressourcen. Was Kade gegen die Emanzipationsidee ins Feld führt (wie „Umweltzerstörung, Arbeitslosigkeit, öffentliche Armut, Fremdenfeindlichkeit“ (ebd., S. 13)), verdankt sich letztlich ebenso der zugespitzten Dialektik des Aufklärungsprozesses wie die Ausdifferenzierung „der voneinander unabhängig sich entwickelnden Bereiche von

Wissenschaft, Utopie und Praxis“ (ebd., S. 13). Allerdings scheinen zwei Präzisierungen angebracht: Dialektische Theorie hat – anders als Kade behauptet – niemals einer „organischen, immanenten Einheit“ (ebd., S. 13) von Theorie und Praxis das Wort geredet. Die organologische Metapher entstammt einem ganz anderen Begriffskoffer. Und die Selbständigkeit der differierenden ‘Bereiche von Wissenschaft, Utopie und Praxis’ findet ihre materiale, untergründige Vermittlung in der weiterhin ungebremsten, widersprüchlichen Dynamik des gesellschaftlichen Rationalisierungsprozesses.

Die gleichsam sich selbst überlassene, absolute Eigendynamik dieser Bereiche, von der Kade mit postmodernem Zungenschlag kündigt, ist Schein. Ohne Einsicht in die Dialektik der Aufklärung bleibt das postmoderne Lob der „Individualisierung von Lebenslagen und der Pluralisierung von Lebensentwürfen“ (ebd., S. 14) ein bewusstloser Reflex gesellschaftlicher Zwänge. Die von Kade favorisierte „fachwissenschaftlich begrenzte“ (ebd., S. 14), „normale“ (ebd., S. 13) Wissenschaft von der Erwachsenenbildung – die wohl eher als ‘integrativ zurechtgestutzt’ apostrophiert werden müsste – bleibt auf die Oberfläche gesellschaftlicher Erscheinungen fixiert, die sie als postmodernes Flimmern wahrnimmt. Ihre positivistisch halbierte (oder auch: konstruktivistisch zersplitterte) Rationalität verkennt die basalen Widersprüche, in die Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse verstrickt bleiben. Denn die wachsenden Individualisierungsspielräume werden permanent von Nivellierungszwängen unterlaufen; und die Pluralisierung von Lebensentwürfen terminiert in der ‘Ungleichheit für alle’. Das ungebrochene Verwertungsinteresse, das der fortgesetzten Rationalisierung aller Lebensbereiche innewohnt, befördert einerseits die Selbständigkeit der Subjekte – um die sie sie im gleichen Zug enteignet. Denn nur als Selbständige dienen sie der Verwertung, „nur so bestimmen sie sich unablässig zur Abhängigkeit von den Märkten. Selbständig jedoch sind die Personen nur dadurch, dass sie real um das Stück (über die Verhältnisse) hinaus sind, um das sie sich je und je selber wieder zurückholen müssen.“ (Koneffke 1993, S. 202)

Es ist diese widersprüchliche Verfassung des Subjekts in unserer Gesellschaft, die es moderner Erwachsenenbildung verwehrt, sich dem Zeitgeist anzubiedern und kleine Brötchen zu backen. Kade hingegen attestiert dem Umbruch ‚von der Aufklärungskultur der 70er Jahre zur Erlebniskultur der 80er‘ einen Zugewinn an Nüchternheit und Realitätssinn. Zu guter Letzt versteigt er sich gar zur Behauptung, mit der Vermischung von ‚Bildungs-, Unterhaltungs-, Erlebnis- und therapeutische(n) Kulturen‘ sei die „Kritik am Ganzen der Gesellschaft in der Gesellschaft aufgegangen“. (Kade 1993b, S.

14) Kritik verwirklicht sich nach dieser Version um den Preis ihrer Selbstaufgabe: Als bewusstloses Moment des Gesellschaftsprozesses degeneriert Erwachsenenbildung zum Wasserträger des Systems. Ihr fällt nach Kade die Aufgabe zu, 'kulturelle Sinnvakuen auszufüllen' (als ob 'Sinn' sich beliebig vermehren ließe), 'moralische Handlungslücken zu schließen' (als ob sich Moralität strategisch erzeugen ließe) und 'Gemeinschaftserfahrungen zu ermöglichen' (als ob zeitweilige Gemeinschaft der Grunderfahrung bürgerlicher Kälte aufhelfen könnte). Bei so viel Dienstbarkeit ist der forsche Anspruch, über das angeblich 'geringe Entwicklungsniveau' emanzipatorischer Theoriebildung hinaus zu sein, eine schmeichelhafte Selbsttäuschung. Die neuen 'entmoralisierten und abstrakteren Theoriekonzepte' sind, so betrachtet, im Kern nichts anderes als aufgeputzte, auf den neuesten Stand gebrachte Ideologie.

Dagegen helfen keine 'kryptoreligiösen utopischen Sehnsüchte' und keine 'blinden Versprechen fertiger utopischer Entwürfe', wie sie Kade der emanzipatorischen Erwachsenenbildung gern in die Schuhe schieben möchte. Dagegen hilft nur die Ausbildung einer differenzierten, dialektischen, erfahrungsoffenen und handlungsfähigen Reflexivität – kurz: kritische Bildung. Sie ist die einzig mögliche Alternative, auf die Kade am Ende seines Aufsatzes rhetorisch anspielt. In ihr schürzt sich der Knoten des vergesellschafteten Subjekts. Ihre Aktualität bleibt ungebrochen, solange die Dialektik der Aufklärung andauert. Was also läge näher, als die Fäden Kritischer Bildungstheorie wieder aufzugreifen? Denn diese Fäden führen nicht nur ins Zentrum des gesellschaftlichen Labyrinths, sondern erschließen auch Fährten zu den 'Türen des Käfigs' (vgl. Meueler 1994)

4. Späte Einsichten

Meinem Einwand, dass die Aktualität emanzipatorischer Theorie in der bürgerlichen Welt ungebrochen fortbestehe, hätte Kade zu Beginn der 90er Jahre wohl kaum stattgegeben. Doch wird sich kein wacher Zeitgenosse auf Dauer der Einsicht verschließen können, dass die bürgerliche Welt in einem systematischen Sinn bis heute ihre eigenen Ansprüche hintertreibt. Daher findet sich auch das systemtheoretisch-konstruktivistische Paradigma, das die aktuelle Theorieszene dominiert, in Widersprüche verstrickt. Was immer Systemtheoretiker als Errungenschaften der funktionalen Ausdifferenzierung des Gesellschaftssystems propagieren, bleibt eingespannt in das Prokrustesbett einer Herrschaftsverfassung, die dem funktionalistischen Selbstverständnis zuwiderläuft. Dieser Sachverhalt wird theoretisch als Gesell-

schaftskritik flagrant: Kritische Theorie thematisiert lediglich den Widerspruch, in dem sich das Gesellschaftssystem reproduziert. Systemtheoretisch reformuliert ließe sich auch sagen: Das Gesellschaftssystem reproduziert sich in einem fortlaufenden Widerspruch zu seinen eigenen Selbstbeschreibungen.

Der späte Luhmann hat sich dieser Irritation, die die Systemtheorie als ganze betrifft, auf eigene Weise gestellt: Unter der Chiffre ‚Inklusion/ Exklusion‘ dekliniert er die Widersprüche der modernen Gesellschaft noch einmal durch. Genaugenommen, so führt Luhmann in seinem Artikel „Jenseits von Barbarei“ (Luhmann 1996a) aus, kennen funktional differenzierte Gesellschaftssysteme kein Außen mehr, denn sie sind auf Inklusion der Gesamtbevölkerung angelegt:

„Es gibt keine ersichtlichen Gründe, jemanden von der Verwendung von Geld, von der Rechtsfähigkeit oder einer Staatsangehörigkeit, von Bildung oder von Heiraten auszuschließen. Bei prinzipieller Vollinklusion aller entscheiden die Funktionssysteme selbst, wie weit es jemand bringt: ob er Recht oder Unrecht bekommt, ob sein Wissen als wahr anerkannt wird oder nicht, ob es ihm gelingt, im System der Massenmedien Reputation zu gewinnen, also öffentliche Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, wieviel Geld er ausgeben kann usw.“ (ebd., S. 223)

Soweit so gut; nur will die gesellschaftliche Realität partout den theoretischen Prämissen nicht nachkommen. Dies weckt nicht nur eine systemtheoretische Skepsis, sondern mehr noch eine Skepsis gegenüber Systemtheorie. Zwar gibt Luhmann seinen systemtheoretischen Entwürfen nicht den Abschied, doch leitet er eine Wende ein, in deren Gefolge schließlich auch systemtheoretisch orientierte Erziehungswissenschaftler ihr Verhältnis zur Kritischen Theorie zu revidieren beginnen. Zunächst stellt Luhmann ernüchternd fest:

„Funktionale Differenzierung kann, anders als die Selbstbeschreibung der Systeme es behauptet, die postulierte Vollinklusion nicht realisieren. Funktionssysteme schließen, wenn sie rational operieren, Personen aus oder marginalisieren sie so stark, dass dies Konsequenzen hat für den Zugang zu anderen Funktionssystemen.“ (ebd., S. 228)

Für systemtheoretische Ohren klingt dies zweifellos überraschend und irritierend – doch ist der dargestellte gesellschaftliche Widerspruch keineswegs neu. Früher und in einem anderen soziologischen Sprachspiel hätte man vermutlich von einer Dialektik der Funktionssysteme gesprochen. Mehr noch: Wenn es tatsächlich so ist, dass die auf Inklusion gerichtete Rationa-

lität der funktionalen Differenzierung eine massenhafte Exklusion hervorbringt, dann ist genaugenommen von einer spezifischen Ausprägung der Dialektik der Aufklärung die Rede. Dass deren Rationalitätsverfassung der gegenwärtigen Gesellschaft noch immer ihren Stempel aufdrückt, macht Luhmann auf eigene Weise klar:

„Wenn man das, was man so sieht, hochrechnet, könnte man auf die Idee kommen, dass dies die Leitdifferenz des nächsten Jahrhunderts sein könnte: Inklusion und Exklusion.“ (ebd., S. 228)

Solche Überlegungen bringen das Verhältnis von theoretischer Reflexion und Kritik wieder grundsätzlich in Bewegung. Gerade weil der Anspruch auf Vollinklusion seinen eigenen Widerpart produziert, muss sich die systemtheoretische Reflexion notwendig der Kritik bedienen bzw. sucht der Systemtheoretiker Luhmann nach einer spezifischen Systemkomponente, die einen kritischen Bezug auf das Ganze der Gesellschaft ermöglicht, obwohl die Gesellschaft als Ganzes aufgrund ihrer funktionalen Differenzierung eigentlich nicht als Einheit gedacht werden kann.

Diese paradoxe Aufgabe mutet Luhmann den Protestbewegungen zu, die unter Zuhilfenahme universeller Moralvorstellungen in der Form des Protests grundlegende Systemdefizite thematisieren (etwa dass der gesellschaftliche Inklusionsprozess normative Ansprüche impliziert, die „zwar formuliert und anerkannt werden, aber (deren) Realisierung zu wünschen übrig lässt“. (Luhmann 1996b, S. 848) Die Protestbewegungen werden also von Luhmann als ein spezifisches Selbstverhältnis der modernen Gesellschaft interpretiert, dass im „Protest der Gesellschaft (und nicht nur einzelner Akteure oder spezifischer Interessen) gegen die Gesellschaft“ (ebd., S. 848f.) zum Ausdruck kommt. Die Protestkommunikation setzt also die funktionale Differenzierung der Gesellschaft voraus.

„Sie reagiert auf das Problem der dadurch nicht ausreichend bearbeitbaren Realisierung universeller Moralvorstellungen, indem sie sich so verhält, als sei sie außerhalb der Gesellschaft situiert und würde sich von dieser Position aus noch einmal auf die ganze Gesellschaft – gleichsam als deren potentielles Subjekt – beziehen.“ (Kade 1999, S. 535)

In diesem Sinn wird den Protestbewegungen eine Vermittlungsleistung aufgebürdet, die verhindern soll, dass das Auseinanderfallen von Inklusions- und Exklusionsprozessen die Systemreproduktion insgesamt gefährdet. Damit wird das kritische Potential von Protestbewegungen zwar in den Horizont der Systemevolution eingeschmolzen, doch gewinnt Kritik auf diese Weise wieder ein eigenes Gewicht.

Es verwundert daher nicht, wenn Kade gegen Ende der 90er Jahre sein Verdikt über die Kritische Erziehungswissenschaft revidiert: „Luhmanns soziologische Theorie erhellt“, so erfahren wir nun, „dass die die emanzipatorische Pädagogik prägende Protestform keineswegs veraltet ist.“ (ebd., S. 536) Denn sie könne in ein komplementäres Verhältnis zu eher kognitiv orientierten Theorien der Erwachsenenbildung gebracht werden, „in denen das Prinzip der lernenden Anpassung“ (ebd., S. 535) den Vorrang habe. Was ehemals als normativer Überhang, totalisierendes Programm und Projektionsfläche utopischer Sehnsüchte gebrandmarkt wurde, kommt – den Spuren des Meisterdenkers Luhmann folgend – wieder zu Ehren. Protestkommunikation, heißt es nun, sei eine der Formen, mit der sich das Erziehungssystem interne Möglichkeiten zur externen Beobachtung verschaffe.

„Insgesamt oszilliert die Selbstbeschreibung des Erziehungssystems also zwischen Wissenschaftssystem und Protestsystem. Sie kann weder ihrem Wissenschafts- noch ihrem Gesellschaftsbezug entrinnen.“ (ebd., S. 540)

System und Kritik werden auf diese Weise in ihrer Komplementarität gleichsam festgeschrieben. Dass die Kritik in diesem Komplementaritätsverhältnis nur um den Preis ihrer Depotenzierung überleben kann, erwähnt Kade jedoch nur am Rande. Dem Einwand Baeckers, dass es auf diese Weise dem ‚System‘ Gesellschaft gelingen könne, „noch die stärksten Einwände gegen ihre Reproduktion in den Dienst ihrer Reproduktion zu stellen“ (Baecker 1999, S. 40), geht er nicht weiter nach.

So bleibt es Dieter Lenzen überlassen, einen viel radikaleren Schluss aus dem widersprüchlichen Verhältnis von Inklusion und Exklusion zu ziehen. Er stellt die Frage, ob wir uns angesichts real beobachtbarer Entdifferenzierungsprozesse von Systemcodes nicht in einer gesellschaftlichen Übergangsphase befinden, in der „die Rede von funktionaler Differenzierung ihren Sinn verliert.“ (Lenzen 1999b, S. 555) In solchen Überlegungen steht die gesamte Luhmannsche Systemtheorie zur Disposition, und zwar deshalb, weil sich unter Umständen ein grundlegender Wechsel der gesellschaftlichen Differenzierungsform anbaut. Diese Annahme sei zwar „eine riskante Unternehmung“ (ebd., S. 554), weil mit ihr letztlich das Ende der gegenwärtigen Gesellschaftsformation thematisiert werde. Doch komme man realistischerweise nicht umhin, sich von der lieb gewordenen binären Logik, mit der Luhmann die Systemcodes von funktionalen Teilsystemen zu erfassen sucht, zu verabschieden. Welche Strategien auch immer die moderne Gesellschaft entwickelt, um mit Exklusionsphänomenen umzugehen – Lenzen unterscheidet etwa Ignoranz, Restitution, Amplifikation und Diffe-

renzung (vgl. ebd., S. 547ff.) –, stets führen Inklusionsversuche durch die Erweiterung von Systemgrenzen die Entdifferenzierung von Systemcodes im Schlepptau:

„Wenn die funktionalen Teilsysteme ihren Code derartig erweitern, dass – unter freilich unterschiedlichen Blickwinkeln – praktisch alles in ihnen kommuniziert werden kann, weil Verrechtlichung, Medikalisierung, Pädagogisierung, Verwissenschaftlichung und Ästhetisierung Prozesse sind, die die gesamten gesellschaftlichen Bezüge umfassen, dann greift die Unterscheidung Inklusion/ Exklusion nicht mehr.“ (ebd., S. 554)

Dies allerdings hätte eine doppelte Konsequenz, die eine systemtheoretisch orientierte Erwachsenenbildung bis ins Mark trifft: Zum einen wird offensichtlich, dass die Systemtheorie nicht mehr in der Lage ist, mit ihrem begrenzten theoretischen Instrumentarium die aktuellen gesellschaftlichen Umbruchprozesse zu erfassen. Ihr Anspruch, das Selbstbeschreibungsprogramm der funktional differenzierten Gesellschaft adäquat zum Ausdruck zu bringen läuft leer, sobald die funktional differenzierte Gesellschaft Übergangs- oder Auflösungsphänomene hervorbringt.

Die kritische Reflexion greift damit auf die Systemtheorie selbst über. Anstatt ein Komplementaritätsverhältnis herbeizureden, bei dem Protestbewegungen und Gesellschaftssystem einander zuarbeiten, wäre eher der Widerspruch in den Blick zu nehmen, den die funktional differenzierte Gesellschaft aus sich selbst hervortreibt und den sie weder ignorieren, noch funktionalistisch integrieren kann. Die adäquate Verhältnisbestimmung von System und Kritik erschließt sich einzig als widersprüchliche Vermittlung:

„Widerspruch heißt, dass gerade nicht neben die Seite der Funktion eine der Kritik tritt, sondern die Funktionssicherung Kritik erzwingt und diese zugleich durch die Funktion zu domestizieren oder zu paralisieren versucht.“ (Euler 1999a, S. 302)

Da die Funktionssicherung aber nicht durch ein bloßes Mehr an beschränkter Rationalität sicherzustellen ist, muss sie *à la longue* die Form der rationalen Selbstkritik annehmen, kurz: Gesellschaftstheorie ist unter den aktuellen Bedingungen nur als Kritische Theorie zu haben und Erwachsenenbildung nur als Kritische Erwachsenenbildung.

Es dürfte daher nur eine Frage der Zeit sein, wann der aktuelle theoretische *Mainstream* sein diskursives Feld transformiert und das notwendig wieder ins Spiel bringt, was seit den 80er Jahren als Schutt einer verflissenen *Ära* galt. Man darf darauf gespannt sein, mit welchen rhetorischen Figuren die

Tradition kritischer Bildungstheorie wieder aufgegriffen wird. Noch wichtiger aber wird die Frage, wie in diesem Erneuerungsprozess Kritische Theorie auf sich selbst kritisch Bezug nimmt, wie also Kritik selbstreflexiv wird im Versuch, den gesellschaftlichen Horizont der Gegenwart auszuloten (vgl. Euler 1998). Erst eine erwachsenenpädagogische Theorie und Praxis, die sich auf diese (selbst-)kritische Bewegung einlässt, kann mit Fug und Recht für sich in Anspruch nehmen, auf der Höhe der Zeit zu sein. Was also wäre aktueller als Kritische Erwachsenenbildung?

Kritische Theorie und Erwachsenenbildung

1. Kritische Theorie als Zeitdiagnose

Wer den Faden Kritischer Theorie in unseren Tagen wieder aufnehmen will, der kann auf ein ansehnliches Stück Theoriegeschichte zurückblicken. Allerdings: Um zu verstehen, was die Brisanz und ungebrochene Aktualität Kritischer Theorie gegenwärtig kennzeichnet, reicht die nostalgische Reminiszenz an eine verflossene theoriegeschichtliche Ära nicht aus. Der bloße Rekurs aufs Althergebrachte widerstreitet gerade jenem „kritischen Verhalten“ (Horkheimer/Adorno 1969, S. 27), das die Gründerväter Kritischer Theorie inspirierte. Ihnen ging es um erhellende Einsichten in die damalige gesellschaftliche Situation. Nichts anderes wäre heute von Kritischer Theorie zu erwarten: eine hinreichend differenzierte Ortsbestimmung der Gegenwart. Denn Kritische Theorie war und ist Zeitdiagnose.

Wer nach Kritischer Theorie fragt, fragt also nach der aktuellen Gesellschaftsverfassung, ihren treibenden Widersprüchen, ihren impliziten Wahrheitsmomenten und ihren ideologischen Selbsttäuschungen. Kritische Theorie geht so gesehen aufs Ganze; sie ist von Beginn an ein vielschichtiges Unternehmen. Die Gruppe, die später unter dem Namen 'Frankfurter Schule' bekannt wurde, – erinnert sei an Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Erich Fromm, Otto Kirchheimer, Leo Löwenthal, Herbert Marcuse, Franz Neumann, Friedrich Pollock – formierte sich zu Beginn der 30er Jahre des letzten Jahrhunderts. Ihr zentrales Anliegen war eine sozialwissenschaftliche und – mit heutigen Worten – interdisziplinär orientierte Gesellschaftsanalyse. Dazu knüpfte diese Gelehrtengruppe sowohl an die Geschichtsphilosophie Hegels wie auch an die Kritik der politischen Ökonomie von Karl Marx an, um – wie es bei Hegel heißt – 'ihre Zeit in Gedanken zu erfassen'.

Die Philosophen und Gesellschaftstheoretiker der 'Frankfurter Schule' verbindet dabei ein zentrales gemeinsames Interesse: nämlich eine kritische Rekonstruktion bzw. Transformation von Gesellschaftstheorie unter dem Leitgedanken individueller und sozialer Emanzipation. Das bedeutet zunächst, dass der Blick des Theoretikers auf soziale Strukturen und Prozesse sich nicht damit begnügen kann, die bloße Faktizität des gesellschaftlichen Status quo zu registrieren. Mehr noch fällt ihm die Aufgabe zu, die nicht zu legitimierende Herrschaft und Gewalt dieses Zustands zu Bewusstsein zu

bringen und real vorhandenen, aber noch unartikulierten Potentialen von Befreiung zum Ausdruck zu verhelfen.

Die Optionen, die die Kritische Theorie für Aufklärung, Herrschaftskritik und Emanzipation hegt, entspringen jedoch keinem willkürlichen, subjektiven Interesse des Theoretikers. Sie sind vielmehr Resultate der auf den Begriff gebrachten Bewegung des historischen Prozesses selbst. Anders formuliert: In den kulturellen Leistungen, in den politischen und ökonomischen Institutionen der bürgerlichen Gesellschaft finden sich (etwa in der Idee der Integrität des Individuums, des allgemeinen und gleichen Rechts, der Autonomie der Kunst) 'Vernunftmomente' aufbewahrt, die u. U. gerade gegen diese Verhältnisse zur Geltung gebracht werden müssen. Kritische Theorie zielt so gesehen darauf ab, die innere Widersprüchlichkeit der bürgerlichen Welt bloßzulegen. Der Maßstab der Kritik kommt also nicht von außen, nicht von noch so gut gemeinten Idealen der Menschlichkeit, die den herrschenden Zuständen abstrakt entgegengestellt werden. Kritische Theorie entfaltet ihre Kritik vielmehr immanent. Zugleich hütet sie sich jedoch vor dem naheliegenden Fehler, der kritisierten Gesellschaft nun ihrerseits Rezepte anzudienen.

„Erst einmal“, stellt Adorno ernüchternd fest, „...wäre die Gesellschaft als universaler Block, um die Menschen und in ihnen, zu erkennen. Hinweise zur Änderung vorher helfen nur dem Block, entweder als Verwaltung des Unverwaltbaren oder indem sie sogleich die Widerlegung durchs monströse Ganze herausfordern.“ (Adorno 1972, S. 19).

Dass die Negativität dieses Denkens sich dagegen sperrt, unmittelbar praktisch zu werden, bedeutet allerdings nicht, dass seine Resultate jegliche praktische Konsequenz vermissen lassen. Im Gegenteil ergeben sich aus diesem Ansatz erhebliche Kurskorrekturen für Problemstellungen und Forschungslogik pädagogischer Theorie. Denn weder wird sich eine Pädagogik unter kritischem Vorzeichen damit begnügen können, Erziehung und Bildung nach Maßgabe einer möglichst reibungslosen Integration in die bürgerliche Gesellschaft zu installieren, noch wird sie pädagogische Institutionen einzig nach ihrer Effizienz, ihrer Funktionalität oder instrumentellen Verfügbarkeit in den Blick nehmen. Vielmehr geht es einer „Pädagogik mit Kritischer Theorie“ (vgl. Gruschka 1988) um eine stets erneuerte, kritische Befragung pädagogischer Ziele, Institutionen und Praktiken. Dabei rückt die Analyse sich fortschreibender gesellschaftlicher Widersprüche im Feld pädagogischer Praxis in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Entsprechend gehören dialektische Denkansätze ins Zentrum ihrer Forschungslogik und

avancieren Begriffe wie: Kritik, Selbstbestimmung, Widerstand, Bildung und Mündigkeit zu Leitkategorien kritischer Pädagogik.

Rückblickend scheint dieser Forschungsansatz den kulturellen und gesellschaftlichen Umbrüchen, wie sie sich gegen Ende der 60er Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts vollzogen, geradezu auf den Leib geschrieben. Er dominierte die pädagogischen Theoriediskussionen bis in die 70er Jahre hinein. Vorschnelle Beobachter aber meinen vermehren zu können, dass mit dem Ende der Reformpolitik im deutschen Bildungswesen seit den 80er Jahren eine Stagnation, gar ein lautloser Verfall des ehemals führenden pädagogischen Theorieansatzes eingesetzt habe. (vgl. Kade 1993b, S. 233 ff.; zur Kritik: Pongratz 1994, S. 122 ff.) Nehmen wir also an dieser Stelle die Auseinandersetzung auf, und sehen wir zu, was aus den Impulsen Kritischer Theorie für Pädagogik und Erwachsenenbildung geworden ist.

2. Von der Krise der Aufklärung zur Aufklärung über die Krise

Zunächst einmal bleibt zu konzedieren: Die geistige Großwetterlage hat sich seit den 80er Jahren tatsächlich erheblich verändert. Wollte man die Stimmungslage jener Zeit in Kürze fassen, so fände sie am ehesten noch ihren Ausdruck in der salopp-hintergründigen Formel: 'Die Zukunft ist auch nicht mehr, was sie mal war'. Seitdem macht sich im pädagogischen Feld eine schleichende Desillusionierung breit. Sie findet ihren Ausdruck im postmodernen Abgesang auf die 'großen Erzählungen' der Aufklärungszeit. Es ist kaum von der Hand zu weisen: die Aufklärung ist in die Krise geraten.

Allerdings: Was heute vor aller Augen tritt – dass Vernunft und gesellschaftliche Rationalisierung mit dem angestrebten Glück der Vielen gerade nicht mehr übereinkommen – begleitete genau genommen den gesamten Aufklärungsprozeß der Neuzeit als permanenter, nicht verstummender Zweifel: Romantik und Historismus machten dies auf ihre Weise nicht weniger kenntlich wie die Geschichtsphilosophie der Kritischen Theorie, die in der 'Dialektik der Aufklärung' (vgl. Horkheimer/ Adorno 1969) ihren pointiertesten Ausdruck fand. Die die 'Dialektik der Aufklärung' zentral bewegende Frage, warum die Menschheit, anstatt in einen wahrhaft menschlichen Zustand einzutreten, in einer neuen Art von Barbarei zu versinken droht, trifft mehr denn je den Nerv der gesellschaftlichen Situation der Gegenwart. In dieser Intention kommt die frühe Kritische Theorie mit elaborierten postmodernen Entwürfen überein.

In gewissem Sinn klingt die Rede von der ‘Krise der Aufklärung’ wie eine Krankheitsdiagnose. Die Aufklärung hat sozusagen Schnupfen bekommen, oder schlimmer noch: Sie steht vor dem Herzinfarkt! Aber das Bild ist trügerisch: Der Aufklärung ist kein Leid geschehen – sie ist selbst ein leidvolles Geschehen. Dass dies so ist, wissen wir nicht erst, seit postmoderne Theoretiker die Krise der Aufklärung unter dem Stichwort ‘Referenzverlust’ ins Visier nehmen. Dieser Referenzverlust – das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit – ist der Ausgangspunkt für zahlreiche postmoderne Analysen; er ist zugleich der Eintrittspunkt für etliche Erziehungswissenschaftler, denen dieser ‘Referenzverlust’ zur neuen Gewissheit geworden ist. Mit ihm verändert sich das Verhältnis von Reflexion und Kritik grundlegend. Denn wo sich der Verweisungszusammenhang von Zeichen und Bezeichnetem aufzulösen scheint, wo die rasende Produktion selbstbezoglicher Zeichen zusehends im Leeren rotiert, wo das Wirkliche seine Differenz zum Fiktionalen anscheinend einbüßt und das Reale in Agonie versinkt (vgl. Baudrillard 1978) – da verliert der überkommene Anspruch von Kritik offensichtlich sein Fundament.

Pädagogische Theorie, die sich in dieses Fahrwasser begibt, verliert gewissermaßen ihre Bodenhaftung: mit dem Verschwinden der Wirklichkeit scheint sich alles im sinnlosen Spiel selbstbezoglicher Zeichen zu erschöpfen. Dabei hätte ein Theoretiker wie Baudrillard, der diesen postmodernen Nihilismus effektiv in Szene setzt, von seinem ehemaligen Lehrmeister Henry Lefebvre (vgl. Lefebvre 1972) vor allem eins lernen können: dass noch die flüchtigsten Artefakte der verwalteten Welt auf einen verdeckten Sinn bezogen bleiben: auf die Verwertung des Werts. Der gesellschaftliche Verwertungsprozess jedoch geschieht nicht als *creatio ex nihilo*, sondern bedarf eines Subjekts der Wertschöpfung (sei es auch in verhexter, entfremdeter Gestalt).

Postmoderne pädagogische Theorie hingegen tendiert dazu, Begriffe wie ‘Subjekt’, ‘Aufklärung’ oder ‘Kritik’ aus ihrem Programm zu streichen. Stattdessen wird einer Mythologie der Erziehung das Wort geredet oder aber es wird auf eine Theorie autopoietischer Systeme zurückgegriffen, die die programmatischen Kategorien der Moderne lässig abqualifiziert. Vor allem systemtheoretische und konstruktivistische Ansätze tragen ihren Teil dazu bei, das Korsett der aktuellen Erwachsenenbildung zurechtzuschneiden: funktional, pragmatisch, integriert (vgl. Pongratz 1997b). Im aktuellen erwachsenenpädagogischen Mainstream regt sich dagegen wenig Widerstand. Solange es den Anschein hat, als liefe die Reproduktion des Systems autopoietisch weiter, besteht an systemkritischen Analysen kein Bedarf. Sobald

jedoch die Selbstwidersprüche und Folgekosten der Systemreproduktion die Schmerzgrenze und Bewusstseinschwelle erreichen, bleibt Luhmanns Plädoyer für eine Technologieersatztechnologie (vgl. Luhmann/Schorr 1979) ein schwacher Trost. Statt dessen rückt der Anspruch, den gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang um der Subjektbildung willen grundsätzlich unter Kritik zu stellen, erneut auf die pädagogische Tagesordnung. Die Krise der Aufklärung entpuppt sich schließlich als das, was sie ist: als Krise einer Gesellschaft, die glaubt, Aufklärung und Bildung an die Kandare nehmen zu können.

Auf einen kurzen Nenner gebracht bedeutet das: Je mehr die gegenwärtige Gesellschaft Bildung aus ihrem innersten Zirkel zu verbannen sucht, um für verwertungsorientierte lebenslängliche Qualifizierung Platz zu schaffen, desto unnachgiebiger betritt das Bildungsproblem durch die Hintertüre wieder die Bühne. Denn die moderne Gesellschaft provoziert unablässig einen permanenten Zwang zur Subjektsetzung, weil sie davon lebt, dass ihre Mitglieder sich in selbstgewählter Freiheit zur Abhängigkeit von den Märkten bestimmen. Kritische Bildung ist nichts anderes als dieser zu Bewusstsein gebrachte, im Bewusstsein gehaltene und zur Praxis fortbestimmte Widerspruch.

3. Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung

Immer dann aber, wenn dialektische Kategorien wie ‘Widerspruch’ und ‘Vermittlung’ außer Dienst gestellt werden – vor allem dann, wenn der Verweisungszusammenhang von sprachlicher Rede und außersprachlicher Realität, von Begriff und Sache, von Signifikant und Signifikat in Auflösung begriffen scheint –, besetzen konstruktivistische ‘Wirklichkeitsfiktionen’ das Feld. Sie tragen zusammen mit evolutionstheoretischen und neopragmatischen Versatzstücken dazu bei, den Bewusstseinschleier der Mainstream-Pädagogik zu weben. Zusammengehalten werden die Maschen dieses Schleiers von einigen basalen Annahmen, die konstruktivistische Theoretiker zur Grundlage ihrer Entwürfe machen. Ihre zentralen Thesen lauten (vgl. Knorr-Cetina 1989, S. 88 f.; Schäffter 1995):

- Das menschliche Gehirn ist operational und semantisch geschlossen; es kann Wirklichkeit nicht repräsentieren, sondern nur konstruieren.
- Bei der Herstellung von Wahrnehmung als Interpretation von Bedeutungszuweisungen interagiert das Gehirn mit seinen inneren Zuständen.

- Die Realität als wissensunabhängiger Bezugsgegenstand ist daher eine Fiktion.
- Die kognitiven Konstruktionen der Beobachter sind nicht hinsichtlich ihres Wahrheitsgehaltes, sondern hinsichtlich ihrer pragmatischen Orientierungsleistung für menschliches Leben zu beurteilen.
- Kriterium der Erkenntnisleistung ist die Viabilität der Konstrukte, also ihre Gangbarkeit, Passung oder Funktionalität hinsichtlich der Aufgabe, sich in einer kontingenten Umwelt zu erhalten und zu entwickeln.
- Evolution wird fassbar als Erkenntnis- und Lernprozess, d. h. als kognitiv strukturierende Umweltaneignung autopoietischer Systeme.
- Die Selbstorganisation und Selbsterhaltung autopoietischer Systeme läuft über ein dauerhaftes, aneinander anschließendes Prozessgefüge von Selektionen, in denen Innen-Außen-Differenzen vom System hervorgebracht und auf Dauer gestellt werden. Autopoietische, sich selbst erzeugende Systeme sind verwiesen auf die Anschlussfähigkeit von Prozessverläufen.
- Aufgrund der operationalen Geschlossenheit von Systemen ist Lehren als unmittelbare pädagogische Einflussnahme auf ein differentes System unmöglich. Der Zusammenhang zwischen (lehrenden bzw. lernenden) Systemen kann nur als strukturelle Kopplung, d.h. als nichtdeterministische Beziehung aufgefasst werden. Institutionalisiertes Lehren nimmt auf selbstreferenzielle Operationen des 'lernenden Systems' Bezug, die erst durch 'Externalisierung' für Außeninflüsse anschlussfähig werden.

Daraus ergeben sich Konsequenzen für eine konstruktivistische Konzeption von Erwachsenenbildung: etwa die These, dass nicht Kenntnis und Gewissheit, sondern der Umgang mit Ungewissheit das zentrale Problem der Erwachsenenbildung darstelle (vgl. Arnold/Siebert 1995, S. 21). Dies erfordert eigene Strategien eines ganzheitlichen Umgangs mit vernetzter Komplexität. Denn nicht lineare Kausalität kennzeichne lernende autopoietische Systeme, sondern Wechselwirkung und Zirkularität. Anstelle eindeutiger Relationen dominierten Nichtplanbarkeit und Kontingenz das Lerngeschehen. Die pädagogische Kunst bestehe also darin, das Erwachsenenlernen „von den formalen Aspekten der lebensweltlich-internen Viabilität von Deutungen her“ (ebd., S. 166) so zu gestalten, dass „Synreferentialität“ (ebd., S. 166) entstehe. Synreferentialität aber sei gewissermaßen der Ausnahmefall einer Regel, die lautet: Lernende Systeme sind selbstreferentiell,

d. h. operativ geschlossen. Damit eine strukturelle Kopplung lernender Systeme möglich werde, sei ein „Hinspüren zum Teilnehmer (nötig, ein) Anknüpfen an seinen Vorerfahrungen sowie (eine) situative Entscheidung über die Unterbreitung von Interpretationsangeboten im Kontext eines mehrdimensionalen Annäherungsprozesses, der die prinzipielle Fremde und die Selbstorganisation“ (Arnold 1994, S. 34) des lernenden Systems in Geltung belasse.

Besonders neu klingt das alles für reformpädagogische Ohren zwar nicht, doch wird hinter Stichworten wie 'nicht-interventionistische Didaktik', 'Ermöglichungsdidaktik' oder 'pragmatische Gelassenheit' ein postfordistischer Zuschnitt im Umgang mit pädagogischen Prozessen erkennbar: Nachdem in bestimmten Produktionssektoren die Effekte der Taylorisierung endgültig ausgereizt sind, sollen Produktivitätssteigerungen nicht mehr durch Zerlegung, sondern durch synergetische Kopplungen und produktive Resynthetisierungen erfolgen.

Die konstruktivistische Erwachsenenbildung nimmt diesen Gedanken auf. Beim Versuch der didaktischen Umsetzung aber stößt sie auf eine basale Paradoxie, die dem Theorem der 'operationalen und semantischen Geschlossenheit' des Lernsystem entspringt: Da das System geschlossen ist, gibt es auch keine direkte Interventionsmöglichkeit – und somit keine Erfolgsgarantie. Folglich nimmt die Erwachsenenbildung (bzw. die Pädagogik generell) ein Können in Anspruch, das sie nicht können kann. Das wiederum hat durchaus praktische Konsequenzen: In immer neuen Anläufen nämlich sieht sich die konstruktivistische Erwachsenenbildung genötigt, ihr didaktisch-methodisches Instrumentarium zu verfeinern, um die Teilnehmer in einem 'mehrdimensionalen Annäherungsprozess' dennoch zu erreichen. Diese paradoxe Problemstellung provoziert vermutlich auch die eklektizistische Attitüde, mit der reformpädagogische Arrangements mit neuesten Psychotechniken zusammengeschlossen werden. Der Methoden-Mix mag noch so up to date sein, die Terminologie hat die ganze lebensphilosophische Irrationalität im Gepäck: Koevolution entstehe, „wenn die Beteiligten eine Resonanz in der Gruppe spüren, wenn eine Schwingung entsteht, wenn ein wechselseitiges Lerninteresse zustande kommt.“ (Arnold/ Siebert 1995, S. 161)

Problematisch daran ist nicht in erster Linie die Terminologie, auch nicht der Eklektizismus (wie ihn etwa Kösel's 'subjektive Didaktik' (vgl. Kösel 1995) exemplarsch vorführt), sondern die unterstellte prinzipielle Blindheit, mit der die Akteure geschlagen sind. Denn die operationale Geschlossenheit des Erkenntnisprozesses, die Erkenntnisbiologen wie Maturana und Varela als empirisches Faktum voraussetzen, führt den Konstruktivismus in eine

erkenntnistheoretische Aporie. Ihr zufolge können wir erkennen, dass wir nichts erkennen. An dieser Aporie scheinen sich die Adepten des Konstruktivismus im Feld der Erwachsenenbildung wenig zu stören. Sie nehmen die Behauptung von Maturana und Varela für bare Münze, auf der Basis empirischer Erfahrung ließe sich ein Beweis vorstellen, der zwingend zeige, dass kein Zugang zur sogenannten Außenwelt möglich sei. Das Mariottsche Experiment dient hierzu u. a. als Beweisstück. Es lohnt sich, diesen 'Beweis' – gewissermaßen exemplarisch – unter die Lupe zu nehmen.

4. Zur Kritik des Konstruktivismus

Um den erkenntnisbiologischen Kurzschlüssen auf die Spur zu kommen, bedarf es einer präzisen Rekonstruktion der Argumentationslogik von Maturana und Varela, wie sie Weber (1996, S. 20 ff.) vorgelegt hat:

„Beim Mariottischen Experiment handelt es sich um den empirischen Nachweis der beiden unsensiblen Stellen in den Augenfeldern, an denen sich keine Zapfen und Stäbchen befinden, weil dort die Nervenfasern aus den einzelnen Netzhautelementen zusammenlaufen und als Sehnerv den Augapfel durchdringen. Diese Stelle wird auch 'blinder Fleck' genannt. Gewöhnlicherweise wird das in diesem Bereich fehlende Gegenstandsbild durch eine kognitiv konstruierte Fortsetzung der Umgebung kompensiert. Wir sehen also zunächst nicht, dass wir an dieser Stelle nichts sehen. Erst im Experiment wird es bemerkbar. Weil beim einäugig-fixierten Sehen die Umgebungsfortsetzung bzw. Kompensation möglich ist, wird dadurch erkennbar, dass etwas vorher Bemerktes jetzt durch Umgebungsfortsetzung verschwunden ist. Die Korrektur menschlicher visueller Wahrnehmung durch andere Wahrnehmungen wird hierdurch bewusst. Im Experiment fällt dies dadurch auf, dass die Kompensation des blinden Flecks nicht nur mit dem aktuellen Bild verglichen wird, sondern mit dem, was zuvor und danach gesehen wurde.

Maturana und Varela beziehen sich in ihrer Argumentation aber auf das genaue Gegenteil. Der nicht wahrgenommene Gegenstand dementiert generell alle Wahrnehmung von Gegenständen. Durch diese Folgerung wird ein Schluß aus der Beobachtung als Beobachtung gesetzt. Denn nicht das Bemerkte des Nichtsehens ist für sie entscheidend beim Mariottischen Experiment, sondern das Nichtsehen selbst. Das Experiment wird ausgewertet, als ob es nur aus dem Moment des Nichtsehens bestünde. Maturana und Varela schließen daraus in einem zweiten Schritt, dass man im Augenblick des Sehens nicht sieht, dass

man nicht sieht. Das Sehen sei also blind, als hätte das Nichtsehen eine eigene Evidenz und wäre nicht erst sich bewusst zu machen. Sich 'blind' auf die Wahrnehmung im Experiment verlassend schließen Maturana und Varela daraus, dass man sich nicht auf die Wahrnehmung verlassen kann. Das wiederum heißt für sie, dass das, was wir wahrnehmen, nicht eine Repräsentation der Außenwelt ist, sondern 'innere Konstruktion'.“ (Weber 1996, S. 22 ff.)

Erst auf der Grundlage solch eigenwilliger Deutungen lassen sich all die Paradoxien und Tautologien entwickeln, mit denen Maturana und Varela ihre Leser überraschen. Als überzeugte Empiriker manövrieren sie sich mit ihrer Interpretation des Mariottischen Experiments in ein empirisches Paradox. Es lautet:

„Wir messen, dass wir etwas nicht messen können bzw. wir messen die Widerlegung der allumfassenden Meßbarkeit.' Empirisches Messen ist Beobachtung. Erkennen ist beobachtendes Messen. Die Widerlegung dieses allumfassenden Erkennens bleibt für sie aber wiederum eine Erkenntnis der gleichen Vorgehensweise und bestätigt darin gleichzeitig nochmals auch ihre Richtigkeit. Es kann also dadurch sogar das Nichterkennen erkannt werden. In dieser Paradoxie ist für sie deshalb das Erkennen nicht widerlegt, sondern lediglich zu seiner letzten allgemeinen Wahrheit geführt. Sie schließen also daraus, dass nicht nur sie erkennen, dass sie nicht erkennen, sondern alle erkennen können, dass sie nicht erkennen. Da nun aber das Erkennen selbst empirisch wiederum feststellbar ist – zwar nicht in bezug auf wahr und falsch, sondern als Prozeß des Erkennens –, so liegt darin für sie der Beweis auf der Hand, dass irgendwie das Paradox gelöst sein muss. Diese Lösung wird vom Leben als fortschreitender Evolution vollbracht. (...) D. h. es muss einen grundsätzlichen Zusammenhang von Leben und Erkennen im Prozeß der Evolution geben. Dieser Zusammenhang kommt für Maturana/Varela in der Tautologie: 'Wir leben, weil wir erkennen, wir erkennen, weil wir leben' zum Ausdruck.“ (Weber, S. 24 f.)

Die tautologische Struktur von Leben und Erkennen wird so gesehen zum Rettungsanker, um dem erkenntnistheoretischen Paradox zu entkommen. Der Konstruktivismus präsentiert sich auf diese Weise als „objektivistischer Idealismus, dessen 'absoluter Geist' der Geist der Evolution ist.“ (ebd., S. 26)

5. Konstruktivismus als Ideologie

Dieser 'absolute Geist' aber hat alle bewusstseins- und subjektphilosophischen Formen längst abgestreift. Deshalb auch scheint er gegen selbstreflexive Kritik immun. 'Viabilität' und 'Funktionalität', 'Evolution' und 'Anschlussfähigkeit' avancieren zu quasi-ontologischen Basiskategorien, die angeblich keine kritische Reflexion mehr einzuholen vermag.

Umgekehrt aber bieten sie allerlei neokonservativen Aspirationen hinreichend Schutz. Mit ihrer zentralen These, Erkennen sei nichts anderes als „effektives Handeln“ (Maturana/Varela 1987, 262) öffnen Maturana und Varela sozialdarwinistischen Spekulationen nolens volens Tür und Tor. Beim Erkenntnisgewinn, so folgert etwa Riedl, gehe es „nicht (...) um einen Drang zur Wahrheit, sondern ebenso trivial wie pragmatisch um den unmittelbaren Lebenserfolg, eine positive Bilanz aus Erfolg und Mißerfolg.“ (Riedl 1981, S. 25) Viabilität liefere die entsprechende Grundvoraussetzung fürs 'survival of the fittest' bzw. dessen aktuelle Fassung als 'death of the unfit'. Sie erst sichere den evolutionären Entwicklungsprozeß der Gattung samt deren gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen. Als unhintergebares Prinzip des Lebens selbst aber bleibt sie der Kritik entzogen: Was nicht viabel ist, 'geht' eben nicht. Dieser irreflexive Pragmatismus passt ganz ins Bild sich international verschärfender Konkurrenzverhältnisse: Wer als 'global player' auf Weltmarktniveau reüssieren will, muss viabel sein (und alle, die mit ihrer sozialen Existenz am Tropf der Weltökonomie hängen, schlechterdings auch.) Viabilität mutiert zur konservativen Apologie ökonomischer und sozialer Konkurrenzmechanismen.

So weit aber wollen es Arnold und Siebert nun doch nicht kommen lassen. Zwar unterziehen sie den Konstruktivismus an keiner Stelle einer prinzipiellen Kritik, doch rüsten sie ihn moralisch auf:

„Ein Engagement gegen soziale Ungerechtigkeit ergibt sich nicht ohne weiteres aus konstruktivistischen Zweckmäßigkeiten. Eine Ethik muss die Bereitschaft zur Schaffung und Veränderungen von Strukturen einschließen.“ (Arnold/Siebert 1995, S. 121)

Der Appell ans moralische Bewusstsein aber erweist sich so lange als eine hilflose Geste des guten Willens, wie die zweifelhafte Argumentationslogik des Konstruktivismus unangetastet bleibt. Die bloße ethische Ehrenrettung geht am Anspruch von Kritik vorbei. Worauf auch sollte eine „Ethik der Vernunft“ (Siebert 1996, S. 206) sich stützen? Auf diese Frage legen Arnold und Siebert eine schlichte Antwort nahe: aufs Gefühl.

„Der Begriff Viabilität (...) muss möglicherweise affektiv untermauert werden.“ (Arnold/Siebert 1995, S. 105)

Gefühle allerdings können nicht begründet und schon gar nicht dekretiert werden. Dass Viabilität vom Gefühl sozialer Verantwortung getragen werde, mag zwar wünschenswert sein – ist aber wenig plausibel. Eher wird es das Gefühl einer abgründigen Angst sein, die die viablen Wirklichkeitskonstruktionen begleitet, wenn „letztlich nur das Tüchtige überlebt und (...) dem nicht entkommen werden kann.“ (Riedl 1994, S. 252)

Erkenntnisbiologen haben so gesehen eine klare Botschaft im Gepäck, die in systemtheoretischer Wendung folgendermaßen lautet: Wer den Anschluss verliert, ist verloren. Dies ist der subtile Sinn, der im Begriff der 'Anschlussfähigkeit' stets mitgemeint ist. Denn erst Anschlussfähigkeit garantiere die Prozessstruktur selbstreferentieller Systeme. Und nur Systeme, die 'weiterlaufen', also neue Problemlösungskapazitäten auf je höheren Systemniveaus entwickeln, seien zu fortlaufender Differenzierung und Stabilisierung, also: zur Selbst-Reproduktion im Wandel, fähig. In gleicher Weise, wie für Erkenntnisbiologen der unbestreitbare Sinnhorizont von Leben und Erkennen im Begriff der Evolution zusammenschießt, gerät für Systemtheoretiker die Systemevolution zum nicht weiter überbietbaren Referenzrahmen.

Über den Horizont der Systemevolution führt nichts hinaus. Jede reflexive Überschreitung in Form prinzipieller Kritik wird eingezogen. Denn Kritik, die aufs Ganze geht, bringt einen Autonomieanspruch ins Spiel, der systemtheoretisch schlicht inkompatibel ist. Entsprechend brüsk weist die Systemtheorie Begriffe wie Freiheit, Subjekt oder Bildung von sich: diese umreißen ein angeblich längst abgehalftertes, 'alteuropäisches' Programm. So gesehen fungieren Begriffe wie 'Viabilität' oder 'Anschlussfähigkeit' nicht bloß als theoretische Trendsetter. Vielmehr breitet sich in ihrem Windschatten ein eigenes, ideologisches Klima aus, das eine doppelte Botschaft suggeriert:

- Vertraue dem System, seiner subjektlosen Selbsterschaffung, seiner Autopoiesis, seinen Entwicklungsspielräumen. Denn die Systemevolution hält immer differenziertere, reichere Perspektiven bereit. (Prinzipielle Systemkritik hingegen ist nicht nur sinnlos, sondern kontraproduktiv. Sie irritiert und überfordert die notwendige Viabilität. Auf 'Kontingenzformeln' wie 'Bildung' sollte daher besser ganz verzichtet werden.)
- Akzeptiere die immanente Verfasstheit der modernen Welt. Nimm sie, wie sie ist: komplex, paradox, undurchsichtig. Sei pragmatisch;

halte dir eine Vielzahl von Optionen offen; manage unumgängliche Ambivalenzen. (Aber beharre nicht auf grundsätzlichen Argumentationen. Unterlasse die systematische Bestimmung von Widersprüchen, denn Dialektik führt zu nichts – außer in die Sackgasse 'alteuropäischen Denkens'.)

6. Statt Konstruktion: Denken in Konstellationen

Die Kritik des Konstruktivismus, die uns in unseren bisherigen Überlegungen beschäftigte, soll nicht allein eine erwachsenenpädagogische Trendwende nachzeichnen, sondern vielmehr in praxi demonstrieren, was Kritische Theorie unter 'kritischem Verhalten' versteht. Diese Kritik allerdings macht es unumgänglich, sich mit einigen nicht ganz einfachen erkenntnistheoretischen Problemstellungen auseinander zusetzen. In der Reflexion auf die inwendigen Paradoxien des Konstruktivismus – auf seinen Kurzschluss zwischen objektivistischem Erkenntnisanspruch einerseits (der sich blind stellt für die spekulativen, synthetischen Momente im Erkenntnisprozess) und subjektivistischer Welterzeugung andererseits (die alle Wirklichkeitsbestimmungen ins Reich der Fiktionen verweist) – wird nämlich ein theoretischer Bruchpunkt erkennbar, der kein bloßer 'Denkfehler' ist: Offensichtlich kommt der Konstruktivismus mit dem Vermittlungsproblem nicht zu Rande, für das er vermeintlich eine eigene Lösung parat hat. Nach konstruktivistischer Auffassung ist die Vermittlung von Subjekt und Objekt

„nicht die Vermittlung von Subjekt und wirklichen Gegenständen, sondern von Subjekt und Wahrnehmungsobjekten, denen im Prozess des Operierens etwas entspricht. Dieses 'Etwas' sollte in der traditionellen Philosophie mit der Wirklichkeit zu tun haben. Die Reflexion auf den Zusammenhang war das Motiv der Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt. Für den Konstruktivismus bedeutet das 'Etwas' ein Selbsterzeugtes. Entsprechend ist seine Aufhebung der Dichotomie von dieser Seite her betrachtet eine *Absage an den Vermittlungsbegriff*, von der Funktionsweise des Denkens, in der diese Absage erfolgt, die *Durchführung einer Vermittlung*.“

(Seibert 1993, S. 28)

Nähe der Konstruktivismus diese immanente Ungereimtheit ernst, bliebe von der forschenden Behauptung, die Subjekt-Objekt-Dichotomie habe sich erledigt, nicht viel übrig. Denn die Absage an den Vermittlungsbegriff erfolgt mit Bezugnahme auf einen leibhaftigen, wirklichen (und nicht fiktiven) 'Erkenntnisapparat', von dem es umgekehrt heißt, ihm gerate alle Er-

kenntnis zur Fiktion. Diese 'Ungereimtheit' verweist auf das unerledigte Subjekt-Objekt-Problem: Im Vermittlungsbegriff steckt die Reflexion des Denkens auf sich selbst wie auf ein 'Anderes', vom Denken Unterschiedenes, dem die Vermittlung gilt.

Würde der Konstruktivismus also selbstreflexiv, käme auch sein Erfahrungsbegriff in Bewegung: Erfahrung würde (worauf der Konstruktivismus zurecht pocht) ihrer subjektiven Momente ansichtig, ohne die sie nicht Erfahrung von etwas wäre – aber auch jener Differenz, jenes 'Rests', der in subjektiven Konstruktionen nicht aufgeht und auf Wirkliches verweist. Kritische Theorie widerstreitet nicht der Einsicht, dass alle Objektivität subjektiv vermittelt ist, wohl aber bestreitet sie die Ausschließlichkeit der Vermittlung, „die keine Annahme eines Nicht-Begrifflichen mehr dulden will.“ (ebd., S. 297) Denn auf dieses Nicht-Begriffliche läuft die Bewegung des erfahrenden Bewusstseins zu. Während also der Konstruktivismus ein Identitätsdenken zelebriert, das Wissen und Wirklichkeit vollständig als Resultate eines operativen Mechanismus auszuweisen trachtet, öffnet sich kritisches, dialektisches Denken der Erfahrung von Differenzen und Grenzen; kurz: Es stößt auf das Nicht-Identische im Erfahrungsprozess. An die Stelle des Theorems der 'operationalen und semantischen Geschlossenheit des Erkenntnisapparats' tritt die Einsicht in die Offenheit – aber auch Negativität – des Vermittlungsprozesses.

Dass die Vermittlung negativ bleibt, bedeutet zunächst, dass kein Begriff den Sachverhalt, dem er nachgeht, unverstellt aufzuschließen vermag. Zwar bleibt es Ziel aller Erkenntnis, das Begriffslose mit Begriffen aufzutun. Doch verfehlt der identifizierende Zugriff, mit dem sich das Denken seiner Gegenstände bemächtigt, notwendig das Nichtidentische der Sache: ihre Unverwechselbarkeit, Unsubsumierbarkeit, Besonderheit. Allerdings vermag sich kritisches Denken über diese Selbstbeschränkung aufzuklären. In seiner Selbstbesinnung wird es des abstrakten Zuschnitts inne, mit dem es den Gegenständen Gewalt antut.

Dies wiederum hat Konsequenzen für einen kritischen Begriff von Bildung: Kritischer Bildung fiele die Aufgabe zu, Widerstand zu leisten gegen das 'Vorgedachte', dagegen also, die Erfahrung von der Sache im Begriff der Sache aufgehen zu lassen. Die 'Sache' aber, von der hier die Rede ist, ist dabei „so wenig subjektloses Residuum wie das vom Subjekt Gesetzte.“ (Adorno 1969, S. 235) Sie erschließt sich vor allem über Differenzen: Gelernte Erfahrung zieht nicht die Differenz von Subjekt und Objekt ins Subjekt zurück (wie der Konstruktivismus nahe legt), sondern bestätigt gerade umgekehrt den Vorrang des Objekts.

Dem korrespondiert eine Denkbewegung, die das Subjekt dafür öffnen will, die Sache 'ankommen' zu lassen:

„Ohne Willkür und Gewalt, ganz aus der Föhlung mit den Gegenständen heraus solche Perspektiven zu gewinnen, darauf allein kommt es dem Denken an.“ (Adorno 1951, S. 334)

Dazu aber müssen sich die Begriffe um die zu erkennende Sache gleichsam versammeln und in eine geglückte Konstellation treten. Einzig einem 'Denken in Konstellationen' könnte es gelingen, von außen darzustellen, „was der Begriff im Innern weggeschnitten hat, das Mehr, das er sein will so sehr, wie er es nicht sein kann.“ (Adorno 1966, S. 164)

Erfahrung des Nichtidentischen, die mehr sein will als Feststellung oder Entwurf, enthält zuvorderst ein mimetisches Moment. Ihr Wahrheitskriterium ist nicht die *adaequatio rei ad intellectum*, sondern Affinität, zärtliche Mimesis, Hingabe an die Dinge. Ihr Verfahren ähnelt der ästhetischen Anschauung: Der Erfahrende riskiert die Selbstpreisgabe an eine fremde Sache, die dadurch erst seine eigene wird. Dieser Gedanke des 'Loslassens' widerstreitet implizit dem evolutions- und systemtheoretischen Dogma der Selbsterhaltung. Autopoietische Systeme hingegen haben keine Wahl: ihnen bleibt einzig die Rolle des Demiurgen. Bildende Erfahrung aber weiß um ihre Nähe zu anderen Formen schöpferischer Gestaltung: besonders zur ästhetischen Produktion.

7. Ästhetische Produktion: Konstellationen im sozialen Raum

Ästhetische Gestaltung ist so wenig ein Akt der Konstruktion, wie die Erkenntnis von Wirklichkeit sich im operativen Hervorbringen fiktiver Welten erschöpft. Ähnlich der Bewegung des erfahrenden Bewusstseins, das auf eine 'Grenze' zuläuft und dabei auf ein 'Außen' (eben das Nichtidentische im Erfahrungsprozess) stößt, finden sich ästhetische Produktionen in doppelter Weise auf ein 'Außen' verwiesen: Es erscheint einerseits in der Konkretheit des bearbeiteten Materials, das spezifische Grenzen setzt. Zum anderen aber wird es auch an der 'Sperrigkeit' fassbar, mit der sich ästhetische Objekte jeglichem Zugriff durch identifizierende Sinnzuschreibungen entziehen. Der Sinngehalt künstlerischer Produktionen erschöpft sich nicht in den Zuschreibungen und Intentionen von 'Konstrukteuren'. Vielmehr überschreitet er den subjektiv zugeordneten Sinn, um etwas 'anderes' ins Spiel zu bringen, das nicht einfach konstruktiven Absichten folgt, sondern gerade umgekehrt diese nicht selten durchkreuzt.

Dieses irritierende Moment ästhetischer Objekte provoziert Fragen, die den Zirkel konstruktivistischen Identitätsdenkens aufbrechen:

„Wie kann Machen ein nicht Gemachtes erscheinen lassen; wie kann, was dem eigenen Begriff nach nicht wahr ist, doch wahr sein.“

(Adorno 1970, S. 164)

Kunst konstruiert keine Wahrheitsfiktionen, sondern setzt – mit einigem Glück – das Gegebene so in Konstellation, dass ‘mehr’ sichtbar wird. Dieses ‘Mehr’ ist weder fiktionaler Schein, noch bare Faktizität. Am ehesten noch ließe es sich fassen als ‘Riss’ im Gewebe aufgeherrschter Realität, als ‘befremdlicher Blick’ auf die Welt, der – indem er ihrem Leiden und ihrer Verhärtung nachgeht – entbindet, was erst wird. Kunst ermöglicht auf eigene Weise das „Lesen des Seienden als Text seines Werdens.“ (Adorno 1966, S. 62)

Das Aufstörende dieses Sachverhalts mag so lange unterschwellig bleiben, wie Kunst im traditionellen Reservat von Kunsthallen und Museen verbleibt. Sobald jedoch ästhetische Produktionen (etwa in Form von Performances, Kunstaktionen oder Installationen) ihren Ausdruck im sozialen Raum suchen, kommen eingespielte Alltagspraxen in Bewegung. Moderne Kunst, die gesellschaftliche Gegebenheiten in ungewohnte Konstellationen setzt, irritiert die scheinbare Normativität des Faktischen. Sie macht die gesellschaftlichen Verhältnisse selbst als Gestaltungsaufgabe erkennbar. Diese Gestaltung aber folgt nicht irgendeinem von außen auferlegten Maßstab, sondern muss – wie jedes Kunstwerk – seine Normativität „in der Logik ihrer eigenen Bewegung“ (Adorno 1967, S. 35) auffinden. Gesellschaft wird damit zugleich zum Gegenstand und Maß der Kritik. Diese Einsicht Kritischer Theorie rufen ästhetische Produktionen ins Gedächtnis zurück.

Vor allem in den 90er Jahren stieß die Thematisierung der ästhetischen Dimension von Pädagogik auf zunehmendes Interesse. Zwar wurden kritisch-ästhetische Entwürfe zur Bildung verschiedentlich als Auslaufphase, als privatistischer Rückzug und Entpolitisierung pädagogischer Theorie missdeutet, doch liegt solchen Interpretationen zumeist eine von der aktuellen Kulturindustrie genährte, folgenreiche Fehleinschätzung von Kunst zugrunde. Es mag sein, dass Kunst wirkungs- und zahnlos bleibt, solange sie in die Schutzzone von Kunsthallen und Museen verbannt wird. Sobald jedoch ästhetische Produktionen ihren Ausdruck im sozialen Raum suchen – nehmen wir als Beispiel Jenny Holzers ‘Störbilder’ in der Großstadt (vgl. Holzer 1990) – kommen Irritationen ins Spiel, die die scheinbare Normativität des Faktischen durchkreuzen. Kunst im öffentlichen, urbanen Kontext ist in einem fundamentalen Sinn politisch. In pädagogischer Wendung be-

deutet dies: Die Zuspitzung des politischen Gehalts pädagogischer Theorie läuft in unseren Tagen u.a. über die Entfaltung ihrer politisch-ästhetischen Dimension (vgl. Seelinger 2001).

8. Kritische Bildung als Überschreitung

Die Auseinandersetzung mit ästhetischer Theorie erweist sich so gesehen weder als abwegige Fährte noch als Sackgasse. Sie macht vielmehr das Potential erkennbar, das Kritische Theorie in den aktuellen pädagogischen Diskurs einzubringen vermag. Aktuelle künstlerische Theorien und Praxen werfen ein neues Licht auf Bildungsprozesse, vor allem dann, wenn Bildung als Konstitution von Subjektivität begriffen wird. Denn diese Subjektkonstitution erweist sich mehr denn je als 'Kunst-stück'.

„Entsprechend gerät jedes Bildungsverständnis, dass Bildung als bloßen Aneignungsprozess von kulturellen Objektivationen begreift, die dem Subjekt mehr oder weniger äußerlich bleiben, in eine Schiefelage. Denn das Subjekt lässt sich nicht außerhalb der kulturellen Objektivationen ansiedeln, auf die es sich im Bildungsprozess angeblich im Nachhinein bezieht. Vielmehr beginnen sich – in Analogie zur Auflösung des Werkcharakters in der Kunst – in der medien-technologischen Gesellschaft die traditionellen Grenzen von Subjekt und Objekt zu überlappen und ineinander zu schieben.“ (ebd., S. 436)

Ähnlich wie künstlerische Produktionen heute intensiver denn je den Betrachter in den ästhetischen Prozess hineinziehen, fordert auch der Bildungsprozess eine forcierte Öffnung oder Teilhabe des Subjekts an Abläufen, in denen sich Kultur über technische Verfahrensweisen reproduziert. Wollte man dem Subjekt in diesem Prozess einen Ort zuweisen, so wäre er gleichsam 'zwischen allen Stühlen' zu finden.

Nichts anderes hatte bereits Adorno vor Jahrzehnten als grundlegende Widersprüchlichkeit der modernen Existenzweise diagnostiziert: Dass nämlich von den Menschen heutzutage verlangt wird, „in jedem Augenblick in den Sachen und außer den Sachen (zu) sein – der Gestus Münchhausens, der sich am Schopf aus dem Sumpf zieht, wird zum Schema einer jeden Erkenntnis, die mehr sein will als nur Feststellung oder Entwurf.“ (Adorno 1951, S. 82) Kennzeichen aktueller ästhetischer Erfahrungsprozesse ist, dass die Subjekte weder 'drinnen' noch 'draußen' sein können;

„sie müssen sich an der 'Grenze' positionieren. Sie müssen sich einlassen auf den Prozess einer konstellierenden Gestaltung, der sich

zugleich als konstitutives Moment im Prozess der Bildung des Subjekts erweist. In diesem Sinn rutscht das Subjekt in eine Doppelposition: Es ist Subjekt, soweit es den Bildungsprozess mit hervorbringt, in dem es sich befindet – und zugleich ist es Moment eines Zusammenhangs, dem es sich erfahrend überlässt, weil es nicht vollständig über ihn verfügt. Wer den Intentionen eines Kunstwerkes folgt, muss sich auf dessen Eigen-sinn einlassen und bis an die Grenze gehen. Der Grenzgang, die Passage zwischen 'drinnen' und 'draußen', wird zum eigentlich bildenden Moment." (Vgl. Seelinger 2001, S. 437)

Bildung gewinnt ihre aktuelle Gestalt als 'Bildung in Passagen'. In dieser Form greift sie auf fundamentale Einsichten zurück, die Walter Benjamin in seinem fragmentarisch gebliebenen 'Passagen-Werk' (vgl. Benjamin 1982a, S. 991 ff.) umrissen hat: Den 'Passagen' eignet in Benjamins Denken eine zweifache Bedeutung: Zunächst einmal sind sie Gegenstand der städtischen Architektur des 19. Jahrhunderts, darüber hinaus aber auch ein Bild für das methodische Verfahren des Gedächtnisses. Denn für Benjamin lassen sich Gedächtnis und Erinnerung nicht einfach in Repräsentationen aufbewahren. Gedächtnis entsteht in Passagen und Konstellationen; es taucht auf, sofern es verschwunden gewesen sein wird: Der historische Index von Bildern der Erinnerung „sagt nämlich nicht nur, dass sie einer bestimmten Zeit angehören, er sagt vor allem, dass sie erst in einer bestimmten Zeit zur Lesbarkeit kommen.“ (Benjamin 1982b, S. 577) Der Moment, in dem sie zur Lesbarkeit kommen, ist der Moment ihres 'Erwachens'. Der Moment des Erwachens reißt einen Zwischenraum auf: das 'Jetzt der Erkennbarkeit'.

„Nicht so ist es,“ schreibt Benjamin, „dass das Vergangene sein Licht auf das Gegenwärtige wirft, sondern Bild ist dasjenige, worin das Gewesene mit dem Jetzt blitzhaft zu einer Konstellation zusammentritt.“ (ebd, S. 578)

In diesem Sinn erweist sich die Passage als Übergangskonstellation zwischen Vergangenheit und Gegenwart, zwischen Bewusstem und Unbewusstem, zwischen gesellschaftlicher Allgemeinheit und individueller Besonderheit. Passagen, Zwischentexte, Übergänge werden zum Sinnbild eines kritischen Bildungsverständnisses, das sich als 'Überschreitung' manifestiert: Es konzentriert seine ganze Aufmerksamkeit immer wieder darauf, das Seiende als Text seines Werdens zu dechiffrieren.

Unser Ausflug in die ästhetische Theorie mag vordergründig als Umweg erscheinen. Tatsächlich aber macht er das Potential erkennbar, das Kritische Theorie in den aktuellen pädagogischen Diskurs einbringt. Am Topos ästhetischer Bildung nämlich lässt sich der Kern kritischer Bildung insgesamt

herausschälen: Kritische Bildung lebt aus der Kraft zur Unterscheidung, aus der Fähigkeit, Differenzen und Risse sichtbar zu machen, aus dem Vermögen, an Phänomenen mehr wahrzunehmen, als die pure Identität von Begriff und Sache. Kritische Bildung folgt auf diese Weise einer öffnenden Suchbewegung; sie intendiert „ein Empfindlichwerden der Reflexion und eine reflexive Empfindlichkeit“ (Euler 1998, S. 222), für die sich im konstruktivistischen Paradigma keine Entsprechung findet.

Wollte man einer ‘Erwachsenenbildung mit Kritischer Theorie’ ein implizites Telos zuordnen, so käme es nicht im Inbegriff des findigen ‘Konstruktors von Lernwelten’ zum Vorschein, auch nicht in der Vorstellung vom ‘postmodernen Spieler’ (mit den Versatzstücken einer zerbrochenen Moderne), schon gar nicht im Bild des ‘effizienten Managers’ (der eigenen oder fremder Biographien). Akzeptabel wäre vielleicht am ehesten eine Zuschreibung, die an Paulo Freire anknüpft: ‘Der Erwachsenenbildner ist Politiker und Künstler’. (Vgl. Freire 1981)

Konstruktivistische Erwachsenenbildung als Ideologie

Es gibt eine neue pädagogische Rhetorik, die sich seit geraumer Zeit im Erwachsenenbildungsbereich breit macht. Sie operiert mit klangvollen Termini – angefangen bei ‚Selbstorganisation‘, ‚Selbststeuerung‘ und ‚Autopoiesis‘ bis hin zu ‚Ermöglichungsdidaktik‘, ‚Lernchreoden‘ und ‚Driftzonen‘ – und wird vor allem von Praktikern freudig begrüßt. Die überwiegend unkritische Rezeption hat zwar gutgemeinte Gründe, aber auch problematische Konsequenzen. Was Erwachsenenbildner angesichts der konstruktivistischen Rhetorik zunächst sympathisch stimmt, lässt sich leicht nachvollziehen: Im Rahmen von Modellen der Selbstorganisation bzw. Autopoiesis wird ein Befreiungs-Vokabular reaktiviert, das mit der Wiederbelebung reformpädagogischer Ideen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Hand in Hand geht. Konstruktivistische Didaktiker locken mit dem Versprechen, nun endlich beginne die Freisetzung aus dem Gefängnis rigider ‚Instruktionsdidaktiken‘. Selbstorganisiert zu lernen bedeute, die Verantwortung für die Lernergebnisse des Lernprozesses selbst zu übernehmen, als ‚autopoietisches System‘ selbst im Mittelpunkt des Lernprozesses zu stehen, spontan und produktiv zu sein, keinem externen Befehlssystem mehr zu unterliegen.

Indes bleibt zu fragen, ob mit der Infiltration systemtheoretischer und konstruktivistischer Begriffe in pädagogische Reflexionszusammenhänge nicht zugleich Hypothesen mit übernommen werden müssen, die engagierten Praktikern wie Theoretikern zunächst verborgen bleiben. Das Manko, das den konstruktivistischen Ansatz insgesamt betrifft, teilt sich am Ende auch den pädagogischen Spielarten des Konstruktivismus mit:

„Er baut sein Haus auf Kredit und glaubt, nur weil er sie umbenennt, keine Schulden zu haben.“ (Wendel 1998, S. 211)

Bei genauerem Hinsehen zeigt sich nämlich, dass die Schwarz-Weiß-Rhetorik des pädagogischen Konstruktivismus theoretische Gründe hat: Sie entspringt der Unvermitteltheit der Basiskategorien, die konstruktivistische Vordenker ins Spiel bringen. Sobald die zentralen Kategorien des pädagogischen Konstruktivismus kritisch ins Visier genommen werden, wird deutlich, dass die vielgepriesene Autonomie des ‚autopoietischen Systems‘ nicht Unabhängigkeit bedeutet, sondern vielmehr als solipsistische Isolation gelesen werden muss: als selbstreferenzielle Geschlossenheit. Dann würde auch verständlich, dass der Begriff der ‚strukturellen Kopplung‘ mit der dialektischen Kategorie ‚gesellschaftlicher Vermittlung‘ partout nichts zu schaffen hat, denn er beschreibt lediglich einen Adaptionsprozess von ‚Organismus

und Milieu‘ bzw. ‚System und Umwelt‘. Die hochgelobte ‚Ermöglichungsdidaktik‘ gäbe zu guter Letzt ihre Schattenseiten zu erkennen: nämlich eine subtile Form der sanften Disziplinierung. Und die mit philanthropischen Vorzeichen versehene Subjektzentrierung träte schließlich als forcierte Ausbeutung individueller Ressourcen in Erscheinung.

1. Radikaler Konstruktivismus: Erkenntnistheorie als Zauberkunststück

Dies alles bleibt zunächst hinter dem Schleier der Befreiungs-Rhetorik verborgen. Der Verdacht aber verstärkt sich, dass all die Erwachsenenbildner, die den konstruktivistischen Versprechungen gutwillig folgen, am Ende einem trojanischen Pferd aufsitzen: Im Schutz einseitiger Fragestellungen, sprachlicher Überzogenheiten und begrifflicher Verdunkelungen kann sich eine neue pädagogische Ideologie etablieren, die einer kritischen, aufgeklärten und selbstbestimmten Praxis die Spitze abbricht. Dass viele, die die konstruktivistische Programmatik emphatisch begrüßen, gerade dies nicht wollen, sei ebenso zugestanden wie die Einsicht, dass man bestimmte Begriffe nicht einfach aus ihrem Verwendungskontext herauslösen kann, ohne den Kontext selbst mitzutransportieren.

Wie also sind die konstruktivistischen Begrifflichkeiten ins Spiel gekommen, die dann mit so viel gutem reformpädagogischen Willen aufgeladen werden? Diese Frage zielt auf ein Verständnis des theoretischen Kontextes, in dem radikale Konstruktivisten ihre Fassung gesellschaftstheoretischer, psychologischer, pädagogischer, vor allem aber erkenntnistheoretischer Problemstellungen effektiv anpreisen.

Doch nicht allein um Erkenntnistheorie geht es dem Radikalen Konstruktivismus; er versteht sich in der Tradition eines radikalen Skeptizismus zudem auch als Erkenntniskritik. Radikal ist der Konstruktivismus darin, dass er glaubt, eine radikale Lösung für das Erkenntnisproblem der Neuzeit anbieten zu können. Dieses Problem besteht kurz gesagt darin, überzeugende Begründungen dafür zu finden, wie das erkennendes Subjekt und die von ihm erkannte Objektivität ins rechte Verhältnis zu setzen sind. Die ‚Lösung‘ nun, die der Konstruktivismus für das Erkenntnisproblem, das die gesamte Moderne bis heute umtreibt, bereit hält, hat tatsächlich etwas Verblüffendes: Er schlägt nämlich vor, den ‚Gordischen Knoten‘ der Subjekt-Objekt-Problematik mit einem scharfen Schnitt durchzutrennen. Denn seiner Ansicht

nach gibt es gar kein Vermittlungsproblem, weil es keine Vermittlung von Subjekt und Objekt gibt.

Im Klartext heißt das: Die Annahme einer erfahrungsunabhängigen Wirklichkeit ist ein Scheinproblem. Die traditionelle Konzeptualisierung von Erkenntnistheorie führt nach konstruktivistischer Auffassung ein grundsätzlich falsches Bild von der Erkenntnis im Gepäck, dem zufolge es so etwas wie Objektivität gebe. Die Voraussetzung einer bewusstseinsunabhängigen Realität aber sei letztlich unzulässig, weil sich erkenntnisbiologisch nachweisen lasse, dass wir gar keinen Zugang zu einer wie immer gearteten Realität besitzen.

„Wahrheit im Sinne einer Korrespondenz mit der Realität ist ausgeschlossen“, verlautet entsprechend der Konstruktivist von Glasersfeld, „denn von der Wahrheit verlangt man ja, dass sie objektiv sei und eine Welt beschreibe oder darstelle, wie sie ‚an sich‘ ist, d.h. bevor der Beobachter sie durch den Erkenntnisapparat wahrgenommen und begriffen hat. In dieser Situation auch nur von einer Annäherung zu sprechen, das heißt, Annäherung an eine wahre Repräsentation der objektiven Welt, ist sinnlos, denn wenn man keinen Zugang hat zu der Realität, der man sich nähern möchte, kann man auch den Abstand von ihr nicht messen.“ (von Glasersfeld 1998, S. 37)

Wer sich dieser Position anschließt, ist erkenntnistheoretisch zunächst einmal eine ganze Menge Fragen los, vor allem Fragen, die das Verhältnis von Identität und Differenz betreffen, das Verhältnis von Erfahrung und Bildung, das Verhältnis von Lehren und Lernen und nicht zuletzt das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft.

Die Erleichterung allerdings, die der unnachgiebige Schnitt des Radikalen Konstruktivismus verspricht, indem er das Erkenntnissubjekt von aller Erkennbarkeit der Welt abschottet, ist nur von kurzer Dauer. Es tun sich Folgeprobleme auf, die die Vermittlungsproblematik wieder ins Spiel bringen. Sie kündigen sich in den Ungereimtheiten und logischen Inkonsistenzen an, die sich dem kritischen Zeitgenossen in dem Moment aufdrängen, wenn der Pulverdampf markiger Thesen verraucht ist. Allein schon die Behauptung, aufgrund neurophysiologischer, objektiver wissenschaftlicher Erkenntnisse begründen zu können, dass es keine Objektivität geben, ist nur schwer plausibel zu machen. Die einzig mögliche Antwort auf solche Paradoxien hat einer der luzidesten Kritiker des Radikalen Konstruktivismus – nämlich Ralf Nüse – längst gegeben:

„Wenn man keinen Zugang zur Umgebung hat, dann kann man auch nicht feststellen, dass man ihn nicht hat.“ (Nüse 1995, S. 251)

Bevor wir uns jedoch in eine intensivere Auseinandersetzung mit grundlegenden Positionen des Radikalen Konstruktivismus begeben, sollen die wichtigsten Positionen der konstruktivistischen Programmatik in ihren Grundzügen noch einmal erinnert werden. Die entscheidenden Thesen und Schlussfolgerungen des Radikalen Konstruktivismus lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. auch S. 61):

- Das menschliche Gehirn ist operational und semantisch geschlossen; es kann Wirklichkeit nicht repräsentieren, sondern nur konstruieren.
- Bei der Herstellung von Wahrnehmung als Interpretation von Bedeutungszuweisungen interagiert das Gehirn mit seinen inneren Zuständen.
- Die Realität als wissensunabhängiger Bezugsgegenstand ist daher eine Fiktion.
- Die kognitiven Konstruktionen der Beobachter sind nicht hinsichtlich ihres Wahrheitsgehalts, sondern hinsichtlich ihrer pragmatischen Orientierungsleistung für menschliches Leben zu beurteilen.
- Kriterium der Erkenntnisleistung ist die Viabilität der Konstrukte, also ihre Gangbarkeit, Passung oder Funktionalität hinsichtlich der Aufgabe, sich in einer kontingenten Umwelt zu erhalten und zu entwickeln.
- Evolution wird fassbar als Erkenntnis- und Lernprozess, d.h. als kognitiv strukturierende Umweltaneignung autopoietischer Systeme.
- Die Selbstorganisation und Selbsterhaltung autopoietischer Systeme läuft über ein dauerhaftes, aneinander anschließendes Prozessgefüge von Selektionen, in denen Innen-Außen-Differenzen vom System hervorgebracht und aufrechterhalten werden. Autopoietische, sich selbst erzeugende Systeme sind verwiesen auf die Anschlussfähigkeit von Prozessverläufen.
- Aufgrund der operationalen Geschlossenheit von Systemen ist Lehren als unmittelbare pädagogische Einflussnahme auf ein differentes System unmöglich.
- Der Zusammenhang zwischen Systemen kann nur als strukturelle Kopplung, d.h. als nichtdeterministische Beziehung aufgefasst werden.

1.1. Das Verschwinden(-lassen) der Wirklichkeit

Um die für den Radikalen Konstruktivismus folgenreiche Behauptung, der menschliche Organismus sei hinsichtlich seiner Erkenntnisfähigkeit operational und informationell geschlossen, aufstellen zu können, braucht es einen spezifischen Blick auf den menschlichen Erkenntnisapparat (und das ist nach dieser Lesart: das Gehirn). Dieser Blick schließt per definitionem eine funktionale Beobachterperspektive aus, d.h. Erkenntnisbiologen wie Maturana und Varela halten es für ein prinzipiell inadäquates Verfahren, durch funktionale Beschreibung (also durch einen Blick von außen) die Strukturveränderungen eines dynamischen Systems (also die Binnenprozesse im System selbst) abbilden zu wollen. Diese strikt antifunktionalistische Perspektive macht insofern Sinn, als sie den Biologen davor bewahrt, ein unreflektiert vitalistisches Vokabular ins Spiel zu bringen, dem zufolge das Gehirn etwas bestimmtes bezweckt, Intentionen verfolgt, Effekte optimiert usw. Maturana und Varela plädieren also dafür, den Systemstandpunkt (die interne Perspektive) vom Beobachterstandpunkt (von der externen Perspektive) strikt zu scheiden.

Sobald man sich jedoch auf den Standpunkt des Systems – also: des Gehirns – stellt, bleiben die Zwecke des Gesamtorganismus per definitionem ausgeklammert, während die im Inneren eines Systems kausal wirkenden Mechanismen stattdessen hervortreten. So gesehen ist es durchaus konsequent, wenn Maturana schreibt:

„Vom Standpunkt des Gehirns gibt es kein Innen und Außen.“
(Maturana 1985, S. 142)

Erst der Blickwinkel ‚vom Standpunkt des Gehirns‘ aus, macht es möglich, das Nervensystem als operational geschlossen zu beschreiben. Entsprechend heißt es bei Maturana:

„Ein Nervensystem operiert als ein geschlossenes System. Als solches erzeugt es nur Zustände ein und derselben Art, nämlich Zustände relativer Aktivität zwischen ihren neuronalen Bestandteilen (Nervenzellen sowie Sensoren und Effektoren).“ (Maturana 1987, S. 98)

Dass das Nervensystem Sensor- und Effektoroberflächen besitzt, hat nach dieser Auffassung also nur ein externer Beobachter im Blick, nicht aber das System selbst. Unter diesen Umständen kann man tatsächlich aus der Perspektive des Systems – und nur aus dieser Perspektive – behaupten:

„Das Nervensystem hat als ein geschlossenes neuronales Netzwerk weder Input noch Output und es gibt kein Merkmal seiner Organisa-

tion, das es ihm ermöglichte, in der Dynamik seiner Zustandsveränderungen zwischen möglichen internen oder externen Ursachen für diese Zustandsveränderungen zu unterscheiden.“ (Maturana/Varela 1985, S. 184)

Auf dem Hintergrund der so verstandenen operationalen Geschlossenheit des Nervensystems kann man nun die These vertreten, dass keine bedeutungstragende Information von außen in das System eindringe. Vom Standpunkt des Systems aus nämlich transformiert das Nervensystem lediglich nach bestimmten Kontingenzbeziehungen neuronale Zustände. Alle neuronalen Zustände können nach denselben Prinzipien transformiert werden. Unterschiede ergeben sich allein durch die Art, wie die neuronalen Zustände miteinander zusammenhängen. (Vgl. Nüse 1995, S. 59) Von diesen Überlegungen ausgehend kommen radikale Konstruktivistinnen schließlich zu ihren aufrührerischen Thesen, alle vermeintlichen Erkenntnisse über die Welt seien nichts als Wirklichkeitsfiktionen, die das Subjekt mit Hilfe seines Erkenntnisapparats aufgrund eigenständiger, autopoietischer Operationen aus sich hervorbringe.

Doch ist Vorsicht geboten bei der kritiklosen Übernahme generalisierter Schlussfolgerungen, die der Konstruktivismus auf der Grundlage sehr begrenzter Voraussetzungen zieht. Unter der Hand nämlich muss der erkenntnisbiologische Interpretationskontext mit übernommen werden, der nach dem dritten oder vierten Aufguss schlicht unter den Tisch fällt. Am Ende reden konstruktivistische Erwachsenenbildner von einem Teilnehmer als einem ‚autopoietischen System‘, als ob es sich dabei um eine essentialistische oder ontologische Größe handelte. Was also gehört zur impliziten Hypothek, wenn man der Hypothese von der ‚operationalen Geschlossenheit‘ folgt? Zur Hypothek gehört, dass man sich dabei auf den ‚Standpunkt des Gehirns‘ stellen muss. Wenn man sich auf diesen Standpunkt stellt, sich also vergegenwärtigt, wie es wäre, nur interne Signale zur Deutung der Welt zur Verfügung zu haben, dann wird es tatsächlich außerordentlich schwierig, aus diesen internen Signalen etwas rekonstruieren zu wollen, was außerhalb des Gehirns geschehen ist. (vgl. Nüse 1995, S. 66)

Das Geschlossenheits-Theorem ist Folge eines spezifischen Standpunkts, der selbst die Sensor- und Effektoroberflächen des Nervensystems, durch die es mit seiner Umwelt in Beziehung steht, in Teile eines geschlossenen Systems umdeutet:

„Die sensorischen und die effektorischen Oberflächen“, heißt es dazu bei Maturana, „die ein Beobachter bei einem gegebenen Organismus beschreiben kann, machen das Nervensystem nicht zu einem offenen

neuronalen Netzwerk, da die Umwelt (in der der Beobachter sich befindet) lediglich als ein intervenierendes Element wirkt, durch welches die effektorischen und die sensorischen Neuronen interagieren und so die Geschlossenheit des Systems herstellen.“ (Maturana 1985, S. 142)

Wer so argumentiert, für den wird die gesamte Umwelt des Systems schlicht und einfach zu einer intervenierenden Variable, die gleichsam als „synaptischer Spalt“ (von Foerster 1981, S. 57) einen neuronalen Zustand mit einem anderen neuronalen Zustand überbrückt. Im Klartext aber heißt das:

„Wenn man das Nervensystem auf diese Art beschreibt, spricht man (...) genau genommen gar nicht mehr über ein System, dessen Bestandteile Neuronen sind und das durch Sensor- und Effektoroberflächen begrenzt ist (...). Dieses System ist (...) eigentlich größer als das aus Neuronen bestehende System, da es die Umwelt als ‚intervenierendes Element‘ mit umgreift.“ (Nüse 1995, S. 36)

Von diesem System aber lässt sich partout nicht behaupten, dass es sich mit seinen Aktivitäten nicht auf die Umwelt beziehe und geschlossen sei. Man kann diese Kritik sogar noch einen Schritt weiterführen: Wenn nämlich vom ‚Standpunkt des Gehirns‘ aus es eben nur das Gehirn mit seinen neuronalen Zuständen gibt, aber kein Innen und Außen, dann macht die Frage der Geschlossenheit eigentlich gar keinen Sinn mehr, denn man kann Eigenschaften eines Systems (zum Beispiel dass es mit seiner Umwelt in einem offenen Austausch steht) per definitionem nur von außerhalb des Systems (bzw. wenn man das System als Ganzes betrachtet) erkennen. Man kann aus der begrenzten Binnenperspektive eben keine Eigenschaften des Systems beobachten, die man nur von außerhalb erkennen kann. Umgekehrt aber gilt: Sowenig man aus dem konkreten kausalen Operieren eines Systems unmittelbar auf seine Funktionen schließen kann, sowenig ist es zulässig, die Funktionen eines Systems für irrelevant zu erklären. Mit dem ‚Trick‘, die Umwelt eines Systems zur ‚intervenierenden Variable‘ zu erklären, wird die Wirklichkeit des Systems ins System hineinverlagert, wodurch ein Innenraum entsteht, in dem lediglich noch Strukturgesichtspunkte eine Rolle spielen. Indem alle funktionalen Aspekte abgeschnitten werden, verschwindet schließlich die Wirklichkeit. Das Verschwinden der Wirklichkeit aber ist ein Effekt der Systemdefinition. Denn es kann aus dem Wald nicht mehr herausschallen, als man hineinruft.

1.2. Das Erscheinen(-lassen) des Bewusstseins

Wie radikale Konstruktivisten ihre eigenen, begrenzten Perspektiven zur Welterklärungsformel hochtransformieren, lässt sich nicht alleine am Begriff des ‚operational und semantisch geschlossenen Systems‘ zeigen, sondern ebenso am Begriff des ‚Bewusstseins‘. Der Konstruktivismus versucht nämlich, ohne qualifizierten Bewusstseinsbegriff auszukommen bzw. das Bewusstsein selbst in seine objektiven Bedingungen aufzulösen. Im Ergebnis läuft dies auf eine objektivistische Verkürzung des Erkenntnisproblems insgesamt hinaus, was den Konstruktivismus schließlich in Selbstwidersprüche stürzt. An diesen stört er sich allerdings recht wenig, sondern macht daraus einen paradoxen Überraschungscoup für seine Leser.

Man muss schon sehr genau hinschauen, um den impliziten Voraussetzungen und Folgen des objektivistischen Bewusstseinsbegriffs auf die Spur zu kommen. Denn die erkenntnisbiologische Konzeptualisierung des Bewusstseins berührt einen grundlegenden Sachverhalt: Immer dann, wenn die Grundlagen des menschlichen Erkenntnisvermögens nicht transzendental, sondern objektivistisch verortet werden, gewinnt das Bewusstsein den Status eines Epiphänomens. Als solches ist es lediglich Ausdruck eines tiefer liegenden Strukturzusammenhangs, den der Erkenntnisbiologe Rusch in neurophysiologischer Terminologie folgendermaßen umreißt:

„Die Welt unseres Erlebens (...) ist (...) in den Abermillionen von Aktivitätsmustern der Nervenzellen und Nervenzellenverbände von den Sinneszellen bis hin zum Gehirn verkörpert (...) Aus den Vernetzungseigenschaften des Nervensystems (...) ergibt sich innerhalb des Nervensystems ein System interner Repräsentationen neuronaler Aktivitäten durch neuronale Aktivitäten; m. a. W., der durch ein solches Nervensystem integrierte Organismus wird zu einem Beobachter dadurch, dass das (Nerven-) System sich selbst beschreibt, mit seinen eigenen Zuständen interagiert (...) Mit anderen Worten, das System interagiert mit sich selbst dadurch, dass es seine eigene Beschreibung in einem – bei immer weiteren Rekursionen – unendlichen Prozess beschreibt; dies ist auch die Voraussetzung dafür, dass ein System ‚Bewusstsein‘ und ‚Selbstbewusstsein‘ entwickeln kann.“ (Rusch 1986, S. 46)

Formulierungen der Art, ‚ein Organismus werde zu einem Beobachter seiner Selbst‘ oder ‚das Nervensystem beschreibe sich selbst‘, lassen sich als Indiz dafür lesen, dass radikale Konstruktivisten das Gehirn nicht nur als Objekt wissenschaftlicher Analyse, sondern gleichzeitig auch als Subjekt der Erkenntnis verstanden wissen wollen. Bei diesem Erklärungsansatz gerät das

Subjekt notwendigerweise zum kausalen Resultat neuronaler Operationen. In der Rede von ‚neuronalen Rekursionen‘, die ‚Selbstbeschreibungen‘ des Gehirns nach sich zögen, wird in die Beschreibung eines komplexen Gehirnzustands eine Art *Subjekt* hineingefügt, ohne dass dieser Begriff überhaupt auftaucht. Dies hat zur Folge, dass Wahrnehmungsprozesse von radikalen Konstruktivisten oftmals so beschrieben werden, als ob im Gehirn ein Homunkulus säße, der nur die Innenseite der Schädelhöhle sehen könne und damit beschäftigt sei, neuronale Aktivitäten zu repräsentieren bzw. interne Signale zu interpretieren. (Vgl. Nüse 1995, S. 112f.; Nüse 1998, S. 184ff.)

Diese unter der Hand vorgenommene „Ineinanderführung von gedachtem Gehirn und denkendem Ich macht das Subjekt zu einer Erscheinung in der empirischen Erfahrungswirklichkeit. Genauer: zu einer monadischen Erscheinung im fensterlosen Interieur des Organismus.“ (Kurt 1995, S. 62f.) Der objektivistische Blickwinkel des radikalen Konstruktivismus verwickelt sich letztlich in erkenntnistheoretische Fallstricke, indem er das Bewusstsein selbst als Reales unter Realem (und nicht als Vollzug von Realem) betrachtet. Tatsächlich lässt sich das Subjekt dieses Bewusstseins nicht problemlos den empirischen Gegebenheiten – als Ding unter Dingen – zuschlagen. Wir stoßen an diesem Punkt auf einen zentralen Topos transzendentaler Erkenntniskritik, der in konstruktivistischer Formulierung etwa so lauten könnte:

„Das Vermögen des Konstruierens lässt sich nicht selbst wieder konstruieren.“ (Locker 1998, S. 331)

Diesen Punkt jedoch umschiffen Konstruktivisten dadurch, dass sie die von ihnen eingeführten Begriffe unzulässig generalisieren und damit alle qualitativen Differenzen verwischen. So wird bei Maturana etwa der Prozess des Lebens per se schon als Kognitionsprozess begriffen. ‚Leben heißt Erkennen und Erkennen heißt Leben‘, lautet die basale tautologische Formel Maturanas. Unter diesem Blickwinkel allerdings kann von einem qualitativen Begriff des Bewusstseins Abstand genommen werden. Der Reduktionismus wird z.B. in folgender Aussage des Erkenntnisbiologen Jantsch flagrant:

„Wird Bewusstsein als jene Autonomie definiert, welche ein System in der Koevolution mit seiner Umwelt gewinnt, dann besitzen sogar die einfachsten autopoietischen Systeme, wie chemische dissipative Strukturen, Bewusstsein“ (Jantsch 1987, S. 164f.)

Wenn man sich aber einmal auf diese reduktionistische Rutschbahn begibt, dann handelt man sich mit ziemlicher Sicherheit einen infiniten Regress ein, wie ihn Nüse expliziert:

„Wenn du sagst, dass das Gehirn nicht Informationen verarbeite, sondern in Wirklichkeit nur Korrelationen konstant halte, wieso sagst du dann nicht auch, dass das Korrelationen-konstant-Halten in Wirklichkeit z.B. (nur) das Umherflitzen von Aktionspotentialen in den Neuronen sei? Und wieso sagst du dann nicht auch, dass das Umherflitzen von Aktionspotentialen ‚nichts anderes als‘ das Produkt chemisch erzeugter Potentialspannungen zwischen den Axionen und den Gliazellen sei (...) usw., vielleicht bis zum Schluss: Es liegt alles nur am Wechselspiel der Atomkerne im Gehirn?!“ (Nüse 1995, S. 126)

Noch eine weitere Schwierigkeit kommt beim Verständnis des Begriffs der Selbstbeobachtung bzw. Selbstbeschreibung eines Erkenntnissystems hinzu: Er geht davon aus, dass im Innenraum des erkennenden Systems eine externe Beobachterposition etabliert werden kann. Denn in der Figur der Selbstbeschreibung nimmt ein erkennender Organismus auf sich selbst Bezug in der Weise, dass er sich im Verhältnis zu seiner Umwelt bestimmt. Die reine Immanenz der Binnenperspektive des Gehirns wird damit aufgebrochen. Dies geschieht offensichtlich dadurch, dass es im Innern des erkennenden Organismus möglich wird, einen Außenstandpunkt einzunehmen. Anders wäre der Begriff der Selbstbeschreibung – der ja den klassischen Begriff des Selbstbewusstseins ersetzen soll – nicht verständlich: Die Selbstbeschreibung muss dieses Selbst in der Beschreibung vergegenständlichen und d.h., es nimmt einen externen Blickwinkel ein. Auf diese Weise schieben sich im Begriff der Selbstbeschreibung die Perspektive des internen Beobachters (bzw. der interne ‚Standpunkt des Gehirns an sich‘) und der externe Beobachterstandpunkt ineinander. Diese Überblendung, die den konstruktivistischen Prämissen zufolge eigentlich gar nicht zulässig ist, wird jedoch implizit in Kauf genommen, um in objektivistischer Terminologie zu fassen, was objektivistisch gar nicht zu fassen ist: nämlich das Bewusstsein.

1.3. Das (Über-)Blenden der Beobachter

Das Ineinanderschieben von Binnen- und Außenperspektive macht unter reflexionsphilosophischen Prämissen durchaus Sinn; unter konstruktivistischen Voraussetzungen aber handelt es sich um eine Regelverletzung: Und zwar um die Verletzung einer Regel, die der Konstruktivismus sich selbst auferlegt und unermüdlich wiederholt. Sie lautet: Vom ‚Standpunkt des Ge-

hirns‘ aus ist das erkennende System operational und informationell geschlossen. Unter diesen Vorgaben allerdings lassen sich Lehren bzw. Lernen im traditionellen Verständnis überhaupt nicht mehr konzeptualisieren. Mehr noch: Wie denn die Interaktion solcher geschlossener Systeme vorgestellt werden soll, welche Rolle überhaupt Sozialität und Gesellschaft im Rahmen dieses Konzepts noch spielen können, ist zunächst offen. Denn die radikal-konstruktivistischen Schlussfolgerungen laufen im Kern auf die These hinaus:

„Lebende Systeme sind durch das Medium nicht steuerbar, und die Informationen, die sie erzeugen, informieren nicht über ihre Umwelt.“
(Nüse 1995, S. 73)

Gleichzeitig aber geht der Radikale Konstruktivismus davon aus, dass lebende Systeme ein hinreichend angepasstes Verhalten hinsichtlich ihrer Umwelt entwickeln müssen, wollen sie nicht zugrunde gehen. Daher muss ein Mechanismus gefunden werden, der die Quadratur des Kreises erlaubt: Nämlich in eine Interaktion mit anderen Systemen zu treten, ohne mit ihnen ‚in Wirklichkeit‘ zu interagieren (denn aus der Systemperspektive interagiert das System nur mit seinen eigenen Zuständen.) Der terminus technicus, der diese paradoxe Leistung sicherstellen soll, lautet ‚strukturelle Kopplung‘.

„Zwei plastische Systeme“, heißt es dazu bei Maturana, „werden aufgrund ihrer sequenziellen Interaktion dann strukturell verkoppelt, wenn ihre jeweiligen Strukturen sequenzielle Veränderungen erfahren, ohne dass die Identität der Systeme zerstört wird (...). Wenn eines der plastischen Systeme ein Organismus ist und das andere System ein Medium, ergibt sich die ontogenetische Anpassung des Organismus an sein Medium: Die Zustandsveränderungen des Organismus entsprechen den Zustandsveränderungen des Mediums.“ (Maturana 1985, S. 150)

Es sind solche strukturellen Kopplungen, mit denen Maturana die Ko-Ontogenese einzelner Organismen auf unterschiedlichen Systemebenen (angefangen bei der Bildung von Metazellern aus Einzellern bis hin zu komplexen Gesellschaften) fassen zu können glaubt.

Angesichts des Vorliegens von strukturellen Kopplungen ist jedoch nicht einsehbar, warum nicht davon gesprochen werden sollte, dass ein Nervensystem Informationen aufnimmt und daraus Repräsentationen (also: interne Abbilder) seiner jeweiligen Umwelt erstellt. Wenn nämlich Konstruktivisten im Zusammenhang mit dem Prozess der strukturellen Kopplung von viabler Passung (oder auch: Gangbarkeit bzw. Anschlussfähigkeit) sprechen, dann

müssten sie konsequenterweise zugestehen, dass es eben doch spezifische Einwirkungen des Mediums auf das System und entsprechend die Möglichkeit einer realitätsangemessenen Auffassung der Umwelt gibt. Dieser Gedanke lässt sich auch umkehren:

„Wenn Konstruktionen viabel in dem Sinne sein sollen, dass sie an Erfahrungen scheitern können, dann ist nicht einzusehen, wieso Medieinflüsse dann noch unspezifisch sein sollen.“ (Nüse 1995, S. 177)

Implizit also blendet der Begriff der strukturellen Kopplung die Innen- und Außenperspektive gerade so ineinander, wie es der eigene theoretische Anspruch verbietet. Auf der einen Seite reklamiert Maturana die Trennung des Bereichs der Interaktionen (die einem externen Beobachter zugänglich sind) vom „Bereich, in dem Strukturveränderungen stattfinden“ (Maturana 1985, S. 20), indem er behauptet, diese beiden Bereiche stünden „gleichsam orthogonal zueinander“ (ebd., S. 20) und bildeten „einander nicht überschneidende Phänomenbereiche“ (ebd., S. 20). Wenig später aber heißt es lapidar:

„Jede Interaktion ist als solche ein strukturelles Ereignis, da es durch die Operationen der Bestandteile des Organismus zustande kommt; die dadurch bewirkten selektiven Prozesse sind jedoch relationale Prozesse und liegen außerhalb des strukturellen Bereichs.“ (ebd., S. 27)

Kürzer lässt sich wohl kaum demonstrieren, wie die beiden Perspektiven ineinander geschoben werden.

Anders lässt sich mit dem Begriff der ‚strukturellen Kopplung‘ auch gar nicht umgehen, denn aus der bloßen Strukturperspektive, die sich bekanntermaßen auf den ‚Standpunkt des Gehirns‘ stellt, kann von Kopplung gar nicht die Rede sein. Vom ‚Standpunkt des Systems‘ aus gibt es nämlich kein Innen und Außen, also auch keine Kopplung von System und Umwelt. Der Begriff der ‚strukturellen Kopplung‘ demonstriert anschaulich, was Kritiker des Konstruktivismus den „Fehlschluss des inkonsequenten Identitätswechsels“ (Nüse 1995, S. 116ff.) nennen. Dieser Fehlschluss impliziert vor allem, man könne ein Wissen, das nur in der Binnenperspektive (kausal-mechanistischer Reproduktion) Geltung hat, beim Wechsel in die Position des externen Beobachters implizit mitnehmen und dort anwenden. Erst die Vorstellung eines externen Beobachters, der gleichzeitig weiß bzw. in Erinnerung behält, dass er ‚eigentlich‘ ein operational und semantisch geschlossenes System ist, lässt all die Paradoxien entstehen, mit denen der Konstruktivismus seine Leserinnen und Leser überrascht – besonders jene berühmte ‚Entdeckung‘, mit der der Radikale Konstruktivismus sich effektiv in Szene setzt: ‚Wir erkennen, dass wir nichts erkennen‘.

2. Pädagogischer Konstruktivismus: Die Banalisierung der Tricks

Sollte dies nun wirklich der Weisheit letzter Schluss sein, so ist nicht einzu-sehen, welche pädagogischen Perspektiven sich daraus gewinnen lassen. Es verwundert daher wenig, wenn Konstruktivisten im Feld der Pädagogik das radikal-konstruktivistische Programm für ihre Zwecke zurechtstutzen. Rustemeyer, der sich um eine ausgewogene und differenzierte Kritik des konstruktivistischen Paradigmas in der Pädagogik bemüht, kommt zu dem Schluss, dass der pädagogische Konstruktivismus in seinen „praktischen Empfehlungen (...) weit weniger radikal“ (Rustemeyer 1999, S. 476) ist, als die theoretischen Ausgangspositionen vermuten lassen. Auf einen kurzen Nenner gebracht könnte man auch sagen: Beim pädagogischen Konstruktivismus wird nichts so heiß gegessen, wie es gekocht wird. Allerdings darf man es dazu mit den konstruktivistischen Gründervätern nicht allzu genau nehmen. Anstatt aus den Basisannahmen konstruktivistischer Theorie auf die Unmöglichkeit von Pädagogik zu schließen, werden stattdessen ganz neue Möglichkeiten postuliert, die mit dem konstruktivistischen Paradigma angeblich ins Spiel kommen. (Er-)finden aber lassen sich solche Möglichkeiten nur, wenn man radikale Konstruktivisten entschieden selektiv in den Blick nimmt: was nicht ins Bild passt, fällt unter den Tisch.

Wenn etwa Heinz von Foerster lapidar konstatiert: „Wir haben nicht die geringsten Vorstellungen darüber, was in uns vorgeht, wenn wir sagen, wir hätten etwas gelernt.“ (von Foerster 1996, S. 15), dann müsste soviel Skepsis konstruktivistisch inspirierten Didaktikern oder Lernpsychologen eigentlich Tränen in die Augen treiben. Stattdessen nehmen pädagogische Konstruktivisten die ‚Blindheit‘ des Systems, seine ‚operative und semantische Geschlossenheit‘, jedoch zum Anlass, das Ende aller pädagogischen Manipulationen zu verkünden: Weil autopoietische Systeme geschlossen sind, deshalb kann niemand in sie eingreifen. Und weil niemand in sie eingreifen kann, deshalb sind sie autonom. Mit dieser Autonomie brauchen Didaktiker dann nur noch umgehen – denn sie ist bereits da wie die unbefleckte Empfängnis. Pädagogik soll und kann den Umgang mit dieser unhintergehbaren Autonomie lediglich organisieren: Sie wird zur ‚Angebotsinstanz‘ gegenüber einem ‚lernenden System‘, das nimmt, was es nimmt, verweigert, was es verweigert, und aus alledem macht, was es macht. Kein Wunder, dass sich diese neoliberale Positionierung mit reformpädagogischen Optionen leicht verbindet. Sie wirken auf die eigentlich doch beunruhigenden Botschaften, die der Radikale Konstruktivismus im Gepäck führt, wie Baldrianthropfen:

„Ihnen wohnt die Tendenz inne, Positionen des Radikalen Konstruktivismus in pädagogisch verträgliche Botschaften mit Beschwichtigungscharakter zu transformieren. Dies lässt sich an konstruktivistischen Didaktiken belegen.“ (Beetz 2000, S. 442)

Fassen wir daher die wichtigsten Positionen des pädagogischen Konstruktivismus in Kürze zusammen:

- Die Verhaltenslinien von lernenden bzw. lehrenden Systemen (Teilnehmern bzw. Dozenten) sind Ergebnis ihrer jeweiligen Selbstorganisation. Sie sind nicht das Ergebnis didaktischer Planung. Es kann auch nicht prognostiziert werden, zu welchem Ergebnis ein bestimmtes didaktisches Konzept führen wird.
- Teilnehmerverhalten und damit Lernergebnisse sind nicht vorhersagbar. Teilnehmer wie Dozenten handeln strukturdeterminiert. Insofern sind Teilnehmer nicht instruierbar. Die Interaktion des Dozenten mit dem Teilnehmer bestimmt nicht dessen Verhaltensänderung. Teilnehmer wie Dozenten können die beim anderen jeweils vorliegenden Systemzustände nie genau kennen.
- Teilnehmer wie Dozenten bilden füreinander spezifische Lernumwelten. Zwischen dem Verhalten des Teilnehmers bzw. Dozenten und seinen jeweiligen Umweltbedingungen besteht eine strukturelle Kopplung. Wenngleich ein Teilnehmer aufgrund seiner Strukturdeklariertheit nicht unmittelbar belehrt werden kann, so kann er doch durch die Gestaltung der äußeren Bedingungen seiner Lernumwelt dazu veranlasst werden, seine Struktur zu verändern. Unterricht wird fassbar als der wechselseitige Prozess der Adaption von Lernumwelten.
- Der Spielraum für diese wechselseitige Adaption innerhalb pädagogischer Milieus wird als Driftzone bezeichnet. Lernende bzw. lehrende Systeme driften gemäß ihrer jeweiligen autopoietischen Struktur durch die Interaktion mit dem umgebenden Milieu in bestimmten Entwicklungslinien.
- Primäres Ziel des Unterrichts ist es, unter den Beteiligten Anschlussfähigkeit für weitere Kommunikationen herzustellen. Entsprechende Planungen haben aufgrund der Komplexität und Kontingenz des Lerngeschehens stets fiktiven Charakter. Im günstigsten Fall umschreiben Planungen differenzierte Anfangssituationen, die sich im Prozess des Unterrichts kontingent weiterentwickeln.

2.1. Fiktionalität, Perspektivität, Subjektivität. Von der Nichterkennbarkeit der Welt zum interpretativen Paradigma

Die hier vorgestellte komprimierte Version einer konstruktivistischen Didaktik lässt erkennen, wie sehr sich der pädagogische Konstruktivismus als bahnbrechende, innovative und kreative Perspektive ins Spiel bringen möchte. Der überschwängliche Reformeifer, der ein ganz neues Verständnis von Lehr- und Lernprozessen postuliert, gibt sich selbst den Anstrich eines neuen Schöpfungsmorgens: „Die Schule neu erfinden“ (Voß 1996), „Schulvisionen“ (Voß 1998), „Die Ordnung der Blicke“ (Reich 1998), „Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens“ (Meixner 1997) – so oder ähnlich lauten die Titel eines neuen literarischen Genres, das Reformeuphorie und Erkenntnisbiologie über einen Leisten schlägt. Die im Brustton ehrlicher Überzeugung vorgetragenen Beteuerungen, nun gehe es der alten Drill- und Paukpädagogik endlich an den Kragen, wecken Neugier und Zweifel. In Frage steht, ob die Reformentwürfe ihren eigenen Deklamationen tatsächlich nachkommen. Die Ansprüche sind – wie bei den reformpädagogischen Vorläufern – hoch gesteckt: Konstruktivistische Pädagogen wollen „belastende Erwartungen und Rollenzwänge aus dem Unterrichtsdiskurs (...) entfernen und neue kreative Freiräume (...) schaffen.“ (Meixner 1997, S. 11); sie wollen „durch die Synthese von Erfahrung und Phantasie zu neuartigen Ergebnissen“ (ebd., S. 12) kommen. Zu klären wäre demnach, wie die konstruktivistische Pädagogik den Zusammenhang von Bildung und Erfahrung bestimmt.

Um es vorwegzunehmen: Die Verhältnisbestimmung von Bildung und Erfahrung bleibt – zuvorkommend formuliert – ambivalent. Pointierter könnte man auch sagen: Sie gelingt nicht, weil dem Konstruktivismus eine systematische Einsicht in die Reflexivität des erfahrenden Bewusstseins versperrt ist. Das mag zwar all die engagierten Reformpädagogen verwundern, die im Fahrwasser des Konstruktivismus die Bedeutung der Subjektivität im Bildungsprozess wiederentdecken. An dieser Bedeutung sei hier auch nicht gezweifelt (vgl. Pongratz 1994) – doch folgt sie nicht der inneren Logik des Konstruktivismus. (So gesehen haben die aktuellen Reformbemühungen nicht wegen, sondern trotz des Konstruktivismus Konjunktur. Die konstruktivistischen Schriften werden nicht selten herbeizitiert, um das zu untermauern, wovon der Reformeifer ohnehin bereits überzeugt ist. So entsteht der Eindruck, es etabliere sich ein neues Paradigma, doch bleibt es alles in allem eher bei einer neuen Rhetorik.)

Nimmt man den Konstruktivismus beim Wort, so ist aus der Binnenperspektive des ‚lernenden Systems‘ für die Verhältnisbestimmung von Bildung und Erfahrung eigentlich nichts zu gewinnen. Einfach deshalb, weil das Gehirn als geschlossener Erkenntnisapparat keine Erfahrungen macht. Denn im Rahmen seiner neuronalen Prozesse konstruiert es angeblich nur, es erfindet Wirklichkeitsfiktionen, die ihm dazu verhelfen, sich in seiner kontingenten Umwelt zu erhalten. Hinsichtlich dieser Selbsterhaltungsleistungen können unterschiedlichste Wirklichkeitsentwürfe funktional durchaus äquivalent sein: Die Weltbilder eines Psychotikers, eines Literaten oder eines Bildzeitungslesers sind durchaus ‚gleich gültig‘ (und insofern gleichgültig), solange sie das leisten, was sie leisten sollen: den ‚Beobachter‘ in seiner Welt hinreichend zu orientieren. Bleiben sie dahinter zurück, wird eine Revision (in therapeutischer Terminologie: ein Reframing) der Wirklichkeitsfiktionen notwendig, um die ‚Anschlussfähigkeit‘ von ‚Systemoperationen‘ wiederherzustellen. Dann geht der Psychotiker eventuell zum Therapeuten, der Literat sucht vielleicht ‚Realitätskontakt‘ als Industriearbeiter und der Bildzeitungsleser versucht es zur Abwechslung mit dem ‚Spiegel‘. Wie weit jedoch solche biographischen Wechselfälle zur bildenden Erfahrung werden, lässt sich im Rahmen konstruktivistischer Vorgaben nicht ausmachen. Denn was immer sich aus der Binnenperspektive zum Verhältnis von Bildung und Erfahrung sagen lässt, hat sein Kriterium an der Funktionalität der jeweiligen Weltbildentwürfe.

‚Qualitätszuwächse‘ lassen sich daher allenfalls funktionalistisch bestimmen: Als größere ‚Passung‘ oder als erhöhte Komplexität der internen Konstrukte, die eine größere Variationsbreite von Anschlussoperationen sichern. Doch selbst die Interpretation von Bildungsprozessen als Komplexitätszuwachs der ‚Welt im Kopf‘ bleibt relativ zur basalen normativen Vorgabe des Systems: Die Anschlussfähigkeit von Prozessverläufen zu sichern; die Hauptsache ist, dass das System ‚weiterläuft‘. Ob dabei der Ersatz des Bildungs- durch den Autopoiesisbegriff Sinn macht, mag mit guten Gründen bezweifelt werden. Denn der Bildungswert von Lehr- und Lernprozessen lässt sich nur im Verhältnis zu einer inhaltlich qualifizierten Realität bestimmen. Solange die Welt jedoch als unzugängliche ‚black box‘ erscheint (wie der Konstruktivist von Glasersfeld immer wieder behauptet), bleiben alle inhaltlichen Bestimmungen des Bildungsbegriffs letztlich arbiträr. Bildung, (von Foerster zufolge) rein formal als ‚Erweiterung von Möglichkeiten‘ begriffen, avanciert zu guter Letzt zur ‚Bildung ins Blaue‘.

Gerade die Unerkennbarkeits-Behauptung lässt Wirklichkeitsfiktionen und Imaginationen wuchern. Pädagogisch umgemünzt ergibt sich daraus der

‚Vorrang der Phantasie‘, des Erfindungsreichtums, des Spielerischen, des Divergenten usw. Dagegen wäre nichts einzuwenden, wenn die Imagination ihre Rückbindung in einer gehaltvoll erfahrenen Wirklichkeit fände. Die Botschaft des Konstruktivismus hingegen, ‚wir können erkennen, dass wir nichts erkennen‘, deutet in eine andere Richtung: Sie kassiert den Begriff der Realität – und mit ihm die Möglichkeit bildender Erfahrung.

Dieses Dilemma ist konstruktivistischen Pädagogen zumindest unausgesprochen klar. Sie halten es jedoch mit dem von Erich Mühsam karikierten Lampenputzer, der so gerne revoluzzen und zugleich seine Lampen putzen möchte. Leider aber werden bei der konstruktivistischen Revolution etliche Lampen sinnlos zerschlagen. Pädagogische Konstruktivisten machen es sich in dieser Situation etwas einfach, wenn sie unterschiedliche Spielarten des Konstruktivismus ins Feld führen und erklären, man könne unter ihnen gerade so wählen, als befände man sich im Theorie-Supermarkt:

„So neige ich“, schreibt Siebert, „dazu, von einem ‚radikalen‘ Konstruktivismus in neurobiologischer Hinsicht zu sprechen, in lernpsychologischer Sicht dagegen einen ‚moderaten‘ Konstruktivismus vorzuziehen.“ (Siebert 1999, S. 14)

Und plötzlich ist alles wieder im Spiel, was die konstruktivistischen Gründerväter mit viel theoretischem Aufwand für null und nichtig erklärt hatten: „Niemand bestreitet“, so verlautet Siebert, „dass Menschen aus der Umwelt Informationen zur Kenntnis nehmen, aber diese Wahrnehmung ist bereits eine Selektion und eine Interpretation.“ (ebd., S. 19) Und um die Verwirrung vollständig zu machen, wird dem Radikalen Konstruktivismus schließlich vorgeworfen, er vernachlässige „den Beziehungsaspekt und die Interaktion bei der Konstruktion der Wirklichkeit.“ (ebd., S. 11)

Damit hat Siebert zwar völlig Recht, aber warum diese ‚gemäßigte Variante‘ des Konstruktivismus noch so heißen soll, bleibt unerfindlich. Dass alle Erkenntnisleistungen der Menschen subjektiv vermittelt sind, ist partout nicht neu, auch wenn man diesem Gedanken ein neues terminologisches Jackett verpasst. Wenn also ‚gemäßigte Konstruktivisten‘ betonen, dass Wissen keine Kopie der Wirklichkeit, sondern eine individuelle und soziale Konstruktion von Menschen sei, dann befinden sie sich genau genommen auf klassischem erkenntnistheoretischem Terrain. Mit einem Unterschied allerdings: Allzu gern suggerieren konstruktivistische Autoren, die klassischen erkenntnistheoretischen Problemstellungen könnten getrost zu den Akten gelegt werden.

Entsprechend bleiben gerade die Fragen am Rande liegen, um die es doch eigentlich geht und die die ganze lange Streitgeschichte moderner Erkenntniskritik wieder ins Spiel bringen: Welcher erkenntnistheoretische Status gebührt dem Konstrukteur der Konstruktionen? (Dies ist die Frage nach dem Erkenntnissubjekt.) Nach welchen Regeln oder Bauprinzipien werden die Konstruktionen zusammengesetzt und wieviel Allgemeingültigkeit kommt ihnen zu? (Dies ist die Frage nach dem Erkenntnisvermögen, nach der Verallgemeinerbarkeit von Erkenntnissen, nach der Vernunftkritik.) Woher stammen die Bausteine oder Elemente, die im Konstruktionsprozess zusammengesetzt werden? (Das ist die Frage nach dem Erkenntnisobjekt.) Die gesamte Dialektik des Erkenntnisprozesses – die subjektive Vermittlung objektiver Erkenntnisinhalte wie auch die objektive Vermittlung der Erkenntnistätigkeiten des Subjekts – ist damit wieder im Spiel, ohne dass die erkenntniskritische Tradition der Moderne ernsthaft aufgegriffen würde. Konstruktivisten wie Arnold oder Siebert lassen es bei vagen Andeutungen, dass Erkenntnisse eben subjektive Konstruktionen seien und legen die Lesart nahe, es handelt sich dabei um subjektive Interpretationen.

Wenn wir es einmal bei der Vorstellung belassen, es handele sich beim Konstruktivismus um einen Paradigmenwechsel „von einer normativen zu einer interpretativen Weltanschauung“ (Siebert 1999, S. 15), dann sind damit die Klippen des Radikalen Konstruktivismus noch lange nicht umschifft. Indem der Konstruktivismus zu einer spezifischen Variante von Hermeneutik umdefiniert wird, bekommt er es auch mit den Problemen der Hermeneutik zu tun – vor allem mit der Frage, inwieweit sich das Vorverständnis von Verstehensprozessen kritisch aufklären und Verstehenshorizonte entsprechend transformieren lassen. Die Konstitutionsproblematik der Hermeneutik (die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit des Verstehens) ist nur die eine Seite der Medaille; die andere Seite ist die Frage nach einer Rechtfertigung der Resultate dieses Sinnverstehens. Auch hermeneutisches Bewusstsein muss die Reflexion der Grenzen hermeneutischen Verstehens in sich aufnehmen. Und diese Grenzen liegen vor allem in der Undurchsichtigkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse selbst, in den jeweiligen Machtkonfigurationen, die sich sublim und unerkannt in die jeweiligen Weltinterpretationen einschreiben.

Die Aufgabe ideologiekritischer Hermeneutik bestünde demnach darin, die sozialen Bezüge des Interpretandums in die Interpretation einzubeziehen. In dieser Form erweitert sich eine ideologiekritische Hermeneutik zur dialektischen Rekonstruktion von Sozialgeschichte. Davon allerdings will Siebert nichts wissen. Die ‚reflexive Wissenschaft‘, die ihm vorschwebt, „ist nicht

identisch mit einer kritischen Wissenschaft, wie sie in den siebziger Jahren als Ideologie- und Gesellschaftskritik“ (ebd., S. 178) entworfen wurde. Stattdessen nimmt er lieber auf das Bezug, was seiner Meinung nach im Trend liegt: auf sogenannte ‚offene Strukturen‘, die nicht-dogmatische, transversale Denkstile zulassen, Mehrdeutigkeiten ermöglichen und Unge- wissheiten berücksichtigen (vgl. ebd., S. 45) Das gesamte postmoderne Vo- kabular wird bemüht, ohne jedoch den implizit kritischen Sinn, der auch die Postmoderne antreibt, wirklich zu bemühen. Gerade Welsch insistiert als Vertreter postmodernen Philosophierens darauf, die Postmoderne sei nicht einfach ‚antimodern‘, sondern in ihrem Anspruch auf radikale Pluralität die ‚exoterische Einlösung‘ der einst esoterischen Moderne des zwanzigsten Jahrhunderts. Eigentlich, so Welsch, ist die Postmoderne in diesem Sinn ‚radikal-modern‘. Im Bild gesprochen ließe sie sich gleichsam als ‚Zünd- stufe‘ einer Trägerrakete begreifen, deren Startplattform zweifellos der Bo- den des Anspruchs unnachgiebiger Kritik bildet, wie ihn die Moderne be- reitete.

Die postmoderne Rhetorik indes, die Arnold und Siebert bemühen, scheint eher dazu angetan, vergessen zu machen, auf welchem Boden sie selbst einstmals standen: Ihr Ausgangspunkt war der sogenannte ‚Deutungsmus- teransatz‘, der in gesellschaftstheoretischer Wendung das Motiv der Ideolo- giekritik immer mittransportierte. Nach dem Durchgang durchs konstrukti- vistische Rüttelsieb aber bleibt vom Deutungsmusteransatz nicht viel mehr übrig als eine Allerwelts-Hermeneutik, deren Schwachpunkte allzu offen- sichtlich sind.

2.2. Anschlussfähigkeit, Viabilität, Passung. Von der Relativität der Wahrheit zur konsensuellen Vernunft

Mit dem Wechsel zum ‚interpretativen Paradigma‘ springt die ursprünglich geschlossene Welt des autopoietischen Systems auf. Wo es einen Zugang zur Welt gibt, wo die Möglichkeit von wenigstens rudimentär sachangemes- senen Weltdeutungen unterstellt wird, da gibt es auch Erfahrung und Er- kenntnis. Nach dieser ‚moderaten‘ Lesart des Konstruktivismus wird objek- tive Erkenntnis also nicht ausgeschlossen – vorausgesetzt, ‚objektiv‘ wird nicht korrespondenztheoretisch missverstanden: als Abbildung oder Reprä- sentation einer vorausliegenden Wirklichkeit. Der mögliche Zugang zur Realität erschließt sich diesen Überlegungen zufolge über ‚Perturbationen‘. Perturbationen aber dürfen nicht als primäre Erfahrungen missverstanden werden. Sie sind zunächst nichts anderes als Irritationen oder Störungen der

Homöostase von Systemprozessen. Solche Störungen können Veränderungen im System auslösen, die „zwar von dem perturbierenden Agens hervorgerufen, aber von der Struktur des perturbierten Systems determiniert“ (Maturana/Varela 1987, S. 106) werden. Perturbationen sind gewissermaßen Hinweisschilder auf eine äußere Realität, die nach konstruktivistischer Auffassung aber nur dann lesbar werden, wenn das ‚erkennende System‘ ihnen eine Bedeutung zuschreibt. Perturbationen sind also nicht so etwas wie ‚Fenster zur Welt‘, die einen Blick nach draußen erlauben, sondern sie fungieren nach Art einer ‚Schnittstelle‘ zwischen System und Umwelt.

Dabei haftet dem Prinzip der Perturbation – vor allem in Verbindung mit dem Homöostaseprinzip – eine spezifisch biologische Konnotation an: Da Perturbationen Störungen des Systemgleichgewichts darstellen, geht es vor allem darum, solche Störungen auszugleichen und die Selbsterhaltung des Systems zu stabilisieren. Soweit Perturbationen als Auslöser für Erkenntnisleistungen begriffen werden, findet sich der Wahrheitsgehalt dieser Erkenntnisse immer bezogen auf die Selbsterhaltungsfähigkeiten des Systems. Wahr ist, was viabel ist; und viabel ist das, was der Systemevolution dient. Die Einheit des Erkenntnisprozesses wird nach dieser Lesart also nicht von einem selbstreflexiven Bewusstsein gestiftet (das sich im kritischen Rückbezug der Genesis und Geltung seiner gemachten Erfahrungen versichert), sondern vom unhintergehbaren Horizont der Systemevolution. Diese Konsequenz jedoch bringt konstruktivistische Pädagogen in Verlegenheit. Nicht ohne Bekümmernis konstatiert etwa Siebert: „Der biologische Begriff der Viabilität ersetzt den der Wahrheit.“ (Siebert 1999, S. 46) Da er auf den Begriff der Wahrheit aber nicht vollends Verzicht leisten möchte, unternimmt er auf eigene Faust den Versuch, eine Brücke zur philosophischen Erkenntniskritik zu schlagen. Dieses Vorhaben misslingt; im Versuch, das Unvereinbare zu vereinbaren, verfängt er sich in Selbstwidersprüchen.

Der erste Schritt des Unternehmens knüpft an eine Unterscheidung im Viabilitäts-Konzept bei von Glasersfeld an: Auf sensomotorischer Ebene, so verlautet von Glasersfeld, orientiere sich das Verständnis von Viabilität zwar am Prinzip von „Gleichgewicht und Überleben“ (von Glasersfeld 1997, S. 122), doch folge auf der Ebene begrifflicher Operationen und Strukturen das Viabilitäts-Konzept dem Prinzip der Kohärenz. Dies, so pflichtet Siebert bei, hätten die Kritiker des Viabilitäts-Konzepts zumeist übersehen. Tatsächlich kommt mit dem Kohärenzbegriff ein neuer Gesichtspunkt ins Spiel – zugleich werden allerdings auch neue Unklarheiten produziert. Denn der Kohärenzbegriff bleibt konstruktivistisch unterbe-

stimmt und vage, weil es eine ausgearbeitete „konstruktivistische Konzeption von ‚Kohärenz‘, (Diesbergen 1998, S. 214) bisher nicht gibt.

Soviel zumindest scheint klar: Der Kohärenzbegriff erhebt offensichtlich die ‚innere Stimmigkeit‘ von Wirklichkeitsentwürfen zum Kriterium ihrer Passung. Damit ist mehr als nur logische Widerspruchsfreiheit gemeint. Von Glasersfeld begreift das Kohärenz-Postulat ausdrücklich instrumentalistisch: Es läuft auf die Forderung hinaus, die Viabilität von Begriffskonstruktionen und Wirklichkeitsentwürfen nicht durch Inkonsistenzen, Ungereimtheiten und Disfunktionalitäten einzuschränken oder zu gefährden. So gesehen gewinnt also auch das Kohärenz-Prinzip seinen Sinn im Kontext evolutions-theoretischer Prämissen: Erkenntniskritik erweist sich in erster Linie als Kritik disfunktionaler Operationsweisen – und nicht als Kritik der instrumentellen Vernunft, die der konstruktivistischen Idee von Kohärenz zugrunde liegt. Insofern hält das Kohärenz-Prinzip zur Tradition philosophischer Vernunftkritik Distanz. Der Anschluss fehlt, auch wenn Siebert die ‚Anschlussfähigkeit‘ gern herbeireden möchte. Zu diesem Zweck lässt er die seit dem Positivismusstreit der sechziger Jahre längst überholte positivis-tisch (bzw. funktionalistisch) halbierte Rationalität wieder aufleben:

„Handlungen, Begriffe und begriffliche Operationen“, so zitiert Siebert von Glasersfeld zustimmend, „sind dann viabel, wenn sie zu den Zwecken (...) passen, für die wir sie benutzen.“ (Siebert 1999, S. 47) „Die Zwecke aber“, ergänzt Siebert, „müssen aufgrund vernünftiger, verantwortlicher Maßstäbe entschieden und mit anderen ‚verhandelt‘ werden.“ (ebd., S. 47)

Damit ist die alte Zweck-Mittel-Dichotomie wieder restauriert: Viabilität und Pragmatik bestimmen die Operationalität des Handelns, die Vernunft indes regiert im höheren Reich der Zwecke und Werte. Der prozedurale (bei Siebert vermutlich diskurstheoretisch unterlegte) Vernunftbegriff aber ver-trägt sich keineswegs mit dieser ‚Zuständigkeitsverteilung‘. Gerade die funktionalistische Zu- und Überordnung von Zwecken und Mitteln verfällt der Kritik. Am Ende reimt sich daher auch nichts mehr zusammen: Weder gelingt der Brückenschlag zwischen Viabilität und Vernunft, noch der zwischen Bildung und Erfahrung. Am allerwenigsten aber genügt Siebert sei-nem selbstgesetzten Anspruch der Kohärenz. Denn die mal modernen und mal postmodernen, mal konstruktivistischen und mal reflexionsphilosophi-schen Versatzstücke entbehren jeder Stimmigkeit. Der ‚Durchgriff‘ vom Homöostase-Prinzip bis zum konsensuellen Vernunft-Prinzip erfolgt ledig-lich rhetorisch, indem alle begrifflichen Differenzen bedenkenlos beiseite geräumt werden:

„Viabilität meint nicht nur herauszufinden, was funktioniert, sondern auch, was zu uns und unserer Welt passt, was mit unserem Wissen kompatibel ist, was sich als kohärent erweist. Viabilität ist zwar bescheidener als Wahrheit, aber mehr als instrumentelle Brauchbarkeit. Als viabel erweisen sich die Wirklichkeitskonstrukte, die konsensfähig sind.“ (ebd., S. 79)

Verwirrung wird jedoch nicht allein durch begriffliche Unschärfen gestiftet, sondern durch unzulässige (und unthematisierte) Perspektivwechsel. Das subtile Quidproquo läßt sich am Beispiel des Umgangs mit dem Begriff der ‚Leitdifferenz‘ leicht demonstrieren: Dieser Begriff entstammt der Luhmannschen Systemtheorie und verweist auf die grundlegende Operation von Systemen, mit der sie ihre Grenze zur Umwelt markieren und aufrechterhalten. Erst die grundlegende Unterscheidung von System und Umwelt anhand einer spezifischen Leitdifferenz verleiht Systemen ihre notwendige Geschlossenheit. Es liegt auf der Hand, dass ein Begriff wie ‚Leitdifferenz‘ nur als spezifische gesellschaftstheoretische Kategorie Sinn macht. Gesellschaftliche Systeme bzw. Subsysteme lassen sich Luhmann zufolge nach ihren Leitdifferenzen unterscheiden: So gehöre etwa die Differenzierung wahr/ unwahr zur Basiskategorie des Wissenschaftssystems, die Differenzierung Recht/Unrecht kennzeichne das Rechtssystem oder die Unterscheidung beobachtbar/unbeobachtbar bilde die Leitdifferenz des ‚Systems Religion‘.

Aus dialektischer Perspektive lassen sich an solchen scheinbar unvermeidlichen Dualismen erhebliche Zweifel anmelden. Eins aber dürfte jedem, der sich dieser Terminologie bedient, klar sein: In dem Moment, in dem systemtheoretische Begriffe umstandslos auf Individuen übertragen werden, kommen Irritationen ins Spiel, die mehr verdunkeln, als sie erhellen. So erklärt etwa Siebert ohne den leisesten Anflug von Selbstzweifeln:

„Lehrer betrachten die Klasse aufgrund von Leitdifferenzen, sie treffen ständig Unterscheidungen, häufig nach binären Codes: Schüler X ist aufmerksam, Schüler Y unaufmerksam. Die Schulklasse wird eingeteilt in schwierige und pflegeleichte Schüler, in intelligente und dumme, fleißige und faule Schüler. Aufgrund solcher Hypothesen behandeln wir Schüler/innen.“ (ebd., S. 39)

Die systemtheoretische Kategorie der Leitdifferenz wird dabei in unzulässiger Weise psychologisiert und individualisiert. Aus Lehrern werden unter der Hand ‚beobachtende Systeme‘ mit der traurigen Konsequenz, nur noch binäre Codes im Kopf zu haben. Eigentlich müsste jeder Pädagoge, der etwas auf sich hält, dagegen Sturm laufen. Wenn es um konstruktivistisch

engagierte Erwachsenenbildner geht, ist Siebert denn auch gern bereit, Ausnahmen zuzulassen:

„Unkonstruktivistisch‘ ist jedenfalls eine binäre Codierung in Gerechte und Ungerechte, in Menschen mit dem richtigen und dem falschen Bewusstsein.“ (ebd., S. 81)

Wir können aufatmen: Mit der ‚binären Codierung‘ scheint nicht das letzte Wort über den Bewusstseinszustand der Menschen gesprochen zu sein (psychologisch zumindest). Aber es bleibt frappierend, wie leichtfüßig sich konstruktivistische Pädagogen ihre theoretische Welt zusammenbasteln (und am Ende ihre Bastelei gar zur postmodernen ‚bricolage‘ verklären). Die Muster aber, nach denen das theoretische Spiegelkabinett aufgebaut wird, bleiben sich gleich: rhetorisches Verwischen, Austausch von Kontexten, in denen Begriffe Verwendung finden bzw. Sinn machen, schließlich willkürliche Verknüpfung theoretischer Versatzstücke (was als ‚Anschließen‘ ausgegeben wird).

2.3. Operationale Geschlossenheit, Strukturdeterminiertheit, Strukturelle Kopplung – Von der Nichtplanbarkeit von Systemveränderungen zur Inszenierung von Lernumwelten

Wie die Auflistung von konstruktivistischen Kernannahmen zur Didaktik bereits deutlich machte, versucht der pädagogische Konstruktivismus die Konstruktionsperspektive gegenüber der Instruktionsperspektive zu stärken. Solange Lehrende wie Lernende als ‚autopoietische, strukturdeterminierte Systeme‘ begriffen werden, kann zwar von wechselseitigen Perturbationen die Rede sein, nicht jedoch von gezielten, linear strukturierten Einflussnahmen. Wissensvermittlung, heißt es dazu bei Siebert, „ist direkt kaum möglich“ (ebd., S. 36), wobei das Wörtchen ‚kaum‘ unter der Hand zurücknimmt, was vorderhand emphatisch betont wird:

„Autopoietische Systeme können von außen nicht ‚instruiert‘ werden. Das Wissen des Kursleiters ist ein Angebot, eine ‚Ressource‘ für den Wissenserwerb der Lernenden. Lehre steuert nicht Lernen, sondern Lehre ist eine mögliche Bedingung für Lernprozesse.“ (ebd., S. 36)

Im Klartext heißt das: Der systematische Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen ist aufgelöst. Zwar leiten konstruktivistisch orientierte Pädagogen daraus den Anspruch ab, mit einer Vielfalt von Wissenszugängen den Teilnehmern von Kursen und Seminaren unterschiedliche Lernwege zu ermöglichen, da eben nicht jeder auf die gleiche Weise lerne. Diese Einsicht

ist in gewissem Sinn banal; problematisch allerdings bleibt die Unterbestimmtheit des Konstruktionsprozesses selbst. Denn nimmt man die These der informationellen Geschlossenheit von Erkenntnissystemen ernst,

„ist nicht einzusehen, wieso unterschiedliche Methoden zu unterschiedlichen Resultaten führen sollen (...) Letzte Konsequenz der These von der Struktur determiniertheit ist also, dass *Lehren* auch im Sinne der bloßen Ermöglichung von Lernen radikal konstruktivistisch gesehen *prinzipiell nicht konzipierbar* ist.“ (Diesbergen 1998, S. 244f.)

Dies wiederum hat Konsequenzen für die Möglichkeit, Lern- und Wissensformen differenzieren zu können: Wenn nämlich jeder Einwirkungsversuch für das ‚lernende System‘ letztlich nur eine eventuelle, unspezifische Perturbation darstellt und niemand dessen Konsequenzen tatsächlich absehen kann, dann bleibt unerklärlich, wieso verschiedene Formen des Lernens zu unterschiedlichen Resultaten führen. Hält man am konstruktivistischen Dogma vom strukturdeterminierten System fest, dann

„stellen alle Umgebungsfaktoren, ob sie vom Beobachter als Paukmethode oder als vielfältige Lernanregung beschrieben werden, für das System lediglich unspezifische Reize dar. Dass dies konsequenterweise auch für Schläge mit dem Stock gelten müsste, sollte auch den vom Radikalen Konstruktivismus begeisterten Pädagogen etwas nachdenklich machen.“ (ebd., S. 246)

Die Unschärfe, die Begriffen wie ‚Lehren‘ oder ‚Lernen‘ unter konstruktivistischem Vorzeichen zukommt, lässt sich am besten durch ein klar umrissenes Feindbild wettmachen, gegen das konstruktivistische Pädagogen unisono zu Felde ziehen: die ‚Instruktionsdidaktik‘ mitsamt ihrem Behauptungsanspruch. Vor allem wird der Feind dort verortet, wo ihn neoliberale Theoretiker schon immer vermuteten: bei ‚Systemkritikern‘, denen manipulative Absichten in die Schuhe geschoben werden.

„Gegenüber einem früheren Modell einer fremd Aufklärung als Abbau von Vorurteilen“, heißt es bei Siebert, „plädiere ich für eine Erweiterung von Deutungsmöglichkeiten, wobei die Verantwortung für eine Wirklichkeitskonstruktion bei dem einzelnen bleibt.“ (Siebert 1999, S. 14)

Was hier als ‚fremdgesteuerte Aufklärung‘ firmiert, dürfte in verkürzter Perspektive auf jene Zeiten anspielen, da die ‚Kritische Erziehungswissenschaft‘ in der Pädagogik noch den Ton angab. Nun aber soll es (jenseits aller Weltverbesserer-Attitüde) um eine ‚Erweiterung von Deutungsmöglichkeiten‘ gehen. Dazu sollen Erwachsenenbildner ‚Arbeits- und Entdeckungs-

hilfen“ (Arnold 1992, S. 30) zur Verfügung stellen, in der Hoffnung, dass die Adressaten dieser ‚Angebote‘ irgendetwas daraus machen. Das ist angesichts des Erfolgszwangs, unter dem viele pädagogische Praktiker stehen, nicht gerade viel. Da zudem alle linear-kausalen Gewissheitsstrukturen aufgelöst erscheinen, gibt es auch keine konkreten Hinweise darauf, was denn in welcher Situation zu tun sei. Anstatt passable Ratschläge zu erteilen, konzentriert sich die konstruktivistische Erwachsenenbildung daher häufig darauf, den Erwachsenenbildnern gut zuzureden, um bei ihnen eine bestimmte Haltung hervorzurufen.

In ihrem Entwurf einer ‚evolutionären Didaktik‘ – verstanden als Versuch, system- und evolutionstheoretische bzw. konstruktivistische Prämissen kompromisslos pädagogisch umzusetzen – macht Scheunpflug unmissverständlich klar, dass konstruktivistische Ansätze in der Pädagogik allenfalls als Versuch gewertet werden können, über pädagogische Prozesse anders nachzudenken (keineswegs aber als konkrete Hinweise darauf, anders zu handeln). Der pädagogische Konstruktivismus ist für praktische Lehr-Lern-Prozesse allenfalls indirekt handlungsanleitend, da „kein direkter Zu- und Durchgriff auf Lernen“ (Scheunpflug 1999, S. 181) besteht. Mit didaktischen Planungen

„wird nicht der Anspruch verbunden, dass die durch sie formulierten Erwartungen auch eintreffen (...) Jedes Lehrarrangement beruht deshalb auf fiktiven Kausalannahmen (...), die, wenn sie nicht funktionieren, (...) ausgewechselt werden können. Es kann dann zu anderen Arrangements übergegangen werden.“ (ebd., S. 181)

Die Quintessenz funktionalistischer bzw. pragmatischer Theoriebildung liegt somit auf der Hand: Von Theorien wird lediglich erwartet, die Findigkeit des Praktikers zu erhöhen, auch in kontingenten Situationen noch ans Ziel zu kommen. Welches Methodenset dabei zum Einsatz kommt, ist abhängig von der jeweiligen Situation bzw. ihrer Bewältigung.

„Damit sind die konkreten Vorschläge, die gemacht werden, auch nicht neu, sondern nur die dahinterstehende Theorie.“ (ebd., S. 182)

Letztlich geht es also nicht um eine innovative Praxis, sondern um ein ‚Reframing‘ bekannter Zusammenhänge. Kein Wunder also, dass die Texte konstruktivistischer Pädagogen oftmals einen animierenden Charakter annehmen; sie sollen in eine neue Gesinnung und Haltung einstimmen. Der Mangel an ‚Durchgriffsgelegenheiten‘ wird bei Arnold entsprechend umgemünzt ins Plädoyer für mehr ‚pädagogische Gelassenheit‘. Sie zielen in erster Linie nicht auf den Erwerb neuer fachlicher Kompetenzen, sondern

auf den Aufbau einer anderen Haltung (vgl. Arnold 1997, S. 15) zum Fachwissen. Kein Wunder, dass der pädagogische Konstruktivismus sich gern mit humanistischen Qualitäten schmückt. Entsprechend rechnet Arnold „eine gelassene Konzentration und ein humanistisches Menschenbild“ (ebd., S. 16) zu den Voraussetzungen eines ‚evolutionsgerechten Verhaltens‘. Dass unter konstruktivistischem Vorzeichen die ‚alteuropäischen‘ Ideale und Menschenbilder eigentlich längst ad acta gelegt wurden, bleibt dabei unerwähnt. Denn der Reimport einer humanistischen Terminologie kommt dem intendierten Gesinnungswandel gut zupass. Der pädagogische Konstruktivismus stilisiert sich auf diese Weise als Erweckungsbewegung, die ihre Jünger unablässig dazu auffordert, in sich eine neue Haltung zu etablieren. Der Idealismus der frühen Reformpädagogik, der seine besten Jahre bereits hinter sich gehabt zu haben schien, liefert dazu die passende Begleitmusik. Einzig Scheunpflug wagt auszusprechen, was überzeugten Konstruktivisten kaum über die Lippen geht:

„Eine so verstandene didaktische Theorie verliert an reformpädagogischem Impetus, der vielen Didaktikern innewohnt, die sich vehement gegen die Selektionsfunktion der Schule und die mit der Schule verbundenen Enttäuschungen aussprechen.“ (Scheunpflug 1999, S. 183)

Schule fungiere eben als „Rüttelsieb der Gesellschaft“ (ebd., S. 176) auch wenn Reformpädagogen dies nicht gerne hören. Und um jedem Einwand zuvorzukommen, wendet Scheunpflug das angeblich „freie Zusammenspiel von Variation, Selektion und Stabilisierung“ (ebd., S. 176) auch auf ihre eigene evolutionstheoretische Didaktik gnadenlos an: Didaktische Theoriebildung müsse es der sozialen Evolution selbst überlassen (und das heißt in diesem Zusammenhang: der Resonanz auf dem Markt für Orientierungswissen), ob sich evolutionstheoretisches Denken bewährt (vgl. ebd., S. 184).

Soviel Hingebung an die Selektionsinstanz des Marktes findet sich bei den meisten konstruktivistischen Erwachsenenbildnern jedoch nicht. Wenn sich schon der Markt zum historischen Scharfrichter über Wert und Unwert bzw. Wahrheit und Unwahrheit von Theorien aufschwingen darf, dann scheint es eher angeraten, das eigene Schicksal in die Hand zu nehmen. In diesem Sinn betreiben konstruktivistische Pädagogen public relations und animieren zum Einstieg in eine ihrer Überzeugung nach völlig neue Auffassung des Pädagogischen. Der damit verbundene fundamentalistische Anspruch wird offensichtlich, wenn es etwa bei Lumpe heißt, der Lehrer müsse „den Schüler als Subjekt neu sehen lernen, d.h. sein ‚Menschenbild‘ korrigieren.“ (Lumpe 1995, S. 140) Zu diesen Korrekturen gehöre aber auch, das eigene ‚Lehrer-

bild‘ grundsätzlich zu revidieren. Denn die konstruktivistische Sichtweise impliziert,

„dass zur Organisation des Unterrichts (...) den Lehrern (...) keine eindeutigen Handlungsanweisungen gegeben werden können und sie diese auch nicht benötigen. In der Wirklichkeitssicht des Komplexen wird sichtbar, dass mit jedem Tun die eigene ‚Kraft der Selbststabilisierung‘ berührt wird“ (ebd., S. 132).

Im Vertrauen auf diese Kraft lässt sich das obsoletere Steuerungsmonopol von Unterricht als längst überfälliger Ballast abwerfen. Stattdessen wird ein neues Vertrauen ins soziale System Unterricht propagiert, das den alten (Volks-) Gemeinschaftsideologien in nichts nachsteht: Die neue Wirklichkeitssicht des Komplexen müsse „als umfassende Eingebundenheit der Subjekte in das soziale System Unterricht“ (ebd., S. 212) verstanden werden und sei „nicht reduzierbar“ (ebd., S. 212).

Während das Glaubensbekenntnis der liberalen Altvordern darin bestand, dem Markt zu unterstellen, ‚er werde es schon richten‘, so rücken nun Komplexität und Selbststabilisierungstendenzen sozialer Systeme in die gleiche Rolle eines quasi-ontologischen Garanten für den Systemerhalt:

„Die Komplexität sorgt dafür, dass der Lernprozess der Schüler auch dann weitergeht, wenn sich der Lehrer fehlverhält.“ (ebd., S. 212)

Bei soviel angebotener Entlastung dürfte die Einstimmung ins konstruktivistisch-systemtheoretische Paradigma nicht mehr schwer fallen. Als Lehrer könne ich darauf vertrauen, so versichert Lumpe, „dass es mir gelingen wird, in der Komplexität das Wichtige wahrzunehmen, und die Schüler in der Lage sein werden, das für sie Wichtige zum Ausdruck zu bringen, und dass wir gemeinsam eine sinnvolle Organisation zustande bringen.“ (ebd., S. 212) Was Wunder, wenn als Ergebnis dieses Fundamentalumbaus pädagogischer Theorie nicht wissenschaftskritische Kategorien, sondern Gesinnungsmaximen ins Zentrum pädagogischen Denkens rücken: Es gehe nicht in erster Linie um Wissen, sondern um ‚Weisheit‘.

3. Ideologieimport: Der (neoliberale) Tiger im (konstruktivistischen) Tank

Doch erweist sich das Vertrauen auf die Selbststabilisierungskräfte des Systems nicht unbedingt als der Weisheit letzter Schluss. Vor allem dann nicht, wenn mit Hilfe sozialer Systeme Herrschaftsstrukturen stabilisiert

werden, die hinter Chiffren wie ‚strukturelle Kopplung‘ oder ‚Struktur determiniertheit‘ schlicht verschwinden. Denn das Element der Struktur determiniertheit schließt die Möglichkeit von Macht und äußerer Kontrolle prinzipiell aus – zumindest theoretisch. Damit aber verstellt die konstruktivistische Perspektive den Blick dafür, „dass es tatsächlich Macht und Gewalt gibt, ob im Schulzimmer oder im gesellschaftlich-politischen Bereich.“ (Diesbergen 1998, S. 250) Die Rede von der ‚Inszenierung lernanregender Umwelten‘, vom ‚gemeinsamen Driften in Driftzonen‘, von der Freiheit lernender Systeme, die als ‚nichttriviale Maschinen‘ selbsttätig und eigenwillig operieren, huscht zu leicht über den Herrschaftscharakter des Gesamt szenarios hinweg, in dem das Spiel der freien Entfaltung inszeniert wird. Statt der Frage nachzugehen, warum sich hinter dem Rücken der Teilnehmer von Bildungsprozessen die Systemimperative auch gegen Widerstände langfristig durchsetzen, wird vorderhand ein ganzes Feuerwerk philanthropischer Freundlichkeiten aufgeführt. Vor lauter Reformpathos schwindet schließlich aus dem Blick, was alles vorausgegangen sein muss, damit ein Lernprozess in die Verfügungsgewalt ‚lernender Systeme‘ – in deren erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen oder deren Scheitern – übergehen kann.

Zunächst ist festzuhalten: Alle Formen selbstgesteuerten Lernens sind sozial selektiv, denn sie bevorzugen diejenigen, die bereits gelernt haben, strukturiert zu arbeiten, sich zu motivieren, kurz: die die bürgerlichen Arbeitstugenden internalisiert haben (vgl. Boenicke 1998, S. 6f.) Hinter dem autopoietischen, selbstorganisierten Lernsystem taucht ein Sozialtypus auf, dessen vorgebliche Autonomie auf vielfältigen verinnerlichten Disziplinarprozeduren aufruht. Sie erst machen ihn fähig zur Einhaltung selbstgesetzter Normen, zur Methodisierung des Umgangs mit sich selbst und zu planmäßigem Handeln, zur Selbsterforschung und zum selbstbewussten Umgang mit den eigenen Affekten. Die aktuellen Modelle konstruktivistischer Didaktik sind so gesehen alles andere als gesellschaftlich neutral (vgl. Forneck 1999, S. 4 ff.), denn sie entfalten eine ungeplante Selektionswirkung.

„Unter dieser neuen Freiheit, die keine Freiheit ist, werden diejenigen begraben, die abgehängt werden von dem bürgerlichen Ethos, eigene Absichten zu verfolgen, statt fremde auszuführen, diejenigen, die nicht oder nicht jetzt das Bedürfnis nach Selbststeuerung in sich entdecken, die es nicht hinbekommen, geforderte Motivationsleistungen zu erbringen, die aus dem Zirkel von Abgrenzung, Abhängigkeit und Lernverweigerung nicht herausfinden, die sich passiv verhalten oder einfach mit Orientierungslosigkeit reagieren“ (ebd., S. 8).

Vermutlich werden diejenigen, die mit geringerem ‚kulturellem Kapital‘ ausgestattet sind, dieser Selektion am ehesten zum Opfer fallen. Im Windschatten der neoliberalen Rhetorik von Selbstorganisation und Selbstentfaltung wartet eine immer rücksichtslosere Zweiteilung der Gesellschaft.

Um diesen Import neoliberaler Ideologie in die pädagogische Terminologie präzise zu erfassen, muss man auf feine Begriffsverschiebungen achten. Sie kommen in einer zunehmenden sozio-technischen Instrumentierung von Lernprozessen zum Ausdruck, bleiben jedoch häufig unbemerkt, weil die folgenreiche Verschiebung vom aufklärerisch fundierten Begriff der ‚Selbstbestimmung‘ hin zum funktionalistisch inspirierten Begriff der ‚Selbststeuerung‘ hinter der liberalen Befreiungs-Rhetorik verschwindet. Die seit den achtziger Jahren politisch entschieden forcierte Implementation von Marktmechanismen im Weiterbildungsbereich braucht eine ideologische Überhöhung, um die reale Zunahme von Friktionen und Repressionen in einem anderen Licht erscheinen zu lassen. Dass jeder als ‚autopoietisches System‘ zum unverwechselbaren Urheber seines eigenen Lernerfolgs werden könne – und werden muss – das ist die neoliberale Botschaft des Konstruktivismus. (vgl. Pongratz 2002) In pädagogischer Wendung lässt sich die Konjunktur von Systemtheorie und Konstruktivismus trefflich dafür nutzen,

„sowohl an die zurückliegenden Auseinandersetzungen um den Begriff der Selbstbestimmung anzuknüpfen als auch eine Verschiebung hin zu eher instrumentellen und didaktisch-technischen Fragen des Fähigkeitenerwerbs vorzunehmen. Denn Selbststeuerung zielt nur auf ein Segment dessen, was mit Selbstbestimmung gemeint war, auf funktionsgerechtes Verhalten.“ (Boenicke 1998, S. 2f.)

Am Ende also wird jeder zu seinem eigenen Kleinunternehmer, ausgedrückt in der Formel: Jeder Lernende sei als ‚autopoietisches System‘ für seine Lernprozesse selbst verantwortlich (und für seine Misserfolge nicht minder). Dass im Dschungel der Marktverhältnisse keine Sicherheiten mehr existieren, die garantieren könnten, mit den eigenen Strategien erfolgreich zu sein, findet seinen Widerhall in der konstruktivistischen These von der Nichtplanbarkeit und Kontingenz des Lerngeschehens. Dass dennoch jeder sein Letztes geben muss, um den Anschluss nicht zu verlieren, findet seinen Ausdruck in den Maximen der ‚Viabilität‘ und ‚Anschlussfähigkeit‘, an denen der Erfolg von Lernprozessen gemessen wird.

Es sind also durchaus repressive Selbstverhältnisse, denen die konstruktivistische Pädagogik ihren Segen gibt. Sie entlastet auf ihre Weise vom schmerzvollen Blick auf die Risse und Brüche im sozialen System; das

macht zweifellos einen Teil ihrer Attraktivität aus. Hinzu kommt ein modernistischer Flair: Die konstruktivistische Terminologie suggeriert, auf der Höhe der Zeit zu sein, indem sie auf die ökonomischen und technologischen Entwicklungsschübe der Gesellschaft theoretisch reagiert. Damit ist der pädagogische Konstruktivismus up to date – wenngleich in unkritischer, irreflexiver Gestalt. Diese Irreflexivität bringt von Glasersfeld mit unverblümter Deutlichkeit zum Ausdruck: „moralisch, ethisch, schön“, so sinniert er in einem Interview, „– davon weiß ich nichts. Ich möchte das auch nicht formulieren, denn da hört mein Konstruktivismus zur Zeit auf.“ (von Glasersfeld 1994, S. 429) Das ist Schade. Es ist allerdings kaum anzunehmen, dass er diese Hürde nehmen könnte, ohne seine Prämissen zu revidieren bzw. sich selbst aufzuheben. Weitaus wahrscheinlicher ist hingegen die Vermutung, dass er stattdessen als ‚ideologischer Tiger im Tank‘ der neoliberalen Trendwende weiterhin gute Dienste leisten wird.

Ökologische Bildung, Erfahrung und Alltagsbewusstsein Erwachsenenbildung als politische Alphabetisierung

1. Im Irrgarten der Begriffe

Neue Denkansätze provozieren neue Begrifflichkeiten. Und neue Begrifflichkeiten provozieren nicht selten Missverständnisse, die sich erst allmählich – mit der Herausbildung eines geregelten wissenschaftlichen Diskurses – auflösen. Die theoretischen Entwürfe im Spannungsfeld von Ökologie und Bildung liefern dafür hinreichend Beispiele: Da ist von ‚ökologischem Lernen‘ und ‚Umweltlernen‘ die Rede, von ‚Ökopädagogik‘ und ‚Umwelterziehung‘, schließlich von ‚ökologischer Bildung‘ und ‚ökologischer Fundamentaldidaktik‘. Diese Begriffe bezeichnen keineswegs immer das gleiche, dennoch erscheint ihre trennscharfe Unterscheidung schwierig. In der einschlägigen Literatur finden sich – wie so oft – differierende Grundbegriffe (vgl. etwa Mikelkis 1984, S. 137 ff.; Tippelt 1994 S. 267 ff.). Sinnvoll verwenden lassen sie sich nur, wenn ihre theoretischen Kontexte umrissen werden. Dazu aber ist es hilfreich, die Intentionen zu differenzieren, denen das Unternehmen ‚ökologische Pädagogik‘ dienen soll. In einem ersten Zugriff lassen sich etwa folgende Leitkategorien unterscheiden:

1.1. Verantwortlichkeit: Ökologische Pädagogik als ethischer Appell

Der ethische Appell an die ökologische Verantwortlichkeit des einzelnen gehört gleichsam zur ‚Basislektion‘ ökologischer Pädagogik. Der Leitgedanke der Verantwortlichkeit ist nicht allein für die Naturschutzerziehung (der 50er und 60er Jahre) kennzeichnend, sondern markiert auch ein zentrales Anliegen der (in den 70er Jahren) sich formierenden Umwelterziehung. Stets liegt der Hauptakzent auf der Herausbildung eines Umweltbewusstseins, das zu verantwortlichem Handeln gegenüber Um- und Mitwelt befähigen soll. Ökologische Verantwortlichkeit basiert dabei auf Wertvorstellungen, die sich an einer biophilen Ethik orientieren: an „Ehrfurcht vor dem Leben allgemein, nicht nur dem menschlichen; Harmonie des Menschen mit der Natur, indem er deren Verwalter und Heger, nicht Überwältiger ist.“ (Maurer 1984, S. 60)

Die gut gemeinten Entwürfe vom „glücklichen Leben mit der Natur“ (ebd., S. 67) folgen allerdings nur zu oft einer untergründig ideologischen Spur: Sobald der offensichtliche Riss zwischen Natur und Gesellschaft ins Spiel kommt, wird er aufs Konto einer egoistischen menschlichen Bedürfnisnatur verbucht. Ihr gegenüber ergeht dann die Mahnung: „Wenn sie nicht Selbstbeherrschung lernt, ist die ökologische Katastrophe unvermeidbar.“ (ebd., S. 67) Der Ruf zur ökologischen Verantwortlichkeit endet schlechtestenfalls – von allen gesellschaftstheoretischen Geistern verlassen – in einer konservativen Apologie der Selbstbegrenzung. Vom ‚glücklichen Leben mit der Natur‘ bleibt schließlich nur die „Diktatur des Verzichts“ (Leithäuser 1987, S. 202) zurück. Mit ihr erneuert sich die Dialektik der Aufklärung: Die Menschen sollen, um leben zu können, ihre Lebensmöglichkeiten beschneiden. Mit guten Worten allein aber lässt sich das nicht erreichen. Vielleicht deshalb setzten die ökopädagogischen Konzepte der 80er Jahre auf ein probates Mittel: die Betroffenheit.

1.2. Betroffenheit: Ökologische Pädagogik als heilsamer Schock

‚Betroffenheit‘ avancierte gleichsam zur Zauberformel, um die objektiven und subjektiven Relevanzstrukturen von Ökologie-Themen zusammenzuschließen. Beide Momente driften nämlich – wider besseres Wissen – oftmals auseinander. Am deutlichsten lässt sich das bei den unteren sozialen Schichten zeigen: Obwohl sie schon seit der Frühindustrialisierung mit Umweltproblemen zu kämpfen haben, ist bei ihnen das Umweltbewusstsein am schwächsten entwickelt. (Gärtner, in: von Werder 1987, S. 148) Um diese Bewusstseinsbarriere zu überspringen, führt die ökologische Pädagogik immer neue didaktisch-methodische Arrangements ins Feld. Denn „ökologische Probleme werden erst dann wahrnehmungsrelevant, wenn sie die Intimsphäre nicht nur objektiv berühren, sondern diese Berührung auch subjektiv wahrgenommen wird und Betroffenheit auslöst.“ (ebd., S. 150) Allerdings entzieht sich der intendierte heilsame Schock prinzipiell pädagogischer Verfügung. Mit der Forderung, Betroffenheit müsse „freigesetzt und entfaltet werden“ (Mikelskis 1984, S. 138) manövriert sich die ökologische Pädagogik in eine paradoxe Situation: Sie muss „an strategisch zentraler Stelle Krisenszenarien und negative Umweltbilanzen eingeben“ (Becker 1987, S. 5), um Effekte zu erzielen, deren sie nie ganz sicher sein kann. Mehr noch: Der ‚Katastrophismus‘ muss womöglich mit immer höheren Dosierungen operieren, um Gewöhnungseffekte auszugleichen. Die intendierte Vermittlung von subjektiven und objektiven Relevanzstrukturen of-

fenbart das Dilemma ökologischer Bildung: „In Wahrheit entfernt ihre vermittelnde Tätigkeit den Lernenden von seinem Gegenstand. Sie schiebt sich zwischen beide.“ (Gronemeyer 1984, S. 147) Doch offeriert ökologische Pädagogik angesichts dieser Selbstwidersprüche einen neuen Leitgedanken: Sie stellt dem Betroffenheitspostulat die Idee der Handlungsorientierung zur Seite.

1.3. Handlungsfähigkeit: Ökologische Pädagogik als Verhaltensorientierung

Der Gedanke, dass ökologische Bildung „immer die aktive und bewusste Gestaltung der lebendigen Wirklichkeit“ (Mikelskis 1984, S. 134) einschließt, hat in der ökologischen Pädagogik eine lange Tradition. Schließlich erwachsen ökologische Bildungsprojekte oftmals aus gesellschaftspolitischen Initiativen, die eine alternative Praxis erprobten. Doch zielte diese Praxis weniger auf ganz bestimmte isolierte Verhaltenskomponenten, die korrigiert und eingeübt werden sollten, als vielmehr auf Langzeitkonzepte im Horizont einer dezidiert kritischen gesellschaftspolitischen Option. Im Vollzug ihrer Pädagogisierung allerdings werden diese Optionen kleingearbeitet und oftmals reduziert auf so banale ‚Handlungsbereiche‘, wie: „das Backen in der Klasse, das Bauen einer Windmühle oder das Arbeiten im Schulgarten.“ (ebd., S. 138) Dass solche Handlungsorientierung „dem Lernen erst seinen Ernstcharakter“ (ebd., S. 138) gebe, kann allenfalls als ironischer Kommentar gelten. Verschränkt sich diese auf Praktikabilität verkürzte Perspektive noch mit Elementen der Verhaltensmodifikation (vgl. Fietkau/Kessel 1987, S. 311 ff.), dann löst sich ökologische Bildung auf in umweltgerechtes Käuferverhalten oder vorsorgliche Haushaltsführung. Zwar mag dann zu Bewusstsein kommen, dass – einem Werbeslogan folgend – ‚der Wasserhahn uns betrügt‘; ob diese Einsicht aber auch für die Politik der Energiekonzerne gilt, bleibt ungeklärt. Je mehr die Horizonte ökologischen Lernens aufs Unmittelbar-Praktische zusammenschmelzen, um so mehr ist auf umfassende Informiertheit zu insistieren.

1.4. Informiertheit: Ökologische Pädagogik als Wissenserwerb

Angesichts von diffusen Betroffenheitslagen verhilft ökologisches Fachwissen zu ernüchternder Distanz. Statt Krisensymptome gleichsam ‚aus dem Bauch heraus‘ erschließen zu wollen, setzt ökologisches Know-how auf die Interpretation von Informationen, auf theoriegeleitete Analysen, auf die ge-

dankliche Kombination verschiedener Wissens Elemente – kurz: auf Schulung und Gebrauch des Verstandes. Um z. B. das Waldsterben als Umweltproblem in den Blick nehmen zu können, ist mehr vonnöten als handelndes Erleben. Dazu braucht es auch:

„Erklärungen, Ursachenzuschreibungen, Gegenrezepte, Hilfsmaßnahmen, Kosten-Nutzen-Kalküle. Erst diese Elemente einer Kommunikation machen bloße Sachverhalte (abgestorbene Bäume) zu einem Krisensymptom.“ (Kahlert 1990, S. 208)

Die notwendige Anstrengung zum Kompetenzerwerb aber muss mit einer typischen Falle rechnen. Sie besteht in der positivistischen Selbstbegrenzung des Wissenserwerbs: Ökologische Krisen – so lautet der zugrundeliegende Kurzschluss – entstehen aus mangelnder Sachkenntnis. Sie sind durch entsprechende Sachkompetenz behebbar. Kein Wunder, dass Schulbuchanalysen (vgl. Marquardt 1978) mit dem Ergebnis aufwarten, „dass 80 Prozent der Aussagen zu Umweltthemen lediglich beschreibenden Charakter haben (...). Die politischen Handlungsmöglichkeiten (hingegen) werden nur am Rande erwähnt oder fehlen gar völlig.“ (Mikelskis 1984, S.137) Will man nicht in diese Falle tappen, dann gilt es, den praktischen Wissenserwerb in umfassendere Verstehenshorizonte einzubinden. Der adäquate Leitgedanke lautet: ganzheitliches Lernen.

1.5. Ganzheitlichkeit: Ökologische Pädagogik als Integrationsversuch

Die Idee des ganzheitlichen Lernens zielt auf die Fähigkeit, in Zusammenhängen denken und in Gemeinschaft mit anderen lernen zu können. Sie ist eng verwandt mit zwei anderen Zentralbegriffen, die im ökologischen Diskurs Karriere machten: ‚Vernetztheit‘ und ‚System‘.

„Ökologisches Lernen“, so lautet gleichsam die Programmformel, „ist Umgang mit der komplexen Wirklichkeit in ihren vielfältigen Vernetzungen. Die linearen Denkschemata sind durch Systembetrachtungen zu überwinden.“ (ebd., S. 139 f.)

Der apodiktische Sprachstil verrät nur beiläufig, dass das Ganzheitspostulat durchaus ambivalente Züge trägt. Die anvisierte ganzheitliche (oder auch: vernetzte, systemische, organische usw.) Denkweise mag zwar gesellschaftskritische Züge entbinden, besonders dann, wenn das Ganze als dialektische Totalität ins Auge gefasst wird. Das Ganze kann jedoch ebensogut mit neo-romantischen, konservativen, gar regressiven Konnotationen unterlegt werden. „Das Subjekt“, so wird dann treuherzig versichert, „strebt nach

Harmonie mit der Heimat in der Objektwelt.“ (ebd., S. 139) Und gleichsam als Probe aufs Exempel demonstriert ein Erwachsenenbildner die dazugehörige kopflose Praxis: In seinem Kurs, so berichtet er, war einer „dabei, der sich für Symmetrien interessierte und Pflanzen daraufhin vermaß, ein anderer lag den ganzen Tag in der Sonne, ein weiterer meditierte unter einem alten Baum und fühlte sich ‚eins mit dem Universum‘,..“ (Patermann 1984, S. 75) Der Sprung ins Nirwana der Selbstvergessenheit aber hat handfeste politische Konsequenzen. Wo das Ganze als das Wahre suggeriert wird, endet kritischer Widerstand allzu leicht in der Gartenlaube. Sinnliche Naturerfahrung, als Korrektiv instrumenteller Vernunft ins Spiel gebracht, wird klein gekocht im Brei ideologischer Naturverherrlichung. Dagegen wäre in Erinnerung zu rufen, was den Leitgedanken der Sensibilisierung auszeichnet.

1.6. Wahrnehmungsfähigkeit: Ökologische Pädagogik als Sensibilisierung

Sensibilisierung kommt zunächst als Gegenbewegung gegen gesellschaftliche Abstumpfungsmechanismen in den Blick, die bedrohliche ökologische Krisensymptome auf Distanz halten sollen. Die charakterologischen Panzerungen der Individuen, die eigenes wie fremdes Leid ausgrenzen (und damit zugleich verlängern), produzieren eine ‚Dickhäutigkeit‘, die als emotionale Atrophie, blockierte Kreativität und Bewusstseinstrübung zu Buche schlägt. In soziologischer Terminologie ließe sich ebenso gut von ‚Verdinglichung‘ sprechen, die die reflexiven wie auch emotional-affektiven Lebensgrundlagen der Menschen in ihren Bann schlägt. Mit ihr wird die Kraft zum solidarischen Handeln gebrochen. So gesehen gehört zur Sensibilisierung mehr als die Ausbildung einer geschärften Wahrnehmungsfähigkeit für das eigene Fühlen und Erleben. Sensibilisierung umgreift die Fähigkeit, gleichsam in einem Atemzug zu erfassen, was in der Welt geschieht und was in uns geschieht. Sie

„bedeutet, dass der grundlegende, nämlich Erfahrbarkeit eröffnende Affekt der Sensivität-Solidarität in effektive Aktionen d,übersetzt‘ und in ihnen ‚verkörpert‘ wird. Diese Übersetzung (...) geschieht im Medium gemeinsamer strategischer und taktischer Reflexion.“ (Seifert 1975, S. 14 f.)

Von dieser reflexiven, auf gesellschaftliche Praxis zielenden Komponente allerdings behalten viele Sensibilisierungsprogramme nur den Absud einer gesteigerten ‚Innerlichkeit‘ zurück. Sensibilisierung gerät im ungünstigsten Fall zur Nabelschau, die den eigenen Nabel als Zentrum des Kosmos miss-

versteht. Im Verbund mit kosmologischen Totalitätsvisionen kann dann der ‚Friede mit der Seele‘ unmittelbar in den ‚Frieden mit der Natur‘ übergehen. Die Empfehlungen reichen dabei vom „Kartoffelschälen als Meditation“ (Buddrus 1987, S. 133) bis zum Vorschlag:

„Man legt sich ins Gras und betrachtet die Wolken, die vorbeiziehen und in der Erinnerung eine Spur hinterlassen. Wird die Spur aufgenommen, findet der Betrachter womöglich über sich selbst etwas darin.“ (Patermann 1984, S. 73)

Dass er nur über sich selbst etwas erfährt, bestätigt die ‚Blindheit‘ des Verfahrens. Denn Sensibilisierung öffnet, wo sie gelingt, gerade den Blick für das Andere, das Verfemte und Verdrängte, das Widerspruch einlegt gegen die Gleichschaltung der Welt und zum Widerstand animiert. Damit kommt ein weiterer Leitgedanke Ökologischer Pädagogik ins Blickfeld.

1.7. Widerständigkeit: Ökologische Pädagogik als gesellschaftspolitische Aufklärung

Dass ökologische Pädagogik ohne das Moment kritischer Aufklärung nicht auskommt, wird grundsätzlich kaum jemand bestreiten wollen. Dennoch gerät das Vernunft-Postulat (gerade in der Ökopädagogik des letzten Jahrzehnts) unter Verdikt: Schließlich sei es die Durchsetzung des Prinzips instrumenteller Rationalität selbst, die jene ökologischen Krisen heraufbeschwöre, an denen die gegenwärtige Menschheit laboriert. Die Frage allerdings, worauf sich die ökologische Kritik instrumenteller Vernunft gründen soll – wenn nicht auf eine selbstkritisch gewendete Vernunft – bringt die Ökopädagogik an den Scheideweg: Während die einen auf der Suche nach dem ‚Anderen‘ der Vernunft unversehens ins Fahrwasser alter und neuer Irrationalismen geraten, kommen die anderen auf jene Einsicht zurück, die schon die Kritische Theorie in ihren Anfängen bestimmte:

„Der einzige Weg, der Natur beizustehen, liegt darin, ihr scheinbares Gegenteil zu entfesseln, das unabhängige Denken“.
(Horkheimer 1967, S. 123)

Das aber heißt: Es bedarf einer geschärften Reflexivität, um die gesellschaftlichen Vermittlungen des gestörten Mensch-Natur-Verhältnisses zu erfassen. Erst dann wird es möglich, die Entfremdung von der Natur als Moment eines allgemeineren gesellschaftlichen Entfremdungsverhältnisses begreifen zu lernen. Die ökologische Krise verweist auf einen fundamentalen Widerspruch im Gesellschaftssystem selbst: auf „die Zerstörung der

natürlichen Lebensgrundlagen durch einen immer tiefer in die ökologischen Kreisläufe eindringenden Kapitalverwertungsprozess.“ (Bernhard 1986, S. 79) Die rastlose Enteignung der Natur durch gesellschaftliche Ausbeutung aber provoziert Widerstand. Er richtet sich nicht allein gegen die strukturelle Verfasstheit der Industriegesellschaft, sondern auch gegen eine entsprechend zurechtgestutzte Vernunft, die zusehends im Leeren rotiert. Ökologische Pädagogik als gesellschaftspolitische Aufklärung setzt demgegenüber auf eine selbstkritisch gewordene Rationalität. In der Kritik planer Naturbeherrschung übernimmt sie die Anwaltschaft für die unterdrückte Natur, die in ihrer Entfremdung vernehmbar werden soll.

2. Ansätze ökologischer Pädagogik

Wenngleich die Kategorie der ‚Widerstandsfähigkeit‘ eine fundamentale Intention ökologischer Pädagogik zum Ausdruck bringt, so bleiben ihre polit-ökonomischen Voraussetzungen und Konsequenzen dennoch strittig. (Vgl. Becker 1986) Alle hier vorgestellten Leitideen formieren sich im offenen Spannungsfeld theoretischer und praktischer Kontroversen. Verantwortlichkeit, Betroffenheit, Handlungsfähigkeit, Informiertheit, Ganzheitlichkeit, Wahrnehmungsfähigkeit und Widerständigkeit sind keineswegs in sich konsistente Leitbegriffe ökologischer Pädagogik. Sie begründen daher für sich genommen auch noch keine eigenen Ansätze. Vielmehr finden sie in unterschiedlichen Ansätzen mit differenter Gewichtung zusammen. Wo etwa Fachwissen, individuelle Handlungsfähigkeit und Verantwortlichkeit in den Mittelpunkt rücken, wird ein anderes Konzept herauspringen als z. B. im Rückbezug auf Betroffenheit, Ganzheitlichkeit und Wahrnehmungsfähigkeit. Um solche Ansätze gegeneinander abzugrenzen, soll hier nicht die historische Entwicklung seit den 60er Jahren (etwa: von der Umwelterziehung über Konzepte ökologischen Lernens bis zur Ökopädagogik) rekapituliert, sondern ein systematischer Zugriff versucht werden: In Anlehnung an entsprechende friedenspädagogische Ansätze (vgl. Hamburger 1973) lassen sich in der ökologischen Pädagogik derzeit vier Konzeptionen unterscheiden.

2.1. Rufer in der Wüste: der idealistisch-appellative Ansatz

Ökologische Pädagogik dient nach diesem Verständnis der Verinnerlichung eines ethisch begründeten Verantwortungsbewusstseins gegenüber der Um-

und Mitwelt. Der idealistisch-appellative Ansatz entwindet sich allen Verstrickungen politischer Praxis, indem er ökologische Bildung letztlich umdefiniert zu einem ‚Versittlichungs- und Vergeistigungsprozess‘, zu einem Vorgang der inneren Kultivierung des einzelnen. „Was die Verbreitung eines solchen Bewusstseins angeht“, schreibt R. Maurer, den man zu den typischen Vertretern dieses Ansatzes zählen darf, „so gibt es dafür prinzipiell nur die beiden alten Möglichkeiten zu reden und zu schreiben.“ (Maurer 1984, S. 65) Die Idee eines versöhnten Umgangs mit der Natur soll gleichsam in jedem Menschen aufs neue geboren werden durch Verinnerlichung und moralischen Appell. Praktisch heraus kommt dabei außer guten Worten vermutlich nicht viel, solange die gesellschaftlichen Ursachen ökologischer Krisen übersprungen werden. Das Wohl aller soll sich aus dem Wohlwollen der einzelnen zusammenaddieren, wie umgekehrt Umweltkrisen aus der Summe individuellen Fehlverhaltens und geistiger Kurzsichtigkeit erklärt werden können. Unbefragt und unbegriffen bleiben die gesellschaftlichen Gewaltverhältnisse selbst, die strukturellen Krisenursachen des Industriesystems, die das Handeln der je einzelnen überlagern. Der idealistisch-appellative Ansatz überspielt einfach eine Einsicht, die schon für die kritische Friedenserziehung (vgl. Pongratz 1985, S. 229 ff.) von Belang war: dass nämlich „übergeordnete makrostrukturelle Gegebenheiten mikrostrukturelle eher bestimmen als umgekehrt und dass sich die ersteren aus der Addition der letzteren nicht erklären lassen.“ (Senghaas 1973, S. 71) Diese Kritik betrifft allerdings den folgenden Ansatz ökologischer Pädagogik nicht minder.

2.2. Das Ganze als Summe der Teile: der individualistisch-einübende Ansatz

Auch dieser Ansatz setzt auf die Lernbereitschaft des einzelnen als Grundpfeiler des sozialen und politischen Wandels. Allerdings weiß er nur zu gut, dass bloße Appelle in den Kleidern stecken bleiben. Folglich richtet der individualistisch-einübende Ansatz sein Hauptaugenmerk auf konkrete Verhaltens- und Einstellungsänderungen. Sein Ehrgeiz besteht darin, in Auseinandersetzung mit der natürlichen und sozialen Umwelt die Bereitschaft und die Kompetenz zum Handeln unter Berücksichtigung ökologischer Gesetzmäßigkeiten zu entwickeln.

Dazu müssen fünf Voraussetzungen erfüllt sein:

- „1. Es muss ein hinreichendes Wissen um ökologische Zusammenhänge vorhanden sein; 2. es müssen ökologische Wertvorstellungen

gegeben sein; 3. die für das umweltrelevante Verhalten erforderlichen (infrastrukturellen) Verhaltensangebote (z. B. Altglas-Container) müssen vorhanden sein; 4. für das umweltrelevante Verhalten müssen Handlungsanreize vorhanden sein; 5. dem umweltschonenden Verhalten müssen positive Verhaltenskonsequenzen folgen.“ (Fietkau/Kessel 1984, S. 41)

Es liegt auf der Hand, dass bei diesem Lernarrangement die „kleinräumige Implementation umweltbezogener Maßnahmen“ (Fietkau/ Kessel 1987, S. 314) – sprich: die Einrichtung pädagogischer ‚Modellwelten‘ – die größten Effekte verspricht. Fietkau und Kessel, die als typische Vertreter dieses Ansatzes gelten können, nehmen folgerichtig ihren Ausgangspunkt beim ver Einzelten einzelnen. Zu sehr haftet ihr Interesse vordergründig an individueller Verhaltensmodifikation. Damit stehen sie in Gefahr, am Ende – und vielleicht gegen ihren eigenen Willen – nur noch Sozialmanagement zu betreiben. „Die Menschen werden als lernfähige, informationsverarbeitende, stör anfällige und Störungen verursachende, selbstprogrammierbare Wesen begriffen“, (de Haan 1984, S. 82) deren Hauptaufgabe darin besteht, ökologische Ungleichgewichte durch immer neue Verhaltensanpassungen auszu-tarieren. Die Frage nach den untergründigen, gärenden Widersprüchen im Leib der Gesellschaft aber verschwindet dabei in der Versenkung. Diese gesellschaftstheoretische Abstinenz teilt der individualistisch-einübende Ansatz auf weite Strecken mit der nachfolgenden Konzeption.

2.3. Die Welt im Wassertropfen: der systemisch-ganzheitliche Ansatz

Zwar ist sich der systemisch-ganzheitliche Ansatz darüber im klaren, dass das atomisierte Individuum ökologischen Lernens letztlich eine Abstraktion ist. Denn ökologische Pädagogik hat von Strukturbildungen auszugehen, in denen das Ganze sich eben nicht als Summe der Teile zusammenaddiert. Doch entstammen die ‚Basislektionen‘ des systemisch-ganzheitlichen Konzepts nicht gesellschafts-, sondern naturtheoretischen Modellen, die dann unterschiedslos auf soziale und pädagogische Prozesse zurückgespiegelt werden.

„Wie die neuere Grundlagendiskussion in den Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Biologie) gezeigt hat,“ heißt es entsprechend bei Dauber, „sind evolutionäre Prozesse durch (...) drei Strukturmerkmale bestimmt: Ordnung durch Fluktuation (dissipative Strukturen), Selbst-erneuerung (Autopoesie) und Verschränkung von Fluktuation (Systemevolution).“ (Dauber, zitiert nach: de Haan 1984, S. 85)

Diese Strukturmerkmale fungieren als gemeinsamer analytischer Schlüssel, um das Leben im Wassertropfen, im Teich, in sozialen Milieus und Gesellschaften, schließlich gar im Kosmos verständlich zu machen.

„Natürlich“ muss dann auch ökologisches Lernen der Entwicklungslogik aller lebendigen Systeme folgen: es soll vielfältig, vernetzt, integriert, selbstorganisiert usw. sein. Und unter der Hand wird die Idee der „Natürlichkeit“ zur neuen Programmformel, die nicht beschreibt, sondern vorschreibt: Leben und Lernen sollen „natürlich“ sein. Der Rekurs auf die „Natur“ scheint unumstößlich. Das macht ihn zum bevorzugten Bezugspunkt neokonservativer Ideologien. (Vgl. Rothermel 1995) Sie operieren mit der scheinbaren Unhintergebarkeit ökologischer Gesetze und unterschlagen deren Relativität. Denn

„alle ökologischen Gesetze sind erstens keine, die immer und überall in der Natur gelten und, was entscheidend ist, sie sind gerade bezogen auf das Sozialverhalten der Menschen sowie ihre Wechselbeziehung zur Natur nur Gebote, Wertungen, die über die Rede von der Natürlichkeit flugs zur unumstößlichen Norm erhoben werden.“ (de Haan 1984, S. 85 f.)

Die Einsicht in den Resultatcharakter der „Natur“ jedoch zieht die Normativität des „Natürlichen“ in Zweifel. Zurecht lässt sich fragen:

„Welche Natur bzw. welche durch was erhaltene (Stichwort: Re-Naturalisierung) oder geschaffene (synthetische) Natur ist natürlich? Nichts bringt diesbezüglich im Alltäglichen größere Konfusionen hervor, als die Frage, was eine natürliche Ernährung sei. Müssten wir nicht gerade lernen, unsere Natur, unsere Natürlichkeit im Horizont der Gestaltbarkeit, also radikal geschichtlich zu begreifen? D.h., dass von einer Technologie-Natur (vgl. Weber 1998) ausgegangen werden muss, einer Vorstellung also, die nicht Natur als das Andere von Technik begreift, sondern Natur innerhalb des Horizonts des gesellschaftlich Gemachten, von Technologie, situiert.“ (Euler 2000, S. 17)

Der Begriff der „Technologie-Natur“ mag zunächst als Provokation erscheinen; die eigentliche Herausforderung aber besteht in der epochalen Zäsur, die ihm zugrunde liegt. Der aktuelle gesellschaftliche Technologisierungsprozess nämlich verändert nicht nur die Welt, die äußere Natur der Menschen, sondern zugleich auch das Selbst, die innere Natur und damit die jahrhundertlang gültigen Vorstellungen der Menschen von sich selbst. Mit den neu aufbrechenden Möglichkeitshorizonten entstehen nicht nur unabdingbare Gestaltungsanforderungen, sondern auch neue Ausschließungspraxen und neue Grenzfragen. Es genügt dazu der Verweis auf Technologien,

die gezielte Veränderungen am Atom- und Zellkern vornehmen, die eine künstliche Intelligenz installieren, künstliche Welten schaffen, den Anfang und das Ende des Lebens problematisch werden lassen, vermeintliche Geschlechtergrenzen durchbrechen und neue Arten produzieren und zum Patent anmelden. Die daraus entstehenden Problemkonstellationen sind nicht mehr durch unbefragten Rückgriff auf Traditionen oder behauptete Naturgrenzen zu beantworten.

Im Klartext heißt das: Die Möglichkeit, aber auch die Last der Selbstbestimmung, schließlich der gesellschaftlichen und weltgesellschaftlichen Entwicklung fallen immer entschiedener in den Kompetenzbereich der Menschen selber; sie werden unabweisbar zu einem gesellschaftlich-technologischen Problem.

„Die Grenzen von Subjekt und Objekt, Natur und Gesellschaft werden flüssig. Das heißt nicht, dass es kein Gegebenes mehr gebe – nach wie vor gelingt dem Menschen nicht die *creatio ex nihilo* –, nur, und das wird zum alles entscheidenden Charakter der Technologisierung, die Formen der Naturgeschichte, die uns umgeben, unsere Um- und Inwelt, sind zunehmend Resultat der inneren und äußeren Produktion.“ (Euler 2000, S. 16)

Das gilt auch für alle Formen von ‚Natur-Schutz‘, alle Formen der Schaffung sogenannter natürlicher Freiräume; denn sie bedürfen einer Technologie, mit der sie hervorgebracht werden: Jeder Wunsch nach einem Gegebenen als einem Nicht-Gemachten gewinnt einzig Gestalt als bewußt nicht-gemachtes Gemachtes. Dies zeigt, wie sehr Natur und Gesellschaft bzw. Natur und Technologisierung heute mehr denn je widersprüchlich ineinander verstrickt bleiben.

„Die Technologisierung setzt auf der einen Seite die Naturbeherrschungstendenz der Aufklärung fort, also das Programm, dem gemäß Wissen Macht ist und durch Technik die Lebensverhältnisse gegenüber der permanent bedrohlichen Naturunbill kalkuliert, eben humanisiert werden können. Auf der anderen Seite aber tilgt die Technologisierung den als selbständiges Gegenüber angenommenen Widerpart der Vernunft (i. S. des Machens, der Technik) nämlich die Natur bzw. die Eigenständigkeit der Objektwelt.“ (ebd., S. 16)

Aus dieser dialektischen Grundfigur des Mensch-Natur-Verhältnisses resultiert schließlich eine Neukonzeption ökologischer Bildung: mit ihr gewinnt ökologische Pädagogik eine notwendig gesellschaftskritische Fassung.

2.4. Eingriff ins Industriesystem: der gesellschaftskritisch-aufklärerische Ansatz

Statt dem Phantasma vom ‚Leben im Einklang mit der Natur‘ aufzusitzen, thematisiert dieser Ansatz den strukturellen Gewaltzusammenhang, der Natur und Gesellschaft widersprüchlich aneinander kettet. Dieser Gewaltzusammenhang aber ist weder schicksalhaft, noch unwandelbar. Der ‚Stoffwechsel des Menschen mit der Natur‘ folgt einer geschichtlichen Spur, die nicht allein als Herrschaftsgeschichte zu Buche schlägt, sondern zugleich die Mittel zur Herrschaftskritik bereithält. Der gesellschaftskritisch-aufklärerische Ansatz nutzt diese Mittel, um über Wissenschafts- und Technikkritik hinaus Aufklärung über die Geschichtlichkeit von Natur und Gesellschaft – und damit Aufklärung über die Aufklärung – zu betreiben. Sein besonderes Interesse gilt den sozio-ökonomischen und politischen Hintergründen ökologischer Krisen, den Möglichkeiten zum korrigierenden Eingriff ins Industriesystem, nicht zuletzt auch den Handlungsvoraussetzungen, um selbst gegen Irrtum und Widerstand anderer ökologisch agieren zu können.

‚Ökologisch agieren‘ heißt hier aber nicht, die Folgeprobleme ökologischer Gefährdungen allein mit industriegesellschaftlichen Mitteln lösen zu wollen. Vielmehr teilen Vertreter dieses Ansatzes die Überzeugung, das Überleben der Menschheit zwingt – weitaus radikaler – zur „rücksichtslosen Kritik alles Bestehenden“, wie Schmied-Kowarzik (Marx zitierend) schreibt. (Schmied-Kowarzik 1984, S. 43 ff.) Dies allerdings „erfordert Abstraktions- und Reflexionsleistungen, die in der Umwelterziehung bisher kaum thematisiert sind, in der Ökopädagogik gleichfalls noch nicht in den Blick rückten.“ (de Haan 1984, S. 88) Denn der radikale Abschied von der katastrophalen Seite der Moderne ist ein durch und durch widersprüchliches Unternehmen: Er kritisiert die moderne Ausbeutung von Natur im Namen einer Freiheitsidee, die sich der Moderne verdankt; er widerstreitet dem Zwang zum Fortschritt als fortschreitender Selbstzerstörung um des Fortschritts der Gattung willen. So gesehen bewegt sich der gesellschaftskritisch-emanzipatorische Ansatz auf Messers Schneide: Er sucht im widersprüchlichen Gefüge des Industriesystems nach den Kräften, mit denen es sich selbst überschreitet. Sein Ziel ist – über einen idealistischen Wandel im Denken hinaus und auch über einübende Verhaltensformung hinaus – zu einem politischen Handeln zu befähigen, das Ausblicke auf ein befreiteres Verhältnis von Natur und Gesellschaft entbindet.

3. Ökologische Bildung

Der Begriff ‚ökologischer Bildung‘ verhält sich zu den dargestellten Ansätzen ökologischer Pädagogik keineswegs neutral. Denn weder erschöpft sich Bildung ihrem eigenen Begriff nach im idealistischen Appell zum verantwortungsbewussten Umgang mit der Natur, noch lässt sie sich als operationalisierte, umweltgerechte Verhaltensstrategie dechiffrieren. Auch systemische Ansätze können die widersprüchliche Dynamik nicht einholen, die seit Beginn der bürgerlichen Epoche das Bildungsdenken bestimmt. Bildung gerät – je länger je mehr – in Widerspruch zu sich selbst. Folgt man Adornos luzidem Befund (vgl. Adorno 1975, S. 88 ff.), so bleibt in unseren Tagen zumeist eine sozialisierte Halbbildung zurück, die als loser Kitt die austauschbaren, künstlichen Versatzstücken des Alltagsbewusstseins zusammenhalten soll. Will man daher das Bildungsproblem, wie es uns heute gestellt ist, umreißen, dann muss der innere Zusammenhang von Halbbildung, subjektivem Erfahrungsverlust und einer zur Kulturindustrie verkommenen Industriekultur erschlüsselt werden.

„So erscheint es zunächst unumgänglich, den Bildungsbegriff aus seiner Verschüttung zu befreien, seinen Inhalt neu zu vergegenwärtigen. Bildung zielt auf die allseitige Entfaltung des Menschen als eines bewussten Wesens. Natur und Geist sind darin gleichzeitig aufbewahrt und wollen miteinander versöhnt sein.“ (Heydorn 1980, S. 291)

Mit diesen Worten umreißt H.-J. Heydorn ein kritisches Bildungsverständnis, dessen Horizont die gegenwärtige Verfasstheit der Gesellschaft sprengt. Dennoch bleibt sich Heydorn der limitierenden historischen Bedingungen von Bildung durchaus bewusst. Das Dilemma unseres verwickelten Weltzustands besteht für ihn gerade darin, dass uns die problemlosen Alternativen abhanden gekommen sind. Jeder Eingriff ins Industriesystem birgt unübersehbare Konsequenzen, „die sich der rationalen Kontrolle entziehen und Risiken einer Spontaneität entfalten, die das Überleben berühren.“ (ebd., S. 292) Der Fortbestand des Industriesystems jedoch gewinnt nicht minder Züge eines potentiellen Selbstmords.

„Überleben erscheint hier in einer bemerkenswerten Verzahnung: In die Notwendigkeit physischen Überlebens, das kollektiv bedroht ist, ist das Interesse an der Aufrechterhaltung bestehender Herrschaftssysteme mit eingegangen.“ (ebd., S. 292)

Dies zwingt dazu, die Frage nach der Bildung mit dem Überlebensproblem der Menschheit systematisch zu vermitteln. In gewissem Sinn ließe sich auch sagen: der Begriff der ‚ökologischen Bildung‘ ist tautologisch. Sein

zentrales Anliegen kreist um die Möglichkeiten menschlicher Befreiung unter Wahrung der Überlebensaussicht. Die erforderliche pädagogische Gratwanderung setzt auf die Helle des Bewusstseins.

„Bildung des Bewusstseins, die den Menschen zum wissenden Handeln im verwundbaren Gewebe seiner Bedingung befähigt, gewinnt eine Bedeutung wie nie zuvor. Dies meint zunächst Aufklärung als geduldige Arbeit.“ (ebd., S. 294)

Dem Einsichtsvermögen jedoch müssen Wachheit und Erfahrungsfähigkeit der Menschen zu Hilfe kommen, damit die das Alltagsleben durchkreuzenden (und oftmals stillgestellten) Widersprüche produktiv werden können. Ökologische Bildung erschöpft sich so gesehen nicht in kognitivistischem Wissenserwerb, sondern durchdringt die sensitiven Dimensionen des Alltagshandelns.

Daher verwundert es auch nicht, wenn die interessantesten Konzeptionen ökologischer Bildung mit Erwachsenen Aspekte subjekt- und alltagsorientierten Lernens besonders ins Auge fassen. Doch sollte dies nicht zum vor-schnellen Schluß verleiten, der ‚gesellschaftskritisch-aufklärerische Ansatz‘ beherrsche das erwachsenenpädagogische Feld. Eher dominieren ‚idealistisch-appellative‘ Konzepte (mit wertkonservativem Grundzug) (vgl. Preißer/Neumann-Lechner 1991) bzw. ‚individualistisch-einübende‘ Entwürfe (teils mit handlungsbezogenen, teils mit stark wissensbezogenen Komponenten). Die entsprechenden Zielvorgaben verraten den zumeist verbal-kognitiven Grundzug dieser Bildungsarbeit: Sie soll ‚hinweisen‘ und ‚aufklären‘, ‚erörtern‘ und ‚diskutieren‘. (Vgl. Arnold 1988, S. 40) Im gleichen Atemzug aber gestehen Erwachsenenbildner ein, wie fragwürdig die Hoffnung auf eine durchschlagende Wirkung kritischer Einsicht geworden ist: „Offenbar ist ein gewisser Sättigungsgrad an ökologischen Informationen erreicht“, resümiert H. Siebert. (Siebert 1990, S.232) Ob dafür jedoch lediglich – wie er vermutet – ‚psychohygienische Lernwiderstände‘ verantwortlich zu machen sind, mag bezweifelt werden.

3.1. Ökologische Bildung: konstruktivistisch?

Was in Sieberts Argumentationen gewöhnlich aus dem Blick verschwindet, sind die tiefenstrukturellen Dimensionen, aus denen erwachsenenpädagogische Konfliktlagen resultieren. Sein Argumentationsstil streift häufig nur die Oberfläche gesellschaftlicher und pädagogischer Phänomene, verharrt zumeist in einem unentschiedenen Sowohl-Als-Auch oder lässt das Unverein-

bare in einem Sprachnebel schlicht verschwinden. So wiederholt er auf der einen Seite die unkritische These der Neurobiologie bzw. der von ihr inspirierten konstruktivistischen Erkenntnistheorie:

„Unser Erkenntnisapparat agiert zunächst affirmativ: Wir nehmen vor allem das wahr, was mit früheren Erfahrungen kompatibel, d.h. verträglich ist. Wir haben ein natürliches Bedürfnis, unsere Wahrnehmungen und unser Wissen zu ordnen und Komplexität zu reduzieren.“ (Siebert 1996, S. 203 f.)

Das aber würde bedeuten: Stereotypisierung, Vereinheitlichung, Ausschluss des Fremden gehörten ebenso zum evolutionären Erbe wie das Interesse an individuellem Eigennutz, Egozentrik und ungestörtem Weitermachen.

„Kaum jemand verzichtet auf eine Urlaubsreise in die Karibik primär, um einen Beitrag gegen die Klimakatastrophe zu leisten.“ (Siebert 1999, S. 43)

Das ist zweifellos ebenso richtig, wie die evolutionsbiologische Begründung dieses Sachverhalts fragwürdig bleibt. Der unverhohlene Pragmatismus, der sich mit zentralen Hypothesen der Erkenntnisbiologie verbindet, müsste gerade dann eine Kritik dieses erkenntnistheoretischen Entwurfs nach sich ziehen, wenn die katastrophalen Konsequenzen dieses Pragmatismus vor aller Augen treten. Siebert ist sich dessen auch durchaus im Klaren: Da das Prinzip der ‚(Über-) Lebensdienlichkeit‘ bzw. ‚Viabilität‘ „zunehmend anthropozentrisch, egozentrisch und egoistisch praktiziert wurde, da diese Viabilität also auch für Umweltzerstörung, Ausbeutung und Unterdrückung mit verantwortlich ist, ist fraglich, ob sie als dominantes Prinzip eine Zukunft unserer Gattung ermöglicht.“ (Siebert 1996, S. 202)

Bevor jedoch eine vertiefte theoretische Auseinandersetzung, die das widersprüchliche Verhältnis von Viabilität und Vernunft entfaltet möglich wird, werden beide auf das Prokrustesbett eines gemeinsamen Interesses gespannt:

„Vernünftig ist es nicht nur, den Ast nicht abzusägen, auf dem man sitzt, sondern vernünftig ist ein pfleglicher Umgang mit der Schöpfung um der Schöpfung willen.“ (Ebd., S. 206)

Damit sind Viabilität und Vernunft rhetorisch versöhnt, ohne dass die Dialektik der Aufklärung, die sich im Verhältnis beider manifestiert, auch nur im Ansatz thematisch geworden wäre. Allen aber, die sich von der Krise der Moderne umgetrieben wissen, wird mit der Versicherung Trost gespendet:

„Im Normalfall handeln wir ökologisch-vernünftig, wenn dieses Handeln gesundheitliche, finanzielle, soziale ‚Gratifikationen‘ in Aussicht stellt, wenn also das Vernünftige auch viabel ist.“

(Siebert 1999, S. 43)

Dieser Trost aber – das weiß Siebert auch – steht auf schwachen Füßen; denn, so wendet er gegen sich selbst ein, gemeinwohlorientiertes Handeln bildet eher die Ausnahme, sofern es mit Verzicht und Unbequemlichkeit verbunden ist. (Vgl. ebd., S. 43)

Genau in dieser Situation soll Erwachsenenbildung in die Lücke springen: Sie soll nicht aufklären, sondern das Erleben umpolen, sie soll zu einem Reframing der jeweiligen Wahrnehmungs- und Erlebnisweisen beitragen.

„Reframing ist nicht identisch mit einem ‚Abbau von Vorurteilen‘ (...). Eher geht es (...) um eine Relativierung und Erweiterung unserer Wirklichkeitskonstruktion, z.B. Fremde nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung erleben, den Verzicht auf die Benutzung des PKW zugunsten öffentlicher Verkehrsmittel genießen, sich für anders Denkende interessieren, anstatt ständig die eigene Person behaupten zu wollen.“ (Siebert 1996, S. 204)

Erwachsenenbildung wird auf diese Weise zu einer Art Psycho-Agentur der Gesellschaft, die das wahrscheinlich machen soll, was das evolutionsbiologische Erbe und die eurozentrische Moderne kaum in Aussicht stellen. Der Weg aus der ökologischen Krise bedient sich dabei aber nicht mehr der Mittel der Aufklärung, indem er deren Widersprüchlichkeit durchbuchstabiert, sondern bleibt dezidiert irreflexiv, indem er sozio-strukturelle Ursachen naturalisiert bzw. ‚biologisiert‘, gesellschaftliche Krisen individualisiert und politische Interventionsformen psychologisiert.

Richtig an dieser konstruktivistischen Variante ökologischer Bildung bleibt die Einsicht, dass das Verfüttern abgepackter Aufklärungspakete gewöhnlich nicht nur sein Ziel verfehlt, sondern das Gegenteil provoziert. Richtig bleibt auch, dass ein Aufklärungsgeschäft, das seiner eigenen Kritik nicht aus dem Weg zu gehen versucht, eine erhöhte Sensibilität einbringen muss für psychische Dispositionen und ambivalente Gefühlslagen. Vor allem gilt zu realisieren, wie tief heute politisch-soziale Ohnmachtserfahrungen verinnerlicht sind, wie stark die Sicherung, ja Abschottung der eigenen Lebenswelt unseren Alltag bestimmt. Aus der ideologiekritischen Information allein springt daher kein Funke mehr, der weiterglüht.

Mag die Analyse noch so präzise sein, sie trifft auf Erfahrungsbarrieren im Alltagsbewusstsein Erwachsener – H. Rumpf spricht von „Wahrnehmungs-

störungen“ (vgl. Rumpf 1977) – die verhindern, dass die Botschaft ankommt. Diese alltäglichen Erfahrungsbarrieren jedoch sind Ausdruck der strukturellen Gewalt, die nicht nur soziale Verkehrsformen, sondern auch Bewusstseinsformen prägt. Der Verweis auf evolutionsbiologisch sedimentierte, jahrtausendealte „Erkenntnismechanismen“ (Siebert 1996, S. 200) hingegen geht im wesentlichen am Problem vorbei. Anstelle des Versuchs, die stammesgeschichtlichen Grundlagen der Vernunft objektivistisch erhehlen zu wollen, käme es darauf an, der gesellschaftlichen Vermittlung von Bewusstseins- und Unterbewusstseinsprozessen auf die Spur zu kommen. Dann nämlich ließe sich zeigen, dass die traditionellen Aufklärungspostulate gerade deshalb zum Scheitern verurteilt sind, weil sie in einem antiquierten Bewusstseinsmodell verharren, indem sie Subjekt und Objekt, Bewusstsein und Welt fein säuberlich zu trennen versuchen: Auf der einen Seite findet sich dann das Bewusstsein – ein Nürnberger Trichter, ein leeres Gefäß – und auf der anderen die Welt.

4. Politische Alphabetisierung

Ganz so undialektisch ist die Sache jedoch nicht. Das Bewusstsein existiert nämlich gar nicht als leeres Gefäß, als black box oder als leeres Konto für Bankeinlagen – ein Bild, das der brasilianische Volkspädagoge Paulo Freire des öfteren verwendet. Das Bewusstsein existiert intentional (Freire 1971, S. 86 ff.). Und nur weil es Intentionen, Vorverständnisse, Entwürfe, Ideen, Hoffnungen hat, kommt ihm etwas in den Blick. Nun ist Paulo Freire allerdings nicht so naiv zu glauben, die Hoffnungen der Landarbeiter, die in und durch seine Alphabetisierungskampagnen aufbrechen, fielen in aller Reinheit vom Himmel. Im Gegenteil reproduziert sich im unkritischen Bild von Freiheit die real erfahrene Herrschaft. Frei sein heißt zunächst: sein wie der konkret erfahrene Boss – mit dieser Macht, mit dieser Gewalt. (Vgl. ebd., 65) Und es heißt auch: sich an die alten Zwänge halten, indem man sie anderen erneut aufzwingt. „In die Wirklichkeit eingetaucht“, so kommentiert Freire diesen Vorgang, „können die Unterdrückten die ‚Ordnung‘ nicht klar erkennen, die den Interessen der Unterdrücker dient, deren Bild sie internalisiert haben.“ (ebd., 61 f.) Die Beherrschten haben damit Teil an der organisierten Gewalt. Diese Kette struktureller Gewalt ist beileibe keine Erscheinung, die sich nur in der Dritten Welt auffinden lässt. Sie bestimmt nicht minder den Alltag hochtechnisierter Industrienationen. Gerade deshalb dürfte Freires pädagogische Antwort auch für uns von Interesse sein. Sicher, wir leben nicht in der ‚Kultur des Schweigens‘, des ungeschminkten

Mundtot-gemacht-werdens, des Analphabetismus. Doch ist unsere ‚Kultur der Geschwätzigkeit‘ um keinen Deut besser. „Das Alltagsleben der Menschen ist wie das Rattern einer Konversationsmaschine“, (Berger/Luckmann 1996, S.163) heißt es einmal bei Berger und Luckmann. Diese Maschine zerfrisst Bedeutungen, zerredet Probleme, übertüncht eine angstvolle Leere, die sich für die Menschen der Ersten Welt auftut. Von Thomas Gottschalk bis zu tagespolitischen Fensterreden bietet sich das gleiche Bild: Die Menschen werden zugeschüttet mit einer Lawine aus Lärm, Phrasen, Vorurteilen und künstlich produzierten Klischees der Bewusstseinsindustrie. Heraus kommt genau das, was Freire die ‚Kolonialisierung des Alltagsbewusstseins‘ nennt. Gemeint ist damit, „dass die unterdrückerische Wirklichkeit diejenigen verschlingt, die darin leben und auf diese Weise die Wirkung hat, das Bewusstsein der Menschen zu überfluten.“ (Freire 1971, S.47 f.)

Das Gefühl, verschlungen zu werden, untergetaucht zu sein, nicht mehr oben zu schwimmen, findet sich nicht allein bei brasilianischen Landarbeitern. Kurse etwa mit deutschen Auszubildenden oder Hausfrauen (vgl. Kalasek/Eichler 1983, S. 361 ff.) spiegeln – bis in die Wortwahl – einen ähnlichen Erfahrungstypus wider. Hier wie in der Dritten Welt geht es daher – pädagogisch gesehen – um den gleichen Prozess: nämlich das ‚Auftauchen‘ aus dem überfluteten Bewusstsein. Hier wie dort geht es um Alphabetisierung. Doch bedeutet Alphabetisierung für uns nicht einfach Einführung in basale Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben. Es bedeutet für uns: das Alphabet erlernen, mit dem wir unsere soziale und politische Realität neu buchstabieren können, sensibel werden und wahrnehmen lernen, was sich in den kleinsten Alltagsszenen ereignet; es bedeutet, die Barrieren zu durchbrechen, die Erfahrungsprozesse stets auf die gleichen, vorgefabrizierten Muster festlegen. Kurz: die politische Alphabetisierung (vgl. Bahr 1977, S. 78ff.), ohne die keine ökologische Bildung wirklich denkbar ist, zielt auf erweiterte Handlungsfähigkeit.

Dazu aber muss Erfahrung selbstreflexiv werden. D.h.: Es kommt nicht auf die Menge und Buntheit, eher auf die Qualität von Erfahrungen an. Erfahrung gewinnt dort an Weite und Tiefe, wo die eigenen tief sitzenden Berührungspunkte, Klischees und blinden Flecke im Erfahrungsprozess in den Blick rücken. Das ist wirklich kein leichtes Geschäft, denn es bedeutet, im Umgang mit sich selbst an spürbare Grenzen zu stoßen. Selbstreflexive Erfahrung begegnet dabei einem unerwarteten Umstand: „dass es auch eine Erfahrung sein kann, keine Erfahrungen mehr machen zu können.“ (Manke 1985, S. 26) Wo dies zu Bewusstsein kommt, gewinnt ökologische Bildung

eine eigene Qualität. Sie beginnt mit der konkreten Erfahrung veränderter Erfahrung (vgl. Kappner 1984, 20).

5. Alltagsbewusstsein und Erfahrung

5.1. Verhinderte Negation

Die Formel von der 'Erfahrung veränderter Erfahrung' unterstreicht einen fundamentalen Sachverhalt: In unserer Zeit gehört zu jeder gelungenen Erfahrung ein negatives Moment. D. h.: Erfahrung schließt Verunsicherungen, Ängste und Enttäuschungen im wörtlichen Sinn ein. Der falsche Schein wird zerrissen, die Täuschung kommt ans Licht – und mit ihr ein Stück verborgene, uneingestandene Wirklichkeit (vgl. Buck 1969, S. 73 ff.). Damit ist gelungene Erfahrung der Gegenspieler zu all den Sicherungsmechanismen, die das Alltagsbewusstsein gewöhnlich durchziehen. Folgt man den unterschiedlichsten Ansätzen zur Analyse des Alltagslebens moderner Industriegesellschaften bzw. des Alltagsbewusstseins (vgl. Lefebvre 1972; Leithäuser 1976; Heller 1978), so fällt als erstes Eigenschaftsmerkmal dessen absichernder, routinierter Pragmatismus auf. Das ist nicht weiter verwunderlich: Der andauernde Anpassungsdruck der sozialen Realität zwingt jeden von uns, ein System von Handlungsorientierungen parat zu haben, nach dem er schnell einordnen, entscheiden, reagieren kann. Die Wirklichkeit der Alltagswelt ist im Alltagswissen schon vorarrangiert nach Mustern, Rezepten, typischen Vorgriffen. Mit anderen Worten: In der Struktur des Alltagswissens ist gleichsam eine Weltsicht abgelagert, die aber weitgehend unbewusst und unreflektiert bleibt. Die Entstehungsgeschichte der alltäglichen Deutungsmuster ist im routinierten Alltagswissen untergegangen. Wäre es anders, käme der Alltagsmensch ins Stolpern wie der Tausendfüßler, der darüber nachzudenken beginnt, wie er seine Beine richtig zu setzen hat. Das alles aber ist kein Grund, freudig ins „Lob der Routine“ (Luhmann 1975, S. 113 ff.) einzustimmen. Vielleicht ermöglicht ja gerade das Stolpern und Stutzen neue Erfahrungen. Das Alltagsbewusstsein hingegen bietet mit seinen eingeschliffenen Deutungsmustern bequem Platz für Ideologien aller Art; man könnte auch sagen: für Weltbilder, die ökologische Krisenerfahrungen stilllegen, abdrängen oder verschieben. (vgl. Pongratz 1988, S. 293 ff.)

Da ist kein absichtlich böser Wille im Spiel; die Ideologien funktionieren eher lautlos und selbstverständlich. Ein Beispiel: Aus einer Gruppendiskussion mit Jugendlichen berichtet Thomas Leithäuser folgenden Gesprächsbeitrag zum Problem moderner Technologien:

„Die Frage, woher die kommt, die Technik, ist meiner Ansicht nach ganz leicht zu beantworten. – Tatsache, dass der Mensch ein Egoist ist und eben versucht, es möglichst bequem zu haben und darum strengt er seinen Grips an, um das eben noch einfacher zu machen und eben mit bequemer Arbeit Geld zu verdienen. Und darin eben das ganze Bestreben, was in den Industrieländern betrieben wird – und darum ist es auch eben so geworden mit der Entwicklung der Maschinen und jetzt der Atomkraftwerke usw.’ Der ideologische Aspekt dieser Rede deutet sich in dem Versuch an, eine Gesamterklärung zu geben: Der Egoismus des Menschen ‚der mit bequemer Arbeit Geld‘ verdienen will, soll der Grund sein für die Entwicklung der Technik bis hin zu den Atomkraftwerken. Der reduktionistische Aspekt der Rede drückt sich in der Beschränkung auf die Angabe eines Grundes aus, den Egoismus.“ (Leithäuser 1987, S. 210)

Hier wird ein typischer Mechanismus erkennbar, nach dem das Alltagsbewusstsein auch in anderen Bereichen arbeitet: Reduziert wird das Unbekannte oder Bedrohliche auf Bekanntes oder vermeintlich Bekanntes (vgl. Leithäuser u. a. 1977, S. 53 f.). Diese Reduktion lässt sich als eine Art Schicksalsmanagement begreifen, zu der sich die Menschen bei steigender Undurchsichtigkeit gesellschaftlicher Verhältnisse flüchten. Sie schafft zumindest subjektive, vermeintliche Sicherheit und hält die untergründige Ohnmacht und Angst in Schach. Die Realität wird abgecheckt, einsortiert, erledigt. Für jedes Thema gibt es eine ‚Kiste‘, einen vorbereiteten Verstehenshorizont. Solche Thema-Horizont-Schemata (ebd., S. 54) blockieren den Erfahrungsprozess. Sie unterschlagen das Salz in der Suppe, nämlich die negativen Erfahrungen, in denen die Horizonte in Bewegung geraten. „Alle Anstrengung gilt der Vermeidung der Negation.“ (Gronemeyer 1982, S. 23) Damit ist die Erfahrung erledigt, bevor sie wirklich angefangen hat.

5.2. Regressionsdruck und Narzissmus

In seiner irreflexiven Form unterläuft das Alltagsbewusstsein gewöhnlich nicht nur die Dialektik des Erfahrungsprozesses, sondern weiß auch nichts davon. Die eingeschliffenen Verfahrens- und Erfahrungsweisen bringen die Welt scheinbar wieder ins Lot, indem sie sie nach Stereotypen ordnen. Diese Stereotypie hat allerdings ihren Preis: Sie wird bezahlt mit der Unfä-

higkeit, genau hinzuschauen, konkret wahrzunehmen, Differenzen zu entdecken. Der Zerfall des Sinns für das Unmittelbare (vgl. Rumpf 1977, S. 13 ff.) macht die erfahrene Welt fremd und arm. Das Alltagsbewusstsein lebt aus der Anonymität des ‚Man‘, aus dem, was man sagt, denkt, fühlt, weiß. Damit spiegelt es letztlich nur zurück, was das moderne Alltagsleben vorzeichnet: die zunehmende Isolation und gesprächslose Unterwerfung unter anonym vorgegebene Verhaltensmuster. Vom Arbeitsplatz bis tief in den Freizeitbereich hinein bleiben die Menschen allein.

„Die SB-Tankstelle setzt die Auto-Isolierung fort: keine Handlungsmaterie verbindet die Leute mehr, kein Gespräch, keine Möglichkeit, sich wechselseitig zu ratifizieren. Der Trinkautomat mit Leuchtziffern ersetzt schrittweise den Kiosk, das Büdchen. Und der Supermarkt hat schon lange ausgeholt, das soziale Zentrum des Feinkostlädchens auszu-powern – dort ist es zwar billig, aber man ist mit sich und der betäubenden Warenfülle allein – ein isoliertes Stück Treibgut auf hoher See, umbrannt von den Ankündigungen irgendwelcher Preisschlagger...“ (ebd., 13)

Dass die Menschen in dieser Situation den Blick für sich selbst verlieren, liegt auf der Hand. Keiner weiß mehr, wer er ist. Jeder erfährt seine Spurlosigkeit und Wirkungslosigkeit. Und solche „Ohnmachtserfahrungen setzen sich um in zunehmende Entpolitisierung“ (Bahr 1972, S. 19) – eine Entpolitisierung freilich, die in höchstem Masse politisch ist. Denn die Nichtigkeitserfahrung weckt tiefsitzende, frühe Ängste, aus denen sich politisches Kapital schlagen lässt.

Offensichtlich findet der innerste Zusammenhang des Selbst, der in frühester Kindheit aufzubauen wäre (vgl. Kohut 1973), in den Strukturen des Alltagslebens wenig Halt. Er beginnt zu bröseln oder gewinnt erst gar nicht an Form. Innerlicher Identitätsverlust lässt sich allenfalls mit äußerer Darstellung kompensieren: Das bloße Gehabe überlegter Lebensführung ersetzt die wirkliche Aneignung der Lebensumstände. Die Alltagsmenschen spielen auf weite Strecken Theater. Und sie müssen es tun. (vgl. Goffmann 1969) Gerade darin bezeugt sich der objektive Regressionsdruck des Alltagslebens, der narzisstischen Phantasien und Praktiken Tür und Tor öffnet. Die alltägliche Erfahrung der Zersplitterung, der Resonanzlosigkeit, der Auslieferung an undurchsichtige Mechanismen begünstigt nicht nur frühkindliche Ohnmachts-, sondern auch narzisstische Größenphantasien (Rumpf 1977, S. 15 f.).

Die frühkindliche, archaische Suche nach absoluter Vollkommenheit, danach also, der Größte, der Erste, der Herrlichste zu sein – diese Wünsche

schlagen im Fühlen, Denken und Handeln der Menschen vor allem dann durch, wenn es nicht gelingt, sie mit der einschränkenden Realität angemessen zu vermitteln. Der Ohnmächtige sehnt dann seinen Führer oder die Maschinerie der Zerstörung geradezu herbei, um – mit ihnen verschmolzen – an ihre Allmacht teilzuhaben. Die Comics der Superhelden sind in dieser Hinsicht keine abstrusen Erfindungen; eher spiegeln sie Erfahrungen mit einer Realität wider, die als willkürliche und existentielle Bedrohung wahrgenommen wird. Solche Comics liefern Abbilder der alltäglichen falschen Projektionen, die das psychische Alltagsgleichgewicht mühsam austarieren helfen. Gelingt der seelische Lastenausgleich nicht, kann die Angst unmittelbar umschlagen in narzisstische Wut. Durch keine Selbstbesinnung gehemmt, projiziert das Selbst seine Ohnmacht und Versagung in die Welt und sucht sich seine Opfer. Während gelungene Erfahrung aus der differenzierten Nähe zum Verschiedenen und Anderen lebt, ebnet das bornierte Alltagsbewusstsein die Unterschiede ein. Übrig bleiben Schemata, die sich zu „Tickets“ (vgl. Horkheimer/Adorno 1969, S. 180ff.) – zu fiktiven Freifahrtscheinen ins erhoffte Glück – bündeln lassen. Objektive Kriterien für die Auswahl solcher Tickets kann es im Zustand alltäglicher Bewusstseins-trübung nicht geben. Jede Wahl ergriffe das Falsche, obgleich die Industriekultur allerlei Modelle auf Lager hat und stets neue nachliefert.

6. Ökologische Bildung als Erfahrungsprozess

Wichtigstes Gegenmittel gegen solche Vereinnahmungen und Vereinfachungen scheint noch immer zu sein, eine differenzierte Erfahrungsfähigkeit auszubilden. Der Rückgriff auf alltagstheoretische Analysen bringt die Ansatzpunkte ökologischer Bildungsarbeit deutlich ans Licht: Gegen Erfahrungsbarrieren läßt sich nicht anpredigen, es helfen weder moralische Appelle noch gut abgepackte Aufklärungspakete. Erfahrungsbarrieren lassen sich nur durch veränderte Erfahrungs- und Handlungsweisen durchbrechen: durch Erfahrung der eigenen Stereopathie, die die Wirklichkeit zurechtstutzt; durch Erfahrung von realen Handlungsmöglichkeiten und -grenzen, an denen sich Ohnmachts- und Größenphantasien korrigieren lassen; durch Erfahrung in Ernstsituationen, in denen keiner Theater spielt und seine Maske wahr; durch Erfahrung praktischer Solidarität, in der die Anonymität des ‚Man‘ überwunden wird.

Damit führt die pädagogische Aufgabenstellung in ein Paradox: Das Aufbrechen verhinderter Erfahrung braucht als Heilmittel, was die Störung offensichtlich nicht zulässt: nämlich eine vertiefte Erfahrungsfähigkeit. Wäre

dieser Zirkel wirklich völlig geschlossen, käme jede Pädagogik zu spät. Denn Pädagogik kann in die Menschen nicht eingreifen wie in einen reparierbaren Automatismus. Das ist ihre objektive Grenze. Sie ist im wesentlichen Geburtshelferkunst: Wo sich kein Leben regt, nichts Neues ans Licht drängt, kann Pädagogik wenig ausrichten – es sei denn, sie zaubert Attrappen und Marionetten aus dem Hut. Um so mehr hat eine kritische, ökologische Bildungsarbeit auf das zu achten, was schon geschieht und Zuspruch, Hilfe, Unterstützung verlangt. Sie muss ganz aufmerksam werden für die Bruchstellen, an denen der Kreislauf von ‚Ohnmachtserfahrungen – Angst – Apathie – scheinbarer Zufriedenheit‘ ins Stocken gerät. (vgl. Gronemeyer 1975, S. 27 ff.)

Individuelle Mangelserfahrung allein aber reicht dazu nicht aus. Es gibt genügend gesellschaftliche Entschädigungen, die die Befriedigung der für unerfüllbar erklärten Bedürfnisse nach einer intakten Natur, einem authentischen Leben oder sozialer Gerechtigkeit eine Zeitlang vergessen lassen. Die unerfüllten Bedürfnisse werden privatisiert, oft auch somatisiert: Die Menschen erleiden ihr Unglück in ihren Körpern, die stumm verneinen. Das Herz macht nicht mehr mit, der Kreislauf nicht, der Magen auch nicht. Die allgemeine Antwort darauf heißt: Schonkaffee.

Es gibt aber auch andere Antworten, unerwartete Antworten von alltäglichen Menschen, die zu widerstehen wagen: Bauern etwa in Larzac, Brokdorf oder Wyhl haben diesen Widerstand vorexerziert. Für sie brach der Kreislauf von Ohnmacht und Apathie auf, weil lebensbedrohliche Mangelserfahrungen durch kleine, kompensierende Privatleistungen nicht mehr auszugleichen waren. Um diesen Aufbruch zu wagen, aber mussten der Mangelserfahrung konkrete Autonomieerfahrungen zu Hilfe kommen. Das Aufstören der Zufriedenheit alleine genügt nämlich nicht, um Veränderungsbereitschaft freizusetzen. Zufriedenheit ist ja nur die eine Seite der allgemeinen Apathie. Die andere aber ist Ohnmacht und Angst. Sie kann unter den Bedingungen des akuten Mangels noch mehr lähmen. Ohnmacht lässt sich also nicht allein „durch das Bewusstsein von der Ohnmacht aus der Welt schaffen, sondern nur durch gelungene Lebenspraxis.“ (Gronemeyer 1977, S. 28)

Und hier ist die Erwachsenenbildung tatsächlich eingefordert. Ihr fällt eine doppelte Aufgabe zu: erstens die Ermutigung – nicht als Festtagsrede, sondern als Ermutigung zur Angst (vgl. Bahr 1983) und als konkrete Handlungsalternative. Sie muss zeigen, was geht, weil es schon einmal gegangen ist, und dass es Gründe gibt, warum es wieder geht. Neben dem Zuspruch durch inspirierende soziale Modelle aber hat die Erwachsenenbildung noch

eine weitere Aufgabe: Sie muss die Kompetenzerfahrungen von einzelnen und Gruppen begleiten und stützen bzw. Hilfen zur selbstorganisierten, politischen Bildungsarbeit (vgl. Beer 1987, S. 129 ff.) anbieten: Sie muss Wege zeigen, um ein Handlungsfeld zu erkunden; sie kann Koordinations- und Organisationsfragen klären helfen; sie muss einen Lernzusammenhang zwischen Aktions- und Reflexionsphasen herstellen; sie muss notwendiges Wissen didaktisch aufbereiten und pünktlich, d. h. wenn es gebraucht und gefragt ist, einbringen; sie muss Lernerfahrungen sammeln, auswerten und weitergeben; sie muss veränderte Handlungsformen in ungewohnten Handlungssituationen regelrecht trainieren.

Damit kommen natürlich die traditionellen Rollenvorgaben des Erwachsenenbildners in Bewegung. Er wird weniger als Kursleiter, mehr als Lerninitiator (vgl. Beer 1984, S. 157 f.) in Erscheinung treten. Und das alles nicht in ‚individualistisch-einübender‘ Perspektive, sondern als politisch-praktischer Kompetenzerwerb. Der kann vor der Haustüre beginnen bei den unmittelbaren Interessen im Nahbereich: beim Nitratgehalt im Trinkwasser, beim täglichen Verkehrsstau oder bei der lokalen Müllverbrennungsanlage. Nur da, wo es gelingt, neue Handlungsspielräume hinzuzugewinnen, wird sich der Blick weiten: von der örtlichen Müllabfuhr zur Politik der Entsorgungs- und Energiekonzerne und von dort vielleicht zur Dritten Welt als Billigdeponie der Industrienationen. Solche Wege sind nicht zwangsläufig, aber möglich. Einer widerständigen ökologischen Erwachsenenbildung bleibt es aufgegeben, diese Chancen auszuloten.

Ökonomisierung der Erwachsenenbildung

Eine Packungsbeilage zu Risiken und Nebenwirkungen

Es gehört zur unbefragten Selbstverständlichkeit der bürgerlichen Welt, alles, was nur irgendwie in Produktions- und Verwertungsprozesse einbezogen werden kann, in eine Ware zu verwandeln. Dass dieser Vorgang höchst widersprüchliche Resultate nach sich zieht, wird – mal mit Empörung, mal mit einem Achselzucken – zur Kenntnis genommen. Danach geht man zur Tagesordnung über. Der Stachel des Widerspruchs aber bleibt; er lässt die moderne Gesellschaft nicht zur Ruhe kommen. Oft bricht er an den Rändern des Systems wieder auf.

In marginalisierten Bereichen wie etwa der Kunst wird der Widerspruch der Warenproduktion am ehesten noch flagrant: Jeder weiß, dass Kunst zu hohen Preisen gehandelt, gar als Geldanlage in Tresoren gebunkert wird. Jeder weiß auch, dass der eigentliche Wert von Kunst sich der Marktlogik gänzlich entzieht. Das, worauf Kunst abzweckt, – etwas ‘Anderes’ zum Vorschein zu bringen, das sich ökonomischen Imperativen gerade nicht fügt – widerstreitet ihrer Reduktion auf eine Ware. Entsprechend finden sich Kunst und Kommerz in der bürgerlichen Welt widersprüchlich aneinandergekettet: In ihrem Zusammenschluss treiben sie den Widersinn des Systems allererst auf die Spitze.

Nicht anders geht es der Bildung. Die Widersprüche, die die Vermarktung von Bildung nach sich zieht, kommen jedoch erst in unseren Tagen voll zu Bewusstsein. Solange der Bildungssektor unter staatlicher Regie organisiert wurde (und auf diese Weise den konkurrierenden Einzelinteressen von Privatbietern entzogen war) konnte zumindest der Idee nach eine Vorstellung von Allgemeinbildung beibehalten werden, die in der vernünftigen Gestaltung des Allgemeinen (sprich: des Gemeinwesens) ihren Ausdruck fand. Seitdem sich jedoch die Marktlogik im Bildungssektor einnistet, tritt der überkommene Sinn von Bildung – nämlich die Befähigung zur autonomen Lebensführung in einer mündigen Gesellschaft – in greifbaren Widerspruch zu den aufgeherrschten Ökonomisierungszwängen. Der seit den 80er Jahren von regierungsamtlicher Seite bewusst und entschieden vorangetriebene Auf- und Ausbau des Weiterbildungssektors erweist sich so gesehen im Rückblick als höchst zwiespältiges Unterfangen. Allerdings liegen die Widersprüche, die die Vermarktung von Bildung nach sich zieht, nicht immer offen zu Tage. Doch durchkreuzen sie den gesamten Erwachsenen- und

Weiterbildungssektor, so dass es erlaubt ist, zu Beginn unserer Überlegungen einen Teilbereich exemplarisch herauszugreifen.

Werfen wir also einen kurzen Blick auf die sogenannte ‚Universitätsreform‘, die in jüngster Zeit zum Zankapfel und Profilierungsfeld unterschiedlicher Politiker und Parteien geworden ist.

1. Universitätsreform und Optimierungskalkül

Wer die Debatte zur Universitätsreform in den letzten Jahren verfolgt hat, der konnte mit Erstaunen feststellen, wie scheinbar über Nacht ehemalige Tabu-Wörter sich zu Schlüsselbegriffen mauserten. Kaum jemand hätte sich vor Jahr und Tag ausgemalt, mit welcher Selbstverständlichkeit heute z.B. über Studiengebühren, Eliteförderung, Privatisierung des Bildungssektors, Hochschulmarketing, Qualitätsmanagement u. a. diskutiert wird. Wenn Universitäten heute verstärkt miteinander um Studierende konkurrieren, wenn sie im Rahmen von Studienverläufen größere Spielräume zur Profilbildung und Individualisierung einräumen, wenn sie in der Studiengestaltung insgesamt mehr Flexibilität und eine größere Praxisnähe zu ermöglichen suchen, dann dürfte dies – aus studentischer Perspektive – auf der Guthabenseite der Reform zu verbuchen sein. Selbst die Professorenschaft kann sich, was diese Seite der Reform betrifft, zu den Gewinnern zählen: Denn Individualisierung und Flexibilisierung sind nur dort zu haben, wo Hierarchien abgeflacht, Bürokratien vereinfacht und Kooperationen unterstützt werden. Dies alles, so versichern die politischen und wirtschaftlichen Initiatoren der Reform, laufe darauf hinaus, ein produktives, unternehmerisches Denken sowohl bei Hochschullehrern wie auch bei Studierenden zu etablieren.

Mit dem postulierten, 'unternehmerischen Denken' aber kommen auch die Schattenseiten der Reform ins Spiel: Wo gewissermaßen jeder zu seinem eigenen Kleinunternehmer hochstilisiert wird, da wird er dem internen und externen Konkurrenzdruck unmittelbarer als je zuvor ausgeliefert. Zugleich wird ihm auferlegt, sich um die notwendigen Ressourcen seiner eigenen Produktivität tunlichst zu kümmern. Denn Bildung wird unter diesen Voraussetzungen zu einer knappen und teuren Ware. Entsprechend gehört es zur inneren Logik dieser Studienreform, Studierende mit Studiengebühren, Regelstudienzeiten, permanenten Kontrollverfahren, differenzierten Leistungsbewertungen und Selektionsinstrumenten zu konfrontieren. Für die Hochschullehrer sind ganz ähnliche Disziplinarprozeduren vorgesehen, denn die

Kehrseite der geforderten Flexibilität ist ein permanenter Anpassungsdruck an sich schnell verändernde ökonomische und technologische Bedingungen. Der Reformoptimismus wird so gesehen von einer bedrohlichen Hintergrundmusik begleitet, die bei BDI-Präsident Henkel kurz vor der Jahrtausendwende folgendermaßen anklang: „Wer sich jetzt nicht bewegt, der wird bald zu den Verlierern gehören“. (Sudmann 1999, S. 10) Nebenbei bemerkt: Dieser Satz gilt ebenso für die Studierenden, denen unter veränderten Rahmenbedingungen eine stärkere Selbstdisziplinierung und Leistungsbereitschaft abverlangt wird. Die vielgerühmte Transparenz führt auf diese Weise ihre Kehrseite im Schlepptau. Denn sie läuft de facto auf eine größere Kontrolle über Ausstattungen, Kosten und Leistungen von Hochschullehrern bzw. Hochschuleinrichtungen hinaus. Die Transparenzforderung macht unmittelbar einsichtig, was der Historiker und Sozialphilosoph Michel Foucault der Disziplinargesellschaft insgesamt ins Stammbuch schreibt: „Die Sichtbarkeit ist eine Falle“. (Foucault 1976, S. 257; vgl. auch Pongratz 2001, S. 312 ff.)

Führt man sich diese Widersprüchlichkeit der aktuellen Bemühungen zur Hochschulreform vor Augen, dann wird auch das unentschiedene Schwanken verständlich, das Studierende wie Hochschullehrer ergreift. Die Reform erscheint den Beteiligten – soweit sie sich den Luxus einer reflektierenden Distanz noch leisten können – wie ein trojanisches Pferd: Sie wirbt mit größerer Effizienz, größerer Produktivität und größeren Spielräumen der Selbstentfaltung. Aber sie droht auch all denjenigen, die sich querstellen gegen die neoliberale Strategie der Vermarktung von Bildung. Landauf und landab stimmen reformorientierte Politiker das Hohelied der Funktionsebenen an. Solche Eliten, heißt es immer wieder (vgl. DUZ-Forum 1998, S. 10), müsse die moderne Gesellschaften um den Preis des Überlebens heranbilden.

Diese Überlegungen machen zweierlei deutlich: Zum einen, dass es zweifellos einen Reformbedarf gibt; und zum anderen, dass die Reform mit konservativen Leitbildern aufgeladen wird. Gerade die konservativen Untertöne aber wecken den Verdacht, dass das ganze Unternehmen einer problematischen Logik folgt: Es ist nämlich überhaupt noch nicht entschieden, ob die Krise, in die die Hochschulbildung geraten ist, nach dem Muster eines betrieblichen Optimierungskalküls gelöst werden kann. Wer der Vermarktung von Hochschulbildung leichtfertig das Wort redet, der muss wissen, dass er damit die Adressaten von Bildung in Kunden bzw. Käufer verwandelt und Bildung selbst zu einem vermarktbareren Produkt bzw. einer Ware umdefiniert. Unter dieser Voraussetzung kann man zwar über Produktionskosten

und Preise trefflich streiten, doch erliegt man allzu leicht dem Eindruck, das Problem der Bildungsreform sei gelöst, wenn die Produktion der 'Ware Bildung' optimiert ist.

Das eigentliche Problem aber liegt vermutlich tiefer. Es besteht u.a. darin, dass der 'Geist der warenproduzierenden Gesellschaft' noch den letzten Winkel akademischer Bildung ergreift, um ihr seinen Stempel aufzudrücken. Gebildet sein heißt dann: ein Rationalitätskalkül verinnerlichen, das auf die Quantifizierung, Verdinglichung und Verwertung von Wissen setzt. Es trägt dazu bei, immer subtiler und umfangreicher Wissen zu produzieren, doch verläuft diese Produktion von 'know how' gleichsam blind: Zwar steht immer mehr hochspezialisiertes Wissen auf Abruf bereit, doch erscheint der innere Zusammenhang dieser Wissensproduktion in tausend Teile zersplittert. Angesichts dieser Situation suchen Bildungsreformer Zuflucht bei einem alten liberalen Denkmuster. Sie hoffen auf die 'invisible hand' des Marktes, der schließlich alles zu einer Einheit zusammenfügen soll. Allein: der Weisheit letzter Schluss ist das nicht. Denn der Markt kann nicht das ersetzen, was den Kern kritischer Bildung ausmacht: die Kraft zur Selbstreflexion. Also käme es darauf an, dass die in den Wissenschaftsdisziplinen aufgespeicherte Rationalität sich kritisch auf sich selbst zurückwendet, damit sie – um im Bild zu bleiben – ihrer 'blinder Flecke' ansichtig wird. Zu diesen blinden Flecken aber gehört die Marktorientierung der Wissensproduktion selbst.

In gewissem Sinn ist diese Problemkonstellation nicht neu; allerdings hat sie sich verschärft (und sie wird sich weiter verschärften, wenn das, was als Heilmittel für die Krise von Hochschulen ausgegeben wird, wirklich zur Anwendung kommt). Wenn man die aktuelle Krise der Universitäten als Krise ihrer Wissensproduktion, ihrer Zersplitterung in Disziplinen, ihres verlorenen Bildungssinns dechiffriert, dann wird zugleich einsichtig, dass damit die Rationalisierungsverfassung der modernen Wissensgesellschaft überhaupt in Frage steht. Es ist gerade die durchgreifende Instrumentalisierung aller Wissensbestände, die dazu beiträgt, einen Bewusstseinszustand zu etablieren, den Adorno als „sozialisierte Halbbildung“ (vgl. Adorno 1975, S. 66) bezeichnet. Die fortlaufende Integration von Bildung in gesellschaftliche Funktionsprozesse steigert zwar ihre Bedeutung und Akzeptanz, nimmt ihr aber zugleich den kritischen Stachel: Stets revidierbar, auswechselbar, überholbar wird sie schließlich zu ihrer eigenen Totgeburt.

2. Vom Bildungsbürger zum Selbst-Vermarkter

Die strukturellen Zwänge des Weiterbildungsmarktes rufen einen bestimmten zugehörigen Habitus hervor: eine innere Haltung und psychische Disposition, die die Unterwerfung unter den Zwang zum Motor der Vermarktung der eigenen Person macht. Allerdings: Was sich objektiv als Unterwerfung unter die anonyme Autorität des Marktes ausnimmt, erscheint subjektiv als vermeintliche Steigerungsform der eigenen Person. Fromm hat die entsprechende psychische Strebung im Begriff der Marketing-Orientierung gefasst. Mit der forcierten Ökonomisierung der Gesellschaft, die nicht allein den wirtschaftlichen Sektor, sondern tendenziell alle sozialen Lebensbereiche erfasst, wird diese Orientierung zum Grundmerkmal von Industriegesellschaften in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die Marketing-Orientierung ist in der Regel mit weiteren psychischen Dispositionen verschwistet, unter denen die Faszination für das Leblose und Dingliche – also das, was Fromm mit dem Begriff der nekrophil-destruktiven Orientierung umreißt –, aber auch die Bevorzugung inszenierter Wirklichkeiten und die Flucht in narzisstische Größenphantasien eine besondere Rolle spielen. (Vgl. Funk 1998)

Während für die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts eine überwiegend autoritäre Charakterorientierung kennzeichnend war, deren wesentliches Merkmal in der Beherrschung und Verschmelzung mit Objekten und Personen der Außenwelt bestand, lösen sich diese projektiven Bindungen unter dem Diktat der Marktgesetze immer mehr auf. Die moderne, flexible Unternehmensführung kennt weder Patriarchen noch sakrosankte Bosse; denn auch diese stehen bei Bedarf zur Disposition. An die Stelle machtvoller, personaler Instanzen tritt zunehmend ein Netz flexibler, anonymer Funktionsprozesse.

„Da es kein machtvolleres Gegenüber mehr gibt, das Bestand hat, sondern nur den anonymen Markt, der heute so und morgen so aussieht und also keine feste Größe ist, fällt die Möglichkeit aus, sich seiner Eigenkräfte durch eine Projektion auf die Autorität zu entledigen. In autoritären Strukturen reicht es nämlich aus, seine menschlichen Eigenkräfte zu *verdrängen* und auf die Autorität zu projizieren, um gleichzeitig wieder mit ihnen durch eine symbiotische Unterwerfung unter den Träger der Projektion in Kontakt zu sein. Die autoritäre Symbiose und Projektion ist durch das *Erleben von Bindung* gekennzeichnet (...). Auch der Markt verlangt, dass man sich in seinen Dienst stellt, und Unternehmer, Aufsichtsräte, Manager, Arbeiter, Angestellte tun alles, um am Markt zu bleiben, aber der Markt kann keine feste Bindung brauchen. Der Projektionsmechanismus, mit dem sich der

Mensch jetzt seiner lebendigen Eigenkräfte entledigen soll, damit der Markt lebt, muss gewährleisten, dass es zu *keinem Erleben von Bindung* kommt. So hat sich eine Form der Projektion entwickelt – die sogenannte projektive Identifikation – die auf *Abspaltung* und *Leugnung* aufbaut und unter psychologischen Gesichtspunkten um vieles pathologischer ist als die Projektion nur verdrängter Eigenkräfte und Persönlichkeitsanteile des Menschen.“ (Funk o. J.b, S. 23 f.)

Was hier in psychoanalytischer Terminologie als projektive Identifikation umrissen wird, erscheint im Selbsterleben des Marketing-Charakters als unverbindliche Bezogenheit. Ein hervorstechendes Merkmal der Marketing-Orientierung besteht nach Fromm gerade darin, „dass keine spezifische und dauerhafte Form der Bezogenheit entwickelt wird; die Auswechselbarkeit der Haltungen ist das einzig Beständige einer solchen Orientierung.“ (Fromm 1981b, S. 53) Dies geht durchaus konform mit den Ansprüchen des Marktes, für den Flexibilität, Austauschbarkeit und Anpassungsfähigkeit zu bevorzugten Persönlichkeitsmerkmalen avancieren. Die zentralen Leitwerte, auf die hin sich Erleben und Handeln orientieren, sind Sich-Verkaufen und Gut-Ankommen. Genau darauf konzentriert sich die Angebotspalette des boomenden Weiterbildungsmarkts. Jeder versucht, sich so gut wie möglich zu verkaufen: mit seinen Zeugnissen, seinen Sprachkenntnissen, seinem selbstbewussten Auftreten, seinen Fortbildungskursen, seinen extravaganen Ideen. An zahlreichen Stellenanzeigen in gängigen Tageszeitungen lässt sich ablesen, wie der Zwang zur Selbst-Vermarktung in grandiosen Selbst-inszenierungen endet.

„Wer sich verkaufen will, muss sich als Köhner, als Bester, als Glücksfall, als Größter, Kompetentester, Vertrauensvollster usw. präsentieren.“ (Funk o. J.a, S. 10)

Bedeutung erlangen dabei nur noch diejenigen Eigenschaften, die sich leichtgänglich vermarkten lassen. Je mehr aber der Mensch dazu übergeht, sich selbst als Ding, als variabel verwertbare Kapitalanlage zu betrachten, um so mehr löst sich seine Identität auf. Zurück bleibt das unterschwellige Bewusstsein vom verschwundenen Sinn der eigenen Existenz, eine depressive Langeweile und unaussprechliche Einsamkeit.

„Da der Marketing-Charakter weder zu sich selbst noch zu anderen eine tiefe Bindung hat, geht ihm nichts wirklich nahe, nicht weil er so egoistisch ist, sondern weil seine Beziehung zu anderen und zu sich selbst so dünn ist (...). In Wirklichkeit steht dem Marketing-Charakter niemand nahe, nicht einmal er selbst.“ (Fromm 1981c, S. 375)

Diese innere Leere aber führt dazu, sich eine Belebung und Vermenschlichung von den am Markt angebotenen Waren zu erhoffen. Dem gibt die expandierende Werbung Ausdruck, die mit einem gigantischen Apparat versucht, die Suggestivkraft von Waren zu erhöhen.

„Wenn nicht mehr der Mensch mit seinen Bedürfnissen das Subjekt des Marktgeschehens ist, sondern das Marktgeschehen, der Erfolg am Markt, die Verkäuflichkeit von Waren das eigentliche Agens, der Ort des Lebens ist, dann ist es nur folgerichtig, dass die zu Markte getragenen Waren auch belebt werden, einen menschlichen Namen haben, sich durch menschliche Eigenschaften auszeichnen.“ (Funk o. J.a, S. 15)

Die Vermenschlichung der Dinge, die mit der Verdinglichung des Menschen einher geht, ist aber nur eine Ausdrucksform jener tieferliegenden psychischen Strebung, die Fromm als nekrophil-destruktive Orientierung bezeichnet. Fromm hat lange gezögert, sein Konzept der nekrophilen Destruktivität – die er als eine der Grundstrebungen in hochindustrialisierten Gesellschaften zu erkennen glaubte – zu veröffentlichen. Dabei versteht er den Begriff der Nekrophilie weniger im Sinn einer speziellen klinischen Pathologie, sondern vielmehr als um sich greifende psychische Disposition, alles, was leblos und tot ist, attraktiver zu finden als das, was lebendig ist.

Die Nekrophilie als Liebe zum Leblosen wurzelt wie die Marketing-Orientierung in einem eklatanten Mangel an Selbst-Sein, an einem Mangel also, aus seinen eigenen Kräften zu leben und ihnen in der Welt einen produktiven Ausdruck zu geben. Das Angezogenensein vom Leblosen, Dinghaften, Mechanischen und Maschinellen aber lässt sich nur zum Teil aus den Zwängen einer expandierenden Marktlogik erklären. Fromm sah vielmehr in dem die gesamte Moderne kennzeichnenden Grundzug der Berechenbarkeit und Quantifizierbarkeit des Lebendigen den wichtigsten Schlüssel zum Verständnis nekrophiler Dispositionen. Neben der Faszination der Berechenbarkeit, die die belebte Natur in sezierbare Objekte und Menschen in Dinge verwandelt, ist es die Attraktion des Maschinellen und Technisch-Machbaren, aus dem sich die Liebe zum Leblosen speist.

Die Liebe zum Leblosen ist für Fromm kein ursprüngliches Phänomen; vielmehr ist sie „das Ergebnis ungelebten Lebens“ (Fromm 1981a, S. 324), erwachsen aus der unerträglichen Machtlosigkeit, Isolierung und Verdinglichung der Menschen. Wo zwischenmenschliche Verhältnisse eine gespenstige Sachlichkeit annehmen, verblassen die Menschen schließlich zu Funktionsträgern, zu Robotern aus Fleisch und Blut. Die Nekrophilie findet ihre aktuelle Symbolik in der Menschmaschine. Fromm kommt „zu dem

Schluss, dass die leblose Welt der totalen Technisierung nur eine andere Form der Welt des Toten und des Verfalls ist.“ (Fromm 1981d, S. 319)

Die von Fromm umrissenen Charakterorientierungen lassen sich zunächst als idealtypische Konstruktionen verstehen. In der sozialen Realität treten sie stets in spezifischen Mischungsverhältnissen auf. Marketing-Orientierung und nekrophil-destruktive Orientierung schliessen sich dabei nicht selten mit narzisstischen Strebungen zusammen. Sie verstärken sich gegenseitig und bilden ein eigenes Syndrom. Es liegt auf der Hand, dass der vom Markt erzwungene Ökonomisierungsschub zu massiven und panischen Selbstverlustängsten führt, die bevorzugt narzisstisch kompensiert werden. Diese Regressionslösung bietet sich angesichts der zunehmenden Anonymisierung gesellschaftlicher Verhältnisse bei gleichzeitig steigender Funktionalisierung der Menschen geradezu an: Das geschwächte Selbsterleben wird mit Hilfe phantasierter eigener Großartigkeit kompensiert. Nähe und Verbundenheit zu anderen Menschen gibt es bei der narzisstischen Kompensation also nur dann, wenn der oder die anderen die eigene Grandiosität teilen, fördern, spiegeln, ergänzen. Die narzisstische Orientierung konzentriert alle Energien auf den Versuch, die eigene Ohnmacht vor sich selbst zu kaschieren. Entsprechend entwickelt die narzisstische Person eine hochsensible Fähigkeit, Wünsche und Bedürfnisse anderer differenziert zu erfassen, um sie zum Spiegel der eigenen Person zu machen. Hinter der Fassade des erfolgreichen, flexiblen, mobilen, gut ankommenden Selbst-Verkäufers nistet ein äußerst labiles Selbstbild mit einem tief verwurzelten Mangel an Vertrauen, bei gleichzeitigem symbiotischem Bedürfnis nach Schutz und Zugehörigkeit.

In Kürze lassen sich die basalen Charakterzüge der von Fromm analysierten Marketing-Orientierung unter folgenden Stichworten zusammenfassen: Konformismus, Flexibilität, Mobilität, Bindungslosigkeit, Entemotionalisierung und Selbst-Vermarktung (vgl. im Folgenden: Funk o. J.a, S. 3 ff.)

Konformismus: Sobald nicht Menschen und deren Bedürfnisse, sondern der Markt und das, was sich verkaufen lässt, zum Subjekt des Wirtschaftens avancieren, wird die Anpassung an die Marktsituation zum A und O individuellen Verhaltens. Der Zwang zum marktgerechten Verhalten spiegelt sich im Charakterzug des Konformismus wider. Die konformistische Strebung folgt der Grundintention: ‚Ich bin, was ihr wollt‘. In dieser Situation kann es keine stabilen Orientierungen mehr geben. Werte lassen sich statistisch oder durch Verkaufszahlen und Bestsellerlisten ermitteln; sie haben Konjunktur – oder erweisen sich als Flop. Relativismus und Orientierungslosigkeit sind daher die ständigen Begleiter des Konformismus.

Flexibilität: Flexibilität ist heute zu einem obersten Leitwert marktorientierten Wirtschaftens geworden, der sich in einem ebenso starken Wunsch vieler Menschen widerspiegelt, flexibel sein zu wollen. Flexibilität, verstanden als psychische Disposition, äußert sich im unstillbaren Hunger nach Abwechslung, nach dem jeweils Neuesten, nach dem Dernier Cri. Angesichts einer systemimmanenten ex-und-hopp-Mentalität haben Nachhaltigkeitsforderungen einen schweren Stand. Dies gilt in gleicher Weise für Lebensformen mit lokaler Bindung: Sie stehen quer zu strukturell verankerten Mobilitätszwängen.

Mobilität: Zu den zentralen Erfordernissen des Marktes zählt die Mobilität, wobei längst mehr und anderes eingefordert ist als die Mobilität am Arbeitsplatz. Gefragt ist der isolierte, fungible Einzelne, der – hochmobil und vielseitig verwendbar – sich immer neuen Bedingungen anzupassen weiß. Die negative Utopie der individualisierten Gesellschaft zeichnet sich am Horizont ab: Sie findet ihren adäquaten Ausdruck im „standardisierten Kollektivdasein des vereinzelt Massen-Eremiten“ (Beck 1986, S. 213). Die Mobilität der Produktion und des Produzenten wird gewissermaßen zur heiligen Kuh der Marktwirtschaft. So gesehen verwundert es wenig, dass der Drang zur Mobilität zu den stärksten Antriebskräften heutiger Menschen zählt. Tatsächlich kann dem Auto-Mobilisten nichts Schlimmeres passieren, als dass er – etwa aus gesundheitlichen Gründen – nicht mehr reisefähig ist, ihm der Führerschein entzogen wird oder eine Erhöhung der Mineralölsteuer seine Mobilität einschränkt. Nicht mehr mobil sein zu können, wird in dieser Situation als herber Schicksalsschlag empfunden, der Ängste und Aggressionen auslöst. Die alltäglichen Staus auf unseren Straßen liefern dafür eklatante Beispiele.

Bindungslosigkeit: Neben Konformismus, Flexibilität und Mobilität gehört das unbewusste Bedürfnis nach einer unverbindlichen Bezogenheit, d.h. nach einer Bezogenheit ohne emotionale Bindung, zu den Charakteristika der Marketing-Orientierung. Die Bindungslosigkeit spielt vor allem in der modernen Unternehmensführung eine Rolle, die einerseits eine bestimmte Art von ‚positiver Zugehörigkeit zum Betrieb‘ und von ‚positiver Bezogenheit auf die Arbeit‘ erwartet, zugleich aber davon ausgeht, dass niemand tiefgehende Bindungswünsche mit der beruflichen Position und der Arbeit entwickelt. Denn die Fähigkeit, sich in einem tiefen existenziellen Sinn binden oder trennen zu können, wäre für die marktorientierte Produktion schlicht disfunktional. Wer sich bindet oder wen eine drohende Trennung lähmt, der stellt eine Belastung dar. Worauf es ankommt, ist eine Art von Beziehung, die keinen Tiefgang hat, keine Bindung wünscht und kein wei-

tergehendes Interesse zeigt, sondern jederzeit zur Disposition steht. Bindungslosigkeit, Beliebigkeit und Unverbindlichkeit sind jedoch nicht die einzigen Charakterzüge der Marketing-Orientierung. Hinzu kommt häufig eine distanzierte Gleichgültigkeit sowie eine ganz eigentümliche Oberflächlichkeit der Beziehungen.

Entemotionalisierung: Dem marktwirtschaftlichen Erfordernis nach unverbindlichem Bezogensein korrespondiert eine Entemotionalisierung zwischenmenschlicher Verhältnisse, die sich im Verdrängen, Verleugnen und Abspalten von Gefühlen zeigt und im Charakterzug der ‚Coolness‘ in Erscheinung tritt. Die ‚Coolness‘ des Marketing-Charakters unterscheidet sich dabei wesentlich von der Kälte des Nekrophilen, der die Gefühle totschiessen muss, weil sie ein Indiz für die Biophilie, für die Liebe zum Lebendigen, sind. Der Marketing-Charakter erlebt Gefühle – wie: Liebe, Begeisterung, Freude, aber auch Hass, Eifersucht, Neid, Schuld, oder Scham – gerade deshalb als hinderlich, weil sie sich mit dem Ideal des unverbindlichen Bezogenseins nicht vertragen. Häufig werden sie wie Sand im Getriebe empfunden; sie stören die Leistungsfähigkeit und werden daher mit Irrationalität gleichgesetzt. Die entsprechenden individuellen Reaktionsformen äußern sich im Verdrängen, Abspalten und Verleugnen. Sie finden z.B. ihren Ausdruck im Somatisieren, im Entwickeln von Pseudo-Gefühlen bzw. im Intellektualisieren: Wenn wir Gefühle denken, dann nehmen wir an, ein Gefühl zu haben, aber wir fühlen und spüren in Wirklichkeit nichts. Die Sentimentalität z.B. deutet in diese Richtung, denn sie setzt im Grunde die innere Distanziertheit voraus.

Selbst-Vermarktung: Was die Marketing-Abteilungen großer Konzerne bei der Vermarktung von Produkten und Persönlichkeiten vorexerzieren, haben die meisten Menschen längst bestens verinnerlicht. Der Marketing-Charakter zeigt ein tiefreichendes Bedürfnis, sich zu präsentieren, sich selbstbewusst zur Darstellung zu bringen, sich attraktiv und unwiderstehlich zu machen. Vermutlich spielt deshalb im Bildungsbereich die Methodik, das Arrangieren von Lernsituationen, eine immer größere Rolle. Denn was nützen die klügsten Gedanken und die tiefsten Einsichten, wenn sie nicht mit viel Effekt ‚rübergebracht‘ werden können, sprich: wenn sie nicht verkauft werden. In der Medienwissenschaft hat sich die Rhetorik als jene Disziplin neu etabliert, die zeigt, wie man ankommt. Selbst das eigene Ich, Aspekte des Selbst, die Gefühle, die Träume, die Phantasien werden zu Waren, zu einem Teil meines Ego, also zu etwas, das ich habe, verkaufe oder mir aneigne.

Fromm beschreibt diesen Sachverhalt so:

„Wenn ich mein ‚Ego‘ erlebe, dann erlebe ich mich als ein Ding, als den Körper, den ich habe, als die Erinnerung, die ich habe (...). Ich betrachte mich als Ding, und meine gesellschaftliche Rolle ist für mich nur ein weiteres Attribut meines Dingesseins.“ (Fromm 1981c, S. 323)

3. Marketing als Ideologie: ein Beispiel

Die bisher skizzierten Charakterorientierungen begleiten die Ökonomisierung der Gesellschaft bzw. des Bildungssektors auf nahezu allen Ebenen. Sie werden von Organisationsentwicklungsprozessen ebenso hervorgetrieben wie von umfangreichen Anstrengungen zur Qualitätssicherung und Personalentwicklung, die zahlreiche Bildungseinrichtungen gegenwärtig auf sich nehmen. Sie lassen sich über Prozesse der Didaktisierung und Effektivierung von Lernprozessen hinab verfolgen bis auf die mikrologische Ebene einzelner Seminarsequenzen. Am anschaulichsten allerdings lassen sie sich dort demonstrieren, wo der Aufbau einer Marketing-Orientierung selbst zum Thema wird: in Verkaufstrainings- und Marketing-Seminaren.

Wie unverblümt in solchen Veranstaltungen die Marketing-Orientierung als Ideologie eigens feil geboten wird, ist frappierend. Das Ideologische, besser: Pathologische, solcher Konzeptionen liegt deshalb so offen zutage, weil der Marketing-Charakter offensichtlich dazu übergegangen ist, an sich selbst zu glauben und deshalb die eigene Irrationalität und schizoide Grundstruktur bedenkenlos herausposaunt. Ein passables Beispiel hierzu bietet eine Veröffentlichung von Gerd Gerken – durchaus kein Unbekannter in der Marketing-Szene – mit dem vielversprechenden Titel „Symbiotic Selling und das Ego – Verkäufer befreien vom Gefängnis der alten Strategien – warum man mehr verkauft, wenn man aufhört zu verkaufen“ (vgl. Gerken 1994).

Im großen und ganzen läuft der Vorschlag des Marketing-Strategen Gerken darauf hinaus, den Verkaufsakt insgesamt als fingierte Wirklichkeit zu inszenieren. Damit zieht er lediglich die Konsequenz aus der eklatanten Schwächung der Ich-Funktionen, die mit dem beschriebenen Syndrom von Marketing-Orientierung, Nekrophilie und Narzissmus einhergehen. Der fortschreitende Verlust von authentischem Selbst-Erleben setzt zusehends die Realitätskontrolle und damit die Vermittlung der Ansprüche von Individuen zu den Gegebenheiten der Außenwelt außer Kraft. Um den Mangel an Selbst-Sein zu kompensieren, sollen die Menschen sich die Wirklichkeit als

Phantasiegebilde nach eigenem Gusto gleichsam zurechtschneiden. Die Lösung lautet also: Statt die Wirklichkeit in ihrer Widersprüchlichkeit wahrzunehmen, konstruiert und inszeniert man sich eine Wirklichkeit, die so beschaffen ist, dass sich die Ich-Funktionen (Ich-Stärke, Wirklichkeits-sinn, Frustrationstoleranz, Leidfähigkeit usw.) weitgehend erübrigen. In der Diktion des Marketing-Propheten Gerken lautet die Botschaft dann so:

„Die Menschen interessieren sich immer heftiger für unmögliche Zukünfte. Sie verlangen also vom Produkt einen neuartigen Zukunfts-Service – getreu der Frage: In welcher Form wird sich mein zukünftiges Leben verändern, wenn ich dieses Produkt kaufe? (...) Bis vor kurzem sah die normale Lage so aus, dass jeder Konsument eine glasklare und stabile Identität hatte. Man wußte genau, wer man war, und man blieb sich in seinem Charakter treu. Das gilt aber heute nicht mehr, zumindest nicht bei den jüngeren Konsumenten bis ca. 40 Jahre. Sie weisen das auf, was die Soziologen eine ‘patchwork-identity’ (...) nennen, d. h. sie spielen ihrer Person unterschiedliche Persönlichkeiten vor. Und sie genießen es, dass sie kein endgültiges Selbstkonzept mehr haben.“ (ebd., S. 43)

Nach diesem Lobpreis der verlorenen Identität geht Gerken dazu über, Verkäufern eine Marketing-Strategie zu empfehlen, die er (aufgrund eines falsch verstandenen Begriffs von Symbiose) ‘symbiotic selling’ nennt. Er empfiehlt also allen Verkäufern, ihren Kunden im Beratungsgespräch dabei behilflich zu sein, eine inszenierte Zukunft nach eigener Wahl zu (er)finden, in die das gewünschte Produkt als Projektionsfläche für individuelle Wünsche hineinfingiert werden kann. Dass es sich dabei nicht um eine symbiotische Beziehungsfigur im klassischen Sinn handelt, sondern um eine Pseudo-Beziehung, die die Beziehungslosigkeit der Warenkonsumenten nur auf Dauer stellt, geht im Etikett ‘symbiotic selling’ unter. Mit welcher Psycho-technik das gesamte Verfahren jedoch operiert, legt der Verfasser mit schonungsloser Klarheit offen:

„Der symbiotische Verkäufer verkauft in erster Linie Geist: den Geist von möglichen Zukünften für die patchwork-identity der modernen Konsumenten. Kurz: Er verkauft eigentlich gar nichts mehr, sondern er erfindet zusammen mit dem Kunden Dinge im Zukunfts-Geist, der diesem Kunden hilft, seine Identität zu bereichern.“ (ebd., S. 43)

Dass es überhaupt nicht um die Bereicherung von Identitäten geht, sondern um deren Fragmentierung, machen die nachfolgenden Überlegungen jedoch völlig klar. Das Gerkensche Gerede von Transparenz („völlig durchlässiges Ich-Konzept“), Genuss (Kunden „genießen das Spiel, mehrere Persönlichkeiten in einer Person zu sein“) und Spiel („je multipler die Persönlichkeit

des Kunden ist, desto spielerischer muss das Verkaufsgespräch werden“) soll schlicht vergessen machen, dass die beschriebenen Persönlichkeitsmuster normalerweise unter dem Stichwort ‘Schizophrenie’ abgehandelt werden. Insofern sagt dieser Text durchaus die Wahrheit über den gesellschaftlichen Zustand: Schizophrenie ist – wie bereits Adorno anmerkte – „die geschichtsphilosophische Wahrheit übers Subjekt.“ (Adorno 1966, S. 277)

Ein ganz neues Befreiungsvokabular kommt ins Spiel, das den Selbstverlust des Menschen zum angeblichen Gewinn ummünzt: Endlich könne man damit aufhören, „Konsumenten wie ‘Endverbraucher’ zu behandeln und nicht wie Menschen“ (Gerken 1994, S. 46), endlich werde es möglich, „keine Prinzipien, keine Dogmen und keine endgültigen Wahrheiten mehr zu glauben.“ (ebd., S. 46) Das Plädoyer fürs Irrationale gibt sich futuristisch und ist doch keinen Deut besser als die alten, faschistoiden Mythologien. Allerdings präsentiert sich die herrschaftskonforme Irrationalität diesmal ohne jede Tarnkappe:

„Es ist eine Art Wegwerf-Geist, der den Verkäufer befähigt, eine 360-Grad-Persönlichkeit zu werden (...). Es ist die Umwandlung von persönlichen Glaubens-Mustern in Richtung eines virtuellen Glaubens. Das bedeutet konkret, dass der Verkäufer trainiert, sein eigenes enges Weltbild total zu verlernen (...). Das macht ihn fähig, im Prinzip alles zu glauben.“ (ebd., S. 46)

Wer tatsächlich bereit ist, sich dieser Form von Gehirnwäsche zu unterziehen, dem wird versprochen, endlich mit der Welt Frieden zu schließen – ja mehr noch: ein weiser Mensch zu werden. Als Preis der Selbstaufgabe winkt das ‘expanded self’,

„also ein Selbst-Konzept, das wesentlich toleranter und wesentlich absichtsloser ist. Ein Selbst, das sozusagen Frieden geschlossen hat mit der Welt, so wie sie ist (...). Nur derjenige, der mit der Welt so virtuell umgehen kann, ist in der Lage, mit wildfremden Personen oder mit Menschen, die völlig anders denken und fühlen, spontane, echte Partnerschaften im mentalen Raum einzugehen.“ (ebd., S. 47)

Die angebotene Eintrittskarte in die schöne neue Welt stellt zu guter Letzt die Begriffe auf den Kopf: Die gesamte Pseudo-Veranstaltung wird als echte Partnerschaft ausgegeben, während allen anderen Beziehungsformen attestiert wird, dass sie immer nur „ein Pseudo-Verstehen“ (ebd., S. 47) sein können. Die handfeste Absicht, einfach mehr zu verkaufen (denn nichts anderes ist der aufgeherrschte Sinn des warenproduzierenden Systems), wird schließlich ausgegeben als weise Absichtslosigkeit: Der Verkäufer soll

„seine Kommunikation über den Attraktor der Absichtslosigkeit laufen lassen“ (ebd., S. 46). Genau dies bewirke, dass am Ende mehr verkauft wird. Der ganze Schwindel aber wird schließlich als Glanzpunkt des Humanismus gefeiert: „Der befreite Verkäufer verkauft mehr, weil er als Mensch handelt.“ (ebd., S. 47)

4. Bruchlinien und Widerspruchspotentiale: Bildung als Überschreitung

Die vom Verkaufstrainer Gerken ausgegebene Parole, man könne mehr verkaufen, wenn man zu verkaufen aufhöre, findet gegenwärtig in der Diskussion über didaktische Modelle zur Weiterbildung ihre Entsprechung. Der Ruf lautet nun nicht: „Befreit die Verkäufer vom Gefängnis der alten Strategien“, sondern: „Befreit die Lehrenden und Lernenden vom Gefängnis der Instruktionsdidaktik“. Mehr und intensiver werde eben gerade dann gelernt, wenn dem 'lernenden System' genügend Spielräume zur Selbstorganisation eingeräumt werden.

Die geistigen Anleihen beim Konstruktivismus, mit denen schon Gerken seine Rezeptologie eher beiläufig schmückte, bilden im aktuellen theoretischen Diskurs zur Erwachsenen- und Weiterbildung den Mainstream. Dies kommt nicht von ungefähr, denn in ihren zentralen Optionen entpuppt sich die konstruktivistische Erwachsenenbildung letztlich als passgenaue Begleitmusik zur neoliberalen Vermarktungsideologie: Dass jeder zu seinem eigenen Kleinunternehmer wird, findet sich umschrieben in der Formel: jeder Lernende sei als 'autopoietisches System' für seine Lernprozesse selbst verantwortlich – und für seine Misserfolge nicht minder. Dass im Dschungel der Marktverhältnisse keine Sicherheiten mehr existieren, die garantieren könnten, mit den eigenen Strategien erfolgreich zu sein, findet seinen Widerhall in der konstruktivistischen These von der Nichtplanbarkeit und Kontingenz des Lerngeschehens. Dass dennoch jeder sein Letztes geben muss, um den Anschluss nicht zu verlieren, findet seinen Ausdruck in den Maximen der 'Viabilität' und 'Anschlussfähigkeit', an denen der Erfolg von Lernprozessen gemessen wird.

Tatsächlich aber gewinnen Autonomiespielräume dann erst an Relevanz, wenn der Leerlauf der Ex-und-hopp-Qualifizierung ins Stolpern gerät, wenn das Versprechen brüchig zu werden beginnt, mittels fortlaufender Qualifizierung werde sich das Leben schon erfüllen. Eher sind es die ungewollten Brüche, Nebenwirkungen und Risiken, die Erfahrungen von „rasendem

Stillstand“ (vgl. Virilio 2002) und Sinnverlust im lebenslänglichen Qualifizierungsgeschäft, an denen sich die Suche nach Perspektiven der Überschreitung entzündet. Mitten im verdinglichten Zwangszusammenhang der Bildung bereitet sich eine Erfahrung vor, die den Horizont der Ökonomisierung übersteigt: dass der Mensch kein Ding und Bildung keine Ware ist.

Erkennbar wird diese Erfahrung an den Bruchlinien und Widerspruchspotentialen im Bildungssystem selbst. Solche Widerspruchspotentiale lassen sich vor allem in drei Dimensionen nachzeichnen: Sie durchkreuzen die derzeitigen Bemühungen, Bildungsprozesse zu ökonomisieren, Bildungsinstitutionen zu funktionalisieren und Bildungsbedürfnisse zu instrumentalisieren.

Zur Ökonomisierung von Bildungsprozessen: Wie die offensichtliche Expansion des Weiterbildungssektors zeigt, ist eine wachsende Interessengruppe bereit, in die eigene Aus- und Weiterbildung zu investieren, wobei nicht allein Sachkenntnis, sondern auch persönliche Dispositionen gefragt sind. Der Expansion des Weiterbildungsmarktes entspricht so gesehen im subjektiven Bewusstsein der Klientel zunehmend ein Bildungsverständnis, das Bildung als Investition, Bankeinlage oder profitable Ware begreift. Bildung soll sich auszahlen – und zwar im doppelten Sinn: Sie soll ihrem Käufer Marktvorteile verschaffen und zugleich funktional sein, also zugeschnitten auf spezialisierte Produktionserfordernisse. Je spezialisierter und komplexer dieses Wissen und Können jedoch ausfällt, umso weniger kann es sich mit bloßer Funktionserfüllung bescheiden. Funktionsbestimmtes, spezialisiertes, partikulares Wissen und Können muss, um effektiv zu sein, mehr denn je über sich hinausgreifen. Denn ohne ein funktionsübergreifendes Verständnis des Gesamtprozesses kann die flexible, eigenständige Integration von Teilleistungen immer weniger gelingen.

Die benötigten 'extrafunktionalen Qualifikationen' aber bringen hinterrücks wieder ins Spiel, was die Ökonomisierung von Bildungsprozessen vorderhand vom Tisch wischt: nämlich die Frage nach dem allgemeinen (bloße Funktionalität übergreifenden) Horizont, der Qualifikationslernen erst zur Bildung werden lässt. Bloße Funktionalität bleibt gewissermaßen blind: um sehend zu werden, fordert sie von sich aus ein kritisches Selbstverständnis. Gerade in der Vermittlung von Funktionalität und Kritik (vgl. Euler 1999b, 293) gewinnt Erwachsenenbildung heute ihre entscheidende Aufgabe. Alle Versuche zur Ökonomisierung der Erwachsenenbildung, die davor die Augen verschließen, werden aufgrund ihrer halbierten Rationalität früher oder später ins Stolpern geraten.

Zur Funktionalisierung von Bildungsinstitutionen: Dem gleichen Dilemma sehen sich auch alle Versuche ausgesetzt, Bildungsinstitutionen als effiziente und profitable Anbieter auf einem expandierenden Weiterbildungsmarkt zu profilieren. Die Funktionalisierung von Bildungseinrichtungen folgt dem stummen Zwang der Marktverhältnisse, flexibel auf wechselnde Bedarfslagen reagieren zu können oder unterzugehen. Dass unzählige Weiterbildungseinrichtungen schon nach kurzer Zeit vom Markt verschwinden, demonstriert den realen Konkurrenzdruck wie auch die Schwierigkeit, sich im unüberschaubaren Feld von neu gegründeten bzw. liquidierten Institutionen noch zurecht zu finden. Die Funktionalisierung von Institutionen, ihre gesteigerte Anpassungsfähigkeit an wechselnde Marktlagen, stellt die Einrichtungen jedoch vor unlösbare Schwierigkeiten: Da die Entwicklungstendenzen des Weiterbildungsmarktes nur schwer prognostizierbar sind und der Markt sich eher als anarchische Vielfalt von partikularen Interessen denn als geordnetes Ganzes präsentiert, müssen die Anbieter oftmals blind agieren. Die eingeforderte Funktionalität wird zur Dschungelmentalität: zum Überlebenskampf im unüberschaubaren Gelände.

Flexibilität und situative Anpassungsbereitschaft allein aber garantieren keinen Erfolg. Das Dilemma, dass funktionsbestimmtes, partikulares Wissen am Ende seinen eigenen Ansprüchen hinterherhinkt, nimmt auch die Bildungsinstitutionen insgesamt in Beschlag. Dies erklärt die steigende Bedeutung von Beratungs- und Supervisionsangeboten, von Coaching und Organisationsentwicklung. Sie thematisieren im Innern der Institutionen Fragen nach dem transzendierenden Horizont von Funktionalisierungsprozessen. Ohne diesen kritischen Stachel läuft die Funktionalisierung von Bildungsinstitutionen Gefahr, im Leeren zu rotieren. Der Versuch von Institutionen aber, selbstreflexiv zu werden, entbindet ein widerständiges Potential, das die bloße Funktionalisierungsperspektive notwendig überschreitet.

Zur Instrumentalisierung von Bildungsbedürfnissen: Dass Funktionalisierungsinteressen leer laufen, dass sie gleichsam an ihrem eigenen Ungenügen scheitern können, kennzeichnet auch die Logik der Instrumentalisierung von Bedürfnissen. Soweit Bildungsprozesse als Investitionen in die jeweilige Karriere wahrgenommen werden, wandeln sich Bildungsbedürfnisse zur Anspruchshaltung von Kunden auf prompte und individuelle Bedienung. Dass dabei mit minimalem Aufwand ein maximaler Effekt erzielt werden soll, macht erkennbar, wie sehr eigenständige Bildungsbedürfnisse von Karrierezwängen aufgesogen werden, die schließlich zum eigentlichen Motor von Bildungsbemühungen werden. Die Bildungsinstitutionen reagieren als Anbieter darauf mit entsprechenden Lernarrangements: Sie versprechen ein

leichtes und anschauliches, ein mediengestütztes und individuell angepasstes Lernen. Doch wie effizient auch immer der Lernprozess erlebt wird, er vermag allenfalls das ökonomische Kalkül zu beruhigen, keine Fehlinvestitionen in die eigene Karriere getätigt zu haben. An die Stelle subjektorientierter Bildungsbedürfnisse tritt stattdessen der strukturelle Zwang zum permanenten Um- und Weiterlernen.

Dieser Zwang aber provoziert recht unterschiedliche Widerstandsformen: Sie reichen von der Zerschlagung subjektiver Bildungsbedürfnisse (etwa in Form der Weigerung, sich dem lebenslänglichen Qualifizierungszwang weiterhin auszusetzen) bis zur zynischen Selbstinszenierung (in der Form des erfolgsorientierten Mitspielers in einem als sinnlos durchschauten Spiel). Alle diese Widerstandsformen tragen in sich den Stachel der Kritik – wenn auch in gebrochener Form. Sie verweisen auf eine Leerstelle im Qualifizierungsgeschäft, die durch die Institutionalisierung von Bildungsbedürfnissen aufgerissen wird. Wer auf diese Leerstelle stößt, stößt zugleich auf die Möglichkeit, den Zwangscharakter des expandierenden Bildungsmarkts zu durchschauen. Damit wendet sich das Blatt. Denn wer den Zwangszusammenhang durchschauen will, der hat ein Interesse an Aufklärung. In diesem Sinn führt die Ökonomisierungstendenz ihren eigenen Widerpart im Gepäck. Nichts schützt Erwachsenenbildung davor, selbstreflexiv zu werden. An den Widersprüchen im Bildungssystem selbst entzündet sich ihr kritischer Gehalt.

Fromm hat für diese kritische Dimension von Bildung, die den Horizont planer Marktstrategien überschreitet, den Begriff der 'Biophilie' – also: der Liebe zum Lebendigen – ins Spiel gebracht. Die Biophilie ist nicht einfach ein abstrakter Gegenentwurf zur dominanten psychischen Grundverfassung des Bildungssystems. Sie wird vielmehr an den Bruchlinien dieses Systems konkret provoziert und eingefordert, um über seine offensichtlichen Selbstwidersprüche hinausgelangen zu können. Sie wird überall dort zu einem wirklichen und wirksamen Motor im Geschehen, wo wir in der Vielgestaltigkeit von Bildungsprozessen „mit der Realität unserer Gefühle und mit der Realität anderer Menschen in Berührung sind und diese nicht als Abstraktionen wie Waren auf dem Markt wahrnehmen“. (Fromm 1991, S. 249)

Gelungene Bildung stellt sich quer zu den Ökonomisierungsimperativen der Gesellschaft. Sie macht als Kritik erkennbar, dass Bildung keine Ware ist und in keiner objektivistischen Terminologie aufgeht. Bildung impliziert ein eigenes Wissen um die Kunst des Lebens, dem alle Unternehmungen zur raffinierten Selbst-Vermarktung nicht das Wasser reichen können. Denn sie setzt darauf, dass Menschen immer wieder lernen können, aus sich selbst

und ihren Eigenkräften – Spontaneität und Widerstandsfähigkeit, Reflexivität und Empfindsamkeit – zu leben. Dazu bedarf es keiner Patentrezepte, keiner ausgefuchsten Trainings- oder Lernstrategien. Vielmehr ermutigt kritische Bildung zum kunstvollen Selbstentwurf inmitten der Widersprüche des sozialen Feldes. Bildung als Kunst des Lebens widerstreitet – wie alle Kunst – der warenproduzierenden Gesellschaft. Inmitten der gesellschaftlichen Widersprüche entfaltet sie stets aufs Neue eine subversive Kraft, die den gesellschaftlichen Horizont aufreißt: Sie gewinnt Gestalt als Überschreitung.

„Sie ist Selbstversuch. Dies ist ihr antizipatorischer Charakter, mit dem sie den Menschen über seine verhängte Grenze setzt. Sie ist Zukunft im Gegenwärtigen (...). Sie beginnt jetzt.“ (Heydorn 1972, S. 148)

Literatur:

- Adorno, Th. W.: *Minima Moralia*, Frankfurt/Main 1951
- Adorno, Th. W.: *Negative Dialektik*, Frankfurt/Main 1966
- Adorno, Th. W.: *Ohne Leitbild*, Frankfurt/Main 1967
- Adorno, Th. W.: *Stichworte*, Frankfurt/Main 1969
- Adorno, Th. W.: *Ästhetische Theorie*, Frankfurt/Main 1970
- Adorno, Th. W.: *Ges. Schriften, Bd. 8 (Soziologische Schriften I)*, Frankfurt/Main 1972
- Adorno, Th. W.: *Theorie der Halbbildung*, in: ders.: *Gesellschaft und Kulturkritik*, Frankfurt/Main 1975
- Ahlheim, K.: *Mut zur Erkenntnis*, Bad Heilbrunn 1990
- Arnold, R./Siebert, H.: *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*, Hohengehren 1995
- Arnold, R.: *Erwachsenenbildung*, Baltmannsweiler 1988
- Arnold, R.: *Konstruktion und Interpretation in der Erwachsenenbildung und ihrer Forschung*, in: Hess. Blätter f. Volksbildung 1992
- Arnold, R.: *Neuere Systemtheorien und Erwachsenenpädagogik*, in: Derichs-Kunstmann K./Faulstich, P./Kippelt, R. (Hrsg.): *Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung*, Frankfurt/Main 1994
- Arnold, R.: *Vom Konstruktivismus zur pädagogischen Gelassenheit*, in: Schweizer Schule 1997
- Baecker, D.: *Wenn etwas der Fall ist, steckt auch etwas dahinter*, in: Stichweh, R. (Hrsg.): *Niklas Luhmann. Wirkungen eines Theoretikers*, Bielefeld 1999
- Bahr, H.-E. (Hrsg.): *Politisierung des Alltags*, Darmstadt 1972
- Bahr, H.-E.: *Die Zukunft der Ungleichheit*, in: ders./M. Gronemeyer (Hrsg.): *Erwachsenenbildung. Testfall Dritte Welt*, Opladen 1977
- Bahr, H.-E.: *Versöhnung und Widerstand*, München/Mainz 1983
- Ballauff, Th.: *Erwachsenenbildung – Eine pädagogische Interpretation ihres Namens*, in: Pöggeler, F. /Wolterhoff, B. (Hrsg.): *Neue Theorien der Erwachsenenbildung*, Stuttgart 1981
- Baudrillard, J.: *Agonie des Realen*, Berlin 1978
- Baudrillard, J.: *Der symbolische Tausch und der Tod*, München 1982
- Beck, U.: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt/Main 1986
- Becker, E.: *Die ökologische Krise im pädagogischen Diskurs*, in: ders./Ruppert, W. (Hrsg.): *Ökologische Pädagogik - Pädagogische Ökologie*, Frankfurt/Main 1987
- Becker, G.: *Nicht nur ökologische Akzente setzen*, in: *Widersprüche* (18) 1986
- Beer, W.: *(K)ein Feld für Pädagogen?*, in: ders./de Haan, G. (Hrsg.): *Ökopädagogik*, Weinheim/Basel 1984
- Beer, W.: *Selbstorganisation als Prinzip ökopädagogischer Bildungsarbeit*, in: Becker E./Ruppert, W. (Hrsg.): *Ökologische Pädagogik - Pädagogische Ökologie*, Frankfurt/Main 1987

- Beetz, S.: Beunruhigend beruhigende Botschaften, in: ZfPäd 2000
- Bender, W.: Subjekt und Erkenntnis, Weinheim 1991
- Benjamin, W.: Gesammelte Schriften, Bd. V/II, Frankfurt/Main 1982a
- Benjamin, W.: Gesammelte Schriften, Bd. V/I, Frankfurt/Main 1982b
- Berger, P. L./Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt/Main 1969
- Bergmann, K./Frank, G.: Bildungsarbeit mit Erwachsenen, Reinbek 1977
- Bernhard, A.: Ökologie und Bildung, in: Widersprüche (18) 1986
- Boenicke, R.: Autopoiesis im Klassenraum? Begründungsprobleme von Konzepten selbstgesteuerten Lernens, Habilitationsvortrag, TU Darmstadt 1998
- Borinski, F.: Der Weg zum Mitbürger, Düsseldorf/Köln 1954
- Buck, G.: Lernen und Erfahrung, Heidelberg 1969
- Buddrus, V.: Pädagogik im Übergang - Zur Notwendigkeit einer neuen Lernkultur, in: Buddrus, V./Böversen, F. (Hrsg.): Auf dem Wege zu einer neuen Lernkultur, Baltmannsweiler 1987
- de Haan, G.: Die Schwierigkeiten der Pädagogik, in: Beer, W./de Haan, G. (Hrsg.): Ökopädagogik, Weinheim/Basel 1984
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Stuttgart 1960
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission, Stuttgart 1970
- Dewe, B./Frank, G./Huge, W.: Theorien der Erwachsenenbildung, München 1988
- Diederichsen, D.: Luhmann mit langem U, in: Frankfurter Rundschau, 17.1.2000
- Diesbergen, C.: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion, Bern u.a. 1998
- Dilthey, W.: Gesammelte Schriften, Bd. 7, hrsg.von Groethuysen, Stuttgart/ Göttingen 1958
- Dräger, H.: Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert, Bd.1, Braunschweig 1979, Bd. 2, Bad Heilbrunn 1984
- DUZ-Forum: Nur Leistung darf zählen, in: Deutsche Universitätszeitung 1998
- Euler, P./Pongratz, L. A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie, Weinheim 1995
- Euler, P.: Gesellschaftlicher Wandel oder historische Zäsur? Die ‚Kritik der Kritik‘ als Voraussetzung von Pädagogik und Bildungstheorie, in: Beutler, K. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 1998
- Euler, P.: Erziehungswissenschaft unter den Modernisierungsbedingungen radikalierter Vergesellschaftung, Vortrag, Hamburg 1999a
- Euler, P.: Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, Weinheim 1999b
- Euler, P.: Technik ist Bildung!, in: Mitteilungen und Berichte aus dem Institut für Museumskunde (Nr. 20), Staatl. Museen zu Berlin/ Preussischer Kulturbesitz, Berlin 2000
- Euler, P.: Weiterbildung im Widerspruch von lebenslangem Lernzwang und kritischer Eingriffs- und Gestaltungsmöglichkeit, in: Dokumentation der GEW-Herbstakademie Weiterbildung: „Modernisierung“ der Weiterbildung.

- Chancen und Bedingungen für eine Kultur lebensbegleitenden Lernens.
Oktober 2000/Bad Honnef, Dok. 88/2001, 19. November 2001
- Euler, P.: Veraltet die Bildung? Oder: Kritische Bildungstheorie im vermeintlich ‚nachkritischen‘ Zeitalter, in: Pädagogische Korrespondenz (26) 2000/01
- Fietkau, H.-J./Kessel, H.: Umweltbewußtsein - nur ein Schlagwort?,
in: Beer, W./de Haan, G. (Hrsg.): Ökopädagogik, Weinheim/Basel 1984
- Fietkau, H.-J./Kessel, H.: Umweltlernen, in: Calließ, J./Lob, R. E. (Hrsg.): Praxis der Um-welt- und Friedenserziehung, Bd. 1, Düsseldorf 1987
- Foerster, H. von: Das Konstruieren einer Wirklichkeit, in: Watzlawik, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit, München 1981
- Foerster, H. von: Lethologie, in: Voß, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden, Neuwied 1996
- Forneck, H. J.: Selbstorganisiertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung, www.erziehung.uni-giessen.de/eb/antrittsvorlesung/Text.htm
- Foucault, M.: Überwachen und Strafen, Frankfurt/Main 1976
- Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart 1971
- Freire, P.: Der Lehrer ist Politiker und Künstler, Reinbek 1981
- Fromm, E.: Die Furcht vor der Freiheit, in: R. Funk (Hrsg.): Gesamtausgabe, Bd. I, Stuttgart 1981a
- Fromm, E.: Psychoanalyse und Ethik, in: R. Funk (Hrsg.): Gesamtausgabe, Bd. II, Stuttgart 1981b
- Fromm, E.: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, in: R. Funk (Hrsg.): Gesamtausgabe, Bd. II, Stuttgart 1981c
- Fromm, E.: Anatomie der menschlichen Destruktivität, in: R. Funk (Hrsg.): Gesamtausgabe, Bd. VII, Stuttgart 1981d
- Fromm, E.: Die Pathologie der Normalität. Zur Wissenschaft vom Menschen, Schriften aus dem Nachlass, Bd. 6, Weinheim/Basel 1991
- Funk, R.: Die Aktualität Erich Fromms, Tübingen 1998
- Funk, R.: Die Marketing-Orientierung, Tübingen o. J.a
- Funk, R.: Entfremdung in der Marktwirtschaft, Tübingen o. J.b
- Geißler, K.A./Heid, H.: Die Opfer der Qualifizierungsoffensive, in: Geißler/ Petsch/ Schneider-Grube (Hrsg.): Opfer der Qualifizierungsoffensive, Evang. Akademie Tutzing 1987
- Geißler, K.A./Kade, J.: Die Bildung Erwachsener, München 1982
- Geißler, K.A.: Bildung als lebenslänglicher Titelkampf, in: Projektgruppe Jugend 2000 (Hrsg.): Jugend 2000. Trends, Analysen, Perspektiven, Bielefeld 1992
- Geißler, K.A.: Qualifikations-Burger und Bildungspizza - lebenslänglich?, in: Die Mitbestimmung 1991
- Gerken, G.: Symbiotic Selling und das Ego - Verkäufer befreien vom Gefängnis der alten Strategien - Warum man mehr verkauft, wenn man aufhört zu verkaufen, in: Mensch und Büro 5/94
- Glasersfeld, E. von: Die Wurzeln des „Radikalen“ am Konstruktivismus, in: Fischer, H.R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus, Heidelberg 1998

- Glaserfeld, E. von: Radikaler Konstruktivismus, Frankfurt/Main 1997
- Glaserfeld, E. von: Siegener Gespräche über Radikalen Konstruktivismus, in: Schmidt, S.J.(Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt/Main 1994
- Goffmann, E.: Wir alle spielen Theater - Die Selbstdarstellung im Alltag, München 1969
- Gronemeyer, M.: Erwachsenenbildung durch soziale Praxis, in: Bahr, H.-E./Seippel, A.-S(Hrsg.): Soziales Lernen - Gruppenarbeit für den Frieden, Stuttgart 1975
- Gronemeyer, M.: Drei Lernschritte auf dem Weg zur weltinnenpolitischen Sensibilisierung, in: dies./Bahr, H.-E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Testfall Dritte Welt, Opladen 1977
- Gronemeyer, R.: Friedensstarre, in: Gronemeyer M. und R. (Hrsg.): Frieden vor Ort, Frankfurt/Main 1982
- Gronemeyer, M.: Zielgruppe Erwachsene. Was kann die Erwachsenenbildung von der Ökologiebewegung lernen?, in: Beer, W./de Haan, G. (Hrsg.): Ökopädagogik, Weinheim/Basel 1984
- Groothoff, H.-H.: Erwachsenenbildung und Industriegesellschaft, Paderborn 1976
- Gruschka, A.: Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie, Wetzlar 1988
- Habermas, J.: Urgeschichte der Subjektivität und verwilderte Selbstbehauptung, in: ders.: Philosophisch-politische Profile, Frankfurt/Main 1971
- Hamburger, F.: Friedenspädagogik: Zur Deformation politischer Bildung, in: Bosse, H./ Hamburger, F.: Friedenspädagogik und Dritte Welt, Stuttgart 1973
- Heller, A.: Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion, Frankfurt/Main 1978
- Henningsen, J. (Hrsg.): Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit, Stuttgart 1960
- Heydorn, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt/Main 1972
- Heydorn, H.-J.: Überleben durch Bildung, in: ders.: Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3, Frankfurt/Main 1980
- Horkheimer, M.: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt/Main 1967
- Horkheimer, M./Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/Main 1969
- Hufer, K.-P.: Emanzipatorischer Ansatz in der Erwachsenenbildung, in: GdW 1993
- Jantsch, E.: Erkenntnistheoretische Aspekte der Selbstorganisation natürlicher Systeme, in: Schmidt, S.J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt/Main 1987
- Kade, J.: Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens, in: ZfPäd 1983
- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität, Weinheim 1992
- Kade, J.: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung, in: ZfPäd, 1993a
- Kade, J.: Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden?, in: GdW 1993b
- Kade, J.: System, Protest und Reflexion, in: ZfE 1999
- Kaiser, A. (Hrsg.): Gesellige Bildung, Bad Heilbrunn 1989

- Kalasek, M./Eichler, P.: Alltagserfahrungen, in: Bundesarbeitsgemeinschaft für Kath. Erwachsenenbildung in Österreich (Hrsg.): Menschenerweckende Erwachsenenbildung, Wien 1983
- Kamper, D.: Das Ende der bürgerlichen Revolution. Grundlinien einer Logik der Geschichte, in: ders. (Hrsg.): Abstraktion und Geschichte. Rekonstruktionen des Zivilisationsprozesses, München 1975
- Kant, I.: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Kant's Schriften, Bd.8, Berlin/Leipzig 1923
- Kappner, H.-H.: Die Bildungstheorie Adornos als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst, Frankfurt/Main 1984
- Knorr-Cetina, K.: Spielarten des Konstruktivismus, in: Soziale Welt (40) 1989
- Kohut, H.: Narzißmus, Frankfurt/Main 1973
- Koneffke, G.: Bildung und Herrschaft. Überlegungen zur Bildungsreform vor der Jahrhundertwende, in: Lingelbach, K.-Chr./Zimmer, H. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 1993, Frankfurt/Main 1993
- Kösel, E.: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik, Elztal-Dallau 1995
- Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen 1995
- Kurt, R.: Subjektivität und Intersubjektivität. Kritik der konstruktivistischen Vernunft, Frankfurt/Main 1995
- Kurz, R.: Der Kollaps der Modernisierung, Leipzig 1994
Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): 'Neue' Allgemeinbildung, Soest 1989
- Lefebvre, H.: Das Alltagsleben in der modernen Welt, Frankfurt/Main 1972
- Leirman, W.: Adult Education: Movement and Discipline between the Golden Sixties and the Iron Eighties, in: Die Erwachsenenbildung und die Herausforderungen der 90er Jahre, Konferenzdokumentation, Leuven 1986
- Leithäuser, T.: Formen des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/Main 1976
- Leithäuser, T. u.a.: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/Main 1977
- Leithäuser, T.: Die ökologische Krise im Alltagsbewußtsein, in: Becker, E./Ruppert, W. (Hrsg.): Ökologische Pädagogik Pädagogische Ökologie, Frankfurt/Main 1987
- Lenz, W.: Grundlagen der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1979
- Lenz, W.: Lehrbuch der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1987
- Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek 1994
- Lenzen, D.: Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts, in: Dürr, W. (Hrsg.): Selbstorganisation verstehen lernen, Frankfurt/Main 1995
- Lenzen, D.: Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will, Reinbek 1999a
- Lenzen, D.: Jenseits von Inklusion und Exklusion, in: ZfE, 1999b

- Locker, A.: Metatheoretische Kritik des Radikalen Konstruktivismus und der Autopoiesis-Theorie, in: Fischer, R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus, Heidelberg 1998
- Luhmann, N.: Lob der Routine, in: ders.: Politische Planung, Opladen 1975
- Luhmann, N./Schorr, K.E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, in: ZfPäd 3/1979
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt/Main 1985
- Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 5, Opladen 1990
- Luhmann, N.: Jenseits von Barbarei, in: Miller, M./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Modernität und Barbarei, Frankfurt/Main 1996a
- Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt/Main 1996b
- Lumpe, A.: Pädagogik als Wahrnehmung von Wirklichkeit – Lernorganisation als Entwicklung der Selbstorganisation, Frankfurt/Main 1995
- Manke, W.: Ökologisches Lernen im Kontext emanzipatorischer Erziehung und schulkritischer Didaktik, in: Koch, G./Manke, W./Zingelmann, K. (Hrsg.): Herausforderung: Umwelt, Frankfurt/Main 1985
- Marquardt, B.: Umwelterziehung zwischen Schmutz und Idylle, in: Busche, E. / Marquardt, B./ Maurer, M.: Natur in der Schule - Kritik und Alternativen zum Biologieunterricht, Reinbek 1978
- Maturana, H. R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit, Braunschweig/ Wiesbaden 1985
- Maturana, H. R./Varela, F. J.: Autopoietische Systeme: eine Bestimmung der lebendigen Organisation, in: Maturana, H. R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit, Braunschweig 1985
- Maturana, H. R./Varela, F. J.: Der Baum der Erkenntnis, Bern 1987
- Maturana, H. R.: Biologie der Sozialität, in: Schmidt, S.J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt/Main. 1987
- Maurer, R.: Ökologische Ethik, in: Beer, W./de Haan, G. (Hrsg.): Ökopädagogik, Weinheim/Basel 1984
- McLaren, P.: Critical Pedagogy and Predatory Culture, London/ New York 1995
- Meissner, K.: Die dritte Aufklärung, Braunschweig 1969
- Meixner, J.: Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens, Neuwied 1997
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1974
- Meueler, E.: Die Türen des Käfigs, Stuttgart 1993
- Meueler, E.: Krisen lehren, umzudenken. Erwachsenenpädagogik und sozialer Wandel, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1994
- Mikelskis, H.: Ökologisches Lernen in der Schule?, in: Beer, W./de Haan, G. (Hrsg.): Ökopädagogik, Weinheim/Basel 1984
- Müller, B.: Die Last der großen Hoffnungen, Weinheim 1991
- Nüse, R.: Über die Erfindung/en des Radikalen Konstruktivismus, Weinheim 1995 (2. Aufl.)

- Nüse, R.: Und es funktioniert doch: Der Zugang des Gehirns zur Welt und die Kausaltheorie der Wahrnehmung, in: Fischer, H.R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus, Heidelberg 1998
- Oelkers, J.: Zur Erziehung verurteilt, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 9.6.1993
- Olbrich, J.: Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit, Braunschweig 1977
- Olbrich, J.: Arbeiterbildung nach dem Fall des Sozialistengesetzes, Braunschweig 1982
- Patermann, R.: Sinnliche Naturerfahrung, in: Beer, W./de Haan, G. (Hrsg.): Ökopädagogik, Weinheim/Basel 1984,
- Pflüger, A.: Weiterbildung zur Sekretärin durch versteckte und offene Synthese von beruflicher und politischer Bildung, in: Bergmann, K./ Frank, G. (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Erwachsenen, Reinbek 1977
- Pflüger, A.: Die „Synthese beruflicher und politischer Bildung“ der 70er Jahre in Hessen, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1996
- Pongratz, L. A.: Frieden als Erfahrungsprozess, in: Forum Wissenschaftler für Frieden und Abrüstung (Hrsg.): Verantwortung für den Frieden, Bd. III, Aachen 1985
- Pongratz, L. A.: Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung, Weinheim 1986
- Pongratz, L. A.: Bildungstheorie im Prozess der Moderne - Perspektiven einer theoriegeschichtlichen Dekonstruktion, in: Bildungsforschung und Bildungspraxis 3/1987
- Pongratz, L. A.: Vergangene Zukunft? - Notizen über Pädagogik und Postmoderne, in: Neue Sammlung 2/1989
- Pongratz, L. A.: Stichwort: Erfahrungsorientierung - Überlegungen zum Verhältnis von Bildung und Erfahrung, in: Pädagogik und Schulalltag 4/1994
- Pongratz, L. A.: Zeitgeistsurfer – oder: Die Legende vom Ende emanzipatorischer Erwachsenenbildung, in: GdW 1994
- Pongratz, L. A.: Aufklärung und Widerstand - Kritische Bildungstheorie bei H.-J. Heydorn, in: Euler, P. / Pongratz, L.A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie, Weinheim 1995
- Pongratz, L. A.: Pädagogik und Subjektivität. Zur Paradigmenkrise der Erziehungswissenschaft, in: PR 3/1996
- Pongratz, L. A.: Krise der Aufklärung?, in: Komitee für Grundrechte und Demokratie (Hrsg.): Menschenrecht und Demokratie, Köln 1997a
- Pongratz, L. A.: Funktional, pragmatisch, integriert? Erwachsenenbildung am Ausgang des 20. Jahrhunderts, in: Beuteler, K. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 1997, Frankfurt / M 1997b
- Pongratz, L. A.: Bildung und Alltagserfahrung - Zur Dialektik des Bildungsprozesses als Erfahrungsprozess, in: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I, Weinheim 1998
- Pongratz, L. A.: Bildung als Ware - Die Transformation des Bildungsbürgers zum Selbstvermarkter, in: Claßen, J. (Hrsg.): Erich Fromm - Erziehung zwischen Haben und Sein, Eitorf 2002

- Pongratz, L. A.: Pädagogik und Disziplinargesellschaft - Schule als Dispositiv der Macht, in: Hug, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?, Bd. 4, Hohengehren 2001
- Preißer, F./Neumann-Lechner, A.: Umweltpädagogik in Erwachsenenbildung und Gemeinwesenarbeit, Bad Heilbrunn 1991
- Reich, K.: Die Ordnung der Blicke, Neuwied 1998, 2 Bde.
- Riedl, R.: Biologie der Erkenntnis, Berlin 1981
- Riedl, R.: Mit dem Kopf durch die Wand, Stuttgart 1994
- Röder, R.: Funktionalisierung von Bildung im Bereich informations- und kommunikationstechnischen Lernens, in: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.): Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung, Mainz 1989
- Rothermel, L.: Systemtheorie statt Systemkritik. Zur Wissenschaftsbasis ‚ökosystemischer‘ Pädagogik, in: Bernhard, A./ders. (Hrsg.): Überleben durch Bildung, Weinheim 1995
- Rumpf, H.: Wahrnehmungsstörungen, in: Gronemeyer, M./Bahr, H.-E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Testfall Dritte Welt, Opladen 1977, S. 13 ff.
- Rusch, G.: Verstehen verstehen – Ein Versuch aus konstruktivistischer Sicht, in: Luhmann, N./Schorr, K.E. (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen, Frankfurt/Main 1986
- Rustemeyer, D.: Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft, in: ZfE 1999
- Rutschky, K.: Schwarze Pädagogik, Frankfurt/Main 1977
- Schäffter, O. (Hrsg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung, Opladen 1991
- Schäffter, O.: Bildung als kognitiv strukturierende Umweltaneignung, in: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main 1995
- Scheunpflug, A.: Evolutionäre Didaktik, in: Die Deutsche Schule, 5. Beiheft 1999
- Schmied-Kowarzik, W.: Rücksichtslose Kritik alles Bestehenden, in: Beer, W./de Haan, G. (Hrsg.): Ökopädagogik, Weinheim/Basel 1984
- Seelinger, A.: Ästhetische Konstellationen. Zur Konzeption kritisch-ästhetischer Bildung in der medien-technologischen Gesellschaft, Dissertation TU Darmstadt, Darmstadt 2001
- Seibert, W.: Die Bedeutung des Nicht-Begrifflichen im konstruktivistischen Paradigma und seine Litt'sche Rettung, Aachen 1993
- Seiffert, J. E.: Pädagogik der Sensitivierung, Lampertheim 1975
- Senghaas, D.: Einige Überlegungen zu Theorie, Praxis und Forschungsbereich der Friedens- und Konfliktforschung, in: Wulf, Ch. (Hrsg.): Friedenserziehung in der Diskussion, München 1973
- Siebert, H.: Ökologische Bildung - nein Danke?, in: GdW, 1990
- Siebert, H.: Theorien für die Bildungspraxis, Bad Heilbrunn 1993
- Siebert, H.: Der Konstruktivismus als Realanthropologie, in: Ahlheim, K./Bender, W. (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Opladen 1996

- Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus, Neuwied 1999
- Strunk, G.: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung, Bad Heilbrunn 1988
- Sudmann, J.: Auf in den Wettkampf, in: Deutsche Universitätszeitung 1999
- Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen 1994
- Tippelt, R.: Weiterbildung und Umwelt, in: ders. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Opladen 1994
- Virilio, P.: Rasender Stillstand. Über Zeit und Raum in der Epoche der Telekommunikation, Frankfurt/Main 2002
- von Werder, L.: Umriss einer ökologisch-alltäglichen Erwachsenenbildung, in: Becker, E. / Ruppert, W. (Hrsg.): Ökologische Pädagogik – Pädagogische Ökologie, Frankfurt/Main 1987
- Voß, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden, Neuwied 1996
- Voß, R. (Hrsg.): Schul-Visionen, Heidelberg 1998
- Weber, D.: Zum systemtheoretischen Verständnis von Erziehung und Bildung, unveröff. Magisterarbeit, Darmstadt 1996
- Weber, D.: Technologienatur. Mündigkeit im Zeitalter technologischer Formierung, in: Beutler, K. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 1998, Frankfurt/Main 1998
- Wendel, H. J.: Naiver Naturalismus und Erkenntnistheorie, in: Fischer, H.R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus, Heidelberg 1998

Textnachweise

Erwachsenenbildung zwischen Aufklärung und Instrumentalisierung. Überarbeitete und erweiterte Fassung von »Erwachsenenbildung. Zwischen Aufklärung und Instrumentalisierung«, in: Bernhard, A./ Rothermel, L.(Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik, Weinheim 1997, S. 270 - 280

Erwachsenenbildung zwischen Moderne und Postmoderne. Überarbeitete und erweiterte Fassung von »Aufklärung und Erwachsenenbildung«, in: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Wittpoth,J. (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main 1999, S. 111 - 124

Erwachsenenbildung zwischen Funktionalität und Kritik. Überarbeitete und erweiterte Fassung von »Totgesagte leben länger: Zur Aktualität kritischer Erwachsenenbildung«, in: Heger, B./Hufer, K.-P. (Hrsg.): Autonomie und Kritikfähigkeit. Gesellschaftliche Veränderung durch Aufklärung, Schwalbach/Ts. 2002, S. 48 - 64; »Zeitgeistsurfer - oder: Die Legende vom Ende emanzipatorischer Erwachsenenbildung«, in: GdW 1994, S. 122 - 124

Kritische Theorie und Erwachsenenbildung. Überarbeitete und erweiterte Fassung von »Kritische Theorie und Erwachsenenbildung«, in: Hessische Blätter für Volksbildung 3/1998, S. 275 - 287

Konstruktivistische Erwachsenenbildung als Ideologie. Originalbeitrag

Ökologische Bildung, Erfahrung und Alltagsbewußtsein - Erwachsenenbildung als politische Alphabetisierung. Überarbeitete und erweiterte Fassung von »Ökologische Bildung, Erfahrung und Alltagsbewußtsein - Aufforderung zu einer widerständigen Erwachsenenbildung«, in: Bernhard, A./Rothermel, L. (Hrsg.): Überleben durch Bildung, Weinheim 1995, S. 157 - 178

Ökonomisierung der Erwachsenenbildung - Eine Packungsbeilage zu Risiken und Nebenwirkungen. Überarbeitete und erweiterte Fassung von »Bildung als Ware. Die Transformation des Bildungsbürgers zum Selbstvermarkter«, in: Claßen, J. (Hrsg.): Erich Fromm: Erziehung zwischen Haben und Sein, Eitorf 2002, S. 37 - 56