Ludwig A. Pongratz

Kritische Bildungstheorie im Horizont von Gesellschaftstheorie und Philosophie

Ludwig A. Pongratz

Kritische Bildungstheorie im Horizont von Gesellschaftstheorie und Philosophie

CC BY 4.0 International

Studien zur Kritischen Bildungstheorie

Vorwort…….2

1. Kapitel: Bildung – Aufklärung – Dialektik…….4

1.1 Bildung: Eine begriffsgeschichtliche Annäherung…….4
1.2 Bildung: Eine theoriegeschichtliche Skizze……...11

2. Kapitel: Bildung – Subjektivität – Nichtidentität……...27

2.1 Dilthey: Krise des Subjekts…….…27
2.2 Adorno: Liquidation des Subjekts……...33
2.3 Adorno: Dialektik der Erfahrung……42

3. Kapitel: Bildung - Herrschaft – Widerspruch…….…62

3.1 Heydorn: Aufklärung und Widerstand……62
3.2 Koneffke: Integration und Subversion

4. Kapitel: Bildung – Reform – Kommerz……71

4.1 Foucault: Dispositive der Macht……..71
4.2 Deleuze: Aufstieg der Kontrollgesellschaft…….83

5. Kapitel: Bildung – Moderne – Postmoderne……88

5.1 Umbruch: Von der ‚emanzipatorischen Wende' zur ‚ästhetischen Wende'……88
5.2 Aufbruch: Vom ‚Sprachspieler' zum ‚Gegenspieler'…..……98
5.3 Abgrund: Vom Grund' zur‚Unergründlichkeit'……..105

Literatur……...122

Textnachweise……..140

Autor...……..142

Vorwort

Es gibt im Leben immer wieder Situationen, in denen die Chronologie der Ereignisse aus dem Takt gerät. Statt das Vergangene im Licht der herrschenden Gegenwart zu beurteilen, wird das Verflossene und Verdrängte zum Angelpunkt, um den Lauf der Dinge aufzuhalten. Jeder Kriminalroman wiederholt diese Figur der Unterbrechung: Das Unheil hat seinen Lauf genommen; um es aufzuhalten sucht Sherlock Holmes in den Spuren des Vergangenen. Schließlich macht das wiedergefundene, vernachlässigte Detail die überraschende Wendung möglich. Es taucht die Chronologie der Ereignisse in ein neues Licht und hebt so den Lauf der Dinge aus den Angeln.

Die hier versammelten Aufsätze folgen dieser kriminalistischen Spur. Sie widerstreiten dem Ansinnen, die Theoriegeschichte der Bildung im Licht der herrschenden Bildungsreform zu lesen. Sobald nämlich aktuelle Reforminteressen darüber befinden, welche Bedeutung bildungstheoretischer Reflexion noch zukommen soll, scheint das Urteil festzustehen: Bildung degeneriert zum ‚Containerwort', zur leeren Hülse, die sich nach Bedarf uminterpretieren und mit den Plastikwörtern der Reform – etwa: Kompetenz, Selbstoptimierung oder Employability – befüllen lässt. Nichts erinnert mehr daran, dass der Begriff der Bildung einen Anspruch transportiert, an dem die Reform selbst sich messen lassen müsste. Dennoch ruft jeder Rekurs auf Bildung die Erinnerung an etwas Vergessenes wach, das sich funktionalistischen Reforminteressen nicht fügt. Bildung ist ohne dieses widerständige Moment nicht zu haben. Entsprechend findet Bildungstheorie ihre aktuelle Gestalt als ‚Kritische Bildungstheorie'.

Die pädagogischen Theorieentwürfe, die unter dem Label 'Kritische Bildungstheorie' firmieren, verdanken ihre Inspiration unterschiedlichen Denkschulen und Theoretikern. Die Bezeichnung selbst ist jüngeren Datums; Mitte der 90er Jahre wurde sie erstmals programmatisch verwendet (vgl. Euler/ Pongratz 1995). Der mögliche Eindruck, der Terminus ‚Kritische Bildungstheorie' verweise auf einen in sich geschlossenen Theorieansatz ‚aus einem Guss', täuscht. Denn bei genauerer Betrachtung lassen sich unterschiedlich akzentuierte Theorielinien ausmachen, die zur Entwicklung Kritischer Bildungstheorie beitrugen: etwa eine Heydorn-Koneffke-Linie, die bis in die 60er Jahre des letzten Jahrhunderts zurückreicht; oder eine Horkheimer-Adorno-Linie, die sich bis zur frühen Kritischen Theorie der 30er und 40er Jahre zurückverfolgen lässt.

Doch begnügt sich Kritische Bildungstheorie keineswegs damit, die theoretische Erbschaft von Aufklärungsphilosophie und Kritischer Theorie für die Gegenwart aufzuschließen. Der Einsicht folgend, dass aller theoretischen Erkenntnis ein Zeitkern innewohnt, sieht sie sich durch gesellschaftliche und kulturelle Umbrüche jeweils neu herausgefordert. Daher verdankt die Kritische Bildungstheorie ihre Impulse auch Theorieströmungen, die sich mit der ‚frühen' Kritischen Theorie nicht einfach über einen Leisten schlagen lassen, auch wenn sie deren Anliegen in vielerlei Hinsicht aufgreifen: etwa Foucaults Diskurs- und Machtanalytik oder verwandte postmoderne Theorieströmungen.

Neben theoretischen Übereinkünften sind jedoch auch Differenzen zu markieren: etwa zur so genannten ‚Kritischen Erziehungswissenschaft', die die Theoriediskussionen der späten 60er und 70er Jahre des letzten Jahrhunderts dominierte. Die damals propagierte Emanzipationspädagogik stieß bei kritischen Bildungstheoretikern wie Heydorn und Koneffke auf unverhohlene Skepsis. Der widerständige Geist, der die Kritische Bildungstheorie beseelt, taugt – damals wie heute – nicht zur Reformpropaganda. Wenngleich häufig an den Rand gedrängt, blieb die Kritische Bildungstheorie in pädagogischen Diskursen

sublim präsent. Zwar erzeugte sie selten eine breite, publikumswirksame Resonanz, doch sorgte sie für eine anhaltende Beunruhigung. Diese intellektuelle Unruhe hält sie in Bewegung; sie widerstreitet dogmatischen Festlegungen ebenso wie bündigen Faustformeln.

Da die Kritische Bildungstheorie sich multiplen Abkünften verdankt, liegt es nahe, die Wegmarken des Entwicklungsprozesses Kritischer Bildungstheorie durch Begriffe zu umreißen, die sich unterschiedlichen Theorielinien zuordnen lassen. Die hier vorgelegte Textsammlung beginnt mit theoriegeschichtlichen Entwürfen, die der geschichtsphilosophischen Spur der ‚Dialektik der Aufklärung' folgen (1. Kapitel: Bildung – Aufklärung – Dialektik), um anschließend bildungsphilosophische Motive etwa bei Dilthey oder Adorno aufzugreifen (2. Kapitel: Bildung – Subjektivität – Nichtidentität). Das dritte Kapitel (Bildung – Herrschaft – Widerspruch) reflektiert Heydorns und Koneffkes Neufassung des Bildungsbegriffs, während das vierte Kapitel (Bildung – Reform – Kommerz) kritische Analysen zur aktuellen Bildungsreform versammelt. Den Abschluss bilden schließlich Reflexionen zum Bildungsproblem im Spannungsfeld von Moderne und Postmoderne (6. Kapitel: Bildung – Moderne – Postmoderne).

Der vorliegende Band fügt Originalbeiträge mit überarbeiteten, an anderer Stelle bereits publizierten Aufsätzen zusammen. Bisweilen greift er auf Textbausteine aus früheren Publikationen zurück, die überarbeitet, ergänzt und weitergeführt werden. Thematische Überschneidungen und einige Wiederholungen ließen sich dabei nicht völlig vermeiden. Aufs Ganze gesehen veranschaulicht die Textsammlung nicht nur die theoretische Spannweite, sondern auch die Entwicklungsdynamik Kritischer Bildungstheorie. Sie präsentiert in erster Linie kein wohlgeordnetes Theoriegebäude, sondern versteht sich vielmehr als Theoriebaustelle. Ihre Aufgabe besteht darin, gesellschaftliche Widerspruchslagen bildungstheoretisch auszubuchstabieren. Anstatt überkommene Bildungsideale lediglich neu aufzupolieren, widersetzt sich Kritische Bildungstheorie den gängigen Vereinnahmungsstrategien von Bildung: ihrer sakrosankten Überhöhung ebenso wie ihrer gesellschaftlichen Gleichschaltung. Kritische Bildung setzt auf Reflexivität und Spontaneität, auf Einbildungs- und Widerstandskraft; ihr kürzeste Name lautet: Unterbrechung.

1. Kapitel: Bildung – Aufklärung – Dialektik

1.1 Bildung: Eine begriffsgeschichtliche Annäherung

Es gehört schon eine gewisse Unverfrorenheit dazu, am Ende des 20. Jahrhunderts ein Buch mit dem Titel „Bildung – alles was man wissen muss“ vorzulegen. Der Titel suggeriert nicht nur, dass Bildung etwas sei, das zwischen zwei Buchdeckeln Platz hat, sondern zudem, dass Einigkeit darüber bestehe, was in dieses Buch hinein gehört. Die unbekümmerte Selbstsicherheit des Anglisten und Literaturwissenschaftlers Dietrich Schwanitz, der dieses Buch im Jahr 1999 publizierte, mag verständlich machen, warum ein Erziehungswissenschaftler wie Dieter Lenzen etwa zum gleichen Zeitpunkt zu einem ganz anderen Schluss gelangt: Bildung sei längst zu einem „deutschen Containerwort“ (Lenzen 1997) degeneriert, in das im Laufe der Jahrhunderte so viel hineingepackt worden sei, dass sich sein Gehalt inzwischen verflüchtigt habe.

Damit sind gleich zu Beginn unserer Überlegungen zwei Extrempositionen des zeitgenössischen Bildungsdiskurses markiert: Bildung als fest umrissener Bestand von ‚Kulturgütern’ und Wissen – und Bildung als leere Chiffre, deren Bedeutung konturlos und unbestimmbar geworden ist. Die schier unüberbrückbaren Differenzen im Begriffsverständnis demonstrieren, wie wenig selbstverständlich der Begriff der Bildung heute ist und wie sehr um ihn immer wieder neu gerungen wird. Kaum ein pädagogischer Grundbegriff ist so strittig wie der der Bildung. Das liegt nicht allein daran, dass er als politischer Kampfbegriff bis in unsere Tage von konservativen oder auch fortschrittlichen Kräften gebraucht bzw. missbraucht wurde; auch nicht nur daran, dass er im Laufe seiner Geschichte inhaltlich unterschiedlich bestimmt, akzentuiert und interpretiert wurde. Es liegt vor allem daran, dass das, worauf Bildung abzweckt, in sich widersprüchlich verfasst ist – und deshalb das Ringen um das rechte Verständnis des Begriffs bis heute nicht zur Ruhe kommt.

1.1.1 Begriffliche Annäherungen

Worum geht es, wenn von Bildung die Rede ist? Der etymologische Hinweis auf die christliche Imago-Dei-Lehre hilft nur begrenzt weiter. Zwar ist das Verständnis von Bildung als ‚Einbilden’ Gottes in die Seele des Menschen (vgl. Lichtenstein 1966, S. 4 ff.; vgl. Dohmen 1964, S. 33 ff.) ein wichtiges Moment vormodernen Bildungsdenkens. Mit dem Übergang zur Neuzeit aber kommt ein neuer, ganz anderer Akzent ins Spiel: Bildung zielt nun nicht mehr so sehr auf Nachbildung in der Nachfolge Christi, sondern auf Hervorbringung, auf eine wachsende Selbstgestaltung und Selbstverfügung des Menschen, auf die Entwicklung seiner eigenen Kräfte und Anlagen, kurz: Bildung im modernen Sinn zielt auf die Konstitution von Subjektivität (vgl. Pongratz 1986). Damit aber ist ein Anspruch gesetzt, der die Moderne seit ihren Anfängen umtreibt und nicht los lässt: Der Mensch soll „von keinerlei überwindlicher Schranke gehemmt“ und „nach eigenem freien Willen“ – wie bereits der Renaissance-Humanist Pico della Mirandola formuliert (Pico della Mirandola 1988, S. 10) – sein Geschick in die eigene Hand nehmen. Entsprechend stecken Kategorien wie Autonomie und Mündigkeit, Differenz und Kritik, Reflexivität und Spontaneität das Begriffsfeld ab, innerhalb dessen Bildungstheorie ihre neuzeitliche Gestalt gewinnt (vgl. Heydorn 2004 a, S. 49 ff.).

Dies gilt bis heute – allerdings mit gewichtigen Einsichten und Einwänden, die uns die historische Erfahrung der Moderne gelehrt hat: der Einsicht etwa, dass die frühaufklärerischen Hoffnungen, in einem linearen Fortschrittsprozess die Emanzipation der Menschheit zu verwirklichen, sich bis heute nicht erfüllten. Mehr noch: Die Freiheitsperspektive, die das

bürgerliche Zeitalter entwarf, führte nicht nur zu einer ungeahnten Entfesselung ökonomischer und technologischer Kräfte – sie führte zugleich ins Beinhaus der Geschichte: Auschwitz markiert so gesehen auf unübersehbare Weise das Scheitern des neuzeitlichen Mündigkeitsentwurfs (vgl. Adorno 1977, S. 133 ff.; Peukert 1990, S. 345 ff.) Kein Wunder also, dass angesichts der vielgestaltigen Kritik an der Moderne, die sich unter dem Banner der ‚Postmoderne' versammelt, auch der Bildungsbegriff nicht ungeschoren davon kommt. Infrage steht, wie viel Realitätsgehalt und Gestaltungskraft einer Bildungsidee noch zukommt, die beansprucht, individuelle Besonderung mit dem Allgemeinen der Gesellschaft im Horizont selbstbestimmter Lebensführung zu vermitteln.

Die aktuelle Kritik an den Kerngehalten der Moderne – an Aufklärung, Bildung und Subjektivität – kommt nicht voraussetzungslos ins Spiel. Kritik der Aufklärung heißt auch immer: Aufklärung der Aufklärung über den von ihr selbst produzierten Gewaltzusammenhang (vgl. Horkheimer/Adorno 1969, S. 38 f.). Daher griffe eine bloße Absage an Bildung zu kurz; eingefordert ist vielmehr eine reflexive Selbstüberschreitung der Moderne (vgl. Pongratz 2001, S. 37). Ein zeitgemäßes kritisches Bildungsverständnis entspringt nicht einfach aus dem Bruch mit aller bisherigen Bildungsgeschichte, sondern nimmt deren Herkunft in verwandelter Form mit.

1.1.2 Problemgeschichtliche Zugänge

Deshalb lohnt es sich in exemplarischer Absicht an drei Stationen der Theoriegeschichte von Bildung zu erinnern: an jene frühaufklärerischen Zeiten des Aufbruchs, wie sie J. A. Comenius (1592-1670) repräsentiert; an den Zenit bürgerlichen Bildungsdenkens, wie er bei W. von Humboldt (1767-1835) zum Ausdruck kommt; und an die großen, kritischen Entwürfe des 20. Jahrhunderts, die wir Th. W. Adorno (1903-1969) und vor allem H.-J. Heydorn (1916-1974) verdanken.

In Comenius, dem letzten Bischof der Böhmischen Brüder und der überragenden pädagogischen Gestalt des 17. Jahrhunderts, sammelt sich das Denken der Zeit wie in einem Brennglas. Zum ersten Mal wird der Gedanke der Bildung „ganz zu Ende gebracht, das erste umfassende Einheitsschulsystem entworfen, Bildung als lebenslanger Prozess gedacht, mit dem die Vernunft zu ihrer gesellschaftlichen Ordnung freigesetzt werden soll." (Heydorn 2004 b, S. 68) Comenius weiß um die große Aufstiegsperspektive, die das neu heraufziehende Zeitalter verspricht. Aber er weiß auch um die Wirren der Zeit, ist selbst Leidtragender und Verfolgter des 30-jährigen Krieges. Es ist diese Erfahrung krisenhafter gesellschaftlicher Umbrüche und des Mangels an Orientierung, die uns mit Comenius verbindet. Dennoch – oder besser: gerade deshalb – setzt er auf aufklärendes Wissen. Der Weg der Bildung läuft über die Aneignung der Welt, der Dinge, in kollektiver Vernunft. In seinen weit gespannten pädagogischen Entwürfen verfolgt Comenius ein fundamentales Anliegen: ein Ordnungswissen in den Subjekten aufzubauen, das ihnen erlaubt, in den Lauf der Dinge ordnend einzugreifen (vgl. Pongratz 1989, S. 170 ff.). Ziel der Bildungsarbeit ist in eins aufgeklärte Erkenntnis und Normierung der Praxis. Beides fügt sich für Comenius noch bruchlos ineinander: Aus Bildung folgt rechtes Handeln und auf Dauer eine gerechte Weltordnung. Und diese Ordnung lässt sich demonstrieren. Wir begegnen ihr in Comenius' Schriften auf Schritt und Tritt, am anschaulichsten wohl im ‚Orbis sensualium pictus' (vgl. Comenius 1978), dem in Bildern aufgespannten Weltenkreis.

In solchen Welt- und Leitbildern wird Bildung als überindividuelle Lebensform anschaulich verdichtet und konkretisiert. Doch setzt gerade deren Konkretheit der Pädagogik des Aufklärungszeitalters unüberwindliche Grenzen. Diese werden spätestens dann erfahrbar, wenn die gesellschaftlichen Umbrüche sich derart beschleunigen, dass zukünftige

Entwicklungen der Vorstellungskraft entgleiten. Die Comenius und die nachfolgenden Aufklärungspädagogen bestimmende Intention, Bildung in konkreten Repräsentationen zu verdichten, wandert unter dem Druck des gesellschaftlichen Modernisierungsschubs zu Beginn des 19. Jahrhunderts gleichsam ‚nach innen'. Mit Beginn der Industriegesellschaft werden Bildungsprozesse notwendig universalisiert und formalisiert, d. h. sie werden ‚bilderlos'. Man könnte auch sagen: Sie werden offen für eine Vielzahl von noch unbestimmten Zukunftsprojektionen. Entsprechend gewinnt die Idee der Bildung einen zugleich abstrakten und dynamischen Grundzug (vgl. Euler 1989, S. 300 ff.). Sie wird nun fassbar als im und durchs Subjekt wirkende ‚Kraft', als im Subjekt angelegte, sich ausspinnende Idee, wie es bei Humboldt heißt. Der Weg in die gesellschaftliche Wirklichkeit folgt also nicht mehr äußerlichen Ordnungsvorstellungen, sondern wird über abstrakte, innengeleitete Prozeduren besorgt: über die selbsttätige Erschließung der Welt, über den nicht vorweg definierbaren Selbstentwurf des Subjekts. Entsprechend findet Bildung ihr Ideal in der schöpferischen, allseits gebildeten Persönlichkeit (vgl. Menze 1965, S. 114 ff.). An diesem Ideal hielt das Bürgertum bis ins 20. Jahrhundert unverbrüchlich fest – auch dann noch, als es längst brüchig zu werden begann. Sich mit dem All in Einklang zu wissen, degenerierte schließlich zur ideologischen Scheinwelt des Bildungsbürgers. Der kritische Stachel des Humboldtschen Bildungsidealismus, dass der Mensch die ganze Menschheit in sich trage, ist dem Bildungsphilister des 19. Jahrhunderts längst abhanden gekommen. In ihrem extremsten Missbrauch liefert die bürgerliche Bildung noch der modernen Barbarei ein gutes Gewissen: Der NS-Lagerkommandant, der sonntags seine Rosen züchtet und abends bei klassischer Musik Entspannung sucht, führt die endgültige Perversion idealistischer Bildung vor Augen. Der große bildungstheoretische Entwurf Humboldts geht im Schutt des Nationalsozialismus unter.

Es ist so gesehen kein Zufall, dass das Nachkriegsdeutschland mit dem abgewirtschafteten Bildungsidealismus des 19. Jahrhunderts nichts mehr zu schaffen haben mochte (vgl. Litt 1963, S. 100 ff.). Dessen ungeachtet nimmt Th. W. Adorno in den 1960er Jahren noch einmal den zurückgelassenen bildungstheoretischen Faden auf. Das muss verwundern, denn in Adornos gesellschaftskritischen Reflexionen ist kein Platz für eine Restauration bildungsidealistischer Positionen. Dennoch beharrt er darauf, dass gerade mit dem Verfall von Bildungstheorie ein offensichtlicher Anachronismus an der Zeit sei: nämlich „an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog" (Adorno 1975 b, S. 94). Adornos Solidarität mit Bildungstheorie angesichts ihres Niedergangs schöpft aus der intensiven Erfahrung dessen, was ins leer geräumte Feld subjektiver Bildung einsickert: nämlich ein verkrüppelter Bewusstseinszustand, der sich als „sozialisierte Halbbildung" (ebd., S. 66) etabliert. Das, was Subjektivität und Bildung einstmals ausmachen sollte – Erfahrung und Begriff –, degeneriert zur ‚Halbbildung'. Der Begriff der Halbbildung verweist auf die eigentümliche Zerrissenheit der Bildung in zwei Hälften: in die Anpassung an das gesellschaftlich Benötigte (Qualifikation) und die ohnmächtige Welt des schönen Scheins (Kultur), verwandt mit der Hierarchie von Hand- und Kopfarbeit und der Trennung von Natur- und Geisteswissenschaft (vgl. Bierbaum 2006). Das ‚Kraftfeld' der Bildung erstarrt in isolierten und fixierten Kategorien. An die Stelle von Erfahrung – als ‚lebendiger Beziehung' zu den Gegenständen der Bildung – treten einschnappende Erfahrungsraster, die von der aktuellen Kulturindustrie pausenlos bedient werden. Halbbildung – das ist nicht die halbe Bildung, sondern ihr Gegenteil; das ist die Einebnung differenzierter Reflexion zu stupider Informiertheit, dem bloßen Gestus des Bescheidwissens; das ist die Preisgabe ästhetischer Sensibilität zugunsten konsumierbaren Mülls (vgl. Horkheimer/ Adorno 1969, S. 108 ff.).

Genau dagegen aber erhebt die kritische Gesellschaftstheorie Einspruch. Angesichts von Funktionalisierungsprozessen, die die Menschen differenzlos aufsaugen und ausweiden,

beharrt sie auf Differenzen, auf Unterschiedenheit, auf die Besonderheit des Besonderen oder – wie der komplizierte Adornosche Terminus lautet – auf ‚Nichtidentität' (vgl. Adorno 1975 a, S. 149 ff.). Es ist Heydorns Verdienst, diesen Differenzen im Bildungssystem mit präzisem Blick nachgegangen zu sein (vgl. Heydorn 2004 a, S. 244 ff.). Zwar rückt die Gesellschaft unserer Tage den Bildungsprozess zusehends unter den Begriff der Verwertung und verkehrt auf diese Weise die Intention von Bildung geradezu ins Gegenteil: Die Menschen werden befreit, indem sie von ihrem Bewusstsein befreit werden. Doch ist es zugleich dieser ökonomisch vorangetriebene Verwertungsprozess im Bildungssystem, der seinen Widerpart einfach nicht loswird: die Aktualisierung autonomer Subjektivität. In der Weise, wie die technologische Gesellschaft unaufhörlich Rationalität akkumuliert, bringt sie selbst das Mittel hervor, mit dem es möglich wird, zum Zwangszusammenhang auf Distanz zu gehen. Denn Rationalität hält die Möglichkeit bereit, der eigenen Borniertheit innezuwerden. 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 2004 c, S. 262)

Dazu aber braucht es Menschen, die um ihre Stärken wissen und sie gebrauchen können, Menschen, die über den Tag und die begrenzten Umstände hinausblicken können. „Das Ich muss geschichtlich erstarkt sein, um über die Unmittelbarkeit des Realitätsprinzips hinaus die Idee dessen zu konzipieren, was mehr ist als das Seiende." (Adorno 1975 a, S. 389) Um dieses ‚Mehr' geht es, die Möglichkeit eines Lebens, das in den Herrschaftsprozeduren der bürgerlichen Welt nicht aufgeht. In der unversöhnlichen Kritik am Bestehenden bewahrt Kritische Bildungstheorie die Idee eines besseren, eines versöhnten Weltzustands, in dem jede und jeder „ohne Status und Übervorteilung" (Adorno 1975 b, S. 70) verschieden sein könnte.

1.1.3 Zwischenfazit

Wollte man auf dem Hintergrund dieser theoriegeschichtlichen Selbstvergewisserung einen kritischen Bildungsbegriff für die Gegenwart umreißen, so wären es drei wesentliche Dimensionen, die das aktualisierte Begriffsverständnis markieren:

Von Comenius wäre zu lernen, dass Bildung ohne aufgeklärte Weltkenntnis ihren Begriff verfehlt. Zwar ist der kunstvoll aufgespannte comenianische Bogen pansophischen Wissens längst zerbrochen, doch tritt in der Informationslawine unserer Tage immer mehr der Anspruch an kritische Bildung hervor, eine reflektierte Urteilskraft zu entfalten. *Bildung also bedeutet Sachkompetenz, Kritik und Urteilsvermögen* (vgl. Euler 1999, S. 267 ff.).

Von Humboldt wiederum wäre zu lernen, dass dies alles nicht als intellektuelle Attitüde Sinn macht, sondern nur als Moment einer eigenständigen und widerständigen, individuellen Lebensfigur. Zwar ist es keinem Individuum heute mehr vergönnt, sich in idealistischer Manier als ungewordenen Mittelpunkt der Welt zu begreifen. Der Humboldtsche Gedanke jedoch, dass die Individuen sich selbst aufgegeben sind, lässt sich heute in einem radikalen Sinn fortschreiben: als Idee der ästhetischen Gestaltung des eigenen Lebens (vgl. Foucault o. J., S. 133 ff.). Mit der gesellschaftlichen Entstrukturierung von Lebensmustern wächst Bildung eine entscheidende Aufgabe zu: *Bildung zielt auf das – zugleich schwierige und gefährdete – Kunststück individueller Selbstkonstitution.*

Solche Selbstkonstitution jedoch erfordert eine Kraft zur Differenz, zur Unterschiedenheit und Entschiedenheit, die im Widerstand reift. Von Adorno und Heydorn wäre entsprechend zu lernen, dass *Bildung ihre Stärke gerade daraus gewinnt, sich in den Widersprüchen der Gesellschaft zu verorten.*

Bildung heißt also, den gesellschaftlichen Widerspruch von eingeforderter Selbständigkeit und aufgeherrschtem Zwang aufzunehmen und auszutragen, um einer Aussicht habhaft zu werden, die über die jeweils vorgefundene Realität hinausführt. In diesem Sinn wird Bildung zum Anstoß zu einem Leben und Denken, das sich der modernen Erfahrung der Vorläufigkeit und Überholbarkeit aussetzt. *Bildung als Überschreitung* bedeutet, sich nicht in den Ruinen der eigenen Vergangenheit einzurichten, sich nicht im Identitätspanzer eines festgefügten Selbst zu verschließen (vgl. Luther 1985). Wer dem entgehen will, darf dem Fragmentarischen der modernen Existenz nicht ausweichen. Die Erfahrung mit gebrochener Identität ist schmerzlich; doch bringt sie ein Moment von Freiheit ins Spiel, das aller kritischen Bildung unterliegt: *das Recht, ein anderer zu sein, das Recht auf Nichtidentität, das Recht auf Differenz.*

1.1.4 Aktuelle Problematisierungen

Unsere bisherigen Überlegungen haben das systematische Zentrum des Bildungsbegriffs freigelegt: Selbstbestimmung. Bildung ist nicht transitiv bestimmbar wie andere pädagogische Praxen (z.B. jemand erziehen oder qualifizieren). In bildungstheoretischen Überlegungen geht es vielmehr um die Bedingungen der Möglichkeit von Selbstbildung. „Deshalb findet sich in bildungstheoretischen Argumentationen immer ein kritisches Potenzial gegenüber pädagogischen Verantwortungs- und Steuerungsansprüchen." (Schäfer 2005, S. 154) Indem Bildung Selbstbestimmung intendiert, gewinnt sie eine notwendig emanzipatorische Dimension. Die Selbständigkeit im Denken, die Fähigkeit, das Selbstverständliche zu bezweifeln und eigene Zwecke zu setzen, weisen über jede Form der Fremdbestimmung hinaus. Bildung wird so zur grundsätzlichen Infragestellung gesellschaftlicher Bedingungen, die Menschen unter Zugzwang setzen und ihre Möglichkeiten einschränken.

Gleichwohl sind damit die realen Bedingungen – vor allem die gesellschaftlichen Erfordernisse, sich anzupassen und fremden Ansprüchen zu unterwerfen – nicht aufgehoben. Vielmehr finden sich Bildungsprozesse von Beginn an in gesellschaftliche Widerspruchslagen verstrickt; sie werden von ihnen – worauf Heydorn (2004 b) immer wieder verweist – zugleich inhibiert und vorangetrieben. Auf diese Weise gerät Bildung in eine selbstwidersprüchliche Situation: Sie muss verneinen, was sie bedingt. *Dieser Selbstwiderspruch der Bildung ist der Ausgangspunkt Kritischer Bildungstheorie und beschäftigt sie bis heute.*

Zwar hoffte traditionelle Bildungstheorie, dass sich der Selbstwiderspruch mit dem Fortschritt der Menschheitsgeschichte auflösen werde. Bildung sollte als Prozess fortlaufender Vervollkommnung Mensch und Welt zusammen- und zur Entfaltung führen. Auch die neuhumanistische Bildungstheorie Humboldts lässt sich als solch eine Suche nach der möglichen Versöhnung von Individuum und Gesellschaft lesen: Im Prozess gesellschaftlicher Höherentwicklung soll die Freiheit der Individuen mit der Allgemeinheit der Vernunft zusammenfinden. Doch klingt bereits im Begriff ‚Vernunft' – so gibt Meyer-Drawe zu bedenken – wie auch in ‚Wahrnehmen' das Wort ‚Vernehmen' an „und damit eine passive Tönung, die das Subjekt als aktives Zentrum aller Konstituierungen in Zweifel zieht." (Meyer-Drawe 2000, S. 153) Es gehört zur Selbsterfahrung moderner Individualität, dass sie nicht als souveräner ‚Herr im eigenen Haus' agiert. „Das ‚Ich denke' klärt das ‚Ich bin' nicht zwangsläufig restlos auf." (Meyer-Drawe 1990, S. 12) Die von Humboldt betonte Unbedingtheit des Individuums kontrastiert mit der Annahme, dass der Mensch mehr ist, als er über sich wissen kann, d. h. sich niemals völlig durchsichtig wird. „Die Unbedingtheit und damit die Freiheit wie Intransparenz des individuellen Subjekts erscheint so als Ausgangspunkt der modernen Bildungstheorie." (Schäfer 1996, S. 21)

Das Individuum lässt sich nicht abschließend identifizieren; es entzieht sich – auch für sich selbst – einer endgültig einholbaren Identität (vgl. Schäfer 2007). Doch nicht allein das Individuum übersteigt alle Versuche zur Identifikation. Auch sein Gegenüber – die Welt bzw. das oder der Andere, anhand dessen die eigene Individualität sich bilden soll – geht in Aneignungs- und Verfügungsphantasien nicht auf (vgl. Bünger 2005). Aus diesem Grund suchen modernitätskritische Ansätze nach Alternativen zum Selbstbehauptungsmodell des souveränen Subjekts. Unter Rückgriff auf Adorno dechiffriert z. B. Schäfer Bildung als Wahrnehmung einer ‚doppelten Differenz': „derjenigen zur auch in der Aneignung fremd bleibenden Welt und derjenigen im eigenen Selbst." (Ebd., S. 163) Bildung in diesem Sinne kann nicht länger an der Steigerung von Souveränität orientiert werden, sondern *nimmt die Grenzen souveräner Verfügung über sich und andere bewusst in sich auf*. Es käme demnach darauf an, eine Sensibilität auszubilden, mit der sich das im Aneignungsprozess Entziehende, weiterhin Fremde, dennoch wahrnehmen ließe. *Bildung als dezentrierende Erfahrung von Differenz* wird so zum Ausgangspunkt veränderter Selbst- und Anderenverhältnisse. Sie beansprucht eine Haltung, die sensibel den (eigenen) Tendenzen zur Ausblendung und gewaltförmigen Vereindeutigung von Differenzen widerstreitet: ein ‚Ethos', das in der Erfahrung von Heterogenität und Dissens auszubilden wäre (vgl. Reichenbach 1997; Koller 1999).

1.1.5 Bildungsphilosophie und Bildungsforschung

Dieser Dissens betrifft auch das Verhältnis von Kritischer Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung. Zwar knüpft die empirische Bildungsforschung explizit an den normativ-aufklärerischen Gehalt neuzeitlicher Bildungsreflexion an, indem sie die ungleiche Verteilung von Bildungschancen, die soziale Determination von Bildungsbiografien, beruflichen Positionen und gesellschaftlichem Status nachweist und kritisch in den Blick rückt. Andererseits sollen die mit ihrer Hilfe gewonnenen Daten zur Grundlage einer Orientierungs- oder Maßnahmenforschung werden, die die Absicht verfolgt, „intentional und daher ziel- und zukunftsorientiert" (vgl. Tippelt 2006, S. 139) in Bildungsprozesse einzugreifen. Genau diese Absicht aber widerstreitet der bildungstheoretischen Einsicht, dass Bildung etwas ist, das sich gerade nicht planmäßig herstellen oder bewirken lässt. Die Lösung dieses Dilemmas wurde und wird noch immer in einer Vor- oder Unterordnung von Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung gesucht: Führten bis in die 60er Jahre empirisch-pädagogische Forschungen ein Schattendasein unter der Vorherrschaft eines hermeneutischen Theorieverständnisses, so kehrte sich seitdem das Verhältnis geradezu um. Bildungsphilosophie soll sich derzeit mit der Rolle einer ‚Hilfswissenschaft' bescheiden, die vornehmlich der Begriffsklärung oder wissenschaftstheoretischen Legitimation von empirischer Bildungsforschung dient.

Beide ‚Lösungsversuche' greifen zu kurz: Während die idealistische Tradition des Bildungsdenkens sich allzu oft damit begnügt, die Möglichkeiten gelungener Individuation jenseits gesellschaftlicher Wissens- und Verhaltensimperative vorzustellen (was einem imaginären Wunschdenken in die Hände arbeitet), operiert die empirische Tradition mit der gewagten Zuschreibung von gewonnenen Daten zu identifizierbaren Ursachen bzw. Urhebern (was allumfassende Messbarkeit imaginiert und das Undurchschaubare personaler Selbstverhältnisse ausblendet). „Eine empirische Forschung, die Personbildungsprozesse untersucht, muss Aussagen der Untersuchung als Ausdruck einer sie generierenden Struktur betrachten, was durch diese Aussagen nicht gedeckt ist, sondern eine äußerst gewagte Interpretation ist, die immer schon von der Voraussetzung eines Täters hinter dem Tun ausgeht, die nicht selbstverständlich ist." (Schäfer 2006, S. 88)

Das Problem der Undurchschaubarkeit bzw. „das Nicht-Artikulierbare“ (Koller 2012, S. 151) individueller Selbstverhältnisse holt die empirische Bildungsforschung – vor allem in Gestalt der Biografieforschung – ein und stellt sie vor eine unlösbare (oder zumindest unabschließbare) Aufgabe: nämlich Empirie als Annäherung an etwas Unzugängliches zu konzipieren. Will man nicht hinter die Einsicht zurückfallen, dass Selbstthematisierung und Selbstverfehlung notwendig einander bedingen, dann wird Bildungsforschung zum Versuch, etwas zu sagen, was genau genommen alle begrifflichen Möglichkeiten übersteigt. „Qualitative Bildungsforschung kann so als Versuch verstanden werden, das Nichtidentische (im Sinne Adornos), also das Nicht-Identifizierbare und Nicht-Messbare von Bildungsprozessen zur Geltung zu bringen.“ (Koller 2006, S. 118) Anstatt Bildung als standardisierbare Größe schlicht zu behaupten und durch permanente Evaluation à la PISA die Kontrolle zu erhöhen, könnte mit einer so verstandenen Bildungsforschung den Machbarkeitsphantasien und Leistungsimperativen gegenwärtiger Bildungspolitik entgegen getreten werden.

Für das Verhältnis von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung aber bedeutet dies, ein Bewusstsein der unvermeidlichen Grenzen empirischer – quantitativer wie qualitativer – Bildungsforschung wach zu halten, damit die Bildungspraxis nicht unter Vorspiegelung einer unabweislichen Faktizität zum Exerzierplatz politischer Steuerungsimperative verkommt. Nur die offen gehaltene Differenz der unterschiedlichen Forschungs- und Diskursformen könnte dem Anspruch kritischer Bildungsreflexion, sich als Differenzdenken zur Geltung zu bringen, gerecht werden.

1.2 Bildung: Eine theoriegeschichtliche Skizze

Pädagogik, zumal die Bildungstheorie, ist ein Kind der Moderne. Nicht, dass zu anderen Zeiten und in anderen Gesellschaften nicht auch erzogen, gelernt oder gelehrt 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 einer neuen Form der Vergesellschaftung, einem tiefgreifenden ökonomischen und sozialen Umbruch, wie er etwa in der italienischen Renaissance unverkennbar zu Tage tritt. Er reißt einen bisher ungekannten Horizont bürgerlicher Selbstverständigung auf. ‚Renaissance' meint daher stets mehr als bloße Wiedergeburt, Rückgang zu antiken Ursprüngen. Sie bedeutet Neugeburt, „ein Durchbruch von Gestalten", heißt es in Blochs Vorlesungen zur Philosophie der Renaissance, „wie sie noch nie auf der Erde gesehen worden waren. Die tauchten nun auf und vollbrachten ihr Werk, Zeit des Frühlings, Zeit der Wende: eine Gesellschaft wendet sich und eine neue kommt herauf." (Bloch 1972, S.7)

1.2.1 Zeitenwende

Die oberitalienischen Städte sprengen als erste die wirtschaftlichen Fesseln der Feudalzeit. Schon im 10. und 11. Jahrhundert öffnet sich durch kriegerische Erfolge fast das gesamte Mittelmeer dem Handel Venedigs. Eine städtische Handelsbourgeoisie bildet sich heraus; sie treibt die Erschließung der Seewege zwischen dem europäischen Kontinent und den außereuropäischen Ländern rastlos weiter. Seit Beginn des 12. Jahrhunderts erscheinen lombardische und venezianische Kaufleute regelmäßig in Paris und Flandern. In Florenz blüht die Tuchweberei, die französische und englische Wolle verarbeitet und ihre Produkte auf allen Märkten Europas verkauft. Die Florentiner Bankhäuser machen gute Geschäfte mit Geldanleihen an englische, französische und neapolitanische Könige.

Es ist die Zeit eines mächtigen wirtschaftlichen Aufschwungs, in dessen Zentrum der Kaufherr steht. Er ist die das bürgerliche Leben der Renaissance durchrationalisierende Erscheinung. Mit ihm entsteht ein frühes Bewusstsein bürgerlicher Subjektivität. „Es ist hauptsächlich individuelle Rationalität, nur subjektiver und daher kein zwingender Wille zur rationellen Gestaltung des ökonomischen Handelns, bestenfalls Pflege einer strengeren Arbeitsmethodik in der Werkstatt und einer strenger durchgeführten Kalkulation im Handel. […] Trotz aller bereits mächtig wirkenden Tendenzen zur verstandesmäßigen Beherrschung und Berechnung des Handels vollzieht es sich noch in den vielfältigsten, freiesten, subjektiv bestimmten Formen. [...] Die ökonomischen Beziehungen sind noch als reines Verhältnis von Mensch zu Mensch einsehbar, aber nicht nur einsehbar, sondern auch gestaltbar. Der Mensch tritt in seiner ganzen Individualität in Erscheinung und präsentiert sich deshalb noch als ganze, von den anderen Individuen deutlich unterschiedene Persönlichkeit." (Kofler 1976, S. 41 f.) Das aus den Zwängen des überkommenen Feudalismus befreite Individuum der Renaissance erfährt sich als eine die Verhältnisse umwälzende Kraft.

Gleichzeitig mit dem expandierenden Handel entwickelt es den unstillbaren Durst nach Erkenntnis. In Venedig, Mantua, Verona, Mailand, Padua und immer mehr Städten unterrichten berühmte Professoren die studia humanitatis. Der Zustrom byzantinischer Wissenschaftler aus dem von den Türken eroberten Konstantinopel gibt dem italienischen Humanismus wichtige Impulse. Das Florenz der Medici errichtet 900 Jahre nach ihrer Schließung durch Kaiser Justinian die Platonische Akademie aufs Neue. Bildung wird zur Macht im Geschehen. Sie reißt neue Perspektiven auf. Der Begriff der ‚freien Künste' spiegelt den Horizont wider, in dem alle Bildung steht: ‚Frei' heißen sie deshalb, weil, wie Vergerio betont, ihr Studium die Menschen frei mache (vgl. Garin 1966, S. 28). Bildung zielt auf das

befreiende Wort, den Begriff, der die Wirklichkeit an die Hand gibt. „Man kennt die Dinge nur durch die Worte“, lehrt Erasmus. „Wem die Macht über die Sprache fehlt, der wird notwendigerweise kurzsichtig, verblendet und närrisch in seinem Urteil über die Dinge sein.“ (Ebd., S. 51) Immer geht es um beides: sprachliche Erziehung und Sachkenntnis, philosophische Spekulation und Empirie. Während die platonisch orientierten Denker der italienischen Renaissance meist der naturphilosophischen Spekulation zuneigen, entwickeln überwiegend Averroisten den Empirismus. Ihren gemeinsamen Gegenstand aber bildet die Welt, die ganz in ihre Diesseitigkeit hineingenommen wird, um sie den Menschen verfügbar zu machen. Dies gilt gleichermaßen für Bacons Empirismus wie für Brunos Pantheismus. Der Pantheismus ist nur, wie Schopenhauer einmal bemerkte, die höflichere Art, Gott abzudanken.

Gerade darin unterscheidet sich der italienische Humanismus von seiner deutschen Rezeption. Im überwiegend noch feudalistischen Deutschland verliert er in der Auseinandersetzung mit der Theologie vieles von seiner Ursprünglichkeit. Das Ergebnis ist das Zwittergebilde eines sich mit der Theologie vermischenden Humanismus. „Sehr bezeichnend ist es schon, dass zum Unterschied zu Italien, wo der Humanismus die Hochschulen, die Stätten scholastischer Gelehrsamkeit, meidet, er sich in Deutschland gerade auf diesen einnistet und einige ihrer Neugründungen anregt. Man versteht deshalb, warum die bedeutendste deutsche Humanistenschule des ausgehenden 15. Jahrhunderts, der Erfurter Kreis, ebenso eine Humanisten- wie eine Theologengesellschaft darstellt. Der gleiche Grund ist aber auch dafür maßgeblich geworden, dass die erzieherischen und propagandistischen Anregungen des deutschen Humanismus nicht in einer ausgereiften Renaissance-Kultur, sondern in der Reformation geendet haben.“ (Kofler 1976, S. 136 f.) Noch im Jahr 1510 verfasst der Humanist und Pädagoge Wimpfeling eine Schrift zur Verteidigung der Theologie, in der er sich gegen die Gefährdung des Christentums durch die Studien des heidnischen Altertums wendet. Ebenso beharrt Erasmus auf der Wichtigkeit der ‚Philosophie Christi’, der sittlichen und religiösen Bildung also, im Studium der humaniora. Doch zählt die in der Reformation theologisch errungene Eigenständigkeit des Individuums zum bleibenden Ertrag des Humanismus, wenn ihm auch Luther politisch mit der Lehre von der Gehorsamspflicht gegenüber der Obrigkeit die Spitze abbricht. Luthers Kompromiss zwischen Feudalismus und Humanismus dokumentiert die unterentwickelten Verhältnisse Deutschlands.

Aber nicht nur die Reformation bleibt zwiespältig, der Renaissance-Humanismus überhaupt zeigt ein doppeltes Gesicht. Er verherrlicht den Menschen als selbstbestimmten Schöpfer seines Schicksals. Doch bleiben die Möglichkeiten zur Selbstbestimmung gesellschaftlich ungleich verteilt, ideologisch wie sozial ans Großbürgertum geknüpft. Die Geschichte der ‚ursprünglichen Akkumulation’ (vgl. Marx 1969, S. 659 ff.) ist zugleich der Prozess der sozialen Deklassierung des Kleinbürgertums wie des Handwerks. Die frühe Anhäufung bürgerlichen Reichtums vollzieht sich objektiv auf dem Rücken in Armut verfallender Bauern und eines zur ‚Hausindustrie’ herabgesunkenen Handwerks. Subjektiv aber erscheint der Handelsreichtum als Ergebnis von kaufmännischem Wagemut und kalkulierendem Denken. Die Tradition mancher Florentiner Familien, selbst bei ausgedehntem Landbesitz ein Woll- oder Seidegeschäft zu betreiben, um die Armen ‚in Brot zu setzen’, verkehrt die Verhältnisse. Das Einkommen der unteren Schichten musste so „als vom Handelsreichtum abgeleitet erscheinen, nicht aber dieser als von der Arbeit der anderen.“ (zur Lippe 1974, S. 251) Das Großbürgertum setzt sich, autonom und autoritär zugleich, gegen die Interessen der unteren Volksschichten durch. Jede revolutionäre Bewegung verfolgt es mit Misstrauen, insbesondere die Sektenbewegung, die, wie Kofler betont, in ihrer „gesellschaftlichen Kritik und der Erkenntnis des Wesens der bestehenden Welt am tiefsten gedrungen war.“ (Kofler 1976, S. 39) In ihr verbindet sich die gesteigerte Rationalität der Renaissance mit traditioneller, intuitiver Religiosität. Sie gibt dem klaffenden Gegensatz zwischen dem ersehnten

‚Tausendjährigen Reich' und den erdrückenden Zuständen unüberhörbar Ausdruck, hält die utopische Hoffnung auf die Versöhnung von Mensch und Welt offen. Wo das Sektenwesen zur politischen Aktion übergeht, entstehen agrarkommunistische Gemeinschaften, denen die alte Gesellschaft keine Überlebenschance gewährt.

1.2.2 Ambitionierter Aufstieg

Ihre Ideen aber wirken nachhaltig. Comenius bindet die divergierenden Traditionslinien schließlich zusammen: „In ihm wirken die Ströme der proletarisch-naturalistischen Bewegungen, die mit den Hussiten, dem neuen Jerusalem zu Tabor, ihren militantesten Ausdruck gefunden hatten, ebenso weiter wie die Perspektiven, die der bürgerliche Humanismus freigesetzt hatte. [...] Der Gedanke der Bildung wird ganz zu Ende gebracht, das erste umfassende Einheitsschulsystem entworfen, Bildung als lebenslanger Prozess gedacht, mit dem die Vernunft zu ihrer gesellschaftlichen Ordnung freigesetzt werden soll […]." (Heydorn 2004 b, S. 68) Alle gesellschaftlichen Schranken sind im Entwurf schon überholt. Die gesamte Menschheit soll heimgeholt werden: ‚Omnia in Deum transferre' lautet das Bildungsziel.

Der geschichtliche Weg aber geht über die Aneignung der Welt, der Dinge, in kollektiver Vernunft. „Die Wörter sind nichts anderes als die Zeichen der Dinge. Wenn man diese nicht berücksichtigt, was haben sie dann noch für einen Sinn?" (Garin 1967, S. 37), fragt Comenius. Die Wende vom Humanismus zum Realismus ist damit angezeigt. Bacons Empirismus wird aufgegriffen; dieser hatte schon gegen die Bewunderer der Antike erklärt, seine Zeit sei die „reifere und an Erfahrungen und Beobachtungen unendlich reichere." (Bacon 1962, S. 63) Tatsächlich geht England in fühlbarer Weise dem Frühkapitalismus entgegen. Bacon formuliert die Philosophie der aufstrebenden Manufakturbourgeoisie: knowledge is power, heißt es da. Die Wissenschaften werden in den Verwertungsprozess einbezogen. Sie sollen die Mythen auflösen, die Idole durch Wissen stürzen. ‚Die Natur wird durch Gehorchen besiegt', lehrt Bacon. Damit kündigt sich an, was die Dialektik der Aufklärung erst austrägt: „Die Geschichte der Zivilisation ist die Geschichte der Introversion des Opfers." (Horkheimer/ Adorno 1969, S. 51) Noch aber herrscht der ungebrochene Optimismus, durch solchen Gehorsam die Menschen am Ende freizusetzen. Technische Verfügungsgewalt soll das regnum hominis, das Reich des Menschen, heraufführen. Die bürgerliche Gesellschaft ratifizierte die Bacon'sche Gleichung von Wissen und Macht; das regnum hominis aber blieb Utopie, konterkariert von Hobbes' Leviathan.

Trotz gegensätzlicher Staatstheorien aber bleibt kein Zweifel, dass Hobbes recht eigentlich „der Systematiker des Bacon'schen Materialismus" wurde, wie Marx in der ‚Heiligen Familie' schreibt. „Die Sinnlichkeit verliert ihre Blume und wird zur abstrakten Sinnlichkeit des Geometers. Die physische Bewegung wird der mechanischen oder mathematischen geopfert." (Marx 1968, S. 330) Die Mathematik empfahl sich als Grundwissenschaft der Manufakturepoche, als Kalkül der Rentabilitätsberechnungen, der Warenbewegungen, schließlich der Bewegungen von Körpern überhaupt. Das bürgerliche Subjekt wird seiner selbst ansichtig im Gewand des Machers, des Fabrikanten, der die Produktion unter Kontrolle zu nehmen beginnt: Alles Denken ist Erzeugen. „Der Mann der Wissenschaft kennt die Dinge, insofern er sie machen kann. Dadurch wird ihr An sich Für ihn. In der Verwandlung enthüllt sich das Wesen der Dinge immer als dasselbe […], als Substrat von Herrschaft." (Horkheimer/ Adorno 1969, S. 12) Diese Identität konstituiert die Einheit der Natur wie die des Subjekts. Dem Renaissance-Individuum waren ökonomische Beziehungen noch als Verhältnisse von Mensch zu Mensch einsehbar und gestaltbar. Der Manufakturunternehmer aber trennt die Arbeit von seiner Person, trennt sich und die Arbeiter von den erzeugten

Gegenständen, kurz: die ökonomischen Verhältnisse gewinnen zusehends den Charakter von ‚Sachbeziehungen', während menschliche Bezüge als ‚private' ausgegrenzt werden.

Bürgerliche Subjektivität gewinnt sich selbst, indem sie sich abstrakt gegen die äußeren Verhältnisse setzt, um zugleich in rationalistischer Manier über sie zu verfügen. „Die disqualifizierte Natur wird zum chaotischen Stoff bloßer Einteilung
und das allgewaltige Selbst zum bloßen Haben, zur abstrakten Identität." (Ebd., S. 13) Descartes demonstriert die abgrundtiefe Spaltung zwischen dem abstrakt-identischen Selbst, der res cogitans, und der Welt, dem überdimensionalen, komplizierten Uhrwerk. Dem bürgerlichen Identitätsdenken aber entspricht notwendig das Prinzip der Selbsterhaltung. Das Selbst kann nicht aufhören, sich der ständig drohenden Auflösung in blinde Natur abzutrotzen. Seine Autonomie ist „expansiv bis zur äußersten Form von Angriff und Herrschaft." (zur Lippe 1975, S. 15) Diese Herrschaft wird im Verlaufe des Zivilisationsprozesses schließlich ganz ausgetragen, bis die Autonomie selbst noch kassiert ist: „Jeder Versuch, den Naturzwang zu brechen, indem Natur gebrochen wird, gerät nur um so tiefer in den Naturzwang hinein. So ist die Bahn der europäischen Zivilisation verlaufen." (Horkheimer/ Adorno 1969, S. 15)

1.2.3 Dialektik der Aufklärung

Der Versuch des Subjekts, den Naturzwang zu brechen, macht vor der Natur im Menschen selbst nicht halt. Das Subjekt erkauft seine Herrschaft über die äußere Natur durch Entsagung, durch zunehmende Unterdrückung seiner inneren Natur. Diese Selbstunterdrückung aber, der Kern aller zivilisatorischen Rationalität, ist zugleich die Zelle fortwuchernder Irrationalität. Daher verläuft die Geschichte der Zivilisation in einer doppelten Bahn: „Unter der bekannten Geschichte Europas verläuft eine unterirdische. Sie besteht im Schicksal der durch Zivilisation verdrängten und entstellten menschlichen Instinkte und Leidenschaften." (Ebd., S. 207) Herrschaft wird um der Herrschaft willen verinnerlicht. Autonomie und Versklavung des Subjekts bleiben aneinandergekettet. „Furchtbares hat die Menschheit sich antun müssen, bis das Selbst, der identische, zweckgerichtete, männliche Charakter des Menschen geschaffen war, und etwas davon wird noch in jeder Kindheit wiederholt." (Ebd., S. 33)

Den systematischen Zusammenhang von Sozio- und Individualgenese arbeitet Elias im „Prozess der Zivilisation" (Elias 1978/79) heraus. Dabei verfolgt er zwei miteinander verbundene Entwicklungsstränge: einerseits die Soziogenese des Staates aus einer Vielzahl miteinander konkurrierender feudaler Territorien zum absolutistischen Staat mit Gewaltmonopol und zum anderen die Entwicklung von Mechanismen der Triebdämpfung und Affektmodulation in den Individuen, um den ungehemmten Ausdruck menschlicher Bedürfnisse zu kanalisieren und zu manipulieren. Elias belegt an reichhaltigem Material das relativ triebungebundene öffentliche Benehmen der weltlichen Ober- und Mittelschichten bis weit ins 16.Jahrhundert hinein. Ähnlich lose wie die äußere Vergesellschaftung dieser Schichten dürfte auch deren innere gewesen sein. Erst im Verlauf der feudalen Konzentrationsprozesse kommt es zu ‚affektmildernden Codes des Verhaltens'. Die Entstehung großer Territorialhöfe, die Stadtentwicklung, Fernhandel und Monetarisierung erfordern Abstraktionsleistungen im Sinne des Verzichts auf das Ausleben unmittelbarer Affekte. Der absolutistische Hof bringt denjenigen Adeligen in Vorteil, der zugunsten des Erwerbs von Einflusschancen seine Handlungen – bis hin zu Mimik und Gestik – zu manipulieren gelernt. hat. Der Zwang zur „automatischen Selbstüberwachung, zur Unterordnung kurzfristiger Regungen unter das Gebot einer gewohnheitsmäßigen Langsicht, zur Ausbildung einer differenzierteren und festeren ‚Über-Ich-Apparatur'" (ebd., Bd. 2, S. 338) wird im Prozess der Zivilisation allen abverlangt, die um ihre soziale Position kämpfen. Dies gilt für den Hofadel, mehr aber noch für den Aufstieg des Bürgertums. „Das Bürgertum

erwies sich dem Adel insofern überlegen, als es die pädagogische Operationalisierung des zivilisatorischen Zwangs zum Prinzip der Entwicklung machte, oder besser: machen wollte. Der Bürger musste sich mehr Gewalt antun, um wenigstens ‚moralisch', dem inneren Anspruch nach, der Person von Stand überlegen zu sein. Erziehung ist auch eine Institutionalisierung dieser Gewalt, die sich zunächst in der Konkurrenz mit dem Adel auszahlen sollte." (Rutschky 1977, S. XXXV)

Erst im Aufstiegskampf um seine Macht entdeckt das Bürgertum Kindheit und Erziehung als seine Waffe. Mit der systematischen Verinnerlichung des zivilisatorischen Zwangs im Erziehungsprozess rüstet sich das bürgerliche Subjekt für den steinigen Weg des Aufstiegs. Es lernt Verzicht und Beherrschung, Disziplin und Fleiß. Das sogenannte ‚pädagogische' (also 18.) Jahrhundert lehrt die entsagungsvolle Akkumulation von Kapital. Die Francke'schen Stiftungen machen Ernst mit einem pädagogischen Realismus, der die ökonomischen Erfordernisse der Bildung integriert. ‚Unterricht in Oeconomie' gehört ebenso zum Ausbildungsgang wie Drechseln oder Glasschleifen. Auch andere Schulgründungen dieser Zeit, etwa Semlers von Leibniz unterstütztes Projekt einer ‚mathematischen und mechanischen Realschule' bei Halle oder Heckers ‚oekonomisch-mathematische Realschule' in Berlin (vgl. Lassahn 1979, S. 11 ff.) weisen eine Fülle berufsorientierter Themenkreise auf. So sollen in Semlers Schule „praesenter gezeiget und nach allen Teilen erkläret (werden): das Uhrwerk, das Modell eines Hauses, das Kriegsschiff, die Festung, Salzkot, Mühle, Bergwerk, chemisches Laboratorium, Glashütte, Tuchmacherstuhl, Drechselbank" (Moog 1933, S. 35) usw. Für Müßiggang bleibt dabei wenig Zeit. Der Lektionsplan in Heckers Schule reicht von morgens 7 bis abends 18 Uhr.

1.2.4 Kontrollierte Autonomie

Fleiß, Arbeitsdisziplin und unermüdliche Geschäftigkeit gehören zu den grundlegenden Elementen des beginnenden 18.Jahrhunderts. Reduziert auf ihren subalternen Kern zehrte davon noch die gesamte Neuordnung des preußischen Elementarschulwesens. Um die Jahrhundertmitte, verstärkt durch den Philanthropismus, leitete die deutsche Aufklärungspädagogik schließlich eine Bildungsentwicklung ein, die den wirtschaftlichen Aufstieg des Bürgertums beschleunigte. Eben dies war auch ihr heimliches Ziel: Macht durch Bildung zu unterlaufen, gleichsam auf Schleichwegen ans Ziel zu kommen. Da das Selbstbewusstsein nicht ausreichte, die Herrschenden herauszufordern, sollten sie wenigstens günstig gestimmt, mit ihrem angeblich wahren Interesse bekannt gemacht werden.

Ganz anders in Frankreich: Seit der Mitte des 16.Jahrhunderts bildete sich immer stärker eine politische Zentralgewalt heraus, der das noch schwach entwickelte Manufakturbürgertum nur wenig entgegensetzen konnte. Dem Kampf der oppositionellen Hugenotten war kein dauerhafter Sieg beschieden. Mit der Aufhebung des Edikts von Nantes im Jahre 1685 dokumentierte der Absolutismus seine unumschränkte Herrschaft. Die Regierungszeit des Sonnenkönigs aber endete mit einem nie da gewesenen Bankrott: Das Defizit des Staatshaushalts betrug mehr als das 32fache der durchschnittlich erwartbaren fiskalischen Jahreseinnahme. Die Ludwig XV. zugeschriebene Devise „Nach uns die Sintflut!" bezeugt die ganze Perspektivlosigkeit des herrschenden Adels.

Je mehr jedoch das Bürgertum praktisch-politisch entmündigt wurde, umso klarer formulierten seine Theoretiker die Kritik. Die Entwicklung des bürgerlichen Identitätsbewusstseins vollzog sich über und gegen den absoluten Souverän. „Anpassung an die souveräne Selbstdarstellung und Kampf gegen den Absolutismus schlossen einander so wenig aus, wie die Vateridentifikation des Kindes dessen Aufbegehren gegen den Vater in der bürgerlichen Sozialisation." (zur Lippe 1975, S. 19 f.) So übernimmt die französische

Aufklärung im Namen der zu erringenden Freiheit die souveräne Führung im ‚Reich der Vernunft'. Mit der großen Enzyklopädie steckt sie das Terrain ab, in dem sie unangefochten regiert und das sie unermüdlich ausdehnt. Voltaires ‚Lettres philosophiques' brechen die Bastionen des Cartesianismus zugunsten der englischen Philosophie. Seither schöpfen die französischen Materialisten aus den Quellen des Sensualismus. La Mettries ‚L'homme machine' knüpft noch an Descartes an, weil dieser auf eine Physik als Grundwissenschaft hindenkt, verdammt ihn aber sogleich, weil er den Menschen daraus ausklammert (vgl. Pongratz 1978, S. 161 ff.) Der Herrschaft aufgeklärter Vernunft soll sich nichts entziehen. Die Formel vom ‚homme machine' will besagen: Der Mensch ist wie eine Maschine, also verstehbar und beherrschbar nach den Regeln der Physik. Für den Arzt La Mettrie schloss das in Begriffen der Mechanik nachschaffende Verstehen die Befreiung des Menschen durch zunehmende Beherrschung der subjektiven und objektiven Natur ein. Zugleich aber entlädt sich darin bereits der ganze Zwiespalt der Aufklärung: Ist die Maschine Ausdruck der Beherrschung, so ist der ‚homme machine' selbst der zunehmend Beherrschbare. Die Aufklärung gebiert mit der „Anpassung an die Macht des Fortschritts den Fortschritt der Macht jedes Mal aufs Neue." (Horkheimer/ Adorno 1969, S. 35)

Nichts anderes belegen auch die pädagogischen Konzeptionen der französischen Aufklärung. Lockes These vom Bewusstsein als tabula rasa wirkt nachhaltig. Der Materialist Helvetius zieht die Konsequenzen: Alle Menschen bringen von Natur die gleichen Anlagen mit. Unterschiede sind der Umwelt anzulasten, in die die Menschen hineingeboren werden. Zu Rousseau ist es jetzt nur noch ein kurzer Schritt: Machen die Verhältnisse den Menschen schlecht, so muss er aus ihnen entbunden werden. Die Erziehung Emiles – gewissermaßen Rousseaus Modell-Zögling im gleichnamigen Erziehungsroman – ist daher negativ. Der Absolutismus hat diese Spitze gegen die herrschenden Zustände wohl begriffen. Rousseaus Buch wurde öffentlich verbrannt. Unbegriffen aber blieb die Dialektik, in der Freiheit in Herrschaft umschlägt: Emile wird zu seinem ‚natürlichen' Wachstum freigesetzt – in einer völlig künstlichen Lernumwelt. Unter dem Vorwand der Freiheit wird er auf die sublimste Weise fremdbestimmt. Rousseau macht dies an seinem erfundenen Erziehungsobjekt deutlich genug: „Zweifellos darf es tun, was es will, aber es darf nur das wollen, was ihr wünscht, dass es tue. Es darf keinen Schritt tun, den ihr nicht vorausbedacht hättet; es darf den Mund nicht öffnen, ohne dass ihr wüsstet, was es sagen wird." (Rousseau 1971, S. 105)

Die deutschen Philanthropen haben Rousseaus Lektionen gut gelernt. Basedow schlägt ein Experiment vor, das bei aller naturalistischen Staffage die Künstlichkeit moderner Laboratorien schon vorwegnimmt. Um den Einfluss der Natur auf die Erziehung zu ergründen, sollen dreißig neugeborene Kinder von Verbrechern bis zu ihrem 25. Lebensjahr in einem sicheren Garten aufwachsen, durch verkleidete Gestalten genährt werden, ohne menschliche Laute zu vernehmen oder mit der Gesellschaft in Berührung zu kommen. Alle Beobachtungen sollen täglich unbemerkt protokolliert werden (vgl. Moog 1933, S. 92). Nichts könnte die Manieriertheit der ‚natürlichen' Erziehung besser unter Beweis stellen. Der Philanthropismus entwickelt Methoden, den asketischen Stil der frühen Aufklärungspädagogik hinter dem subjektiven Schein freier Entfaltung zu verbergen, ohne den Willen zur Herrschaft aufzugeben. Selbst ein so fortschrittlicher Denker wie Campe kalkuliert die Schwächen der Menschen als pädagogische Stärke. Motive, so sagt er, „können nur alsdann erst wirksam sein, wenn sie auf die Natur der menschlichen Seele, auf Triebe, Neigungen, Leidenschaften und Schwachheiten derselben kalkuliert sind." (Campe, in: Heydorn/ Koneffke 1973, S. 105) Will Aufklärungspädagogik die Herrschaft der Herrschenden unterlaufen, so muss sie sich hinter der pädagogischen Tarnkappe selbst als Herrschaft einrichten, um der erhofften Freiheit die Gasse zu bahnen.

Der Philanthropismus verklammert daher die Widersprüche: Er lässt Glückseligkeit aus Nützlichkeit, allgemeine Wohlfahrt aus individueller Finanzbuchhaltung und Autonomie aus blanker Gewöhnung hervorgehen. Rousseau brach in seiner Erziehungstheorie mit dem gesellschaftlichen Leben der Zeit. Die deutschen Philanthropen dagegen träumen den Traum der Harmonie von Natur, Schule und Leben. Herrscht Freundschaft unter diesen dreien, doziert Basedow, so wird der Mensch, was er werden soll (vgl. Moog 1933, S. 103). Nicht Differenz, sondern Integration – gesellschaftliche Brauchbarkeit und Tüchtigkeit also – sind die Garanten des manufakturellen Glücks. Dem bürgerlichen Subjekt der Manufakturepoche wird gewinnträchtige Arbeit zum Instrument der gesellschaftlichen Emanzipation. Es muss sich als homo oeconomicus zum Licht emporarbeiten. Der Philanthropismus, mehr aber noch die ihm eng verkoppelte Industrieschulbewegung, sind letztlich auf eine ökonomisch instrumentierte Rationalität eingeschworen. Vernunft wird entsprechend den Erfordernissen des Arbeitsmarktes in tausend Teile aufgesplittert, und Professor Trapp hat seine liebe Not, das alles zu einem Lehrplan fürs Dessauer Philanthropin wieder zusammenzusetzen. Das Dilemma der Aufklärungspädagogik liegt auf der Hand: Sie erzeugt zu guter Letzt „Blechfabrikanten, Manufakturwarenbesitzer, Reeder, keine Menschen.“ (Heydorn 2004 a, S. 77)

1.2.5 Zerrissene Subjektivität

Genau dies führt der Neuhumanismus gegen die Aufklärungspädagogik ins Feld. Ihm gilt der Bürger der Manufakturepoche als Inbegriff verweigerten Menschentums. Die neuhumanistische Kritik aber insistiert auf die Einlösung des ganzen Glücksversprechens. Und die Zeit scheint dafür endlich reif: Mit dem Übergang von der Manufaktur zur ‚großen Industrie’ rückt das Reich der Freiheit in hoffnungsvolle Nähe. Die Abrichtung der Menschen zu einer vorbestimmten Profession wird ökonomisch immer fragwürdiger. Denn das expandierende Kapital verlangt nach allgemeiner Disponibilität, die die berufsständischen Grenzen sprengt. Die bürgerliche Aussicht auf die Fülle menschlicher Lebensführung, auf Universalität, bleibt jedoch tief in sich zerrissen. Denn die universelle Herrschaft, die das Bürgertum sich anschickt anzutreten, gebiert die universelle Knechtschaft, das ‚universelle Bedlam’, wie Evers auf der Höhe des Neuhumanismus weitsichtig formuliert (vgl. Heydorn 2004 b, S. 80).

Tatsächlich treibt das ökonomische Postulat allgemeiner Disponibilität die formale Bildungstheorie aus sich hervor. Der frühe Manufakturist war noch auf seine praktisch-produktive Tüchtigkeit verpflichtet. Er sollte selbst beherrschen, wozu er seine Arbeiter in Dienst nahm. Mit dem Eintritt in die große Industrie aber trennt sich die Kontrollfunktion über das Kapital allmählich von der produktiven Praxis. Das Bürgertum entwickelt neue Qualifikationserfordernisse, die sich im neuhumanistischen Bildungsbegriff niederschlagen. Er nimmt – anders als der Realismus des 18. Jahrhunderts – überwiegend abstrakt-theoretische, disponierende Momente in sich auf. Bildung wird formal, also inhaltlich variabel, für eine offene Geschichte konzipiert. Das Bürgertum setzt sich als zukünftige Menschheit. Im neuhumanistischen Bildungsbegriff konzentriert sich dieser utopische Überschuss, den das ökonomische Kalkül alleine nicht deckt.

Die Freisetzung der Gattung aber nimmt für das Bürgertum den Weg über die Vernunft, genauer: über das objektivierte Gebilde der Vernunft: die Sprache. Von Heyne und Wolf bis Hegel wird – mehr als alle Mathematik – die Grammatik zum originären Feld der logischen Propädeutik. Sie setzt, wie Hegel formuliert, den „Anfang der logischen Bildung“ (Hegel 1940, S. 241). Gerade Hegel kehrt das abstrakt-theoretische Moment sprachlicher Bildung hervor. Nicht in ihrer sinnlichen Verhaftung, sondern als leere Abstraktion, als Objekt mechanischer Übung wird für Hegel Sprache zum Medium der Bildung. Denn erst mit dem

Akt der Trennung des Geistes von sich selbst, mit der Vergegenständlichung von Sprache zum Objekt der Abarbeitung, kann das Bewusstsein seiner selbst ganz innewerden. Indem der Geist das ihm Fremde in Besitz nimmt, erhebt er sich darüber, gewinnt er seine Freiheit.

So vollzieht Hegel nochmals in der Sphäre des Begriffs, was dem pädagogischen Jahrhundert vor ihm die Praxis gebot: sich zu kasteien, um der Herrschaft willen, „die Entfremdung, welche Bedingung der theoretischen Bildung ist“ (ebd., S. 240), auf sich zu nehmen und damit „Schmerz und Anstrengung der Vorstellung, sich mit einem Nicht-Unmittelbaren, einem Fremdartigen, mit etwas der Erinnerung, dem Gedächtnis und dem Denken Angehörigen zu beschäftigen.“ (Ebd., S. 240) Bildung ist Rückkehr aus der Entfremdung; daher sind es die fremden Sprachen, in denen sich der Bildungsprozess vollzieht. Hegel schätzt das Altertum um seiner Fremdheit willen. Das unterscheidet ihn von Humboldt, dem das Griechentum zur Inkarnation des nicht entfremdeten Menschen wird, zum Zeichen der mit sich versöhnten Gattung. Die Projektion in frühgeschichtliche Ferne aber markiert schon den Abstieg, eine tiefe Ahnung, dass bürgerliche Subjektivität an sich selbst scheitern könnte. Denn Befreiung und Herrschaft bleiben schicksalhaft aneinander gekettet. Das Subjekt reduziert, indem es alle seine Kräfte entfaltet, die Welt zum bloßen Material der Kräftebildung. Die Steigerung des Eigenen gewinnt so die Form des Übergriffs über das Fremde, d. h. sie erscheint als begriffliche oder konkret-körperliche Aneignung. Dieser sind scheinbar keine Grenzen mehr gesetzt.

Allerdings: Noch ist die reale Möglichkeit universeller Ausbeutung nicht ins Blickfeld getreten. Sie liegt hinter der großen Perspektive des Aufstiegs verborgen, der Kant die Richtung weist: Kinder sollen „der Idee der Menschheit, und deren Bestimmung angemessen, erzogen werden.“ (Kant 1964, S. 704) Der Weg der Menschheit bedient sich dabei Kant zufolge des Konkurrenzmechanismus; Kant traut dem ‚Mechanism der Antagonismen’ zu, den Widerspruch von Herrschaft und Freiheit produktiv weiterzutreiben. Gleich Adam Smith rekurriert er auf den Egoismus als verlässliche Triebkraft. Allein der Besitzbürger, der also, der „sein eigener Herr (sui iuris) sei, mithin irgendein Eigentum habe“ (ebd., S. 151), komme als Träger des gesellschaftlichen Fortschritts in Betracht. Das individuelle Kalkulationsvermögen soll im System der Konkurrenz die Freiheit hervorbringen, so wie die Konkurrenz der Staaten untereinander die Bildung aller schließlich zur höchsten Blüte treibe. Freiheit und Bildung bleiben ans Prinzip der Herrschaft des Subjekts gebunden – praktisch wie theoretisch. Kants ‚kopernikanische Wendung’ der Erkenntnistheorie besagt nichts anderes: Das transzendentale Subjekt zitiert die Gegenstände vor den Richterstuhl seiner Erkenntnis; es präpariert die Objekte aus bloßem Sinnenmaterial zum Material seiner Verfügung. „Als eine Art produktiver Apparatur ist die transzendentale Apperzeption, die reine ursprüngliche Vorstellung, unermüdlich tätig, die Wirklichkeit, die feste Welt der Erscheinungen herzustellen, in der die empirische Vorstellung schließlich sich orientieren kann. Das Subjekt, wie sehr Kant sich bemüht, es rein von allem Inhalt zu fassen, gleicht dem arbeitenden Menschen, dem Bürger, der sich der Apparatur, der Maschinerie bedient.“ (Horkheimer 1967, S. 209)

Kants Erkenntnistheorie hält daher an Hobbes’ Grundsatz, Denken sei Erzeugen, fest, wenngleich Subjekt und Objekt nun weitaus abstrakter gefasst sind. Vom Subjekt bleibt nicht viel mehr übrig als jenes ewig gleiche ‚Ich denke’, das meine Vorstellungen begleiten können muss, während das Objekt als reines ‚Ding an sich’ zur Unkenntlichkeit erstarrt. Mit Fichte schließlich, der die Widerständigkeit des ‚Dinges an sich’ radikal ins Subjekt hinein auflöst, verschafft sich das Prinzip der Herrschaft des Subjekts vollends Geltung. Fichte liefert die idealistische Variante des Immanenzpostulats, das der spätere Positivismus bezeichnenderweise mit derselben Strenge verficht. Erst wenn es nichts Unbekanntes mehr

gibt, wähnt sich das Subjekt der Furcht ledig. “Es darf überhaupt nichts mehr draußen sein, weil die bloße Vorstellung des Draußen die eigentliche Quelle der Angst ist.“ (Horkheimer/ Adorno 1969, S. 18) Der Sinn der Welt liegt nur noch darin, Tätigkeitsfeld des unendlichen Subjekts zu sein, das sich in revolutionärer Tathandlung selbst begründet. Fichte philosophiert mit der Jakobinermütze; er vollzieht die Revolution, die die politischen Verhältnisse in Deutschland versagen, im Kopf. Entsprechend radikal handhabt er die Gleicheitsforderung: Sind die Anlagen aller Menschen, da sie sich auf Vernunft gründen, gleich, „so muss das Resultat einer gleichen Ausbildung gleicher Anlagen allenthalben sich selbst gleich sein; und wir kommen hier auf einem anderen Weg wieder zu dem letzten Zweck aller Gesellschaft: der völligen Gleichheit aller ihrer Mitglieder.“ (Fichte, in: Heydorn 2004 d, S. 210) Bildung wird so zum Agens, um die Vernunft in ihrer gesellschaftlichen Wirksamkeit freizusetzen. Denn „die Vernunft oder der Begriff ist praktisch“ (ebd., S. 208), heißt es bei Fichte. Bildung zielt auf unmittelbare Aktion, auf die politische Selbstkonstitution der Gattung. Gegenüber der Gattung aber haftet dem einzelnen empirischen Ich etwas bloß Zufälliges an. Deutlich genug hat Hegel die Unselbstständigkeit des Einzelnen formuliert: „Das Einzelne für sich entspricht seinem Begriffe nicht; diese Beschränktheit seines Daseins macht seine Endlichkeit und seinen Untergang aus.“ (Hegel 1940, Bd. 8, S. 423) Die Gattung tritt dem Einzelnen als das Allgemeine gegenüber. Am Ende rollt sie über die Besonderheit des Individuums hinweg. Hegels transzendentale Konstruktion des preußischen Staates als Gattungssubjekt demonstriert die empirische Nichtigkeit jedes einzelnen seiner Bürger: Vernunft schlägt um in preußischen Untertanengeist.

Damit erst wird die Radikalität der Humboldt’schen Scheidung von Bürger und Mensch ganz fassbar. Sie ist Ausdruck der Weigerung, den Menschen dem Bürger aufzuopfern, vor der Allmacht des Staates zu Kreuze zu kriechen. Es müsste vielmehr, heißt es bei Humboldt, „die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen überall vorangehen. Der gebildete Mensch müsste dann in den Staat treten und die Verfassung des Staates sich gleichsam an ihm prüfen.“ (Humboldt o. J., S. 316) Humboldt kehrt die Maßstäbe um, nimmt Distanz zur Gesellschaft, damit der Mensch ihr nicht ausgeliefert werde. Denn es gibt nur so viel Aussicht auf Menschlichkeit, wie sie sich im konkreten Menschen zeigt. Individualität bedeutet daher, die Menschheit über den Einzelnen erkennbar zu machen. Erst die zur Reife gelangte bürgerliche Gesellschaft setzt dieses Individualitätsprinzip frei. Sie muss es jedoch zugleich hintertreiben, weil seine Realisation die Verhältnisse sprengte. Nur in Kooperation mit anderen wird die Menschheit über das Individuum auf den Weg gebracht. Die bürgerliche Kooperationsform aber ist der Tausch. Er treibt im gleichen Akt Verbindung und Entfremdung der Menschen hervor. Im Tausch beziehen sie sich aufeinander, indem sie sich gegeneinander setzen: ausschließlich, abstrakt, vereinzelt. So gehört zur universalen Vergesellschaftung „ursprünglich schon die absolute Einsamkeit, die am Ende der bürgerlichen Ära offenbar wird.“ (Horkheimer/ Adorno 1969, S. 58) Humboldt hat darum gewusst. „Im Grunde ist doch der Mensch eine abgeschlossene Welt“ (Humboldt, in: Menze 1965, S. 145), heißt es bei ihm. Aufstieg und Verfall bürgerlicher Individualität, Universalität und fensterlose Monade liegen eng umschlossen beieinander.

1.2.6 Schleichender Rückzug

Humboldt markiert die Grenze, zeigt schon Momente romantischer Agonie. Der gleichaltrige Friedrich Schlegel umreißt die Aussicht. In den Fragmenten von 1800 notiert er: „Die Bestimmung des Menschen ist, sich selbst zu zerstören. Aber dazu muss er freilich erst würdig werden; noch ist er’s nicht.“ (Schlegel 1975, S. 174 f.) Er wurde es schon bald. Das 19. und 20. Jahrhundert bestätigten Schlegels Ahnung in ungekannter Grausamkeit. Der Destruktionsprozess aber wahrte nichts von der Würde des Untergangs, die Schlegel ihm

geben wollte. Vielmehr offenbarte er die Schattenseiten des romantischen Rückzugs. Dieser führt das Subjekt zurück in die Nacht, die Natur, aus der es sich im Prozess der Zivilisation mühsam ans Licht arbeitete. Die Rücknahme des Geistes in die Natur soll das Glück unmittelbar heraufführen, das die Vernunftherrschaft über die Natur erst als Preis langer Mühen in Aussicht stellt. So verkehren sich schließlich die Perspektiven: Die Selbstaufgabe des Subjekts, sein Tod, wird romantisch verklärt zum Fest aller Feste. Der Glückstaumel am Rand des Abgrunds aber beweist nur die irrationale Angst des Bürgertums vor dem Ungestüm der großen Industrie, das es selbst in Gang setzte. Die romantische Flucht in die Unmittelbarkeit, „das freche Zurückbringen der Natur in die Kultur, des Geistwidrigen in den Geist, des Unvernünftigen in die Vernunft" – so der zeitgenössische Kommentar der ‚Hallischen Jahrbücher' (in: Heydorn/ Koneffke 1973, Bd. 2, S. 142) – vernebelt die Aussicht.

Politisch entmündigt, zieht sich das Bürgertum allmählich in sich selbst zurück. Es beginnt ein Doppelleben, das Flaubert später auf die Formel brachte: „als Bürger leben und als Halbgott denken" (vgl. Lepenies 1969, S. 83). Der melancholische Machtverzicht braucht die traute Innerlichkeit als Surrogat. „Was brauchen wir", schreibt Novalis, „die trübe Welt der Dinge mühsam zu durchwandern? Die reinere Welt liegt ja in uns." (Novalis, in: Bollnow 1977, S. 16) Das Herz wird zur Fluchtburg, zunächst ästhetizistisch mit Goldrand, später mit der Tränenseligkeit der ‚Gartenlaube'. Weil die Welt, das große, perfekte Uhrwerk, zu wenig Spielraum lässt, sehnt sich das Bürgertum zurück zur Natürlichkeit, zur ‚organisch gewachsenen' Gemeinschaft.

Die romantische Metapher hat schon alle Rationalität hinter sich gelassen. Gleich Hegel, der den preußischen Staat als realisierte Versöhnung von Individuum und Gattung beschwört, lässt die Romantik dem Mythos von der Volksgemeinschaft freien lauf. Die Versöhnung im endothymen Grund wird zur Pflicht. „Der Immereinsiedler verschmäht seine Pflicht und verliert sein Anrecht in der Menschheit" (ebd., S. 81), doziert der Volkstümler Jahn, den Heine einen ‚idealistischen Flegel' nennt. Der Untergang des Individuums scheint beschlossene Sache, sei es als Partikel des Volksorganismus – oder im Widerstand dagegen. Im Schmelztiegel des Volkstums müssen alle Differenzen verschwinden, soll jede Möglichkeit zur Distanzierung zergehen. Die Romantik mobilisiert das Gemüt gegen den Intellekt, denn Rationalität bedeutet ihr: zergliedern, mechanisches Denken, Industrie, Unlebendigkeit. Mit steigender Rationalisierung der bürgerlichen Gesellschaft wächst so das Ressentiment gegen die Zivilisation und ihre Instanz im Individuum, das Ich.

Auch die romantische Pädagogik wendet den Blick zurück zu den angeblich reinen Ursprüngen. Sie findet sie wieder im Kind, in seiner Mythenwelt, in seinem ‚Instinkt'. Dieser sei „das vollkommenste Sein in uns, das geheime Wirken, woraus alles aufsprudelt und wozu alles niedersinkt." (Arndt, in: Bollnow 1977, S. 25) Mit solcher Instinkt-Metaphysik löscht Arndt den letzten Funken Verstand: „Wo das Wort aus der Fabel zum Gedanken wird, da geht die Totschlägerei an, der schlimmste Kindermord von allen." (Ebd., S. 46) Arndts heilloser Irrationalismus macht die These vom Unheil der Rationalität keineswegs einsichtiger. Er entzieht allenfalls das Denken der Kritik durch sich selbst. Letztlich setzt Arndt nicht auf Selbstbesinnung, sondern auf Selbstvergessenheit. Nur vom Trieb geleitet wandele der Mensch „am hellsten und sichersten, solange er die Worte und Gedanken als die Kobolde und Irrwische scheut, welche sie ihm zum Unheil und zur Verwirrung machen können." (Ebd., S. 28) So projiziert die romantische Pädagogik in die ‚Nacht des Lebens' all die Hoffnungen, die der Tag verwehrt. Das Kind wird zum Sinnbild der Ursprünglichkeit, nicht weil es die Zukunft der Menschheit in sich birgt, sondern deren archaische Anfänge offenlegt. Keiner soll diese heilige Unschuld stören. Von Jean Paul bis Fröbel gilt als pädagogische Maxime, das Kind solle ‚organisch wachsen', solle das Natürliche, das Göttliche gar in sich entfalten.

„Denn das Wirken des Göttlichen ist in seiner Ungestörtheit notwendig gut, muss gut, kann gar nicht anders als gut sein.“ (Ebd., S. 116)

Fröbels späte Reminiszenzen an Rousseau bleiben jedoch ohne dessen gesellschaftskritische Spitze. Fast verschämt nimmt Arndt den Faden der Aufklärungspädagogik auf: „Alle Erziehung – man verzeihe uns das Wort – müsse negativ sein.“ (Ebd., S.42) Die göttliche Natur im Kind offenbart schon bald ihr wahres Wesen: Kindheit bedeutet völliges Ausgeliefertsein, absolute Plastizität. Die Seele des Kindes, „dieses glatte Täfelchen ohne Gegenstände“ (ebd., S. 38), wird zum Wachs in den Händen des Erziehers. Arndt schwelgt im Bewusstsein ungeahnter Möglichkeiten: „Bilden, ein herrliches Wort – ein Bild machen. Es wäre göttlich, wenn man dies könnte durch Künstlichkeit, wenn man Schritt vor Schritt, wie der Künstler an seinem Blocke, von Jahr zu Jahr vorwärts gehen könnte, bis das Werk in seiner herrlichen Vollendung da stünde.“ (Ebd., S. 37) Die Göttlichkeit des Kindes erweist sich als Produkt der Allmachtsphantasien des Erziehers. Das Kind soll immer beides zugleich sein: willenlose tabula rasa und triebhaft sich entfaltende Pflanze, die ihr Telos schon in sich trägt. Entsprechend bleibt der Bildungsbegriff in sich gespalten: Einerseits bedeutet Bildung triebhafte Entfaltung von innen heraus; damit bietet sie gewissermaßen das Spiegelbild dynamischer Industrialisierung. Und zugleich zielt Bildung auf künstliche äußere Produktion, womit sie den technischen Mythos von der Machbarkeit schlechthin bis in die Pädagogik verlängert.

Die romantische Pädagogik partizipiert insgeheim an dem ‚Maschinenglauben’, den sie vorderhand entrüstet von sich weist. Das mystifizierte Leben und die mystifizierte Technik fügen sich bruchlos ineinander. Jahn wütet gegen die Verunreinigung deutscher Sprache (noch geht es um die Reinheit der Sprache – nicht der Rasse) und fügt ihr zugleich seine eigene künstliche Turnersprache hinzu. Er plädiert für ursprünglichere Lebensformen und degradiert zugleich den Körper zu einem beweglichen Mechanismus, der an künstlichen Apparaten durchdekliniert wird. Mit Jahn ersteht der Automaten-Mensch aufs Neue. Die befreiende Perspektive eines La Mettrie aber ist dahin, die Nähe zu Exerzierplatz und Fließband dafür unabweislich. Die Logik der Turnerpyramiden verkündet das Prinzip der Herrschaft, das den Menschen unterwirft. Der Mensch als Marionette, als Android, wird zum sinnhaften Ausdruck der Dialektik der Aufklärung. Von E. T. A. Hoffmanns ‚Sandmann’ bis hin zu Mary Shelleys Horrorroman ‚Frankenstein oder der moderne Prometheus’ variiert die romantische Literatur das gleiche Thema: die Objektdefinition des bürgerlichen Subjekts (vgl. Völker 1976). Die Aussichten versprechen nichts Gutes: Dr. Frankenstein packt das Grauen, als er das Monstrum aus seiner Hand entlässt. Das Bürgertum verschließt davor die Augen. Jean Paul weist die Fluchtwege, die entgegen aller Absicht ins nationale Beinhaus führten: „Der erste, der in die Höhe geht, ist: so weit über das Gewölke des Lebens hinaus zu dringen, dass man die ganze äußere Welt mit ihren Wolfsgruben, Beinhäusern und Gewitterableitern von weitem unter seinen Füßen nur wie ein eingeschrumpftes Kindergärtchen liegen sieht. Der zweite ist: gerade herab zu fallen ins Gärtchen und da sich so einheimisch in eine Furche einzunisten, dass, wenn man aus seinem warmen Lerchennest heraus sieht, man ebenfalls keine Wolfsgruben, Beinhäuser und Stangen, sondern nur Ähren erblickt. [...] Der dritte endlich [...] ist der: mit den beiden andern zu wechseln.“ (Jean Paul, in: Glaser 1964, S. 228 f.)

1.2.7 Fluchtversuche

Die bürgerliche Pädagogik ist diesen Ratschlägen treulich gefolgt. Einerseits schwingt sich die Bildungstheorie hinauf in die höchsten Höhen. Sie will dem Leben nachspüren als dem geistigen Band, das alle Kulturen durchwebt – und verkümmert schließlich in zu dünner Luft. Während die Geschäfte des Tages ihren Gang gehen, verkommt Bildung zur leeren

Deklamation, zur affirmativen Phrase der Innerlichkeit. Die zweite Richtung, die die Bildungstheorie einschlägt, führt sie hinab in die Tiefe, zur triebhaften Vitalität, der sie sich blindlings glaubt anvertrauen zu dürfen. Der Rückzug in den bergenden Schoß der Natur aber endet in der Barbarei. So begibt sich das 19. und beginnende 20. Jahrhundert auf einen doppelten Fluchtweg: Der eine idealisiert das Leben; er speist eine Lebensphilosophie, die das bürgerliche Subjekt ins Zentrum eines gesellschaftlichen Schaffensprozesses setzen möchte, den es längst im Begriff ist zu verlieren (vgl. Kap. 2.1). Der andere nimmt das Denken ins Leben zurück; er legt die Vernunft an die Kette einer unterschiedlich konzipierten Triebhaftigkeit, aus der das Gute von selbst emporwachsen soll. Beide Pfade münden, vielfach verschlungen, in die Reformpädagogik. Sie beladen die Reform mit einem ideologischen Ballast, der ihre Kraft zum Widerstand bricht.

Schon der naturalistisch-voluntaristische Strang ist aus recht unterschiedlichen Fäden gewoben. In ihm verbinden sich Elemente des Positivismus und Materialismus mit liberalistischen und darwinistischen Positionen zu einer fragwürdigen Melange. Max Stirner etwa nimmt seinen Ausgangspunkt noch von Hegel und Feuerbach. Der materialistische Solipsismus, bei dem er endet, lässt aber schon vorausahnen, was nachfolgt. Stirner proklamiert das völlig autonome Ich: den Einzigen, dem Welt und Mitmensch nur noch als sein Eigentum von Bedeutung sind. Der Einzige wird in dieser Perspektive zum Moloch: Alles existiert nur um seinetwillen. So muss auch alles Wissen ganz zum ‚Ich' werden, genauer: Es soll „sterben, um im Tode wieder aufzublühen als Wille." (Stirner 1914, S. 247) Stirner schreibt: „Das rechte Wissen vollendet sich, indem es aufhört, Wissen zu sein, und wieder einfacher unendlicher Trieb wird – der Wille." (Ebd., S. 248) Stirners Subjektivismus kündet vom aufkommenden Imperialismus. Die philosophische Rechtfertigung, die er ihm leiht, schlägt in die gleiche Kerbe wie Comtes Positivismus. Das gerade verbindet die beiden sonst so unterschiedlichen Positionen. Denn Comte löst nicht wie Stirner das Wissen ins Subjekt hinein auf, sondern reißt Subjekt und Objekt, Theorie und Praxis völlig auseinander. Nur so glaubt er, der ‚naturhaften' Gesetzmäßigkeit gesellschaftlicher Prozesse auf die Spur zu kommen. Dabei verschwindet hinter der Fassade logischer Widerspruchslosigkeit, was in Wahrheit Produkt historischer Konstellationen, also veränderbar, ist.

Seine Idee der Automatik gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse aber zieht Kreise. Spencer verbindet sie mit der Tradition des Liberalismus. Der geschichtliche Prozess läuft nun wieder über den bekannten Konkurrenzmechanismus. Dem gesellschaftlich produzierten Zwang zur Selbstbehauptung aber unterlegt Spencer einen ‚Selbsterhaltungstrieb', den er zum fundamentalen Kennzeichen allen Lebens stilisiert. Von diesem Selbsterhaltungstrieb aus bestimmt sich die Aufgabe der Bildung: Sie soll der ständig geforderten Anpassung an veränderte Lebensbedingungen dienen. Entsprechend soll sich auch die Vernunft als gefügiger Produzent von Mitteln der Lebensfristung vom Selbsterhaltungstrieb in Dienst nehmen lassen. Der populäre Darwinismus schließlich, den Haeckel unters Volk bringt, degradiert den Geist endgültig zum treuen Diener der natürlichen Zuchtwahl. Glaubte Haeckel zunächst noch an die List der Moral im Spiel der Natur – der Stärkste soll zugleich der sittlich Beste sein –, so opfert er doch bald das Prinzip der Moralität dem Glauben an die erbbiologische Gesundheit. Haeckels Sozialdarwinismus liefert die ideologische Legitimation für den immer härter tobenden Konkurrenzkampf zwischen Individuen und Staaten: Wer auf der Strecke bleibt, verfällt dem ehernen Gesetz der Natur. Den Starken trifft keine Schuld. „Die Schwachen und Missratenen sollen zu Grunde gehen: erster Satz unserer Menschenliebe", verkündet Nietzsche. „Und man soll ihnen noch dazu helfen." (Nietzsche 1964, Bd. 8, S. 192)

Mit solchen Sätzen öffnet Nietzsche dem späteren Missbrauch seiner monumentalen Philosophie des Lebens eigenhändig Tür und Tor. Sein Ausbruch aus der geistigen Mittelmäßigkeit der Zeit, aus der deutschen ‚Kulturlüge', verschafft zum Schluss noch der verlogensten Unmoral ein gutes Gewissen. Dabei will Nietzsche doch eigentlich wachrütteln. Denn wie kein Zweiter sieht er das Ende bürgerlicher Subjektivität gekommen. „Seit Kopernikus scheint der Mensch auf eine schiefe Ebene geraten – er rollt immer schneller nunmehr aus dem Mittelpunkt weg – wohin? Ins Nichts?" (Nietzsche, in: Blumenberg 1976, S. 161) Nietzsches Suche nach dem Ausweg entschlägt sich aller metaphysischen Spekulation. Im Tod Gottes, den er verkündet, ist der Tod des Menschen schon mit angezeigt. Nur gesteht Nietzsches feinfühlige Ohnmacht nicht zu, dass der Mensch bedauert werde. Verzweifelt schlägt die Ohnmacht um ins Lob der Macht. Während die Massen grenzenloser Verachtung anheimfallen, bleibt Bildung der kleinen Schar großer Einzelner vorbehalten, den ausgewählten Exemplaren der Gattung. Deren Werk soll in den Bildungsinstitutionen heranreifen, – „und zwar ein Werk, das gleichsam von den Spuren des Subjekts gereinigt und über das Wechselspiel der Zeiten hinausgetragen sein soll, als lautere Widerspiegelung des ewigen und unveränderlichen Wesens der Dinge. Und alle, die an jenem Institute teilhaben, sollen auch mit bemüht sein, durch eine solche Reinigung vom Subjekt die Geburt des Genius und die Erzeugung seines Werkes vorzubereiten." (Nietzsche 1964, Bd. 2, S. 485)

Mit solchen Worten gibt Nietzsche den großen Aspirationen des Aufklärungszeitalters den Abschied, riskiert ihren Umschlag ins Irrationale. Die Kulturkritik seiner Zeitgenossen – vom großdeutschen Berufschauvinisten Lagarde über den ‚Rembrandtdeutschen' Langbehn bis hin zum rabiaten Oberlehrer Spengler – rotiert nur noch am Leeren. Spenglers Raubtier-Philosophie eröffnet Abgründe von Gehässigkeit und Ignoranz: „Der Mensch ist ein Raubtier. Ich werde es immer wieder sagen. All die Tugendbolde und Sozialethiker, die darüber hinaus sein oder gelangen wollen, sind nur Raubtiere mit ausgebrochenen Zähnen, die andere wegen der Angriffe hassen, die sie selber weislich meiden. [...] Denn die großen Raubtiere sind edle Geschöpfe in vollkommener Art und ohne die Verlogenheit menschlicher Moral aus Schwäche." (Spengler, in: Glaser 1964, S. 129)

Zum Glück hat sich die gegen Ende des 19. Jahrhunderts anhebende pädagogische Reformbewegung nur selten in solchen Untiefen verloren. Der Begriffskoffer aber, den die Reform mit sich führt, enthält genügend irrationale Bestände, um den Geist gegen das Leben, die Natur oder den Trieb auszuspielen. Für ihr ‚Jahrhundert des Kindes' hat Ellen Key eine recht eigenwillige Kollektion pädagogischer Traditionen zusammengestellt: Ihr Glaube an die Kindernatur, die in fortgesetzter Evolution das Gute entfalte, lässt Rousseau und Darwin als geistige Väter erahnen. Ihr Ratschlag, die Bildungsinhalte auf das Lebensnotwendige einzuschränken, dürfte Spencers Pragmatismus entliehen sein. Und die Träume von einer Schule, in der nur im Winter Mathematik gelehrt werde – „die passt zu der kalten und klaren Winterluft!" (Key, in: Flitner/ Kudritzki 1961, S. 60) – sind schlechte Romantik. Immerhin fügt Key ins bunte Muster der Reformpädagogik freundlichere Farbtupfer als etwa Lichtwark, der die heilige Allianz von Professoren, Lehrern und Offizieren beschwören muss, um „das Gefühl der Verpflichtung gegen sein Volk im Deutschen der Zukunft" (Lichtwark, in: Flitner/ Kudritzki 1961, S. 110) zu erwecken. Der Mythos vom Volk und der Mythos vom Kind gehen nur allzu leicht Hand in Hand. Beide beschwören das Archaische, die Ursprünge, die doch keiner mehr recht benennen kann. Begriffslosigkeit verbürgt hier die höhere Weihe. „In jedem Kind", erklärt Hartlaub, „wirkt noch unpersönliche und vorbewusste Naturkraft des ‚Naiven', wirkt der ‚Genius'." (Hartlaub, in: Flitner/ Kudritzki 1961, S. 126) Das ist spätromantische Kindheitssehnsucht. Nietzsches subjektfreie Genialität ist aus den Höhen herabgefallen und wirkt nun als unpersönliche Naturkraft im Kind weiter. Halb blinder Trieb, halb geistiges Prinzip hat der Kraftbegriff alle Widersprüche von Natur und Geist schon hinter

sich. Er soll die Ganzheit garantieren, der die Person ‚organisch' zustrebe. Gaudig zimmert daraus sein ‚Prinzip der freien geistigen Arbeit', besser: der freien Lebenstätigkeit, denn ihr liegt kein „intellektueller, sondern ein stark gefühlsmäßig und willensmäßig bestimmter Zustand" (Gaudig, in: Flitner/ Kudritzki 1961, S. 126) zugrunde. Geistige Arbeit hat daher nur noch wenig mit Hegels Anstrengung des Begriffs gemein. Sie zielt vielmehr auf die Freisetzung des ‚organischen Wachstums' des ‚Erkenntnistriebes', der die Ganzheit der Weltansicht hervorbringen soll. Berthold Ottos Gesamtunterricht liefert dazu die passende pädagogische Bühne. Der Trieb selbst bleibt so irrational wie eh und je. Der Glaube der Reform an die ungehemmte Entfaltung des Triebs aber ist mehr als bloße Marotte. Das späte Bürgertum rehabilitiert den Trieb als letztes Aufgebot im Kampf gegen eine krank gewordene Welt. Die wiederentdeckte Natur dokumentiert den Verfall. Mit der Vernunftnatur der Aufklärung hat sie nichts mehr zu schaffen. Stattdessen legt sie „die irrationalen Wurzeln der Zivilisation selber frei, die ideologische und psychologische Innenstruktur des Imperialismus." (Heydorn 2004 a, S.212) Die Spontaneität des Triebes nährt sich aus der Spontaneität des gesellschaftlichen Urwalds, der ohne Ausgänge bleibt.

Das Bürgertum, das sich im Wildwuchs des sozialen Lebens verfängt, sucht seine Rettung schließlich im Vertrauen aufs Leben selbst. Die Lebensphilosophie eröffnet einen Fluchtweg eigener Art: Sie deklariert die überwältigende, fremde Macht des Lebens zum ureigensten Intimus des erkennenden Subjekts. Das Leben, so lehrt Dilthey, „ist das von innen bekannte, es ist dasjenige, hinter welches nicht zurückgegangen werden kann." (Dilthey 1958, Bd. 7, S. 261) Im Verstehen des im Erlebnis gegebenen Lebens lassen sich Dilthey zufolge die geschichtlich geronnenen Strukturen des Lebens, seine ‚Objektivationen', durch Resubjektivierung heimholen. Die ganze Geschichte, aus der das Subjekt ins Niemandsland abzugleiten droht, wird ihm der Idee nach zurückgegeben. Denn das Leben ist für Dilthey in seinen Objektivationen eins mit der Geschichte. So setzt die Lebensphilosophie das Subjekt ideell ins Zentrum eines geschichtlichen Schaffensprozesses, über den es real immer mehr die Kontrolle verliert (vgl. Kap 2.1).

Die pädagogische Dilthey-Schule bleibt mit dieser Hypothek belastet. Nohls Bemühungen um eine inhaltlich qualifizierte Bildungstheorie gipfeln in fahlen überhistorischen Konstrukten. Dabei nimmt seine Interpretation des Bildungsprozesses zunächst ihren Ausgang vom Subjekt. Nohl bestimmt Bildung als „die subjektive Seinsweise der Kultur" (Nohl 1935, S. 177). Die Suche nach den Strukturmerkmalen des Bildungsprozesses aber endet im pädagogischen Glasperlenspiel. Nohl behauptet die Möglichkeit einer Bildungstheorie, „die für alle Zeiten und alle Völker gilt, weil sie nur die in sich variable Struktur des Erziehungslebens aufzeigt, aus der sich dann alle ihre geschichtlichen Formen verständlich machen und herleiten lassen." (Ebd., S. 153) Die pädagogische Theorie soll den geschichtlichen Schleier lüften, der über dem Leben liegt. Denn – so lautet das geisteswissenschaftliche Dogma – „hinter dem historischen Leben erscheint immer zugleich ein zeitloses." (Ebd., S. 13) Doch meldet bereits Weniger gegenüber der zeitlosen Bildungsidee Nohls Bedenken an. Mit der Einsicht in die Unhintergehbarkeit der Geschichte werden alle bloß formalen Bestimmungen zweifelhaft. Folglich konzentriert Weniger sein Augenmerk auf die Entstehung und Begründung von Bildungsinhalten. Darüber hinaus aber bleiben die lebensphilosophischen Grundlagen unangetastet. Bildung soll die Menschen „an den großen erwiesenen Gehalten des Lebens reifen" (Weniger 1957, S. 138) lassen; sie soll das höhere geistige Leben in ihnen entfalten.

Im Glauben ans ‚Hohe' aber fällt man tief. Hinter dem Rücken der Lebensphilosophie setzt sich die Dekomposition bürgerlicher Subjektivität weiter fort. Während Dilthey und seine Schüler noch die Welt des Geistes reklamieren, ist das gesellschaftliche Fundament

autonomer Individualität schon längst zerfallen. Die Tauschgesellschaft ergreift vom Leben der Einzelnen zusehends Besitz. Mit zunehmender Monopolisierung webt sie die Individuen immer enger ins Netz gesellschaftlicher Zwänge. Der Einzelne sinkt herab zur Schachbrettfigur: Er hat keine Bedeutung mehr in sich, sondern zieht sie aus der jeweiligen gesellschaftlichen Konstellation. Sein Überleben hängt ab von der Anpassungsfähigkeit an den Apparat. Immer bereit, sich einzufügen, jedem Wink zu genügen, jeden Hebel zu bedienen, immer Verschiedenes und immer dasselbe zu tun, schrumpft das Individuum zum Knotenpunkt konventioneller Reaktionen und Funktionsweisen zusammen. Seine Ersetzbarkeit wird ihm tagtäglich andemonstriert. Es ist ein Nichts: namenlos und ohne Identität. „Das Moment von Opfer und Entsagung, das dem Selbst einmal immanent und für es konstitutiv war, wandelt sich damit ins Totale und zur Zerstörung des Selbst: Die Selbstaufgabe wird zur Bedingung des Überlebens.“ (Schmucker 1977, S. 79)

Der sozialen Dissoziation des Subjekts folgt die theoretische auf dem Fuß. Getreu dem Weltenlauf streicht das aufgeklärte Denken das transzendentale Subjekt der Erkenntnis als letzte Erinnerung an Subjektivität einfach durch. Ernst Machs Ratschlag, das „Ich für nichts zu erachten, dasselbe in eine vorübergehende Verbindung von wechselnden Elementen aufzulösen“ (Mach 1911, S. 290 f.), ebnet dem Positivismus die Bahn. Im Hohlraum des verschwundenen Subjekts installieren die Denkingenieure des ‚Wiener Kreises’ ihren Erkenntnisapparat. Der Versuch, die synthetische Leistung des erkennenden Subjekts zu ignorieren, schneidet die Frage nach dem Sinn von Erkenntnis völlig ab. Das Denken wird irreflexiv; es wird heruntergebracht zur selbsttätig ablaufenden, formalisierten Verfahrensweise. Sie bannt das Denken in den magischen Kreis der Immanenz, macht es zur Tautologie des Bestehenden. Die Reinigung der Vernunft von aller Inhaltlichkeit, die das Gegebene transzendiert, ist zugleich ihr Todesurteil. Sie fällt der nominalistischen Säuberungswelle am Ende selbst zum Opfer: Die durch und durch instrumentalisierte Vernunft kassiert den Begriff ihrer selbst.

1.2.8 Fortsetzung folgt

Der Augenblick des Zusammenbruchs bürgerlicher Subjektivität und Kultur markiert zugleich das Ende traditioneller Bildungstheorie. Ihr Zerfall war schon vor der Machtergreifung des Faschismus abzusehen. Dennoch wird die lebensphilosophische Attrappe nach dem Zweiten Weltkrieg noch einmal hergerichtet. Sie soll den Schein der Einheitlichkeit des Bewusstseins über alle historischen Brüche hinweg wahren, obgleich doch einzig die Kontinuität der Macht den Zusammenbruch überdauert. Die bundesrepublikanische Restauration nimmt nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus die geisteswissenschaftliche Bildungstheorie in Dienst. Solange es Wachstumsrate und innere Konsolidierung gestatten, bleibt sie in Brot und Ehren. Mit zunehmendem Mobilitätszwang, wirtschaftlicher Rezession und erneut aufbrechenden Widersprüchen im gesellschaftlichen System jedoch werden die alten Bildungswerte obsolet. Sie lassen die volle Rentabilität des Individuums unausgenutzt. Es ertönt der Ruf zur ‚realistischen Wendung’. Die Pädagogik stellt sich der neuen Aufgabe, „die Entwicklung der Produktivkräfte bei gleichzeitiger Paralysierung des Bewusstseins voranzutreiben [...].“ (Heydorn 2004 a, S. 246) Dazu zerlegt sie das Bewusstsein in auswechselbare Teilfunktionen, die seine Einheit im Dunkeln lassen. Der Curriculumtheorie fällt die Aufgabe zu, Diltheys objektiven Geist zu rationalisieren. Das Curriculum fungiert dabei als eine Art Registraturmappe: Es stiftet Ordnung im System der Lehrgänge, jedoch keinen qualitativen Zusammenhang. Denn die Lerninhalte bleiben flüchtig. Sie verfallen dem gesellschaftlichen Zwang zu steter Revision. Während die Inhalte durchs Bewusstsein huschen, bleibt allein das formalisierte Raster positivistischen Wissenserwerbs unbefragt bestehen. Es vereidigt den Geist aufs jeweils unmittelbar Vorfindliche, integriert ihn in den gesellschaftlichen Verwertungsprozess. Das ausgeweidete Bewusstsein kennt Bildung nur

noch in verkrüppelter Form: als sozialisierte Halbbildung (vgl. Adorno 1975 b). Die Integration der Bildung in den Rotationsprozess der Bewusstseinsindustrie nimmt ihr den Stachel. Bildung soll sich bescheiden als bloße Funktion von Praxis; sie soll sich in die Rolle des Mittels fügen. Die verdinglichte, zur Halbbildung herabgesunkene Bildung hintertreibt fortwährend, worin sich einstmals Subjektivität erfüllte: Erfahrung und Begriff.

Ist Bildung dermaßen ruiniert, erscheint sie nicht wenigen Zeitgenossen verzichtbar. Was wunder, wenn seit den 60er Jahren verschiedenste Platzhalter ins Spiel gebracht werden: etwa Lernen, Qualifikation oder – zurzeit strategisch lanciert – Kompetenz (vgl. Pongratz 2010; S. 94 ff.) Doch bleibt es eine trügerische Hoffnung zu glauben, mit dem Außerdienststellen pädagogischer Kategorien seien ihre Problem und Ansprüche vom Tisch. Denn der theoretische Wert der Kategorie ‚Bildung' hängt nicht an ihrem inflationären Gebrauch, auch nicht an ihrer gesellschaftlichen Reputation oder ihrem öffentlichen Misskredit, sondern an ihrem kritischen Gehalt. Nach ihm ist zu fragen, wann immer der Bildungsbegriff ins Spiel kommt. Und keiner sollte sich wundern, wenn er sich dabei zwischen allen Stühlen wiederfindet, wenn er das kritische Erbe der Bildungstheorie sowohl gegen ihre unkritischen Verehrer wie auch gegen ihre undifferenzierten Kritiker verteidigen muss.

So viel jedenfalls lässt sich im Blick auf die Theoriekonjunkturen der Bildung festhalten: Zur Bildungstheorie gehört ein widerständiges Moment, das sich dagegen sperrt, den Bildungsbegriff einfach auf dem Müllplatz der Geschichte zu deponieren. Denn damit würden auch all jene Ansprüche entsorgt, die auf die schöpferische, freie Entfaltung von Menschen zielen. Zugleich aber kommt in bildungstheoretischen Entwürfen ein Herrschaft sicherndes Moment zum Zug, das dazu verleitet, sich den Verhältnissen willig anzudienen. Erst wo dieses Spannungsverhältnis in den Fokus bildungstheoretischer Reflexionen rückt, lässt sich ein aktualisiertes Bildungsverständnis entwerfen. Bildungstheorie ist heute einzig in kritischer Rückwendung auf die gesellschaftlichen Ursachen ihres eigenen Verfalls zu haben. Und Bildung selbst wird dabei notwendig zu einem Gegenbegriff. Er markiert gewissermaßen eine Leerstelle pädagogischer Theorie und Praxis, ein Negativum. Vielleicht hält sich gegenwärtig Bildungstheorie gerade deshalb am Leben, weil – wie Adorno schreibt – „der Augenblick ihrer Verwirklichung versäumt" (Adorno 1975 a, S. 15) wurde. „Vielfach", heißt es entsprechend in einer Passage der Negativen Dialektik, „gibt das Abgetane, aber theoretisch nicht Absorbierte später seinen Wahrheitsgehalt erst frei. Es wird zur Schwäre der herrschenden Gesundheit; das lenkt in veränderten Situationen abermals darauf." (Ebd., S. 147) Neue Aussichten wird die Rückbesinnung auf Bildung also nur entbinden können, wo sie sich nicht als festgehaltene Erinnerung, sondern als Wiederkunft des Vergessenen begreift. Jegliche kritische Rekonstruktion der Bildungstheorie blickt „nicht vom Gegenwärtigen aufs Vergangene, sondern wird vom Vergangenen im Gegenwärtigen angeblickt. Aus diesem Blick des Vergangenen spricht gerade nicht das, was es war, sondern das, was es immer noch nicht wurde." (Kappner 1984, S. 25)

2. Kapitel: Bildung – Subjektivität – Nichtidentität

2.1 Dilthey: Krise des Subjekts

Um es gleich vorweg zu nehmen: Es geht in diesem Kapitel nicht nur um Dilthey; es geht zugleich um einige seiner Schüler, die die sogenannte ‚Geisteswissenschaftliche Pädagogik' aus der Taufe hoben. Mehr noch: Es geht um die theoriegeschichtliche Spur, die die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, ihre Protagonisten und Nachfolger, im erziehungswissenschaftlichen Diskurs hinterlassen haben. Und es geht um die Anrufung des Subjekts, die diesem Diskurs ihren Stempel aufdrückte. Diese Anrufung gewinnt bei Dilthey eine besondere Prägnanz. Im Zentrum seiner Überlegungen steht das sinnverstehende, selbstreflexive Subjekt. Es bildet für ihn den zentralen Ausgangspunkt, um die wachsende Bedeutung der sogenannten ‚Geisteswissenschaften' im 19. Jahrhundert methodologisch abzusichern.

2.1.1 Metaphysische Rückversicherung

Die leitende bildungstheoretische Fragestellung, die den Dilthey-Schüler und Stammvater der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Hermann Nohl, beschäftigte – nämlich: „wie rettet man das Subjekt [...] und wie kann man jene objektive Kultur konzentrieren, um sie dem Individuum wieder erreichbar zu machen?" (Nohl 1935, S. 142) – diese Fragestellung dürfte bereits Dilthey vor Augen gestanden haben. Er beantwortet sie im Rückgriff auf eine metaphysische Rückversicherung des Sinnverstehens in den Geisteswissenschaften. Seine Überlegungen gehen davon aus, dass alles hermeneutische Verstehen in einen omnipräsenten, jedem zugänglichen ‚Lebensstrom' eingelagert sei. „An jedem Punkt der Geschichte ist Leben. Und aus Leben aller Art in den verschiedensten Verhältnissen besteht die Geschichte." (Dilthey 1958, Bd. 7, S. 256) Dieser die Geschichte begleitende, allgegenwärtige ‚Lebensstrom' soll es möglich machen, das Verständnis des historisch Einmaligen zur Allgemeingültigkeit zu erheben. In gewisser Weise huldigt Dilthey einem heimlichen Positivismus. Allerdings reduziert Dilthey die Welt nicht auf eine bloße Ansammlung von Fakten, sondern auf den Inbegriff aller möglichen Erlebnisse. Diese dienen den Interpreten aller Zeiten als Schlüssel, um in den subhistorischen Lebensstrom einzutauchen. „Das Erlebnis", schreibt Dilthey, „steht nicht als ein Objekt dem Auffassenden gegenüber, sondern sein Dasein für mich ist ununterschieden von dem, was in ihm für mich da ist." (Dilthey 1958, Bd. 7, S. 139) Diltheys Gleichsetzung von Erlebnis und Leben suggeriert die Vorstellung eines nicht entfremdeten Lebens: Alles kann im Sinnverstehen letztlich heimgeholt werden.

Methodologisch charakterisiert Dilthey das Verstehen als ‚Transposition', als Rückübertragung kultureller Gehalte – Dilthey nennt sie ‚geistige Objektivationen' – ins nachvollziehende Erleben. Dies unterscheidet die Geistes- von den Naturwissenschaften, die ihre Ergebnisse durch ‚Konstruktion', durch Hypothesenbildung und deren experimentelle Überprüfung, sichern. Gleichwohl erhebt Dilthey den Anspruch, beide Verfahren – Erklären und Verstehen, empirische und hermeneutische Wissenschaften – stünden sich hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Strenge und Objektivität in nichts nach. Auch das Verstehen sei eine Art Konstruktion, nämlich die innere ‚Nachkonstruktion' einer ‚geistigen Objektivation'. Das ‚Nacherleben' erscheint gewissermaßen als Äquivalent für die empirische Operation der ‚Beobachtung'. In dieser Form beerbt Dilthey die Reflexionsphilosophie: „Der Geist hat sein Leben darin, dass er sich in Objektivationen entäußert und zugleich in der Reflexion seiner Lebensäußerungen auf sich zurückkommt. Diesem Bildungsprozess des Geistes ist die Geschichte der Menschengattung integriert." (Habermas 1973, S. 187)

Dilthey zufolge kann man also – um Nohls bildungstheoretische Frage aufzugreifen – die objektive Kultur den Individuen erreichbar machen. Ja, angesichts eines Geistes, der sich objektiviert und seine Lebensäußerungen gleichzeitig reflektiert, erscheinen Dilthey „allgemeingültige synthetische Urteile der Geschichte“ (Dilthey 1958, Bd. 7, S. 278) möglich. Mit dieser Überlegung stellt sich Dilthey explizit in den Kontext der Aufklärungsphilosophie; er verfolgt das Projekt einer ‚Kritik der historischen Vernunft’. Doch gelingt dies nur, weil er eine metaphysische Rückversicherung des Sinnverstehens in den Geisteswissenschaften unterstellt: eine virtuelle Gleichzeitigkeit des Interpreten mit seinem Gegenstand über alle historischen Epochen hinweg. Die Klammer bildet ein omnipräsenter ‚Lebensstrom’, der den „Zusammenhang des Allgemeinmenschlichen mit der Individuation, die auf seiner Grundlage sich in der Mannigfaltigkeit geistiger Existenzen ausbreitet“ (Dilthey 1958, Bd. 7, S. 213) garantieren soll. Das ‚Allgemeinmenschliche’ geht nach Dilthey den historischen Epochen voraus; es liegt ihnen immer schon zugrunde. Jede Zeit gibt einen eigenen Blick auf das in sich gleichbleibende Wesen des Menschen frei; in Bezug auf dieses Wesen sind alle historischen Epochen gleich.

So gesehen erübrigt sich Nohls Frage nach der ‚Rettung des Subjekts’; Dilthey zufolge ist es bereits ‚gerettet’. Doch zieht sein gelehriger Schüler diese Antwort in Zweifel. Denn immer weniger lässt sich verleugnen, wie sehr der geschichtliche Prozess den Menschen zu entgleiten droht. Selbst Dilthey kann davor nicht die Augen verschließen: In „derselben Zeit“, notiert er, „in welcher der naturwissenschaftliche und industrielle Geist die Erdkugel umspannt und die Gewalten der Natur in den Dienst menschlicher Zwecke gezwungen hat – [...] eben im Zusammenhang mit der Ausdehnung der wirtschaftlichen Beziehungen über den Erdball und mit der Entfaltung der Industrie, beginnen die dunklen Kräfte der Menschennatur die europäische Gesellschaft zu erschrecken. Und die sozialen, religiösen, pädagogischen Aufgaben, welche hier gebieterisch eine Lösung heischen, können nur durch Erkenntnis der Ursachen aufgelöst werden.“ (Dilthey 1971, S. 237 ff.) Man spürt deutlich Diltheys Changieren zwischen irrationaler Spekulation und aufklärerischer Intention, zwischen dem Rekurs auf die ‚dunklen Kräfte der Menschennatur’ und dem kritischen Anspruch auf ‚Erkenntnis der Ursachen’.

In Diltheys methodologischer Forschung und Geschichtsschreibung verschränken sich Aufklärungsinteresse, historisch-kritische Analyse und lebensphilosophischer Irrationalismus, denn das Leben, so Diltheys bekanntes Diktum, kann nicht vor den Richterstuhl der Vernunft gezogen werden (vgl. Dilthey 1958, Bd. 7, S. 261). Einerseits – gerade das betont der Dilthey-Interpret Herrmann – zielt das Dilthey’sche Fragen und Forschen auf die von Kant übrig gelassene ‚Kritik der historischen Vernunft’ als geschichtliche Analyse der Bedingungen und Möglichkeiten menschlicher Lebens- und Weltgestaltung. „Die Bedeutung der Geisteswissenschaften und ihrer Theorie“, heißt es entsprechend bei Dilthey, „kann zunächst nur darin liegen, dass sie uns zu dem helfen, was wir in der Welt zu machen haben, was wir aus uns machen können, was wir mit der Welt anfangen können und diese mit uns.“ (Dilthey 1958, Bd. 7, S. 276) Doch ist bei Dilthey der Vernunftoptimismus des deutschen Idealismus längst im Schwinden begriffen (vgl. Herrmann 1978, S. 175). Dass der Aufklärungsanspruch nur noch gebrochen zum Zug kommt, lässt sich als Krisensymptom entziffern. Im Windschatten gesellschaftlicher Rationalisierungsprozesse wächst auch das Irrationale an. Die Krise des Subjekts, die zusehends zutage tritt, lässt sich durch keinen lebensphilosophischen Zuspruch mehr ruhig stellen.

2.1.2 Lebensphilosophischer Rückzug

Das Manko des geisteswissenschaftlichen Intuitionismus, dessen Methodik des Sich-Einfühlens und -Einlebens letztlich affirmativ bleibt (vgl. Herrmann 1983, S. 32 f.), teilt sich

schließlich der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ebenso mit wie das aufklärerische Erbe. Tatsächlich interpretiert die Geisteswissenschaftliche Pädagogik sich selbst (bzw. die sogenannte ‚pädagogische Bewegung' im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts) als Kulminationspunkt eines realgeschichtlichen Prozesses seit der Aufklärung (vgl. Tenorth 1976, S. 197). Dabei registriert die ‚pädagogische Dilthey-Schule' – die genauer als „eine in sich vielfach differenzierte Nohl-, z. T. auch Flitner-Schule" (Herrmann 1977, S. 383) verstanden werden muss – die Ambivalenz von lebensphilosophischer Reflexion und aufklärender Kritik als Unabschließbarkeit des Theorie-Praxis-Problems. Denn einerseits soll Pädagogik zum „Ort der Aufklärung des Lebens" (Nohl 1949, S. 118) werden, in der Theorie als Maßstab kritischer Erfahrung (vgl. Gassen 1978, S. 262 ff.) fungiert. Andererseits aber beharrt etwa der frühe Weniger darauf, die ‚neue Erziehung' bedürfe „letzten Endes nicht des Beweises durch irgendeine Theorie; [...] denn sie ist, erwachsen aus ursprünglichen Lebenserfahrungen, eine Sache des Willens, sie verlangt eine Entscheidung, die ihr durch keine Theorie abgenommen werden kann [...]." (Weniger 1957, S. 57) Würde die theoretische Reflexion aber tatsächlich so weit in den ‚Dienst des Lebens' zurückgenommen, dass sie der Lebensbewegung nur noch nachginge und nichts zu ihrer Korrektur beitrüge, dann reproduzierte Theorie blindlings den Status quo. Daran aber kann auch Weniger nicht gelegen sein, der sehr wohl weiß, dass es Zeiten gibt, in denen die „gebundene Theorie die eigentliche Last trägt und die eigentlichen Erfahrungen macht, indem sie der Praxis in engerem Sinne voranschreitend neue Wege sucht." (Ebd., S. 21)

Die Weniger'sche Polemik gegen die Beherrschung der pädagogischen Praxis durch Theorie belegt daher nicht eigentlich Theoriefeindschaft, sondern Abwehr der Gängelung der Praxis durch fach- und sachfremde Systematiken und ethische Deduktionen. Der abwehrende Einspruch gegen den Primat der Theorie unterstreicht das Postulat der ‚relativen Autonomie' pädagogischer Handlungs- und Denkweisen. In ihm zentriert sich der paradigmatische Kern der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Er speist sich zweifellos auch aus der Aufklärungstradition. „Die eigentliche Geburtsstunde der pädagogischen Theorie", so notiert z.B. Weniger in seiner theoriegeschichtlichen Arbeit ‚Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung', „ [...] ist die Loslösung des Menschen aus der ständischen Gebundenheit. Alle pädagogischen Theorien im modernen Sinne sind in ihren Anfängen verknüpft mit den großen Aufklärungs- und Befreiungsbewegungen der Menschheit. Aufklärung und Erziehung sind in diesen Anfangszeiten gewöhnlich identische Begriffe. Sie meinen: den Menschen auf sich selbst stellen, auf seine Natur und seine Vernunft, sein Gewissen und seinen Willen, seine Freiheit und Besonderheit." (Weniger 1975, S. 119) Diesen Prozessen geht die pädagogische Theoriebildung nach, indem sie gesellschaftliche Entwicklungen, in denen sich die Aufgaben und institutionellen Träger pädagogischer Praxis herauskristallisieren, reflexiv begleitet und theoretisch absichert. Mit der Herausbildung der – wie es bei Weniger heißt – „relativen Selbständigkeit" (ebd., S.122) des Erziehungswesens als Kulturgebiet gewinnt auch die pädagogische Theorie eine eigene Dignität.

Der relativen Autonomie der Theorie, die Wenigers theoriegeschichtlicher Skizze zufolge sich dem gesellschaftlichen Aufklärungs- als Fortschrittsprozess verdankt, korrespondiert die relative Selbständigkeit des Praktikers. Ihm kann und darf es nach den Maximen geisteswissenschaftlicher Pädagogik nicht daran gelegen sein, seine Zöglinge für irgendein soziales System abzurichten. Knotenpunkt aller pädagogischen Bemühungen ist das Eigenrecht des Kindes selbst, sein Glücksverlangen, die Verteidigung seiner Freiheit gegen die ‚Mächte des Lebens', wie der geisteswissenschaftliche Terminus lautet. Pädagogisch eigenständiges Handeln hat daher seine Ursprungsstelle im sozialen Konflikt, auf den es sich einlässt.

Dass dieses Selbstverständnis Geisteswissenschaftlicher Pädagogik brüchig zu werden begann, ist nun kein Zufall. Der anhebende Wandel erklärt sich nicht einfach aus einer subjektiven Verschiebung der Forschungsinteressen von Weniger- oder Flitner-Schülern. Vielmehr steht er in Zusammenhang mit dem lebensphilosophischen Irrationalismus, den die Geisteswissenschaftliche Pädagogik letztlich nicht abzuschütteln vermochte. So hielt etwa Sprangers historisch überholtes Konzept von ‚Volkserziehung' rationaler Kritik letztlich ebenso wenig stand wie Nohls Theorie des ‚pädagogischen Bezugs', die ihre Aufmerksamkeit auf unmittelbare Interaktionen im pädagogischen Feld fokussierte bzw. reduzierte. Zweifellos war es der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik darum zu tun, das Kind in seiner spontanen, produktiven Lebendigkeit anzuerkennen und zu fördern. Der dialogische „Mikrokosmos von Erzieher und Zögling" (Mollenhauer 1968, S. 25) aber, den die Theorie des pädagogischen Bezugs entfaltete, nahm – gerade darauf läuft Mollenhauers Kritik hinaus – den Erziehungsprozess in einen vorgesellschaftlichen, unpolitischen Raum zurück. Der Rückzug in den Schonraum des pädagogischen Bezugs kann jedoch als theoretischer Hinweis darauf gelesen werden, dass die intendierte Selbständigkeit und Autonomie des Subjekts, auf die die Bemühungen Geisteswissenschaftlicher Pädagogik eigentlich abzielten, zusehends ihre reale gesellschaftliche Basis einbüßten. Entsprechend ließ sich die Geisteswissenschaftliche Pädagogik mit der empirischen Realität nur so weit ein, „wie sie dem dekretierten ‚Wesen des erzieherischen Verhaltens' entsprechen konnte." (Ebd., S. 24) Weil aber eine differenzierte Analyse der sozialen Faktoren, Fixierungen und Barrieren des Bildungssystems unterblieb, wuchs der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Aura des Antiquierten zu. Die Intimität mit ‚dem Leben', die Dilthey dem sinnverstehenden Subjekt zusprach, ließ die Geisteswissenschaftliche Pädagogik verkennen, wie fremd ihr inzwischen die gesellschaftliche Realität geworden war. Die Krise des Subjekts fand in der Krise der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ihren signifikanten Niederschlag.

2.1.3 Theoriekonjunkturen

So nimmt es nicht wunder, wenn sich schließlich Weniger-Schüler wie Mollenhauer, Dahmer, Klafki u. a. auf den Weg zur Kritischen Theorie machten (vgl. Gassen 1978). Die ‚Kritische Erziehungswissenschaft', die sie aus der Taufe hoben, beerbte als forschungsorientierte Sozialwissenschaft die Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Sie knüpfte an zahlreiche ihrer Postulate an, die – gesellschaftstheoretisch und ideologiekritisch gewendet – in Bildungspolitik und -reform zum Zug kommen sollten. Die alte Nohlsche Frage nach der Rettung des Subjekts blieb ungebrochen präsent. Nur bedienten sich die Rettungsversuche nun eines sozialwissenschaftlichen reformierten Instrumentenkoffers. Gleichwohl verfingen sie sich – entgegen ihrer Absicht – in den Strukturen der dominanten Gesellschaftsverfassung (vgl. Kremer 2003, S. 171).

Genau genommen handelte es sich um zwei widerstreitende Argumentationsstränge, die seit den 1960er Jahren die Bühne der Reformdiskussion betraten: Auf der einen Seite wuchs die Forderung nach einer bedarfsorientierten Bildungsplanung (die vor allem darauf abzweckte, ‚Bildungsreserven' zu mobilisieren und die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu erhöhen); zugleich aber wurde der Ruf nach einer Demokratisierung des Bildungswesens lauter (um die soziale Ungleichheit der Bildungsbeteiligung abzubauen). Letztlich drückte das gesamtgesellschaftliche Planungsinteresse der Bildungsreform den Stempel auf. „Der Gesellschaft", so Heydorns Kommentar zu den damaligen Reformdebatten, „lag nichts ferner als eine Demokratisierung des Bildungswesens; sie hatte keinerlei Bedenken, die Notstandsgesetze zu verabschieden. Nur ein göttliches Wunder kann es möglich machen, dass sich eine Gesellschaft, die sich faktisch fortdauernd entdemokratisiert, deren systemimmanente Tendenz Demokratie fiktiv macht, in einem einzigen Bereich demokratisieren will." (Heydorn 2004 a, S. 261 f.) Die kompromisslose, oft beißende Kritik,

mit der Heydorn den Reformvorhaben begegnete, mag verständlich machen, warum die reformbegeisterte Pädagogenschaft der 60er und 70er Jahre ihn am Rand liegen ließ. „Bei gleich bleibender Herrschaft“, schrieb er, „wird eine neue volkstümliche Bildung für alle angeboten, an die Stelle von Brauchtum und Sitte tritt die ‚Einheit in der Verwissenschaftlichung’, an der alle nun teilhaben dürfen.“ (Ebd., S. 270) Wie Heydorn vorausahnte, regredierte das Programm der Wissenschaftsorientierung recht schnell zu einem disziplinär verengten Konzept fachimmanenter Wissenschaftsunterweisung. Übrig blieb eine kaum erträgliche Verödung der Bildungslandschaft, eine zunehmende Standardisierung von Lehr- und Lernprozessen, die Reduktion der Lernanlässe und -gegenstände auf formales Buchwissen, schließlich die Zurichtung von Lernprozessen nach Maßgabe industrieller Fertigungsverfahren (vgl. Pongratz 2009 a, S. 104).

Hätten die damaligen Reformer Heydorns Analysen aufmerksam gelesen, statt sie in Grund und Boden zu verdammen, dann wäre ihnen die Widersprüchlichkeit nicht entgangen, die die kritisch revidierte Erziehungswissenschaft weiterhin mit sich schleppte. Im Versuch, sich als „List der pädagogischen Vernunft“ (Heydorn 2004 b, S. 71) ins Spiel zu bringen, bediente sie nolens volens die Rationalisierungsstrategien des Systems. „Die Gesellschaft stand [...] unter dem Zwang, partiell progressiv zu sein, um den humanen Progress zu verhindern, ein Bildungssystem zu entwickeln, das ihrer rationalen Struktur und der irrationalen Prämisse auf gleiche Weise gerecht werden konnte.“ (Heydorn 2004 a, S. 264). Die Kritische Erziehungswissenschaft diente in diesem Reformszenario ebenso als Steigbügelhalter wie die Geisteswissenschaftliche Pädagogik vor ihr. Ihr emphatisches Interesse, dem (Gattungs-) Subjekt einen Platz im Zentrum der gesellschaftlichen Entwicklung zu sichern, schützte keineswegs davor, gegenteilige Entwicklungen zu forcieren. Daher lassen sich die angestrengten Versuche zur Rettung des Subjekts zugleich als Momente seines Niedergangs dechiffrieren.

Die Theoriekonjunkturen der Erziehungswissenschaft nach dem Ende der geisteswissenschaftlichen Ära bringen allesamt zum Vorschein, was die ‚Dialektik der Aufklärung’ (vgl. Horkheimer/ Adorno 1969) prognostizierte: die sich verschärfende Krise des Subjekts (vgl. Kap. 5.1). Musste dessen Rettung im Rückzug auf das organologische Modell des ‚pädagogischen Bezugs’ (das die Geisteswissenschaftliche Pädagogik favorisierte) scheitern, so bot die Emanzipationspädagogik der 60er und 70er Jahre kaum bessere Aussichten (ganz zu schweigen von technizistischen Modellen pädagogischer Menschenbehandlung). Die Kritische Erziehungswissenschaft verblieb im Fahrwasser des von Habermas eingeleiteten ‚linguistic turn’ der Kritischen Theorie; die Rationalitätskritik der ‚frühen’ Kritischen Theorie hingegen nahm sie kaum zur Kenntnis. Offensichtlich erwartete Habermas von ‚kommunikativer Vernunft’ und Diskurs erheblich mehr, als sein Lehrmeister Adorno zugestanden hätte. Denn die Geschichte der Institutionalisierung von Diskursen ist nicht nur die Geschichte der Universalisierung von Rationalität, sondern zugleich die Geschichte sich potenzierender Herrschaft – eine Perspektive, die nach Horkheimer und Adorno auch Foucault ausdrücklich ins Blickfeld rückte. Alle drei sind gleichermaßen „dem Skandalon auf der Spur, das die Emanzipation (im bürgerlichen Verstande) die Zurichtung der menschlichen Individuen zum Zwecke der Ausbeutung und Verwertung *ist*.“ (Kamper 1980, S. 83)

So notwendig die Kritik des lebensphilosophischen Irrationalismus war, so unabdingbar bleibt die Selbstkritik der Emanzipationspädagogik. Denn pädagogische Theorie kann sich nicht mehr fraglos auf Emanzipations- und Subjektivitätspostulate berufen. Stattdessen sieht sich die Pädagogik mit der klaglosen, ja sogar optimistischen Feststellung poststrukturalistischer Philosophie konfrontiert, der Mensch beginne den Dispositionen zu entwachsen, nach denen

er sich als Substanz, als Zentrum, als Konstituens dachte oder denken musste. Die Subjektposition steht in Frage; dies muss das theoretische Selbstverständnis der Pädagogik nachhaltig irritieren. Sie kommt nicht umhin, die theoretische Irritation auszuhalten und ‚auszudenken'. Dazu gehört, den überlieferten Bezugsrahmen der Aufklärungstradition kritisch zu hinterfragen und neu auszumessen. „Man braucht lange", heißt es bei Lakatos, „um ein Forschungsprogramm zu beurteilen: die Eule der Minerva tritt erst in der Dämmerung ihren Flug an." (Lakatos 1971, S. 87)

2.2 Adorno: Liquidation des Subjekts

In Adornos umfangreichen Schriften findet sich keine eigens ausgearbeitete Bildungstheorie. Solch ein Vorhaben wäre mit seiner ‚Negativen Dialektik' (vgl. Adorno 1975 a) auch nicht vereinbar gewesen. Die bekannteste explizit bildungstheoretische Reflexion widmet sich einer ‚Theorie der Halbbildung' (vgl. Adorno 1975 b). ‚Halbbildung' meint dabei nicht die halbe Bildung, sondern ihr Gegenteil: einen verkrüppelten Bewusstseinszustand, die „Allgegenwart des entfremdeten Geistes" (ebd., S.66). Halbbildung markiert für Adorno keine Schwundposition. Im Gegenteil: Sie greift in der bürgerlichen Gesellschaft zunehmend um sich. Angesichts ihres Siegeszugs hat Bildung – Adornos Befund zufolge – „keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Reflexion auf Halbbildung, zu der sie notwendig wurde." (Ebd., S. 94) Die von Adorno behauptete Notwendigkeit des Niedergangs aber versteht sich nicht von selbst. Sie ist die Quintessenz seiner ausgreifenden gesellschaftstheoretischen, kulturgeschichtlichen und ästhetischen Analysen. Kappners kenntnisreiche Untersuchung zu ‚Adornos Bildungstheorie als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst' (vgl. Kappner 1984) unterstreicht den weitgespannten Horizont, in den Adorno seine bildungstheoretischen Überlegungen einrückt. Ihre Anfänge finden sich bereits in der (mit Horkheimer verfassten) ‚Dialektik der Aufklärung' (vgl. Horkheimer/ Adorno 1969). Die ‚Dialektik der Aufklärung' variiert bildungstheoretische Motive im Kontext ihrer Analyse der Konstitution und Krise neuzeitlicher Subjektivität. Horkheimer/ Adorno richten ihr Augenmerk auf geschichtliche und gesellschaftliche Vorgänge, die schon das früheste Stadium europäischer Zivilisation betreffen (vgl. ebd., S, 42 ff.). Ihre historische Untersuchung beabsichtigt, die Anfänge des – seinem eigenen Anspruch nach – ‚natürlichen', autonomen Subjekts des bürgerlichen Zeitalters ans Licht zu heben. Dabei zeigt sich: Das mit sich identische, über sich selbst verfügende Subjekt, das sich in langen Intervallen des Zivilisationsprozesses herausbildet, hat von Beginn an seinen Preis zu zahlen. Es ist schon in seinen Anfängen Subjekt im wörtlichen Sinn, d. h. sein eigener Gegenstand, stets auch sich selbst unterworfen.

2.2.1 Selbsterhaltung als Selbststeigerung

Die widersprüchliche Konstitution von Subjektivität ist weder zufällig noch vermeidbar. Denn die Menschen müssen ihr Leben der Gewalt blinder Natur abtrotzen. Die Wegmarken des Zivilisationsprozesses, durch den die Menschen lernen, sich gegenüber der Objektivität ihrer Lebensumstände zu behaupten, verweisen auf eine unmittelbare Lebensnot. Erst der Bruch mit dem ‚Naturzwang' gibt ihnen die Mittel an die Hand, ihr Leben systematisch zu reproduzieren. Je mehr die Gesellschaft als kollektives Subjekt der Selbsterhaltung sich ausdifferenziert, um ihre Aneignungstechniken über die innere und äußere Natur zu verfeinern, um so mehr gelingt es ihr, die unmittelbare Lebensnot zu bannen. Der Wille zur Selbsterhaltung speist sich aus der Erfahrung des Bruchs zwischen Natur und Subjekt; die Natürlichkeit des Subjekts wird nicht als stimmige Eingehörigkeit in die Natur, sondern als ‚Naturbefangenheit', als Beherrschtwerden durch das Bedrohliche und Fremde erfahren. Die Notwendigkeit der Selbsterhaltung erfordert, dem Naturzwang einen subjektiven Herrschaftswillen entgegenzusetzen, um ihm gewissermaßen zuvorzukommen. Der Wille zur Erhaltung des identischen Subjekts manifestiert sich darum in maßgeblicher Weise als Wille zur Herrschaft, zum einvernehmenden, identifizierenden Übergriff über das Andere, das so zum Eigenen gemacht wird. „Das identische Selbst ist nur als sich identifizierendes Selbst – als Selbst, das sich, d.h. seine Identität, erhält. Selbsterhaltung ist die dem Selbst als solchem eigentümliche, also sein Selbstsein ausmachende Bewegung, weswegen es auch wesentlich so

lange kein Ans-Ziel-Kommen der Bemühung um Selbsterhaltung gibt, als das Subjekt sich eine Objektivität gegenüberstehen hat.“ (Guzzoni 1976, S. 320)

Daher bleibt Selbsterhaltung, das Prinzip der conservatio sui (das Blumenberg nicht bloß als neuzeitliches Prinzip unter anderen, sondern als „das Prinzip der neuen Rationalität selbst“ (Blumenberg 1976, S.146) kennzeichnet), an unermüdliche Selbststeigerung gekoppelt. „Selbsterhaltung als Selbststeigerung: das ist […] ein Aspekt von Finalität, wie er einer Seinsweise zukommt, die Hegel zum ersten Mal im positiven Sinn als Subjektivität bezeichnet hat, um das in der Geschichte erreichte allgemeine Prinzip zu charakterisieren und zugleich den konstitutiven Zusammenhang von Subjektivität und Geschichte deutlich zu machen.“ (Buck 1976, S. 217) Ihr Ende findet solche Selbststeigerung für Hegel folglich nur in einem Zustand des Subjekts, in dem es alles bedrohlich Fremde in sich aufgelöst und verschlungen hat. Entsprechend bildet sich Hegels Denken zu einem System aus, das die mannigfaltige Wirklichkeit auf den identifizierenden Begriff zu bringen und damit einheitlich abzubilden versucht.

2.2.2 Abstraktion und Krise des Subjekts

Das Identitätsdenken begleitet den Aufstieg des bürgerlichen Zeitalters. Es etabliert das Modell des mit sich selbst identischen, sich selbst und die Verhältnisse durchschauenden und beherrschenden Subjekts. Doch erweist sich dieses Modell als künstliche Abstraktion. Denn das Subjekt und seine Welt fügen sich dem identifizierenden Begriff nur unter der Voraussetzung, dass alles Nichtidentische weggeschnitten wird. Diese Verdrängung aber ist Grund für die Brüchigkeit der Konzeption des identischen Subjekts.

Die Kategorie der ‚Identität’ selbst hat als Kernbegriff theologischer Spekulation eine lange Tradition, bevor sie als Formel für ein lebenspraktisches Problem in den Human- und Sozialwissenschaften auftaucht (vgl. Kamper 1978, S. 1 ff.). Hier aber bleibt sie von Beginn an verklammert mit den Gegenbegriffen ‚Identitätsdiffusion’ und ‚Persönlichkeitsspaltung’, die die fundamentale Gefährdung zum Ausdruck bringen, in die menschliche Selbstverwirklichung in modernen, dynamischen Gesellschaften gestellt ist „Es scheint, dass mit der ausdrücklichen Thematisierung der ‚Identität’ schon immer ihr Schwinden angezeigt ist. So betrachtet, gehört die ‚Krise des Subjekts’ unauflöslich zur menschlichen Subjektivität dazu.“ (Ebd., S. 3) Ehemals substantialistische Definitionen der Identität wie noch bei Leibniz werden schon von Locke und Hume einer sensualistischen Kritik unterzogen (vgl. Fleischer u. a. 1978, S. 27). Kant kritisiert und vertieft deren Analyse, indem er den Begriff der Identität gewissermaßen zu einer unvermeidlichen Fiktion des Subjekts stilisiert. Sein ‚Ich denke’, das alles Erkennen als Existenzsicherheit begleiten können muss, konstituiert eine quasi-selbstverständliche ‚Reflexions-Identität’ (vgl. Kamper 1978, S. 3), deren Resultatcharakter Hegel in nochmaliger, weiter ausholender Kritik herausarbeitet: Erst in der Anerkennungsdialektik, einem Kampf auf Leben und Tod, entsteht das Selbstbewusstsein als Übereinstimmung des Menschen mit sich selbst.

Hegels Überlegungen werfen ein Licht auf die Vagheit und Inkonsistenz von Identität, die errungen sein will und nicht als vorgängiges, natürliches Merkmal des Menschen aufgefasst werden kann. Der prekäre Status von Identität aber bleibt zu Beginn der bürgerlichen Ära zunächst noch unterschwellig (vgl. Fleischer u. a. 1978, S. 29 f.). Die Welt soll auf den vernünftigen Gedanken gebaut werden. Sinn, Kontinuität und Progress sollen die Garanten einer überschaubaren, abschätzbaren, also sicheren Praxis sein. Die Durchführung dieser Praxissicherung vollzieht sich in theoretischen Maßnahmen des Festschreibens, Funktionalisierens, Kanalisierens, Territorialisierens, des Ein- und Ausschließens. In diesen Prozess aber wird das Subjekt selbst mit eingespannt. Um sich als Verstandeswesen zum

Herrscher der Welt zu machen, muss es sich selbst vorab in den Griff nehmen. Elias hat diesen Prozess der Selbstfeststellung, der Durchorganisation der inneren Natur im Subjekt, differenziert dargestellt (vgl. Elias 1978/79). Um identisches Subjekt zu werden, muss es sich einer eigenen Analyse unterziehen, sich in den Status eines Objekts überführen. Es muss seine Vermögen, durch die es herrschen will, säuberlich isolieren und rein erhalten.

Bevor also die Vernunft gänzlich zur Herrschaft gebracht werden kann, muss sie die Herrschaft über ihre Träger angetreten haben. In Verfolgung und Durchsetzung ihres Primats werden die Menschen schließlich aufgespaltet in Sinnlichkeit und Verstand, in Innen und Außen, wird das unüberschaubare Vermögen der Wünsche und der Einbildungskraft eingeschlossen und kanalisiert. Erst auf dem Hintergrund dieser Zersplitterung und Durchorganisation des Subjekts, deren einzelnen Momenten durch den Schein ihres puren Daseins ihre Genese nicht mehr anzusehen ist, wird das Subjekt dazu verhalten, sich als ‚natürliches' zu begreifen. „Dieser ‚natürlichen' Endlichkeit korrespondiert die Konstitution der allgemeinen, entsinnlichten Kategorie ‚der Mensch', die als fiktive Klammer das, was praktisch in alle Winde zerstreut zu werden droht, zusammen halten soll [...]". (Fleischer u. a. 1978, S. 30) Im Postulat der Identität des Subjekts ist dieser Zusammenhalt behauptet, wenngleich der Prozess, dem er sich verdankt, seine Realisation zugleich hintertreibt. Denn das identisch festgehaltene Ich ist Produkt eines Abstraktionsprozesses, der sich durch die bis ins Kleinste gehende Aufsplitterung innerhalb der Menschen und zwischen ihnen durchsetzt, wobei diese Aufsplitterung die intendierten Sicherheiten in eins und stets aufs Neue gefährdet. „Dies heißt zugleich, dass die permanente Produktion von Identität die Produktion ihrer permanenten Krise mit beinhaltet. Als Niederschlag ihrer theoretischen Praxis ist daher von einer abstrakten Verfasstheit der Identität wie ihrer ‚Träger' auszugehen, wobei sich ihre abstrakte Qualität lebenspraktisch ständig in ihrer eigenen Krise spiegelt." (Ebd., S. 30)

2.2.3 Unterwerfung der Individuen

Je mehr die moderne Gesellschaft ein System von Aneignungstechniken, Herrschaftsweisen und Organisationsformen aus sich heraussetzt, um Natur unter Kontrolle zu nehmen, umso weniger kann sie die vergesellschafteten Individuen aus dem Gefüge von institutionalisierten Kontrollmechanismen entlassen. Im Resultat rastlos gesteigerter Selbsterhaltung beginnt sich die Gesellschaft gegenüber den Einzelnen zu verselbständigen. Die losgelassene, auf bloße Selbsterhaltung vereidigte Vernunft schlägt auf die Individuen zurück. Zwar reproduziert sich die Gesellschaft durch die Individuen hindurch, sind diese partizipierende Momente des vergesellschafteten Subjekts der Selbsterhaltung, doch sind sie es nur kraft ihrer gesellschaftlichen Funktion, der sie sich unterwerfen. Ihre Selbstständigkeit ist darum immer weniger ihre eigene, sondern die des verselbstständigten Instruments: der sich ausdifferenzierenden Gesellschaft. In der geistigen Allmacht des Hegelschen Subjekts hat die wachsende reale Ohnmacht der Individuen ihr Echo. Der idealistische „Primat von Subjektivität setzt spiritualisiert den Darwinschen Kampf ums Dasein fort. Die Unterdrückung der Natur zu menschlichen Zwecken ist ein bloßes Naturverhältnis; darum die Superiorität der naturbeherrschenden Vernunft und ihres Prinzips Schein. An ihm partizipiert erkenntnistheoretisch-metaphysisch das Subjekt, das sich als Baconscher Meister und schließlich idealistischen Schöpfer aller Dinge ausruft. In der Ausübung seiner Herrschaft wird es zum Teil von dem, was es zu beherrschen meint, unterliegt gleich dem Hegelschen Herrn. Wie sehr es dem Objekt hörig ist, indem es dieses verzehrt, kommt in ihm zutage." (Adorno 1975 a, S. 181)

Die Individuen werden gesellschaftlich der Verfügungsmasse zugeschlagen. Sie sollen sich fügsam Gewalt antun. „Die Gesellschaft ist selbst zum allgemeinen Subjekt geworden, dessen identifizierende Selbsterhaltungstendenz sich nun auch auf die Einzelnen als seine Objekte

erstreckt.“ (Guzzoni 1976, S. 329) Ins Totale gekehrt, wendet sich das Prinzip der Selbstbehauptung letztendlich gegen das sich behauptende Individuum selbst. „Die Kategorie des Individuums“, so schreibt Horkheimer bereits 1941, „an die trotz aller Spannungen die Idee der Autonomie geknüpft war, hat der großen Industrie nicht standgehalten. Die Vernunft ist so weit zerfallen, wie sie die ideologische Projektion der schlechten Allgemeinheit war, an der die scheinbar autonomen Subjekte jetzt ihre Nichtigkeit erfahren. Der Zerfall der Vernunft und der des Individuums sind eines.“ (Horkheimer 1976, S. 56 f.)

Die Vereinnahmung der Individuen nimmt äußere wie innere Verhältnisse in Beschlag; sie reicht bis in psychische Tiefenstrukturen hinein. Der Zwang zur inneren Zentrierung, zur Übernahme der Kontrolle über die diffusen inneren Regungen, steigt im Verlauf des Zivilisationsprozesses ständig an. Daraus resultiert jenes abstrakt-identische Ich, das seine eigenen Kräfte in Dienst nimmt gleich dem Produktionsmittelbesitzer, der fremde Arbeit zu seinem Zweck in Dienst stellt. Die ökonomische Vorbestimmung des Prozesses ist nicht zufällig, denn das „Individuum verdankt seine Kristallisation den Formen der politischen Ökonomie, insbesondere dem ständischen Marktwesen [...]. Das Individuum spiegelt gerade in seiner Individuation das vorgeordnete gesellschaftliche Gesetz der sei's noch so sehr vermittelten Exploitation wider. Das besagt aber auch, dass sein Verfall in der gegenwärtigen Phase selber nicht individualistisch, sondern aus der gesellschaftlichen Tendenz abgeleitet werden muss.“ (Adorno 1951, S. 195 f.)

Diese Tendenz findet sich in der politischen Ökonomie vorgezeichnet: Es ist die Tendenz zur zunehmenden organischen Zusammensetzung des Kapitals, zum übermäßigen Wachstum der Masse der Produktionsmittel verglichen mit der Masse der sie belebenden Arbeitskraft. Die Veränderung in der technischen Zusammensetzung des Kapitals, seine fortschreitende Maschinisierung, setzt sich in den Individuen fort. Subjektivität und Maschinisierung – das ist die Pointe des Adornoschen Gedankens – sind keine Gegensätze, sondern Korrelate: „Unterm Apriori der Verkäuflichkeit hat das Lebendige als Lebendiges sich selber zum Ding gemacht, zur Equipierung. Das Ich nimmt den ganzen Menschen als seine Apparatur bewusst in den Dienst. Bei dieser Umorganisation gibt das Ich als Betriebsleiter so viel an das Ich als Betriebsmittel ab, dass es ganz abstrakt, bloßer Bezugspunkt wird: Selbsterhaltung verliert ihr Selbst. Die Eigenschaften [...] bleiben nur noch als leichte, starre und leere Hülsen von Regungen zurück, beliebig transportabler Stoff, eigenen Zuges bar. Sie sind nicht mehr Subjekt, sondern das Subjekt richtet sich auf sie als sein inwendiges Objekt. In ihrer grenzenlosen Gefügigkeit gegens Ich sind sie diesem zugleich entfremdet: als ganz passive nähren sie es nicht länger. Das ist die gesellschaftliche Pathogenese der Schizophrenie.“ (Ebd., S. 309 f.)

Neuzeitliche Subjektivität produziert auf diese Weise ihre eigene Dissoziation. Ihre Gespaltenheit aber ist letzter Hinweis auf das Nichtidentische am Subjekt, dem das identifizierende Denken die Anerkennung verweigert. Mit ihrem Sturz in die Dissoziation und Vieldeutigkeit werden die Menschen gesellschaftlich fungibel. Ihre Integration in den gesellschaftlichen Verwertungsprozess erreicht am Ende jenen Punkt, an dem sich die Zirkulationssphäre gegenüber der Produktion zu verselbständigen beginnt. Der ökonomische Prozess beschränkt sich nicht auf die formelle Vermittlung von Gebrauchswertinteressen, sondern ordnet sich nach und nach die Produktion selbst unter, um diese, auch ihrer stofflichen Struktur nach, dem Verwertungsmechanismus anzupassen. Die gesellschaftliche Konstitution von Subjektivität bleibt diesem Vorgang nicht äußerlich. „Viele Anreichen sprechen dafür“, so resümiert Breuer die Radikalität und Tiefschichtigkeit des Wandels, „dass wir an der Schwelle einer Epoche stehen, in der sich Vergesellschaftung nicht mehr als Formierung und Prägung eines vorgegebenen individuellen Substrats vollzieht, als

Unterordnung des empirischen unter das transzendentale Subjekt, sondern als gesellschaftliche ‚Produktion' einer ganz neuen Anthropologie, deren Produkte nicht erst ‚formiert' werden müssen, weil sie konstitutionell Objektivationen der ganz und gar verselbständigten Gesellschaftsform sind." (Breuer 1978, S. 89) Indem Produktion und Sozialisation sich von ihrer vorausgesetzten Stofflichkeit lösen, bringen sie nicht mehr nur bestimmte Charakterformen hervor, sondern erzeugen vielmehr die Triebgrundlage der Individuen gleich mit. Nicht länger überlagert und formt die Gesellschaft ein vorgefundenes, von der Eigendynamik der Triebe bestimmtes individuelles Substrat, sondern bringt es hervor. Gesellschaftlichkeit muss nicht mehr in den Individuen verankert werden, weil sie in deren Produktion bereits miterzeugt wird.

Dass die moderne Psychoanalyse diesen Sachverhalt theoretisch reflektiert und zum Ausdruck bringt, zeigt Breuer an so unterschiedlichen Positionen wie denen von Lacan und Lorenzer. (Ebd., S. 105 ff.) Freuds Kernproblem, wie angesichts der primären Selbstliebe und Feindseligkeit der Individuen deren Zusammenfassung zur Gesellschaft zu denken sei, scheint damit aufgelöst. Das tendenzielle Veralten der Psychoanalyse, das schon Marcuse ankündigte (vgl. Marcuse 1968, S. 96 f.), setzt sich fort. Die Invasion der gesellschaftlichen Kontrolle in die psychischen Tiefenschichten eliminiert die Differenz des Ich zu dem, dem es entspringt und das es unmittelbar doch nicht ist: dem Es. Die bewussten Funktionen verschmelzen schließlich mit den unbewussten, „die triumphalen archaischen Regungen, der Sieg des Es über das Ich, harmonieren mit dem Triumph der Gesellschaft über den Einzelnen." (Adorno 2003, S. 83) Ungebrochen durch die vermittelnde Kraft des Ich besorgen die ins Es verlagerten präsymbolischen Konfigurationen die Integration der Individuen in die ungesellschaftliche Gesellschaft. Ihre Reaktionsmerkmale gleichen der industriellen Megamaschine: durchgängige Determiniertheit, unverzögerte Entladung, Irreversibilität, Stereotypie, Bindung an standardisierte szenische Arrangements. „Gerade der Übergang fester Eigenschaften in einschnappende Verhaltensweisen – scheinbar Verlebendigung – ist Ausdruck der steigenden organischen Zusammensetzung. Quickes Reagieren […] stellt nicht Spontaneität wieder her, sondern etabliert die Person als Messinstrument, disponibel und ablesbar für die Zentrale. Je unmittelbarer es seinen Ausschlag gibt, desto tiefer hat sich in Wahrheit Vermittlung niedergeschlagen: In den prompt antwortenden widerstandslosen Reflexen ist das Subjekt ganz gelöscht." (Adorno 1951, S. 310) Das Ich als formative Instanz, die Freud einmal mit dem Reiter verglich, der das Pferd dorthin lenken müsse, wohin es von sich aus wolle, wird mehr und mehr eine vom Triebgrund abgelöste abstrakte Größe, die sich selbst verliert. Seine Reduktion wird der positivistisch inspirierten Psychologie geradezu zum erklärten Programm (vgl. Bruder 1973, S. 92 ff.), bis im Behaviorismus das individuelle Ich zu einem letzten, unhistorischen Ort von Reiz-Reaktions-Assoziationen zusammenschrumpft, dessen adäquates funktional-technologisches Abbild die Maschine selbst ist. „Wir sind Automaten geworden und leben unter der Illusion, Individualitäten eigenen Willens zu sein" (Fromm 1966, S. 246), notierte Fromm schon 1947.

Individuum und Gesellschaft werden eins, indem die Gesellschaft in die Menschen unterhalb ihrer Individuation einbricht und diese verhindert. „Dass aber diese Einheit keine höhere Gestalt der Subjekte sei, sondern sie auf ein archaisches Stadium zurückwirft, zeigt sich an der barbarischen Repression, die dabei ausgeübt wird. Die heraufdämmernde Identität ist nicht Versöhnung des Allgemeinen und Besonderen, sondern das Allgemeine als Absolutes, in dem das Besondere verschwindet." (Adorno 2003, S. 90 f.) Indem sich in der bestehenden Gesellschaft der Grundzug von Herrschaft bis in die ephemersten Bereiche vermittelt, löst sich das Subjekt als substanzielle historische Form auf. Adorno zieht aus der wachsenden ‚organischen Zusammensetzung' des Menschen jenen radikalen Schluss, gegen den sich jede Substanzmetaphysik sträubt: Es gibt keinen existenziellen Kern, „kein ontisch Innerliches, auf

welches gesellschaftliche Mechanismen von außen bloß einwirkten.“ (Adorno 1951, S. 308) Wo ein solcher Kern gesucht wird, wird er nicht gefunden, und wo er gefunden zu sein scheint, ist er nicht. Vielmehr wohnen im Kern des Subjekts die objektiven Bedingungen, um deren Einsicht es sich gemeinhin betrügt; zu ihnen hätte es sich eigens ins Verhältnis zu setzten. „Das Subjekt“, so formuliert Adorno mit aller Schärfe, „ist die Lüge, weil es um der Unbedingtheit der eigenen Herrschaft willen die objektiven Bestimmungen seiner selbst verleugnet; Subjekt wäre erst, was solcher Lüge sich entschlagen, was aus der eigenen Kraft, die der Identität sich verdankt, deren Verschalung von sich abgeworfen hätte.“ (Adorno 1975 a, S. 274)

2.2.4 Nichtidentität und Differenz

Die Kritik am Subjekt, das in seinem innersten Kern die Formen der Herrschaft perpetuiert, bleibt in bildungstheoretischer Perspektive nicht folgenlos. Denn die Aporie des Subjekts, das sich des Identitätszwangs nur durch diesen vermittelt zu entledigen vermag, kehrt im kritischen Bildungsbegriff wieder. Bildung zielt auf Selbstverfügung, die der Widerstandskraft gegen das Zerfließen ins Amorphe der Natur bedarf. Zugleich aber wendet sie sich kritisch gegen die Repressivität des Ich-Prinzips, gegen die mit der Individuation verquickte Herrschaft. Freiheit wäre darüber, nicht darunter. Fluchtpunkt dieses Selbstverhältnisses wäre die Nichtidentität des Subjekts: der eingeschlossene Unterschied. Entsprechend begibt sich eine Bildungsreflexion, die das Nichtidentische im Bewusstsein halten will, nicht nur in Gegensatz zu allen Bildungskonzeptionen, die Bildung einzig als erweiterte Verfügungsgewalt über Dinge, Verhältnisse und das sich bildende Subjekt begreifen, sondern legt die abgründige Struktur aller bildungstheoretischen Reflexion selbst noch bloß. Denn als Reflexionsform von Subjektivität eröffnet sie eine Differenz im Subjekt, der mit keinem identifizierenden Begriff endgültig beizukommen ist. Das Individuum geht im Begriff, den es von sich selbst gewinnt, niemals auf, sondern verweist in seiner Besonderheit auf das Nichtidentische, das der abstrakte Begriff notwendig abschneidet. Allein wenn sich erweisen ließe, dass der theoretische Begriff das zu Erkennende so zum Ausdruck bringt, wie es an sich selbst ist, ohne es willkürlich zum bloßen Exemplar seiner eigenen Allgemeinheit zuzurichten, wäre der Begriff des Begriffs erfüllt. Dies aber kann nicht gelingen, da Denken nicht anders denn als identifizierendes möglich ist. Der Geist vermag dem Nichtidentischen, das in seiner Not sich in ihm reflektiert, nicht zum adäquaten Ausdruck zu verhelfen.

Soweit alle Bildungstheorie auf die Genese von Subjektivität reflektiert, stößt sie auf diesen Widerspruch. Das Subjekt als sich selbst völlig durchsichtiges, mit sich identisches, dem alle Widersprüche am Begriff seiner selbst abhanden gekommen sind, ist sein eigenes Gespenst. Wo jedoch Bildungstheorie gelingt, trifft sie auf das Nichtidentische am Subjekt, das sich keiner Begrifflichkeit fügt, vielmehr es in einen Widerspruch mit sich selbst und zugleich über sich hinaus setzt. Subjektivität bleibt eingelassen in eine innere Differenz, der die bildungstheoretische Reflexion übers Subjekt nachzugehen hat. Bildungstheorie „setzt also eine innere Differenziertheit im erkennenden Selbst- und Weltverhältnis des Menschen voraus und weiß sich in diese Differenz eingelassen.“ (Kamper 1973, S. 106) Das identifizierende Subjekt kann selbst nicht völlig identifiziert werden – es sei denn um den Preis seiner Verdinglichung. Gegen diese Verdinglichung aber sperrt sich Kritische Theorie, indem sie in Permanenz negativ bleibt gegenüber einem vermeintlich wahren positiven Begriff vom Menschen.

Alle theoretischen Bemühungen, die Identität zu wahren, müssen scheitern, wenn außer Acht gelassen wird, „dass erst der differenzierte Mensch mit sich identisch ist, der nur mit sich identische aber unter Identitätsverlust leidet.“ (Ebd., S. 219) Sonnemanns ‚Negative Anthropologie’ insistiert entsprechend auf der prinzipiellen Offenheit und

Unabgeschlossenheit kritischer Reflexion übers Subjekt: „Dass sie negativ ist, heißt, dass es die Position, die nur die Menschen selbst werden können, noch nicht gibt.“ (Sonnemann 1969, S. 321) Negative Anthropologie stößt auf eine Differenziertheit im Subjekt, die Kamper – in kritischer Anlehnung an Heideggers ‚ontologische Differenz’ – als ‚anthropologische Differenz’ charakterisiert. „Die Struktur der anthropologischen Differenz wird zur Signatur für das am Menschen, das durch Denken nicht identifizierbar ist. Dennoch vermag Denken dieses Nicht-Identische als solches zu identifizieren, und zwar durch den Rückgang in seinen Grund, der sich als ‚offen’ erweist, als ab-gründig im Sinne Heideggers. Ein solcher Rückstieg des Denkens in sein eigenes Wesen trifft also nicht auf eine Basis, die Sicherheit und Ruhe geben könnte, sondern findet das Risiko, d.h. den Anspruch, sich als schon immer differenziertes Denken denkend zu klären. Das bedeutet der Satz: die anthropologische Reflexion stößt, wenn sie gelingt, auf die Reflexivität des Menschen.“ (Kamper 1973, S. 153)

2.2.5 Kritische Bildung als Überschreitung

Je mehr sich die Autonomie des Individuums im Prozess der Moderne zu dessen Heteronomie entfaltet, umso mehr vermag Individualität sich nur im Beharren auf ihrer Nichtidentität zu erhalten. Nichtidentität steht für die Unsubsumierbarkeit des Einzelnen unters Allgemeine der Gesellschaft wie des identifizierenden Begriffs. Der Zirkel der Identifikation aber wird gezogen von einem sich selbst steigernden Prozess gesellschaftlicher Rationalisierung, der kein fremdes Draußen toleriert. Dem fügt sich identifizierendes Denken ein; es wird zur theoretischen Instanz eines Anpassungsprozesses, der Naturverfallenheit noch bis in die sublimsten Bereiche der Begriffsbildung reproduziert. „Solche totalitäre […] Rationalität war geschichtlich diktiert vom Bedrohlichen der Natur. Das ist ihre Schranke. Identifizierendes Denken, das Gleichmachen eines jeglichen Ungleichen, perpetuiert in der Angst Naturverfallenheit. Besinnungslose Vernunft wird verblendet bis zum Irren angesichts eines jeglichen, das ihrer Herrschaft sich entzieht. Einstweilen ist Vernunft pathisch; Vernunft wäre erst, davon sich zu kurieren.“ (Adorno 1975 a, S. 174) Dass solche Heilung gelinge, ist der innerste Impuls kritischer Bildung.

Das Falsche der losgelassenen, blinder Selbsterhaltung erlegenen Rationalität, durch das sie in Mythologie zurückschlägt, muss selbst noch rational bestimmt werden. Selbstreflexion der Aufklärung meint daher nicht deren Widerruf: das Abgleiten ins Irrationale. Die selbstkritische Wendung identifizierenden Denkens ist auf Begriffe angewiesen. Doch ist die Tendenz identifizierender Akte umzuwenden, indem sie das am Denken kritisch zu identifizieren suchen, womit das Denken seinen Gegenständen Gewalt antut. War Herrschaft über die Natur Bedingung der Entmythologisierung, so hätte diese auch auf jene Herrschaft überzugreifen. „Das Lebensfeindliche am Geist wäre nichts als verrucht, gipfelte es nicht in seiner Selbstbesinnung.“ (Ebd., S. 384 f.) In der Selbstbesinnung überschreitet er sich. Alle kritische Bildung hat in dieser Selbstbesinnung der Vernunft ihren Maßstab. Bildung gelingt so weit, wie das Subjekt instand gesetzt wird, mit der Kraft des Denkens dessen Trug zu sprengen. Denn der einzige Weg, der unterdrückten subjektiven und objektiven Natur beizustehen, „liegt darin, ihr scheinbares Gegenteil zu entfesseln, das unabhängige Denken.“ (Horkheimer 1967, S. 133) Die Selbstkritik der Vernunft wird zu deren eigenster Moral.

Damit ist der Bildungsprozess in einen Widerspruch gesetzt, dem er sich nur um die Gefahr seines Misslingens entziehen kann. Können nämlich nur Begriffe in kritischer Rückwendung vollbringen, was der Begriff verhindert, dann bleibt die selbstkritische Wendung auf den Immanenzzusammenhang des Denkens verwiesen, um über ihn hinauszusteigen. „Nichts“, so lautet Adornos Konsequenz, „führt aus dem dialektischen Immanenzzusammenhang hinaus als er selber.“ (Adorno 1975 a, S. 145) Denken vermag den ihm innewohnenden Zwangscharakter zu erkennen. Sein eigener Zwang wird zum Medium seiner Befreiung.

Durch Kritik verschwindet Identität nicht einfach, doch verändert sie sich qualitativ, indem sie den Blick auf das richtet, was den Identitätszwang löst. Die Kraft, die den Schein von Identität sprengt, ist die des Denkens selbst. „Dialektik ist das Selbstbewusstsein des objektiven Verblendungszusammenhangs, nicht bereits diesem entronnen. Aus ihm von innen her auszubrechen, ist objektiv ihr Ziel. Die Kraft zum Ausbruch wächst ihr aus dem Immanenzzusammenhang zu; auf sie wäre, noch einmal, Hegels Diktum anzuwenden, Dialektik absorbiere die Kraft des Gegners, wende sie gegen ihn.“ (Ebd., S. 398)

Dazu aber braucht es ein gefestigtes Selbst, eine Stärke, die sich in Unterschiedenheit zur Geltung zu bringen weiß. Nicht geht es darum, Identität als Letztes, Absolutes zu behaupten und damit das Subjekt auf Selbstbehauptung zu fixieren, sondern den Identitätszwang zu sprengen, wozu es – widersprüchlich genug – der Identität bedarf. Freiheit wird nur durch den zivilisatorischen Zwang hindurch, nicht aber regressiv als unmittelbare retour a la nature gewonnen. Der unmittelbare Sprung aus dem Immanenzzusammenhang kann nicht gelingen. Dennoch transzendiert kritische Bildung in ihrer Absicht den Zauberkreis des Immergleichen. „Das Ich muss geschichtlich erstarkt sein, um über die Unmittelbarkeit des Realitätsprinzips hinaus die Idee dessen zu konzipieren, was mehr ist als das Seiende.“ (Ebd., S. 389) Um dieses ‚Mehr’ geht es: eine Überschreitung, die die Dinge nicht ergreift, um sie in die Immanenz des Daseins zu bannen, sondern um sie für ihre unrealisierten Möglichkeiten aufzuschließen.

Bildung wird überall dort auf den Weg gebracht, wo die Waffe der Rationalität gegen ihre entleerte Form gewendet wird: als Selbstbesinnung des Denkens, als inhaltliches Ausloten der Widersprüche, in die sich der Natur beherrschende Geist verstrickt. Kritische Rationalität erhebt das Denken zur wirklichen, weil nicht nur leeren Abstraktion. Die wirkliche Abstraktion reduziert die Inhalte nicht auf ein vermeintlich faktisches Sosein, sondern erschließt im Prozess der geistigen Durchdringung ihre Genese, konfrontiert ihre reale Erscheinung mit dem unverwirklicht in ihnen vorgefundenen Anspruch. Damit treibt sie das Denken über sich hinaus. Bildung vollzieht sich als Akt der Überschreitung, „ein Akt, der zugleich Entdeckung und Erfindung ist, Aktivierung eines Potentials, das in keiner Weise ‚gegeben’, sondern Resultat einer kritischen Rekonstruktion des historisch Überwältigten ist.“ (Böckelmann 1969, S. 27)

2.2.6 Auf Messers Schneide

Aller Bildung eignet ein transzendierendes Moment; ihr Sinn erschöpft sich nicht in bloßer Selbstbehauptung und Selbstprofilierung. Denn gerade der Anspruch unablässiger Selbstprofilierung höhlt das Subjekt aus, verzehrt seine Substanz und lässt es schließlich als Maske zurück, hinter der kein Gesicht mehr aufscheint. Das Identitätspostulat behält seinen pädagogischen Sinn einzig im Prozess der Dekomposition des Subjekts. Die Rückkehr aus der Sackgasse der europäischen Subjektivität, so resümiert Kamper, vollzieht sich daher „durch umgekehrten Gebrauch all der Mechanismen, die an der Produktion des ‚Ich’ beteiligt waren, also durch umgekehrten Gebrauch der Masken. Aber man darf die Not des Umkehrenmüssens nicht zur großen Tugend einer neuen Zeit machen. Es bleibt die Trauer über die Leere, die das verzehrte und verbrauchte Subjekt hinterließ. Dessen Spuren sind auch nicht völlig zu externalisieren. Die Macht, die die Subjekte enteignet, verwertet, subsumiert hat, ist von der Subjektivität als einer herrscherlichen Grundfigur ausgegangen. Insofern stoßen in jedem Lebenden diese Instanzen der Herrschaft und des Widerstandes, der Identifikation und des Unkenntlich-Werdens, der Entlarvung und der Maskierung aufeinander.“ (Kamper 1979, S. 72)

Die Aporie des Subjekts, die darin besteht, das seine Identität das Prinzip der Herrschaft perpetuiert und doch kein Glück möglich ist, wo das Selbst nicht es selbst ist, löst sich nicht einfach auf. Daher verharrt Kamper in einer entschiedenen Unentschiedenheit, einer „strikten Ambivalenz“. (Kamper 1980, S. 85) Eine Pädagogik, die sich auf diesem Weg vorwärts tastet, sollte versuchen, aus der Falle eines Entweder-Oder von Selbstfixierung und Selbstauslöschung auszusteigen. „Als Richtmaß des neuen Lernens“, so resümiert Kamper, „mag die Einsicht gelten, die seit Beginn des Christentums geschichtsbegleitend blieb, aber nie geschichtsmächtigen wurde: dass der einzelne Mensch Person sei, Maske, nur aktuell wirklich in einer von den Göttern geliehenen Gestalt. Unser solcher Voraussetzung kann jeder Anspruch des Ich auf Selbstbesitz suspendiert und damit die Klammer aufgelöst werden, die den einen wie den anderen an die Systeme der Besitzstandswahrung fesselt. Falls es gelingt, den überhöhten Wert, den man sich beimisst, als Geschenk des Lebens zu durchschauen und nicht mehr zur Konturierung der Ich-Identität zu missbrauchen, wird es leicht fallen, sich spielend auf Messers Schneide zu halten, d. h. Nicht-Identität strategisch zur Auflösung der mit dem Identitätskomplex entstandenen Falle einzusetzen.“ (Kamper 1979, S. 85) Während der Identitätszwang das notwendige Opfer des Subjekts einschließt, verweist das freiwillige Verlassen der Felder, die durch selbstbesessene Subjektivität okkupiert sind, auf eine Überschreitung. Dies hatte Adorno wohl im Blick, als er schrieb: „ […] die Auflösung des Subjekts (ist) zugleich das ephemere und verurteilte Bild eines möglichen Subjekts. Gebot einmal seine Freiheit dem Mythos Einhalt, so befreit es sich, als vom letzten Mythos, von sich selbst. Utopie wäre die opferlose Nichtidentität des Subjekts.“ (Adorno 1975 a, S. 277; vgl. auch: Pongratz 2010, S. 127 ff.)

2.3 Adorno: Dialektik der Erfahrung

2.3.1 Dialektischer und empiristischer Erfahrungsbegriff

Gadamers Bemerkung, der Begriff der Erfahrung gehöre „– so paradox es klingt – zu den unaufgeklärtesten Begriffen“ (Gadamer 1960, S. 329), die wir besitzen, gilt noch immer. Die traditionelle empiristische Attitüde, das sogenannte Gegebene als unverrückbare Basis von Erkenntnis unmittelbar hinzunehmen, trug dazu nicht wenig bei. Die unermüdlichen Versuche des frühen Empirismus, Subjekt und Objekt der Erfahrung reinlich zu scheiden, hinterließen beide abstrakt und verstümmelt. Die Dialektik des menschlichen Erfahrungsprozesses hingegen blieb ausgeblendet. Denn Erfahrungen zu machen ist kein schlechthin objektivierbarer Prozess der Verarbeitung nackter Sinnesdaten, sondern ein interpretativer Prozess der Auseinandersetzung von Subjekt und erfahrener Welt, in dessen Verlauf die begriffene Welt wie auch das Subjekt ein anderes werden. Dass menschliche Erfahrung immer schon interpretative Leistungen enthält, verweist auf die besondere Rolle des Subjekts im Vermittlungsprozess der Erfahrung. Nach Adorno ist es gerade Hegels Verdienst, diese Rolle reflektiert und damit „die These von der Unmittelbarkeit als Grundlage der Erkenntnis demoliert und den empiristischen Erfahrungsbegriff gestürzt“ (Adorno 1963 b, S. 74) zu haben. „Das Prinzip der Erfahrung“, so führt Hegel aus, „enthält die unendlich wichtige Bestimmung, dass für das Annehmen und Fürwahrhalten eines Inhalts der Mensch selbst dabei sein müsse, bestimmter, dass er solchen Inhalt mit der Gewissheit seiner selbst in Einigkeit und vereinigt finde.“ (Hegel 1945, S. 38) Man mag Hegels Diktum, dass man bei seiner Erfahrung ‚auch selbst dabei sein müsse’, für trivial halten; keineswegs so selbstverständlich sind die Konsequenzen: Wir halten niemals die Unmittelbarkeit des Gegebenen in der Hand, denn dieses stellt sich immer schon als durch sein anderes, eben durch Subjektivität Vermitteltes, heraus. Die dialektische Tradition des Erfahrungsbegriffs weist die Trennung zwischen einer scheinbar unmittelbaren Aufnahme des Empirischen und dessen begrifflicher Erfahrung als unhaltbar zurück. „In der Erfahrung ist das Empirische nicht mehr unmittelbar, sondern selber schon begrifflich. In dem Maße, wie sich das Sinnliche so als geistig vermittelt erweist, wird die Erfahrung zur geistigen Erfahrung.“ (Kappner 1984, S. 15 f.) Die dialektische Bewegung der Erfahrung betrifft daher auch nicht einzig den Gegenstand, sondern immer auch die Formen der Vermittlung zum Subjekt, die Bildung seines Bewusstseins. Nach Hegel ist die Geschichte der Bildung des Bewusstseins von der Geschichte der Bildung der Welt nicht mehr zu trennen. „Diese dialektische Bewegung“, so fasst Hegel in der ‚Phänomenologie’ den Zusammenhang, „welche das Bewusstsein in ihm selbst, sowohl an seinem Wissen als an seinem Gegenstande ausübt, insofern ihm der neue wahre Gegenstand daraus entspringt, ist eigentlich dasjenige, was Erfahrung genannt wird.“ (Hegel 1949, S. 73)

2.3.2 Unmittelbarkeit und Vermitteltheit der Erfahrung

Obwohl nun gerade Hegel die These von der Unmittelbarkeit als Grundlage der Erfahrung kritisiert, liegt Adorno nichts ferner, als die Kategorie der Vermitteltheit zum Prinzip zu erheben. Schon in den ‚Minima Moralia’ gesteht er freimütig ein, dass man Philosophie nicht „die bündige Verpflichtung zur Unnaivetät“ (Adorno 1951, S. 90) auferlegen dürfe. Die Einsicht in die Vermitteltheit von Erfahrung fordert vielmehr „den Begriff der Unmittelbarkeit [...] heraus.“ (Adorno 1963 b, S. 72 f.) Der bloße Triumph nämlich, das Unmittelbare sei durchaus vermittelt, rollt am Ende womöglich „hinweg über das Vermittelte

und erreicht in fröhlicher Fahrt die Totalität des Begriffs, von keinem Nichtbegrifflichen mehr aufgehalten, die absolute Herrschaft des Subjekts.“ (Adorno 1975 a, S. 174) Gegen solchen Totalitarismus des Begriffs hat sich Adorno zu Recht zur Wehr gesetzt. Daher insistiert er darauf: „Nicht ist jegliche als primär auftretende Erfahrung blank zu verleugnen [...]. Was am Objekt dessen vom Denken ihm auferlegte Bestimmung übersteigt, kehrt es dem Subjekt erst einmal als Unmittelbares zu; wo das Subjekt seiner selbst ganz gewiss sich fühlt, in der primären Erfahrung, ist es wiederum am wenigsten Subjekt. Das Allersubjektivste, unmittelbar Gegebene, entzieht sich seinem Eingriff. Nur ist solches unmittelbare Bewusstsein weder kontinuierlich festzuhalten, noch positiv schlechthin. Denn Bewusstsein ist zugleich die universale Vermittlung und kann auch in den données immédiates, welche die seinen sind, nicht über seinen Schatten springen. Sie sind nicht die Wahrheit. Idealistischer Schein ist die Zuversicht, aus Unmittelbarem als Festem und schlechterdings Erstem entspringe bruchlos das Ganze. Unmittelbarkeit bleibt der Dialektik nicht, als was sie unmittelbar sich gibt. Sie wird zum Moment anstatt des Grundes.“ (Ebd., S. 49 f.) Doch ist sie als dieses Moment unaufgebbar. Als vermittelte Unmittelbarkeit, die sich auf allen Stufen des entfaltenden Bewusstseins erneut reproduziert, wird sie zum Signum der Offenheit des Erfahrungsprozesses.

2.3.3 Erfahrung, negative Instanz und Fremdheit

Die Offenheit des Erfahrungsprozesses erweist sich demnach gerade in der Fähigkeit des Subjekts, aus seinen primären Erfahrungen heraus die Begriffe und Kategorien beständig zu brechen und in Bewegung zu halten, mit denen es den Erfahrungsgegenstand gemeinhin überspinnt. Alle Erfahrung enthält, wo sie gelingt, ein negatives Moment. Der Erfahrungsprozess ist stets auch der Prozess des Gestaltwandels des Bewusstseins, dessen falsche Einsichten in den erfahrenen Sachverhalt die ‚Ent-täuschung’ negativer Erfahrungen produzieren. In solchen negativen Erfahrungen stellt sich aber nicht nur der Erfahrungsgegenstand anders dar, sondern das erfahrende Bewusstsein kehrt sich selbst im Zweifel um (vgl. Hegel 1949, S. 67). Der Gestaltwandel des Bewusstseins ist daher nicht nur ein Gang „von einer unzuverlässigeren zu einer zuverlässigeren und kontrollierteren Weise der Erfahrung über gegenständliche Prozesse, sondern ein Umschalten von einer Art der Erfahrung in eine neue Art, welche die alte Art im ganzen reflektiert.“ (Buck 1969 b, S. 24; vgl. auch Buck 1969 a , S. 73 ff.) Die Einsicht in die begriffliche Unangemessenheit des erfahrenden Bewusstseins, die sich der negativen Erfahrung verdankt, ist in Adornos Perspektive jedoch nicht bloß die Einsicht in die Unwahrheit des nichtrealisierten Begriffs, dessen dialektische Korrektur irgendwann den Erfahrungsgegenstand ganz einzuholen vermöchte. Einsicht in die begriffliche Unangemessenheit heißt für Adorno vielmehr: Einsicht in den herrschaftlichen Charakter begrifflichen Identifizierens, das den Erfahrungsgegenständen Gewalt antut. Wo Erfahrung gelingen soll, müsste sie im Begriff über den Begriff hinausgehen und das System der selbst gemachten Sicherheiten des Subjekts sprengen. Alle negative Erfahrung enthält daher das Moment der schmerzhaften Zerrissenheit und Entfremdung. Mehr noch: Sie konfrontiert das Subjekt nicht nur mit der Enttäuschung seiner Erwartungsintentionen, sondern lässt es sich selbst fremd werden. In befremdlichen Erfahrungen meldet sich ein Anspruch an, der das Subjekt irritiert und dezentriert. Es findet sich durch das, was ihm widerfährt und seinen Intentionen zuvorkommt, sie durchkreuzt, von ihnen abweicht oder sie übersteigt (vgl. Waldenfels 1997, S. 51), gleichsam ‚aus der Fassung’ gebracht. Solche dezentrierenden Erfahrungen rühren ans Grundprinzip neuzeitlicher Subjektivität: sein Streben nach Selbsterhaltung bzw. Selbststeigerung (vgl. Kap. 2.2.1). Solange das Subjekt im Erfahrungsprozess beharrlich an sich festhält, tendiert es dazu, die Erfahrung des Fremden abzuwehren oder – was auf dasselbe hinausläuft – sie zu vereinnahmen. Die radikalisierte Selbsterhaltung produziert letztlich den Wahn, alles, was dem Subjekt als ‚draußen’ erscheint, unter Kontrolle nehmen zu müssen.

Weil aber diese Kontrolle nicht gänzlich gelingen kann, begnügt sich das Alltagsbewusstsein moderner Industriegesellschaften gewöhnlich damit, seiner Struktur nach die Fiktion selbsterhaltender Kontrolle aufrechtzuerhalten. Dies wird bewirkt durch den systematischen Entzug negativer Erfahrungsmomente aus dem Alltagsbewusstsein der atomisierten Individuen. Zu recht konstatiert Adorno eine veränderte Qualität innerhalb der Entfremdung selbst: Durch trügende Ersatzerfahrung ist ihr das Fremde und Mittelbare bereits in eine Unmittelbarkeit verzaubert (vgl. Kappner 1984, S. 2o). Sie verhindert, dass Erfahrung wirklich stattfindet. Die Nähe zum Fremden und Unbekannten, aus der Erfahrung ihren Reichtum ziehen könnte, wird einbehalten von der archaischen Angst vor dem fremden ‚Draußen', das als zu bezwingender und zu vernichtender Feind gegenübertritt (vgl. Horkheimer/ Adorno 1969, S. 170 f.). Welcher Sicherungsmechanismen sich das Alltagsbewusstsein dabei im einzelnen bedient, haben vor allem Lefebvre, Heller und Leithäuser (vgl. etwa Lefebvre 1972; Leithäuser 1972, 1976, 1977 a ; Heller 1978) untersucht.

2.3.4 Exkurs: Erfahrung und Alltagsbewusstsein

Soziologische Analysen zum Alltagsbewusstsein fördern Erfahrungsweisen zutage, die Adorno dem Typus des ‚Halbgebildeten' zuschreibt. Sein zentrales Charakteristikum ist die Löschung der wahrnehmenden und erkennenden Differenziertheit im Subjekt. Dem Halbgebildeten kommt das Fremde nicht mehr als das Fremde in den Blick; stattdessen wird er von gesellschaftlichen „Systemen mit Schemata zur Bewältigung der Realität beliefert, welche an diese zwar nicht heranreichen, aber die Angst vorm Unbegriffenen kompensieren." (Adorno 1975 b, S. 89) Sie ersparen ihm den Gang der Erfahrung über den Weg des Zweifels. Entsprechend konstatiert Adorno eine auffällige Affinität der Halbbildung zu unbewussten, psychotischen Prozessen: „Psychose selbst ist die vom Subjekt bis ins Innerste zugeeignete objektive Entfremdung. Die kollektiven Wahnsysteme der Halbbildung vereinen das Unvereinbare: Sie sprechen die Entfremdung aus, sanktionieren sie, als sei's wie immer auch finsteres Geheimnis, und bringen sie scheinhaft nahe, trügende Ersatzerfahrung anstelle der zerfallenen." (Ebd., S. 90) Die Löschung der inneren Differenziertheit im erfahrenden Subjekt, seine ‚Wut auf die Differenz', wird zum entscheidenden Knotenpunkt psychologischer wie bildungstheoretischer Analysen. Denn sie widerstreitet dem Offenen des Erfahrungsprozesses, dem von keiner Instanz Vorentschiedenen der Erfahrung selbst. Gerade dagegen sichert sich Halbbildung durch einen Kunstgriff ab: Sie stellt Pseudo-Orientierung in einer entfremdeten Welt her, indem sie ihre negativen Aspekte klassifiziert, das Unbekannte zwanghaft auf vermeintlich Bekanntes reduziert. Diese Zwanghaftigkeit ist das psychologische Äquivalent dessen, was die kritische Gesellschaftstheorie Verdinglichung nennt. Sie ist in der Struktur der Alltäglichkeit moderner Gesellschaften ebenso angelegt wie weitere Charakteristika, auf die alltagstheoretische Untersuchungen immer wieder stoßen. Dazu zählen:

a) Pragmatismus und Instrumentalisierung:

Als deutlichstes Merkmal des Alltagsbewusstseins fällt zunächst dessen absichernder, routinierter Pragmatismus auf. Das ist nicht weiter verwunderlich: Der Anpassungsdruck der sozialen Realität zwingt jeden, ein System von Handlungsorientierungen parat zu haben, nach dem er schnell einordnen, entscheiden, reagieren kann. Die Wirklichkeit der Alltagswelt ist im Alltagswissen schon vor-arrangiert nach Mustern, Rezepten, typischen Vorgriffen. Mit anderen Worten: In der Struktur des Alltagswissens ist gleichsam eine Weltsicht abgelagert, die aber weitgehend unbewusst oder 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' (vgl. Luhmann 1975, S. 113 ff.) einzustimmen. Denn es ist ja gerade das Stolpern und Stutzen, das gemeinhin neue Erfahrungen ermöglicht. Das Alltagsbewusstsein hingegen bietet mit seinen eingeschliffenen Deutungsmustern bequem Platz für Ideologien aller Art; man könnte auch sagen: für Weltbilder, die strukturelle Gewaltverhältnisse absichern. Da ist kein absichtlich böser Wille im Spiel; die Ideologien funktionieren eher lautlos und selbstverständlich. Sie arbeiten nach Art eines Reduktionsmechanismus, der sich dem Alltagsbewusstsein quasi-transzendental vorordnet: Reduziert wird das Unbekannte oder Bedrohliche auf Bekanntes bzw. vermeintlich Bekanntes (vgl. Leithäuser 1977 a, S. 53 f.). Diese Reduktion lässt sich gewissermaßen als ‚Schicksalsmanagement' begreifen, zu dem die Menschen bei steigender Undurchsichtigkeit gesellschaftlicher Verhältnisse flüchten. Es 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. Damit ist die Erfahrung erledigt, bevor sie wirklich angefangen hat.

b) Verdinglichung und Anonymisierung:
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 – die man besser als Stereopathie (vgl. Horkheimer/ Adorno 1952, S. 290) bezeichnen müsste – hat allerdings ihren Preis: Sie wird bezahlt mit der Unfähigkeit, genau hinzuschauen, konkret wahrzunehmen, Differenzen zu entdecken. Der Zerfall des Sinns für das Unmittelbare 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.

Mit der wachsenden Unfähigkeit, die Alltagspraxis theoretisch oder praktisch zu transzendieren, bleibt das Alltagsbewusstsein letztlich an die jeweiligen Handlungssituationen fixiert. Der strukturelle Zusammenhang der Gesellschaft wird entsprechend in einem bloßen Neben- und Nacheinander von sozialen Situationen erlebt. „Die Struktur der Gesellschaft als der Zusammenhang dieser Situationen ist, wie Phänomenologen es ausdrücken, ‚anwesend durch ihre Abwesenheit'." (Leithäuser 1977 a, S. 22) Der angestrengte Versuch des Alltagsbewusstseins, das fragmentierte Erfahrungsfeld dennoch zu synthetisieren, muss notwendig bei Mystifizierungen enden. Immer seltener kommen Synthesen oder Teil-Synthesen spontan zustande. Vielmehr werden sie von der Bewusstseinsindustrie quasi industriell vorgefertigt (vgl. Heller 1978, S.273). Sie beliefern das Alltagsbewusstsein mit Versatzstücken zur Realitätsdeutung, die sich einschleifen und zu selbstverständlicher Wirkung gelangen.

c) Serialität und Wiederholung:
Die Mystifizierung der Welt des Alltäglichen, durch den der Alltag den Schein der ‚Natürlichkeit' annimmt, wird durch die Zirkelhaftigkeit des modernen Alltagslebens zementiert. Gleichzeitig mit der expandierenden Funktionalisierung der Alltagswelt nimmt das Repetitive zu. Serialität und Monotonie charakterisieren das Alltagsleben. Um sich darin zurechtzufinden, orientiert sich das Alltagsbewusstsein an sequentiellen Wiederholungen. Solche Wiederholungen stellen einerseits „den Wegweiser" (ebd., S. 217) dar, um sich

inmitten der Zufälligkeiten der Alltagswelt zurechtzufinden. Doch werden sie andererseits geradezu zur Sackgasse der Erfahrung, wo sie sich zum inneren Zwang verdichten. In der Form des Wiederholungszwangs erhalten die gesellschaftlichen Tendenzen zu Wiederholungshandlungen ihren intrapsychischen Verbündeten (vgl. Leithäuser 1981). Er verstärkt die Stereotypie des Erfahrungsprozesses, die die Serialität materieller Produktionsprozesse gleichermaßen einfordert. Letztlich – so Adornos Vermutung – wurzelt das Absterben reflexiver, dialektischer Erfahrung im zeitfremd technifizierten Prozess der Produktion selbst; dessen Effekte affizieren auch das Alltagsleben. Der Bruch zwischen subjektiver Zeiterfahrung und chronometrischer Uhrzeit schlägt sich nieder als Dichotomie „zwischen der lebendigen Erfahrung und den vergegenständlichten und wiederholbaren Arbeitsprozessen." (Adorno 1975 a, S. 327) Ist aber nicht nur die Zeit derart aufgespalten, sondern sind es zudem die Arbeitsprozesse selbst, so zerfällt mit der Einheit von Leben und Denken die Kontinuität der Erfahrung. Was die ‚Negative Dialektik' als „Entzeitlichung der Zeit" (ebd., S. 324 ff.) kennzeichnet, hat seinen Grund in der Mikrostruktur des technisch-maschinellen Umgangs mit den Dingen. Er bewirkt, dass „die Möglichkeit, Erfahrungen zu machen, durchs Gesetz der Immergleichheit ausgetrieben wird." (Ebd., S. 51)

d) Entzeitlichung und Verräumlichung:
Die Entzeitlichung des Alltagsbewusstseins protegiert einen Erfahrungsmodus, der sich im Kern als beschränkte oder verhinderte Erfahrung ausweist. Gerade in seiner defizitären Form schließt sich das Alltagsbewusstsein bruchlos zusammen mit der ‚verwalteten Welt'. Die bürokratische Verwaltung bemächtigt sich der Alltäglichkeit, organisiert sie, wo eben möglich, bis ins Detail. Nicht ohne Grund macht Lefebvre die Charakteristik der zeitgenössischen Gesellschaft am Typus bürokratischer Rationalität fest: Er kennzeichnet sie als „bürokratische Gesellschaft des gelenkten Konsums" (Lefebvre 1972, S. 99 ff.).
Das Organisationsfeld bürokratischer Rationalität ist zweifellos der Raum der Alltagspraxis; sie besetzt ihn, differenziert ihn, nimmt ihn unter Kontrolle als steuerlichen Raum, Verwaltungsraum, juristischen Raum mit Verordnungen, Verfügungen, Statuten. Die differenzierten Bürokratien „verbünden sich gegen die Zeit. Die zu investierende, zu umkreisende, unschädlich zu machende Zeit, das ist der Feind, die Zeit, die Reglementierungen abnutzt, die Zeit, die die Kniffe der im bürokratischen Raum geordneten ‚Objekte' ermöglicht, Objekte, die niemals ruhig bleiben." (Ebd., S. 220) Gerade deshalb muss der verräumlichende Modus bürokratischer Rationalität sich stets verfeinern, muss die Zeit bis ins Kleinste vermessen werden. Die Verräumlichung der Zeit wird zum verinnerlichten Erfahrungsmuster, nach dem das Alltagsbewusstsein seine Umwelt wahrnimmt.

e) Sinnverlust und Pseudo-Kommunikation:
Die moderne Alltagswelt ist eine Welt zunehmend besetzter Zeiten und Räume, eine Welt, die im Leeren rotiert, weil sie sich selbst zum Pleonasmus wird: „Das Leben reduziert sich auf ein Überleben, das das Leben simuliert." (Lefebvre 1975, S. 261) Aus allen Kommunikationskanälen quillt das Leben als Attrappe, das sich umso lebendiger gibt, je mehr es zur künstlichen Veranstaltung verkommt. „Das Alltagsleben der Menschen ist wie das Rattern einer Konversationsmaschine." (Berger/ Luckmann 1969, S. 163) Diese Maschine zerfrisst Bedeutungen, zerredet Probleme, übertüncht eine angstvolle Leere, die sich im Alltag auftut. Der von den Medien ständig in Fluss gehaltene Sprachkonsum hat eine offensichtliche Lückenbüßerfunktion. „Der Kommunikationsmensch", so Lefebvres Kommentar, „kommuniziert immer weiter, selbst wenn er nichts mehr zu kommunizieren hat. Vor allem, wenn er nichts mehr zu sagen hat, simuliert er die Kommunikation, deren Inhalte er zerstört hat. Er wird zum Automaten der Kommunikation, die sich in den Massenmedien verwirklicht. Wenn der Mann der Bedeutung nichts mehr auszudrücken hat, bedeutet er das Beutungslose.

Er simuliert. Er schafft Bedeutungen ins Blaue hinein.“ (Lefebvre 1975, S. 260) Von Comedies und Talk-Runden 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.

f) Fragmentierung und Identitätsdiffusion:
Der Zusammenhang solcher Klischees besteht nur äußerlich; immer seltener stiftet ein individueller, in der eigenen Lebensgeschichte gereifter und bezeugter Sinnzusammenhang die Klammer für Erfahrungen. Dem modernen Alltagsbewusstsein schwindet die Kraft zur Vermittlung differenzierter oder divergierender Erfahrungsmomente, aus der ein individueller Stil erwachsen könnte. Der Stilverlust alltäglicher Gegenstände wie auch alltäglicher Lebensführung geht mit der Fragmentierung alltäglicher Erfahrungsfelder und Bewusstseinsformen einher. Kennzeichnend für das moderne Alltagsbewusstsein wird eine „punktuelle, unverbundene, auswechselbare und ephemere Informiertheit“ (Adorno 1975 b, S. 88). Die Schwäche zur Synthese aber erscheint im Alltagsbewusstsein nicht als Mangel, sondern als Flexibilität, um sich in den jeweiligen Umständen relativ konfliktlos einzurichten. Von der ehemaligen, durch zahllose Friktionen und Brechungen hindurch sich bildenden Identität des bürgerlichen Individuums bleibt allenfalls ein Identitätsrest, eher noch eine entleerte Hülse zurück. Die im Alltag voranschreitende Dekomposition von Subjektivität verwandelt Identität tendenziell zur veräußerlichten Darstellungsfigur: Der bloße Gestus reflektierter Lebensführung ersetzt die reflektierte Aneignung der Lebensumstände. „Das Selbst des Alltagsbewusstseins ist der pragmatische Politiker einer vorgetäuschten Identität.“ (Leithäuser 1972, S. 195) Hinter der Maske individueller Eigenständigkeit schreitet die soziale Diffusion der Identität voran.

g) Isolation und Solipsismus:
Die alltägliche Bedeutungslosigkeit des Einzelnen, die der von den Medien unablässig aufgebaute Mythos von der Persönlichkeit kaschiert, reproduziert sich auch zwischen den Menschen. Zwischenmenschlichkeit gewinnt die Züge einer objektivierten Kälte. Ihr Extrem ist die absolute Einsamkeit inmitten von allen: „Aus den falschen Abgründen, den Löchern […] des Alltäglichen […] steigt der Schrei der Einsamkeit hoch. Unmögliche Einsamkeit: in der unaufhörlichen Kommunikation, in der Informationslawine. Die effektive Kommunikation wird zum Möglich-Unmöglichen, zur Zwangsvorstellung und zur Qual: jederzeit möglich, unmöglich […].“ (Lefebvre 1972, S. 174 f.) Neu am modernen Alltagsleben ist nicht die Einsamkeit selbst – sie gehört eigentlich als Grundzug zur Existenzform des bürgerlichen Menschen hinzu –, neu ist die Einsamkeit in der Redundanz, die zerbrochene Kommunikation in der Überfülle. Der im Alltäglichen praktizierte Solipsismus verbirgt sich vor sich selbst; er wird zum Massen-Solipsismus, indem alle das gleiche Schicksal teilen, ohne zu teilen. Bis in die individuellen Triebkonstellationen reicht das Gefühl der sozialen Ohnmacht, das eine mögliche Aneignung sozialer Praxis, also Teilhabe und damit ein Aufbrechen der Isolation, unterläuft.

h) Regressionsdruck und Narzissmus:
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. 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 tief sitzende, frühe Ängste, aus denen sich nicht zuletzt auch politisches Kapital schlagen lässt. Der psychische Regressionsdruck, den die Alltagswelt hoch technisierter Industriegesellschaften permanent erzeugt, liefert den passenden Nährboden für das Wiederaufleben primär-narzisstischer Einstellungen und Praktiken. Ähnlich wie schon

Adornos Analyse der Halbbildung verweisen auch neuere Studien zum Alltagsbewusstsein auf einen psychopathologischen Kern alltäglicher Realitätsbewältigung: einen tief sitzenden, narzisstischen Strukturdefekt. Der innere Zusammenhang des Selbst, der in frühester Kindheit aufzubauen wäre, findet in den Strukturen des Alltagslebens wenig Halt. Er beginnt zu bröseln oder gewinnt erst gar nicht an Form. Die alltägliche Erfahrung der Zersplitterung, der Resonanzlosigkeit, der Auslieferung an undurchsichtige Mechanismen begünstigt nicht nur frühkindliche Ohnmachts-, sondern auch narzisstische Größenphantasien (vgl. Rumpf 1977, S. 11 ff.) 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 gerade dann durch, wenn es nicht gelingt, sie mit der einschränkenden Realität angemessen zu vermitteln.

Die Comics der Superhelden, in millionenfacher Auflage tagtäglich konsumiert, in immer perfekteren Cyber-Kriegen inszeniert, sind so gesehen keine abstrusen Erfindungen; sie entziffern die Realität. Natürlich wird keiner der Konsumenten blank behaupten, ‚Superman' zu sein; eher ist das Gegenteil anzunehmen. Denn die Comics der Superhelden spiegeln Erfahrungen mit der Realität als willkürlicher und existenzieller Bedrohung wider. Ihr ist nur dadurch zu entgehen, dass man sich der unkontrollierbaren und allmächtigen Gewalt des Superman ausliefert, von der man Sicherheit und Schutz erhofft. Solche Inszenierungen liefern Abbilder der alltäglichen pathologischen Projektionen, die das psychische Alltagsgleichgewicht mühsam austarieren helfen sollen. Gelingt der seelische Lastenausgleich nicht, kann die Angst unmittelbar umschlagen in narzisstische Wut. Durch keine Selbstbesinnung gehemmt, projiziert das Selbst seine Wut über die eigene Ohnmacht und Versagung ungehemmt in die Welt. „Das Objekt der Wut, das die narzisstische Kränkung auslöst, ist nicht böse und deshalb anders, sondern es ist böse und bedrohlich, weil es anders ist." (Trescher 1979, S. 250) Erst diese innerpsychische Konstellation legt die gesellschaftlichen Gefährdungen offen, die gleichzeitig mit dem alltagsweltlichen Regressionsdruck anwachsen. Wo gelungene Erfahrung die differenzierte Nähe zum Verschiedenen und Anderen sucht, ebnet das bornierte Alltagsbewusstsein die Unterschiede ein. Übrig bleiben Schemata, die sich zu ‚Tickets' (vgl. Horkheimer/ Adorno 1969, S. 180 ff.) – zu fiktiven Freifahrtscheinen ins erhoffte Glück – zusammenschließen.

2.3.5 Erfahrung verhinderter Erfahrung

Das bildungspraktische Dilemma dieser im Alltagsleben strukturell verankerten ‚Ticketmentalität' besteht nun gerade darin, dass es sich gegen Aufklärungsprozesse im herkömmlichen Sinn beharrlich sperrt. Alle Korrekturversuche, alle kritischen Einsprüche treffen auf Erfahrungsbarrieren im Alltagsbewusstsein, auf regelrechte ‚Wahrnehmungsstörungen' (vgl. Rumpf 1977), die sich meist rein kognitiv (etwa durch ausführliche Erklärungen) nicht auflösen lassen. Das aber bedeutet: Je mehr im modernen Alltagsleben die Entfremdung der Menschen eine neue Qualität gewinnt, indem durch trügerische Ersatzerfahrungen das Fremde in eine Unmittelbarkeit verzaubert wird, um so mehr muss Bildung – soll sie heute noch gelingen – sich als ‚entfremdete Entfremdung' erfahren. Bildung überlebt in der Erfahrung verhinderter Erfahrung. Die paradoxe Formel von der ‚Erfahrung verhindert Erfahrung' knüpft zunächst an die (weiter oben bereits erläuterte) traditionell dialektische Bestimmung des Erfahrungsprozesses an: Erfahrung bedarf der Einsicht in die Unangemessenheit anfänglicher Erfahrung; sie wird fassbar als negativer Prozess der Ent-täuschung, durch die sowohl die Erfahrungsinhalte als auch die Erfahrungsweisen selbst in Bewegung geraten und sich qualitativ verändern. Doch betrifft die ‚Erfahrung verhinderter Erfahrung' nicht allein den Horizontwandel des erfahrenden Bewusstseins, sondern die grundsätzliche Erschütterung durch das Fremde, die „uns selbst in unserer Eigenheit" (Waldenfels 1997, S. 18) in Frage zu stellen vermag. Damit diese

Erschütterung die Menschen nicht erreicht, werden sie von einer affirmativen Kulturindustrie in Beschlag genommen. Kritische Bildungstheorie hätte daher heute ‚tiefer' anzusetzen als ehedem. Ihr Thema ist nicht mehr allein die erfahrene Fremdheit des Subjekts angesichts der modernen Welt, sondern die verschleierte Fremdheit und Pseudo-Konkretheit einer Alltäglichkeit, die das Subjekt um die Erfahrung seiner Entfremdung betrügt. Das ist mit dem Satz gemeint, Bildung müsse sich heute ‚als enfremdete Entfremdung erfahren'. Denn Bildung lebt aus der Sensibilität des Subjekts für die ich-fremden (und angstbesetzten) Anteile seiner Wirklichkeit. Dies wiederum setzt ein gereiftes, erstarktes Ich voraus, das sich auf eine Sache hin überschreitet, die im Prozess der Selbstentäußerung seine eigene wird.

2.3.6 Selbstbehauptung und Selbstüberschreitung

Sind daher Erfahrungsverlust und Ich-Schwäche des Individuums als kongruent zu denken, so ist umgekehrt Ich-Stärke, selbstbesessene Egoität, doch nicht schon der Schlüssel zu gelungener Erfahrung. Das identische Ich ist nur insoweit Moment des Erfahrungsprozesses, als es vorbereitet, was es im Erfahrungsprozess schließlich überschreitet. Gelungene Erfahrung schließt die Verflüssigung jenes festgehaltenen Ich ein, seine Hingabe an die Dinge. Daher rührt der innere Widerspruch eines jeden Erfahrungsprozesses: Er bedarf der Konsistenz und Widerstandskraft des gereiften Ich, das damit zugleich jedoch an Plastizität und Zartheit der Erfahrungsfähigkeit verliert, über die jedes einigermaßen behütete Kind noch verfügt (Kappner 1984, S. 48). Erst in einer ebenso wenig blinden wie unterdrückten Natur könnte sich die unendliche Möglichkeit von Erfahrung entfalten. Sie wäre dort, wo die Wahrnehmung der Welt „mit aller Reflexion und Bewusstheit des Erwachsenen so undeformiert [...] wie am ersten Tage" (Adorno, in: Kappner 1984, S. 48) geschähe.

Damit also Erfahrung gelingen kann, muss sich das Subjekt einerseits objektiv über die Unmittelbarkeit des Gegebenen erheben und andererseits subjektiv doch wieder ein solch unmittelbares Verhältnis zu den Dingen aufbringen, das dazu befähigt, von sich aus an den Dingen überhaupt etwas aufleuchten zu sehen (vgl. Adorno 1973 b, Bd. 1, S. 208). Erfahrung impliziert zugleich Nähe und Naivität gegenüber den Dingen, wie die Fähigkeit des erstarkten Ich zur ‚Selbstbesinnung' (vgl. Kappner 1984, S. 50 f.). In solcher Selbstbesinnung nimmt sich das Subjekt zurück, sucht es „alle Innervation und Erfahrung in die Betrachtung der Sache hinein(zu)nehmen, um, dem Ideal nach, in ihr zu verschwinden." (Adorno 1969, S. 14) Damit ist sie der Konterpart des eigenen unmittelbaren Interesses des Subjekts, das die äußeren Gegebenheiten stets unter Kontrolle zu nehmen trachtet. Als Negation blinder Aktivität, die sich des fremden Draußen bemächtigt, erfüllt sich Erfahrung jedoch nicht in passiver Rezeptivität. Am ehesten wäre sie als ‚erweiternde Konzentration' zu fassen. „Indem sie ihre Sache, und sie allein, visiert, gewahrt sie in ihr, was übers Vorgedachte hinausgeht und damit den fixierten Umkreis der Sache sprengt." (Ebd., S. 15 f.) Das Denken, das die Konzentration auf die Sache fordert, zielt daher nicht auf komparative Verallgemeinerung, sondern darauf, das aufzulösen, was die Erfahrung daran hindert, sich dem Objekt ohne Vorbehalte zu überlassen.

2.3.7 Naivität und Unnaivität der Erfahrung

Kennzeichen der Erfahrung in diesem Sinn wäre daher eine unnaive Naivität (vgl. zum nachfolgenden Abschnitt: Kappner 1984, S. 52 ff.). „Die Möglichkeit von Erfahrung selbst, und die, auf Neues anzusprechen, sind identisch. Hätte der Begriff der Naivetät noch einen legitimen Sinn, so wäre es diese Fähigkeit." (Adorno 1968, S. 92) Doch ist solche Naivität nicht unkritisch zu haben. Die Kritik an einer reflexionslosen Naivität gehört für Adorno zur ‚Moral des Denkens', ohne dass daraus die strenge Verpflichtung zur Unnaivität abzuleiten wäre. Aus der Dialektik einer „auf allen Stufen sich entfaltenden Wechselseitigkeit von Unmittelbarkeit und Vermittlung" (Adorno 1962, S. 21) ergibt sich ein widersprüchlicher

Zusammenhang von Naivität und Unnaivität. „Erst innerhalb dieser Konfiguration lässt sich [...] nicht [...] nur das kritische Potential der Erfahrung gegenüber der Naivität, sondern umgekehrt auch das kritische Potential der Naivität gegenüber der Erfahrung erkennen.“ (Kappner 1984, S. 53) Naivität ist stets Ziel, nicht aber Ursprung des Erfahrungsprozesses. Die bürgerliche Sehnsucht nach dem Naiven verkennt gerade diesen Sachverhalt. Sie möchte bei der vorgeblich reinen Unmittelbarkeit der Dinge verharren. Doch führt zu ihr nur ein Moment im Erfahrungsprozess, das über reine Unmittelbarkeit hinausgeht. Daher gilt: „Sobald Naivetät als Standpunkt bezogen wird, existiert sie bereits nicht mehr.“ (Adorno 1973 a, S. 500)

Letztlich zielt alle Naivität darauf, das Denken unablässig an der Erfahrung der Sache zu erneuern, Widerstand zu leisten gegen das Vorgedachte, dagegen, die Erfahrung von der Sache im Begriff der Sache aufgehen zu lassen. Solches Denken fordert Zivilcourage. „Nietzsches Pathos wusste das. Seine imperialistisch abenteuernde Parole vom gefährlichen Leben wollte im Grunde wohl eher: gefährlich Denken; den Gedanken anspornen, aus der Erfahrung der Sache heraus vor nichts zurückzuschrecken, von keinem Convenue des Vorgedachten sich hemmen zu lassen.“ (Adorno 1969, S. 17) Naivität der Erfahrung gelingt erst dort, wo die Differenz zwischen dem Inbegriff des erfahrenen Sachverhalts und dem Nichtbegrifflichen der Sache selbst den Erfahrenden in Bewegung hält. Sie öffnet ihn dafür, die Sache ‚ankommen’ zu lassen.

2.3.8 Erfahrung und ästhetische Anschauung

Das Subjekt der Erfahrung hätte also dem Nichtidentischen im Erfahrungsprozess beizustehen, indem es die Besonderheit des Besonderen erkennt und anerkennt. Daher rührt die Kritik Adornos an der erledigenden Gebärde, mit der in Hegels Geschichtsphilosophie das Individuelle traktiert wird. Sie erklärt sich aus der Einsicht Adornos in die „gefährliche Korrelation von totaler Philosophie und totaler Herrschaft.“ (Müller-Strömsdörfer 1975, S. 57) So wendet Adorno auf Hegels Idee der Totalität den Widerspruch nochmals an. Indem seine Philosophie „wider Hegel die Negativität des Ganzen bestimmt, erfüllt sie zum letzten Mal das Postulat der bestimmten Negation, welche die Position sei.“ (Adorno 1958, S. 89) Folglich wendet sich Adornos ‚mikrologischer Blick’ dem Einzelnen zu, dem er gegenüber dem einvernehmenden Ganzen zu seinem Recht verhelfen will. Dem Singulären gegenüber aber bleibt das Denken immer ein Anderes. Das Denken des Nichtidentischen führt letztlich in eine Aporie: Es hätte sich, indem es bis an seine Grenzen geht, selbst zu verlassen.

Im Abschied der Philosophie „halten (denn auch) die Begriffe inne und werden zu Bildern [...]. Nicht die Erste Philosophie ist an der Zeit, sondern eine letzte.“ (Adorno 1970, S. 74) Diese letzte Philosophie übersteigt ihren eigenen Begriff, gerade weil sie den Dingen nicht mehr identifizierend Gewalt antun will. Ihr Wahrheitskriterium ist nicht mehr die adaequatio rei ad intellectum, sondern Affinität, zärtliche Mimesis, Hingabe an die Dinge. „Ohne Willkür und Gewalt, ganz aus der Fühlung mit den Gegenständen heraus solche Perspektiven zu gewinnen, darauf allein kommt es dem Denken an.“ (Adorno 1951, S. 334) Erfahrung des Nichtidentischen, die mehr sein will als Feststellung und Entwurf, enthält zuvorderst ein mimetisches Moment. Ihr Verfahren ähnelt der ästhetischen Anschauung. Denn gerade ästhetische Erfahrung durchbricht „den Bann sturer Selbsterhaltung, Modell eines Bewusstseinsstandes, in dem das Ich nicht länger sein Glück hätte an seinen Interessen, schließlich seiner Reproduktion.“ (Adorno 1973 a, S. 515) Die Selbstpreisgabe des Subjekts wendet sich dabei nicht nur gegen die widersinnige Vergrößerung des Prinzips der Selbsterhaltung, sondern widerstreitet mit ihrer Idee des ‚Loslassens’ auch dem Prinzip identifizierender Rationalität, das letztlich in Feindschaft gegen das Fremde befangen bleibt.

Es sperrt sich gegen die Offenheit und Unvoreingenommenheit der Erfahrung, an der alle Bildung letztlich ihr Kriterium gewinnt.

3. Kapitel: Bildung – Herrschaft – Widerspruch

3.1 Heydorn: Aufklärung und Widerstand

3.1.1 Ein konservativer Revolutionär

An Heinz-Joachim Heydorn scheiden sich die Geister. Kein Bildungstheoretiker des 20. Jahrhunderts hat so viel engagierte Zustimmung wie emphatische Ablehnung erfahren. Keiner wurde im erziehungswissenschaftlichen Diskurs so offensichtlich marginalisiert; keiner wurde für Gegendiskurse so demonstrativ in Anspruch genommen; keiner wurde von Freunden wie Gegnern so unterschiedlich ins Bild gesetzt. Mal firmiert Heydorn als ‚linker Renegat', mal als ‚konservativer Revolutionär'; mal wird er als ‚utopischer Schwärmer' abgekanzelt, mal in der ‚theologischen Tradition des Exodus' verortet; mal wird er als ‚unnachgiebiger Hegelianer' vorgeführt, mal als ‚intellektueller Asket' zurückgewiesen. Welche Lesart dominiert, hängt vom ‚Zeitgeist' ab: von den vorherrschenden Theoriemoden oder Denkstilen, vom Profilierungsinteresse der Kritiker oder Sympathisanten. Heydorns Werk – so viel dürfte klar sein – entzieht sich jeder vorschnellen Kategorisierung. Er irritiert, er bleibt in sich widersprüchlich. So verwundert es nicht, wenn Heydorn im Kontext der Theoriekonjunkturen vergangener Dezennien ganz unterschiedlich wahrgenommen wurde. Die 60er und 70er Jahre, die Zeiten der sozialliberalen Bildungsreform also, apostrophierten Heydorn vor allem als ‚linken Renegaten', als ‚Unperson', genauer: sie nahmen ihn erst gar nicht zur Kenntnis. Blättert man in den Lebenserinnerungen des damaligen Berliner Schulsenators Karl-Heinz Evers, einem engagierten Verfechter der Gesamtschulreform, so finden sich dort nicht nur späte Einsichten in die Selbstüberschätzung der Reformer, sondern auch freimütige Bekenntnisse über die Verärgerung, die mit dem Namen Heydorn verbunden war: „Verärgert reagierten wir Modernisierer in den 60ern auf die Kritik von Heinz-Joachim Heydorn und Gernot Koneffke, die sich um Freilegung der aufklärerischen Herkunft des Bildungsbegriffs mühten und große Sorge hatten, Gesamtschule könne unter den aktuellen Herrschaftsverhältnissen eine völlige Funktionalisierung des Lernens für wirtschaftliche Interessen bedeuten. Nicht auf Humanisierung und Mündigkeit, sondern auf bloße Rationalisierung sei die Gesamtschule angelegt, so hieß es [...]. Andere und ich fühlten uns verkannt, diffamiert und behindert, und wir reagierten eher beleidigt, als Heydorn – zum Wohlgefallen des Philologenverbandes – das Gymnasium lobte, wobei Bewahrer und Reformer überhörten, dass er dessen aufklärerische Idee, nicht die deformierte Wirklichkeit meinte." (Evers 1998, S. 451 f.)

Der Bildungsbegriff, auf den Heydorn insistierte, erschien den Reformern als deformierter, abgestandener Absud einer vergangenen Epoche. „Ich hielt den Bildungsbegriff durch Generationen deutscher Bildungsideologen, Professoren, Studienräte und Schulinspektoren für so kompromittiert", schreibt Evers, „dass es nicht möglich erschien, seine aufklärerische Herkunft herauszuschälen und blank zu putzen. Der begriffliche Aufwand erschien zu mühsam, zu aufwendig." (Ebd., S. 310) Deshalb gab es von Seiten der Reformer nur ein geringes Interesse, Heydorns Reflexionsfiguren aufzugreifen und durchzuarbeiten. Eine Ausnahme bildete Blankertz, der es sich nicht nehmen ließ, auf Einladung der Redaktion der Zeitschrift ‚betrifft: erziehung' eine Rezension der Hauptwerke Heydorns („Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft", Frankfurt/ Main 1970; „Zu einer Neufassung des

Bildungsbegriffs“, Frankfurt/ Main 1972) zu schreiben. Vielleicht ahnte Blankertz, dass die Reformen auf politisch schwankendem Boden errichtet wurden. Jedenfalls gehörte er zu den wenigen Protagonisten der Gesamtschulreform, die den Kontakt zu Heydorn nicht abbrachen, sondern suchten (vgl. Gruschka 2005). Und es ist Blankertz, der in seiner Rezension die Sprachfigur des ‚konservativen Revolutionärs’ prägte, während der überwiegende Rest der Reformer Heydorn – zumal nach seinem Ausschluss aus der SPD – als ‚linken Renegaten’ oder schlicht als ‚Querkopf’ denunzierten.

Die Marginalisierung Heydorns sollte die Selbstzweifel ruhig stellen, die die Reformer der 70er Jahre zunehmen beschlich. Denn Heydorn sah schon sehr früh mit aller Klarheit, wie in den Rationalisierungsprozessen der Bildungsreform „die Vokabel der Emanzipation [...] zur negativen Utopie“ (Heydorn 2004 b, S. 113) verkam. „Wie in vielem“, schreibt er, „besorgt auch hier eine bildungslose Linke die Geschäfte des Kapitalismus mit.“ (Ebd., S. 62 f.) Solche Sätze blieben für einen Zeitgeist, wie er die damalige Reformeuphorie beseelte, gänzlich unverdaulich. Wer sie aussprach riskierte, zwischen allen Stühlen zu sitzen. Statt ins Loblied progressiver Pädagogik über die Gesamtschulreform einzustimmen, stellte Heydorn mit ernüchterndem Unterton klar: „Es handelt sich um einen Schultyp des fortgeschrittenen kapitalistischen Marktes; die Terminologie ist international einheitlich und amerikanischen Ursprungs.“ (Heydorn 2004 e, S. 157) Zwar treibt dieser neue Schultyp Heydorns Einschätzung zufolge die alte, aufklärerische Egalitätsforderung der Form nach weiter – aber doch nur, um das unverwirklichte Gleichheits- und Freiheitspostulat dem Inhalt nach zu liquidieren. Denn „der kapitalistische Supermarkt, auf den sich die Bildung hin entwickelt, braucht keine Diener des Geistes, sondern Leute, die die Kasse reparieren können.“ (Heydorn 2004 b, S. 84) Die eingeforderte Gesamtschule erweist sich für Heydorn zu guter Letzt als ein Modell, das zwar „die Einheitsschule in seinem Leibe“ trägt, aber „nicht austragen“ (Heydorn 2004 e, S. 158) kann. Umso mehr reflektiert Heydorn auf die schulimmanenten und schulübergreifenden Bedingungen, die es vielleicht doch noch möglich machen, dass die Menschen aus der Summe der ihnen zugedachten Funktionen hervortreten und sich in Freiheit setzen. Doch liegen diese Gedankenschneisen quer zu den etablierten Grenzmarkierungen von links und rechts, konservativ und progressiv.

3.1.2 Erziehung und Bildung

Heydorns Werk widersetzt sich allen Formen thesenhafter Bearbeitung. Es lässt sich nicht in Kurzformeln konzentrieren, ohne Missverständnisse zu provozieren. Jenseits ihres materialen historischen Gehalts verfangen sich Sätze wie: „Bewusstsein ist alles“ (Heydom 2004 c, S. 273) blindlings in den Fallstricken des Bildungsidealismus. Dennoch lässt Heydorn seinen späten programmatischen Aufsatz „Überleben durch Bildung“ (ebd., S. 254 ff.) in diesem Satz wie in einem Aufbruchsignal gipfeln. Schon der Titel des Aufsatzes setzt ein Zeichen: Tatsächlich gewinnt das Problem der Bildung heute eine kaum abschätzbare Tragweite. Die Überlebungshoffnungen der Menschheit hängen am gesellschaftlich realisierten Niveau von Bildung. Bildung fällt die unersetzliche Aufgabe zu, den „Umriss einer Aussicht“ fassbar werden zu lassen, wie der Untertitel des Aufsatzes lautet. Eben dazu braucht es die Helle des Bewusstseins. Im Satz „Bewusstsein ist alles“ ist dieser Anspruch kritischer Vernunft gebündelt. Als Quintessenz einer idealistischen Bildungsphilosophie wäre er gründlich missverstanden.

Denn so sehr Bewusstsein alles ist, weil ohne dieses Bewusstsein alle Bildung zunichte wäre, so sehr bleibt dieses Bewusstsein auf sein Anderes verwiesen, auf die widerständigen Prozeduren gesellschaftlicher Praxis. „Imago und Realität sind unversöhnt“, schreibt Heydorn. „Aber der Mensch soll Verhängtsein hinter sich lassen, das Licht wahrhaft erfahren, das in ihm ist, sinnlich, greifbar, als verwandelte Welt.“ (Heydorn 2004 a, S. 301) Bildung

soll den Weg ausleuchten, der aus dunkler Verhaftung ins Freie führt. So ist Bildung ihrem ureigensten Selbstverständnis nach Aufklärung, darin untrennbar der Freiheit der Menschen verbunden. Damit sind zugleich die Prämissen umrissen, ohne die jegliche kritische Bildungstheorie ihre Substanz verlöre: Dass „die Menschen vernunftfähige Wesen und als solche zur Freiheit bestimmt sind, dass […] die Menschen um diese Prämissen […] auch wissen und dieses Selbstbewusstsein angesichts der Verhältnisse keine Ruhe lässt.“ (Koneffke 1980, S. 26) Dass die Menschen um diese Prämissen wissen, heißt aber auch, dass sie ihnen nicht nochmals nachträglich angedichtet werden müssten. Im ersten Aufgang eines Begriffs des Menschen von sich selbst ist der ganze Anspruch der Freiheit schon enthalten.

Diesen Vorgang zeichnet Heydorn am Prozess der Selbstkonstitution antiker, griechischer Rationalität eindrücklich nach. Es sind die gesellschaftlichen Bedingungen der griechischen Stadtstaaten, eine bestimmte Höhe des gesellschaftlichen Verkehrs, eine bestimmte Reife des gesellschaftlichen Bedürfnisses, die den Funken aus dem Stein schlagen. „Es ist wichtig, den auslösenden Vorgang, gerade weil er unter der frühen Bedingung einen hohen, abstrakten Evidenzgrad gewinnt, in seiner Dialektik zu erkennen. Das gesellschaftliche Bedürfnis bildet den Ausgangspunkt; es richtet sich auf die Natur. Ein Akt tiefer geistiger Unvermeidbarkeit, der den Umweg über das Fremde gehen lässt, fällt mit dem realen Bedürfnis zusammen. Der Mensch befragt sein Gegenüber und erlöst es aus seiner magischen Verstrickung; er erlöst damit sich selbst. [...] Das primäre gesellschaftliche Bildungsinteresse wird als Beherrschung der Natur erkennbar, aber mit diesem Interesse geht ein anderes auf: Der Mensch beginnt sich zu entdecken.“ (Heydorn 2004 a, S. 14) Auf dem Umweg über die ersten Formen rationaler Naturerkenntnis und -beherrschung werden die Menschen unweigerlich mit sich selbst konfrontiert. „Die Frage nach der Wahrheit richtet sich zunächst an die Natur, aber in ihr erkennt der Mensch sein Angesicht, sieht er das eigene Auge zum ersten Mal.“ (Ebd., S. 12 f.) Das geschieht zunächst durchaus schemenhaft. Der Begriff, mit dem die Menschen sich selbst zu fassen suchen, ist noch wenig mit historischem Inhalt gefüllt; er ist anfänglich abstrakt. Die Sprache kann diesen Begriff erst stammeln, noch nicht endgültig bezeichnen. Doch obgleich der Mensch „sich noch nicht aussagen kann, erfährt er sich als ein Ganzes, das mehr ist als die Summe seiner Teile. Der Mensch weiß um sich selbst, indem er um seine Verkrüppelung weiß [...].“ (Ebd., S. 24) Damit ist der Beginn aller Bildung angezeigt, ein langer Prozess auf seine Spur gesetzt. Er schließt eine grundsätzliche Verständigung des Menschen über seine Freiheit ein, als Versuch, jegliche Auslieferung an Gewalt zu beenden.

In diesem Anspruch weist Bildung von Anfang an über den gesellschaftlichen Status quo hinaus, geht sie auf Distanz zur bloßen Reproduktionsfunktion von Erziehung. Mit dem Begriff der Bildung wird die Antithese zum Erziehungsprozess entworfen, auch wenn diese Antithese zunächst noch unvermittelt dasteht. Die Tatsache von Erziehung selbst ist der Idee der Bildung vorgängig. Alle Erziehung ist mit dem naturwüchsigen Regenerationsprozess der Gesellschaft gegeben. „Erziehung“, so fasst Heydorn den Sachverhalt, „ist das uralte Geschäft des Menschen, Vorbereitung auf das, was die Gesellschaft für ihn bestimmt hat, fensterloser Gang [...]. Mit der Erziehung geht der Mensch seinen Weg durch das Zuchthaus der Geschichte. […] Im Begriff der Erziehung ist die Zucht schon enthalten, sind Einfügung, Unterwerfung, Herrschaft des Menschen über den Menschen eingeschlossen, bewusstloses Erleiden.“ (Ebd., S. 9) Darin liegt der vorrationale Charakter von Erziehung; er zielt auf Anpassung, nicht auf Distanz; er zielt auf Beherrschung, nicht auf Befreiung; er zielt auf Vereinnahmung, nicht auf reflexive Differenz. Und eben deshalb verfällt er der Kritik. Als Gegenstand der Kritik aber gewinnt Erziehung einen veränderten historischen Charakter und eine eigene Bedeutsamkeit. Denn der Bildungsbegriff, der die Kritik inspiriert, negiert Erziehung nicht einfach, indem er sich an ihre Stelle setzt. Vielmehr lässt er im Begriff der Bildung die Erziehung zu sich selbst kommen. „Die Erziehungsgeschichte gewinnt erst dort

ihren Inhalt, wo sie sich selber als die Geschichte einer notwendigen Askese fasst, transzendierende Zwecke begreift, für die es notwendig war, dass wir uns gequält haben, Individuum und Geschlecht, um der Härte teilhaftig zu werden, derer es für ihre Durchsetzung bedarf.“ (Ebd., S. 9) Doch liefert dies alles keinen Grund, ins irrationale Lob der Härte einzustimmen. Kein Zwang, keine gesellschaftliche Herrschaft wird dem inwendigen Telos von Bildung gerecht. Nur schützt dies Bildung nicht davor, sich auf die widersprüchlichen Bedingungen ihrer eigenen geschichtlichen Realisation einzulassen. Sie kommt im historischen Prozess nicht ungeschoren davon.

3.1.3 Knechtschaft und Freiheit

Es ist zunächst der Zwang des puren Überlebens, der Einspruch gegen die blinde Auslieferung an eine übermächtige, bedrohliche Natur, mit dem die Menschen ihrer selbst habhaft zu werden versuchen. Sie gewinnen Kontur inmitten der Determination, der sie noch lange ausgeliefert bleiben. Selbst wo sie um ihre Unbedingtheit und Freiheit wissen, verschwindet die Determination nicht einfach. Vielmehr wächst sie „ununterbrochen an, gewinnt den Charakter unübersehbarer Wucherungen, dringt in alle Ritzen, aber es ist diese Bedingung, unter der die Bildung ihre historische Mächtigkeit gewinnt, ein durch die Geschichte auch inhaltlich bestimmtes Bewusstsein, das sie freizusetzen hat.“ (Ebd., S. 15) Bildung hat demnach einen langen, steinigen Weg zurückzulegen; kein plötzlicher Sprung führt daraus ins Reich der Freiheit. Das unter aller Zerrissenheit vorscheinende Glück will erst noch errungen werden; Bildung ist mithin Arbeit, ist konkrete Auseinandersetzung mit den bedrückenden Bedingungen der individuellen und gesellschaftlichen Existenz. Die im Bildungsprozess eingeforderte Rationalität findet sich daher notwendig verwiesen auf die natürlichen Menschen und ihre materielle Welt. „Der entscheidende Weg zur Mündigkeit wird über die Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur geöffnet.“ (Heydorn 2004 b, S. 65) Vernunft und Natur, Freiheit und Knechtschaft, Bildung und gesellschaftliche Herrschaft finden sich im Gang der Menschheitsgeschichte in ein spannungsvolles, widersprüchlich Verhältnis gesetzt. Der Widerspruch wird für Heydorn in stets neuen geschichtlichen Formen und Inhalten des Kampfs um Mündigkeit fassbar.

Die Frühaufklärung konzentriert ihr Ringen um Freiheit im Wesentlichen auf die widerständige Natur. Die natürliche Welt soll den Menschen an die Hand gegeben werden; das ist das zentrale Thema der frühen Aufklärer. Doch wandert der Widerspruch, der die Auseinandersetzung mit der äußeren Natur bestimmt, in die Gesellschaft selbst ein: „Der Kampf des Menschen mit der Natur ist die Geschichte seiner notwendigen Sklaverei und Entäußerung; die Geschichte der Arbeitsteilung, der Organisation der Arbeit durch Herrschaft, die Geschichte der Hand, die den Stein schlägt. Hier ist Nähe zur Materie, die mit dieser Hand Gestalt gewinnt, das Bewusstsein überwältigt und von ihm überwältigt wird.“ (Ebd., S. 65) Indem die Menschen sich an ihrem Gegenstand, der Natur, abarbeiten, entfalten sie zugleich den Inhalt, mit dem sie den Begriff von sich selbst füllen können. Eine Aussicht wird möglich, die das Joch der Natur sprengt. Mündigkeit bezeichnet in ihrem Beginn die Möglichkeit autonomer Selbstständigkeit der Individuen gegenüber dem Zwang der Natur. Der Einwand, dass der intensive Versuch, „den Naturzwang zu brechen, indem Natur gebrochen wird, [...] nur um so tiefer in den Naturzwang" (Horkheimer/ Adorno 1969, S. 15) hineinführe, gehört einer anderen Epoche an. Die Frühaufklärung bleibt noch unberührt von der Erkenntnis, dass die Emanzipation von der Natur einen zwiespältigen Prozess in Gang setzt, dem nicht nur die Natur, sondern auch das Subjekt rationaler Naturbeherrschung zum Opfer zu fallen drohen. Erst die ‚Dialektik der Aufklärung’ (vgl. ebd.) rückt eindringlich in den Blick, dass alle Versuche des Subjekts, den Naturzwang zu brechen, vor der Natur im Menschen selbst nicht haltmachen. Die Hoffnung, dass der Prozess fortgesetzter Naturbeherrschung das Gegenüber des Menschen ‚aus seiner magischen Verstrickung erlöse’,

umreißt nur die halbe Wahrheit. Die andere lautet, dass die besinnungslos gewordene Aufklärung in Mythologie zurückschlägt (vgl. ebd., S. 27). Dies wirft auf das Emanzipationspostulat einen Schatten, der den frühen Vordenkern der Aufklärung verborgen blieb.

In einem großen Auftakt springt die Frühaufklärung über die Abgründe der Geschichte, wirft ihren Lichtkegel schon auf das geglückte Ende. Das Versprechen des Glücks, das das Ringen des Aufstiegs begleitet, ist zunächst noch allen zugesagt. Die anhebende Rationalität duldet ihrem eigenen Begriff nach keine Partikularität; Vernunft und Freiheit sind nur ganz, nie als Bruchstück zu haben. Es gibt keine Freiheit, die die Unfreiheit eines Teils der Menschheit akzeptierte, ohne sich selbst ad absurdum zu führen. So unterscheidet sich zwar „von Beginn an die Bildung des Organisators der Naturunterwerfung von der Bildung des Knechts, doch fasst das aufsteigende Bürgertum den Bildungsbegriff noch für die gesamte Gattung, die ein gemeinsames Werk in Angriff nimmt. Der Kampf gegen den Feudalismus ist noch unbeendet, der Bürger versteht sich als Sprecher der ganzen Menschheit.“ (Heydorn 2004 c, S. 257) Je mehr das Bürgertum im Zuge der Industrialisierung jedoch Bildungsprozesse zur Entwicklung der Produktivkräfte in Dienst nimmt, desto mehr liefert es die Bildung partiellen Zwecken aus. Die Schulverfassungen und Lehrplanentwürfe des 18. Jahrhunderts – des Jahrhunderts also, das den Beinamen ‚das pädagogische' erhielt – sprechen diesbezüglich eine deutliche Sprache. Das Dilemma der Aufklärungspädagogik, so kommentiert Heydorn, liegt auf der Hand: Sie erzeugt zu guter Letzt „Blechfabrikanten, Manufakturwarenbesitzer, Reeder, keine Menschen.“ (Heydom 2004 a, S. 77) Indem Bildung ihres spekulativen Moments verlustig geht, ihres Wissens um den unangebrochenen Menschen, wird sie selbst zum integrativen Moment verhängter Herrschaft. Statt den Blick ins Helle aufzutun, hält sie die Nasen der Menschen am Boden.

Es sind schließlich die Neuhumanisten, die dem platten Aufklärungsgeschäft der Philanthropen den Boden unter den Füßen wegziehen. Sie fordern den ganzen Menschen ein, die Universalität der Bildung. Damit wird der Widerspruch von Knechtschaft und Freiheit im Bildungsprozess fortgetrieben; er formiert sich über neue Inhalte und Ziele: Während der Realismus des 17. und 18. Jahrhunderts sich vornehmlich darauf konzentrierte, die erste Natur ihrer mythischen Verhaftung zu entreißen, um sie dem rationalen Gesetz verfügbar zu machen, wendet sich der Kampf des Neuhumanismus nun gegen die funktionale Ausweidung der Menschen durch die zweite Natur, die Gesellschaft. Die neuhumanistische Kritik insistiert auf die Einlösung des ganzen Glücksversprechens. Und die Zeit scheint dafür endlich reif, denn das expandierende Kapital verlangt nach umfassender Disponibilität, die die berufsständischen Grenzen sprengt. Die alte Idee der Universalität von Bildung, Erbe der Frühaufklärung, wird im Blick auf die fortgeschrittenen gesellschaftlichen Prozesse und Bedürfnisse neu konkretisiert. Kein Zweifel: die neuhumanistische Bildungstheorie hat zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Nase vorn; sie ermuntert dazu, den Kopf aufrecht zu tragen.

Die bürgerliche Aussicht auf die Fülle menschlicher Lebensführung bleibt jedoch tief in sich zerrissen. Denn die ökonomische und politische Herrschaft, die das Bürgertum schließlich erkämpft, schleppt ihren Schatten mir sich: eine nicht enden wollende Geschichte von Ausbeutung und Unterdrückung. Die wachsende Masse des Industrieproletariats jedenfalls hat mit neuhumanistischer Bildung nichts zu schaffen. Sie soll sich – wenn überhaupt – mit einer Produktionsbildung bescheiden, die auf bloße Verwertbarkeit abzielt, während das Bürgertum das Privileg für sich beansprucht, die Türen zum Elysium des griechischen Menschen aufzustoßen. Der neuhumanistische Bildungsanspruch pervertiert im 19. Jahrhundert mehr und mehr zur „Selbstvergiftung, […] der Mensch kehrt nur als Gespenst zu sich zurück.“ (Heydorn 2004 b, S. 80 f.) Der Neuhumanismus wird angesichts sich zuspitzender

gesellschaftlicher Spannungen zugleich antiquarisch und elitär. Die widersprüchliche Verkettung von Knechtschaft und Freiheit macht es unmöglich, Ziele, Inhalte, Verfahrensweisen oder Institutionalformen von Bildung gleichsam sakrosankt zu kanonisieren. Wer sie konserviert, wird konservativ.

Aus diesem Grund auch setzt Heydorn „der Bildung keine Ziele, die der auf den Begriff gebrachte Gesellschaftsprozess nicht schon enthält und erkennbar macht; sie liegen, als geschichtliche Konkretionen der Freiheit, der Kritik selber zugrund, mit der die Bildungstheorie die Aufdeckung der Widersprüche betreibt.“ (Koneffke 1981, S. 165) Wer also unter den aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen die Idee von Bildung neu umreißen will, steht vor einer doppelten Aufgabe: Nicht nur hat er die Geschichte des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft für unsere Gegenwart einzuholen, sondern er muss zugleich eine hinreichende soziale Zeitdiagnose leisten. Denn was Bildung heute heißen kann, bestimmt sich nicht zuletzt aus der Kenntnis der gesellschaftlichen Produktions- und Verwertungsprozesse, aus der Höhe des erreichten Niveaus gesellschaftlicher Rationalität, aus den objektiv entwickelten und vorenthaltenen Möglichkeiten menschlicher Lebensführung, aus den Widerstandspotentialen im sozialen System. Von hier aus muss die Aufgabe der Bildung heute umrissen werden.

Zunächst bleibt festzuhalten: „Die Entwicklung der Produktivkräfte ist weit vorangeschritten, aber das Bewusstsein hat diese Entwicklung nicht erreicht. Bildung könnte ins Freie gelangen nach Beseitigung einer elementaren Not, aber sie bleibt ohne Perspektive. [...] Es kommt darauf an, den Hinweis auf eine Bildung zu geben, die ihre materielle Basis als Freiheitsausgang erkennt. [...] Der theoretische Ansatz wird davon ausgehen, dass Mündigkeit [...] zu ihrer Verwirklichung reif ist.“ (Heydorn 2004 a, S. 287) Doch steht sie neuen, ungeahnten Bedrohungen gegenüber; sie gären im Leib der Gesellschaft. Der wachsenden materiellen Reife entspricht eine bisher unbekannte Paralysierung des Bewusstseins. Gerade die moderne Schule, „der Superkomplex von business education“ (ebd., S. 291), spielt bei der allgemeinen Enteignung des Bewusstseins ihren eigenen, unverzichtbaren Part: „Die Denkfabrik des pauperisierten Menschen ist aufgebaut, die Planungsboys arbeiten unermüdlich, schleppen die Inhalte unseres Unterbewusstseins in ihre Umsatzproduktion. Alle Unmittelbarkeit wird manipuliert. Die res extensa frisst die res cogitans, aber nicht spinozistisch, als Koinzidenz von Gott, Vernunft und Materie, sondern als Müllhaufen.“ (Ebd., S. 291)

Darin findet der Widerspruch von Knechtschaft und Freiheit seine zeitgemäße Form; er wird auf künstlicher Stufe in die Menschen hineinverlagert, um ihre Deformation auf Dauer zu stellen. Die schulische Institution selbst aber bleibt unangetastet. Alle bisherigen Versuche, eine Tür in die Mauern der Institution zu schlagen, werden funktionalistisch integriert. „Sinnlos, Lebensnähe zu fordern; der Kapitalismus verbürgt Lebensnähe, hebt Wohlstand, schließlich auch Lehrergehälter. [...] Sinnlos, Eignung für Produktion zu verlangen; das wird besorgt. Die monopolisierte Industrie kann Produktionseignung besser vermitteln als jede Schule; von daher gesehen könnte man die Schule abschaffen, ein paar Techniken ausgenommen. [...] Polytechnik wird integriert, zur leeren, emanzipatorischen Hülse, der die Realität davongelaufen ist. Der Vorstoß muss an einer anderen Stelle einsetzen, muss von der erkannten Wirklichkeit ausgehen. Es geht um den Gegenschlag des Bewusstseins.“ (Ebd., S. 291)

3.1.4 Realismus und Humanismus

Dieser Gegenschlag aber muss seine Kraft aus der Institution selbst holen. Tatsächlich unterwirft die moderne Gesellschaft eine ständig steigende Zahl von Menschen einem

institutionalisierten Bildungsprozess. Mit ihm sucht die Gesellschaft ihren Bedürfnissen planend zu dienen. Gleichzeitig unterwirft sie den Bildungsprozess einem wachsenden Verwertungsinteresse. Der dominante Verwertungscharakter von Bildung verstümmelt zwar ihren Begriff, doch kann er nicht verhindern, dass gerade jetzt die Gefahr objektiv zunimmt, dass das Subjekt aus der Summe seiner Funktionen hervortritt, um sich selbst zu bestimmen. Denn die technologische Gesellschaft akkumuliert unaufhörlich Rationalität, die sich als Mittel menschlicher Befreiung anbietet. Dazu aber müsste technologische Rationalität selbstreflexiv werden; sie müsste zu sich selbst ein kritisches Verhältnis finden. „Die formale Rationalität", davon ist Heydorn überzeugt, „kann zur inhaltlichen, die partielle zur universellen werden. Man kann eine geschlossene Tür einschlagen." (Ebd., S. 281) Die Risse im Mauerwerk sind für ihn jedenfalls schon sichtbar. Es ist die Vision einer humanisierten, nicht instrumentalisierten polytechnischen Bildung (oder eines polytechnischen Humanismus), die zur Kritik an der herrschaftlichen Verfassung von Bildung treibt. Denn mit der immensen Steigerung der Produktivkräfte könnte die proklamierte Universalität der Bildung in ihre geschichtliche Realisation eintreten. Konkret heißt das für Heydorn beispielsweise, „dass man zu gleicher Zeit gelernter industrieller Arbeiter im Betrieb und gelernter Archäologe außerhalb des Betriebes sein kann oder was immer beliebt. Der Weg dahin ist weit, aber sein Ziel wird nur erreicht, wenn er von Beginn an betreten wird." (Heydorn 2004 c, S. 267) Dazu müssten Realismus und Humanismus im Bildungsprozess eine Verbindung eingehen. Sie werden zum Ferment einer kritischen Bildungstheorie, die die großen Bildungsentwürfe des Realismus und Humanismus in verwandelter Form mitnimmt.

Heydorn ist diesen Traditionslinien im Werk unterschiedlichster Autoren nachgegangen, seien es Jachmann, Fichte, Hegel, Marx und – immer wieder – Comenius und Humboldt. Gerade die beiden letzteren kommen als Protagonisten eines Bildungsdenkens in den Blick, das Heydorn zeitlebens inspirierte. Der Befreiungsentwurf der Frühaufklärung findet in Comenius seinen großen Auftakt. Das Bildungssystem, das er entwirft, so kommentiert Heydorn in seiner Gedenkrede in der Herborner Kirche anlässlich des dreihundertsten Todestages, „ist weder idealistisch noch polytechnisch, enthält keine säkularisierte Erlösungsversion durch Bildung im Niemandsland des Gedankens, integriert nicht in eine Produktion, die dem Arm der Herrschenden unterliegt. Es ist realistisch im tiefsten Verstande, indem es die Wirklichkeit und nicht ihre Fiktion in den Mittelpunkt rückt, humanistisch jedoch, indem es diese Wirklichkeit auf den Menschen hin offenlegt [...]." (Heydorn 2004 f, S. 10) In dieser Intention berühren sich Comenius und Heydom; beide schöpfen aus gemeinsamen Quellen. Die Nähe zur Tradition theologischer Herrschaftskritik ist unverkennbar.

Bei Humboldt hingegen, dem anderen beeindruckenden Gewährsmann kritischer Bildungstheorie, gewinnen nicht theologische, sondern politische und staatskritische Positionen Bedeutung. Heydorn unterstreicht das radikal liberale, egalistische Moment seines Bildungsdenkens. Bildung hat für Humboldt „ziemliche Gleichheit" zum Resultat; sie „gründet sich auf die gleiche Erhebung formaler, von der Determination losgelöster, damit auf Zukunft gesetzter Kräfte, auf produktives Bewusstsein. Aus dem Bürger soll der Mensch hervortreten, seine Relation zum Staat soll aufgehoben werden." (Heydorn 2004 b, S. 80) Das trägt fast anarchistische Züge, macht deutlich, dass Humboldt wie bereits Comenius vor ihm an einer historischen Bruchstelle operiert. Tatsächlich waren die Realisierungschancen seines radikal antiständischen Reformkonzepts, aus der Zeitdifferenz des Historikers betrachtet, eher gering. Dass die Humboldt'sche Bildungsreform aber schließlich – und intensiver gar als die Bildungsbemühungen des 18. Jahrhunderts – auf eine etatistische Spur einschwenkte, erwies sich im Nachhinein als verhängnisvoll. Mit Humboldts eigenem Anspruch, dass kein Mensch vor der Allmacht des Staates zu Kreuze kriechen dürfe, hatte das nichts mehr zu tun. An diesem Anspruch aber hält Heydorn fest. Gewöhnlich setzt die bürgerliche Welt das

Individuum in der Ordnung gesellschaftlicher Beziehungen an unterste Stelle, „stets subsumiert unter einen übergeordneten Begriff. Im Ausgang der Bildung jedoch kehrt sich dieses Verhältnis um: Menschheit ist zunächst nur im Gegenüber, im Einzelnen, den ich ansprechen kann; es gibt nur soviel Aussicht auf Befreiung, wie es Aussicht darauf im konkreten Menschen gibt.“ (Heydorn 2004 d, S. 185) Das ist jeglicher Geschichtsteleologie ins Stammbuch geschrieben, die sich erdreistet, das konkrete Leiden der Menschen als notwendigen Umweg der Geschichte zu sanktionieren. Denn nur im befreiten Individuum findet der Begriff der Menschheit seinen adäquaten Inhalt.

3.1.5 Form und Inhalt

Die Menschheit – das Allgemeine, das sich über den Einzelnen zur Darstellung bringen will – bleibt so lange verdunkelt, wie die Gesellschaft selbst der Verdunkelung unterliegt. „Die Zerrissenheit, die Bildung hinter sich lassen will, bleibt mitten in ihr.“ (Ebd., S. 185) Sie findet ihren Ausdruck in der Zerrissenheit, mit der Form und Inhalt des Bildungsprozesses auseinanderklaffen. Die Schule als Bildungsinstitution laboriert an ihrem ureigensten Widerspruch: Während alle anderen gesellschaftlichen Institutionen dem Versuch der Verewigungen von Herrschaft ausgeliefert bleiben, muss sie um ihres eigenen Auftrags willen das Ende der Herrschaft immer wieder ausrufen – auch wenn sie die ausgerufene Freiheit alltäglich erneut zurücknimmt. „Damit ist die Schule die alleinige Institution, die ihre eigene Endgültigkeit verneint; […] in der Selbstentäußerung allen Lernens“, so hofft Heydorn, ist „die Utopie von Anbeginn mit enthalten, die Erwartung einer endgültigen Freiheit.“ (Heydorn 2004 g, S. 33) Gleichwohl verheißt Bildung kein Sofortglück. „Bildung hat die Humanisierung der Welt über ihre konkreten Gebilde zu vollziehen, über vorgefundene Größen; sie hat mit den realen Kräften zu rechnen, innerhalb derer sich die Vernunft gewinnen soll.“ (Ebd., S. 13) Diese Kräfte sind in den Produktions- und Reproduktionsprozessen der Gesellschaft beständig am Werk; sie wälzen deren Basis um, damit die Formen von Bildung allmählich für den überschießenden Inhalt reif werden.

Die historischen Bedingungen – zumal der Anfangszeit der bürgerlichen Welt – aber reichen zunächst nicht aus, um den Inhalt, der sich im Begriff der Bildung ausspricht, praktisch umzusetzen. So muss die frühbürgerliche Theorie zunächst auf eigenes Risiko die Abgründe der Geschichte überspringen, muss der Realität zeitweilig weit vorauseilen, um der Universalität des Bildungsanspruchs gerecht zu werden. An Comenius lässt sich dieses utopische Moment anschaulich zeigen: „Die chiliastische Zusage hilft, über den Abgrund der Geschichte zu kommen [...].“ (Heydorn 2004 f, S. 9) Sie ist notwendiger Bestandteil der comenianischen Hoffnung, dass am Abend der Welt ein Licht aufgehe, wie es in der ‚Pampaedia’ heißt. Doch ist dieses Licht schon jetzt allen zugesagt; es ist wirklich. Eben deshalb macht Comenius mit seinen Forderungen ernst. Er entwirft ein Einheitsschulsystem, dessen Verwirklichung nicht für den Sankt Nimmerleinstag bestimmt ist, sondern für seine eigene Zeit. Doch gibt seine Zeit die Bedingungen zur Realisation nicht her. Die zur Verfügung stehende Form kann den Inhalt nicht fassen. Also muss sie ihm in mühevollen historischen Schritten nachwachsen.

Erst mit dem Beginn der großen Industrie reifen die geschichtlichen Bedingungen für ein Einheitsschulwesen, wie es Comenius vorgeschwebt haben mag. Humboldts Entwurf eines einheitlich gegliederten Schulsystems hat, so gesehen, den materialen historischen Prozess auf seiner Seite. Der immense ökonomische Schub, der den Ausbau des Bildungssystems im 19. Jahrhundert vorantreibt, bestätigt dies auf Schritt und Tritt. Doch gerade dort, wo die formalen und ökonomischen Bedingungen der inhaltlichen Bestimmung von Allgemeinbildung entgegenwachsen, zerschlägt das Bürgertum die einheitlich konzipierte Form, reißt einen tiefen Graben zwischen Elementarschulwesen und gymnasialer Bildung.

Die Dichotomie des Bildungssystems soll den Klassencharakter der Bildung absichern. Allerdings wird diese Teilung in dem Moment historisch überfällig, wo das Bürgertum in Agonie versinkt. „Mit der Liquidation der alten bürgerlichen Klasse, ihrem Untergang in die monopolkapitalistische Entwicklung, entfällt auch der Restbestand von Bildung; ihre Legitimationsfunktion wird zudem überflüssig.“ (Heydorn 2004 e, S. 261) Was bleibt, ist urwaldhaft fortwuchernder Kapitalismus, ein allgemeines Nivellement in der Entfremdung: „Ungleichheit für alle.“ (Heydorn 2004 a, S. 244)

Bildung wird zusehends unter den Aspekt der Verwertung gerückt; eine rationellere industrielle Mobilisierung kündigt sich an. Es wird klar, dass die technologische Gesellschaft partielle, funktionsbezogene Rationalität massenhaft vermitteln muss, dass sie niemanden von dieser Vermittlung ausschließen darf. Das ist die Geburtsstunde der Gesamtschule. Die universale, allgemeine Form der Bildungsinstitution, um die Comenius und Humboldt den Kampf führten, bereitet sich vor. Doch kostet der Fortschritt seinen Preis: Reichte ehedem die beschränkte Form nicht zu, um dem universellen Bildungsanspruch Raum zu schaffen, so storniert die Gegenwart die Möglichkeit universeller Bildung über die Ausdünnung der Inhalte. Die neue Bildungsverfassung soll einer doppelten Notwendigkeit Rechnung tragen: „den Menschen für die Revolutionierung der Produktionskräfte zuzurüsten und die Revolutionierung seines Bewusstseins zu verhindern.“ (Heydorn 2004 c, S. 263) Beide Momente analysiert Heydorn akribisch an den bestimmenden Dokumenten der Bildungsreform der Nachkriegszeit (vgl. Heydorn 1979, S. 244 ff; Pongratz 2010, S. 69 ff.) Es zeigt sich: Form und Inhalt des Bildungsprozesses klaffen weiterhin auseinander, diesmal jedoch aufgrund einer verkrüppelten Inhaltlichkeit. Auch die ‚kompetenzorientierten Wende’ unserer Tage folgt dieser Spur (vgl. Pongratz 2010, S. 75 ff.).

Zwar vertraut Heydorn darauf, dass der universellen Form moderner Bildungsinstitutionen die Universalität kritischer Bildung zuwachsen kann. Von selbst jedoch geschieht dies nicht. „Ein Bildungskonzept ist nur so weit progressiv, als die Kräfte, die es vertreten, zugleich einen direkten Kampf um die Veränderung der Gesellschaft führen. Nur damit werden die Möglichkeiten der Bildung aktualisiert [...].“ (Heydom 2004 b, S. 71) Bildung ist keine List der Vernunft, die die Menschheit auf Schleichwegen zum Ziel führt. Zudem schützt nichts davor, in historischen Sackgassen zu enden. Dass der Widerspruch von Bildung und Herrschaft innerhalb der Bildungsinstitutionen tatsächlich Sprengkraft entfalten kann, bestätigten die Schüler- und Studentenunruhen der späten 60er Jahre eindrucksvoll. Die schleichende Verödung von Bildungseinrichtungen in den letzten beiden Jahrzehnten hingegen weckt Zweifel, ob solche Widerspruchslagen das Bildungssystem weiterhin an- und umtreiben. Zumindest wäre zu fragen, ob sich die Ausdrucksformen des Widerspruchs nicht institutionell verschieben, um in anderen Feldern in neuer Weise in Erscheinung zu treten. Heydorn selbst erwägt diese Möglichkeit durchaus: „Wesentliche Aufgaben der Ausbildung und Forschung“, so gibt er zu bedenken, „können vom Monopolkapitalismus unmittelbar und durchaus rationeller übernommen werden. Damit wird eine neue Tendenz erkennbar, mit der die Institution entleert [...] wird.“ (Ebd., S. 113 f.) Diese Tendenz scheint sich zu verstärken. Die Schule wird zum Babysitter der Nation, zur überdimensionalen Bewahranstalt, „zu einer Art Wildpark mit ‚do it yourself’ und verfrühter Libido“ (ebd., S. 114). Der Widerspruch von Bildung und Herrschaft wird auf diese Weise unterlaufen, still gestellt, verschoben, um womöglich an anderer Stelle erneut aufzubrechen.

3.1.6 Zweifel und Glück

Dennoch hält Heydorn daran fest: Soll Bildung heute auf den Weg gebracht werden, so wird es darauf ankommen, das formal sich entwickelnde Einheitsschulwesen mit seinem adäquaten Inhalt zu füllen. Adäquat aber heiß hier: die partielle, zerrissene, zu Zwecken bloßer

Verwertbarkeit reduzierte Vernunft über sich hinauszuführen. Denn wo Rationalität ist, ist Differenz, ist die Möglichkeit einer großen Bezweiflung – nicht zuletzt der instrumentalisierten Vernunft selbst. Zur wichtigsten Aufgabe bildungstheoretischer Reflexion gehört es daher, den Zweifel wach zu halten, den Vorbehalt zu wecken, dass das, was ist, nicht alles ist. Nur so wird es möglich, sich vom Vorfindlichen zu lösen, den historischen Prozess mit einer Aussicht auf Freiheit zu verbinden. Zwar ist Geschichte, wie Heydorn gegen jedweden Geschichtsobjektivismus betont, ohne Gewissheit. „Sie verbürgt keine Zukunft. Sie enthält kein Gesetz, das sich unabhängig vom Menschen vollzieht, um ihn an sein Ziel zu bringen." (Heydorn 2004 c, S. 271) Gerade deshalb bleibt es den Menschen aufgegeben, ihre eigenen geschichtlichen Täter zu werden. Sie müssen auf ungeschütztem Terrain operieren, sich über gefährliches Gebiet bewegen.

Historische Bildung wird in dieser Situation zum überlebensnotwendigen Seismograph. Mit antiquarischer Historie hat sie nichts zu schaffen. Sie „nimmt die Vergangenheit nur als Zukunft mit" (Heydorn 2004 d, S. 230); sie vollzieht sich als rettende Kritik des Vergangenen, als „Kommunikation über die Zeiten, unabgerissener Dialog mit den Toten und Gespräch im kommenden Land." (Heydorn 2004 b, S. 125) Historische Bildung ist ihrem Wesen nach Dialog. Eben deshalb ist sie ohne Sprachvermögen nicht denkbar. Und unter ‚Sprache' ist dabei allemal mehr zu verstehen als ein positivistisch neutralisiertes ‚Zeichensystem' oder ein passables Transportmittel für Nachrichten zwischen sogenannten ‚Sendern' und ‚Empfängern'. Sprache ist ihrem eigentlichen Sinn nach Inbegriff eines Gedächtnisses, das die Vergangenheit mit der Zukunft verbindet. Sie ist Medium der Selbstverständigung der Gattung über ihren geschichtlichen Weg. „Die Sprache ist das Bewusstsein dieser Geschichte, Aufhebung des individuellen Todes über eine dauerhafte Kommunikation. Die Vernichtung der geschichtlichen Sprache vernichtet den Menschen." (Heydom 2004 a, S. 260) Daher ist es alarmierend, dass die ‚scientific language' moderner ‚Wissensgesellschaften' mit literarischer Bildung wenig gemein hat. Denn literarische Bildung löst das Bewusstsein aus seiner pragmatischen Verhaftung, gibt ihm eine – wenn auch imaginäre – Perspektive. Darin steckt ein aufrührerischer Stachel, dessen sich klassische Bildung bewusst war: Der „imaginäre Charakter der großen Literatur konnte auf die Realität hin befreit werden, den Wunsch nach gänzlich verändertem Leben wecken." (Ebd., S. 258) Entsprechend wurde das subversive Moment sprachlicher Bildung stets unter Kontrolle gehalten. Traditionell hatte literarische Bildung bei den Massen nichts zu suchen. Heute aber sind nur noch Massen übrig. Sie werden mit billigen Versatzstücken der Bewusstseinsindustrie beliefert. Gerade deshalb ist auf sprachlich-literarische Bildung zu insistieren. Denn „es ist die Zukunft des Menschen, die über die Sprache ebenso angezeigt wird wie über seine gesamte Geschichte." (Ebd., S. 255)

Historische und sprachlich-literarische Bildung, wie Heydorn sie versteht, dienen also allem anderen als weltfremder Stubenhocker-Gelehrsamkeit. Vielmehr befähigen sie dazu, sich der widersprüchlichen Wirklichkeit auszusetzen. Den Menschen wird im Bildungsprozess die intensive Erfahrung der historischen Umstände zugemutet. Sie sollen sich riskieren, sich an der Widerständigkeit der Welt abarbeiten. Anstrengung und Mühsal sind dabei unvermeidlich, auch wenn allenthalben das mühelose Lernen propagiert wird. Keiner kommt im Bildungsprozess unbeschadet davon. Die schmerzliche Einsicht, die jeder ernst zu nehmende Bildungsprozess bereithält, lautet: Wir alle sind Opfer mit der Aussicht auf Freiheit, wir alle sind schon freigesetzt inmitten der Determination. Diese „Erkenntnis", schreibt Heydorn, „muss tief in den Menschen eingelassen, von ihm erarbeitet werden, sie soll ihn zum Widerstand fähig machen, der die Enttäuschung verträgt. Denken und Empfindung müssen eine Verbindung eingehen, die niemand wieder aufheben kann, ohne sich selbst zu vernichten. Der Lernprozess, der Wachsein von früh auf intendiert, [...] kommt um das

Erfahren der Verwundung nicht herum, er darf ihr nicht ausweichen. Verwundet sind wir alle; hier wird der Verwundete wissend.“ (Ebd., S. 290)

Dass dem Leiden das Bewusstsein des Leidens hinzugefügt werden müsse, um es produktiv werden zu lassen, gehört zum kämpferischen, politischen Erbe Heydornscher Bildungstheorie. Dass die Erfahrung des Leids ohne Aussicht auf Freiheit den Sturz in den Abgrund beschleunigt, gilt jedoch nicht minder. Die Spur des Leidens in der menschlichen Geschichte wäre ohne Spuren des Glücks, die das Leiden durchkreuzen, nicht zu ertragen. „Nicht absolut geschlossen ist der Weltlauf, auch nicht die absolute Verzweiflung; diese ist vielmehr seine Geschlossenheit“, heißt es dazu bei Adorno. Entsprechend zieht seine ‚Selbstreflexion der Dialektik’ die äußerste Konsequenz: „So hinfällig in ihm alle Spuren des Anderen sind, so sehr alles Glück durch seine Widerruflichkeit entstellt ist, das Seiende wird doch in den Brüchen [...] durchsetzt von den stets wieder gebrochenen Versprechungen jenes Anderen.“ (Adorno 1975 a, S. 396) Dass die Opakheit des Leidens gebrochen ist, gehört gleichsam zum vorausgesetzten Wissen, ohne das die Erfahrung der Verwundung keine schöpferische Kraft entfalten kann. Es ist ein frühes, zumal unbewusstes Wissen um das gebrochene Glück, das den „Traum, den das Leid der Vergangenheit zeugte“ (Heydom 2004 a, S. 290), wach hält. Dieser Traum aber ist für Heydorn mehr als falscher, illusionärer Schein. Er lebt aus der geschichtlich gereiften Hoffnung, dass „der Mensch das Licht, das er in sich trägt“ (ebd., S. 301), doch noch finden werde.

Gleichwohl bleibt der Steg in die Zukunft brüchig; Heydorn weiß das nur zu gut. Jeder Schritt, der sich über verhängte Grenzen hinweg setzt, bleibt risikoreich. Das Risiko ist unumgänglich. Doch artikuliert sich für Heydorn in jedem neuen, tastenden Schritt zugleich eine Hoffnung: die Hoffnung auf die Unwiderrufbarkeit einer letzten Zusage an menschliche Geschichte. „Die Gewissheit, dass es gelingen wird“, schreibt Heydorn, „ist letztlich eine Frage des Glaubens, dem der Indikator nicht widerspricht, der durch ihn aber nicht abgedeckt wird. Nur dies ist eine Frage des Glaubens; empirisch wissen wir nur um das Unaufgelöste. […] So hat sich alles Zerrissene auf den Weg zu machen.“ (Ebd., S. 301)

3.2 Koneffke: Integration und Subversion

3.2.1 Die Bildungsreform der 60er und 70er Jahre

Nicht ohne Verwunderung schaut man heute auf die Bildungsreform der 60er und 70er Jahre des letzten Jahrhunderts zurück. Denn von den großen Reformaspirationen scheint auf den ersten Blick nicht viel übrig geblieben zu sein. Was von der Reform überdauerte, so resümiert Klemm, war nicht die integrierte Gesamtschule, um die der Streit im Wesentlichen geführt wurde, sondern waren Veränderungen im Bereich der Curricula, der Lernarrangements und des pädagogischen Umgangs (vgl. Klemm u. a. 1985, S. 75). Ihren Ausdruck fanden sie beispielsweise im Abbau eines autoritären Habitus, im Verschwinden des traditionellen Bildungskanons zugunsten einer spezialisierten Fächerwahl, in revidierten Curricula, die dem sogenannten ‚wissenschaftsorientierten Lernen' dienen sollten. Das Programm der Wissenschaftsorientierung regredierte allerdings recht schnell zu einem disziplinär verengten Konzept fachimmanenter Wissenschaftsunterweisung.

Die emanzipatorischen Ideale, die die Reformer anfangs beflügelten, kamen schließlich selbst unter die Räder der ‚rollenden Reform'. So verwundert es wenig, wenn Dieter Lenzen – in früheren Jahren selbst reformorientierter Blankertz-Schüler – Mitte der 90er Jahre seinen definitiven Abgesang auf die Emanzipationspädagogik präsentierte. Ihm zufolge lässt sich die Entwicklung der Erziehungswissenschaft im zwanzigsten Jahrhundert als eine Folge von Krisen rekonstruieren, wobei für Lenzen das Ende der sogenannten ‚Kritischen Erziehungswissenschaft' mit der „dritten Theoriekrise der deutschen Pädagogik, der Krise der Kritik" (Lenzen 1994, S 30) zusammenfällt. Nach seiner Lesart war es ein pragmatisches Defizit, das der Kritischen Erziehungswissenschaft den Garaus machte. Ihr kritischer Habitus war Lenzen zufolge zu nichts anderem nutze als dazu, theoretische Einwände zu erheben, die ohne praktische Konsequenzen blieben oder – schlimmer noch – die Funktionalität von Systemabläufen behinderten. Daher trat, so behauptet er, seit Mitte der siebziger 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 die Kritische Erziehungswissenschaft in den siebziger Jahren […] tot gelaufen." (Ebd., S. 30)

Lenzens Abgesang legt einen verführerischen Kurzschluss nahe. Auf eine einfache Formel gebracht lautet er: außer Spesen nichts gewesen. Doch lässt sich mit guten Gründen bezweifeln, dass die kritischen Einsprüche, die die Reformphase der 60er und 70er Jahre begleiteten, wirkungslos geblieben sind. Nur wenige Jahre nach Lenzens postmodern anmutender Shortstory vom Aufstieg und Niedergang Kritischer Erziehungswissenschaft warfen Boltanski und Chiapello einen ganz anderen (soziologisch orientierten) Blick auf die gesellschaftlichen Umbrüche der späten 60er und 70er Jahre (vgl. Boltanski/ Chiapello 2003). Ihnen zufolge zeigte die ‚künstlerische Kritik', die die damaligen Strukturreformen inspirierte und begleitete, durchaus Wirkung – allerdings ganz anders als intendiert. Das kritische Potential der Reformbewegung wurde vom ökonomischen Sektor aufgesogen und integriert. Als wirksames Mittel gegen ökonomische Erstarrung wurde der ‚kritische Geist' der 68er zum Ferment des ‚neuen Geistes' des Kapitalismus: „Die Forderung nach Autonomie wurde in die neuen Unternehmensstrategien integriert. So war es möglich, die Arbeiter erneut in den

produktiven Prozess einzubinden und die Kosten der Kontrolle zu verringern, indem diese durch Prozesse der Selbstkontrolle ersetzt und Autonomie und Verantwortungsbewusstsein direkt an die Nachfrage der Kundschaft gebunden wurde.“ (Boltanski/ Chiapello 2001, S 468 f.) Die ‚künstlerische Kritik’ wurde zur tragenden Ressource des neuen, flexiblen, projektbasierten Kapitalismus (vgl. Kocyba 2005; Bröckling 2007, S 260 ff.).

Nicht zum ersten Mal verhalfen auf diese Weise gesellschaftspolitische und pädagogische Reformimpulse einer ‚Bewegung’ auf die Beine, die sie am Ende zu ganz anderen Zwecken in Dienst nahm. Man kann dies an der Reformpädagogik zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts ebenso ablesen wie an der Bildungsreform der 60er und 70er Jahre (vgl. Heydorn 2004 a, S 196 ff.). Bereits Ende der 60er Jahre sahen Heydorn und Koneffke mit großer Klarheit voraus, in welchen Fallstricken sich die Bildungsreform verfangen würde. Doch ließ die Mehrzahl der reformbegeisterten Pädagogen dieser Jahre deren Einwände nicht gelten. Mehr noch: Sie wurden erst gar nicht zur Kenntnis genommen. (vgl. Pongratz 2009 a, S. 99 ff.) Dies änderte sich auch nicht, als gegen Ende der 70er Jahre die Reformeuphorie umschlug. Nicht wenige suchten nun nach einem „einigermaßen biografieneutralen Ausstieg aus dem linken Kontinuum ihrer Generation, (nach einer) Art intellektueller Kronzeugenregelung“ (Diedrichsen 2001). Rückblickend resümiert Diedrichsen den Umschwung wie folgt: „Die empirischen 68er sind in Deutschland im Verlaufe der achtziger 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 68 zurückgegangen oder gar vollständig reaktionär geworden.“ (Ebd.). Aufs Ganze gesehen dürfte diese Einschätzung zutreffen. Gerade der konstruktivistisch-systemtheoretische Mainstream bildet seitdem eine der ‚Hauptschlagadern’ des aktuellen pädagogischen Diskurses (vgl. Pongratz 2009 b). Diejenige Theorietradition hingegen, die genügend Resistenz und Renitenz bewiesen hatte, sich nicht vor den nächstbesten Reformkarren spannen zu lassen, kam nicht zum Zug. Sie blieb in ihrem Theoriegehalt nicht nur ‚subversiv’, sondern ‚sublim’; sie blieb eine unterschwellige Gegenbewegung: häufig genug übersehen, aber ungebrochen. Seitdem jedoch die widersprüchlichen und destruktiven Resultate der jüngsten Reform seit der Jahrtausendwende allmählich vor Augen treten, gewinnt sie erneut an Aktualität. Diese Theorietradition ist mit dem Namen Koneffke untrennbar verbunden.

3.2.2 Integration und Subversion

Will man die aktuellen Reformansätze kritisch unter die Lupe nehmen, dann lohnt sich ein ‚Blick zurück nach vorn’. Dabei stößt die Rückbesinnung auf Texte, die – auch wenn sie weit zurück liegen – eine eigene Wirkungsgeschichte entfalten. Ihr Effekt besteht nicht darin, eine publikumswirksame Resonanz zu erzeugen, sondern eine anhaltende Beunruhigung. Solche Texte zeugen nicht nur von einem langen historischen Atem, sondern erzeugen selbst eine untergründige Rezeptionsgeschichte. Auch wenn sie vom jeweils dominanten theoretischen Mainstream nicht absorbiert wurden und stattdessen geradezu gegen alle Theoriemoden anrennen, bleiben sie sublim präsent: Man kommt immer wieder auf sie zurück. Solch ein Text ist Gernot Koneffkes „Integration und Subversion“ (Koneffke 1969).*

(*Anm.: Eine zusammenfassende Publikation von Koneffkes bildungstheoretischen Essays ist noch immer ein Desiderat; eine Übersicht findet sich jedoch im Netz unter dem Link http://www.kritische-bildungstheorie.de/index.php?page=dokumente&subpage=koneffke)

Koneffkes Analyse stellt die Reformmaßnahmen der späten 60er Jahre in einen weiten theoriegeschichtlichen und gesellschaftstheoretischen Horizont. Ansatzpunkt seiner Überlegungen ist die These, dass die bürgerliche Herrschaftsgesellschaft im Bildungswesen einen ihrer „verwundbarsten Punkte“ (ebd., S. 391) habe. In ihm komme ein Widerspruch

zum Zug, der als ‚Widerspruch von Integration und Subversion' gefasst werden könne. Dieser Widerspruch kennzeichne auch die (damals gerade in Gang gesetzte) Bildungsreform.

Ihre Vorbilder fand sie (kaum anders als heute) im allgemeinbildenden Schulwesen der USA sowie im sozialstaatlich orientierten Schweden (dem später Finnland als Mekka reformfreudiger Bildungspolitiker den Rang ablief). Koneffkes Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, der Zweck der Reformmaßnahmen bestehe vor allem darin, „die wirtschaftliche Effizienz der Bildung" (ebd., S. 407) zu steigern. Dem diene z. B. die „Entintellektualisierung" (ebd., S. 407) und „Pragmatisierung" (ebd., S. 408) von Bildungsinhalten, die „Nivellierung und zugleich […] funktionelle Steigerung" (ebd., S. 408) von Schulleistungen, die Produktion einer „spezialisierten Intelligenz" (ebd., S. 408) in Abhängigkeit vom jeweiligen Bedarf des Arbeitsmarktes.

Gleichwohl insistiert Koneffke drauf, dass sich neben der ökonomischen Überformung ein anderer, gegenläufiger Impuls durchsetzt: ein subversives Moment, das zur Bildung in der bürgerlichen Welt gehöre und nicht einfach auszulöschen sei: „Der aufs Bildungswesen übergreifende Integrationsprozess offenbart einen Impetus, der nicht allein durch die ökonomische Zweckbestimmung, sondern nur unter Einbeziehung der Annahme subversiv wirkender Potenzen auch in der spätkapitalistischen Reform erklärt werden kann. Das ist für die Frage nach den Aussichten dieser Reform von grundlegender Bedeutung." (Ebd., S. 409 f.). Im Kern läuft Koneffkes Analyse darauf hinaus zu zeigen, wie der subversive Impetus bürgerlicher Bildung zwar verdrängt oder verschoben, nicht jedoch still gestellt werden kann. „Das System, das sich in seinem Fortbestand verewigen will, kann sich nur als Ganzes sichern: Die Selbsterhaltung des Systems konserviert auch dessen historische Voraussetzungen. Erst im Kontinuum bürgerlicher Geschichte weist sich eine Reihe von Elementen der Reform als emanzipatorisch aus." (Ebd., S. 411 f.). Dies betrifft vor allem die institutionelle Seite des Reformprozesses. Während die Bildungsinhalte einerseits funktionalistisch zurechtgeschnitten und ihres kritischen Gehalts beraubt werden, kommt das Bildungswesen seiner institutionellen Form nach dem Anspruch allgemeiner Bildung immer näher: „Die Gegensätze in der Reform", schreibt Koneffke, „stellen sich dann so dar, dass die einstweilen perfekteste Entleerung des Bildungsprozesses in Formen sich vollziehen muss, die sich mit dem alten Gedanken einer erzieherischen Ermächtigung aller Menschen zur Freiheit verbinden" (ebd., S. 412).

Der Widerspruch der Bildung gewinnt so gesehen seinen markanten Ausdruck in der Zerrissenheit, mit der Form und Inhalt des Bildungsprozesses historisch auseinander treten (vgl. Kap. 3.1.5). Reichte zu Beginn der bürgerlichen Welt die beschränkte Form nicht zu, um dem universellen Bildungsanspruch Raum zu schaffen, so storniert die Gegenwart die Möglichkeit universeller Bildung über die Ausdünnung der Inhalte. „Die Umkehrung in der Trennung von Form und Inhalt des Bildungswesens", schreibt Koneffke, „ist ein Novum." (Ebd., S. 417). Ihre Konsequenzen liegen auf der Hand: Mehr denn je geht es nun darum, die inhaltliche Seite des Bildungsprozesses aus ihrer Erstarrung zu lösen, Bildung in unverkrüppelter Gestalt zur Wirkung kommen zu lassen, indem den Menschen „ein Licht aufgesteckt" (ebd., S. 419) wird.

Die Bedingungen scheinen Koneffke dafür günstig, denn die von der Reform eingeforderte Mobilität und Beweglichkeit von Arbeitskräften führt zu einer „Aufwertung des potentiell selbständigen Faktors" (ebd., S. 421). Das gleiche System, das die Gefahr eines „postliterarischen Analphabetentums" (ebd., S. 420) heraufbeschwört, kultiviert andererseits die „unerlässlichen Voraussetzungen einer reflektierten Distanzierung vom System" (ebd., S. 423). Daraus folgt zwar keine historische Notwendigkeit, mit dem System zu brechen, doch

drängt sich zumindest eine historische Möglichkeit auf, die ergriffen sein will. Und nur wenn sie ergriffen wird, könnte das zum Zuge kommen, worum sich Koneffkes Analysen im Kern drehen: die „Wiederherstellung der subversiven Funktion, die das Bildungswesen als bürgerliches von Anfang an hatte.“ (Ebd., S. 414)

3.2.3 Reformperspektiven nach der Jahrtausendwende

Blickt man im Kontext der aktuellen Reformdebatten auf diese inzwischen Jahrzehnte alte Analyse zurück, so fällt zunächst die Kontinuität der Begründungsmuster in den Blick, auf die die (ansonsten differenten) Reformprozesse Bezug nehmen: Da findet sich die bereits erwähnte und immer wieder beschworene ‚Mobilität’, die erhöht werden müsse; da taucht ein funktionalistischer Begabungsbegriff auf (vgl. ebd., S. 405), der damals Begabungsreserven ‚mobilisieren’ sollte, während er nun dazu dient, ‚Eliten’ zu selegieren; da findet sich der Verweis auf transnationale Rahmenbedingungen, der damals den europäischen Integrationsprozess in den Blick rückte und seitdem globale Ausmaße angenommen hat; und schließlich fällt die „offene ökonomische Argumentation“ (ebd., S. 401) ins Augen, die inzwischen offensichtlich bereits so weit ins Alltagsbewusstsein eingewandert ist, dass gängige Begriffe wie ‚Lehrimport und -export’ oder ‚credit-points’ niemanden mehr zu irritieren scheinen.

Damals wie heute ging es um die effiziente Produktion „von Wissen und wirtschaftlich verfügbarer Intelligenz“ (ebd., S. 393), auch wenn seinerzeit der Begriff der ‚Wissensgesellschaft’ noch nicht erfunden war. Und damals wie heute diente das amerikanische Modell als Kopiervorlage, um die Reformmaßnahmen einzunorden. Seine zentralen Elemente umreißt Koneffke wie folgt: „Bezeichnend […] ist […] die Orientierung des Lehrplans an den individuellen Neigungen und Fähigkeiten der Schüler sowie der pragmatische Habitus der Unterrichtsarbeit. Die Schullaufbahn ist gekennzeichnet durch eine von Stufe zu Stufe zunehmende Wahlfreiheit von Fächern, Kursen und Schwierigkeitsgraden. Damit verliert die in Europa geläufige Klassengemeinschaft der Schüler ihre Funktion; die individuellen Lehr- und Stundenpläne und die Kursusgruppen treten an ihre Stelle. Der Bezugspunkt der Leistungsbewertung ist nicht die Klasse, in der man ‚sitzen bleibt’ oder mit der man aufsteigt, sondern der Fachkursus, den man erfolgreich absolviert oder wiederholt. Die Leistungsmessung tendiert zu nationaler Vereinheitlichung durch Einführung objektiver Maßstäbe. Die Unterrichtsinhalte orientieren sich weitgehend am unmittelbaren gesellschaftlichen Bedürfnis.“ (Ebd., S. 399)

Gleichwohl zeigen sich im historischen Vergleich auch gravierende Unterschiede. Sie kommen z.B. in der grundlegenden Umstellung der Steuerungslogik von Bildungsprozessen zum Ausdruck, die sich nicht mehr an den Ressourcen orientiert, die dem System zur Verfügung gestellt werden, sondern an seinen vorzeigbaren Leistungen. Mit dem Übergang von der Input- zur Outputsteuerung verschiebt sich die Aufmerksamkeitsrichtung: von staatlichen Interventionen zu Bildungsmärkten, vom Gleichheitspostulat zu Exzellenzgesichtspunkten, von der Quantität von Bildungsabschlüssen zum Qualitätsmanagement, von der Expansion des Bildungssektors zur Verknappung von Ressourcen.

Vor allem aber zeigt sich der Unterschied in einem gewandelten Verhältnis von Form und Inhalt des Bildungsprozesses. Die von Koneffke diagnostizierte Bruchlinie zwischen dem „progressiven Gehalt organisatorischer Formen“ (ebd., S. 417) und der inhaltlichen „Verkehrung der Bildung in Unbildung“ (ebd., S. 409) gewinnt an Komplexität, erscheint gleichsam in sich selbst gebrochen. Einerseits kündigen die Reformmaßnahmen der Jahrtausendwende das einheitsstiftende Moment der Vorgängerreform auf: Statt eines

Einheitsschulsystems werden nun vielfältige Spezialeinrichtungen – von Eliteuniversitäten bis zu privaten Schulgründungen – propagiert. Andererseits aber findet sich diese Vielfalt von Formen zusammengeschlossen in einem neuen, umfassenden Kontrollregime, das das gesamte Leben der Menschen ergreift: im System des lebenslangen Lernens (vgl. Pongratz 2007). Mit ihm soll es möglich werden, die Klippen vorausgegangener Reformen zu umschiffen. Weder soll es zu einer ‚Überfüllungskrise' weiterführender Bildungseinrichtungen kommen, noch zu einer Entwertung des kulturellen Kapitals, das die höheren Bildungsabschlüsse repräsentieren. Die ‚Quadratur des Kreise', die die zeitgenössische Bildungsreform zu lösen vorgibt, besteht gerade darin, das Bildungssystem für neue Formen der Aufstiegsqualifizierung zu öffnen, ohne seine Selektionsfunktion in Frage zu stellen. Öffnung und verschärfte Selektivität sollen ebenso ineinander greifen wie erhöhte Flexibilität und Hierarchisierung der Bildungsabschlüsse. Die gesellschaftlichen Kategorien von ‚oben und unten' bleiben erhalten, nur sollen Aufstieg und Absturz nun rascher aufeinander folgen können. Alles soll also anders werden – und alles soll so bleiben, wie es ist.

Aus der Fülle der vorgehaltenen Maßnahmen lässt sich eine Doppelstrategie herausdestillieren: Auf der einen Seite werden die Menschen ökonomisch mehr denn je unter Zugzwang gesetzt, ihre Haut zu Markte zu tragen. Andererseits werden sie moralisch zugerüstet, sich für die Ausschöpfung ihrer Potentiale mitverantwortlich zu fühlen, die Umverteilung von Finanzierungslasten mit zu tragen und einen „verschwenderischen Umgang mit Lern- und Arbeitszeit" (vbw, Bd. 2, S. 25) zu bekämpfen. Die Faustformel für diesen intensivierten Zugriff auf die Lernfähigkeit der Menschen lautet: „Verfrühung, Verdichtung und Verstetigung" (vbw, Bd. 1, S. 125). Ebenso gut ließe sich auch von Integration, Verwertung und Gleichschaltung sprechen. Denn was immer in den Lernprozess Eingang findet, muss sich bildungsökonomisch ausweisen. Es erhält seine Bedeutsamkeit einzig durch „eine konsequente Arbeits- und Berufsorientierung des Lernens" (vbw, Bd. 1, S. 27).

Diese Arbeits- und Berufsorientierung steckt den Horizont der Reformmaßnahmen ab. Es sind vor allem zwei Prinzipien, die dabei zum Tragen kommen: Modularisierung und Individualisierung. Die Lösung, die älteren Reformmodellen vorschwebte, um Konformität und Spezialisierung, gesellschaftliche Integration und individuellen Wettbewerb auszutarieren – nämlich der Rückgriff auf ein Kern-Kurs-System – reicht längst nicht mehr aus. Gefragt ist der „flexible Ein-, Auf- und Umstieg im System" (vbw, Bd. 2, S. 15). Nur den Jüngsten wird noch zugestanden, „in stabilen Stammgruppen zu lernen." (Ebd., S. 104) Alle anderen sollen von früh auf lernen, in projektorientierten Teams ihr unternehmerisches Denken und Handeln zu entwickeln. Lerngruppen werden daher entsprechend altersheterogen, aber voraussetzungshomogen zusammengesetzt. Folgt man der von Dieter Lenzen maßgeblich mit initiierten Expertise der Vereinigung der bayerischen Wirtschaft (vbw), so soll es stabile Stammgruppen jenseits der Primarstufe nur dann noch geben, „wenn dies über weitestgehend gemeinsame Curricula erforderlich ist." (Ebd., Bd.1, S. 196) Gemeinsame Curricula aber bilden die Ausnahme, nicht die Regel, denn das Prinzip der Modularisierung soll völlig differente Lernwege eröffnen. Mit ihm soll es möglich werden, auch „separate Teilqualifikationen zu erwerben, die in einer gegebenen Situation funktional für den Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit bzw. für den Betrieb sind." (Ebd., S. 223)

3.2.4 Glücksritterakademien

Damit ist der Rahmen abgesteckt, in dem das Verhältnis von Schul- bzw. Hochschulsystem und Wirtschaftssystem neu justiert werden soll. Die ‚Ökonomisierung' der Bildung zielt nicht einfach auf eine Auflösung der Systemgrenzen, sondern auf die Übertragung betriebswirtschaftlicher Organisations- und Steuerungsformen in systemfremde Bereiche.

Bildungseinrichtungen und Wirtschaft sollen dadurch so aufeinander abgestimmt werden, „dass in beiden Systemen gleichermaßen ökonomische Kalküle die wesentliche handlungsorientierte Größe darstellen.“ (Hoffacker 2001, S. 3) So gesehen ist die Rede von der ‚Ökonomisierung’ der Bildung dahingehend zu präzisieren, dass es sich um eine ‚Verbetriebswirtschaftlichung’ handelt, durch die die Logik der Verwertung unmittelbarer als je zuvor im Bildungsbereich zur Anwendung gebracht werden soll.

Dass das öffentliche Bildungswesen immer der Reproduktion der Gesellschaft diente und insofern im Rahmen eines ökonomischen Kalküls operierte, ist nicht neu. Neu aber ist, dass die Eigenlogik von Bildungsprozessen dem betriebswirtschaftlichen Kalkül nun unmittelbar unterstellt werden soll. Und dies, obwohl der Erfolgsnachweis der neuen Managementtechniken weiterhin aussteht: „Die Behauptung, dass Wettbewerb Schulen verbessere, lässt sich empirisch nicht bestätigen“ (vgl. Weiß 2003, S. 219; Klausenitzer 2004, S. 151). Doch hält dies zahlreiche Zeitgenossen nicht davon ab, die angeblich fälligen Konsequenzen bereits jetzt zu ziehen: Schulen und Hochschulen sollen den Charakter von Service-Agenturen annehmen, die unterschiedliche Märkte mit unterschiedlichen Kundenstämmen bedienen. Dies setzt natürlich voraus, dass die Kunden sich als Kunden und die Anbieter sich als Anbieter begreifen lernen. Dem dienen besondere Lehrangebote, die praktisch alle Schulen und Hochschulen in ihr Standardprogramm integrieren: Rhetorik- und Selbstdarstellungskurse, Präsentations- und Moderationsverfahren, Soft-Skill-Techniken und Bewerbungstrainings. Am intensivsten aber wirkt der stumme Zwang der Verhältnisse selbst: durch die Verkürzung und Straffung von Studienzeiten, durch die Vervielfachung und Verstetigung von Prüfungen, durch die Einführung von Studiengebühren oder das Ausloben von Studienpreisen.

Der Umbau von Hochschulen zu Service-Agenturen mit einem qualifizierten Warenangebot findet vor allem in der Modualisierung von Studiengängen seinen Niederschlag. An die Stelle von Studiengängen, die sich an der Struktur einer Disziplin orientieren, treten nun Studienprogramme, die den Anspruch erheben, Studienzeit und Studienbelastung objektivieren zu können. Module fungieren demnach als Tauschobjekte bzw. käufliche (Bildungs-)Waren, die von Kunden geordert werden können. Modularisierte Studiengänge (oder Lehrgänge) entsprechen einem bestimmten Waren-Sortiment, wobei den Käufern bestimmte Wahlmöglichkeiten eingeräumt werden (z. B. wann sie welche Module erwerben wollen). Die Flexibilität des ‚Einkaufs’ von Modulen hält sich dabei in (von Studienordnungen) abgesteckten Grenzen. Die Module selbst gewinnen den Charakter präparierter Warenpakete, die unterschiedliche Ingredienzien enthalten können (Fertiggerichten vergleichbar, die unterschiedliche Nahrungsmittel zu einem Standardgericht kombinieren). „So kann ein Modul als eine Einheit aus Lehrstoff, Unterrichtsmethoden und Evaluationsmethoden aufgefasst werden, die gemeinsam zu einem bestimmten Set von Wissen, Fertigkeiten und Haltungen beitragen müssen. Diese ‚Pakete’ lassen sich miteinander verkoppeln und können dem Studenten als Bausteine angeboten werden, so dass dieser […] in sich selbst investieren kann.“ (Masschelein/ Simons 2005, S. 75 f.)

Allerdings teilen die Anbieter solcher Module (also Schulen und Hochschulen) die Grundsituation aller Konkurrenten des Bildungsmarkts: nämlich das Risiko, auf ihren Modulen als ‚Ladenhütern’ möglicherweise sitzen zu bleiben, wenn sich nicht genügend Käufer finden. Andererseits treibt sie die Aussicht auf Gewinn (denn Module sind ihrer eigenen Logik nach privatwirtschaftlich produzierte, vermarktbare Bildungsgüter). Entsprechend müssen sich Bildungseinrichtungen auf dem Markt positionieren, ein Werbe-Image entwickeln (am besten mit eigenem, geschütztem Warenzeichen).

Dabei könnte es Bildungseinrichtungen als Anbietern von Bildungsgütern im Prinzip gleichgültig sein, was ihre ‚Kunden' damit anfangen – Hauptsache, sie zahlen pünktlich den geforderten Preis (etwa in Form von Schulgeldern oder Studiengebühren). Doch machen Bildungsinstitutionen gewöhnlich ein doppeltes Angebot: Sie stellen nicht nur Bildungsgüter zur Verfügung, sondern arrangieren auch Lernumgebungen für deren individuelle Aneignung. Bildungseinrichtungen sind unter unternehmerischen Gesichtspunkten also nicht nur Verkaufs-Agenturen von ‚Bildung', sondern zugleich auch Produktionsstätten von Kompetenzen. Schüler und Studierende kommen in dieser Perspektive nicht allein als Konsumenten von Bildungsangeboten, sondern zugleich als ‚Markenartikel' von Bildungsunternehmungen in den Blick. Sie besetzen als Kunden und High-End-Produkte ein und derselben Einrichtung eine Doppelposition, die sich nicht bruchlos ineinander fügt. Während Hochschulen als Bildungs-Discounter an einem langfristigen Kunden-Verhältnis interessiert sein müssten, erscheinen ihnen als Produktionsstätten von Kompetenzen lange Studienzeiten von Übel. Je kürzer der Produktionsprozess (unter Wahrung festgelegter Standards) organisiert werden kann, umso besser. In gewissem Sinn, so Lutz Koch, werden unter Rationalisierungsgesichtspunkten Studierende zu personae non gratae, „die um so lieber gesehen werden, je schneller sie wieder verschwinden. Am liebsten sähe man diejenigen, die mit der Immatrikulationsurkunde zugleich ihre Examensurkunde in Empfang nehmen. Das ist bekanntlich nicht möglich, stellt aber den Limes dar, dem sich der Prozess anzunähern strebt." (Koch 2004, S. 41)

Dies setzt natürlich voraus, dass Bildung produziert werden kann; und zwar nach einer Logik und mit Steuerungsinstrumenten, die sich an betriebswirtschaftlichen Prozessverläufen orientieren. Die Optimierung der Bildungsproduktion bedient sich aller im Unternehmensbereich üblichen Rationalisierungs- und Kontrollverfahren (Eingangskontrollen, Indikatoren- bzw. Kennziffernsysteme, permanente Fertigungskontrollen, Endabnahme und anschließende Vermarktung). Es versteht sich von selbst, dass Bildungseinrichtungen die Selektion der ‚Rohprodukte', die Eingang in ihren Produktionsprozess finden sollen, nun in die eigene Hand nehmen müssen. Auswahlgespräche und Assessments werden ebenso zur Regel wie sogenannte ‚Portfolios', die einen Gesamtüberblick über alles Wissen, alle Kompetenzen und Einstellungen anstreben, an denen sich die ‚Qualität' des Produkts bemessen lassen soll.

Das heimliche Ideal, das durch alle Modularisierungs-, Qualitäts- und Kompetenztheoreme hindurchscheint, ist der sich selbst organisierende, hochflexible Robinson, der gelernt hat, auf dem stürmischen Ozean der Weltmärkte seinen eigenen Untergang zu überstehen. Doch ist der Erfolg weniger denn je gewiss. Seine Unvorhersagbarkeit kompensieren Bildungsinstitutionen gemeinhin mit einem Glücksversprechen: ‚Wir bringen dich nach vorne! Wir gehören zur Spitze! Wir sind die beste Versicherung gegen das Risiko des Scheiterns!' So wird die neueste Reform zum Geburtsbett von ‚Glücksritterakademien', die nicht weniger marktschreierisch auf sich aufmerksam machen wie die Philanthropine des 18. Jahrhunderts.

3.2.5 Das Milchmädchen rechnet

Das Versprechen der Bildungsreform lautet: kostengünstige, qualitativ hochwertige Produktion von Bildung. Dennoch steckt ein Fehler in der Rechnung. Denn die Gewissheit, mit der Schüler und Studierende zu High-End-Produkten entwickelt werden sollen, existiert nicht. Bereits seit Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts wissen wir aus empirischen Untersuchungen, dass die bildende Wirkung von Institutionen in erster Linie nicht in den organisatorischen Bedingungen – noch nicht einmal im Wissen von Lehrern – zu suchen ist, sondern dass die ‚nature of teaching' den entscheidenden Unterschied macht. (vgl. Gonon

2003, S. 294; Wayne/ Youngs 2006.) Offensichtlich bleibt Bildung an face-to-face-Interaktionen und singuläre, situative Kontexte gebunden. Dies macht es unmöglich, die Ressourcenwirksamkeit von Bildungsinvestitionen hinreichend zu bestimmen. Eine Meta-Analyse von 377 Studien zur ‚Produktions-Funktions-Schätzung', die Hanushek 1997 vorlegte (vgl. Hanushek 1997; Radtke 2003, S. 298;), führte zu dem ernüchternden Ergebnis, dass sich eine konsistente Beziehung zwischen „variations in school resources and student performance" nicht finden ließ. Die irritierten Forscher schlossen messerscharf, dass nicht sein kann, was nicht sein darf – und kamen zur Vermutung, irgendwelche Variablen oder Variablen-Konstellationen übersehen zu haben. Viel näher aber liegt der Schluss, dass das, was übersehen wurde, nicht zu sehen ist: nämlich das unveräußerliche Moment subjektiver Selbstkonstitution, die Reflexivität des Subjekts.

In klassischer Terminologie ließe sich auch sagen: Jeder Bildungsprozess bedarf der reflektierenden Urteilskraft, einer spekulativen Leistung von Subjekten also, die selbst nicht wieder funktionalisierbar ist (vgl. Pongratz 2003, S, 37 f.; Fuchs/ Schönherr 2007). Bildungsprozesse, die ihren Umweg über die reflektierende Urteilskraft von Subjekten nehmen, gelten zu Recht als langwierig, instabil und unsicher. Gleichwohl kommen Schulen und Hochschulen um diese Klippe nicht herum. Es ist so gesehen das sich bildende Subjekt selbst, das den Bildungsökonomen und Reformstrategen in die Quere kommt. Damit es sich dennoch in die Rolle fügt, die ihm zugedacht ist, muss es gefügig gemacht werden. Dies geschieht mal mit sanfter Überredung, freundlichem Zuspruch oder Versprechungen, mal mit Zwang. Die Überredung bedient sich des tradierten Vokabulars pädagogischer Reformen: Die alten rhetorischen Figuren der Wende zum zwanzigsten Jahrhundert werden neu aufpoliert und als ‚neue Lernkultur' oder ‚humanes Lernen' noch einmal unters Volk gebracht (vgl. Schirlbauer 1996, S. 11 ff.; 105 ff.). Zwar erweist sich das humanistische Flair bei genauerem Hinsehen als Mogelpackung, doch entfaltet es damals wie heute eine suggestive Wirkung. Wer dennoch zweifelt, den bestraft das Leben. Denn die aktuelle Reform entfaltet einen unnachgiebigen Druck, um Theorie und Praxis an die Kette zu legen. Bildungstheorie soll sich als Kompetenztheorie bescheiden, Pädagogik soll sich auf empirische Bildungsforschung fixieren und Selbstvermarktung soll sich als zeitgemäße, alternativlose Form der Selbstverfügung erweisen.

Das Versprechen der Selbstverfügung aber geht angesichts der unübersehbaren Resultate des immer weiter getriebenen Verwertungsprozesses zu Protest. Die innere und äußere Dekomposition des Subjekts, die Verwüstung innerer und äußerer Natur lassen sich nicht unbegrenzt kaschieren. So treibt die tendenzielle Universalität der Verwertung „die negative Realität einer universellen Kritik" (Koneffke 1993, S. 216) hervor. An den Krisen, die die neueste Reform zu lösen vorgibt und zugleich verschärft, werden die Bruchlinien erkennbar, an denen Einzelnes und Allgemeines auseinander treten: Selbstvermarktung und Selbstverfügung lassen sich ebenso wenig über einen Leisten schlagen wie Brauchbarkeit und Glückseligkeit in den Philanthropinen des 18. Jahrhunderts.

So wird der Blick zurück zum Blick nach vorn: In der neuhumanistischen Kritik konzentrierte sich bereits eine entscheidende Erfahrung des frühbürgerlichen Subjekts, die sich auch in den Widersprüchen der Gegenwart wiederfinden lässt: dass die Selbstbefreiung, die die Wende zur Neuzeit einleitete, „ohne die Individuen, die sich selbst als freie setzen" (Koneffke 2004, S. 242), nicht zu denken ist. Allerdings steht dieser unbedingte Mündigkeitsentwurf selbst noch unter historischen Bedingungen. Sie werden fassbar als Marktgesellschaft. „Das Subjekt gibt sich die Form des Marktes, die ihm entspricht, um in einen Wirkungsraum seiner gesellschaftlichen Durchsetzung einzutreten: um als dessen Produzent auch Produkt des Marktes zu werden." (Ebd., S. 244) Als Produkte des Marktes aber werden die Menschen

dazu verhalten, ihr Leben zu veräußern, ihre Haut zu Markte zu tragen. Damit verkehrt sich ihre individuelle Selbstsetzung in die Verselbständigung des Wertgesetzes. „Namentlich in der Globalisierung, der Durchsetzung der Geltung des Wertgesetzes, ist der Impuls von Freiheit und Mündigkeit negiert.“ (Ebd., S. 240) Doch bedeutet ‚negiert’ nicht: verschwunden. „Denn“, so führt Koneffke den Gedanken weiter, „kein Element des Marktgeschehens lässt sich ohne Geltung individueller Freiheit, sei sie auch noch so domestiziert, erklären. Dem Markt, ob als Wochen- oder Weltmarkt notwendiges Moment in der Verwertung arbeitsteiliger Produktion, ist seinerseits die Freiheit der Individuen notwendig vorausgesetzt, wenn auch negativ, als Freiheit, die sich unablässig die Form der Selbstunterwerfung gibt.“ (Ebd., S. 240) Oder anders: Die bürgerliche Gesellschaft ist schon die Gesellschaft der Mündigen, aber – wie Bloch sagen würde – sie hat sich noch nicht (vgl. Koneffke 2006, S. 42).

Dieser Selbstwiderspruch der bürgerlichen Welt, den die aktuellen Reformmaßnahmen weitertreiben, versetzt die bildungstheoretische Reflexion und Praxis in permanente Spannung. Die Plastikwörter der Reform, die als Beruhigungspillen verabreicht werden (um die Widersprüche schönzureden oder funktionalistisch verschwinden zu lassen), erweisen sich als Placebos. An ihnen entzündet sich die theoretische Kritik. Kritische Bildungstheorie macht erkennbar, wie im Reformprozess das Potential der Selbstbestimmung wächst – wenngleich in negativer, verhexter Gestalt. Ihre Umkehr aber bleibt an die Kraft empirischer Subjekte gebunden. Kritische Bildungstheorie kennt keine List der Vernunft; sie „kompensiert keinen einzigen politischen Mangel oder Ausfall“ (Koneffke 1993, S. 203).

Nichts ist vorentschieden: Denkbar ist, dass mit der Zuspitzung der Widersprüche die Gewaltförmigkeit des gesellschaftlichen Verkehrs wächst, dass die bürgerliche Welt ihre eigenen Legitimationsgrundlagen aufzuzehren beginnt, indem sie ihre menschenrechtliche Verfassung schleichend dementiert. Damit käme allgemeine Bildung tatsächlich an ihr Ende. Es fiele zusammen mit dem Umschlag bürgerlicher Herrschaft in offene Barbarei. Denkbar ist aber auch, dass Pädagogik sich von den Schüben veränderter Vergesellschaftung soweit erfassen lässt, dass sie Gesellschafts- und Selbstkritik als notwendige Beziehung begreifen lernt. Dann könnte sie im Wissen um das, was aussteht, ihren Aufstieg „zum Vollmitglied der Weltbetriebswirtschaft“ (Euler 2003, S. 414) beherzt in den Wind schlagen.

4. Kapitel: Bildung – Reform – Kommerz

4.1 Foucault: Dispositive der Macht

4.1.1 PISA als gouvernementale Strategie

Wenn früher der Name ‚Pisa' fiel, dachten die meisten vermutlich an den ‚schiefen Turm' als Attraktion für Italienurlauber. Wenn heute von ‚PISA' die Rede ist, dann kommt als erstes die Schieflage des deutschen Bildungssystems in den Sinn. Die im Rahmen der internationalen Langzeitstudie PISA (Programme for International Student Assessment) vorgelegten Ergebnisse (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; Prenzel u. a. 2004/ 2007) irritieren nachhaltig die bildungspolitische Landschaft. Keine anderen empirischen Untersuchungen zum deutschen Schulsystem konnten so viel öffentliche Resonanz verbuchen. Die Flut von Diskussionen, Kontroversen und Reformplänen, die jede neue PISA-Erhebung nach sich zog, ruft Erinnerungen an frühere Krisenszenarien wach: vor allem an die ‚Bildungskatastrophe', mit der Picht (vgl. Picht 1964) in den 60er Jahren die deutsche Bildungspolitik wachrüttelte. Die ‚Bildungskatastrophe' signalisierte den Beginn eines tief greifenden Wandels des deutschen Bildungssystems; sie fand ihren legitimen Nachfolger im ‚PISA-Schock'.

Worin aber bestand dieser Schock? Auf den ersten Blick waren es die Untersuchungsergebnisse selbst, die schockierten. Das ‚Volk der Dichter und Denker' war aus seinem bildungspolitischen Halbschlaf aufgeschreckt worden. Die trügerische Illusion, das ‚Modell Deutschland' könne sich im internationalen Vergleich als Klassenprimus etablieren, zerplatzte wie eine Seifenblase. Denn die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler lagen in den Bereichen Lesen, mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung unterhalb des internationalen Durchschnitts. Darüber hinaus erwies sich die Leistungsstreuung in Deutschland als besonders groß und der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung als überproportional stark ausgeprägt.

Dieses Ergebnis gab zweifellos Anlass zu kritischer Selbstprüfung, doch lässt sich die Hektik und Radikalität der anschließend eingeleiteten Reformmaßnahmen daraus nicht begründen. Offensichtlich saß den Reformstrategen unterschiedlichster Couleur etwas im Nacken, das in der Lage war, einen immensen Druck aufzubauen. Dieser Druck fungierte als strategisches Element innerhalb eines sich global vollziehenden Transformationsprozesses, dessen Schaltstellen bis heute eine Handvoll unterschiedlicher Organisationen und Agenturen besetzt halten (vgl. Flitner 2006). Der Verdacht liegt nahe, dass es nicht (oder zumindest nicht nur) wissenschaftliche Interessen waren, die PISA aus der Taufe hoben. Vielmehr setzten (auf nationaler Ebene) politische Instanzen und (auf internationaler Ebene) Großorganisationen wie die OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) die PISA-Studie im Rahmen ihrer globalen politischen Agenda ins Werk. Sie werden auch weiterhin „nachhaltigen Einfluss auf Fragestellungen und Durchführung der Untersuchungen" (Lange 2002, S. 461) nehmen. Hinsichtlich der Privatisierungspolitik und Sprachregelung lassen sich bei globalen Institutionen (wie OECD, WTO, Weltbank oder IWF) allenthalben die gleichen Zielvorgaben wiederfinden. Sie lauten: Durchsetzung privatwirtschaftlicher Steuerungsprinzipien im öffentlichen Sektor, betriebswirtschaftliche Umgestaltung von Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen, Einführung von Markt- und Management-

Elementen auf allen Prozessebenen. Die Konsequenzen dieses Transformationsprozesses liegen auf der Hand: „Auch wenn die Resultate im einzelnen unterschiedlich ausfallen – *diese* drei Effekte hat die weltweite neoliberalistische Umstrukturierung der Bildung in jedem Fall: Überall da, wo sie stattfindet, sinken, erstens, die Staatsausgaben für den Bildungssektor, verschärft sich, zweitens, die soziale Ungleichheit im Zugang zum Wissen noch einmal drastisch, stellen, drittens, Mittelschicht-Eltern fest, dass es ihnen gefällt, wenn ihre Söhne und Töchter nicht mehr zusammen mit Krethi und Plethi die Schulbank drücken müssen." (Lohmann 2002, S. 103)

Angesichts der problematischen Effekte der mit Macht durchgesetzten Restrukturierung des Bildungswesens helfen politische Schaukämpfe zwischen neoliberalen Modernisierern und wohlfahrtsstaatlichen Verteidigern öffentlicher Bildung nicht weiter. Im Gegenteil: Die Streitigkeiten erwecken den Eindruck, als erlitten die PISA-Studien das bekannte Schicksal so vieler Reformprojekte: nämlich von unterschiedlichen Interessen in Dienst genommen zu werden, die – je nach Blickwinkel – aus den Untersuchungsergebnissen das herauslesen, was ihnen opportun erscheint. In Anbetracht der globalen Strategien aber, in denen bzw. durch die diese Studien ihre Macht entfalten, scheint es angeraten, den Blick umzukehren: Es ist die globale strategische Situation, die mit Hilfe der PISA-Brille unseren Blick kodiert. Denn der aktuelle Formierungsprozess des Bildungswesens läuft über implizite Standards, die jeder bereits akzeptiert haben muss, bevor er sich auf eine kontroverse Diskussion über PISA einlässt. Alle Klagen über das schlechte Abschneiden Deutschlands und alle gut gemeinten Reformvorschläge, die Deutschland wieder ‚nach vorne' bringen sollen, akzeptieren unter der Hand die Disziplinarprozeduren, die das globale testing, ranking und controlling in Szene setzt. Weit davon entfernt, ein ‚neutrales' Instrument wissenschaftlicher Objektivität zu sein, setzt PISA eigene Normalitätsstandards. Alle daraus abgeleiteten Reformmaßnahmen verbleiben im Koordinatensystem dieses machtvollen Normalisierungsprozesses, mit dem die Disziplinargesellschaft ihre Effekte bis in den letzten Winkel des Bildungssystems verlängert. Dies gilt mutatis mutandis für beide Varianten der Bildungsreform, die derzeit im Schwange sind: die konservative, „die versucht, mit verschärfter Selektion das dreigliedrige Schulwesen zu stärken, Eliten zu fördern und damit die Legitimität des Bildungswesens zu stärken", ebenso wie die progressive, „die mit Hilfe von Markt und Management versucht, kosteneffizientere Steuerungsformen durchzusetzen." (Klausenitzer 2002, S. 53)

So gesehen lässt sich PISA als das ‚trojanische Pferd' der Disziplinargesellschaft begreifen: Im Schutz einer Weltverbesserungs- und Freiheitsrhetorik (wie sie beispielsweise der ehemalige Bundespräsident Roman Herzog effektvoll zu bedienen verstand: „Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit"; FR vom 6.11.1997, S. 14) etabliert sich ein ganzes Netz teils altbekannter, teils innovativer Zugriffsweisen auf die Individuen. Das Instrumentarium reicht von einer neuen Verwaltungssteuerung über Budgetierung, Sponsoring und Privatisierung bis hin zu Zertifizierung, zentralisierter Leistungskontrolle, Credit-Point-System, Total Quality Management – und nicht zuletzt PISA. In gewissem Sinn bleibt es unerheblich, ob man sich den Scharfmachern der neuen Reform (mehr Selektion, mehr Eliteförderung, mehr Leistung, mehr Konkurrenz, mehr Kontrolle) oder ihren philanthropischen Opponenten (mehr Selbstorganisation, mehr individuelle Profilbildung, mehr (Schul-)Autonomie, mehr (Selbst-)Verantwortung, mehr demokratische Teilhabe) anschließt. Die desillusionierende Erkenntnis, die Foucault für die aktuellen, neoliberalen Regierungspraktiken bereithält lautet: „Die Disziplin ist die Kehrseite der Demokratie." (Foucault 1976, S. 126)

Das muss zumindest all diejenigen Pädagogen befremden, denen an der freien Entfaltung von Kindern und Jugendlichen und an der Demokratisierung pädagogischer Institutionen (vor

allem der Schule) etwas gelegen ist. Tatsächlich wäre Foucault gründlich missverstanden, wollte man ihn kurzerhand in die Riege der Antidemokraten einreihen. Doch bleiben die Demokratisierungs- und Autonomiepostulate, auf die sich Reformer heute gern berufen, solange Wortgeklingel, wie die Zweischneidigkeit der Reformprozesse nicht wirklich durchschaut ist. Genau dies lässt sich aus der ‚Analytik der Macht', wie sie Foucault im Rahmen seiner historischen Analysen eindrucksvoll entwickelt hat, lernen.

4.1.2 Zur Analytik der Macht

Dass die gegenwärtige Gesellschaftsformation sich der repräsentativen Demokratie verpflichtet weiß, dass sie die grobe, mit offenem Zwang operierende Disziplinierung verabscheut, beweist zunächst noch nicht, dass der Formationstypus von Macht, der die moderne Welt im Innersten zusammenhält, der Disziplinierung enträt. Um dem auf die Spur zu kommen, muss der Begriff der ‚Disziplinierung' jedoch neu gefasst werden. Denn die ‚Disziplinierung' in ihrer zeitgenössischen Gestalt versucht alle negativen Konnotationen (wie Sanktion, Drohung, Bestrafung etc.) abzuschütteln. Sie bringt sich stattdessen sublim und produktiv ins Spiel. Sie nimmt gesellschaftliche Kräfte unter Kontrolle, indem sie sie steigert und potenziert. Wer diesen Sachverhalt erfassen will, muss seinen Blick für das Netzwerk von Taktiken und Strategien schärfen, mit denen sich – meist unterhalb des Niveaus politischer Programme und pädagogischer Institutionen – die gesellschaftlichen Integrations- und Disziplinierungsmechanismen einschleifen. Dies geschieht vielleicht lautloser und bewusstloser als ehedem, gewiss aber nicht weniger effektiv. Erst der mikrologische Blick, mit dem sich Foucault Geschichts- und Gesellschaftsprozessen nähert, bringt die unterschwellig wirksame ‚politische Ökonomie der Macht' ans Licht. Hervor kommt ein ganzes Beziehungsnetz von subtilen Zwängen, die sich des Körpers und der Seele der Menschen bemächtigen, sie durchkreuzen, unterwerfen und reintegrieren. Der Prozess der Aufklärung, „der die Freiheiten entdeckt hat, hat auch die Disziplinen erfunden." (Ebd., S. 286)

Natürlich fällt diese Einsicht nicht vom Himmel. Ihr geht ein langer Prozess des Fragens und Suchens voraus, der – was Foucault betrifft – durchaus nicht geradlinig verlaufen ist. Immer wieder musste er selbstkritisch innehalten und sich fragen, ob er nicht in eine Sackgasse geraten sei. Und mehrfach versuchte er, sein Denken neu zu orientieren. Folgt man der gängigen Periodisierung seines Gesamtwerks, so lassen sich drei Forschungsphasen unterscheiden, die in Thematik, methodischem Zugriff und theoretischem Bezugsrahmen differieren:

Was Foucaults frühe Untersuchungen in besonderer Weise kennzeichnet, ja regelrecht vorantreibt, das ist der Zweifel an der sinnstiftenden Funktion des historischen Subjekts. In Frage steht, ob die Menschen mit Bewusstheit und Willen tatsächlich ihre eigene Geschichte machen. Unermüdlich problematisiert Foucault (in seiner *ersten Forschungsphase*) das Prinzip der begründenden Subjektivität, die Idee also, dass unser Erkennen auf den Erkenntnisleistungen eines Erkenntnissubjekts aufruht. Dass das, was – mit Kant gesprochen – der Erkenntnis a priori voraus liegt und sie allererst ermöglicht, im Erkenntnissubjekt selbst zu suchen sei, bestreitet Foucault ausdrücklich. Stattdessen möchte er im Rahmen von wissenschaftshistorischen Analysen gerade zeigen, dass es die ‚diskursive Formation' einer jeweiligen Epoche ist – also ein Regelgeflecht historisch unterscheidbarer Aussagesysteme – die die Möglichkeitsbedingungen für ein Wissens-Subjekt abgibt. Es ist das ‚historische Apriori' einer spezifischen diskursiven Formation, das schließlich ‚den Menschen' oder ‚das Erkenntnissubjekt' ins Zentrum einer bestimmten Wissensordnung bzw. Wissensepoche setzt. Entsprechend ist es Foucault zufolge auch kein Erkenntnissubjekt, das die historisch

auffindbaren Wissensgebiete zur Einheit einer Ordnung zusammenhält. Vielmehr formieren sich die Aussagesysteme um die Brennpunkte einer diffusen Macht und ihres Widerstands.

Diese Einsicht allerdings nötigt Foucault zu einer theoretischen Wende, die (in seiner *zweiten Forschungsphase*) den Wechsel von der ‚Archäologie des Wissens' zur ‚Genealogie der Macht' einleitet. Nun geht es darum, die subtilen „Techniken der Überwältigung zu entdecken, um die sich jeweils ein dominanter Machttyp zusammenzieht, zur Herrschaft gelangt und schließlich vom nächsten Machtkomplex verdrängt wird" (Habermas 1985, S. 316). Dabei entdeckt Foucault so etwas wie eine geologische Schichtung von Machtformationen, also historisch unterscheidbare Typen: etwa den älteren Typ der Repressionsmacht (die überwiegend mit Ausgrenzungsmechanismen operiert), die historisch jüngere Integrationsmacht (die insbesondere Einschließungsmechanismen handhabt) und schließlich die Disziplinarmacht. Letzterer Machttyp beruht nicht mehr wie seine Vorgänger auf der Liquidierung oder Internierung des Abweichenden, sondern wirkt mehr als alle anderen Machttypen präventiv. Er durchdringt die Körper und die ‚normalsten' Lebensvollzüge der Menschen innerlich – gerade indem er das Leben ‚normalisiert'. Ziel der Disziplinarmacht ist es, die Kräfte, die sie unterwirft, zugleich größer werden zu lassen. Ihre Wirkungsweisen sind ebenso intentional wie nicht-subjektiv. D. h. ihre Absichten können fraglos entschlüsselt werden – und doch trifft es zu, dass kein Subjekt sie entworfen hat. Sie verläuft stets über die Subjekte und durch sie hindurch; sie gehört auf Dauer niemand. Sie kommt hervor als ‚bebender Sockel' von Kräfteverhältnissen und initiiert einen unabschließbaren Kampf. Im Herzen der Macht, von der Foucault spricht, herrscht ein kriegerisches Verhältnis. Dies aber heißt zugleich: Wo es Macht gibt, gibt es auch Gegen-Macht, die Möglichkeit zum Widerstand. Allerdings liegt dieser Widerstand nicht in einem machtfreien Raum, gewissermaßen einem ‚Jenseits' der Macht, das es für Foucault (zumindest in dieser Schaffensperiode) nicht gibt. Unter der Voraussetzung einer Macht, die alles Innergesellschaftliche durchsetzt, gibt es daher letztlich keine Gewähr dafür, dass der subversive Widerstand ‚derer da unten' stets nur die Tätigkeit der Macht ‚da unten' rehabilitiert.

Ist es also unmöglich, die Seite zu wechseln, ohne der Macht zu entgehen? „Das sieht uns ähnlich [...]", wandte Foucault Ende der 70er Jahre gegen sich selbst ein, „stets dieselbe Wahl, auf der Seite der Macht, dessen, was sie sagt oder zu sagen veranlasst [...]." (Foucault, in: Deleuze 1987, S 131) Gibt es (so lautet die zentrale Frage seiner *dritten Forschungsphase*) eine Dimension der Subjektivität, die sich von der Macht herleitet, ohne völlig von ihr abzuhängen? Um darauf eine Antwort zu finden, musste Foucault weit zurückgehen. Erst die Analyse klassischer griechischer Wissens- und Machtformationen führte ihn zur Entdeckung einer Dimension im Subjekt, die sich in Differenz zur Macht konstituiert: An den dem Freien, dem Bürger der griechischen Polis, auferlegten Übungen (mit denen er lernt, sich selbst zu regieren, um an der Regierung anderer teilzuhaben) lässt sich zeigen, wie eine ‚Abkopplung' im Subjekt Raum greift. Die frühen griechischen ‚Praktiken des Selbst' implizieren einen Selbstbezug, der sich aus der Möglichkeit zur Differenz von der Macht als Kräfteverhältnis speist. Das Selbst erscheint so als eigenständige Dimension. Es ist nichts Ursprüngliches, doch in seiner Entstehung auch nicht einfach mehr rückführbar auf die Macht, der es entspringt. Es erscheint gleichsam als ‚Hohlraum' der Macht, die sich auf sich selbst zurückbiegt. Die ‚Analytik der Macht' steht somit vor der Aufgabe, das Verhältnis von *drei Forschungsfeldern* jeweils neu aufzuschlüsseln: von *Wissen, Macht und Selbst*.

Die Subjektivierungsprozesse, die den ‚Praktiken des Selbst' entspringen, variieren mit den jeweiligen historischen Bedingungen. Zwar ermöglichen sie einen produktiven Selbstbezug –

konservieren, gar fixieren lässt er sich jedoch nicht. Stets findet sich das Selbst, das den Differenzierungsprozessen im Gewebe der Macht entspringt, im historischen Prozess auch wieder ‚umcodiert'. Es wird zum Einsatzort einer Macht, die mit spezifischen Disziplinarstrategien und eigens ausgebildeten Wissensapparaten und ‚Regierungsformen' Individualitäten und Identitäten in Beschlag nimmt. Um diesen Über- und Durchgriff auf die Individuen angemessen beschreiben zu können, justiert der ‚späte Foucault' die Analytik der Macht in neuer Weise. Er entwirft das Konzept der *‚Gouvernementalität'* als Bindeglied zwischen strategischen Machtbeziehungen und Subjektivierungsformen, um zu untersuchen, wie sich politische Herrschaftstechniken mit den ‚Technologien des Selbst' verknüpfen.

4.1.3 Gouvernementalität der Gegenwart

Foucaults Gouvernementalitäts-Studien suchen nach einer analytischen Verbindung von ‚Regierungstechniken' und ‚Regierungslogiken'. „Während Regierung heute einen ausschließlich politischen Sinn besitzt, kann Foucault zeigen, dass sich das Problem der Regierung bis ins 18. Jahrhundert hinein in einen allgemeineren Rahmen stellte. Von Regierung war nicht nur in politischen Texten, sondern auch in philosophischen, religiösen, medizinischen, pädagogischen etc. Arbeiten die Rede. Über die Lenkung des Staates oder der Verwaltung hinaus meinte ‚Regierung' auch Probleme der Selbstbeherrschung, der Leitung der Familie und der Kinder, der Steuerung des Haushalts, die Lenkung der Seele etc. Aus diesem Grund bestimmt Foucault Regierung als Führung, genauer gesagt als ‚Führung der Führungen' […], die ein Kontinuum umfasst, das von der ‚Regierung des Selbst' bis zur ‚Regierung der anderen' reicht." (Lemke 2002, S. 46)

Foucaults Rekonstruktion unterscheidet vor allem drei Führungsformen: die antike ‚Führung von Gemeinwesen', die christliche ‚Führung der Seelen' und die seit dem 17. Jahrhundert sich ausbildende ‚Führung von Menschen' (der sich – nebenbei bemerkt – die moderne Pädagogik verdankt). Diesen Führungsformen entsprechen spezifische Staatskonzeptionen, wobei für unsere Überlegungen vor allem der (sich seit dem 16. und 17. Jahrhundert herausbildende) moderne ‚Regierungsstaat' Bedeutung gewinnt. Diese Staatsform ist in erster Linie nicht mehr durch Territorialität bestimmt, sondern durch eine Masse: die Masse der Bevölkerung. Um diese Masse regieren zu können, bedarf es einer spezifischen ‚Regierungstechnologie' mit dem Ziel, die Herrschaft abzusichern.

Der Liberalismus als Regierungsform moderner Staaten entwickelt diese Sicherungstechnologie, indem er die Bedingungen organisiert, unter denen die Individuen ‚frei' sein können. Man könnte auch sagen: Er ‚fabriziert' oder ‚produziert' die Freiheit. (vgl. Lemke/ Krasmann/ Bröckling 2000, S. 14) Foucault rückt also unsere landläufige Auffassung vom Liberalismus zurecht: Der Liberalismus garantiert nicht einfach die rechtliche Freiheit von Individuen, sondern er regiert über sie. Diese Unterscheidung wird wichtig, um die *aktuelle Transformation liberaler Strategien* verstehen zu können: Während der traditionelle Liberalismus durch die Überwachung und Organisation der ‚Produktionsbedingungen der Freiheit' und damit auch des Marktes gekennzeichnet war, wird dieser (der Markt) nun selbst zum organisierenden und regulierenden Prinzip des Staates (vgl. Kessl 2001, S. 6).

Dieser Transformationsprozess ruft neuartige gouvernementale Strategien auf den Plan. Foucault zeigt, wie die Restrukturierung von Staat und Gesellschaft mehr denn je darauf abzwecken muss, *Selbsttechnologien* zu erfinden und zu fördern, die an Regierungsziele angekoppelt werden können. Im Rahmen neoliberaler Gouvernementalität signalisieren Selbstbestimmung, Verantwortung und Wahlfreiheit daher nicht die Grenze des Regierungshandelns, sondern sind selbst ein Instrument und Vehikel, um das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst und zu den anderen zu verändern. Der Abbau wohlfahrtsstaatlicher

Interventionsformen wird flankiert von Regierungstechniken, die die Führungskapazität von staatlichen Apparaten und Instanzen weg auf ‚verantwortliche', ‚umsichtige' und ‚rationale' Individuen verlegen (vgl. Lemke/ Krasmann/ Bröckling 2000, S. 30).

Im Zuge dieser Gewichtsverlagerung gewinnt Pädagogik eine wachsende Bedeutung: Schule und Weiterbildung, Erziehungseinrichtungen und Sozialarbeit werden eingebunden in einen strategischen Komplex, der darauf abzweckt, die gesellschaftlichen Verhältnisse auf der Grundlage einer neuen Topographie des Sozialen zu recodieren. Die Frage nach der Funktion pädagogischer Institutionen führt daher geradewegs ins aktuelle Zentrum der Analytik der Macht hinein.

4.1.4 Schule als Dispositiv der Macht

Foucault selbst ist dieser die Pädagogik zentral berührenden Frage eher am Rande nachgegangen (vgl. Foucault 1987, S. 253), doch bleibt sie in seiner Gefängnisanalyse (vgl. Foucault 1976) oder seinen Untersuchungen des ‚Sexualitätsdispositivs' (vgl. Foucault 1977) allenthalben präsent. Allerdings: Was dabei ‚Dispositiv' heißt, versteht sich nicht von selbst. Foucault umreißt den Begriff in Kürze so: „Was ich unter diesem Titel festzumachen versuche, ist [...] ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturale Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wohl wie Ungesagtes umfasst. Soweit die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann." (Foucault 1978, S. 119 f.) Seine Hauptfunktion besteht darin, auf einen ‚strategischen Imperativ' in einer gegebenen historischen Situation zu antworten. So entstand das Gefängnis-Dispositiv als historische Antwort auf das Disziplinierungsproblem der Kriminalität; so entstand das Sexualitäts-Dispositiv als historische Antwort auf das Disziplinierungsproblem von Fortpflanzung und körperlicher Lust; so entstand das *Schul-Dispositiv* als historische Antwort auf das Disziplinierungsproblem gelehriger Körper. Schule als ‚Dispositiv' bezieht sich also stets auf den theoretischen Horizont der Disziplinarmacht, wobei die deutsche Schulgeschichte zwei deutliche Zäsuren im Formationsprozess des Schuldispositivs erkennbar werden lässt: eine Anfangsphase (gewissermaßen als Initiation in die Disziplinargesellschaft) wie sie etwa die preußische Gymnasialreform oder Pestalozzis Elementarmethode repräsentieren, und eine Umbruchsphase (zu ‚sanften', panoptischen Disziplinartechniken), die die deutsche Reformpädagogik zu Beginn des letzten Jahrhunderts kennzeichnet.

Mit Foucaults ‚Analytik der Macht' wird es möglich, Pädagogikgeschichte gegen den Strich zu bürsten. Der besondere Rang, der pädagogischen Heroen wie Pestalozzi zukommt, resultiert in dieser Perspektive nicht aus seinem unbestreitbaren Engagement für die Armen seiner Zeit, sondern aus dem methodischen Repertoire an Disziplinartechniken, die seine Elementarmethode einfordert und gesellschaftlich etabliert (vgl. Pongratz 1989, S. 183 ff.). Die Elementarmethode setzt nicht nur einen neuartigen und lang anhaltenden pädagogischen Diskurs in Szene, sondern fungiert – machttheoretisch betrachtet – zugleich als frühe Einführung in die Disziplinargesellschaft. Ihre Faszination für Pestalozzis Zeitgenossen liegt vermutlich nicht allein im Versprechen einer effizienten und sicheren Fabrikation von Erkenntnis durch systematische Lehrgänge, sondern in ihrer inneren Verwandtschaft mit der Technik der Disziplinarmacht selbst, also mit: Zerlegung, Arrangement und produktiver Reorganisation. Denn die Elementarmethode macht es nicht nur möglich, sondern unumgänglich, den Unterrichtsgang inhaltlich und zeitlich zu untergliedern. Sie zieht die Ausarbeitung verbindlicher, gegliederter Lektionspläne und eine bessere, gleichmäßigere Sequenzierung des Lernprozesses notwendig nach sich. Die neue zeitliche Regelung des

Unterrichts aber bringt ein neues Bild vom Schüler in Umlauf: das „Bild des Normschülers“ (Kost 1985, S. 39). Denn die Elementarisierung des Unterrichts und die ihr entsprechenden Techniken der Übung und Prüfung eröffnen die Möglichkeit, die Schüler in Bezug auf das Ziel, die Mitschüler und eine bestimmte Methode zu charakterisieren. Mit diesem Normalisierungseffekt nach Maßgabe des fiktiven Normschülers wiederum geht die Aufteilung von Klassen nach Alter bzw. Lern- und Leistungsfähigkeit Hand in Hand. Das alles macht die Elementarmethode zum integrativen Bestandteil einer neuen Machttechnik, die auf eine differenzierte Behandlung gelehriger Körper zur Steigerung ihrer nutzbringenden Kraft wie ihrer Fügsamkeit abgestellt ist (vgl. Foucault 1976, S. 220 ff.). Diese Technik greift mit architektonischen und schulorganisatorischen Arrangements lautlos ineinander: mit einer bestimmten Ordnung des Schulraums, der in der Schule das installiert, was Foucault den ‚zwingenden Blick’ nennt, mit der Einführung eines geschlechtsspezifischen Codes, mit einer ‚Mikro-Justiz’, die das anständige Betragen im Klassenzimmer reguliert; mit einer minutiösen Kontrolle des Körpers, die bei der Festlegung des Sitzplatzes beginnt und noch Schreibhaltung und Federführung überwacht.

Diese Techniken, mit denen körperliche Gewalt gleichsam in der Kulisse des Schulalltags gespeichert wird, um den Schüler sublim zu durchdringen, gehören zu den frühen Formen der Disziplinarmacht. In ihnen kündigt sich eine neue Form der Einschmelzung der Menschen in den gesellschaftlichen Machtapparat an: Die Integration läuft nun in erster Linie nicht mehr über standardisierte Repräsentationen – also über (Vor-)Bilder des guten Lebens und inhaltlich umrissene Vorstellungen von Tugend und Sittlichkeit –, sondern über einen abstrakten, methodisch geleiteten Prozess der Synthetisierung von Verhaltenscodizes und entsprechenden Anschauungen. Das setzt u. a. voraus, dass die Leistungen und Kenntnisse jedes einzelnen Schülers permanenter Kontrolle und Prüfung unterzogen werden, dass eine strenge Stufung in Klassen und eine hinreichende Zergliederung der Lehrinhalte erfolgt, dass ein differenziertes Arsenal von Medien für die Selbstbeschäftigung entwickelt wird, dass eine strenge Disziplin im Klassenraum herrscht, die Störungen ausschließt, dass eine genaue Zeit-Ökonomie sich durchsetzt und eine Art ‚Kommandosystem’ etabliert wird. Allerdings: Die typische Dorfschule des 19. Jahrhunderts bleibt von solchen Zielvorgaben himmelweit entfernt. Doch sind hier Wegmarken gesetzt für einen langen Entwicklungsprozess, der die Schule im 19. Jahrhundert als Dispositiv der Disziplinarmacht – zunächst für das privilegierte Bürgertum, später für alle Bevölkerungsschichten – etabliert.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts ist die Schule schließlich als zentrales Dispositiv im Gesellschaftskörper fest verankert und – in einem ersten Schritt – schon mit Anschlussmöglichkeiten zu weiteren ‚Knotenpunkten’ im Netz der Disziplinierung (Jugendschutz und Jugendgerichtsbarkeit, Familie und Sozialfürsorge) versehen. Und jetzt erst, nachdem das Schuldispositiv allgemein geworden ist und seine Exklusivität als ehedem wesentlich bürgerliche Formationsinstanz eingebüßt hat, werden neue, schichtspezifische Differenzierungen eingeführt, die eine Neuinterpretation des gesamten Dispositivs erlauben.

Dies ist die eigentliche, innovative Leistung der ‚reformpädagogischen Bewegung’ am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Neuformierung des Schuldispositivs, die sie in Szene setzt, lässt sich auf verschiedenen Ebenen analysieren: Auf der Ebene des unterschwelligen, lokalen Funktionierens der Disziplinarmacht zeichnet sich mit Beginn des 20. Jahrhunderts ein Übergang von der alten Lern- und Drillschule zu dynamischeren, innengeleiteten Arbeitsformen ab, die darauf hinzielen, möglichst früh Fremd- in Selbstregulierung zu überführen. Der Zielpunkt pädagogischer Diskurse wandert damit gewissermaßen nach innen. In den Blick fallen jetzt weniger äußere Arrangements zur Regulierung gelehriger Körper (Schulbank, Schulhygiene, raumzeitliche Fixierung im

Schulhaus etc.), als vielmehr innere Arrangements (Motivationsstrukturen, psychische Dispositionen, ‚Schulleben', panoptische Kontrollverfahren) zur Sicherstellung der Aufmerksamkeit und Selbstständigkeit des Lernerfolgs. Dem entsprechen neue, flexible Organisationsstrukturen, die oftmals mit dem Etikett ‚frei' versehen werden, und zwar nicht nur auf der Ebene einzelner Klassen (freie Bestuhlung, freies Schülergespräch), sondern ebenso auf dem Niveau gesamtschulischer Institutionalisierung (freie Schulgemeinde, innovative ‚Schulpläne', freie Schulwahl).

Der Unterricht wird zum ‚Gemeinschaftsunterricht', die Klasse wird eine ‚Lebens- und Arbeitsgemeinschaft', die Fremderziehung geht in ‚Selbsterziehung' über. Der Schüler wird dabei in seiner Eigenständigkeit zwar mehr als früher ernst genommen, aber nicht zuletzt deshalb, um ihn in den institutionell vorgegebenen Rahmen der Schule mit geringeren Reibungsverlusten integrieren zu können. Kost hat diesen Wandel von der alten Drillpädagogik zur Reformpädagogik am Verhältnis des Pädagogen zur Hosentasche des Schülers beispielhaft illustriert: Kontrollierte die ‚alte' Pädagogik die Hosentaschen daraufhin, ob sie ein sauberes Taschentuch aufwiesen, so lässt die ‚neue' Pädagogik gerade umgekehrt das darin befindliche Sammelsurium auf den Tisch kehren, um Einblicke ins Schülerleben zu gewinnen und sich die jugendliche Sammelleidenschaft pädagogisch nutzbar zu machen (vgl. Kost 1985, S. l90 f.). Das subjektive Interesse am Schüler wird so unmerklich verkoppelt mit dem objektiven Interesse des Schulsystems an individueller Kraftentfaltung und ihrer Reintegration in einen Gesamtzusammenhang, dessen Funktionsprinzipien den Einzelnen verborgen bleiben – gerade weil alles scheinbar offen zu Tage liegt. Die Lernsituation wird auf diese Weise reorganisiert nach den Prinzipien des *‚Panoptismus'*, wobei das disziplinierende Netzwerk nun nicht mehr über administrative Verfügungen geknüpft wird, sondern vielmehr über flexibel gehandhabte Steuerungsmechanismen des ‚Schullebens'. Die Individuen rücken auf diese Weise in eine doppelte Position ein: Sie können sich als Subjekte von Prozessen erleben, denen sie dennoch vollständig ausgeliefert bleiben (vgl. Pongratz 1995, S. 191). Diese Doppelstruktur stabilisiert die Fiktion von Autonomie. Die Disziplinarmacht hingegen wird anonym und unangreifbar.

Eine allgemeine Steuerung wird möglich, die in ihren lebensphilosophischen Prämissen eher irrational, ihrem Instrumentarium nach aber rational ist. Reformpädagogik, als Freiheitspädagogik konzipiert und ausgerufen, befördert selbst noch das Moment von Fremdbestimmung nach Maßgabe einer mobilisierten, flexiblen Gesellschaft. Der alte Widerspruch von Freiheit und Herrschaft, den Horkheimer/ Adorno als Kern des neuzeitlichen Aufklärungsprozesses dechiffrierten, wandert in eine neue Form der Vergesellschaftung ein. In ihr wird – wie der deutsche Reformpädagoge Peter Petersen ohne jeden Anflug von Selbstkritik formuliert – „intuitives Erleben und Gestalten mit planvollem Steuern, Irrationales mit Rational-Technischem" (Petersen 1937, S. 25) derart verwoben, dass die sanfte Kontrolle die Gestalt einer allgemeinen „politischen Technologie" (Foucault 1976, S. 264) annehmen kann.

4.1.5 Kommerzialisierung der Bildung

In diesem Sinn lässt sich die Analyse der Schule als Dispositiv der Macht bis in unsere Tage fortschreiben. Und dabei zeigt sich: Der oberflächliche Eindruck, die zeitgenössische Schule habe mit den vergangenen Disziplinaranstalten nicht mehr viel gemein, täuscht. Die „Tiefenstrukturen des Schullernens", so urteilt der Schulpädagoge Horst Rumpf, „haben sich gehalten, wenn nicht gar perfektioniert." (Rumpf 1981, 68) Weiterhin bleibt die Disziplinargesellschaft mit ihren Intentionen im Schulsystem wirksam, auch wenn das Selbstverständnis der derzeit propagierten Reformmaßnahmen gern davon absehen möchte.

Gerade die Informalisierung der pädagogischen Verhältnisse – die Auflösung der ehedem monolithisch verfassten Schule mit starrem Selbstverständnis, die Abflachung von Hierarchien, ein neues Bürokratieverständnis, neue Steuerungsmodelle, die Autonomisierung von Teilbereichen, die Einbindung von Betroffenen in Entscheidungsprozesse – all dies führt zu einer neuen ‚Verhandlungskultur', die nicht das Verschwinden, sondern eine größere Diffusion von Machtwirkungen zur Folge hat.

Was unter den Stichworten *‚Selbstorganisation'* bzw. ‚lernende Organisation' zur Schulreform diskutiert wird, trägt auf den ersten Blick zwar das Gesicht der Humanisierung, läuft letztendlich jedoch darauf hinaus, die Zumutungen an die in der Institution lebenden und lehrenden Menschen tiefer zu legen. Dafür sprechen eine Reihe von Indizien (vgl. Helsper 1990, S. 31; 85; 186 f.): Partnerschaftliche Ideale und die größere Zuschreibung von Eigenverantwortlichkeit an Schüler bedeuten, dass das, was ehemals unmittelbarer Fremdzwang oder internalisierte Autorität leisteten, jetzt durch Selbstzwang erreicht werden muss. „Diese Zwangsverhältnisse tarnen sich als egalitäre Kommunikation zwischen Schülern, Lehrern und Schulleitung, wobei häufig verwischt wird, dass den tatsächlichen Entscheidungsspielräumen (durch bürokratische Vorgaben, administrative und ökonomische Strukturen) enge Grenzen gesetzt sind." (Boenicke 1998, S. 178) Zugleich werden damit die Distanz gegenüber schulischen Prozessen und der Schutz des eigenen Selbst erschwert. Es entsteht eine inkonsistente Nähe, die Schüler stärker in die Schule einbindet, verletzbarer und schutzloser macht. Diese Sogwirkung ist Teil des gouvernementalen Arrangements, mit der das Bildungssystem insgesamt in das politische Projekt des Neoliberalismus eingebunden werden soll. Das Paradigma der Selbstorganisation bildet dabei gleichsam das Herzstück des Macht-Wissens-Komplexes, der Neoliberalismus und die Kommerzialisierung der Bildung mit systemtheoretischen und konstruktivistischen Theoriemodellen verknüpft. Die Verbindung von Selbsttechnologien mit neuartigen gouvernementalen Kontrollstrategien, die ‚freiwillige Selbstkontrolle' der Individuen, lässt sich auf allen Ebenen des Bildungssystems nachzeichnen:

- So wie aus Lohnempfängern ‚Arbeitskraftunternehmer' (vgl. Voß/ Pongratz 1998), ‚Ich-AGs' oder ‚Intrapreneure' werden sollen, so werden Schüler umdefiniert zu Selbstmanagern des Wissens, zu autopoietischen ‚lernenden Systemen', denen vor allem dann Erfolg in Aussicht gestellt wird, wenn sie moderne Managementqualitäten an sich selbst entwickeln, also: sich die Produktionsmittel zur Wissensproduktion aneignen (Lernen des Lernens), sich unter den Selbstzwang permanenter Qualitätskontrolle und -optimierung setzen (Qualitätsmanagement), sich gleichermaßen als Kunde wie als Privatanbieter auf dem Bildungsmarkt begreifen lernen (Selbstmanagement), sich permanenten Kontrollen, Prüfverfahren und Zertifizierungen aussetzen (Selbstoptimierung) usw. Jeder Schüler und jeder Lehrer wird zu seinem eigenen Kompetenzzentrum; entsprechend rückt der *Kompetenzbegriff* ins Zentrum pädagogischer Überlegungen. Dabei wird Kompetenz verstanden als individuelle Selbstorganisationsdisposition, als die Gesamtheit der „Voraussetzungen eines Menschen, eines Teams, einer Organisation oder eines Unternehmens, in Situationen mit garantiert unsicherem Ausgang einigermaßen sicher zu handeln." (Erpenbeck 2001, S. 206) Kompetenzen sollen „im Dschungel globalisierter Märkte" (ebd., S. 206) die Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen sicherstellen. Selbstgesteuert aber sei das Lernen dann, wenn „die Lernziele und die zu ihnen führenden Operationen und Strategien vom lernenden System selbst bestimmt werden." (Ebd., S. 204) Die subtile Transformation von Selbststeuerung in Selbstbestimmung kaschiert jedoch lediglich die sozio-technische Instrumentierung von Lernprozessen, die der Kompetenzdiskurs mittransportiert. Denn Selbststeuerung zielt nur auf ein Segment dessen, was einmal mit

Selbstbestimmung gemeint war: auf funktionsgerechtes Verhalten (vgl. Boenicke 1998, S. 2 f.).

- Unter der Hand macht der Begriff der Selbststeuerung klar, dass es nichts mehr gibt, woran das Selbst sich halten könnte – außer an sich. Angesichts der unkontrollierbaren Verhältnisse, die sich über ihm zusammenziehen, ist das herzlich wenig. 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. Auf der Ebene des Unterrichtsprozesses wird so ein neues Vokabular in Umlauf gesetzt, dass Unterrichten als eine Art Lernmanagement begreift, als Arrangement und Steuerung von Lernsituationen, in denen es letztlich den Einzelnen überlassen bleibt, das Beste daraus zu machen (oder zu scheitern). In unmittelbarer Übersetzung von Enabeling-Strategien des betriebwirtschaftlichen Managements propagiert die systemtheoretisch-konstruktivistische Pädagogik eine neuartige ‚Ermöglichungsdidaktik' (vgl. Arnold/ Siebert 1995). Sie sanktioniert auf didaktisch-methodischer Ebene den ökonomisch fälligen Übergang von fordistischen Formen der Bildungsproduktion (mit operationalisierten Zielvorgaben, definierten Curriculumelementen und einem entsprechenden Methodenset) zu postfordistischen Steuerungsmodellen. Der Modus der sozialen Steuerung wird umgestellt von einer expertenorientierten Reglementierung hin zu einer kunden- und subjektorientierten mobilen Anpassungsstrategie. Ungewissheit bzw. Kontingenz werden dabei subjektiv umdefiniert: Sie sollen „nicht mehr ausschließlich als Bedrohung [...], sondern als Freiheitsspielraum und damit als Ressource, die es zu erschließen gilt" (Bröckling 2000, S. 133), wahrgenommen werden. Entsprechenden Lernarrangements fällt die Aufgabe zu, die erwünschten *Subjektivierungspraktiken* zu ermöglichen und funktional zu begrenzen. Zurückgegriffen wird 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.

- Dem dient auf institutioneller Ebene die Reorganisation von Schule als marktorientiertem Service-Center. Ihr Zweck ist nicht mehr ‚Bildung', sondern die Privatisierung und Kommerzialisierung von Wissen; Bildungsprozesse werden umgewandelt in Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware. Was ehemals als genuin pädagogische Aufgabe der Institution begriffen wurde (vom Unterrichten und Beurteilen bis hin zur Drogenprävention oder zum Ausrichten von Schulfeiern), wird nun formal nach dem Muster betrieblicher Projektabwicklung gehandhabt. Schulehalten wird zur Projektmanagementaufgabe mit dem Ziel, neue Produkte einzuführen und betriebliche Umstrukturierungen anzuleiten. „Der Absolvent als Markenartikel – so könnte man das heimliche Programm der aktuellen Bemühungen zu einer Bildungsreform in eine knappe Formel fassen." (Fischbach 2002, S. 11) Entsprechend verschwindet der Lehrer, um als Projektberater oder Evaluationsmanager wieder aufzuerstehen (vgl. Schirlbauer 1998, S. 56). Die moderne Unternehmensführung im Unterricht soll eine ‚corporate identity' – ein

unverwechselbares Schulprofil – entwickeln, dem auf der Handlungsebene ein ‚coporate behavior' und auf struktureller Ebene ein ‚coporate design' entsprechen. Die Effektivität und Effizienz des gesamten Unternehmens lässt sich allerdings nicht mehr durch partielle Maßnahmen sicherstellen, sondern erzeugt einen manifesten Bedarf an Organisations- und Personalentwicklung. Es etabliert sich ein *‚permanentes Qualitätstribunal'* (vgl. Simons 2003, S. 617 ff.), das die gesellschaftlich fabrizierten Gesetze der Ökonomie mit dem Schleier der Unvermeidlichkeit und Natürlichkeit umgibt. Zur Naturalisierung gouvernementaler Strategien gehört auch, die Mechanismen der Disziplinierung schönzureden. „Es gibt ein ganzes Spiel mit den Konnotationen und Assoziationen von Wörtern wie Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Deregulierung, das Glauben macht, die neoliberale Botschaft sei eine der allgemeinen Befreiung." (Bourdieu 1998, S. 50) Verschärfte Konkurrenz unter Lehrenden und Lernenden wird als ‚Leistungsgerechtigkeit' ausgegeben; die Einführung von Schul- und Studiengeldern wird zur ‚Kostenbeteiligung' und das Plädoyer für neue Führungsstrukturen kommt als ‚kooperative Autonomie' daher (vgl. Bennhold 2002, S. 293). Dazu passt der zynische Unterton, mit dem die Bertelsmann-AG – geistiger Vater und Promotor des CHE (Centrum für Hochschulentwicklung) – ihr Jahresmotto 1999 präsentierte: „Jeder ist unseres Glückes Schmied." Das Motto legt auf unfreiwillige Weise die raffinierte Kombination von Fremd- und Selbstunterwerfung bloß, der der aktuelle Umbau des Schulsystems zuarbeitet. Sein wesentlicher Effekt besteht darin, das zu erzeugen, was Simons (in Anlehnung an Foucault) den ‚Willen zur Qualität' nennt. In ihm schürzt sich der Knoten von „advanced liberalism, the permanent economic tribunal and the enterprising self" (Simons 2002, S. 619). Die fortgeschrittene Form neoliberaler Gouvernementalität im Schulsystem entsteht aus der Verknüpfung des Schuldispositivs mit dem unaufhörlichen Anspruch zum Selbstmanagement. „Referring to Foucault, we could define actual ‚managementality' as management of self-management, with the constitution of an economic tribunal as the permanent point of reference." (Ebd., S. 622)

- Das totale Qualitätsmanagement, das sich als treibender Motor der Transformation von Unterricht und Schule etabliert, wird seinem totalitären Anspruch durchaus gerecht: Indem es unaufhörlich Individualisierungsprozeduren (von einzelnen wie von Organisationen) einfordert, befördert es zugleich die „Totalisierung durch moderne Machtmechanismen" (Foucault 1987, S. 250). Die Freiheit der Firma ‚Ich & Co.' (vgl. Bridges 1996) besteht in der freiwilligen Selbstkontrolle und Selbstunterwerfung unter ein permanentes und umfassendes *ökonomisches Tribunal* (als dessen Ausführungsorgane sich Unternehmensberatungen in Szene setzen). Dem korrespondiert eine beständige Selbstprüfung und Evaluation. Die zeitgenössische ‚Mikrophysik der Macht' lässt die alten Techniken des Überwachens und Strafens hinter sich; stattdessen setzt sie auf Benchmarking, Qualitäts-Audits, Empowerment und Tests (vgl. Bröckling/ Krasmann/ Lemke 2000, S. 35).

Die PISA-Untersuchung zieht ihre Attraktion und ihren Schrecken aus einem Gewaltzusammenhang, in dessen Netz PISA selbst als Schaltstelle fungiert. PISA kann daher mit Fug und Recht als *‚Machtverstärker'* interpretiert werden, der Disziplinarprozeduren in einen endlos erscheinenden Zeithorizont verlängert. PISA etabliert nicht einfach eine normierende und normalisierende Praktik, die Standards setzt, die erreicht oder verfehlt werden können. Vielmehr handelt es sich um eine dynamische Form der Qualitätsmessung, die die Jagd nach immer neuen Rekorden auslöst. Weil die eigene Position im Qualitäts-Ranking stets nur relational zu jener der Mitbewerber bestimmt wird, hört der Zwang zur Leistungssteigerung niemals auf. Jeder rückt gleichzeitig und gleichermaßen in die Rolle des Preisrichters und Wettbewerbers, des Gewinners und Verlierers, des Selbst-Unternehmers

und Leibeigenen. Wo die Diktatur des Komparativs herrscht, da wird – in einer Variation Hegels – der Weltmarkt zum Weltgericht (vgl. Bröckling 2000, S. 162).

Vielleicht wird in dieser Perspektive verständlich, was den PISA-Schock wirklich ausgelöst hat: Der Weltmarkt und sein reformpädagogisches Instrumentarium – international implementierte Testbatterien – etablieren sich als Weltgericht. Die nächsten Tests sind bereits angekündigt und die OECD als ideeller Gesamtmanager wird alles daran setzen, den Prozess fortzuführen. Vor uns liegt die leere Transzendenz des ‚Willens zur Qualität'.

4.2 Deleuze: Der Aufstieg der Kontrollgesellschaft

4.2.1 Leseerfahrungen

Die Bedeutung, die Gilles Deleuze für bildungstheoretische Problemstellungen zukommt, tritt erst allmählich zutage. Sein komplexes, bisweilen kryptisch wirkendes Oeuvre erschwert allem Anschein nach eine breite erziehungswissenschaftliche Rezeption. Dass sich die Mühe dennoch lohnt, führt z. B. Sanders (2009; 2012) in beeindruckender Weise vor. Zweifellos wäre es zuviel verlangt, Deleuzes kritische Pädagogik (vgl. Sanders 2008) im Rahmen des nun folgenden, knappen Kapitels entfalten zu wollen. Viel angemessener erscheint es, ein spezifisches Bruchstück, einen singulären Text, ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. Die Umstände, die mich auf den Deleuze-Text „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften" (Deleuze 1993) aufmerksam werden ließen, sind durchaus zufällig; ich entdeckte ihn auf Umwegen. Ich hatte mich zuvor mit dem ‚späten' Foucault auseinander gesetzt, vor allem mit seinen Studien zur Gouvernementalität. Offensichtlich – und nicht zum ersten Mal – versuchte Foucault, sein Denken neu zu justieren. Im Mittelpunkt seiner Überlegungen standen seitdem neuartige Subjektivierungsformen und Regierungspraktiken. „Wir stehen", so schrieb er, „vielleicht am Beginn einer großen krisenhaften Neueinschätzung des Problems der Regierung." (Foucault 2005, S. 116) Die neuen Regierungspraktiken bedienen sich gouvernementaler Strategien; sie überschreiten den Horizont bisheriger Disziplinargesellschaften. Doch welche neue Gesellschaftsformation zeichnet sich dahinter ab? Und welchen Namen sollte man ihr geben?

Auf der Suche nach einer Antwort stieß ich schließlich auf Deleuzes „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften". Ich entdeckte den Text rund zehn Jahre, nachdem er im französischen Original (1990) veröffentlicht worden war. Ich kam also reichlich spät. Als ich den Text zum ersten Mal las, erschien er mir befremdlich. Die Metaphern und Redewendungen erschlossen sich mir nur langsam. Aber zugleich ahnte ich: Das war der Text, nach dem ich gesucht hatte. Hier versuchte jemand, den Horizont der Gegenwartsgesellschaft auf neue Weise abzutasten – nicht systematisch, sondern eher exemplarisch. Zwar wirkt der Text seiner äußeren Form nach streng: ‚Historik – Logik – Programm', so lauten seine Abschnitte. Der innere Aufbau hingegen ist eher assoziativ. Er setzt Puzzleelemente zu einem Bild zusammen, das den heraufziehenden Kontrollgesellschaften Kontur verleihen soll. Diesem experimentellen, tentativen Denken verdankt der Text vermutlich seine unprätentiöse Gestalt. Deleuze bezeichnet ihn als ‚Nachschrift'. Das erinnert ein wenig an den legendären Inspektor Columbo (alias Peter Falk), wie er im Hinausgehen bereits die Türklinke gedrückt hält und sich dann beiläufig noch einmal umdreht: „Ach, was ich noch sagen wollte: Die Kontrollgesellschaften sind dabei, die Disziplinargesellschaften abzulösen."

Diese Unaufgeregtheit steht in einem wohltuenden Gegensatz zu dem Wissenschaftsspektakel, das die erste PISA-Studie (2001) auslöste. Beide Texte überraschten mich etwa zeitgleich. Doch was für ein Kontrast: Der Deleuze-Text war für mich eine unerwartete Entdeckung; die PISA-Studie nahm mich als aufdringlicher Event in Anspruch. Dem PISA-Schock sollte keiner entkommen; er war Teil einer politischen Strategie. Den Deleuze-Text hingegen musste ich erst aufspüren und enträtseln. Insofern haben die besonderen Zeitumstände meine Leseerfahrungen mit dem Deleuze-Text geprägt: hier das Unprätentiöse, dort das Spektakuläre; hier das Irritierende, dort die scheinbar

unbezweifelbaren Resultate und Rankings; hier der kritische Zweifel, dort ein neues Kontrollregime in Form eines Testverfahrens. Es brauchte einige Zeit, bis ich verstand, dass – in Umkehrung der üblichen Chronologie – der zehn Jahre ‚ältere' Deleuze-Text erklärt, was die PISA-Studie bewirkt (während die PISA-Studie etwas anderes bewirkt, als sie erklärt).

Dabei werden beide Texte von gemeinsamen Fragen angetrieben. Sie beschäftigt, welches gesellschaftliche Szenario uns in den nächsten Jahrzehnten erwartet. Die PISA-Studie macht die Prognose zukünftiger gesellschaftlicher Erwartungen geradezu zum Dreh- und Angelpunkt ihres Kompetenz-Verständnisses. Denn ‚Basiskompetenzen' sollen die Voraussetzungen „für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben" (Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001, S. 16) umreißen. Die PISA-Testkonstrukteure beanspruchen also nicht nur zu wissen, was eine ‚befriedigende Lebensperspektive' ist, sondern projizieren diese Vorstellung in die Zukunft derjenigen, die sich dem Test unterziehen sollen. Heraus kommt ein Szenario, dass von internationalen Wirtschaftsorganisationen, Unternehmerverbänden und Testagenturen in erstaunlicher Einmütigkeit beschworen wird. Es besagt, dass der Wandel zur ‚Wissensgesellschaft' unaufhaltsam in Gang gesetzt sei, dass dieser Wandel von jedem einzelnen ein erhöhtes Maß an Selbststeuerung und Selbstaktivierung verlange, dass diese Formen der Selbstführung lebenslängliche Lern- und Umlernprozesse nach sich zögen, die wiederum neue Strategien der Prozesssteuerung einforderten, dass diese Steuerung ein Qualitätsmanagement mit eigenen Leistungskontrollen notwendig mache – was am besten durch fortlaufende internationale Vergleichstests a la PISA bewerkstelligt werde.

4.2.2 Aufstieg der Kontrollgesellschaft

Solche Szenarien bestätigen ohne jeden Anflug von Selbstzweifel, was Deleuze in kritischer Perspektive thematisiert: die Etablierung neuartiger gesellschaftlicher Kontrollregime. Während jedoch der aktuelle pädagogische Mainstream geradezu enthusiastisch dazu auffordert, sich diesen Regimes auszuliefern, sie – durch permanente Selbstbeobachtung, Selbstevaluation und Selbstoptimierung – gewissermaßen zum Zentrum der individuellen und gesellschaftlichen Existenz zu machen, schürt Deleuze den Zweifel am Versprechen von Freiheit, das die neuen Kontrollregime propagieren.

Zunächst stellt er ernüchternd fest, dass die spezifischen Disziplinartechniken (vor allem die Etablierung sogenannter ‚Einschließungsmilieus'), die die Disziplinargesellschaften des 19. und 20. Jahrhunderts handhabten, heute nicht mehr zureichen. Daraus erklärt sich u. a. der Reformdruck gegen Ende des 20. Jahrhunderts. „Eine Reform nach der anderen", schreibt Deleuze, „wird von den zuständigen Ministern für notwendig erklärt: Schulreform, Industriereform, Krankenhausreform, Armeereform, Gefängnisreform. Aber jeder weiß, dass diese Institutionen über kurz oder lang am Ende sind. Es handelt sich nur noch darum, ihre Agonie zu verwalten und die Leute zu beschäftigen, bis die neuen Kräfte, die schon an die Tür klopfen, ihren Platz eingenommen haben. Die Kontrollgesellschaften sind dabei, die Disziplinargesellschaften abzulösen." (Deleuze 1993, S. 255)

Fand die Disziplinarmacht ihren genuinen Ausdruck in Akten der Disziplinierung, Normierung und Normalisierung, so entwickeln Kontrollgesellschaften demgegenüber ein neues Repertoire von Führungstechniken: ‚Disziplin' und ‚Norm' garantieren heute längst keine Produktivität mehr; an ihre Stelle treten ‚Flexibilität', ‚Motivation', ‚Zielvereinbarung', ‚Selbstorganisation' oder ‚Modualisierung'. Deleuze thematisiert diesen Wandel als Übergang von der ‚Fabrik' zum ‚Unternehmen': „Die Fabrik", so seine Überlegung, „setzte die Individuen zu einem Körper zusammen [...]. Das Unternehmen jedoch verbreitet ständig eine

unhintergehbare Rivalität als heilsamen Wetteifer und ausgezeichnete Motivation, die die Individuen zueinander in Gegensatz bringt, jedes von ihnen durchläuft und in sich selbst spaltet.“ (Ebd., S. 257) In seiner eigenen, prägnanten Bildsprache tastet sich Deleuze an den Unterschied, um den es ihm geht, heran: „Die Einschließungen sind unterschiedliche *Formen*, Gussformen, Kontrollen jedoch sind eine *Modulation*, sie gleichen einer sich selbst verformenden Gussform, die sich von einem Moment zum anderen verändert [...].“ (Ebd., S. 256)

Das ‚Unternehmen’ löst jedoch nicht nur die ‚Fabrik’ ab; es wird zum verallgemeinerbaren Modell der neuen Kontrollformen überhaupt. Sie verbinden Freiheit und Herrschaft in der paradoxen Figur ‚freiwilliger Selbstkontrolle’ (vgl. Pongratz 2004). „Familie, Schule, Armee, Fabrik“, schreibt Deleuze, „sind keine unterschiedlichen analogen Milieus mehr, die auf einen Eigentümer konvergieren, Staat oder private Macht, sondern sind chiffrierte, deformierbare und transformierbare Figuren ein und desselben Unternehmens, das nur noch Geschäftsführer kennt.“ (Deleuze 1993, S. 260) Hätte Deleuze den Terminus der ‚Ich-AG’ bereits gekannt, an diesem Punkt seine Überlegungen hätte er fallen müssen. Die Grundfiguren des Transformationsprozesses jedenfalls sind weit vorausgesehen: Deleuze formuliert den vorweggenommenen Kommentar zur Bildungsreform nach der Jahrtausendwende: Wie „das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern. In der Disziplinargesellschaft hörte man nie auf anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit irgendetwas fertig wird.“ (Ebd., S. 257) Das ganze Leben wird zur Vorbereitung aufs Leben. Oder anders: das ganze Leben erscheint als eine einzige, schwankende Modulation. In Deleuzes Sprachbild: Der Mensch der Kontrollgesellschaft erscheint „wellenhaft“. (Ebd., S. 258)

„Vielleicht kommt im Geld noch am besten der Unterschied der beiden Gesellschaften zum Ausdruck, weil die Disziplin immer im Zusammenhang mit geprägtem Geld steht, zu dem das Gold als Eichmaß gehört, während die Kontrolle auf schwankende Wechselkurse, auf Modulationen verweist, die einen Prozentsatz der verschiedenen Währungen als Eich-Chiffre einführen.“ (Ebd., S. 258) Man könnte auch sagen: Die Kontrollgesellschaft setzt nicht mehr auf Individuen – auf lokalisierbare, fixierbare Identitäten – sondern auf Stichproben, Durchschnittswerte, Wechselkurse oder ‚Banken’ (von Datenbanken bis zu Genbanken). „Die Individuen“, so kommentiert Deleuze, „sind ‚dividuell’ geworden [...].“ (Ebd., S. 258) Ihre Signatur, ihr authentischer Schriftzug, verliert zusehends an Wert. Denn die Sprache der Kontrolle besteht aus Nummernkombinationen, Passwörtern, Chiffren. Sie organisieren den Zugang zu oder den Ausschluss von Informationen und Transaktionen. Das ‚Unternehmen’ bedient sich der numerischen Sprache der Kontrolle (vom Bildungscontrolling bis zur Rankingliste, von der Drittmittelquote bis zum Zitationsindex). Die Eroberung der Märkte läuft über die Kontrolle von Datenflüssen – und umgekehrt: Die neuen Kontrollformen bedienen sich des Marketing. „Man bringt uns bei“, schreibt Deleuze, „dass die Unternehmen eine Seele haben, was wirklich die größte Schreckens-Meldung der Welt ist. Marketing heißt jetzt das Instrument der sozialen Kontrolle und formt die schamlose Rasse unserer Herren. Die Kontrolle ist kurzfristig und auf schnellen Umsatz gerichtet, aber auch kontinuierlich und unbegrenzt, während die Disziplin von langer Dauer, unendlich und diskontinuierlich war. Der Mensch ist nicht mehr eingeschlossen, sondern der verschuldete Mensch.“ (Ebd., S. 260) Man braucht diese Sätze nur auf dem Hintergrund der Debatte um Studiengebühren zu diskutieren, um zu verstehen, was kommt: die dauerhafte Verschuldung aller, die sich zum Hüter ihres eigenen Humankapitals machen müssen, um ein halbes Leben abzuzahlen, was ihnen in der anderen Hälfte ihres Lebens an Bildung verkauft wurde. Doch wird niemand

gezwungen sich in Schulden zu stürzen. Es ist die ‚freie' Entscheidung von ‚freien' Selbst-Unternehmern, aus sich selbst etwas zu machen (oder abgeschrieben zu werden). Darin gerade liegt das Perfide der neuen Kontrollformen. Ihr Hauptmerkmal besteht – wie es bei Deleuze heißt – darin, von „freiheitlichem Aussehen" (ebd., S. 255) zu sein. Gleichwohl erweisen sich die „ultra-schnellen Kontrollformen mit freiheitlichem Aussehen" (ebd., S 255) als höchst fragil und widersprüchlich. In „ihnen stehen Befreiung und Unterwerfung einander gegenüber." (Ebd., S. 255)

4.2.3 Aufbrüche

Deleuze thematisiert das Diskontinuierliche, den Bruch mit den überlieferten Einschließungsmilieus wie auch die Brüchigkeit der neuen Kontrollregime. Texte wie die PISA-Studie hingegen erzeugen lediglich kurzlebige Schockwirkungen, die vergessen machen sollen, dass das gesamte Testverfahren als Teil eines neuartigen Kontrolleregimes fungiert. Mit dem PISA-Test wird eine ‚Wahrheitsmaschine' in Gang gesetzt, die – einmal angelaufen – nie mehr zum Stillstand kommen soll. An ihr wird das Dilemma traditioneller Widerstandsformen fassbar: Wer sich den Tests verweigert, ist ‚draußen', ein ‚niemand', ohne Einfluss und Wirkung; wer sie auf sich nimmt, ist ‚drin' – und hält damit selbst die Maschine in Gang. Der Kampf, wie er ehedem in den Einschließungsmilieus geführt wurde (vgl. ebd., S. 262), war von der Hoffnung beseelt, alle Räder zum Stillstand bringen zu können. Deleuze stellt die entscheidende Frage: Erlaubt unsere gegenwärtige Situation, „neue Widerstandsformen gegen die Kontrollgesellschaften" (ebd., S. 262) zu finden, genauer: sie zu erfinden?

Der dazu nötige Erfindungsreichtum aber ist von anderer Art als die allenthalben beschworenen pädagogischen ‚Innovationen'. Was uns diese Innovationen bescheren, lässt sich an sogenannten ‚Trendstudien' (vgl. Barz 2006) anschaulich ablesen. Sie beliefern uns mit Ergebnissen des ‚Trendscreening' und ‚Trendsurfing'. Sie reden uns ein, dass ‚Balancing' (Motto: ‚Lebenskunst zwischen Muss und Muße'), ‚Resourcing' (Motto: ‚Aus und in sich selber schöpfen') oder ‚New Ludism' (Motto: ‚Im Spiel zum Ziel') unsere Zukunft bestimmten. Das ganze Arsenal zeitgenössischer „Plastikwörter" (vgl. Pörksen 1988) wird aufgeboten, um allen Zeitgeistsurfern das Gefühl zu geben, auf der Höhe der Zeit zu sein. Ihre intendierte Wirkung ist affirmativ; sie sollen einstimmen, einfügen, einbinden. Die Fixierung auf sogenannte ‚Megatrends' beschwört die Kontinuität. Deleuze tut genau das Gegenteil: Er ersetzt die fantasielosen Szenarien durch einen skeptischen, mikrologischen Blick. An „ziemlich winzigen Beispielen" (Deleuze 1993, S. 262) zeigt er, was auf uns zukommt. Um dies jedoch zu sehen, braucht man soziale Imagination. Genau dies hat er den Trendstudien und sogenannten ‚Expertisen' voraus. Die beliebten Delphi-Studien machen ihrem Namen alle Ehre. Sie sind häufig nichts anderes als rationalisierte, modische Orakel. Deleuze hingegen zeigt Weitsicht. Als angemessene sprachliche Form wählt er die exemplarische, metaphorische Rede.

Diese Redeweise mag auf den ersten Blick orakelhaft erscheinen: „Die Windungen einer Schlange sind noch viel komplizierter als die Gänge eines Maulwurfbaus." (Ebd., S. 262) Oder: Das ‚Unternehmen' „ist kein Körper, sondern eine Seele, ein Gas." (Ebd., S. 256) Oder: Der ‚Mensch der Kontrolle' ist „eher wellenhaft […], in einem kontinuierlichen Strahl, in einer Umlaufbahn." (Ebd., S. 258) Solche Metaphern erschließen sich nicht von selbst. Sie müssen enträtselt und angeeignet werden. Sie versetzen das Denken in eine vibrierende Spannung. Die zeitgemäßen Orakel hingegen geben sich empirisch und abstrakt. Ihr Kennzeichen sind „Stichproben, Daten, Märkte oder ‚Banken'" (ebd., S. 258). Gerade weil sich die Kontrollgesellschaften (und ihnen adäquate Instrumente wie der PISA-Test) der numerischen Sprache bedienen, greift deren Kritik auf andere Sprachformen zurück. Deleuze

lässt uns an einem gewagten Denkexperiment teilhaben: denkend aus dem Zauberkreis der Immanenz aufzubrechen, um den Aufbruch zu denken. Sicher, solch ein Experiment ist riskant; es hat seine Grenzen, denen z. B. Rehmann (2004) akribisch nachgeht. Doch gibt es nur wenige Schlüsseltexte zur Gegenwartsgesellschaft, die wie Deleuzes ‚Postskriptum' das gesellschafts- und bildungstheoretische Denken dermaßen aufstören und in Unruhe versetzen. Davon werden wir noch lange zehren.

5. Kapitel: Bildung – Moderne – Postmoderne

5.1 Umbruch: Von der ‚emanzipatorischen Wende' zur ‚ästhetischen Wende'

5.1.1 Emanzipatorische Wende

In Dubiels Einführung in die Kritische Theorie (vgl. Dubiel 1988) findet sich die bekannte (und vermutlich erfundene) Anekdote von jenem amerikanischen Studenten, der sich auf einem Zwischenstopp in Frankfurt/ Main auf die Suche nach der ‚Frankfurter Schule' begibt. In der Hoffnung, auf dem Campus der Frankfurter Universität ein entsprechendes Gebäude ausfindig zu machen, stößt unser Student schließlich auf das ‚Institut für Sozialforschung'. Dort allerdings wird ihm freundlich gedeutet, dass die ‚Frankfurter Schule' allenfalls symbolisch lokalisierbar ist. Die ‚Frankfurter Schule', so lautet das zunächst enttäuschende Ergebnis der Recherche, ist „nirgendwo und zugleich an vielen Orten" (ebd., S. 16).

Die Pointe jener Anekdote liegt im unerwarteten Hinweis, dass wichtige Texte der ‚Frankfurter Schule' gar nicht in Frankfurt, sondern in Amerika entstanden sind. Denn die Zeit, in der Max Horkheimer jene Gruppe junger, kritischer Gelehrter in Frankfurt um das ‚Institut für Sozialforschung' (und dessen theoretisches Organ: die ‚Zeitschrift für Sozialforschung') versammelte, währte nur kurz. Die Gruppe, deren Namen später Berühmtheit erlangen sollten (etwa Theodor W. Adorno, Erich Fromm, Leo Löwenthal, Herbert Marcuse, Friedrich Pollock u. a.) formierte sich erst zu Beginn der 30er Jahre. 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.

„'Ihre Zeit' – das waren die letzten Jahre der Weimarer Republik. Ein schonungsloser Realismus in der Deutung dieser Zeit hat der Gruppe das Leben gerettet. Schon früh haben sie die Emigration vorbereitet. Nur so war es möglich, dass das ‚Institut für Sozialforschung' auch im Exil weiter bestehen konnte." (Ebd., S. 12). Die Stationen der Emigration führten in kurzen Etappen über Genf, Paris und London nach New York. Bereits 1935 – also knapp zwei Jahre nach der Machtergreifung Hitlers – befanden sich die meisten Mitglieder des Instituts in den Vereinigten Staaten, wo das Institut gastfreundlich der Columbia Universität angegliedert wurde. Entsprechend wurden wichtige Publikationen des Instituts in den USA zu Papier gebracht: Die ‚Dialektik der Aufklärung' und die ‚Kritik der instrumentellen Vernunft' beispielsweise entstanden in Kalifornien. „Kurzum, das geistige Kapital, das Horkheimer und Adorno zu Beginn der 50er Jahre in das nachfaschistische Restdeutschland transferierten, ist zum größten Teil gar nicht in Frankfurt gebildet worden." (Ebd., S. 14)

So gesehen hätte sich unser amerikanischer Student den Umweg über Frankfurt sparen können. Die wichtigsten Informationen zur ‚Frankfurter Schule' finden sich eh in jeder gut sortierten Universitätsbibliothek. Für den deutschen Sprachbereich liegen eine Reihe von Einführungen vor, etwa die Arbeiten von Dubiel (1988), van Reijen (1984), Türcke/ Bolte (1994) oder Wiggershaus (1986). Wer darüber hinaus den Auswirkungen Kritischer

Gesellschaftstheorie im Feld der Erziehungswissenschaften auf die Spur kommen möchte, der findet in einschlägigen deutschen Lexika der Pädagogik unter den Stichwörtern ‚Kritische Erziehungswissenschaft' oder ‚Emanzipatorische Pädagogik' (vgl. z. B. Keckeisen 1983) gemeinhin folgendes resümiert:

- Bei der Kritischen Erziehungswissenschaft handelt es sich um einen von der Kritischen Theorie inspirierten Zugang zum theoretischen Problemfeld der Pädagogik. Inspiriert wurde die Kritische Erziehungswissenschaft nicht allein von dem Gelehrtenkreis um Horkheimer, sondern weit mehr von dessen Schülergeneration, die das Erbe der ‚Frankfurter Schule' in recht unterschiedlicher Weise fortentwickelte. Unter den Theoretikern der ‚zweiten Generation' wie Negt, Offe, Schmidt oder Wellmer nimmt Jürgen Habermas zweifellos eine herausragende Stellung ein; er beeinflusste die Entwicklung der Kritischen Erziehungswissenschaft nachhaltig. Alle Protagonisten Kritischer Theorie verbindet ein 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 dabei keinem willkürlichen, subjektiv gesetzten Interesse des Theoretikers, sondern der auf den Begriff gebrachten Bewegung des historischen Prozesses selbst. Anders formuliert: In den kulturellen Leistungen und politischen Institutionen der bürgerlichen Gesellschaft finden sich (etwa in der Idee der Integrität des Individuums, des allgemeinen und gleichen Rechts oder 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, den inneren Widerspruch der bürgerlichen Welt bloßzulegen. Dennoch maßt sie sich nicht an, der kritisierten Gesellschaft ihrerseits Rezepte anzudienen. Denn jegliche „Kritik, die sich mit der konkreten Form gesellschaftlicher Wirklichkeit beschäftigt, geht zusammen mit der Aufhebung dieser Gesellschaft unter. Aus diesem Grund haben sich die kritischen Theoretiker stets geweigert, den Begriff einer versöhnten Gesellschaft zu explizieren." (van Reijen 1984, S. 35)

- In pädagogischer Wendung ergeben sich hieraus erhebliche Konsequenzen 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 Kritischer Erziehungswissenschaft um eine stets erneuerte Befragung pädagogischer Ziele, Institutionen und Praktiken, ihrer Inkongruenzen und Widersprüche. Entsprechend gehören dialektische Denkansätze ins Zentrum ihrer Forschungslogik und avancieren Begriffe wie: Kritik, Autonomie, Widerstand, Ich-Stärke, Identität und Mündigkeit zu Zentralbegriffen Kritischer Erziehungswissenschaft.

Dass dieser Forschungsansatz den kulturellen und gesellschaftlichen Umbrüchen, wie sie sich gegen Ende der 60er Jahre vollzogen, geradezu auf den Leib geschrieben war, macht

unmittelbar einsichtig, warum die Kritische Erziehungswissenschaft in Deutschland – verbunden mit Namen wie: Blankertz (1979), Mollenhauer (1968), Klafki (1976) oder Dahmer (1969/ 1970) – die pädagogischen Theoriediskussionen der 60er und 70er Jahre dominierte. Selbstbewusst gab sie der ‚Geisteswissenschaftlichen Pädagogik', die bis in die 60er Jahre das Feld besetzt hielt, den Abschied (vgl. Kap. 2.1.3). Sie verlieh der heraufziehenden theoretischen Zäsur einen markanten Ausdruck: „Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche" lautete der programmatische Titel einer Anthologie, in der sich die längst fällige Wende zu einem gesellschaftskritischen Paradigma manifestierte (vgl. Dahmer/ Klafki 1968).

Der Kritischen Erziehungswissenschaft hätte es gut angestanden, am Ausgang ihrer eigenen Epoche mit einer ähnlich pointierten Publikation verabschiedet zu werden. Doch findet sich im Übergang von der Reformphase der 60er und 70er Jahre zur Reformkritik der 80er Jahre kein vergleichbarer Text, der die neuerliche Wende theoretisch erschlossen und markiert hätte. Zwar fand die von Kanzler Kohl proklamierte ‚geistig-moralische Wende' z. B. in dem 1978 abgehaltenen Symposion ‚Mut zur Erziehung' ihren Niederschlag (vgl. Benner u. a. 1978). Doch ging es deren Referenten weniger um eine kritische Würdigung vergangener Reformbemühungen, als vielmehr darum, den theoretischen Habitus der Kritik insgesamt in Verruf zu bringen. Offensichtlich hatten sie nicht eine selbstreflexive ‚Kritik der Kritik' im Sinn, sondern eine Abrechnung mit gesellschaftskritischer Reflexion, der sie vorwarfen, den vorherrschenden Verhältnissen den Zuspruch zu verweigern, den Sie angeblich verdienten.

5.1.2 Krise der Moderne

Allerdings ist zu konzedieren, dass längst nicht alle, die seit den 80er Jahren zur Kritischen Erziehungswissenschaft auf Distanz gingen, sich dem wertkonservativen Lager anschlossen. Statt deren geistige Erbschaft schlicht zu entsorgen, ging es anderen vielmehr darum, den Verstrickungen Kritischer Erziehungswissenschaft in die Widersprüche der Moderne nachzusinnen. Dass die Parteilichkeit für emanzipatorische Vernunft eine dunkle, unaufgeklärte Kehrseite mit sich führt, fiel in einer Zeit optimistischen Reformwillens, wie er die 60er und 70er Jahre beseelte, kaum ins Gewicht. Im Zuge sich verschärfender gesellschaftlicher Krisen aber trat die problematische Selbstüberschätzung einer pädagogisch angeleiteten Emanzipation der Gattung mehr und mehr ins Bewusstsein. Spätestens seit den 80er Jahren lenkte die entzauberte Aufklärung den Blick auf wachsende Selbstblockaden der Moderne, die in typischen Widerspruchslagen ihren Ausdruck fanden. Dazu zählen beispielsweise:

Emanzipation als vernetzte Kontrolle: Zu Grunde liegt das von der ‚frühen' Kritischen Theorie wie vom Poststrukturalismus gleichermaßen thematisierte Paradox, dass sich der neuzeitliche Emanzipationsprozess in eins als Prozess einer sich potenzierenden Disziplinierung und ‚Verwertung' von Individuen entschlüsseln lässt, dessen Effekte zusehends die emanzipatorischen Absichten hintertreiben.

Sozialisation als Isolierung: Zu Grunde liegt die gerade im pädagogischen Bereich zutage tretende Paradoxie, dass sich strategisch angeleitete Sozialisationsprozesse, obwohl als Eingliederung in die moderne Gesellschaft konzipiert, faktisch als fortschreitende Segregation und Ausgliederung realisieren.

Identitätsbildung als Dekomposition des Subjekts: Zu Grunde liegt die Einsicht in den problematischen Gehalt von Identitätsproduktion als ‚Selbstübergriff' des Subjekts über sich selbst, als Selbstobjektivation zum Zweck der Subjektivierung mit dem Effekt der Abspaltung und Verkehrung des Ausgeschlossenen (vgl. Kap. 2.2).

Solche widersprüchlichen Konfigurationen schlagen natürlich nicht allein als Dilemmata pädagogischer Praxis zu buchen. Vielmehr bringen sie die theoretischen Fundamente der Pädagogik insgesamt in Bewegung. Denn sie konfrontieren die Pädagogik unausweichlich mit der in die Krise geratenen Moderne. Sie produzieren Suchbewegungen und Reaktionsmuster, die keineswegs einheitlich, oft sogar gegenläufig ausfallen.

5.1.3 Kritik der Aufklärung

Versucht man eine Ortsvermessung dieser Bewegungen, so lassen sich vor allem zwei kontrastierende Antworttypen unterscheiden: Eine erste Antwort auf die Widersprüchlichkeit des Aufklärungsprozesses bzw. die Krise der Moderne besteht im Versuch, ‚Rückwege' zu den vormodernen Ursprüngen der Aufklärung zu suchen. Die zweite Antwort bewegt sich geradewegs in umgekehrter Richtung: Sie 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. Beide Antwortmuster rekurrieren auf eine gemeinsame, irritierende Erfahrung: Sie thematisieren, wie die Unvernunft der Rationalität am Übergang ins 21. Jahrhundert mit Händen zu greifen ist; doch ziehen sie daraus verschiedene Konsequenzen:

‚Rückwege': Das erstgenannte Reaktionsmuster geht davon aus, dass die Moderne längst dazu übergegangen ist, ihre eigenen Grundlagen zu destruieren. Daher bleibe keine andere Wahl, als Rückwege aus den Sackgassen, in denen die Moderne sich verfangen hat, anzutreten. Entsprechend zieht etwa Kamper daraus den Schluss, die Moderne müsse „vorzeitig abgebrochen werden. Ihr Ende wäre das Ende der Geschichte." (Kamper 1975, S. 186) Dieser Abbruch vollzieht sich für Kamper als Inversion, als Rückgriff auf ein vormodernes Potential, als Rehabilitation von Einbildungskraft und Phantasie. Die Imagination, so argumentiert er, „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 Rekurs aufs Vorrationale, aufs Ausgeschlossene und Andere der Vernunft enttarnt Rationalität als uneingestandenen Fetisch der Moderne. Doch bedeutet er keineswegs den völligen Widerruf der Vernunft. Denn jegliche Differenzbestimmung des Anderen der Vernunft bleibt mit bzw. in Vernunft vermittelt, „genauso, wie das Vergessene, Ausgegrenzte, Verdrängte in den historischen Formationsprozess fällt, der vergisst, ausgrenzt, verdrängt." (Euler 1998, S. 230). Die Denkfigur eines vollständigen Ausstiegs ist „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)

‚Überschreitung': Der Übergang zur Selbstkritik aber ist nur möglich, indem er auf das Bezug nimmt, was die Moderne an kritischem Gehalt bereitstellt. Ein zweites mögliches Antwortmuster auf die Krise der Moderne besteht also darin, den Reflexionshorizont der Aufklärung zu überschreiten, indem ihre aufklärerischen Intentionen beim Wort genommen werden. Die Chiffre ‚Überschreitung' kennzeichnet dabei den gratwandlerischen Versuch, mit dem Potential der Aufklärung über sie selbst hinauszugehen. 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 gesteigerte Reflexivität, 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. Aufklärung – genau darauf insistiert die ‚Dialektik der Aufklärung' – bedeutete nie bloß blinde Reproduktion des gesellschaftlichen Zwangszusammenhangs, sondern zugleich Negation dieses Zwangszusammenhangs mit dessen eigenen Mitteln. Jeder Versuch also, der Dialektik der Aufklärung zu entkommen, lebt noch von den kritischen Beständen, die die Moderne selbst provoziert. Daher auch endet eine undialektische Vernunftkritik, die sich einzig in der Demontage des impliziten Herrschaftsanspruchs von Vernunft erschöpft, ohne die Bedingungen ihrer eigenen Kritik zu reflektieren, allzu leicht in der Apotheose eines unvordenklichen ‚Anderen' oder ‚Außen'.

Dieses Andere der Vernunft aber kann als Differenzbestimmung nur vermittelt zur Vernunft zum Ausdruck gebracht werden. Dass die aktuelle Vernunftkritik auf dieses Andere rekurriert, trifft den Kern des Problems. Dieses Andere aber unvermittelt zur Vernunft denken zu wollen, 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 (vgl. Pongratz 1999). 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." (Euler 1998, S. 222) In der Fluchtlinie dieses Denkens gewinnen Aspekte wie Leiblichkei, Sinnlichkei oder Imagination eine neue, eigene Relevanz.

5.1.4 Pädagogische Kontroversen

Will man in erster Annäherung die Krisenpotentiale der Moderne im Feld der Pädagogik aufschlüsseln, so ist zunächst von der schon angedeuteten Tatsache auszugehen, dass die Pädagogik im historischen Prozess der Aufklärung eine nicht zu unterschätzende Rolle gespielt hat. D. h. sie ist mit ihren Leistungen beteiligt an geschichtlichen Vorgängen, in denen sich ‚Kerngehalte' der Moderne (thematisch gefasst etwa unter Begriffen wie Vernünftigkeit, Subjektivität, Identität oder Selbstbehauptung) konstituieren. Deren Konstitution läuft über Prozesse des Ein- und Ausschließens, Kanalisierens und Territorialisierens (vgl. Elias 1976), über Prozesse der Internalisierung von Normstrukturen (vgl. Freud 1982), über Prozesse der Normalisierung und Disziplinierung, über Prozesse der Identifikation und Selbstbehauptung bzw. -steigerung oder – allgemeiner gefasst – über Prozesse zunehmender gesellschaftlicher Abstraktion (vgl. Kamper 1975). Was von Kritikern der Moderne mit Vehemenz eingeklagt wird, das sind die Folgekosten eben dieses Abstraktionsprozesses: die ‚Schatten', die verdrängten Anteile, die im Verlauf der sich radikalisierenden Aufklärung weggeschnitten werden.

In diesem Sinn richteten schon Horkheimer/ Adorno ihr Augenmerk auf eine ‚unterirdische Geschichte' des europäischen Aufklärungsprozesses, in der das Schicksal der entstellten und verdrängten menschlichen Instinkte und Leidenschaften beschlossen liege. Was hier noch in psychoanalytischer Terminologie gefasst wird, wird in der Folgezeit auch in anderen Begrifflichkeiten konzeptualisiert: sei es als Geschichte des ‚Anderen' der Vernunft (vgl.

Böhme/ Böhme 1983), als Geschichte der Einbildungskraft (vgl. Kamper 1981), als Zerstörung der Sinnlichkeit (vgl. Nitzschke 1981) oder als ‚Verschwinden' des Körpers (vgl. Kamper/ Wulf 1982, S. 274 ff.).

Allerdings schwanken die Einschätzungen, ob und inwiefern sich die verlorenen ‚Potentiale' (etwa von Leiberfahrung, Phantasie, Spontaneität, Sinnlichkeit) noch zurückgewinnen lassen, erheblich. Eine Standortbestimmung pädagogischer Positionen und Optionen lässt sich an drei Spannungsfeldern konkretisieren. Die entsprechenden Begriffspaaren lauten: Einbildungskraft – Vernunft, Körperlichkeit – Abstraktion, Sinnlichkeit – Stereopathie der Erfahrung.

Einbildungskraft und Vernunft: Es gibt in der Pädagogik eine lange Tradition des Einspruchs gegen eine rationalistisch-instrumentelle Manier der Weltbemeisterung, die sich im pädagogischen Diskurs der Romantik wie der Reformpädagogik nachzeichnen lässt. Votiert wird zumeist (wo nicht für eine Rettung, so zumindest) für eine Bewahrung der kindlichen Seele, seiner Natur, seines Genius. Rekurriert wird auf eine Ursprünglichkeit, die dem Prozess der Moderne gewissermaßen abgetrotzt werden soll. Ganz auf dieser Linie liegen auch viele Arbeiten etwa zu Kreativität, Spontaneität oder Spiel im Erziehungsprozess. Beklagt werden die Sterilität kindlicher Phantasietätigkeit (der die Sterilität rationalisierter Lebenswelten korrespondiere), das Verschwinden produktiver Bildkraft zugunsten einer verworrenen Phantastik, die Behinderung der Imagination. Dagegen aufgeboten werden die Atmosphäre entspannter Ungezwungenheit, die zwanglose ‚ambiance' im sozialen Gruppenprozess, der ‚Möglichkeitssinn', der durch Kreativitätstechniken, Brainstorming etc. freigesetzt werden soll. Das alles ziele auf die Befreiung unterdrückter, nicht erkannter oder verdrängter Bedürfnisse etwa im emanzipatorischen Rollenspiel oder in der freizeitkulturellen ‚Animation zur Emanzipation'. Unbefragt bleibt hingegen,
- ob nicht der ‚Animateur' (der als Mischung aus Pädagoge, Sozialarbeiter, Motivierungshelfer und Therapeut vorgestellt wird) selbst Teil eines engmaschigen Disziplinierungsprozesses ist, der sich nicht zuletzt auch der Einbildungskraft bemächtigt und
- ob die blockierte Imagination, die wieder in Fluss gebracht werden soll, im Prozess ihrer Abspaltung nicht selbst Schaden genommen hat, mithin als ‚befreiendes Potential' vielleicht gar nicht auffindbar bzw. eine Fiktion ist.

Damit ist die pädagogische Klärung des Verhältnisses von Einbildungskraft und Vernunft auf die Rekonstruktion der ‚unterirdischen Geschichte' der Moderne erneut verwiesen. Gleiches gilt im selben Maße für die Verhältnisbestimmung von

Körperlichkeit und Abstraktion: Zahlreiche Arbeiten thematisieren die Dilemmata und Defizite, die sich die Pädagogik im Prozess der Moderne durch ihre zunehmende Abstraktion vom Körper zum Zwecke seiner Zurichtung einhandelt. In den Blick kommen dabei Probleme z. B. der Geometrisierung, Formalisierung und Disziplinierung des Körpers. Spätestens seit der Reformpädagogik (und wohl schon früher) lässt sich umgekehrt ein Gegen-Diskurs rekonstruieren, der konträr zum ‚Verschwinden' des Körpers, seiner Segmentierung und Ausweidung, seinen Formen der ‚Panzerung', andere Erfahrungen und Wünsche zu mobilisieren sucht. Sie zielen auf eine (zumeist pädagogisch oder therapeutisch geleitete) ‚Rück-Versinnlichung' oder Veranschaulichung, auf intensives Erleben und Körpererfahrung. Allerdings bleibt die Hoffnung auf die ‚Wiederkehr des Körpers' (zweifellos intensiviert durch dessen zunehmende Blockaden und Ausfallerscheinungen) zutiefst ambivalent. In Frage steht,
- ob nicht alle pädagogisch wohlgemeinten Körpercurricula und Körperkonzepte die

sublime Disziplinierung des Körpers mit anderen Mitteln fortsetzen und so lediglich die Logik der Abstraktion weitertreiben und
- ob nicht die ‚Wiederkehr des Körpers' vom fragwürdigen Mythos eines natürlichen Körpers zehrt, der unterhalb seiner Entfremdung weiterexistiere und den es zu befreien gelte.

Sinnlichkeit und Stereopathie der Erfahrung: Ein ähnlicher Problemhorizont lässt sich auch für das Verhältnis von Sinnlichkeit und verhinderter Erfahrung (bzw. Erfahrungsverlust) ausweisen. Das ‚Schwinden der Sinne' (vgl. Kamper/ Wulf 1984), die ‚Zerstörung der Sinnlichkeit', der Verlust des Sinns für das Unmittelbare, der eine auffällige Stereopathie des Erfahrungsprozesses im Gefolge hat, ist in vielfältigen Analysen (insbesondere in alltagstheoretischen Untersuchungen) nachgezeichnet worden (vgl. Kap. 2.3.4). Entsprechend avancierte der Begriff der Erfahrungsorientierung zur pädagogischen Programmformel. Er dient zur Charakterisierung von Lernprozessen, die sich der Logik von Abstraktion und Subsumtion verweigern möchten, um wieder ‚zu den Sachen selbst' zurückzufinden. Fast alle Versuche indes, ein ursprüngliches Erfahrungspotential zu aktivieren – seien es gruppendynamische Laboratorien, projektorientierte Lernverfahren, ästhetische Produktionsformen oder therapeutische Maßnahmen – orientieren sich im allgemeinen an der ‚Repressionshypothese' (vgl. kritisch hierzu Foucault 1976, S. 25 ff.): Unterhalb der ge- oder zerstörten Sinnlichkeit wartet ein ‚humanes Potential', ein ‚subjektiver Faktor', auf seine Befreiung, um den Abstraktionsprozess der Moderne zu konterkarieren. Dagegen muss angefragt werden,
- ob nicht erfahrungsorientierte Lernkonzepte nolens volens die Disziplinierung der Erfahrungsfähigkeit vorantreiben, indem sie einen ‚Kult der Betroffenheit' initiieren, wobei ‚Betroffenheit' als gezielter Effekt pädagogischer Arrangements geradezu provoziert wird und
- ob nicht eine Sinnlichkeit als quasi-natürliches Potential unterstellt wird, die realiter erst als Produkt von ‚Dispositiven der Macht' historisch hervorkommt.

5.1.5 Ästhetische Wende

Zur Diskussion steht also der theoretische Stellenwert der Konzepte (wie Einbildungskraft, Körperlichkeit, Sinnlichkeit), von denen aus eine emphatische Kritik der Moderne möglich werden soll. Diese Diskussion fand bei Mollenhauer, einem der frühen Protagonisten der Kritischen Erziehungswissenschaft, ihren Niederschlag in einer ästhetischen Wende (vgl. Mollenhauer 1986; 1995). Indem sich der ‚späte Mollenhauer' vor allem ästhetischen Fragen zuwandte, antwortete er auf seine Weise auf die Krise der Moderne. Im Verlauf der 80er Jahre verstärkten sich seine „Zweifel an der Fortsetzungsfähigkeit" (Mollenhauer 1986, S. 8) des Projekts der Moderne bzw. des „modernen Projekts ‚Pädagogik'" (ebd., S. 8). An die Stelle von ehedem favorisierten gesamtgesellschaftlichen Reformkonzepten trat ein – zumindest auf den ersten Blick – bescheidenerer Anspruch: nämlich individuelle Möglichkeiten zu eröffnen, um zu den vorherrschenden historisch-gesellschaftlichen Verhältnissen auf Distanz zu gehen. Durchbuchstabiert werden diese Möglichkeiten an thematischen Aspekten wie Leiblichkeit, Individualität oder ästhetischer Erfahrung. Gerade ästhetische Erfahrungen betrachtet Mollenhauer als „Sperrgut in einem Projekt von Pädagogik, das seine Fluchtpunkte in klaren Verstandesbegriffen und zuverlässigen ethischen Handlungsorientierungen sucht." (Mollenhauer 1990, S. 484) Von der Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse, die der ‚frühe Mollenhauer' zum Thema machte, verschiebt sich der Focus hin zur Analyse von ‚Selbst-Verhältnissen' (vgl. Mollenhauer 1987, S. 4): Statt sich dem „gesellschaftlich Objektiven" (ebd., S. 17) zuzuwenden, rückt das Ästhetisch-Flüchtige in den Blick; mit dem „Abschied vom neuzeitlichen Geschichtsbild" (ebd., S. 17) gewinnt „der ästhetische Augenblick" (Mollenhauer 1990, S. 487) an Gewicht; gegenüber den „Diskursen der ‚Vernunft'"

(Mollenhauer 1987, S. 9) soll nun die „'Wahrheit' des Leibes" (ebd., S. 9) zu ihrem Recht kommen; den Platz des kritischen Rationalitätsdiskurses übernimmt schließlich ein durch Lacan und andere inspiriertes Differenzdenken.

Der theoretische Positionswechsel, ja Bruch mit vormaligen Denkfiguren könnte kaum deutlicher ausfallen (auch wenn Meyer-Drawe deren Verabschiedung zur „Erweiterung" (Meyer-Drawe 2000, S. 43) umzudeuten versucht). Der Umbruch kommt vor allem in sprach- und subjekttheoretischen Problemstellungen zum Ausdruck: Mollenhauer bezweifelt die Reichweite sprachlich-diskursiver Verständigung, auf die gerade die ‚Kritische Erziehungswissenschaft' ihre Hoffnungen setzte. Denn es erscheint ihm geradezu vermessen, den „ästhetischen Augenblick in theoretischer Rede" (Mollenhauer 1990, S. 487) erfassen zu wollen. Insofern sich ‚ästhetische Augenblicke' als genuine „Bildungsmomente" (Mollenhauer 1987, S. 17) erweisen, zieht Mollenhauer den Schluss, dass „elementare Erfahrungen, denen die Erziehung nicht ausweichen darf, […] dem wissenschaftlichen Reden nur begrenzt zugänglich sind." (Mollenhauer 1986, S. 145) Ins Blickfeld rückt stattdessen ein ‚anderes', ‚vorsprachliches' Ich (vgl. ebd., S. 127), das sich „nur in Spuren" (ebd., S. 127) zur ‚Sprache' zu bringen vermag. Seine Redeweise bleibt metaphorisch; es äußert sich über den Leib, das Gefühl, die Imagination, die Erinnerung. In diesen Äußerungen wird das seiner selbst gewisse Ich auf „jenes andere Ich" (ebd., S. 128) aufmerksam, wenngleich nur negativ: in Form eines ‚Mangels', der ein unstillbares ‚Begehren' antreibt. Das, was der ‚späte Mollenhauer' als „das eigentliche Subjekt" (ebd., S. 127) thematisiert, erweist sich bei genauerem Hinsehen als ‚Leerstelle'.

Damit ist eine Denkbewegung angestoßen, die auf eine Neufassung des Bildungsbegriffs zuläuft: Bildung wird zu einem ‚Grenzbegriff', der „die Grenzzone zwischen Subjekt und Individuum, Innen und Außen, Ich und Wir, ‚Begehren' und Sinn zum Thema macht." (Ebd., S. 128) Um sich in dieser Grenzzone zu bewegen, muss man sich – so Mollenhauers Überzeugung – von rationalitätsorientierten Bildungskonzepten lösen. Diese Loslösung firmiert unter dem Stichwort ‚ästhetische Emanzipation'. Zumindest rhetorisch also bleibt sich der Autor des Klassikers ‚Erziehung und Emanzipation' (Mollenhauer 1968) treu, indem er weiterhin auf Emanzipation setzt. Doch emanzipiert er sich dabei gewissermaßen von sich selbst, gibt er sich selbst den Abschied. „Die ästhetische Emanzipation", so stellt er klar, „hat […] einen anderen Sinn als die soziale oder politische. Das ästhetische Ich ist nicht das Subjekt einer Praxis, sondern ist jeder Praxis kontrastiert, ein flüchtiges Konstrukt, ein fragiles Fragment innerhalb der so gesichert scheinenden Beschreibungen von Bildungs- und Identitätsfindungsverläufen, exterritorial, das Subjekt nur seines eigenen Spürens. Sein einziges, aber im Wortsinne ‚utopisches' Territorium ist jenes Ich-Selbst-Verhältnis, das nur in der Beschreibung der ästhetischen Wirkung auch für andere da ist." (Mollenhauer 1990, S. 492)

Mollenhauers Reflexionen kreisen nachdrücklich, in immer neuen Anläufen, an immer neuen Sujets, um dieses unaussprechliche und ortlose Ich-Selbst-Verhältnis. Man könnte durchaus den Eindruck gewinnen, als ginge es ihm nicht nur um eine theoretische, sondern zugleich um eine ‚existenzielle' Problemstellung – um eine Frage, die er mit den Worten Hugo von Hofmannsthals folgendermaßen umreißt: Wie ist es möglich, „sicher zu schweben im Sturze des Daseins"? (Ebd., S. 483) Dieser ‚Schwebezustand' gehört für Mollenhauer ins Zentrum ästhetischer Erfahrung. Es ist für ihn ein ‚exterritorialer' Zustand, unvermittelt zur gesellschaftlichen Wirklichkeit, zur „alltäglichen Existenznot" (ebd., S. 491), gewissermaßen „vor- oder nebensozialisatorisch" (ebd., S. 493) – aber vermittelt zum ‚Anderen' des redenden Ich, zum ‚eigentlichen Subjekt', zum ‚Selbst'. „Es gibt offensichtlich ästhetische Ereignisse, Erfahrungen, Erlebnisse" (ebd., S. 491), resümiert Mollenhauer (wobei er Ereignisse,

Erfahrungen und Erlebnisse scheinbar differenzlos zusammenbindet). „Die Identität, die sie verbürgen oder zu der sie führen könnten, ist eine scheinhafte.“ (Ebd., S. 491) Im ‚Schein’, von dem hier die Rede ist, klingt das konstruktivistische Konzept von Fiktionalität an, wie überhaupt das ‚vorsozialisatorische’, selbstbezügliche Ich-Selbst-Verhältnis als ein Abkömmling des Luhmannschen ‚autopoietischen Systems’ gelesen werden kann. So verwundert es nicht, wenn Mollenhauers ‚ästhetisches Ich’ das konstruktivistische quidproquo von Wirklichkeit und Fiktion wiederholt: Während er auf der einen Seite dessen Schein unterstreicht, betont er wenig später, die Erfahrung des Ich mit sich selbst sei „kein ‚als ob’, sondern die Wirklichkeit dieses Ich.“ (Ebd., S. 492) Das ‚Scheinhafte’ des ästhetischen Ereignisses sei nur ein Effekt des „Bildungsrealismus der Moderne“ (ebd., S.492). In Luhmanns Terminologie könnte man auch sagen: Alles ist eine Frage der ‚Beobachterperspektive’. Lässt man nämlich – so Mollenhauers Überlegung – den ‚Bildungsrealismus der Moderne’ „auf sich beruhen“ (ebd., S. 492), dann könne der ‚ästhetische Moment’ „zum *wirklichen* Standort des Ich werden, von dem her alles andere als Inszenierung anderer Wirklichkeiten erscheint“ (ebd., S. 492; Hervorhebung in Kursivschrift bei Mollenhauer). Solche Überlegungen beerben die fragwürdige Erkenntnistheorie des Radikalen Konstruktivismus: Watzlawick lässt grüßen! Es fehlt nur noch eine seiner unterhaltsamen Paradoxien, in denen sich Wirklichkeit und Fiktionalität verkehren – und Mollenhauer liefert auch diese mit der Geschichte von jenem Naturwissenschaftler, der über seiner Haustüre ein Hufeisen als Glücksbringer mit der Begründung installiert: „Es hilft, auch wenn man nicht dran glaubt!“ (Mollenhauer 1999, S. 140)

Mit diesem konstruktivistischen Aperçu endet Mollenhauers Abschiedsvorlesung. Es ist wahrlich ein anderer Zungenschlag als derjenige, der den von Kritischer Theorie inspirierten ‚frühen Mollenhauer’ auszeichnete: Nicht Horkheimer oder Habermas, sondern Sartre, Lacan oder Luhmann dienen nun als Referenzen; in der Rede vom ‚eigentlichen Subjekt’ kehrt der „Jargon der Eigentlichkeit“ (Adorno 1964) zurück, den Adorno einst treffsicher denunzierte. Was Wunder, wenn auch Adornos Reflexionen zur ästhetischen Theorie (vgl. Adorno 1973 a) in Mollenhauers späten Entwürfen randständig bleiben; dies vermutlich nicht nur, weil – wie Mollenhauer an einer Stelle beiläufig bemerkt – er sich nicht sicher sei, ob er Adorno recht verstanden habe. Denn Adorno bestreitet jene Unvermitteltheit, die Mollenhauer dem Ich-Selbst-Verhältnis attestieren möchte. Gerade dort, wo die ästhetische Erfahrung sich dem Kunstwerk aussetzt, findet sie sich nolens volens in dessen objektive Bedingungen verstrickt. Auch das „Allersubjektivste (am Kunstwerk)“, gibt Adorno zu bedenken, „ist schließlich selbst noch gesellschaftlich.“ (Adorno, in: Kneif 1975, S.73) Mollenhauers Suche nach dem ‚Exterritorialen’ und ‚Vorsozialisatorischen’ verfängt sich in den gleichen Fallstricken wie alle anderen ‚Rückwege’ aus der Moderne. Denn nichts, so Adornos Einsicht, führt aus dem Immanenzzusammenhang heraus als er selbst (vgl. Kap. 2.3).

Will ästhetische Erfahrung dem Singulären und Besonderen, das sich in ihr anmeldet, zu seinem Recht verhelfen, so hätte sie sich ihm preiszugeben. „Ohne Willkür und Gewalt, ganz aus der Fühlung mit den Gegenständen heraus solche Perspektiven zu gewinnen, darauf allein kommt es dem Denken an.“ (Adorno 1951, S. 334) Als adäquaten Zugang entwerfen Benjamin und Adorno (vgl. Benjamin 1972; Adorno 1973 a) ein ‚konstellierendes’ Verfahren. Das Denken in Konstellationen findet sein Wahrheitskriterium nicht in einem identifizierenden Zugriff, der die Dinge überwältigt und in den Begriff bannt. Vielmehr konzentriert es sich darauf, die Begriffe gleichsam um die zu erkennende Sache zu versammeln, damit sie in eine Konstellation treten können. Erst in der geglückten Konstellation öffnet sich dem erkennenden Blick ‚etwas’, was die Begriffe von sich aus nicht hergeben.

Alle Kunst setzt – wo sie gelingt – das Gegebene so in Konstellation, dass ‚mehr' sichtbar wird. Dieses ‚Mehr' ist weder bloße Fiktion, 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. Ästhetische Erfahrung verdankt sich dem Vermögen, an Phänomenen mehr wahrzunehmen als die pure Identität von Begriff und Sache. Wollte man in diesem Kontext die Rolle des Pädagogen neu bestimmen, so wäre sie wohl kaum im Inbegriff des technischen ‚Konstrukteurs von Lernwelten' umrissen, ebenso wenig in der Vorstellung vom ökonomisch effizienten ‚Manager' (der eigenen oder fremder Biographien), auch nicht im Bild des desillusionierten ‚Spielers' (mit den Versatzstücken einer zerbrochenen Moderne). Akzeptabel wäre am ehesten noch eine Zuschreibung, die an Paulo Freire (1981) anknüpft: „Der Pädagoge ist Politiker und Künstler".

6.2 Aufbruch: Vom , Sprachspieler' zum ‚Gegenspieler'

Es lässt sich inzwischen kaum noch verheimlichen: Die neueste Bildungsreform entpuppt sich zusehends als Papiertiger. Der Widerstand der Betroffenen wächst. Bei Lehrern wie Schülern, Studierenden wie Hochschullehrern macht sich Unmut breit über die so genannte ‚Umsteuerung des Bildungswesens'. Denn sie bewirkt offensichtlich anderes, als sie vorgibt. „Die Reformen", so resümiert Gruschka, „sind vielfach hart auf dem Boden der Tatsachen gelandet. Zwischen den hochtrabenden Versprechungen und den oft chaotischen Folgen lässt sich oft nur satirisch vermitteln. Fast jeder kann darüber anekdotisch berichten. Die Herolde der Reform haben sich wieder in die Wissenschaft und Forschung zurückgezogen und schaffen es nur noch, hin und wieder den Pilatus zu geben: Haben wir nicht gewollt!" (Gruschka 2010, S. 1 f.)

Es gehört durchaus eine Portion Mut und intellektuelle Redlichkeit dazu, sich querzustellen gegen den bildungspolitischen Mainstream und die erziehungswissenschaftlichen Propagandisten, die ihm zuarbeiten. Doch ist intellektueller Widerstand keine bloße Frage der Moral. Er braucht ein adäquates theoretisches Rüstzeug, um die Waffe der Kritik schmieden zu können. Dass der ‚Putsch von oben', mit dem die Reform- und Kontrollstrategien der Jahrtausendwende ins Werk gesetzt wurden, zunächst auf keinen nennenswerten Widerstand stieß, liegt nicht nur am „propagandistischen Trommelfeuer und der Nötigung zum Mitmachen" (ebd., S. 1); es liegt auch am Selbstverständnis gängiger Erziehungswissenschaft, die seit Jahrzehnten daran gewöhnt ist, dem jeweiligen Zeitgeist Tribut zu zollen.

Das gilt bereits für jene Phase pädagogischer Theorieentwicklung, in der die so genannte ‚Kritische Erziehungswissenschaft' den Ton angab. Dass sie sich selbst als ‚kritisch' apostrophierte, sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie einem bereits depotenzierten Modell von Kritik anhing: nämlich der Habermas'schen Diskurstheorie bzw. seiner ‚Theorie des kommunikativen Handelns'. Bremer und Gruschka haben noch einmal rekapituliert, was diese „Depotenzierung der Kritik" (Bremer/ Gruschka 2010, S. 30) beförderte. Ihrem Befund zufolge ist es gerade das Habermas'sche Programm der „Verwissenschaftlichung der Kritik" (ebd., S. 30), das den skeptischen Grundtenor früher Kritischer Theorie – vor allem bei Horkheimer und Adorno – disqualifiziert: „Habermas versucht wissenschaftlich etwas, worüber Kritische Theorie ein Tabu verhängt hat. […] Die Theorie des kommunikativen Handelns verspricht gelingendes Leben mittels ubiquitär sich durchsetzender kommunikativer Rationalität. […] (Habermas) errichtet darauf ein Forschungsprogramm, das um Kommunikation zentriert ist und verlangt, diese bestehe, welchen Inhalts auch immer, aus gemeinsamer Rede – darum ginge es, nicht ums wirklich Kommunizierte." (Ebd., S. 38)

Man hat das Habermas'sche ‚Programm der Verwissenschaftlichung von Kritik' den ‚linguistic turn' Kritischer Theorie genannt. In dieser Form hat es die Erziehungswissenschaft der 70er Jahre inspiriert – und zugleich auf eine Spur gesetzt, der das Gros der Erziehungswissenschaftler auch dann weiter folgte, als der Stern der Habermas'schen Diskurstheorie zu sinken begann. Nachdem sich in den späten 70ern der Katzenjammer verlorener Reformillusionen ein wenig gelegt hatte, schauten sich etliche Erziehungswissenschaftler, die ehedem die Diskurstheorie favorisiert hatten, nach neuen

theoretischen Gewährsleuten um. So rückte seit den 80er Jahren Lyotard als Antipode jeglicher Konsensus-Theorie der Wahrheit in den Blick.

6.2.1 ‚linguistic turn': Die Transformation von Gesellschafts- in Sprachtheorie

Lyotard zufolge taugt die Sprache als Medium der Wahrheitsfindung ganz und gar nicht. Mehr noch: Es gibt nicht *die* Wahrheit; vielmehr sucht Lyotard im Zuge seiner Sprachanalysen geradewegs das Gegenteil unter Beweis zu bringen: die absolute Heterogenität von Erkenntnis und Normativität. Hinter der Inkommensurabilität, die Lyotard der Sprache attestiert, taucht keine konsistente Realität mehr auf. Die ‚Realität' erscheint vielmehr als Konglomerat verschiedener Kräfte, die nicht in einer einheitlichen Terminologie eingefangen werden können. ‚Postmodern' in diesem Sinn ist das Bewusstsein, dass zwischen verschiedenen ‚Sprachspielen', aber auch zwischen sprachlicher Repräsentation und dem, was in ihr zum Ausdruck kommen soll, eine prinzipielle Nicht-Übersetzbarkeit besteht. „Postmodern", so resümiert Reese-Schäfer, „ist die Suche nach Inkommensurabilität zwischen Satzordnungen, nach ihrer gegenseitigen Unübersetzbarkeit." (Reese-Schäfer 1992, S. 254)

Doch nicht nur zwischen Satz-Regelsystemen (wie beispielsweise Argumentieren, Erkennen, Beschreiben, Erzählen) gibt es für Lyotard keine Brückenschläge, sondern ebenso zwischen Diskursarten (wie etwa Politik, Wirtschaft, Rechtsprechung oder Kunst). ‚Widerstreit' bedeute für Lyotard in diesem Zusammenhang, dass es einen Streit zwischen legitimen Ansprüchen unterschiedlicher Diskursarten geben kann, der „weder mit Rekurs auf bestimmte Diskursregeln noch auf vermeintlich übergreifende Deutungen geschlichtet werden kann, und dessen Lösung, wie immer sie ausfällt, auch mit ‚Unrecht' verbunden ist." (Reichenbach 2001, S. 452) Für diese radikale philosophische Position ist jedoch ein hoher Preis zu zahlen: jeder Diskurs scheint gegen alle anderen hermetisch abgedichtet; Wahrheitsansprüche verlieren ihre Daseinsberechtigung; die Idee der Wirklichkeit selbst verliert in der klassischen Bedeutung des Wortes ihre Existenzberechtigung.

Auf diese Weise verwandeln sich Vernunft- und Gesellschaftskritik in Sprachkritik. In strikter Abkehr von jeder Subjektphilosophie versucht Lyotard, Diskurse nicht vom Subjekt aus zu denken, sondern von den sich ereignenden Sätzen: „Aus dem Satz: ich zweifle, folgt nicht, dass ich es bin, es folgt vielmehr, dass es einen Satz gab." (Lyotard 1989, S. 108) Für Lyotard wird das Subjekt durch die Sprache situiert; es gibt keine der Sprache vorgängige Instanz, die sie allererst hervorbringt. „Die Möglichkeit der Wirklichkeit", schreibt Lyotard, „ist – zusammen mit der des Subjekts – im Namensgeflecht festgelegt, noch ‚bevor' sich die Wirklichkeit in einer Erfahrung zeigt und dort Bedeutung annimmt." (Ebd., S. 88) Das Subjekt als Effekt eines Spiels (von spezifischen Machtkonfigurationen, von Diskursformationen, von Satz-Regelsystemen, von Differenzen) – dies ist gewissermaßen die Quintessenz, in der so unterschiedliche Vordenker der Postmoderne wie Foucault, Lyotard oder Derrida übereinkommen. Allerdings führt sie ihre Obsession für den , Riss', die Leere, die ‚Différance' oder das Schweigen in ein eklatantes Dilemma: Sie postulieren eine Kritik, die ohne Negation oder Vermittlung auszukommen sucht (vgl. Pongratz 2009 c, S. 134; Pongratz 2009 d). Lyotards These der radikalen Heterogenität von Sprachspielen liefert dafür das beste Beispiel. Mit solchen Thesen handelt sich die Pädagogik gravierende Probleme ein. Kein Wunder also, dass Lyotard seit den achtziger Jahren den pädagogischen Diskurs in Unruhe versetzte.

Gleichwohl tat der radikale ‚lingustic turn', mit dem Lyotard seine Distanz zur traditionellen Gesellschaftskritik markiert, seiner Rezeption in Pädagogenkreisen keinen Abbruch. Im Gegenteil: Der Gestus, mit 68 zu brechen und dennoch ‚radikal' zu sein, verlieh der

postmodernen Intervention die Aura des Avantgardistischen. Genau genommen kam der ‚linguistic turn' für die deutsche Erziehungswissenschaft nicht völlig überraschend. Sie war durch die Habermas'sche Rezeption der Sprechakt-Theorie in gewisser Weise vorbereitet – auch wenn die diskurstheoretische Wende bei Habermas etwas völlig anderes intendierte. Hätte die Kritische Erziehungswissenschaft nicht bei Habermas, sondern bei der frühen Kritischen Theorie – vor allem bei Adorno – den Faden aufgenommen, dann hätte die Rezeption Lyotards einen anderen Verlauf nehmen können. Denn es gibt durchaus Anknüpfungspunkte zwischen beiden, die Reese-Schäfers These, Adorno erweise sich auf weiten Strecken als „Lehrer Lyotards" (vgl. Reese-Schäfer 1992, S. 249 ff.) stützen. Dazu zählen etwa das Konzept des Nicht-Darstellbaren, die Suche nach Inkommensurabilitäten, das Differenzdenken, die Hegelkritik oder der Zweifel an den ‚großen Erzählungen'. Entscheidend aber wird die unterschiedliche Haltung, die beide beim Auftreten von Widersprüchen einnehmen: „Ihre Differenz ist nicht die, dass etwa Adorno an einer Vorstellung von Gerechtigkeit festhalte und Lyotard nicht, sondern sie besteht darin, dass Lyotard die Kapitalismuskritik transformiert in die Suche nach Inkommensurabilitäten in der Sprache." (Ebd., S. 261)

Gegen diese sprachtheoretische Reduktion gesellschaftstheoretischer und geschichtsphilosophischer Problemstellungen hätte Adorno mit guten Gründen Einspruch erhoben. Denn sie lässt die kritische Intention leer laufen. Je abstrakter postmoderne Gegenwartsanalysen daher kommen – etwa als Diskurs des Anderen, der Kontingenz, der Differenz –, umso mehr setzen sie sich Fehldeutungen aus. Reichenbach ist sich dieses Dilemmas durchaus bewusst. Als dezidiert politisch denkender Pädagoge macht er klar, dass die postmoderne Transformation von Gesellschafts- in Sprachtheorie letztlich in eine Sackgasse führt. Insofern scheint es angeraten, zu radikal postmodernen Positionen auf Distanz zu gehen. Reichenbach resümiert diesen Rückweg unter dem ironischen Titel „post-postmoderne Pädagogik" (Reichenbach 2007, S. 218 ff.). Ausgangspunkt der kritischen Revision ist die Suche nach Verflechtungen zwischen Diskursarten, Sprachspielen bzw. Lebensformen, zwischen denen es Lyotard zufolge keine Brückenschläge gibt. Allein schon der Gedanke einer radikalen Heterogenität des Subjekts erscheint aus praktischen Gründen unhaltbar: Ein radikal plurales Subjekt hätte nicht nur keine Identität, sondern es verfügte auch nicht über ein Mindestmaß an Kohärenz. Ein „solches ‚Subjekt' ist im Grunde nur als Pathologie denkbar" (Reichenbach 2001, S. 335). Es hilft also nichts; es muss zurückgerudert werden.

6.2.2 turn back: Die mühsame Rückkehr zur Gesellschaftstheorie

Auf der Suche nach Rückwegen bietet sich Welschs Konzept einer transversalen Vernunft (vgl. Welsch 1995) geradezu an. Denn Welsch sucht den Nachweis zu führen, dass eine „Abgrenzung der drei konventionellen Diskursarten – also des kognitiven, moralischen und ästhetischen Diskurses – unmöglich ist." (Ebd., S. 462) Um die Verflechtung der Diskursarten fassen zu können, greift er auf Wittgenstein zurück, bei dem er (neben der Sprachspiel-Metapher auch) auf die Metapher der ‚Familienähnlichkeit' stößt. ‚Familienähnlichkeiten', so die Überlegung, entstehen durch Analogiebildungen, durch das Herstellen konfiguraler Relationsgefüge in der Sprache, durch Möglichkeiten zur ‚Transduktion' zwischen Sprachspielen.

Dies ist gleichsam die Öse, in die sich Meders theoretische Figur des ‚Sprachspielers' einklinken kann (vgl. Meder 1987). Seine Aufgabe besteht für Meder darin, „Zusammenhänge herzustellen" (ebd., S. 17). Doch dürfe der ‚Sprachspieler' nicht als Subjekt der Sprache gedacht werden, auch nicht als ihr Gegenstand. „Er ist weder Subjekt noch Objekt, sondern das ‚Dazwischen'." (Ebd., S. 19) Mit Hilfe des Sprachspieler-Konzepts

versucht Meder, den kulturellen Horizont der Gegenwartsgesellschaft zu erfassen, die sich als plurales „Spiel von Intensitäten – als der Verweis auf stets andere Möglichkeiten – als ein Netzwerk von Sprachspielen“ (ebd., S. 66) präsentiere. Jedes Sprachspiel aber verweise auf etwas Außersprachliches, auf ‚Lebensformen’ bzw. Handlungsweisen, in denen sich Bedeutungen allererst konstituierten. Man sieht: Es ist Wittgensteins Sprachpragmatik, die den Rückweg zur Gesellschaftsanalyse und -kritik eröffnen soll.

Der Rückweg, den Meder vorzeichnet, bedient sich mehrer Etappen, die sich in Kürze wie folgt skizzieren lassen: Im ersten Schritt versucht er zu zeigen, dass es grundsätzlich möglich ist, zwischen zwei beliebigen Sprachspielen (auf Grund der Dialektik von Erläuterung und Gebrauch) Ähnlichkeiten zu finden: „Wenn ein Sprachspiel einmal so stark geworden ist, dass es in sich selbst, d.h. in seinem Zeichnvorrat, funktional die Welt abbilden kann, dann kann es auch mehr formulieren, als es nach seiner eigenen Grammatik verarbeiten kann. Dieser Sprachüberschuss wird […] von jenem alltäglichen Sprachmoment erzeugt, das wir die Erläuterung nennen“. (Ebd., S. 146) Die Erläuterung aber, so der Fortgang der Überlegungen, bringe eine neue Dialektik von ‚erläutertem Gebrauch’ und ‚grundsätzlich nicht erläuterbarem Gebrauch’ hervor. In diesem Sinn könne man auch sagen: Das Sprachspiel ist ‚das Mittlere’ bzw. „die Grenze, die davon lebt, dass sie beides ist: Bestimmtheit und Unbestimmtheit.“ (Ebd., S. 202) Mit anderen Worten: „An der Grenze ist etwas und ist zugleich nichts. Das klingt sehr metaphorisch, ist aber gleichwohl eine abstrakte Grundfigur des Sprachspiels, das den unerklärlichen Übergang von einem definierten Sprachspiel zu einem anderen möglich macht.“ (Ebd., S. 202) Es ist schließlich diese Grenze, die ‚leiden macht’ und den Verdacht schürt, „dass etwas am zugrunde liegenden Spiel nicht in Ordnung und verkehrt ist.“ (Ebd., S. 212)

Meder begreift den Übergang in ein neues Sprachspiel als kreativen Neuanfang, durch den der ‚Sprachspieler’ „das, was in dem einen Sprachspiel ein Widerspruch wäre, divergent auseinander zieht und transduktiv in ein neues Sprachspiel überführt.“ (Ebd., S. 66) Dieser Neuanfang kann von niemandem angeleitet oder erzwungen, allenfalls angesonnen werden. Das Ansinnen aber, so führt Meder den Gedanken weiter, setze eine „Gemeinschaft voraus, weil das Ansinnen als eine Form des Geltungsanspruches […] den Horizont des Sozialen (Intersubjektivität)“ (ebd., S. 208) voraussetze. Die ‚Gemeinschaft’ – genauer müsste es heißen: Gesellschaft – gehört also zu den Voraussetzungen, die Transduktionen plausibel machen. Zwar hält Meder mit Wittgenstein daran fest, dass Lebensformen (als Hintergrund unserer Sprachspiele) sprachlich niemals vollständig eingeholt werden können. Wir stoßen hier an jene Grenze, die Lyotard als das ’Inkommensurable’, Adorno als das ‚Nichtidentische’ thematisiert. Doch zeigt sich gerade darin, wie sehr Sprache auf ein ‚Außen’ verweist, einen gesellschaftlichen Bezug, der nicht in Sprache aufgeht, aber in der Sprache vorkommt.
Über diese Gesellschaft selbst allerdings erfahren wir bei Meder recht wenig. Oder besser: Er wiederholt das Standard-Repertoire postmoderner Gesellschaftsbeschreibung: Sie sei plural bzw. antagonistisch verfasst, sprenge den Rahmen jeglicher ‚großen Erzählung’ und erweise sich normativ und theoretisch als ankerlos. Daraus folgt: „Die Kompetenz zur Sprachspiel-Kritik […] (kann) weder normativ noch theoretisch abgeleitet […] werden. Die Kultur des Sprachspiels […] ist eine Frage der Lebensform.“ (Ebd., S. 177) Nun ließe sich zwar einwenden, dass es angesichts der widersprüchlichen Verfassung der Moderne mehr als fragwürdig erscheint, die Legitimationsgrundlagen für Wahrheit und Richtigkeit dem ‚Leben’ zu überlassen. Meder hingegen glaubt, auf die Kreativität und den Gerechtigkeitssinn „revoltierender Sprachspieler“ (ebd., S. 19) setzen zu können, die sich mit irritierenden und neuen Spielzügen schon ins Spiel bringen werden. Was bleibt, ist bloße Ästhetik, der Versuch, „die beste aller möglichen Darstellungen von Welt“ (ebd., S. 18) zu generieren – wobei unklar bleibt, welche Jury denn den Preis vergibt.

Der ästhetischen Prämisse folgend, gelten für den ‚Sprachspieler' nur wenige basale Regeln. Erstens: „Der Sprachspieler kann jedes beliebige Sprachspiel spielen." (Ebd., S. 264) Zweitens: „Keiner darf am Mitspielen gehindert werden." (Ebd., S. 265) Drittens: „Jeder, der das konkrete Sprachspiel zu zerstören versucht, muss […] aus diesem Spiel herausfallen." (Ebd., S. 265) Viertens: „Er muss aber die Möglichkeit haben, ein neues Spiel zu spielen." (Ebd., S. 265) Fünftens: „Wir spielen weiter, auch wenn wir uns nicht einig sind, auch wenn keine Grammatik uns den Anschluss garantiert." (Ebd., S. 265) In der ethischen Maxime, dass das Recht zum Widerstand nur innerhalb des Spiels bestehe und alle jederzeit aufgefordert sind, weiterzuspielen, klingt von Ferne noch die Ethiko-Theologie von Lèvinas an. Sie bildet gewissermaßen den Fluchtpunkt des ‚Ethos der Postmoderne', das uns dazu auffordert, den Anderen oder das Andere ins Spiel zu bringen bzw. im Spiel zu lassen. Doch lässt sich diese Maxime zugleich als hypertrophe Integrationsformel lesen, die einem rastlosen ökonomischen Verwertungsinteresse die Stange hält. Letztlich changiert die Metapher des Sprachspielers zwischen Altachtundsechziger-Romantik (mit einem Faible für Marcuses Ästhetik), Großstadt-Cowboy, anarchistischem Hacker (vgl. ebd., S. 9) und neoliberalem Yuppie. Unklar bleibt, wer hier wen wofür in Dienst nimmt. Bereits Lyotards gesellschaftskritische Emphase endete unversehens in einem „post-utopischen politischen Liberalismus" (Wellmer 1985, S. 53) „Für wen", fragt Wellmer, „gilt die Regel ‚lasst uns in Ruhe spielen' und wer wird sich an sie halten?" (Ebd., S. 105) Die bloße Hoffnung, dass ein freier Zugang zu den Speichern und Datenbänken der Gesellschaft dafür sorgen werde, dass ‚die Spiele in Ruhe gespielt' werden können, erscheint als eine eher hilflose Neuauflage des politischen Liberalismus.

Man könnte jedoch das schillernde Sprachspieler-Konzept auch als Allegorie auf den globalisierten Kapitalismus lesen – auch wenn Meder auf den Begriff des Kapitals eher „im Sinne Bourdieus als im Sinne des Arbeitgeberverbandes" (ebd., S. 271; Anm. 26) zurückgreifen möchte. Gerade so, wie ‚die Sprache' in ihrer Gesamtheit nicht thematisierbar ist und wir immer „vor einer Vielfalt von Sprachspielen" (ebd., S. 137) stehen, so verschwindet auch ‚das Kapital' hinter den unterschiedlichen Märkten, die durchaus ihrer eigenen Logik folgen können und doch durch ‚Familienähnlichkeit' verbunden sind. Der ‚Sprachspieler', den Meder als das ‚Medium' bestimmt, entpuppt sich in dieser Interpretation als der flexible ‚Agent des Kapitals', der sich geschickt auf und zwischen unterschiedlichen Märkten bewegt, um durch seine spontane Aktivität (nicht „die Anarchie der Zeichen" (ebd., S. 19), sondern) die Anarchie des Verwertungsprozesses voranzutreiben. Dass der ‚Sprachspieler' „in der Tradition subversiver Kunst à la Marcuse" (ebd., S. 261) konzipiert wird, muss dieser Interpretation nicht unbedingt widerstreiten. Denn Boltanski/ Chiapello haben hinreichend deutlich gemacht, wie sehr der „neue Geist des Kapitalismus" (vgl. Boltanski/ Chiapello 2003) die ästhetische Kapitalismus-Kritik beerbt und in Dienst nimmt. „In der Gestalt der Artistenkritik […] (wurde) der Antikapitalismus der Neuen Linken […] unfreiwillig ein wichtiger Wegbereiter der späteren neoliberalen Revolution." (Kocyba 2005, S. 86)

Man könnte jedoch auch versuchen, die Konzeption des Sprachspielers gesellschaftskritisch zu denken – und vieles in Meders Ausführungen spricht dafür, dass er so verstanden werden möchte. Denn die Triebfedern, die den Sprachspieler in Bewegung halten, sind Divergenzen und Widersprüche, die „Leiden produzieren" (Meder 1987, S. 212) und uns dazu auffordern, ein ‚anderes Spiel' zu spielen. Allerdings gewinnt die Rede vom ‚Spielen' dabei einen fast zynischen Unterton. Weder reicht es aus, sich sprachlogisch „immer innerhalb der Sprache" (ebd., S. 41) zu bewegen (denn dann gerät man unversehens in konstruktivistische Zirkelschlüsse der Art, der ‚Sprachspieler' generiere „die Theorie seiner selbst als

Sprachspieler"; ebd., S. 191), noch befriedigt die Wittgensteinsche Auskunft, die Bestimmtheit der Sprache lasse sich „gar nicht in der Sprache" (ebd., S. 135) fassen, sondern verweise auf eine Lebenswelt (von der es dann heißt, dass sie ‚da stehe'). Wir sind durchaus in der Lage, etwas über die widersprüchliche Verfassung dieser ‚Lebenswelt' in Erfahrung zu bringen.

6.2.3 critical turn: Die Aktualität Kritischer Bildungstheorie

Rückblickend zeigt sich, mit welcher Hypothek der ‚linguistic turn' die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung belastete und wie schwer sich die Erziehungswissenschaft noch immer damit tut, ihren „Gehalt an Gegenwartserfahrung" (Bremer/ Gruschka 2010, S. 40) in die Theoriebildung einzubringen. Auf der Tagesordnung steht ein ‚critical turn'. Es käme darauf an, den ‚Sprachspieler' in den materiellen Produktions- und Reproduktionsbedingungen der Gegenwartsgesellschaft zu verorten, statt ihn zur letztlich unbestimmbaren ästhetischen Konstruktion zu stilisieren. Indem Meder den ‚Sprachspieler' als ‚reine Vermittlung' bestimmt (O-Ton Meder: Der Sprachspieler sei zugleich das „'Sowohl-als-auch', das die Transduktionen zwischen den Sprachspielen ermöglicht, (wie) auch dominant das ‚Weder-noch' […], das […] die Differenz stark macht"; ebd., S. 20), zugleich aber jeder absoluten Synthesis den Abschied gibt (O-Ton Meder: Es gibt kein „einheitsstiftendes Metasprachspiel"; ebd., S. 214), unterscheidet er sich nur noch einen Fingerbreit von Adorno (O-Ton Adorno: „Die Negation der Negation macht diese nicht rückgängig, sondern erweist, dass sie nicht negativ genug war"; Adorno 1966, S. 161 f.). Und doch bleibt es ein Unterschied ums Ganze, solange der ‚Sprachspieler' nicht gesellschaftstheoretisch situiert wird. Die bloße Reifizierung reicht dazu nicht aus: etwa wenn aus *dem* Sprachspieler bei Gelegenheit *die* Sprachspieler werden, die „als Sammler und Jäger von Zeichenketten nomadisierend […] durch die Straßen der Großstadt" (Meder 1987, S. 151) ziehen. Erst wenn der ‚Sprachspieler' seinen Ort im widersprüchlichen Vermittlungsgefüge der Gesellschaft einnimmt, wenn er als kritischer ‚Gegenspieler' in Erscheinung tritt, können auch Bildungsprozesse angemessen situiert werden.

Bildung bedeutet dann nicht bloß, „Zusammenhänge herzustellen" (ebd., S. 17) oder eine ‚Kompetenz für neue Formations- und Verkettungsregeln' (vgl. Koller 1993, S. 92) zu entwickeln, sondern vielmehr: des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft inne zu werden (vgl. Heydorn 2004 a). ‚Widerspruch von Bildung und Herrschaft' heißt aber gerade nicht, Bildungsprozesse der Reproduktion gesellschaftlicher Herrschaft abstrakt gegenüberzustellen (sonst verfiele Bildung als Pathosformel zu Recht der Kritik), sondern ihre widersprüchliche Vermittlung ernst zu nehmen: In der Bildung selbst wird das Moment von Herrschaft ausgetragen wie umgekehrt die Sicherung gesellschaftlicher Herrschaft – auch gegen ihren eigenen Willen – Bildung als intendierte Selbstverfügung hervortreibt.

Alle postmodernen oder , post-postmodernen' Theoretiker müssen sich die Frage gefallen lassen: Wer spricht? Und: In welcher gesellschaftlichen Position? In welcher historischen Situation? Mit welchen – beabsichtigten oder unbeabsichtigten – Konsequenzen? Wer diese Fragen nicht stellt, der wird am Ende vereinnahmt. So wie die linke Revolte der 60er und 70er Jahre schließlich ein Teil des neoliberalen Projekts wurde, so könnte sich das postmoderne Aufbegehren am Ende im Kielwasser eines neokonservativen Projekts wiederfinden. Im schlechtesten Fall erschöpfte sich das postmoderne Denken in einer theoretischen Verdopplung der Realität: in einer Art „praktischer Philosophie der Ohnmacht" (Zuckermann 2007, S. 6); im günstigeren Fall versucht es, seinen gesellschaftlichen Ort in Form einer ‚theoretischen Inversion' – wir könnten auch sagen: einer ‚Kritik der Kritik' (vgl. Euler 2004) – einzuholen.

Es ist diese Figur theoretischer Inversion, die Kritische Bildungstheorie von älteren und neueren Spielarten des pädagogischen Mainstream unterscheidet. Weder ließ sie sich zu Zeiten der Hochkonjunktur Kritischer Erziehungswissenschaft darauf ein, in den von Habermas vorgezeichneten ‚linguistic turn' einzuschwenken und Bildungstheorie diskurstheoretisch zu reformulieren. (Deshalb sollten ‚Kritische Erziehungswissenschaft' und ‚Kritische Bildungstheorie' auch nicht miteinander verwechselt werden.) Ebenso wenig aber ist sie bereit, die postmoderne Auflösung von Gesellschafts- in Sprachtheorie bedenkenlos zu ratifizieren. Über Jahrzehnte hinweg blieb die Kritische Bildungstheorie nur als subversive Gegenströmung präsent: als unterschwelliger, gegenläufiger Bildungsdiskurs, der seine Impulse vor allem von Heydorn, Adorno und Koneffke bezog. Der Genauigkeit halber ist hinzuzufügen: Diese Theoretiker lassen sich nicht schlichtweg über einen Leisten schlagen (vgl. Euler 2003). Doch kommen sie im Anliegen überein, die widersprüchliche Grundkonstitution des pädagogischen Versprechens von Mündigkeit, das der Moderne eingeschrieben ist, rückhaltlos durchzubuchstabieren. Die Radikalität ihrer Kritik und Selbstkritik bewahrte sie davor, den Reformillusionen der 60er und 70er Jahre auf den Leim zu gehen. Sie schützt in gleicher Weise davor, sich vom Autonomie-Mantra der neuesten Reform einlullen zu lassen. Heute nun, nachdem die Kritische Erziehungswissenschaft ein Stück Geschichte geworden ist und postmoderne Ansätze an Leuchtkraft verlieren, schlägt die Stunde Kritischer Bildungstheorie. „Vielfach", schreibt Adorno in der Negativen Dialektik, „gibt das Abgetane, aber theoretisch nicht Absorbierte später seinen Wahrheitsgehalt erst frei. Er wird zur Schwäre der herrschenden Gesundheit; das lenkt in veränderten Situationen abermals darauf." (Adorno 1975 a, S. 147)

Gerade weil sich Kritische Bildungstheorie in Stil und Inhalt dagegen sperrte und weiterhin sperrt, vom jeweiligen Zeitgeist in Dienst genommen zu werden, bietet sie sich als zeitgemäßer Gegenspieler neoliberaler Anpassungsreformen an. Während systemtheoretisch-konstruktivistische Ansätze die Illusion selbstbestimmter Lebensführung permanent bedienen (vgl. Pongratz, 2009 b, S. 150 ff.), wartet die Kritische Bildungstheorie mit einer desillusionierenden Einsicht auf: Was immer die moderne Pädagogik als Ziel oder Verheißung auf ihre Fahnen schreibt – sei es Freiheit, sei es Mündigkeit –, hat teil an der widersprüchlichen Verfasstheit der modernen Welt. Fraglos gehört Pädagogik „zu den wesentlichen Elementen der Durchsetzung bürgerlicher Gesellschaft" (Koneffke 2004, S. 238), doch vollzieht sich deren Durchsetzung, wie Koneffke schreibt, in der „Verkehrung des individuellen Willens in die Verselbstständigung des Wertgesetzes" (ebd., S. 239). Dem Markt ist die „Freiheit der Individuen vorausgesetzt, wenn auch negativ, als Freiheit, die sich unablässig die Form der Selbstunterwerfung gibt" (ebd., S. 240). Dies zeigt sich umso mehr, je intensiver Vermarktungsinteressen die pädagogische Praxis in Beschlag nehmen. Mündigkeit kommt in ihnen nur zum Zug, indem sie gebrochen wird. Kein Zweifel: Die bürgerliche Gesellschaft braucht individuelle Mündigkeit und Rechtsstaatlichkeit als reale Freiheit. „Doch ist diese Freiheit real nur als funktionale Zumutung: als abhängiges, fundamentales Erfordernis der Verwertung." (Koneffke 1997, S. 33) Je umfassender diese Zumutung die Einzelnen ergreift, umso rückhaltloser werden sie in Widerspruchslagen hineingezogen. Das wird an den Subjektivierungsprozessen, die die aktuelle Bildungsreform in Gang setzt, flagrant. „Alle Probleme", schrieb Heydorn bereits 1970, „werden nun in den Menschen selbst zurück verlegt. Damit beginnt ein neuer Kampf, ein Kampf im Dunkel, in dem der Bildung eine entscheidende Rolle zufällt." (Heydorn 2004 a, S. 284) Ihre Aufgabe besteht darin, gegen die scheinbare Alternativlosigkeit der Verhältnisse, gegen eine vereinnahmte pädagogische Praxis die Kraft zur Unterscheidung wach zu rufen, mehr noch: entschieden Widerspruch einzulegen gegen die grassierende Kommodifizierung von Bildung.

6.3 Abgrund: Vom ‚Grund' zur ‚Unergründlichkeit'

6.3.1 „You can get it if you really want": Das neoliberale Bildungsversprechen

Als Desmond Dekker in den 70er Jahren mit dem Jimmy Cliff-Song „You can get it if you really want" die Charts eroberte, war ihm sicher nicht klar, dass der Titel bereits den Geist des neoliberalen Bildungsversprechens mittransportierte. Masschelein/ Simons fassen den Kern der neoliberalen Anrufung – im Stil Kants – folgendermaßen zusammen: „Unternehmerisch sein ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unproduktivität. […] ‚Wage es, das Selbst zu mobilisieren!' ‚Habe den Mut, dich deines eigenen Kapitals zu bedienen'! ist […] der Wahlspruch des Unternehmertums" (Masschelein/Simons 2005, S. 84 f.). Die Aufforderung zur Selbstmobilisierung ist inzwischen zum Gemeinplatz geworden; das Alltagsleben vieler Menschen erscheint als unablässiger Versuch der Selbstüberbietung. „But you must try, try and try, try and try…", predigt entsprechend Desmond Dekker im Refrain des Songs. Darin klingt an, was neoliberale Reformmaßnahmen (spätestens) seit den 90er Jahren ohne Unterlass einfordern: die permanente Arbeit an sich selbst, die Unterstellung, das Bildungsversprechen lasse sich in eine Praxis der Selbstbehauptung transformieren, die schließlich als Erfolgsgeschichte zu Buche schlägt: „You'll succeed at last", lautet Dekkers aufmunternde Botschaft.

Doch begnügt sich die neoliberale Restrukturierung des Bildungssystems nicht mit der freundlichen Zusage, am Ende aller Bildungsbemühungen stehe der Erfolg. Denn genau dieses Versprechen scheint mehr denn je ungewiss. Entsprechend operiert die Reform zugleich mit einem Drohpotenzial: Die gesteigerten Ansprüche an die Selbsttransformation stehen nicht einfach zur Disposition; sie müssen „realisiert werden, da sonst das Bestehende bedroht ist: der individuelle Lebensstandard und die individuellen ‚Selbstverwirklichungsmöglichkeiten' ebenso wie die soziale Ordnung, die ansonsten genau das nicht mehr garantieren kann." (Schäfer 2011, S. 11) Auf diese Weise avanciert das ‚unternehmerische Selbst' zu einer Art Universal-Folie, vor der sich alle Bildungsbemühungen ausweisen müssen.

Dass diese Strategie zur Mobilisierung subjektiver Ressourcen den altehrwürdigen Bildungsbegriff bemüht, hat – so vermutet Schäfer – damit zu tun, dass der Bildungsbegriff die Aura einer Persönlichkeits- und Selbstbildung mit sich führt, auf die selbst kommerzialisierte, output-orientierte Reformstrategien ungern verzichten (vgl. Schäfer 2009 b, S. 45). „Attraktiv scheint die Bildungskategorie gerade deshalb zu sein, weil sie auch unter trivialisierten Bedingungen die Aura ihres Versprechens verspricht: die Möglichkeit der Überschreitung der Immanenz, der Ordnung des Gegebenen hin auf etwas, das sich aus diesem nicht schon per se ergibt. […] Eben von diesem Versprechen lebt auch noch die polit-ökonomische Perspektive auf seine Realisierbarkeit, für die technologisches Wissen generiert werden soll." (Schäfer 2011, S. 13) Die neoliberale Bildungsreform übersetzt dabei die Möglichkeit der Überschreitung in die Logik eines endlosen Prozesses. Die Reforminstrumentarien setzen Prozesse in Gang, die – einmal installiert – nie mehr ein Ende finden sollen. Man kann diese infinite Figur am Dispositiv des lebenslangen Lernens ebenso entziffern wie an Rankings, Testverfahren, Evaluationen oder Qualitätsmessungen.

So bedient sich beispielsweise die „Regierung der Qualität“ (vgl. Franz 2004) vor allem indirekter Steuerungsformen. Ihr Herzstück ist die permanente Evaluation. Durch sie wird der ‚Wille zum Wissen’ (insbesondere in Form differenzierter Dokumentationen von Arbeits- und Organisationsabläufen) in allen Akteuren des Bildungssektors – seien es Einzelakteure oder Kollektivsubjekte wie Bildungseinrichtungen und Verbünde – verankert. Diesem ‚Willen zum Wissen’ kann sich schon deshalb niemand entziehen, weil die Dokumentationspraxis in Form expliziter Versprachlichung und Verschriftlichung eine Art ‚Geständniszwang' etabliert. Durch die Offenlegung von Dokumentationen werden alle dazu angehalten, sich gegenseitig zu überwachen und zu ständiger Qualitätsverbesserung anzuspornen. Evaluationsverfahren geben sich so als Praktiken einer Machtform zu erkennen, die Foucault als ‚Pastoralmacht’ bezeichnet (vgl. Klingovsky 2009, S.108 ff.). Erst wenn sowohl Einzelne wie ganze Einrichtungen „ihre Schwächen gestehen, indem sie die bisherige Intransparenz ihrer Organisationen durch die Dokumentation der Arbeitsabläufe zu beseitigen versuchen“ (Forneck/ Wrana 2005, S. 173), kann die Absolution in Form von Qualitätstestaten, Gütesiegeln oder Zertifikaten erfolgen. ‚Absolution’ bedeutet in diesem Fall jedoch keineswegs: Freispruch. Denn die evaluierten und zertifizierten Einrichtungen finden sich unversehens in spezifischen ‚communities’ wieder, in angeblich freiwilligen Zusammenschlüssen zu Qualitätsringen oder Gütesiegelgemeinschaften. Die faktische Konkurrenzsituation wird innerhalb der Gemeinschaften gewöhnlich umgedeutet zur gegenseitigen Hilfe und Unterstützung. Tatsächlich ist immer beides im Spiel: fürsorgliche Zuwendung und Sanktionsdrohung. Diese „Dublette von Versprechen und Drohung“ (vgl. Bröckling 2002, S. 175) springt beispielsweise an der Praxis des Benchmarking geradezu ins Auge. Anders als bei ‚communities’ werden hier keine Mindeststandards formuliert, an die sich jeder halten muss, der zur Gütesiegelgemeinschaft gehören möchte, sondern alle werden zu einem ständigen Vergleichswettkampf herausgefordert, der dazu motivieren soll, die eigene Qualität permanent zu verbessern. ‚Qualität' ist dabei nicht mehr inhaltlich bestimmt – etwa an einem anspruchsvollen Begriff von Bildung –, sondern auf einen schwankenden äußeren Maßstab bezogen: die Zufriedenheit von ‚Kunden’. Um ihr gerecht zu werden, muss Qualität immer wieder nachjustiert und gemanagt werden. Das Qualitätsmanagement setzt also einen infiniten Prozess in Gang, es eröffnet eine Überschreitungsperspektive; doch handelt es sich dabei um die leere Transzendenz des ‚Willens zur Qualität’ (vgl. Kap. 4.1.5).

Das Qualitätsregime suggeriert, mit jedem Optimierungsschritt dem Ziel ‚totaler Qualität’ näher zu kommen; es bleibt mit der Vorstellung verschwistert, die Differenz von Wirklichkeit und (noch unverwirklichter) Möglichkeit lasse sich (wann auch immer) schließen. Diese ‚Schließungsfigur’ umreißt das Dilemma nicht allein des Qualitätsmanagements, sondern der neoliberalen Reformstrategien insgesamt. Denn sie forciert die Trivialisierung der klassischen Idee der Selbstbildung bzw. Selbsttransformation. Was die neuhumanistische Bildungsidee noch als (letztlich metaphysische) ‚Möglichkeitsräume der Bildung’ imaginierte, wird in den aktuellen Reformen zu ‚einfachen Wirklichkeitsversprechen’ (vgl. Schäfer 2009 a, S. 52), um die soziale Kämpfe entbrennen: „Im Selbstbehauptungsgestus werden die ästhetischen Möglichkeitsräume zu Arenen einer Auseinandersetzung, die sich um die gegebene Realität der metaphysischen Konzepte dreht. Auf diese Weise verschwimmen die Grenzen von Möglichkeit und Wirklichkeit, die gerade durch die ‚unmöglichen’ metaphysischen Bezugspunkte markiert wurden. Diese Grenzen verschwinden aber nicht: Nach wie vor wird mit Konzepten wie Individualität oder Selbstbestimmung ein ‚unmöglicher’ Anspruch transportiert […].“ (Schäfer 2011, S. 79)

Man kann diese Überlegung auch umkehren: Wenn sich zeigen lässt, dass Konzepte wie Individualität oder Autonomie ein ‚Mehr’ an Wirklichkeit versprechen, als sie halten können,

dann führt jede ‚Trivialisierung von Bildung' die Unterstellung im Schlepptau, dieses ‚Mehr' lasse sich vereinnahmen und funktionalisieren. Die Behauptung aber, der imaginären Raum der Bildung könne ‚geschlossen' werden, ist nur um den Preis einer Verkennung möglich. „Die imaginäre Schließung jener Differenz, die das Imaginäre (des Bildungsversprechens, L. P.) hervorruft", heißt es dazu bei Schäfer, „bildet eine Fiktion, die sich für real hält." (Schäfer 2012, S. 10) Um dieser Fiktion nicht auf den Leim zu gehen, käme es darauf an, die Differenz von Möglichkeit und Wirklichkeit bildungstheoretisch offen zu halten. An dieser Öffnung hängt die Möglichkeit der Bildung wie auch der Kritik von (hegemonial durchgesetzten) ‚Schließungen'. Damit rückt die Frage nach dem Verhältnis von Immanenz und Überschreitung erneut ins Zentrum; es ist genau jene Frage, auf die die klassische Bildungstheorie mit dem Entwurf imaginärer Bezugspunkte zu antworten versuchte.

6.3.2 Im Grunde grundlos: Das klassische Bildungsversprechen

Die soziale und geistige Herausforderung, vor die sich die klassische Bildungstheorie – oder umfassender: die moderne Pädagogik seit dem 18. Jahrhundert – gestellt sah, bestand im Brüchigwerden überkommener Begründungsfiguren des Sozialen und Individuellen. Im Übergang zur Moderne büßten die transzendenten Anker der sozialen Ordnung wie auch individueller Biografien zusehends an Überzeugungskraft ein. Gesellschaft und Individuum verloren gleichsam den Boden unter den Füßen. Es entstand „die konstitutive Grundlosigkeit als immanentes Problem der Moderne." (Ebd., S. 12) Diese Situation forderte Kant zu seiner berühmten ‚kopernikanischen Wende' heraus, zu dem Versuch also, die Suche nach dem verloren gegangenen Grund als subjektive Leistung aufzufassen, sie dem Subjekt selbst zuzumuten. Da der Rückbezug auf einen transzendenten ‚Gegenhalt' entfallen war, rekurrierte Kant auf die notwendige Annahme des Selbstbewusstseins – jenes ‚Ich', das ‚alle Vorstellungen begleiten können muss' –, um die Mannigfaltigkeit von Erfahrungen zu einer Einheit zusammenbringen zu können. „Dieses denkende und seiner selbst gewisse Ich aber – und damit fangen die bekannten Probleme wieder an – ist selbst kein Gegenstand möglicher Erkenntnis. Es liegt dieser als transzendentaler Ermöglichungsgrund voraus, ohne von ihr eingeholt werden zu können. Es ist – wie Kant sagt – ein ‚x', von dem wir letztlich ‚niemals den mindesten Begriff haben können'." (Schäfer 2007, S. 142) Mit anderen Worten: Der Versuch der Selbst-Begründung des Subjekts verweist auf etwas Unbegreifliches, das als sich entziehender Grund verstanden werden kann. „Der Grund des Grundes wird so einerseits grundlos und muss doch andererseits behauptet werden, will man überhaupt von einem Verhältnis des Menschen zu sich und der Welt sprechen können." (Schäfer 2009 a, S. 167)

Auf diese Weise wird die Frage nach dem vormals transzendenten Grund zu einem innerweltlichen Problem. Kants Begriff des ‚Transzendentalen' bringt diese neuartige Problemstellung zum Ausdruck: Transzendentale Begründungsmuster werden immanent hervorgebracht. Doch bildet genau diese ‚immanente Transzendenz' einen dauerhaften Unruheherd, weil sie in das Selbst- und Weltverhältnis eine nicht schließbare Differenz einzieht: „Dass das Individuum in sich keinen Grund zu finden vermag, dass diese Grundlosigkeit im Verhältnis zu dem, was es über sich sagen kann, eben gerade seine Subjektivität ausmacht, macht es schwierig, etwas über die ‚Wirklichkeit' des Subjekts zu sagen – nicht zuletzt auch für dieses selbst. Es gibt keinen Ort, von dem her sich das Selbst zu jener Differenz, die es konstituiert, in ein ‚klärendes' oder ‚versöhnendes' Verhältnis setzen könnte." (Schäfer 2012, S. 113)

Der Riss im Subjekt, die unabschließbare Differenz von Grund und Gegründetem, ist für Schäfer die Konstitutionsbedingung und dauerhafte Herausforderung der modernen Pädagogik. Denn wie soll es angesichts dieser Problemstellung noch möglich sein, die pädagogisch postulierte Selbstbestimmung des Subjekts sinnvoll zu vertreten? Um an der Idee

der Autonomie – und mit ihr an der Figur der Selbstbildung, an der Vorstellung einer Identität mit sich selbst oder an einem begründbaren Wissen von der Welt – festhalten zu können, muss man den Riss im Subjekt mit einem riskanten Schritt ins Imaginäre überbrücken. Das ist es, was die ‚klassischen' pädagogischen Ansätze (etwa bei Rousseau, Schiller, Humboldt oder Schleiermacher) getan haben: Sie versuchten, „das Problem der unaufhebbaren Differenz von Gegebenem und Begründbarem dadurch (zu) wahren, dass sie Möglichkeitsräume" (Schäfer 2009 a, S. 19) entwarfen. Schäfer nennt diese imaginären Räume ‚sakralisierte Möglichkeitsräume'; sie fungieren als Ankerpunkte für ästhetische Vorstellungen der Möglichkeit ‚unmöglicher' Bezugspunkte (wie Autonomie, Identität, Individualität), die zwar die moderne Pädagogik fundieren, aber unerreichbar bleiben. Gleichwohl muss an ihnen "festgehalten werden, wenn man den Riss zwischen Grund und Gegründetem […] überhaupt sehen will." (Schäfer 2012, S. 9) Sakralisierte Möglichkeitsräume markieren einen ‚ortlosen Ort', einen Raum, der im herkömmlichen Sinn weder als sozial, noch als transzendent verstanden werden kann. Sakralisierte Möglichkeitsräume sind imaginäre Räume, die Bezugspunkte für jede mögliche Rede von Erziehung oder Bildung liefern; obgleich ‚unmöglich', sind sie zugleich notwendig, „wenn man bildungstheoretische Perspektiven [...] ‚stimmig' vorführen will." (Schäfer 2012, S. 10)

Man kann sich diesen Sachverhalt leicht an Rousseaus Konstrukt des ‚Naturzustands' vergegenwärtigen: Die Vorstellung des Naturzustands entwirft – noch vor Kant – die metaphysische Folie einer ‚Identität mit sich selbst', die unabhängig und vor aller Vergesellschaftung einen Bezugspunkt für Rousseaus Entfremdungskritik abgeben soll. Rousseau hält seiner Zeit den Spiegel vor, indem er die gesellschaftlichen Verhältnisse als denaturiert begreift: er kontrastiert den ‚natürlichen' Menschen mit dem ‚vergesellschafteten' Bürger. Das hat zur Konsequenz, dass es für Rousseau „die Identität mit sich selbst letztlich nur jenseits und vor dem Eintritt in die Sozialität geben kann." (Schäfer 2009 a, S. 238) Diese Vorstellung erscheint zunächst befremdlich, erweist sich jedoch „theoriestrategisch (als) äußerst fruchtbar" (ebd., S. 239): Denn als „uneinholbar verlorener Ursprung wird die formale Identität mit sich selbst zu einem Bezugspunkt, aus dem heraus man sich nach Rousseau auch dann verstehen muss, wenn man ihn nicht einzuholen vermag." (Ebd., S. 239) Zugleich wird es nun möglich, in einer Absetzbewegung die Kritik der faktischen Vergesellschaftung leisten und ein fiktives Gegen-Erziehungsprogramm aufstellen zu können. Entscheidend ist dabei „das Konstruktionsmodell einer anderen Wirklichkeit in der Wirklichkeit. Rousseau nimmt nicht nur Bezug auf das metaphysische Modell einer unmittelbaren Identität mit sich selbst, sondern er sakralisiert dieses Modell. Es wird zum ‚heiligen' Bezugspunkt, der auf Erden nicht zu erreichen ist und der gleichzeitig die Entfremdung, die Fremdheit in der Welt und gegenüber sich selbst erklärt." (Schäfer 2007, S. 150)

Rousseau ist sich des Konstruktionscharakters des Naturzustands durchaus bewusst; er dient als notwendiger ‚Gegenhalt', um die Möglichkeit eines ‚pädagogischen Zwischenraums' vorzustellen, der sich weder als Ort unkritischer, differenzloser sozialer Integration, noch als vorgesellschaftlicher, ‚natürlicher' Zustand fassen lässt. Rousseaus pädagogische Wirklichkeitsinszenierung (wie sie sein Erziehungsroman ‚Emile' vorführt) verbleibt – wie letztlich alle Erziehungswirklichkeit – im Bereich des Möglichen; sie kann nicht objektiv identifiziert werden. Gerade dadurch tritt sie in Differenz zur gesellschaftlichen Ordnung. Dabei ist die Ähnlichkeit in der Thematisierungsstrategie von Bildungsräumen (etwa im ‚Emile') und Rousseaus politischer Begründung des Sozialen (im Entwurf des ‚contrat social') frappierend: beide Male erfolgt die Konstruktion über imaginäre, jedoch konstitutive Bezugspunkte.

Die moderne Pädagogik – das lässt sich an Rousseau wie Kant ablesen – gewinnt ihr Selbstverständnis durch den Bezug auf etwas Unwirkliches und Unergründliches, das man nicht unter allgemeine Bestimmungen bringen kann. Entsprechend kreiden ihr empirisch-positivistische Wissenschaften in vermeintlicher Selbstsicherheit ihre wissenschaftliche Haltlosigkeit an. Der Einwand aber macht nur Sinn, wenn sich zwischen Faktizität und Imagination, Wirklichkeit und Möglichkeit ein präziser Schnitt ziehen lässt. Dass genau dies im Selbstverständnis der Moderne nicht möglich ist, gehört zur fortdauernden Irritationen, die nicht nur die Pädagogik, sondern sämtliche modernen Wissenschaften umtreibt. Insofern kann man die Verachtung, die die Pädagogik immer wieder durch andere Wissenschaften erfährt (vgl. Ricken 2007), als projektive Abspaltung lesen: Diese rechnen der Pädagogik ihre eigene Grundlosigkeit vor. Umgekehrt lässt sich der Pädagogik zugute halten, „Statthalter einer über sie hinausreichenden Grundlegungsproblematik" (Schäfer 2009 a, S. 392) zu sein, die die modernen Wissenschaften nicht zur Ruhe kommen lässt. Man kann versuchen, sich dieser Irritation dadurch zu entledigen, dass man die Fallstricke wissenschaftlicher Selbstbegründung entschlossen ignoriert und glaubt, sich auf empirische erhobene Daten zurückziehen zu können. Man kann jedoch auch den umgekehrten Weg einschlagen und das Imaginäre jenseits aller gesellschaftlichen Wirklichkeit zur vermeintlich sicheren, geistigen Fluchtburg stilisieren. Diesen Weg wählte schließlich das Bildungsbürgertum des 19. und 20. Jahrhunderts. Es trug entscheidend dazu bei, das neuhumanistische Bildungsversprechen inhaltlich aufzulösen.

6.3.3.. „Als Bürger leben und als Halbgott denken": Das entleerte Bildungsversprechen

In dem Moment, in dem die ‚Klammer' von Wirklichkeit und Möglichkeit aufgelöst wird, in dem gleichsam ‚vergessen' wird, dass sakralisierte Möglichkeitsräume ‚unmögliche' Bezugspunkte für den Umgang mit der unaufhebbaren Differenz von Grund und Gegründetem bereitstellen, wird das Bildungsproblem entschärft. Das Bildungsbürgertum nimmt die Referenzpunkte, an denen sich Sakralisierungen festzumachen versuchen (wie etwa Individualität, Freiheit oder Vernunft) für bare Münze, gibt sie als letztlich erfüllbare oder bereits erfüllte Versprechen aus. ‚Als Bürger leben und als Halbgott denken', nannte Flaubert diesen Zustand. „Die ‚pädagogischen Klassiker' wussten […], dass (das) Problem der Differenz von Grund und Gegründetem […] letztlich nicht zu lösen ist." (Schäfer 2012, S. 8) Dem ‚Bildungsphilister' hingegen (wie ihn Nietzsche spöttisch nannte) kommt „der Differenzsinn" (Schäfer 2011, S. 75) pädagogischer Möglichkeitsräume abhanden. Das klassische Bildungsversprechen läuft leer; allerdings trug es zu seiner Entleerung selbst nicht wenig bei, indem es die Möglichkeitsräume der Bildung als ästhetische Entwürfe jenseits von Macht und Herrschaft zu positionieren versuchte. Auf diese Weise verliert Bildung gewissermaßen die Bodenhaftung. „Die imaginäre Welt", so kommentiert Heydorn den Vorgang, „wird zum Gift, um das (kritische) Bewusstsein loszuwerden." (Heydorn 2004, Bd. 4, S. 79) Das Ansinnen, sich der Verstrickung in gesellschaftliche Machtverhältnisse zu entledigen, löst diese Verstrickung nicht einfach auf; es macht sie allenfalls schwerer durchschaubar. Die sogenannte ‚zweckfreie' Bildung diente durchaus ihrem Zweck – und sei es nur als „Einstiegsvoraussetzung für eine preußische Beamtenkarriere" (Schirlbauer 2005 b, S. 233).

Bildung wurde zum Privileg, das das Bürgertum hartnäckig gegenüber dem sich im 19. Jahrhundert herausbildenden Proletariat verteidigte. Es begnügte sich damit, ein allgemeines Menschentum zu predigen in der Gewissheit, dass nur wenige Auserwählte an ihm teilhatten. Allerdings konnte der aufstrebende preußische Staat es sich nicht lange leisten, Bildung in elitärer Weise an die Kette zu legen. Spätestens mit dem industriellen Take-off des letzten Drittels des 19. Jahrhunderts mussten sich die Institutionen allgemeiner Bildung wachsenden Bevölkerungsschichten öffnen. Damit geriet das Bildungswesen in zugespitzte

Widerspruchslagen. Einerseits sah sich die Industriegesellschaft dazu gezwungen, eine immer größere Zahl von Menschen einem institutionalisierten Bildungsprozess zu unterwerfen; zugleich aber rückte sie den Bildungsprozess tendenziell unter den Begriff der Verwertung.

6.3.4 „Leute, die die Kasse reparieren können“: Das vereinnahmte Bildungsversprechen

Der Verwertungscharakter von Bildung verstümmelt ihren Begriff, diesmal jedoch nicht durch ideologische Verklärung von Möglichkeitsräumen der Bildung zur privilegierten Fluchtburg, sondern durch Vereinnahmung des Bildungsversprechens zum Zweck ökonomischer Prosperität. Beides Mal erscheint das Spannungsverhältnis von Wirklichkeit und ‚unmöglicher' Möglichkeit aufgelöst: sei es durch Verkennung des Imaginären (das als Wirklichkeit ausgegeben wird), sei es durch Preisgabe des Imaginären (das funktionalistisch integriert wird). „Der kapitalistische Supermarkt, auf den sich die Bildung hin entwickelt“, heißt es dazu bei Heydorn, „braucht keine Diener des Geistes, sondern Leute, die die Kasse reparieren können.“ (Heydorn 2004, Bd.4, S. 84) Mit fortschreitender Integration in gesellschaftliche Verwertungsprozesse „erlischt (die) ästhetische Gegensonne“. (Ebd., S. 82) Was immer nun als ‚Transzendierendes' in Anspruch genommen wird, findet sich in Disziplinierungs- und Verwertungskontexte eingebunden, die auf es zurückwirken. An Adorno und Foucault ist es, die Konsequenzen illusionslos zu ziehen: Die großen ‚Gegenhalte' der Moderne – Autonomie, Identität, Vernunft – haben die Katastrophen des 19. und 20. Jahrhunderts nicht schadlos überstanden. Denn die historischen Erfahrungen, die sich im kritischen Rückblick auf die bürgerliche Epoche aufdrängen, sind desaströs.

Konsequenterweise rückt Adornos Gesellschaftsanalyse die Negativität der Verhältnisse in den Blick: Nicht Freiheit, sondern (Selbst-) Beherrschung, nicht Identität, sondern Nichtidentität, nicht Vernunft, sondern der gesellschaftliche Verblendungszusammenhang bilden die Negativfolien seiner Kritik. Entsprechend nehmen auch seine bildungstheoretischen Reflexionen ihren Ausgang zunächst nicht vom klassischen Bildungsverständnis, sondern von dessen Schwundform: nämlich einer um sich greifenden Halbbildung (vgl. Adorno 1975 b). Halbbildung charakterisiert er dabei als „eine Art negativen objektiven Geistes […], Inbegriff eines der Selbstbestimmung entäußerten Bewusstseins“ (ebd., S. 66). Offensichtlich löst sich das „Kraftfeld der Bildung“ (ebd., S. 68), das also, was ehedem als Möglichkeitsraum intendiert war, immer mehr auf. Mehr noch: Indem Bildung zur „fixierten Kategorie“ (ebd., S. 68 f.) erstarrt, wird sie Teil dessen, was Adorno als ‚hermetisch geschlossene Gesellschaft' (vgl. Schmucker 1977, S. 58 ff.) begreift. Gemeint ist damit ein die Moderne kennzeichnender, abstrakter gesellschaftlicher Funktionszusammenhang, der sich unaufhaltsam durchzusetzen scheint. „Der totale Zusammenhang“, schreibt Adorno, „hat die Gestalt, dass alle dem Tauschgesetz sich unterwerfen müssen, wenn sie nicht zu Grunde gehen wollen, gleichgültig, ob sie subjektiv von einem Profitmotiv geleitet werden oder nicht.“ (Adorno 1972, S. 14) Diese gesellschaftliche Totalität entwickelt totalitäre Züge, die am Ende jede dialektische (Gegen-)Bewegung – im schlechten Sinn – ‚aufheben': „So angewachsen ist die Spannung, dass zwischen den inkommensurablen Polen gar keine mehr besteht. Der unermessliche Druck der Herrschaft hat die Massen so dissoziiert, dass noch die negative Einheit des Unterdrücktseins zerrissen wird, die im 19. Jahrhundert sie zur Klasse macht. Dafür werden sie unmittelbar beschlagnahmt von der Einheit des Systems, dass es ihnen antut.“ (Adorno 1972, S. 377)

6.3.5 „Sich nicht dermaßen regieren lassen“: Bildung als ‚Entunterwerfung'

Folgt man diesem Befund, dann scheint die gesellschaftlich-geschichtliche Dialektik, die einstmals die Perspektive von Widerstand und Befreiung generieren sollte, still gestellt. Der Zwang zur Unterwerfung unter das Tauschprinzip holt auch die Bildung ein; sie wird selbst Teil der Anpassungsmechanismen der Kulturindustrie, „gibt sich her zur Ideologie, befördert

die Rückbildung.“ (Adorno 1975 b, S. 69) Wo aber Bildung zu Rückbildung degeneriert, „hat das Versprechen der Bildung keinen Ort mehr.“ (Schäfer 2011, S. 73)

Gleichwohl ist damit das letzte Wort über Bildung noch nicht gesprochen. Zwar hat es den Anschein, als ob Adorno in seinen ‚schwärzesten’ Texten die Möglichkeiten zum kritischen Eingriff bestreitet, doch legt er zugleich mit jedem seiner Texte dagegen Widerspruch ein. Das kritische Verhalten des Theoretikers selbst ist bereits eine Demonstration der Möglichkeit zum Einspruch. Ähnlich wie Adorno etwa in seinen ‚Meditationen zur Metaphysik’ (vgl. Adorno 1975 a, S. 354 ff.) – gewissermaßen in einer Wendung gegen sich selbst – die Opakheit der Verhältnisse infrage stellt, so insistiert auch Foucault auf eine Haltung der Kritik gegenüber den Schließungsfiguren des Sozialen. Dass – wie Adorno zugesteht – der Weltenlauf eben doch „nicht absolut geschlossen ist“ (Adorno 1975 a, S. 396), lenkt die Aufmerksamkeit erneut auf die Spannungen, Inkongruenzen und Brüche der Gegenwartsgesellschaft. Foucaults Verdienst ist es, ein neuartiges Instrumentarium bereitgestellt zu haben, um die gesellschaftlichen Verhältnisse als untergründiges, agonales Geflecht von Machtwirkungen aufzuschließen. Seine ‚Analytik der Macht’ hebt vor allem deren produktive Seite hervor: Die Strategien der Disziplinarmacht sind erfinderisch und produktiv; sie eröffnen stets aufs Neue ein diskursives Feld von Auseinandersetzungen und Kämpfen. Diese Kämpfe werden jedoch nicht von – im traditionellen Sinn – autonomen Subjekten geführt, die als souveräne ‚Herren’ des Feldes (bildlich gesprochen: als Feldherren) agieren. Ganz im Gegenteil müssen die jeweiligen Subjektpositionen zunächst einmal umgekehrt als Effekte von Machtkonstellationen, von normalisierenden Disziplinarprozeduren verstanden werden.

Foucaults genealogische Untersuchungen bringen ans Licht, mit welchen Mitteln ein ‚normales’, sich selbst und anderen gegenüber verantwortliches Subjekt allererst hervorgebracht wird. Die „Praktiken zur Produktion der ‚Seele’“ (Schäfer 2011, S. 68) erweisen sich dabei stets auch als Unterwerfungsstrategien. „Gerade am Beispiel der Prüfung zeigt Foucault, wie die individualisierende Verantwortungszurechnung das bezogen auf eine (abstrakt gesetzte) Norm sich positiv oder negativ situierende Subjekte schafft […].“ (Schäfer 1996, S. 178) Es ist die Disziplinarmacht, die durch Subjektivierungspraktiken die ‚Seele’ als einen Effekt hervorbringt. Doch eröffnet sich mit den ‚Praktiken des Selbst’ zugleich die Möglichkeit zur Differenz, zum Bruch mit den Taktiken und Strategien der Disziplinierung.

Die Analytik der Macht begreift die Gegenwartsgesellschaft daher nicht als ‚Dialektik im Stillstand’, sondern als offenen Kampfplatz, auf dem sich Unterwerfungsmechanismen und Souveränitätszumutungen überkreuzen. Diese Konstellation fordert zur Positionierung heraus; sie ermöglicht ein kritisches Sich-Verhalten im Streit um Macht und Wahrheit. Doch ist zu konzedieren, dass diese kritische Haltung – Foucault bezeichnet sie als ‚Ethos der Moderne’ (vgl. Foucault 1990) – mit der ‚konstitutiven Grundlosigkeit’ der Moderne konfrontiert ist. Alle traditionellen Anker (wie Vernunft, Wahrheit, Moralität etc.) wurden inzwischen eingeholt. Daher kommt die Kritik, von der Foucault spricht, auch nicht in der Robe des Richters daher, nicht als richterliche Gewalt, die Wahrheitstribunale abhält, Beweisverfahren prüft und Behauptungen widerlegt, um Erkenntnisansprüche im Namen einer universellen Vernunft durchzusetzen. Denn seine Untersuchungen haben hinreichend deutlich gemacht, wie sehr Wahrheit, Macht und Subjektivität miteinander verfilzt sind. Entsprechend insistiert Foucaults Kritikverständnis nicht auf einen unangreifbaren, utopischen Ort der Wahrheit; vielmehr konzentriert er seine Aufmerksamkeit auf die Brüche und Grenzlinien unserer Gegenwart – und auf die Positionen, die wir darin einnehmen.

Die Frage nach dem Selbstverständnis von Kritik wandelt sich zur Frage nach der Kritik unseres Selbstverständnisses. Und das heißt auch: nach den Subjektivierungspraktiken und Unterwerfungsweisen, die uns durchdringen; vor allem aber: nach den Formen der Unterbrechung und Umkehrung, mit denen wir uns diesen Zugriffsweisen (zumindest temporär) entziehen können. Kritik wird so zu einer experimentellen Praxis, die den Raum der Gegenwart nach Möglichkeiten veränderter (und verändernder) Erfahrungen abtastet. „Wie ist es möglich", fragt Foucault in seinem viel zitierten Vortrag „Was ist Kritik?", „dass man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird – dass man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird?" (Foucault 1992, S. 11 f.) Die Antwort auf solche Fragen übersteigt die Grenzen traditioneller Ideologiekritik. Denn sie erfordert die Bereitschaft zu ‚Grenzerfahrungen', die Bereitschaft also, bis an die Grenze zu gehen, um aus solchen Erfahrungen verändert hervorzugehen (vgl. Foucault 1996, S. 24). Doch lässt sich diese Selbstveränderung nicht im traditionellen Sinn als progressive Selbstverfügung interpretieren; vielmehr wird sie als „unvorhersehbare Verschiebung, Versetzung und Deplatzierung" (Thompson 2009, S. 149) fassbar.

Die bildungsphilosophische Idee der Selbst-Findung ist damit verabschiedet; sie wird abgelöst durch eine kritische Praxis der Selbst-Transformation (vgl. Lüders 2007). Ihr korrespondiert eine Grenz-Haltung, „eine Haltung von Rezeptivität und Empfänglichkeit für die Grenzen der Gegenwart." (Masschelein u. a. 2004, S. 23) Sich in der Gegenwart zu exponieren bedeutet jedoch mehr, als sich ihr auszusetzen; es bedeutet für Foucault zugleich: sich ihr widersetzen. Der Widerstand kann dabei vielfältige Formen annehmen. Er tritt gewöhnlich nicht als ‚große Weigerung' auf den Plan, sondern als Bruch mit gängigen Subjektivierungspraktiken, als alltägliche, stets erneuerte Unterbrechung: als Praxis der „Entunterwerfung" (Foucault 1992, S. 15). Man kann Bildungsprozesse durchaus im Horizont von ‚Entunterwerfungs'-Praktiken lesen. Foucault selbst betont ihre politische Qualität: ‚Entunterwerfung' bedeutet, sich zugemuteten Subjektivierungsweisen und herrschenden Wahrheitsregimen zu widersetzen, kurzum: ‚sich nicht dermaßen regieren zu lassen'.

Thematisiert man das Bildungsproblem im Horizont des ‚Ethos der Moderne', wird Bildung fassbar als Figur einer Öffnungs- oder Absetzbewegung. Dies erscheint so lange unproblematisch, wie sich zwischen ‚Öffnung' und ‚Schließung', ‚Differenz' und ‚Normalisierung', ‚Autonomisierung' und ‚Unterwerfung' hinreichend unterscheiden lässt. Diese Unterscheidbarkeit aber wird – zumal unter neoliberalem Vorzeichen – zusehends unscharf. Das Spezifische der Bildung, die Unterbrechung des Eingespielten, Selbstverständlichen, Verfügten und Standardisierten, wird selbst Teil gängiger Funktionsanforderungen. Unterwerfung und Autonomisierung, Macht und Widerstand werden zu Kippfiguren im Spiel der Macht. Nichts scheint zu gewährleisten, dass nicht der Widerstand derer, die ‚sich nicht dermaßen regieren lassen' wollen, am Ende nur das Prozedieren der Macht fortsetzt.

6.3.6 „Die Möglichkeit ist die Unmöglichkeit…": Das ortlose Bildungsversprechen

Mit dem Verschwimmen der Grenzen von ‚Öffnung' und ‚Standardisierung' entstehen ambivalente, schillernde Überschneidungen. Es kommt zu ‚öffnenden Standardisierungen' bzw. ‚standardisierenden Öffnungen', wie sie für die Subjektivierungsfigur des ‚unternehmerischen Selbst' (vgl. Bröckling 2007) geradezu typisch sind. Ihm wird als Norm auferlegt, nicht konformistisch zu sein, sich stattdessen für die Steigerung, Kritik und Wandlung seiner selbst zu engagieren. Die offensichtliche „Nötigung, anders zu sein" (ebd., S. 17) und sich immer neuen Horizonten zu öffnen, mutet zwar paradox an. Gleichwohl demonstriert sie die Unmöglichkeit, Bildung problemlos als Gegenfolie zum ‚unternehmerischen Selbst' zu konturieren, da das Bildungsversprechen selbst zu einem Teil

der unternehmerischen Logik geworden ist. Weder kann das ‚unternehmerische Selbst' sich in bloßer Anpassung an die soziale Ordnung einrichten (da es ständig dazu aufgefordert wird, sich differenziert dazu zu verhalten), noch kann es sich als autonome Selbstverwirklichung genießen (da es sich laufend mit Optimierungszwängen und Absturzdrohungen konfrontiert sieht). Infrage steht, wie Bildung überhaupt noch gedacht werden kann, soll sie nicht in Subjektivierung aufgehen (vgl. Masschelein/ Ricken 2003). Zumindest liefert das immer wieder konstatierbare Scheitern des ‚unternehmerischen Selbst' an – letztlich unerfüllbaren – Ansprüchen dazu einen Hinweis: Die bildungstheoretische Suchbewegung könnte nach Möglichkeiten der „Unterbrechung sozial induzierter Subjektivierungsformen" (Schäfer 2011, S. 81) Ausschau halten. Gleichwohl wird es unter dem Eindruck der ‚Komplizenschaft' von Bildung mit gouvernementalen Praktiken (vgl. Ricken 2006) immer schwieriger, die Logik der Bildung von der Logik der Subjektivierung zu differenzieren.

In einem ähnlichen Dilemma fand sich bereits Adornos ‚Theorie der Halbbildung' wieder: Einerseits sucht sie nachzuzeichnen, wie das klassische Bildungsversprechen im Zuge der sich durchsetzenden Tauschgesellschaft zum Fetisch, zum bloßen Mittel der Daseinsbewältigung degeneriert. Andererseits zeigt sie, wie das gesellschaftliche Reservat der Bildung – der ‚Raum der Geisteskultur' – gerade aufgrund seiner ‚Reinheit' zur Ideologie verkommt. Woran also könnte die Kritik sozialisierter Halbbildung ihren Maßstab finden? Die Antwort, die wie eine Notlösung erscheint (und in der die Not des Bildungskritikers Adorno anklingt), lautet so: Als Antithese zur sozialisierten Halbbildung taugt „kein anderer als der traditionelle Bildungsbegriff, der selber zur Kritik steht […]. (Darin drückt sich) die Not einer Situation aus, die über kein besseres Kriterium verfügt als jenes fragwürdige […]. Aber was jetzt im Bereich von Bildung sich zuträgt, lässt nirgends anders sich ablesen als an deren wie immer auch ideologischer älterer Gestalt. […] Maß des neuen Schlechten ist einzig das Frühere" (Adorno 1975 b, S. 75), von dem Adorno doch weiß, dass es vergangen und verurteilt ist.

Die Möglichkeit, an Bildung festzuhalten, erweist sich so zugleich als die Unmöglichkeit. Adorno insistiert auf diese Negativität, nicht um das Denken leerlaufen zu lassen, sondern – wie Böckelmann in einer sensiblen Allegorie verdeutlicht – um dem Einverständnis mit der Welt, wie sie ist, zu trotzen: „In allen Schriften Adornos erinnert die Verschmähung dessen, was lindern und verharmlosen könnte, an den Trotz des unvordenklich geschädigten Kindes, das den angebotenen Trost zurückweist, um eine (unmögliche) Reaktion zu provozieren, die den *ganzen* Trost gewährt. Adorno spricht unablässig zu der Welt, die nach seiner Einsicht keine Antwort geben kann, damit irgendwo und irgendwann sich das ereigne, was kritische Theorie nicht mehr verstehen kann" (Böckelmann 1969, S. 20): die unmögliche Möglichkeit.

6.3.7 „… die Unmöglichkeit ist die Möglichkeit": Bildung als Überschreitung

Adornos ‚Trotz', seine unnachgiebige Weigerung, den herrschenden Zuständen die Absolution zu erteilen, sollte nicht psychologisierend missverstanden werden. Weder geht es um ein kindliches Aufbegehren, noch um eine frühkindliche Traumatisierung. Gleichwohl ist sich Adorno dessen bewusst, dass sich (nicht nur seine, sondern) jedermanns ‚Stellung zur Welt' nicht zuletzt frühen, oftmals verdrängten Erfahrungen verdankt. Die Plastizität und Verletzlichkeit früher Jahre bleibt der Resonanzboden dessen, was Adorno ‚geistige Erfahrung' nennt: ein Blick auf die Welt, der „am Phänomen mehr gewahrt, als es bloß ist, und einzig dadurch fasst, was es ist […]." (Adorno 2003, S. 181) Dass dieser Blick trübe wird, verbuchen kulturelle Adaptionsprozesse fälschlich als Gewinn: „dass man nicht mehr versteht, was man einmal vorm Wagen des Hundefängers empfand, ist der Triumph der Kultur und deren Misslingen." (Adorno 1975 a, S. 359) Es ist zugleich auch das Misslingen einer Bildung, die – indem sie sich als ‚Geistesbildung' aufspielt – Kultur verabsolutiert. Dem

gegenüber setzt Adorno frühe, unreglementierte Erfahrung in ihr Recht: „Unbewusstes Wissen flüstert den Kindern zu, was da von der zivilisatorischen Erziehung verdrängt wird, darum ging es: die armselige physische Existenz zündet ins oberste Interesse, das kaum weniger verdrängt wird, ins Was ist das und Wohin geht es. Wem gelänge, auf das sich zu besinnen, was ihn einmal aus den Worten Luderbach und Schweinstiege ansprang, wäre wohl näher am absoluten Wissen“ (ebd., S. 359), als Hegels Philosophie für sich reklamierte.

Dass Fragen, die aufs Ganze gehen – metaphysische Fragen also, die für Adorno im verwunderten Ausruf ‚Ja, ist denn das alles?' zusammenschießen (vgl. Adorno o. J., S. 126) – nicht billig preiszugeben sind, gehört zur Essenz kritischer Bildungsreflexion. Adorno weiß um die metaphysischen Motive, die der Bildungstheorie verschwistert sind; daher erklärt er sich „solidarisch mit Metaphysik im Augenblick ihres Sturzes“ (Adorno 1975 a, S. 400). Adornos Weigerung, das Verlorene einfach abzuschreiben, betrifft nicht nur die Erbschaft der Metaphysik, sondern ebenso der Bildungstheorie. Sein ‚unmöglicher' Entschluss, an Bildung festzuhalten, „weil sie ihre Möglichkeit versäumte“ (Adorno 1975 b, S. 75), folgt der Absicht, Kritik und Rettung miteinander zu verbinden. Solch einer ‚rettenden Kritik' eignet auf den ersten Blick ein resignativer Grundzug, denn sie riskiert offenen Auges, ins Leere gesprochen zu sein. Ihr Adressat wäre am Ende jener ‚eingebildete Zeuge', den Horkheimer und Adorno bereits in der ‚Dialektik der Aufklärung' aufriefen, damit das zu Rettende ‚doch nicht ganz untergehe' (vgl. Horkheimer/ Adorno 1969, S. 228). Im unablässigen Einspruch aber, der dem Untergang widerstreitet, versteckt sich zugleich die negative Gestalt der Hoffnung. „Diese Hoffnung, die sich gerade noch bewahren kann, indem sie sich verschweigt, und die desto geduldiger wird, je deutlicher die Theorie sie enttäuscht, wäre […] die Geheimlehre der Negativen Dialektik.“ (Böckelmann 1969, S. 17 f.) Sie kann nicht festgehalten und vereindeutigt werden; sie hält die Gedanken gewissermaßen in der Schwebe, so wie auch Adornos Sprachästhetik einen Schwebezustand evoziert.

6.3.8 Exkurs 1: „Das unzerstörte Gesicht des Menschen freilegen“: Heydorns kritische Bildungstheorie

In dieser Hinsicht ist Heydorns kritische Bildungstheorie – trotz aller Berührung mit Adorno – von anderem Zuschnitt. Seine bildhafte, kraftvolle Sprache zeugt von eingreifendem Denken. „Die Welt in die Hand des Menschen“, reklamiert ein (1970 für die Frankfurter Rundschau verfasster) Artikel (vgl. Heydorn 2004, Bd. 2, S. 252 ff.). Politischer Appell und bildungsphilosophische Analyse rücken eng zusammen. An die Stelle des ästhetisch-kulturtheoretischen Einspruchs tritt die politisch-pädagogische Kritik gesellschaftlich verfasster Bildung: Insofern moderne Gesellschaften in ihren Bildungsinstitutionen die regenerative Sicherstellung und Expansion ihres jeweiligen Rationalitätsniveaus organisieren, treten sie mit sich selbst in Widerspruch. Denn die Vernunft, die durch diese Institutionen freigesetzt werden soll, wird in ihnen zugleich zurück gestaut, um sie an die Kette der Herrschaftsgesellschaft zu legen. „Die von der kritischen Bildungstheorie prinzipiell erkannte Beschränktheit bürgerlicher Vernunft […] enthält implizit die Forderung nach der Entbindung unverkürzter Rationalität.“ (Euler 1999, S. 224) Heydom begreift diesen Anspruch in Anlehnung an Hegels Bildungsdialektik als vorwärts treibende Kraft, die in den Bildungsinstitutionen unablässig am Werk ist: „Ist Schule Unterwerfung, so ist sie zugleich Teil einer notwendigen Unterwerfung, die Voraussetzung aller Befreiung ist.“ (Heydorn 2004, Bd. 4, S. 153)

Diese Befreiungsperspektive ist für Heydorn der abendländischen Geschichte gleichsam ‚eingeschrieben'; sie ist in ihr – sei es auch (anfänglich) unkenntlich oder (nachträglich) verstümmelt – beständig präsent. Sie findet sich von Beginn an verknüpft mit dem Anspruch einer rationalen Einrichtung menschlicher Lebensverhältnisse, denen das (mit dem Übergang

zur Industriegesellschaft entstehende) allgemeine Bildungswesen zuarbeitet. „Als allgemeine Schule“, schreibt Heydorn, „liegt der institutionalisierten Bildung der Begriff einer allgemeinen Vernunft zu Grunde, […] der über die jeweilige Gegenwärtigkeit hinausweist in ein noch unbekanntes, ersehntes Land. […] Das Totum der Vernunft ist zwar immer gegenwärtig, so wie der ganze Mensch stets gegenwärtig ist, aber verhüllt; die Entwicklung der Produktivkräfte lässt neue, große Aussichten zu, aber auch beispiellose Möglichkeiten der Verstümmelung und der Selbstauslöschung.“ (Heydorn 2004, Bd. 2, S. 13) Heydorn macht klar, dass es keine ‚List der Vernunft’ ist, die die Menschheit ans Ziel bringt; die Menschen sollen ‚ihr eigener Täter’ werden. Und sie können es werden, weil menschlicher Geschichte ein ‚Versprechen’ zugesellt ist: dass „die unvollendete Identität des Menschen mit sich selbst“ (ebd., S. 32) sich vollenden wird, dass es möglich ist, „das unzerstörte Gesicht des Menschen frei(zu)legen“ (ebd., Bd. 1, S. 37).

Gleichwohl lässt Heydorn an der Möglichkeit, dass die Menschen sich ‚im Dschungel des Industriekapitalismus’ verstricken, keinen Zweifel. Mit der „Narkotisierung (des Bewusstseins; L. P.) schwinden die Widersprüche“ (ebd., Bd. 2, S. 35); an die Stelle der „befreienden, menschlichen Vernunft“ (ebd., S. 36) könnte ein „Spinnengewebe“ treten, „eine unsichtbare anonyme Verfügung“ (ebd., S. 36), also etwas, das Adorno als ‚Verblendungszusammenhang’ kennzeichnet. Trotz dieser Anklänge an Adorno wählt Heydorn für seine bildungstheoretischen Entwürfe einen anderen ‚metaphysischen Anker’, der seinen Reflexionen Halt geben soll: Es ist nicht „die philosophische Bildungsidee auf ihrer Höhe“ (Adorno 1975 b, S. 68) – wie es bei Adorno heißt –, sondern die ‚Aussicht’ auf die Möglichkeit einer befreiten Vernunft. „Die historisch-materialistische Analyse“, so interpretriert Schäfer, „[…] ist bei Heydorn situiert in einer Geschichtsmetaphysik, einer ‚großen Erzählung’ über die zugleich im Wesen des Menschen vorbestimmte und doch erst und nur von ihm selbst zu leistende Befreiung dieses Menschen zu sich selbst – zur Selbstbestimmung als Einheit von Freiheit und Vernunft.“ (Schäfer 2009 c, S. 201)

In allen Analysen, in denen Heydorn den Herrschaftsanspruch der Schule seziert, bleibt diese ‚Aussicht’ leitend; die Schule wird gewissermaßen selbst zum symbolischen Zeichen, dass die irrationale Herrschaft ihr Ende finden wird. „Als Institution entlässt sie den Menschen aus sich, ist sie auf seine Entlassung hin angelegt, darauf, sich stets wieder aufzuheben.“ (Heydorn 2004, Bd. 2, S. 34) Was für die einzelne Bildungsbiographie in Aussicht gestellt ist – nämlich: am Ende des Bildungsgangs ‚freigesprochen’ zu werden – das gilt in gleicher Weise für die Institution selbst: Sie muss an ihr Ende kommen. „Institution ist Herrschaft; Institution wird überflüssig. […] Die Institution wird gesprengt, ihre eigene Dialektik schleudert sie in die Luft.“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 295) Genau besehen argumentiert Heydorn stets aus einer doppelten Perspektive: aus der empirischen Perspektive derjenigen, die sich in den Widerspruch von Bildung und Herrschaft verstrickt finden – und aus der (geschichts-) metaphysischen Perspektive derjenigen, die als ‚Freigesetzte’ der ‚Aussicht’ teilhaftig sind. Es ist diese zwiespältige, unmögliche Position kritischer Erkenntnis, um die bereits Adorno wusste: „Vom Denkenden heute“, heißt es in den Minima Moralia, „wird nicht weniger verlangt, als dass er in jedem Augenblick in den Sachen und außer den Sachen sein soll – der Gestus Münchhausens, der sich an dem Zopf aus dem Sumpf zieht, wird zum Schema einer jeden Erkenntnis, die mehr sein will als entweder Feststellung oder Entwurf.“ (Adorno 1951, S. 91) Auch wo Heydorn zugesteht, dass wir ‚empirisch nur um das Unaufgelöste’ (vgl. Heydorn 2004, Bd. 3, S. 301) wissen können, ist es doch ein geschichtsmetaphysisches Licht, dass vom geglückten Ende her auf die aktuellen Kämpfe scheint.

6.3.9 Exkurs 2: „Lebenslängliche Verratlosung“: Der Siegeszug des lebenslangen Lernens

Was aber, wenn kein Ende (des Lernzwangs, der Verschulung, der Institution selbst) mehr in Aussicht steht? Was bedeutet es, wenn das ‚Licht' des geglückten Endes verlischt, weil alles endlos so weitergeht und diese Endlosigkeit als das neue Glück des lebenslangen Lernens inszeniert wird? Konnte Heydorn noch davon ausgehen, dass dem institutionalisierten Lernen Grenzen gesetzt waren, – sowohl räumlich (denn man konnte als Dropout aus Institutionen herausfallen oder ihnen entfliehen) wie auch zeitlich – so lässt die Entgrenzung und Entzeitlichung von Lernprozessen keine ‚Absetzbewegung' mehr zu. Die Distanz zum Leben wird eingezogen; Leben und Lernen sollen im Begriff der ‚Lernbiographie' differenzlos ineinander aufgehen. An der Distanz aber hängt die Möglichkeit von Bildung. Der Widerspruch von Bildung und Herrschaft verdunkelt sich, sobald die Bildungsinstitution sich selbst ins Leben zurücknimmt. Wer immer sich jetzt gegen den Herrschaftscharakter endloser Lernzumutungen wendet, wendet sich zugleich gegen die Grundverfassung des eigenen Lebens als ‚Lernbiographie'. Mit der Entgrenzung des lebenslangen Lernens verliert der Widerspruch seine Konturen. „Der Aufstand von unten“, schreibt Heydorn, „hatte stets die Forderung nach Leben erhoben im Widerspruch zum denaturierten Wissen der Herrschaft, aber die Herrschaft hat sich längst mit dem Aufstand identifiziert. Sie ist selber das Leben geworden, das sie als Bildung anbietet, in den funktionalisierten Prozessen endet der Widerspruch […].“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 283)

Der Siegeszug des lebenslangen Lernens als Totalprogramm flexibler Lebensführung lässt keinen Rückzugsort mehr offen. Es gibt keinen Freispruch, keinen Abschluss des Lernwegs – höchstens noch Jobverlust, Projektende oder kurzfristige Erholungsphase, selbstverständlich mit eingebauten Weiterbildungsaktivitäten (vgl. Schirlbauer 2005 a, S. 210). Wer sich der omnipräsenten Zumutung widersetzt, liefert der pädagogischen Maschine die besten Gründe zum Weiterlaufen: Jeder Nicht-Teilnehmer ist ein potentieller Teilnehmer – er weiß es nur noch nicht. „Die Nichtteilnahme am lebenslangen Lernprozess setzt Aktivitäten in Gang, die die Nicht-Teilnehmer zu Teilnehmern, zumindest aber zu Noch-Nicht-Teilnehmern macht.“ (Geißler/ Kutscha 1992, S. 17) Dass das totale Lernen als Glücksversprechen daherkommt, bedeutet keineswegs, dass es notwendig auch so verstanden wird. Denn es gibt indirekt zu erkennen, dass die Menschen unter den Bedingungen ausgreifender Kapitalisierung ihre Fähigkeiten zur Selbsterhaltung verlieren und sie gerade deshalb kontinuierlich sicherstellen müssen. So gesehen birgt der hegemoniale Zwang zum lebenslangen Lernen ein immenses Konfliktpotenzial. Doch lässt sich nicht mehr genau ausmachen, wo und wann man der ‚lebenslänglichen Verratlosung' – wie Illich diesen Zustand nennt (vgl. Illich 1999, S. 12 ff.) – entronnen ist. Im Voraus lässt sich jedenfalls nur schwer entscheiden, „ob die versuchte Überschreitung, Antithese oder Alternative nur die neue Form des Bestehenden […] ist.“ (Bünger 2009, S. 188)

Damit ändert sich der Status des Kritikers wie auch der Kritik: Beides bleibt prekär, was Adornos negative Dialektik explizit demonstriert. Seine ‚Kritik der Halbbildung' gewinnt ihren Rückhalt aus der (letztlich metaphysischen) Bildungsidee der Klassik, die ihrerseits unter Kritik steht. Weil diese selbstkritische Denkfigur gleichsam ‚bodenlos' bleibt, kann Adornos Reflexion keine konkreten Handlungsanweisungen mehr beibringen, was zu tun sei. Gleichwohl demonstriert der Einsatz kritischer Theorie unablässig, dass es keinen Grund gibt, die Hände in den Schoß zu legen. Man kann also die negative Dialektik als einladende Geste zu theoretischer Kritik und praktischer Opposition lesen, „als performativen Akt, sich nicht so und auf diese Weise regieren zu lassen“ (Schäfer 2009 c, S. 207), auch wenn man um das ‚Bodenlose' dieser Geste weiß. „Die theoretische Arbeit am Begriff“, heißt es dazu bei Schäfer, „stellt sich ihrer Aporie und wird so zugleich zur Geste. Auf diese Weise […] sollen

Brüche in den ‚versteinerten Verhältnissen' (Marx) deutlich werden, sollen mögliche Konfliktfelder gezeigt werden – Konfliktfelder, in denen sich ein praktischer Einsatz lohnt." (Ebd., S. 208)

6.3.10 Fortsetzung: „… die Unmöglichkeit ist die Möglichkeit": Bildung als Überschreitung

In dieser Intention stimmen Adorno und Foucault zweifellos überein. Beide zielen auf die Eröffnung politischer Auseinandersetzungen und sie zeigen in der Art ihres theoretischen Einsatzes, dass dies nur in einer Geste möglich ist, die keine endgültigen Lösungsvorgaben macht. Solche Gesten verweisen auf unterschiedliche Kampflinien im gesellschaftlichen Raum. Sie eröffnen signifikante ‚Brennpunkte', um die „sich dann Subjekte/Subjektgruppen positionieren, die nicht von vornherein schon auf der richtigen, einzig wahren Seite stehen, sondern die in dieser Auseinandersetzungen ihre Position gewinnen und verändern." (Ebd., S. 208) Ihr beweglicher Widerstand verzichtet auf feste Bezugsgrößen, die in Heydorns Bildungstheorie noch evident schienen: etwa eine geschichtsmetaphysisch konzipierte Vernunft, die Idee des mit sich identischen Menschen oder die „durchgehende Identität des Widerspruchs, der den pädagogischen Wandel antreibt" (Koneffke 1995, S. 39). An die Stelle einer Strukturlogik, die im Grunde mit stabilen Referenzen (Bildung und Herrschaft, Integration und Subversion) operiert, tritt eine Prozesslogik, die sich dazu herausgefordert sieht, die Referenzen immer wieder neu (und möglicherweise anders) zu bestimmen.

Allerdings lässt sich fragen, ob mit dem Gewinn an Beweglichkeit, den das prozesslogische Denken für sich verbucht, nicht auch eine Verlustrechnung einhergeht: Wie nämlich lassen sich auf den immer wieder neu eröffneten Kampfplätzen noch Bildungsprozesse qualifizieren? Wie lassen sich Bildungsprozesse in der Vielzahl von Umbrüchen und Positionswechseln unterscheidbar identifizieren? Schäfer, den solche Fragen in seinen jüngsten Publikationen (vgl. Schäfer 2011; 2012) umtreiben, ist sich darüber im Klaren, dass solche Unterscheidungen eines ‚Gegenhalts' bedürfen. Nur lässt sich dieser nicht mehr in der Art und Weise explizieren, wie es die pädagogische Klassik versuchte: als ‚vorgesellschaftlicher' Möglichkeitsraum. Versteht man Bildung als ‚eröffnende Geste', die eine kritische Distanz zur Gegenwartsgesellschaft mitsamt ihren permanenten Subjektivierungsansprüchen einzuziehen versucht, dann kommt es in Bildungsprozessen darauf an, sich zu den gesellschaftlichen Anrufungen in spezifischer, differenter Weise zu verhalten. Wer lediglich seinen Frieden mit den Verhältnissen schließen will, dem mag eine theoretische ‚Schließungsfigur' genügen. Doch duldet das grundlose Selbstverhältnis des modernen Subjekts „keine soziale Schließung: Diese wird niemals den Riss im Subjekt verdecken können. Gefordert scheint vielmehr eine Ordnung des Sozialen, die diesem Selbstverhältnis korrespondiert." (Schäfer 2011, S. 66)

So gesehen sind vor allem solche Prozesse bildungstheoretisch relevant, in denen ‚Schließungsfiguren' des Individuellen und Sozialen an ihre Grenzen geraten bzw. aufbrechen. Solche ‚Aufbrüche' bringen Differenzräume innerhalb von Subjektivierungsprozessen zum Vorschein; sie rücken die vorherrschenden Anrufungen bzw. Subjektivierungen in ein ‚anderes Licht', das sich seinerseits nicht fest positionieren lässt. Dieses ‚andere Licht', in das Bildungsprozesse die Realität tauchen, lässt die Fragilität des Sozialen hervortreten. In Bildungsprozessen zeigt sich, dass das, was ist, nicht alles ist; in ihnen kommt ein ‚Mehr', eine Überschreitungsperspektive, zum Ausdruck. Allerdings lässt sich dieses ‚Mehr' „weder mit Hilfe sozialer Beschreibungskategorien noch unter Rückgriff auf eine metaphysische Bestimmung der wahren Wirklichkeit" (ebd., S. 19) angemessen fassen. Dass die Überschreitungsperspektive auf keinen ‚archimedischen Punkt' zuläuft, der als objektives Kriterium fungieren könnte, um Bildungsprozesse zu qualifizieren, umreißt das

Dilemma Kritischer Bildungstheorie. Die kritische Haltung, die Bildung impliziert, muss ohne objektive Kriterien zurechtkommen. Foucault zieht daraus den Schluss, Kritik als experimentelle Praxis, als ‚Test der Wirklichkeit' zu entwerfen. Er versteht Kritik als unablässigen Versuch, „in der Kontingenz, die uns zu dem gemacht hat, was wir sind, die Möglichkeit auf(zu)finden, nicht länger das zu sein, zu tun oder zu denken, was wir sind, tun oder denken." (Foucault 1990, S. 49) Dieses Kritikverständnis bleibt konkret, partikular und negativ; es braucht, wie Foucault schreibt, „zur Begründung (seiner) Gültigkeit kein von einer allgemeinen Ordnung ausgestelltes Visum". (Foucault 2003, S. 217) Indem Kritik die Nichtnotwendigkeit spezifischer Regierungszumutungen demonstriert, bestreitet sie zugleich die Unüberschreitbarkeit historisch auferlegter Grenzen.

Gleichwohl bleibt jede partikulare Kritik in gewisser Weise dem Kritisierten verhaftet. Denn aus der bloßen Zurückweisung der jeweiligen Grenzen folgt noch „kein gesellschaftlicher Entwurf; die kritische Haltung stützt sich nicht auf eine Theorie vom Allgemeinen." (Bünger 2009 d, S. 152) Dass Foucaults Kritikverständnis ohne theoretischen Bezug zum gesellschaftlichen Allgemeinen auszukommen versucht, markiert sowohl Nähe wie Distanz zu Adorno. Auch dieser diagnostiziert die Verstrickungen des Theoretikers in Konfigurationen der Macht. Adorno weiß, dass jeder Bestimmungsversuch der ‚wahren Wirklichkeit' misslingen muss. Zugleich aber weiß er auch, dass jede individuelle Erfahrung historischer Grenzen mit den allgemeinen gesellschaftlichen Verhältnissen vermittelt ist. Die „Kraft des Widerstands gegen all das uns Auferlegte, gegen das, was die Welt aus uns gemacht hat" (Adorno 1996, S. 249), bedarf einer Reflexion aufs Allgemeine, genauer: einer Reflexion aufs falsche Allgemeine, die trotz allem – darin kommen Foucault und Adorno überein – kein positives ‚Gesetz der Überschreitung' beizubringen vermag. Was die falschen Verhältnisse überschritte, was gelingendes Leben bedeutete, entzieht sich einem positiv-identifizierenden Zugriff. „Das einzige, was man vielleicht sagen kann, ist, dass das richtige Leben heute in der Gestalt des Widerstandes gegen die von dem fortgeschrittensten Bewusstsein durchschauten, kritisch aufgelösten Formen eines falschen Lebens bestünde." (Ebd., S. 248 f.)

Dass die Kriterien der Kritik sich einer positiven Bestimmung entziehen, führt die bildungstheoretische Reflexion an ihre Grenze. Nicht ohne Grund sah sich bereits das klassische Bildungsdenken dazu veranlasst, seine Perspektiven in bildhaften, zumindest begrifflich nicht einholbaren Vorstellungen zum Ausdruck zu bringen. Vermutlich wird auch eine kritische, gesellschaftstheoretisch reflektierende Bildungstheorie nicht umhin kommen, bildhaft-symbolisch zu thematisieren, was sich durch Sprache nicht repräsentieren lässt. Der ‚Differenzraum der Bildung' ruft gleichsam – gerade weil er sich gegen begrifflich-identifizierende Zugriffe sperrt – nach einer figurativ-metaphorischen Übersetzung. Ihr Sinn besteht nicht darin, die Reflexion leerlaufen zu lassen, sondern auf einer Differenzbestimmung zu insistieren, ohne die sich keine Überschreitungsperspektive fassen ließe. Dass alles davon abhängt, zu den Verhältnissen, wenn auch nur ‚um ein Winziges', auf Distanz zu gehen, hat Adorno in den ‚Minima Moralia' pointiert zum Ausdruck gebracht: „Perspektiven müssten hergestellt werden, in denen die Welt ähnlich sich versetzt, verfremdet, ihre Risse und Schründe offenbart, wie sie einmal als bedürftig und entstellt im Messianischen Lichte darliegen wird. [...] Es ist das Allereinfachste, weil der Zustand unabweisbar nach solcher Erkenntnis ruft. […] Aber es ist auch das ganz Unmögliche, weil es einen Standort voraussetzt, der dem Bannkreis des Daseins, wäre es auch nur um ein Winziges, entrückt ist […]." (Adorno 1951, S. 334)

Schäfer stellt sich dieser bildungstheoretischen Unmöglichkeit, indem er sich dem ‚ortlosen Ort' anzunähern versucht, von dem aus die Stornierung und Unterbrechung von

Subjektivierungsprozessen möglich werden. Es ist jedoch kein vorgängiges Subjekt auffindbar, das souverän und aus eigener Verfügung Differenzräume eröffnen könnte. Auffindbar ist lediglich ein „Schwebezustand“ (Schäfer 2012, S. 140), ein kontingentes Moment in der Entscheidung, was es bedeutet, den gesellschaftlichen Anrufungen zu folgen – oder nicht. „Diese Kontingenz bedeutet die Möglichkeit einer Alternative von Unterwerfung und Widerstand. Doch auch im Falle des Widerstands gilt, dass ein solcher zugleich Effekt […] von einer Position aus ist, die man nicht benennen kann.“ (Ebd., S. 141) Es bleibt eine unauslotbare Differenz zwischen „Subjektivierung und ortlosem Subjekt“ (ebd., S. 153). Die Figur des ‚ortlosen Subjekts’ erscheint als metaphysische Grenzbestimmung; sie markiert die Grenze des Sagbaren. Insofern erweist sich jeder Bildungsprozess, jeder Versuch der Überschreitung zugleich als ‚Grenz-Akt’. Dies lenkt die Aufmerksamkeit auf Möglichkeiten der Grenz-Erfahrung.

6.3.11 „Sich von sich losreißen“: Metaphysische Grenzgänge

Folgt man Foucault, so lassen sich Grenzerfahrungen zunächst als „deplatzierende Ereignisse, die einen Unterschied machen“ (Thompson 2009, S. 195), charakterisieren. Dass sie ‚einen Unterschied’ machen, ist jedoch nicht so zu verstehen, dass der Erfahrende den Unterschied ‚einholt’, um sich selbst ‚näher’ zu kommen bzw. sich zu ‚finden’. Eher holt die Erfahrung den Erfahrenden ein, um ihn „von sich loszureißen“ (Foucault 1996, S. 27) in der Weise, dass das Subjekt „nicht mehr es selbst ist oder dass es zu seiner Vernichtung oder zu seiner Auflösung getrieben wird. Ein solches Unternehmen ist das einer Ent-Subjektivierung.“ (Ebd., S. 27) Das erfahrende Subjekt ist also in erster Linie ein ‚ausgesetztes’ Subjekt: ausgesetzt dem Risiko wie auch der Unverfügbarkeit der Erfahrung. Entsprechend begreift Foucault Grenzerfahrungen als ‚Leerstelle’, als „nicht-identifizierbaren Übergang“ (Thompson 2009, S. 211). Das heißt zugleich, dass Grenzerfahrungen sich nicht kausal erklären oder endgültig ausdeuten lassen. Beides – „die Nichtrückführbarkeit der Erfahrung und zum anderen die Entsubjektivierung des Subjekts“ (ebd., S. 201) – verweist auf eine nicht aufzulösende Unbestimmtheit von Erfahrung: „Die Erfahrung geht nicht in einem Machteffekt auf; gleichzeitig ist das Subjekt nicht Herr dieser Erfahrung. Vielmehr ist die Erfahrung der blinde Fleck der Herkunft des Subjekts, dass sich diese immer wieder anders, aber nie erschöpfend erzählen kann […].“ (Ebd., S. 201)

Der Rätselcharakter der Grenzerfahrung lässt das Unerfahrbare der Erfahrung hervortreten: In der Grenzerfahrung – darauf reflektiert insbesondere Foucault – ist das Subjekt nicht ‚bei sich’, sondern wird ‚von sich selbst losgerissen’; es begegnet dabei nicht einfach dem Fremden, sondern wird sich selbst fremd. Jeder Versuch, von diesem ‚Sich-fremd-Werden’ zu berichten, muss scheitern, weil sich letztlich kein ‚Ort’ angeben lässt, von dem aus die Erfahrung eingeholt werden könnte. Denn das ‚alte’ Subjekt (vor der Erfahrung) weiß noch nicht, wie ihm geschieht, während es in der neuen ‚Situation’ (des ‚Nicht-mehr-bei-sich-Seins’) in eine Selbstfremdheit gerät, die die Sprache verschlägt. Wer immer darüber berichten wollte, „müsste in der Lücke zwischen dem ‚alten’ und ‚neuen’ Selbst angesiedelt sein und qua Erzählung einer Transformation beanspruchen, über beiden zu stehen. Er müsste beanspruchen, die Differenz zu jenem erzählten ‚Bruch’ noch einmal in der Geste eines verfügenden Subjekts symbolisch plausibilisieren zu können.“ (Schäfer 2012, S. 105) Dieser Anspruch aber ist nicht bzw. nur verfehlt einlösbar, denn Grenzerfahrungen lassen sich eben nicht in adäquate Narrationen übersetzen. So gesehen sind Grenzerfahrungen ‚unmögliche’ Erfahrungen, für die die Sprache immer ‚zu spät’ kommt. „Die Erfahrung selbst ist stumm, sie begreifen, ihr eine Bedeutung zuschreiben zu wollen, ist ein Prozess, der immer wieder aufs Neue die Differenz von Erfahrung und Bedeutung hervorbringt.“ (Ebd., S. 106)

Dennoch drängt das Widerfahrnis stummer Grenzerfahrung zum Ausdruck, auch wenn dieser nur als Paradoxie in Erscheinung treten kann: als „Einheit von Selbsterfahrung und Selbstverfehlung“ (ebd., S. 107). Die Charakteristik des paradoxen Ausdrucksgeschehens fasst Schäfer – darin Merleau-Ponty und Waldenfelds folgend (vgl. Merleau-Ponty 1994; Waldenfels 1995) – in vier Merkmalen zusammen (vgl. Schäfer 2012, S. 108; Thompson 2009, S. 63 ff.): der ‚Abweichung’ vom direkten Ausdruck (was im Gesagten wiedergegeben werden soll, kann nicht direkt gesagt werden), der kreativen ‚Übersetzung’ des Erfahrenen (der Versuch, das fremd Bleibende auszudrücken, ohne dass seine Fremdheit verloren geht, erfordert eine schöpferische Transposition), der ‚Nachträglichkeit’ des Ausdrucks (das widerfahrende Ereignis gewinnt nachträglich seine Bedeutung und rückt so in eine uneinholbare Vorgänglichkeit), der ‚Überschuss’ des Gesagten über das Gemeinte und des Gemeinten über das Gesagte (die Differenz zwischen stummer Erfahrung und Ausdruck öffnet sich immer wieder neu).

Es ist kein Zufall, dass diese Charakteristik des Ausdrucksgeschehens im theologischen Diskurs gleichermaßen in Anspruch genommen wird, um religiöse Erfahrungen zu kennzeichnen. Schäfer ist sich dessen bewusst, dass seine Überlegungen die Grenze zur religiösen Selbstvergewisserung – vor allem zur Tradition mystischer Erfahrung – berühren: „In der Erfahrung ist das (soziale, sprachfähige) Subjekt gleichsam außer sich, ek-statisch, ohne die Möglichkeit zu haben, dieses Außer-sich-Sein als seines thematisieren zu können. Diese Figur erinnert an die Konzeption mystischer Erfahrung. Mystiker wie Meister Eckhart gingen davon aus, dass eine Gotteserfahrung nur möglich ist, wenn man von den Dingen dieser Welt lässt, sein Bewusstsein leert und sich so für eine Begegnung vorbereitet, in der einem das Andere Gottes widerfährt.“ (Schäfer 2012, S. 109) Gleichwohl bleibt Schäfer gegenüber der Möglichkeit, Grenzerfahrungen theologisch als Einbruch des ganz Anderen zu deuten, merklich reserviert. Für ihn zeigt sich Transzendenz „allenfalls als Grenze des Sagbaren“ (ebd., S. 109) und selbst diese Grenze ‚ist noch immer Bestandteil der Welt’. „Jenseits dieses Horizonts, jenseits der Grenze scheint es nur die Leere zu geben […].“ (Ebd., S. 109) Mehr, so Schäfer, lasse sich nach dem ‚Tod Gottes’ nicht sagen.

Nun könnte man darüber spekulieren, was es mit der von Schäfer des Öfteren bemühten Metapher vom ‚Tod Gottes’ auf sich hat: Welcher Gott denn hier zu Grabe getragen wurde und ob die Erfahrung der Leere jenseits des Sagbaren nicht ihrerseits eine negative Theologie inspiriert. Doch betrachtet Schäfer jede negative Theologie nur als ‚Versuchung’, „die Vorgängigkeit des Grundes im Subjekt doch wieder als transzendenten Grund des Subjekts zu denken.“ (Schäfer 2009 a, S. 231) Entsprechend warnt er vor dem „naiven Glauben“ (Schäfer 2012, S. 48), in der Grenzerfahrung offenbare sich ein transzendenter Grund. Die Grenze, die Schäfer der Grenzerfahrung setzen möchte, mag zwar von der Sorge eines Rückfalls hinter „das moderne Selbstverständnis der Aufklärung“ (ebd., S. 114) getragen sein. Dennoch storniert sie die innere Dynamik der Grenzerfahrung, die von sich weiß, „dass der Gedanke, der sich nicht enthauptet, in Transzendenz mündet […].“ (Adorno 1975 a, S. 395) Schäfer, der sich selbst immer wieder in den Bahnen negativer Dialektik bewegt, könnte sich von Adornos Intention ‚mitnehmen’ lassen, nicht zuzulassen, dass das Bewusstsein sich in sich selbst verschließt. Jenseits aller affirmativen Metaphysik steht die Kategorie der Transzendenz für eine radikale ‚Öffnung’, die selbst Grenzmarkierungen, die Schäfer reklamieren möchte, wenig Respekt zollt. Adornos Sympathie für die Tradition mystischer Erfahrung – einer Erfahrung, die Positivisten als Spuk gilt und Dogmatikern als Häresie – speist sich aus einer doppelten Frontstellung: aus seinem Widerstand gegen wissenschaftliche Faktengläubigkeit einerseits und religiöse Dogmengläubigkeit andererseits (vgl. Hutter 1999, S. 244).

Offensichtlich bleibt die Mystik verschwistert mit Grenzerfahrungen, die Foucault als *die* Herausforderungen der Gegenwart begriff. Dies mag der Anlass gewesen sein, weshalb sich Foucault 1978 während eines Japanaufenthalts in ein Zen-Kloster begab, um – wie sein Biograf Eribon berichtet – „das Leben im Zen-Tempel selbst, nämlich die Praxis des Zen" (Eribon 1991, S. 446) kennen zu lernen. „Foucault bemüht sich, Zen zu praktizieren, aber, wie er hinterher sagt, ‚das ist sehr schwierig'." (Ebd., S. 447) Foucault weiß, dass Grenzerfahrungen nicht bloß bedacht, sondern vor allem gemacht werden wollen. Sein Aufenthalt im Kloster währt jedoch nur kurz – nicht weil er die Erfahrung des Zen gering schätzt, sondern weil es augenscheinlich nicht ‚sein Weg' ist. Jeder muss seine eigene Grenzroute wählen. Wer sich spirituellen Erfahrungen aussetzt, erfährt sich als ‚ent-rückt', das heißt: in eine innere Distanz zu den Verhältnissen gerückt. Ihr korrespondieren mögliche äußere Absetzbewegungen, Praktiken der ‚Entunterwerfung'. Die Verbindung von spiritueller und politischer Praxis ist nicht zwangsläufig. Wo sie sich jedoch herstellt, entsteht eine eigene, langlebige Fähigkeit zur Resistenz. Deren zukunftsfähige Programmformel hat Sölle (vgl. Sölle 1997) in zwei Begriffen knapp zusammengefasst: Mystik und Widerstand.

Literatur

Adorno, Theodor W.: Minima Moralia, Frankfurt/ Main 1951 (Neuauflage Bibliothek Suhrkamp 1975)

Adorno, Theodor W.: Erfahrungsgehalte der Hegelschen Philosophie, in: Archiv für Philosophie, Bd. 9/ 1958, S. 67 - 89

Adorno, Theodor W.: Eingriffe, Frankfurt/ Main 1963 a

Adorno, Theodor W.: Drei Studien zu Hegel, Frankfurt/ Main 1963 b

Adorno, Theodor W.: Jargon der Eigentlichkeit, Frankfurt/ Main 1964

Adorno, Theodor W.: Einleitung in die Musiksoziologie, Reinbek 1968

Adorno, Theodor W.: Stichworte, Frankfurt/ Main 1969

Adorno, Theodor W.: Zur Metakritik der Erkenntnistheorie, Frankfurt/ Main 1970

Adorno, Theodor W.: Gesammelte Schriften, Bd. 8 (Soziologische Schriften), Frankfurt/ Main 1972 (ebenfalls erschienen als Suhrkamp-Werkausgabe 2003)

Adorno, Theodor W.: Ästhetische Theorie, Frankfurt/ Main 1973 a

Adorno, Theodor W.: Philosophische Terminologie, Bd. 1, Frankfurt/ Main 1973 b

Adorno, Theodor W.: Studien zum autoritären Charakter (hrsg. von L. von Friedeburg), Frankfurt/ Main 1973 c

Adorno, Theodor W.: Negative Dialektik (stw 113), Frankfurt/ Main 1975 a

Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesellschaftstheorie und Kulturkritik, Frankfurt/ Main 1975 b, S. 66 - 94

Adorno, Theodor W.: Erziehung nach Auschwitz, in: ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/ Main 1977, S. 133 - 147

Adorno, Theodor W.: Gesammelte Schriften, Bd. 3, Frankfurt/ Main 1981

Adorno, Theodor W.: Vorlesung über Negative Dialektik, Frankfurt/ Main 2003

Adorno, Th. W.: Vorlesung zur Einleitung in die Erkenntnistheorie (Junius-Drucke), Frankfurt o. J.

Arnold, Rolf/ Siebert, Horst: Konstruktivistische Erwachsenenbildung, Hohengehren 1995

Bacon, Francis: Neues Organ der Wissenschaften, hrsg. von A. Th. Bruck, Darmstadt 1962

Bahr, Hans-Eckehard (Hrsg.): Politisierung des Alltags, Darmstadt 1972

Barz, Heiner: Innovation in der Weiterbildung. Was Programmverantwortliche heute wissen müssen, Augsburg 2006

Beck, Ulrich/ Giddens, Anthony/ Lash, Scott: Reflexive Modernisierung, Frankfurt/ Main 1996

Benjamin, Walter: Ursprung des deutschen Trauerspiels, Frankfurt/ Main 1972

Benner, Dietrich/ Brüggen, Friedhelm/ Butterhof, Hans-Wolf: Entgegnungen zum Bonner Forum Mut zur Erziehung, München 1978

Bennhold, Martin: Die Bertelsmann Stiftung, das CHE und die Hochschulreform: Politik der ‚Reformen' als Politik der Unterwerfung, in: Lohmann, I./ Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung, Opladen 2002, S. 279 - 299

Berger, Peter/ Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt/ Main 1969

Berglar, Peter: Wilhelm von Humboldt in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten, Reinbek 1970

Bierbaum, Harald: Bildung durch Naturwissenschaft?! Ein systematischer Problemaufriss, Göttingen 2006

Blankertz, Herwig: Stichworte ‚Bildung – Bildungstheorie', in: Ch. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974, S. 65 - 69

Blankertz, Herwig: Kritische Erziehungswissenschaft, in: Schaller, K. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart, Bochum 1979, S. 28 - 45

Bloch, Ernst: Vorlesungen zur Philosophie der Renaissance, Frankfurt/ Main 1972

Blumenberg, Hans: Säkularisierung und Selbstbehauptung, Frankfurt/ Main 1974

Blumenberg, Hans: Selbsterhaltung und Beharrung. Zur Konstitution der neuzeitlichen Rationalität, in: Ebeling, Hans (Hrsg.): Subjektivität und Selbsterhaltung. Beiträge zur Diagnose der Moderne, Frankfurt/ Main 1976, S 144 - 207

Blumenberg, Hans: Paradigmen zu einer Metaphorologie, Frankfurt/ Main 1999

Böckelmann, Frank: Die Möglichkeit ist die Unmöglichkeit. Die Unmöglichkeit ist die Möglichkeit. Bemerkungen zur Autarkie der Negativen Dialektik, in: Schoeller, F. W. (Hrsg.): Die neue Linke nach Adorno, München 1969

Böhme, Hartmut/ Böhme, Gernot: Das Andere der Vernunft, Frankfurt/ Main 1983

Boenicke, Rose: Bildung, absoluter Durchgangspunkt. H.-J. Heydorns Begründung einer kritischen Bildungstheorie. Habilitationsschrift TU Darmstadt, Darmstadt 1998

Bollnow, Otto Friedrich: Die Pädagogik der deutschen Romantik, Stuttgart 1977

Boltanski, Luc/ Chiapello, Eve: Die Rolle der Kritik in der Dynamik des Kapitalismus und der normative Wandel, in: Berliner Journal für Soziologie, H. 4/ 2001, S. 459 - 477

Boltanski, Luc/ Chiapello, Eve: Der neue Geist des Kapitalismus, Konstanz 2003

Bourdieu, Pierre: Gegenfeuer, Konstanz 1998

Bremer, Rainer/ Gruschka, Andreas: 30 Jahre Theorie des kommunikativen Handelns oder: wer ist denn Herr Sloterdijk?, in: Pädagogische Korrespondenz, H. 41/ 2010, S. 22 - 45

Breuer, Stefan: Subjektivität und Maschinisierung. Zur wachsenden organischen Zusammensetzung des Menschen, in: Leviathan 1978, S. 87 - 126

Bridges, William: Ich & Co. Wie man sich auf dem neuen Arbeitsmarkt behauptet, Hamburg 1996

Bröckling, Ulrich: Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement, in: Bröckling, U./ Krasmann, S./ Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart, Frankfurt/ Main 2000, S. 131 - 165

Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst, Frankfurt/ Main 2007

Bruder, Klaus-Jürgen: Entwurf der Kritik der bürgerlichen Psychologie, in: ders. (Hrsg.): Kritik der bürgerlichen Psychologie, Frankfurt/ Main 1973

Buck, Günther: Lernen und Erfahrung, Heidelberg 1969 a

Buck, Günther: Bildung durch Wissenschaft, in: ders.: Wissenschaft, Bildung und pädagogische Wirklichkeit, Heidenheim a.d. Brenz 1969 b

Buck, Günther: Selbsterhaltung und Historizität, in: Ebeling, Hans (Hrsg.): Subjektivität und Selbsterhaltung. Beiträge zur Diagnose der Moderne, Frankfurt/ Main 1976, S. 208 - 302

Bünger, Carsten: Kontingenz als oder statt Kritik?, Studienarbeitt, unveröff. Manuskript, Darmstadt 2004, S. 1 - 31

Bünger, Carsten: Widersprüche der Anerkennung. Bildungstheoretische Reflexionen eines sozialphilosophischen Paradigmas, Göttingen 2005

Bünger, Carsten: Emanzipation im Widerspruch. Notizen zur Dialektik von Verstrickung und Überschreitung, in: Bünger, Carsten u. a. (Hrsg.): Heydorn lesen!, Paderborn 2009 c, S. 171 - 190

Comenius, Johann Amos: Orbis sensualium pictus, Dortmund 1978

Dahmer, Ilse/ Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger, Weinheim 1968, S. 223 - 230

Dahmer, Ilse: Erziehungswissenschaft als kritische Theorie und ihre Funktion in der Lehrerbildung, in: Didactica 1969, S. 16 - 32/ 1970, S. 157 - 165

Deleuze, Gilles: Foucault, Frankfurt/ Main 1987

Deleuze, Gilles: Postskriptum über die Kontrollgesellschaften, in: ders.: Unterhandlungen 1972 - 1990, Frankfurt/ Main 1993, S. 254 - 262

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001

Diederichsen, Diedrich: Luhmann mit langem U, in: Frankfurter Rundschau, 17.1.2000

Dilthey, Wilhelm: Gesammelte Schriften, Bd. 7, hrsg. von B. Groethuysen, Stuttgart/ Göttingen 1958

Dilthey, Wilhelm: Gesammelte Schriften, Bd. 11, hrsg. von E. Weniger, Stuttgart/ Göttingen 1971

Dohmen, Günther: Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule, Bd. 1: Der religiöse und der organologische Bildungsbegriff, Weinheim 1964

Dubiel, Helmut: Kritische Theorie der Gesellschaft. Eine einführende Rekonstruktion von den Anfängen im Horkheimer-Kreis bis Habermas, Weinheim/ München 1988

Elias, Norbert: Über den Prozess der Zivilisation, 2 Bde., Frankfurt/ Main 1978/79

Eribon, Didier: Michel Foucault. Eine Biographie, Frankfurt/ Main 1991

Erpenbeck, John: Selbstorganisiertes Lernen – Ausdruck des Zeitgeistes oder Ausdruck der Zeit?, in: Hoffmann, D./ Maack-Rheinländer, K. (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung, Weinheim 2001, S. 199 - 214

Euler, Peter: Pädagogik und Universalienstreit, Weinheim 1989

Euler, Peter: 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, S. 217 - 238

Euler, Peter: Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, Weinheim 1999

Euler, Peter: Bildung als ‚kritische' Kategorie, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3/ 2003, S. 413 - 421

Euler, Peter: Kritik in der Pädagogik. Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik, in: Pongratz, L. A. / Nieke, W./ Masschelein, J. (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik, Opladen 2004, S. 9 - 28

Euler, Peter/ Pongratz, Ludwig A.: (Hrsg.) : Kritische Bildungstheorie, Weinheim 1995

Evers, Carl- Heinz: Zwischen-Fälle, Hamburg 1998

Fischbach, Rainer: Die Wissensgesellschaft. Maßstab oder Phantom der Bildungsdebatte?, in: Widersprüche 2002/ H. 83, S. 9 - 22

Fleischer, A. /Guttandin, Friedhelm /Hoppe J.: Sozialgeschichte der Identitätsbildung, in: Einundzwanzig, Heft 7/ 1978

Flitner, Wilhelm/ Kudritzki, Gerhard (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Bd.1, Düsseldorf/ München 1961

Flitner, Elisabeth: Pädagogische Wertschöpfung. Zur Rationalisierung von Schulsystemen durch public-private-partnerships am Beispiel von PISA, in: Oelkers, J./ Horlacher, R./ Casale, R. (Hrsg.): Rationalität und Bildung. Studien im Umkreis Max Webers, Zürich 2006, S. 245 - 266

Forneck, Hermann J./ Wrana, Daniel: Ein parzelliertes Feld, Bielefeld 2005

Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Frankfurt/ Main 1976

Foucault, Michel: Sexualität und Wahrheit, Bd. 1: Der Wille zum Wissen. Frankfurt/ Main 1977

Foucault, Michel: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit, Berlin 1978

Foucault, Michel: Das Subjekt und die Macht, in: Dreyfus, H. L./ Rabinow, P.: Michel Foucault – Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Frankfurt/ Main 1987, S. 243 - 264

Foucault, Michel: Was ist Aufklärung?, in: Erdmann, E. u. a. (Hrsg.): Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung, Frankfurt/ Main 1990, S. 35 - 54

Foucault, Michel: Was ist Kritik?, Berlin 1992

Foucault, Michel: Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori, Frankfurt/ Main 1996 (ebenfalls erschienen in: Foucault, Michel: Dits et Écrits, Schriften, Bd. 4, Frankfurt/ Main 2005, S. 51 - 119)

Foucault, Michel: Eine Ästhetik der Existenz, in: Von der Freundschaft als Lebensweise. Michel Foucault im Gespräch, Berlin o. J., S 133 - 141

Franz, Julia: Die Regierung der Qualität. Eine Rekonstruktion neoliberaler Gouvernementalität am Beispiel von Qualitätsmanagement in der Erwachsenen- und Weiterbildung, 2004 (http://blog.twoday.net)

Freire, Paulo: Der Lehrer ist Politiker und Künstler, Reinbek 1981

Freud, Sigmund: Gesammelte Schriften (Studienausgabe in 12 Bde.), Bd. IX, Frankfurt/ Main 1982

Fromm, Erich: Die Furcht vor der Freiheit, Frankfurt/M 1966

Fuchs, Britta/ Schönherr, Christian (Hrsg.): Pädagogische Urteilskraft, Würzburg 2007

Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode, Tübingen 1960

Garin, Eugenio: Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik, Bd. 2, Reinbek 1966

Garin, Eugenio: Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik, Bd. 3, Reinbek 1967

Gassen, Helmut: Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege zu Kritischer Theorie, Weinheim/ Basel 1978

Geißler, Karlheinz. A./ Kutscha, Günter.: Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien und Parodontosen, in: Kipp, M./ Czycholl, R./ Dikau, M./ Meueler, E. (Hrsg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Frankfurt/ Main 1992, S. 13 - 23

Glaser, Hermann: Spießer-Ideologie. Von der Zerstörung des deutschen Geistes im 19. und 20. Jahrhundert, Freiburg/ Brg. 1964

Gonon, Philipp: Erziehung als Managementproblem: Bildungsinstitutionen zwischen Charisma und Taylorismus, in: Mangold, M./ Oelkers, J. (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt, Bern 2003, S. 281 - 301

Gruschka, Andreas: Heinz-Joachim Heydorn/ Herwig Blankertz: Eine Kontaktaufnahme, in: Pädagogische Korrespondenz, H. 34/ 2005, S. 5 - 7

Gruschka, Andreas: Einführung in die Tagung „Bildungsstandards auf dem Prüfstand“, Köln 2010, S. 1 - 6; http://www.bildung-wissen.eu/tagungen/Einleitung-Koeln.pdf

Guzzoni, Ute: Selbsterhaltung und Anderssein, in: Ebeling, Hans (Hrsg.): Subjektivität und Selbsterhaltung. Beiträge zur Diagnose der Moderne, Frankfurt/ Main 1976

Habermas: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/ Main 1973

Hanushek, Eric A.: Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update, in: Educational Evaluation and Policy Analysis 1997, S. 141 - 164

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Gymnasialrede vom 29.September 1809, in: Sämtliche Werke, Bd. 3, hrsg. von H. Glockner, Stuttgart 1940

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: System der Philosophie I, in: Sämtliche Werke, Bd. 8, hrsg. von H. Glockner, Stuttgart 1940

Hegel, Georg Friedrich Wilhelm: Encyclopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse, hrsg. von J. Hoffmeister, Leipzig 1945

Hegel, Georg Friedrich Wilhelm: Phänomenologie des Geistes, hrsg. von J. Hoffmeister, Leipzig 1949

Heller, Agnes: Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion, Frankfurt/ Main 1978

Helsper, Werner: Schule in den Antinomien der Moderne, in: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft, Opladen 1990, S. 175 - 194

Herrmann, Ulrich: Rezension des Historischen Wörterbuchs der Philosophie, hrsg. von Ritter, J./ Grunder, K., in: Zeitschrift für Pädagogik 1977, 14. Beiheft, S. 380 - 383

Herrmann, Ulrich: Pädagogik und geschichtliches Denken, in: Thiersch, H./ Ruprecht, H./ Herrmann, U.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft, München 1978, 173 - 238

Herrmann, Ulrich: Selbstfixierungen deutscher Pädagogik. Kurzbeitrag auf dem Kongress der DGfE in Regensburg 1982

Herrmann, Ulrich: Erziehung und Bildung in der Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, in: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. l, Stuttgart 1983, S. 25 - 41

Herzog, Roman: Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit, in: Frankfurter Rundschau, 6.11.1997

Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, in: Werke, Bd. 3 (Studienausgabe), Wetzlar 2004 a

Heydorn, Heinz-Joachim: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, in: Werke, Bd. 4 (Studienausgabe), Wetzlar 2004 b, S. 56 - 145

Heydorn, Heinz-Joachim: Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht, in: Werke, Bd. 4 (Studienausgabe), Wetzlar 2004 c, S. 254 - 273

Heydorn, Heinz-Joachim: Zum Verhältnis von Bildung und Politik, in: Werke, Bd. 2 (Studienausgabe), Wetzlar 2004 d, S. 237 - 251

Heydorn, Heinz-Joachim: Zum Widerspruch im Bildungsprozess, in: Werke, Bd. 4 (Studienausgabe), Wetzlar 2004 e, S. 151 - 163

Heydorn, Heinz-Joachim: Jan Amos Comenius: Grundriss eines Vermächtnisses, in: Werke, Bd. 4 (Studienausgabe), Wetzlar 2004 f, S. 7 - 12

Heydorn, Heinz-Joachim: Vom Zeugnis möglicher Freiheit, in: Werke, Bd. 2 (Studienausgabe), Wetzlar 2004 g, S. 7 - 39

Heydorn, Heinz-Joachim/ Koneffke, Gernot: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung, 2 Bde., München 1973

Hoffacker, Werner: Reform oder Systemänderung (2001); http://www.forschung-und-lehre.de/archiv/08-01/hoffacker.html

Holzer, Jenny: ‚Protect me from what I want', in: Waldman, D./ Holzer, J.: Guggenheim Museum, New York 1990

Horkheimer, Max: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt/ Main 1967

Horkheimer, Max: Traditionelle und kritische Theorie - vier Aufsätze, Frankfurt/ Main 1968 a

Horkheimer, Max: Kritische Theorie der Gesellschaft, Bd. 1, hrsg. und mit einem Nachwort von A. Schmidt, Frankfurt/ Main 1968 b

Horkheimer, Max: Vernunft und Selbsterhaltung, in: Ebeling, Hans (Hrsg.): Subjektivität und Selbsterhaltung. Beiträge zur Diagnose der Moderne, Frankfurt/ Main 1976

Horkheimer, Max: Begriff der Bildung, in: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949 - 1973, Frankfurt/ Main 1985, S. 409 - 419

Horkheimer, Max/ Adorno, Theodor W.: Vorurteil und Charakter, in: Frankfurter Hefte 1952, S. 284 - 291

Horkheimer, Max/ Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/ Main 1969

Humboldt, Wilhelm von: Gesammelte Schriften, hrsg. von der Preußischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 1 - 17, Berlin 1903 - 1936

Humboldt, Wilhelm von: Briefe an Christian Gottfried Körner, hrsg. von A. Leitzmann, Berlin 1940

Humboldt, Wilhelm von: Ausgewählte Schriften, hrsg. von Th. Kappstein, Berlin o. J.

Husserl, Edmund: Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik, hrsg. von L. Landgrebe, Hamburg 1948

Hutter, Axel: Adornos Meditationen zur Metaphysik, in: Wenzel, Uwe J. (Hrsg.): Vom Ersten und vom Letzten: Positionen der Metaphysik in der Gegenwartsphilosophie, Frankfurt/ Main 1999, S. 229 - 257

Illich, Ivan: Lebenslängliche Verratlosung, Vortrag in Rahmen der Europäischen Konferenz ‚Lifelong Learning – Inside and Outside Schools', Ms., Bremen 1999, S. 12 - 13

Kamper, Dietmar: Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik, München 1973

Kamper, Dietmar: Das Ende der bürgerlichen Revolution. Grundlinien einer Logik der Geschichte, in: ders. (Hrsg.): Abstraktion und Geschichte, München 1975, S. 180 - 204

Kamper, Dietmar: Die Krise des Subjekts. Sozialwissenschaftliche Untersuchungen zur Genese menschlicher Identität, in: Einundzwanzig, Heft 7/ 1978, S. 1 - 26

Kamper, Dietmar: Kierkegaards Ende oder das Subjekt als Unfall, in: Tumult, H. 1/ 1979, S. 72 - 86

Kamper, Dietmar: Die Auflösung der Ich-Identität. Über einige Konsequenzen des Strukturalismus für die Anthropologie, in: Kittler, F. A. (Hrsg.): Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften, Paderborn 1980, S. 79 - 86

Kamper, Dietmar: Zur Geschichte der Einbildungskraft, München 1981

Kamper, Dietmar/ Wulf, Christoph (Hrsg.): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt/ Main 1982

Kamper, Dietmar/ Wulf, Christoph (Hrsg.): Das Schwinden der Sinne, Frankfurt/ Main 1984

Kant, Immanuel: Über Pädagogik, Werke, Bd. 6, hrsg. von W. Weischedel, Frankfurt/ Main 1964

Kant, Immanuel.: Zum ewigen Frieden, Werke, Bd. 6, hrsg. von W. Weischedel, Frankfurt/ Main 1964

Kant: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis, Werke, Bd. 6, hrsg. von W. Weischedel, Frankfurt/ Main 1964

Kappner, Hans-Hartmut: Die Bildungstheorie Adornos als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst, Frankfurt/ Main 1984

Keckeisen, Wolfgang: Stichwort ‚Kritische Erziehungswissenschaft', in: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Stuttgart 1983, S. 117 - 138

Kessl, Fabian: Von Fremd- und Selbsttechnologien. Mögliche Perspektiven einer Gouvernementalität der Gegenwart, in: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau, H. 43/ 2001, S. 5 - 13

Klafki, Wolfgang: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim/ Basel 1976

Klausenitzer, Jürgen: Altes und Neues, in: Widersprüche, H. 83/ 2002, S. 53 - 65

Klausenitzer, Jürgen: Thesen zur Rationalisierung und Privatisierung im Bildungsbereich, in: Huffschmid, J./ Attac (Hrsg): Die Privatisierung der Welt, Hamburg 2004, S. 140 - 157

Klemm, Klaus u. a.: Bildung für das Jahr 2000, Reinbek 1985

Klingovsky, Ulla: Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse, Bielefeld 2009

Kneif, Tibor (Hrsg.): Texte zur Musiksoziologie, Köln 1975

Kocyba, Hermann.: Selbstverwirklichungszwänge und neue Unterwerfungsformen, in: Arbeitsgruppe SubArO (Hrsg): Ökonomie der Subjektivität – Subjektivität der Ökonomie, Berlin 2005, S. 79 - 93

Koch, Lutz: Normative Empirie, in: Heitger, M. u. a.: Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten, Würzburg 2004, S. 39 - 55

Kofler, Leo: Zur Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft (Neuausgabe), Darmstadt/ Neuwied 1976

Koller, Hans-Christoph: Bildung im Widerstreit. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Lyotards Konzeption pluraler Diskurse, in: Marotzki, W./ Sünker, H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne, Bd. 2, Weinheim 1993, S. 80 - 104

Koller, Hans-Christoph: Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne, München 1999

Koller, Hans-Christoph: Das Mögliche identifizieren?, in: Pongratz, L. A. / Wimmer, M. / Nieke, W. (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, Bielefeld 2006, S. 108 - 124

Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken, Stuttgart 2012

Koneffke, Gernot: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft, in: Das Argument, H. 54/ 1969, S. 124 - 154

Koneffke, Gernot: Einleitung zu: H.-J. Heydorn, Bildungstheoretische Schriften, Band 1, Frankfurt/ Main 1980, S, 7 - 39

Koneffke, Gernot: Überleben und Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs bei H.-J. Heydom, in: Das Argument, Sonderband 58, Berlin 1981, S. 163 - 194

Koneffke, Gernot: Bildung und Herrschaft. Überlegungen zur Bildungsreform vor der Jahrhundertwende, in: Jahrbuch für Pädagogik 1993, S. 201 - 218 (ebenfalls erschienen in: Euler, Peter/ Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns, Weinheim 1995, S. 39 - 57)

Koneffke, Gernot: Erziehung ist der zum gesellschaftlichen Leib gewordene Widerspruch. Zur Begründung der Pädagogik, in: Jahrbuch für Pädagogik, Frankfurt/ Main 1997, S. 31 - 51

Koneffke, Gernot: Globalisierung und Pädagogik – Bemerkungen zu einer alten, vertrackten Beziehung, in: Jahrbuch für Pädagogik 2004, S. 237 - 254

Koneffke, Gernot: Einige Bemerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik, in: Keim, W. (Hrsg.): Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt/ Main 2006, S. 29 - 44

Kost, Franz: Volksschule und Disziplin, Zürich 1985

Kremer, A.: Motive, Verlausdynamik und Ergebnisse der Bildungsreform, in: Bernhard, A./ Kremer, A./ Rieß, F. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform, Bd. 1, Hohengehren 2003, S. 165 - 182

Lakatos, Imre.; Popper zum Abgrenzungs- und Induktionsproblem, in: Lenk, H. (Hrsg.): Neue Aspekte der Wissenschaftstheorie, Braunschweig 1971, S. 75 - 101

Lange, Hermann: PISA: Und was nun? Bildungspolitische Konsequenzen für Deutschland, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 3/ 2002, S. 455 - 471

Lassahn, Rudolf: Der Schulversuch von Hecker in Berlin, in: R. Lassahn/ R. Stach: Geschichte der Schulversuche in Deutschland, Heidelberg 1979

Lefebvre, Henri: Das Alltagsleben in der modernen Welt, Frankfurt/ Main 1972

Lefebvre, Henri: Metaphilosophie, Frankfurt/ Main 1975

Leithäuser, Thomas: Untersuchung zur Konstitution des Alltagsbewusstseins, Hannover 1972

Leithäuser, Thomas: Formen des Alltagsbewusstseins, Frankfurt/ Main 1976

Leithäuser, Thomas u. a.: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins, Frankfurt/ Main 1977 a

Leithäuser, Thomas: Bei leerer Straße auf das grüne Licht der Ampel warten, in: päd. extra, H. 1/ 1977 b

Leithäuser, Thomas: Praxis, Wiederholungszwang und Zeiterfahrung, in: J. A. Schülein u. a.: Politische Psychologie, Frankfurt/ Main 1981, S. 107 - 123

Lemke, Thomas/ Krasmann, Susanne/ Bröckling, Ulrich: Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung, in: Bröckling, U./ Krasmann, S./ Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart, Frankfurt/ Main 2000, S. 7 - 40

Lemke, Thomas: Stichwort: Gouvernementalität, in: Information Philosophie, H. 3/ 2002, S. 46 - 48

Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek 1994

Lenzen, Dieter: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?, in: Zeitschrift für Pädagogik 1997, S. 949 - 968

Lepenies, Wolf: Melancholie und Gesellschaft, Frankfurt/ Main 1969

Mach, Ernst: Die Analyse der Empfindungen und das Verhältnis des Physischen zum Psychischen, Jena 1911

Lichtenstein, Ernst: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel, Heidelberg 1966

Litt, Theodor: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bonn 1955

Litt, Theodor: Naturwissenschaft und Menschenbildung, Heidelberg 1963

Lohmann, Ingrid: After Neoliberalism, in: Lohmann, I./ Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung, Opladen 2002, S. 89 - 108

Lüders, Jenny: Ambivalente Selbstpraktiken, Bielefeld 2007

Luhmann, Niklas: Lob der Routine, in: ders.: Politische Planung, Opladen 1975, S 113 - 142

Luther, Henning: Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen, in: Theologia Practica 1985, S. 317 - 338

Lyotard, Jean-Francois.: Der Widerstreit, München 1989, 2. Aufl.

Marcuse, Herbert: Kultur und Gesellschaft, Bd. 2, Frankfurt/ Main 1968

Marx, Karl: Die Frühschriften, hrsg. von S. Landshut, Stuttgart 1968

Marx, Karl: Das Kapital, Bd. 1, Frankfurt/ Main 1969

Masschelein, Jan/ Ricken, Norbert: Do we still need the concept of Bildung?, in: Educational Philosophy and Theory, H. 2/ 2003, S. 139 - 154

Masschelein, Jan u. a.: Das Ethos kritischer Forschung, in: Pongratz, L. A. u. a. (Hrsg.): Nach Foucault, Wiesbaden 2004, S. 9 - 29

Masschelein, Jan/ Simons, Maarten: Globale Immunität – oder: Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums, Zürich/ Berlin 2005

Meder, Norbert: Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien, Köln 1987

Meisner, Heinrich (Hrsg.): Briefe an Johanna Motherby von Wilhelm von Humboldt und Ernst Moritz Arndt, Leipzig 1893

Menze, Clemens: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, Ratingen 1965

Menze, Clemens: Grundzüge der Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts, in: H. Steffen (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft, Göttingen 1972, S. 5 - 27

Menze, Clemens: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts, Hannover 1975

Menze, Clemens: Unvergänglichkeit und Bildung, in: ders.: Bildung und Bildungswesen – Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Geschichte, Hildesheim/ New York 1980

Merleau-Ponty, Maurice: Das Sichtbare und das Unsichtbare, München 1994

Meyer-Drawe, Käte: Illusionen von Autonomie, München 1990

Meyer-Drawe, Käte: „Ästhetische Emanzipation“, in: Dietrich, C./ Müller, H.-R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken, Weinheim/ München 2000, S. 43 - 48

Meyer-Drawe, Käte: Die Not der Lebenskunst, in: Dietrich, C./ Müller, H.-R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken, Weinheim/ München 2000, S. 147 - 154

Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation, München 1968

Mollenhauer, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozess, München 1972

Mollenhauer, Klaus: Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion, Weinheim/ München 1986

Mollenhauer, Klaus: Korrekturen am Bildungsbegriff?, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1/ 1987, S. 1 - 20

Mollenhauer, Klaus: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4/ 1990, S. 481 - 494

Mollenhauer, Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung, Weinheim/ München 1995

Moog, Willy: Geschichte der Pädagogik, Bd. 3, Osterwieck/ Harz 1933

Müller-Strömsdörfer, Ilse: Die ‚helfende Kraft bestimmter Negation', in: Clemenz, M./ Eley, E. u. a.: Kritik und Interpretation der Kritischen Theorie, Gießen 1975

Niethammer, Friedrich Immanuel: Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit, Jena 1808

Nietzsche, Friedrich: Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten, Sämtliche Werke, Bd. 2, Stuttgart 1964

Nietzsche, Friedrich: Der Antichrist, Sämtliche Werke, Bd. 8, Stuttgart 1964

Nitzschke, Bernd: Die Zerstörung der Sinnlichkeit, München 1981

Nohl, Hermann: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/ Main 1935

Nohl, Hermann: Bildung und Alltag, in: ders.: Pädagogik aus 30 Jahren, Frankfurt/ Main 1949

Petersen, Peter: Führungslehre des Unterrichts, Weinheim 1970 (1.Aufl. 1937)

Peukert, Helmut: ‚Erziehung nach Auschwitz' – eine überholte Situationsdefinition?, in: Neue Sammlung, H 3/ 1990, S. 345 - 354

Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg 1964

Pico della Mirandola: Über die Würde des Menschen. De hominis dignitate, Zürich 1988

Pongratz, Ludwig A.: Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik, Frankfurt/ Main 1978

Pongratz, Ludwig A.: Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung, Weinheim 1986

Pongratz, Ludwig A.: Bildungstheorie im Prozess der Moderne. Perspektiven einer theoriegeschichtlichen Dekonstruktion, in: Bildungsforschung und Bildungspraxis H. 3/ 1987, S. 244 - 262

Pongratz, Ludwig A.: Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule, Weinheim 1989

Pongratz, Ludwig A.: Freiheit und Zwang. Schulische Strafformen im Wandel, in: Die deutsche Schule, H. 2/ 1995, S. 183 - 195

Pongratz, Ludwig A.: 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

Pongratz, Ludwig A.: Stichwort: Aufklärung, in: Arnold, R./ Nolda, S./ Nuissel, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Bad Heilbrunn 2001, S. 35 - 37

Pongratz, Ludwig A.: Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung, Weinheim 2003

Pongratz, Ludwig A.: Sammeln Sie Punkte? Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens, in: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1/ 2007, S. 5 -18

Pongratz, Ludwig A.: Heydorn reloaded. Einsprüche gegen die Bildungsreform, in: Bünger, C./ Euler, P./ Gruschka, A./ Pongratz, L. A. (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie, Paderborn 2009 a, S. 99 - 120

Pongratz, Ludwig A.: Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik, Paderborn 2009 b

Pongratz, Ludwig A.: Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform, Paderborn 2009 c

Pongratz, Ludwig A.: Pädagogische Gouvernementalität und neoliberale Regierungsweise – Gewinn und Grenze pädagogischer Gouvernementalitäts-Studien, in: A. Bernhard u. a. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik, Frankfurt/ Main 2009 d, S. 187 - 199

Pongratz, Ludwig A.: Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken, Paderborn 2010

Pörksen, Uwe: Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur, Stuttgart 1988

Prenzel, Manfred u. a. (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster 2004

Prenzel, Manfred u. a. (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster 2007

Radtke, Frank-Olaf: Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur, in: Nittel, D./ Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen, Bielefeld 2003, S. 277 - 304

Reese-Schäfer, Walter: Adorno Lehrer Lyotards, in: Marotzki, W./ Sünker, H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne, Bd. 1, Weinheim 1992, S. 249 - 268

Rehmann, Jan: Postmoderner Links-Nietzscheanismus. Deleuze und Foucault. Eine Dekonstruktion, Hamburg 2004

Reichenbach, Roland: Bildung als Ethos der Differenz, in: Koch, L. / Marotzki, W./ Schäfer, A.: Die Zukunft des Bildungsgedankens, Weinheim 1997, S. 121 - 142

Reichenbach, Roland: Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt, Münster 2001

Reichenbach, Roland: Philosophie der Bildung und Erziehung, Stuttgart 2007

Reijen, Willem van: Philosophie als Kritik. Einführung in die Kritische Theorie, Königstein/ Ts. 1984

Ricken, Norbert: Subjektivität und Kontingenz, Würzburg 1999

Ricken, Norbert: Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung, Wiesbaden 2006

Röder, Rupert: 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, S. 157 - 190

Rousseau, Jean-Jaques: Emile oder über die Erziehung, Paderborn 1971

Rumpf, Horst: Wahrnehmungsstörungen, in: Gronemeyer, M./ Bahr, H.-E.: Erwachsenenbildung. Testfall Dritte Welt, Opladen 1977, S. 11 - 21

Rumpf, Horst: Die übergangene Sinnlichkeit. München 1981

Rumpf, Horst: Mit fremdem Blick, Weinheim 1986

Rumpf, Horst: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur, Weinheim 1987

Rutschky, Katharina (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, Frankfurt/ Berlin/ Wien 1977

Sanders, Olaf: Deleuze/Guattaris Pädagogik des Begriffs, in: Thompson, Christiane/ Weiss, Gabriele (Hrsg.): Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie, Bielefeld 2008, S. 215 - 234

Sanders, Olaf: Deleuzes Pädagogiken als Bildungsphilosophie. Eine Auslegung der Spätwerke Deleuzes und Deleuze/Guattaris und eine Schizoanalyse zweier früher Filme Jarmuschs, Habilitationsschrift, Alfter und Köln 2009

Sanders, Olaf: Greatest Misses. Über Bildung, Deleuze und neuere Medien, Hamburg 2012

Schäfer, Alfred: Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion, Weinheim 1996

Schäfer, Alfred: Autonomie – Zwischen Illusion und Zumutung, in: Vierteljahrsschrift für wiss. Pädagogik, H. 2/ 1996, S. 175 - 189

Schäfer, Alfred: ‚Bildung': Ein Ausweg aus dem pädagogischen Dilemma?, in: ders.: Einführung in die Erziehungsphilosophie, Weinheim 2005, S. 150 - 169

Schäfer, Alfred: Bildungsforschung: Annäherungen an eine Empirie des Unzugänglichen, in: Pongratz, L. A. / Wimmer, M. / Nieke, W. (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, Bielefeld 2006, 86 - 107

Schäfer, Alfred: Das Problem der Grundlosigkeit als Provokation der Pädagogik, in: Ricken, Norbert (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik, Wiesbaden 2007, S. 137 - 158

Schäfer, Alfred: Die Erfindung des Pädagogischen, Paderborn 2009 a

Schäfer, Alfred: Stichwort: ‚Bildung', in: Opp, G./ Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn 2009 b, S. 44-53

Schäfer, Alfred: Hegemoniale Einsätze. Überlegungen zum Ort der Kritik, in: Bünger, C. u. a. (Hrsg.): Heydorn lesen!, Paderborn 2009 c, S. 193 - 214

Schäfer, Alfred: Das Versprechen der Bildung, Paderborn 2011

Schäfer, Alfred: Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz, Paderborn 2012

Schirlbauer, Alfred: Im Schatten des pädagogischen Eros, Wien 1996

Schirlbauer, Alfred: Vom Verschwinden des Lehrers in der Neuen Lernkultur, in: Wenger-Hadwig, A. (Hrsg.): Der Lehrer – Prügelknabe oder Hoffnungsträger der Gesellschaft, Innsbruck 1998, S. 54 - 69

Schirlbauer, Alfred: Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zu Pädagogik und Bildungspolitik, Wien 2005 a

Schirlbauer, Alfred: Humboldt incorporated, in: Dzierzbicka, A./ Kubac, R./ Sattler, E. (Hrsg.): Bildung riskiert, Wien 2005 b, S. 227 - 235

Schlegel, Friedrich: Kritische Ausgabe, Bd.18, Paderborn 1975

Schmucker, Joseph F.: Adorno – Logik des Zerfalls, Stuttgart/ Bad Cannstadt 1977

Schwanitz, Dietrich: Bildung – alles was man wissen muss, Frankfurt/ Main 1999

Simons, Maarten: Governmentality, Education and Quality Management, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4/ 2002, S. 617 - 633

Sölle, Dorothee: Mystik und Widerstand, Hamburg 1997

Sohn-Rethel, Alfred: Geistige und körperliche Arbeit, Frankfurt/ Main 1970

Sonnemann, Ulrich: Negative Anthropologie. Vorstudien zur Sabotage des Schicksals, Hamburg 1969

Spranger, Eduard: Das humanistische und das politische Bildungsideal im heutigen Deutschland, Berlin 1916

Stirner, Max: Kleine Schriften, hrsg. von H. J. Mackay, Berlin 1914

Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte und Traditionalisierung, in: Bildung und Erziehung, H. 6/ 1976, S. 494 - 508

Thompson, Christiane: Bildung und die Grenzen der Erfahrung, Paderborn 2009

Tippelt, Rudolf: Bildung und Handeln – Möglichkeiten empirischer Bildungsforschung, in: Pongratz, L. A. / Wimmer, M. / Nieke, W. (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, Bielefeld 2006 S. 138 - 155

Trescher, Hans-Georg: Sozialisation und beschädigte Subjektivität, Frankfurt/ Main 1979

Türcke, Christoph /Bolte, Gerhard: Einführung in die Kritische Theorie, Darmstadt 1994

vbw (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft) (Hrsg.): Bildung neu denken!, Bd. 1 (Das Zukunftsprojekt), Opladen 2003; Bd. 2 (Das Finanzkonzept), Opladen 2004

Völker, Klaus (Hrsg.): Künstliche Menschen, München 1976

Voß, G. Günter/ Pongratz, Hans J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1998, S. 131 - 158

Waldenfels, Bernhard: Deutsch-französische Gedankengänge, Frankfurt/ Main 1995

Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, Frankfurt/ Main 1997

Wayne, Andrew J./ Youngs, Peter: Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne der Schüler. Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung, in: ZfPäd, 51. Beiheft, Weinheim/ Basel, 2006 , S. 71 - 96

Weinstock, Heinrich: Die Tragödie des Humanismus, Heidelberg 1953

Weiß, Manfred: Bildungsökonomie in den 90er-Jahren, in: Mangold, M./ Oelkers, J. (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt, Bern 2003, S. 209 - 230

Wellmer, Albrecht: Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne. Vernunftkritik nach Adorno, Frankfurt/ Main 1985

Welsch, Wolfgang: Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft, Frankfurt/ Main 1995

Weniger, Erich: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim 1957

Weniger, Erich: Ausgewählte Schriften zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim/ Basel 1975

Wiggershaus, Rolf: Die Frankfurter Schule. Geschichte – Theoretische Entwicklung – Politische Bedeutung, München/Wien 1986

Wimmer, Michael: Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik, Bielefeld 2006

Zuckermann, Moshe: Ohnmacht als ideologischer Lustgewinn. Kritische Anmerkungen zum Subjektdiskurs der Postmoderne, in: Weiß, V./ Speck, S. (Hrsg.): Herrschaftsverhältnisse und Herrschaftsdiskurse, Berlin 2007, S. 1 - 11

zur Lippe, Rudolf: Naturbeherrschung am Menschen, Bd. 1, Frankfurt/ Main 1974

zur Lippe, Rudolf: Bürgerliche Subjektivität. Autonomie als Selbstzerstörung, Frankfurt/ Main 1975

Textnachweise

Bildung: Eine begriffsgeschichtliche Annäherung: Überarbeitete und gekürzte Fassung von: Bünger, Carsten/ Pongratz, Ludwig A.: Stichwort: Bildung, in: Faulstich-Wieland, Hannelore/ Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek 2008, S. 110 - 129

Bildung: Eine theoriegeschichtliche Skizze: Überarbeitete und erweiterte Fassung von: Bildung und Subjektivität – Historische Rekonstruktionen, in: Pädagogische Rundschau H. 2/ 1984, S. 189 - 205

Dilthey: Krise des Subjekts: Völlig überarbeitete und erweiterte Fassung von: Pädagogik und Subjektivität. Zur Paradigmenkrise der Erziehungswissenschaft, in: Pädagogische Rundschau H. 3/ 1986, S. 337 - 352

Adorno: Liquidation des Subjekts: Überarbeitete Textpassagen aus: Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung, Weinheim/ Basel 1986, S. 84 - 92; 175 - 185; 254 - 271

Adorno: Dialektik der Erfahrung: Überarbeitete Fassung von: Zur Aporetik des Erfahrungsbegriffs bei Th. W. Adorno, in: Philosophisches Jahrbuch, 1. Halbband 1986, S. 135 - 142; erweitert durch Textpassagen aus: Bildung und Alltagserfahrung – Zur Dialektik des Bildungsprozesses als Erfahrungsprozess, in: Hansmann, Otto/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen, Weinheim 1988, S. 293 - 310

Heydorn: Aufklärung und Widerstand: Überarbeitete Fassung von: Aufklärung und Widerstand - Kritische Bildungstheorie bei H.-J. Heydorn, in: Euler, Peter/ Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie – Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns, Weinheim 1995, S. 11 - 38; erweitert durch Textpassagen aus: Heydorn reloaded. Einsprüche gegen die Bildungsreform, in: Bünger, Carsten/ Euler, Peter/ Gruschka, Andreas/ Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie, Paderborn 2009, S. 99 - 120

Koneffke: Integration und Subversion: Überarbeitete und erweiterte Fassung von: Glücksritterakademien. Die Anrufung des unternehmerischen Selbst, in: Bierbaum, Harald/ Euler, Peter/ Feld, Katrin/ Messerschmidt, Astrid/ Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Konefkes Kritik bürgerlicher Pädagogik, Wetzlar 2007, S. 103 - 113

Foucault: Dispositive der Macht: Überarbeitete und erweiterte Fassung von: Voluntary Self-Control – Education reform as a governmental strategy, in: Educational Philosophy and Theory 4/ 2006, S. 471 - 482

Deleuze: Aufstieg der Kontrollgesellschaft: Geringfügig überarbeitete Fassung von: In Unruhe versetzen – Leseerfahrungen mit Gilles Deleuze, in: Dzierzbicka, Agnieszka/ Bakic, Josef/

Horvath, Wolfgang (Hrsg.): In bester Gesellschaft. Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik. Von Diogenes bis Baudrillard, Wien 2008, S. 185 -188

Umbruch: Von der ‚emanzipatorischen Wende' zur ‚ästhetischen Wende': Völlig überarbeitete und erweiterte Fassung von: Vergangene Zukunft? – Notizen über Pädagogik und Postmoderne, in: Neue Sammlung H. 2/ 1989, S. 226 - 239

Aufbruch: Vom ‚Sprachspieler' zum ‚Gegenspieler': Originalbeitrag

Abgrund: Vom ‚Grund' zur ‚Unergründlichkeit': Originalbeitrag

Über den Autor

Ludwig A. Pongratz (geb. 1948) war nach dem Lehramtsstudium in Schule, Lehrerfortbildung und Erwachsenenbildung tätig. 1976 Promotion in Erziehungswissenschaften; 1984 Habilitation für Allgemeine Pädagogik; von 1992 bis 2009 Universitätsprofessor für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Darmstadt. Seine Arbeitsgebiete sind: Erziehungs- und Bildungsphilosophie, Kritische Theorie und Theoriegeschichte der Pädagogik, Er gehört zu den herausragenden Vertretern Kritischer Bildungstheorie. Seine Forschungen sind u. a. inspiriert von der frühen Kritischen Theorie (vor allem Theodor W. Adorno), von der Kritischen Bildungstheorie (ausgehend von Heinz J. Heydorn) und der Machtanalytik M. Foucaults. Er publizierte zahlreiche Veröffentlichungen in diesen Forschungsfeldern.