

Euler, Peter

Veraltet die Bildung? Oder: kritische Bildungstheorie im vermeintlich "nachkritischen" Zeitalter!

Pädagogische Korrespondenz (2000) 26, S. 5-27

urn:nbn:de:0111-opus-77528



in Kooperation mit / in cooperation with:



http://www.budrich-unipress.de/index.php?cPath=20_21

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Essay

- 5 *Peter Euler*
Veraltet die Bildung?
Oder Kritische Bildungstheorie im vermeintlich »nachkritischen« Zeitalter!

28 **Kältestudie I**

- Andreas Gruschka*
Es ist eben, wie es ist
Über die fraglose Übernahme der Strukturen, die Kälte verursachen

39 **Kältestudie II**

- Martin Heinrich/Markus Uecker*
Vom richtigen Leben im falschen
»Idealisierung falscher Praxis« als Reaktion auf bürgerliche Kälte

49 **Didaktikum I**

- Marion Polimanns*
Kluges Lernprozesse live
Zur möglichen Nutzung des Fernsehens als Medium

73 **Aus den Medien**

- Wolfgang Denecke*
Adorno und der Äther
Zu Adornos Sprachkälte

80 **Didaktikum II**

- Helmut Stövesand*
Schulentwicklung nach Klippert
Über den Anspruch, mittels Dressur Selbständigkeit zu fördern

Dokumentation I

- 95 *Erarbeitung einer gemeinsamen Vision*

Vermischtes

- 96 *Karl-Heinz Dammer*
Die Bildungsreform als Runninggag

Dokumentation II

- 105 *Bildungsrekordler*

Peter Euler

Veraltet die Bildung?

Oder: Kritische Bildungstheorie im vermeintlich »nachkritischen« Zeitalter!

I

ERSTE ASSOZIATIONEN UND IMPLIKATIONEN ZUR FRAGE: VERALTET DIE BILDUNG?

Inwiefern macht es Sinn, sich die Frage nach dem Veralten der Bildung zu stellen? Meint sie die seit geraumer Zeit von Bildungspolitikern zu hörende Aussage: »Humboldt ist tot!«? Widerspricht das aber wiederum nicht der herrschenden Rhetorik vom »Megathema Bildung« (Roman Herzog) sowie der Realität, die ihren historisch neuesten Ausdruck in einem komplexen und expandierenden Feld der Weiterbildung findet?

Nie gab es soviel Forderung nach Bildung, nie soviel öffentlich finanzierte und zunehmend auch privat organisierte Bildungsinstitutionen und -aktivitäten. Die Notwendigkeit dazuzulernen, umzulernen, sich neuen Herausforderungen zu stellen, Fremdes zu verstehen, neue Lebenssituationen bewältigen zu müssen usw. ist doch evident. Worauf richtet sich also die Frage? Oder versteht sie sich anders, nämlich als Klage der Kritiker über das Verschwinden bzw. die wachsende Unmöglichkeit von Bildung?

In einem Ankündigungstext zu einem Symposium¹ mit dem Thema: Veraltet die Bildung? handelt es sich auch weniger um eine Frage denn um den Verdacht einer gesellschaftlichen Regression, die sich zunehmend aller gesellschaftlichen Bereiche bemächtigt. Der Theoretiker beobachtet und kommentiert diese Regression seit langem und sieht nun sogar das Herzstück der Kritik erfasst: die Bildung. Aber wie verträgt sich das mit der oben zitierten Realität der Bildung?

Zur Erklärung dieses Umstandes bleibt nur der »kritische Weg«, also die Annahme, dass das nominell »Bildung« betitelte wachsende Quantum an gesellschaftlicher Transformationsanstrengung eben von »problematischer« Qualität ist. Die Kritiker lassen sich durch die permanente Steigerung von Bildungsangeboten und -maßnahmen nicht blenden und erkennen, dass es sich bei diesen Angeboten »eigentlich« gar nicht um Bildung im richtig verstandenen Sinne handelt. Es ist Scheinbildung, Halbbildung oder was immer - jedenfalls nicht Bildung.

Auch der Ankündigungstext des Symposiums verrät ohne Umschweife, dass für ihn die Titelfrage schon beantwortet ist »Zu diskutieren wäre, welche Mächte es sind, die dem Veralten von Bildung Vorschub leisten.« Dazu werden Vorschläge gemacht! Ganz anders als in Kants Bildungsvorstellung: der Ermöglichung von individueller Autonomie, identifiziert die Kritik »postmoderne Geister«, auf deren Rechnung der

6 Pädagogische Korrespondenz

»Abschluss der metaphysischen Desillusionierung«, die »Entsorgung des überkommenen Begriffsballasts« und die »Ablösung ... (eines) kritischen Denkens« gehen. »An die Stelle der von Kant geforderten Mündigkeit sind Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen und Selbstbehauptungsstrategien monadischer Chaospiloten getreten.« Die Mächte dieser Geister, die anscheinend diese Selbstverwirklichungsegos hervorbringen, lassen sich in den Verblödungskartellen der »Kulturindustrie« verorten, die mit »medialem junk food« die außengeleiteten, narzisstischen Charaktere, die sich als frei erscheinen und die schon David Riesmann »lonely crowd« nannte, perfektionieren. Die postmoderne Scheinbefreiung aber stehe im Dienst einer pervertierten Ökonomie, die nicht mehr als solche erkannt wird. Postmoderne Propaganda und Neoliberalismus verhalten sich zueinander, wie der Talkmaster zu unserer irrsinnigen Wirtschaftsordnung. Der Hypertrophie an »Bildungsangeboten« korrespondiert ein die gesamte Gesellschaft kennzeichnender Bildungsverfall.

Jetzt ist es nicht so, dass die so argumentierenden Kritiker eindimensional, gar undialektisch verführen. Es ist auch keineswegs so, dass sie gar die traditionale Bildung für sakrosankt erklärten. Aber um ein letztes Mal diesen Einladungstext zu zitieren, verhält es sich doch wie folgt: »Die Antinomie, die Bildung stets innewohnt, droht sich nach ihrer verwertenden Seite aufzulösen.« D.h. a) die Antinomie war der Bildung stets eigen und b) sie ist im Begriff sich zugunsten völliger Affirmation aufzulösen.

Damit ist nicht das Ende kritischen Denkens eingeläutet, vielmehr erhöhte kritische Anstrengung verlangt. Ich glaube sogar, dass die kritische Theorie in ihrer, wie ich finde, konsequentesten erkenntniskritischen und methodologischen Selbstthematisierung, nämlich als »Negative Dialektik«, noch keineswegs ausreichend in unserer kritischen Bildungsdiskussion entfaltet worden ist. Den Weg dazu freizumachen, erfordert von Seiten der Kritik auch einen selbstkritischen Blick, zu dem ich mit eingen Überlegungen beitragen möchte.

Was mich zu der Einlassung veranlasst hat, ist zweierlei. Da ist zum einen in den Arbeiten derjenigen kritischen Theoretiker, die sich bewusst nicht der Habermas'schen Linie anschlossen und konsequent auf den Spuren von Adorno und Benjamin bleiben, ein wahrnehmbarer *vornehmer Ton*, der sich schon vorab sicher darin zu sein scheint, dass die jeweils neuesten Theorieentwicklungen als »Fortschritt der Regression«² wahrzunehmen sind. Hier wird gewissermaßen das Gesetz des tendenziellen Falls des Kulturniveaus und der Denkfähigkeit, also des Verlusts des humanen Überschusses über die gesellschaftliche Funktionalität hinaus zum a priori der Kritik. Wenn natürlich die Antinomie der Bildung tendenziell nur noch das Geschäft des Verfalls bedient, dadurch seine Qualität als Widerspruch im Sinne der Subversion³ verliert, der eben auch eine herrschaftskritische Durchbrechung einschliesse, dann allerdings wäre diese Theorie richtig.

Aber genau dieses Wissen entzieht sich dem Wissbaren. Es ist explizit seit Kants berühmten drei Fragen: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? a priori ausgeschlossen, theoretische Gewissheit über das zu Hoffende haben zu können. Was die Geschichte bringt, weiß keine und keiner! Allerdings kann und sollte die Theorie durch Analysen dem Erhoffbaren den Stoff geben, zumindest aber nicht das Nichtwissbare wiederum positiv als Negatives deuten.

Die von mir kritisierte Position der Kritiker ist denn auch nicht durch ihre Theorie gedeckt, sondern verrät vielmehr eine Haltung, einen Habitus, von dem ich vermute, dass er sich noch immer an den des Philosophen aristotelischer Provenienz anschließen lässt, einen *Bios theoretikos* oder, lateinisch, die *Vita contemplativa*. Nicht, dass ich den Abstand vom Getriebe als Bedingung sensibler Reflexion verkennte, aber es charakterisiert geradezu die Reflexion kritischer Theorie, dass sie diese Differenz selbst als Problem der Kritik thematisiert und nicht stillschweigend beansprucht. Letzteres befördert bzw. bedeutet aber auch eine theoretische Verstellung der Sachen, mit denen sie jeweils neu konfrontiert ist. Inwieweit kann sie das Neue auch als nicht nur neue Gestalt des zu Kritisierenden wahrnehmen?

Und damit komme ich zum Zweiten. Ich bin und rede als Pädagoge und Bildungstheoretiker. Auch der weiß nicht, was mit Gewissheit zu hoffen sei; eine Pädagogik, die das Unerkennbare als Gegenstand ihrer Forschung ausgabe, machte sich so lächerlich, wie manche der Verächter der Pädagogik das gerne sähen und folglich auch tatsächlich sehen. Die Pädagogik kann sich aber die Vornehmheit der Absenz von Praxis in der Theorie nicht leisten. Die jeder Theoriebildung eigene Spekulation, ohne die sie nicht wäre, hat in Pädagogik und Bildungstheorie notwendig normative Beziehungen auf die Re-Generationsprozesse und die Bildungspraxen. Das meint nicht nur, dass pädagogische Theorie eine Praxis ist — das gilt auch für Philosophie — sondern dass sie in sich selbst theoretisch auf Praxis bezogen ist. Für kritische Bildungstheorie sowohl die *philosophisch-soziologischer* als auch die *pädagogischer* Provenienz - für die ich hier Adorno und Heydorn heranziehe - ist allerdings charakteristisch, dass sie diese Beziehung zur Praxis nicht als Kontinuität von Theorie in Praxis denken. Weder die geisteswissenschaftliche noch die technologische Vorstellung von Vermittlung bzw. Lernen, mit ihren Übergangsimplicationen von außen nach innen, sind dem Subjekt und den Bedingungen der Bildung angemessen. Kritischen Theorien ist vielmehr die Arbeit am Widerspruch Thema. Das gilt, wenn man dem bislang immer noch geltenden akademisch hierarchisierten Gefälle von Philosophie zur Pädagogik folgt, sowohl für die Wahrheitssuche (Philosophie) als auch für die Wahrheitsvermittlung (Pädagogik). Doch wie kann das Altern der Bildung einer Kritik zugänglich sein, wenn die kulturell-gesellschaftliche Verfassung unter der Perspektive der Regression perzipiert und ausgelegt wird? Mit dem Altern ist nämlich nicht nur die Frage nach Gestaltänderungen eines im Kern überzeitlich wahr Bleibenden aufgeworfen, sondern im strengen Sinne die nach der Historizität der Wahrheit von Bildung und Kritik selbst.

Im Folgenden möchte ich dem *Altern von Bildung und Kritik* in einigen Anläufen nachgehen. Gemeinsam ist ihnen das Thema der *Selbstbezüglichkeit bzw. der Selbstwidersprüchlichkeit von Bildung*, die aber unter Bedingungen verstärkter Vergesellschaftung zum Problem für das Selbstverständnis von Bildung und Kritik werden. Die bildungstheoretische Perspektive ist eine, die das analysierbare soziale Geschehen als Hervorgebrachtes versteht und dadurch als eines, zu dem prinzipiell auch ein kritisches Verhältnis besteht. Sollte unsere Epoche im Begriffe sein, sich zu einer »nachkritischen« zu entwickeln, träfe das den Existenznerv von Bildung. Andererseits zwingt allein schon die Denkbarkeit einer solchen Entwicklung zur konsequent selbstkritischen Reflexion, inwiefern die Resultate gegenwärtiger Zivilisations-

8 Pädagogische Korrespondenz

entwicklung mehr oder auch anderes als bloß dies sind oder sein können. Das Ende der Bildung oder ihre Überbietung durch sich selbst markieren die Grenzen des Spektrums nachfolgender Einlassungen.

II

GESCHICHTLICHKEIT DER BILDUNG

Der Bildungstheorie in ihrer avanciertesten Form war ihre *eigene Geschichtlichkeit*, nicht bloß die ihrer Gegenstände bekannt und Thema. Schärfer noch, die Theorie der Bildung entsteht geradezu als intellektuelles Organ zur Reflexion der als Geschichte begriffenen gesellschaftlichen Dynamik, und zwar in praktischer, d.h. in der und auf diese Geschichtlichkeit reagierenden Absicht. Sie reflektiert das Ganze als Resultat menschheitlicher Anstrengung mit dem Ziel, dass der Einzelne sich als *Teil und Subjekt* dieses Ganzen begreift und entsprechend zu handeln lernt. Diese Aufgabe konnte weder den einzelnen Wissenschaften noch der Philosophie als solcher, aber auch nicht naiver Aufklärungspolitik überlassen werden. Bildungstheorie ist so gesehen das typischste Theoriekind der Epoche, in der die Ausweitung der bürgerlichen auf die ganze Gesellschaft erfolgt und die industriekapitalistische Dynamik anhebt.

Die *Bildung* ist der *Inbegriff* der *selbstreflexiven Dynamik* bürgerlicher Gesellschaft. Das heutige Fragen nach der Bildung, also in einem Stadium, in dem naive Aufklärungsambitionen sich verbieten und, um in einer Formel zu reden, die Aufklärung der Aufklärung über sich selbst angesagt ist, verlangt die *kritische Beziehung auf sich selbst* auf das Äußerste hin, d.h. bis zu ihrer Infragestellung weiterzudenken. Das Kennzeichen einer kritischen Bildungstheorie ist also nicht, dass Bildung zur Kritik führen soll - das ist trivial - sondern, dass sie sich notwendig als Bildung kritisch auf sich selbst beziehen muss, soll Kritik nicht bloß allseits gefordertes Innovationsmomens fortschreitender Kapitalisierung sein. Bildung bedeutet nicht einfach, das Bessere der Menschen zu befördern, sondern ist das in sich widersprüchliche Potenzial von Entwicklung, das mit dem gesellschaftlichen Vernunftwesen Mensch in die Geschichte kam, diese auch zur Geschichte der von Menschen gemachten Geschichte werden ließ.

III

KRITISCHE BILDUNG ZWISCHEN WIDERSPRUCH UND HALBBILDUNG

Die Erkenntnis der Widersprüchlichkeit der Bildung, die historisch hervorgebracht und damit nur als ihrerseits historische im emphatischen Sinne zu begreifen ist, kennzeichnet die substanziell kritischen Reflexionen über Bildung, ganz entschieden die Heinz-Joachim Heydorns, die in seinen beiden bildungstheoretischen Hauptwerken: »Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft« und »Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs« ausgearbeitet vorliegen. Widerspruch und Neufassung der Bildung sind als *Beschreibung und Konsequenz aus der Selbstwidersprüchlichkeit der Bildung* zu interpretieren. Die Zuspitzung der Selbstwidersprüchlichkeit ist allerdings

zum Signum unserer gesellschaftlich-zivilisatorischen Epoche geworden, denn die Katastrophen bzw. die stabil gehaltenen katastrophalen Strukturen - von Auschwitz bis zum Ruin der ökologischen Voraussetzungen menschlichen Lebens - sind allesamt objektiv selbstbezüglich. Sie zwingen zur Bildungskritik.

Die Heydornschen Begriffe »Widerspruch« und »Neufassung« bezeichnen den intellektuellen Versuch, die Dynamik abendländisch bürgerlicher Geschichte so begreifbar zu machen, dass sie sowohl deskriptive Relevanz besitzen als auch die Dynamik selbst praktisch erhalten, also d.h. Bildung nicht nur beschreiben, sondern als Bildung auch innertheoretisch offen halten. Heydorn liest die Gattungsgeschichte als Bildungsgeschichte. Mit dem Begriff der Bildung vermag der Mensch die Wirkungen der Vernunft als Leistungen seiner selbst zu begreifen.

Bildung wird allerdings in der bürgerlichen Ära der Geschichte nicht nur von Einzelnen kultiviert, sondern extensional und inhaltlich als allgemeine institutionalisiert (»alle alles zu lehren«; Comenius); diese institutionalisierte Bildung wird ihrerseits immer unmittelbarer zur Bedingung industriekapitalistischer Dynamik. Diese Institutionalisierung produziert jedoch ein »Technologieproblem« der Bildung, das zu einem ihres theoretischen Verständnisses von sich selbst wird. Seine reflektierte Frühform hat es in der Auseinandersetzung Herbarts mit Schleiermacher um den institutionellen Modus der Realisierung von Bildung bekommen. Diese Auseinandersetzung steht quer zu der, die in Niethammers Streitschrift verhandelt wird. In ihr geht es um den Streit von Philanthropinismus und Humanismus, also um den über die Zwecke der richtig verstandenen Bildung: Brauchbarkeit oder Vollkommenheit des Menschen bzw. um die Bewertung der dafür jeweils geeigneten Inhalte des erziehenden Unterrichts: Idealen oder Realien. Anders als der Streit um den Bildungszweck und den Bildungsinhalt ist der um die Institution einer um den Modus der Verwirklichung, eben um die Institutionalisierung bzw. die Institutionalisierungsmöglichkeit von Bildung. Thetisch entgegengesetzt geht es um Individualbildung/Individualunterricht versus Bildung durch kollektiv gehaltenen Unterricht. Die Institution der Bildung erscheint demzufolge einmal als Mittel und das andere Mal als Verhinderin der Bildung. Das ist weithin gewusst in der Pädagogikgeschichte. Diese Differenz scheint mir aber auch in der Tradition der kritischen Theorien der Bildung, genauer in den beiden »Frankfurter« Theorien der Bildungskritik⁴ eine Entsprechung zu haben. Erstaunlicherweise ist bislang die systematische Differenz der *Theorie der Halbbildung* von Adorno und der *kritischen Bildungstheorie* Heydorns kaum diskutiert worden.

Eine Differenz, die ich hier herausstellen möchte, ergibt sich dort, wo die Vorstellung einer »wahren Bildung«, und sei es in ihrer kritisch geltend zu machenden Idee, implizit historische Modelle normativ beansprucht. Gerade die seit Marx formulierte und ausdifferenzierte Denkfigur des Widerspruchs von Idee und einer Wirklichkeit, die den Anspruch geltend macht, die Verwirklichung dieser Idee zu sein, muss die Idee von in ihr wirksamen tendenziell idealischen Gehalten unterscheiden. Die Idee als »regulative« ist dagegen gerade in der Hervorbringung, in der Provokation von historisch Neuem wirksam. Entfällt diese Unterscheidung, unterliegt die Denkfigur einem systematischen Konservatismus. Dazu passt die Annahme eines historischen Versäumnisses der Verwirklichung, von dem Adorno

10 • Pädagogische Korrespondenz

u.a. in der Einleitung der »Negative Dialektik« ausgeht. Diese Konstellation belastet die These von der sozialisierten, prinzipiell defizitären Halbbildung, sowohl durch eine Hermetik in der Begründung ihrer selbst als auch in der Undurchbrechbarkeit der Reproduktion und Festigung der Halbbildung. Davon ist selbst der Autor nach dessen eigenen Worten nicht ausgenommen, was, wenn es nicht Koketterie ist, systematisch zur Unerkennbarkeit der Halbbildung führte oder zur Revision des Kritikmodus ermutigen müsste⁵. Die Idee der Bildung bleibt dennoch nach Adorno auch im Zustand der Halbbildung erinnerbar und folglich als Maßstab der Kritik prinzipiell wirksam, ist also insofern noch immer Movens kritischer Bildung. Die institutionalisierte Fassung der Bildung ist in dieser Konstruktion - wenn von ihr denn die Rede ist - selbst Grund bzw. Mitgrund der Degeneration in Halbbildung.⁶ Zumindest aber ist die Institution kein ernsthafter Gegenstand für Adornos Theorie der (Halb-)Bildung.

Anders dagegen die Heydornsche Perspektive auf die Bildung, in der der Mensch sich als sinnlich tätiges Vernunftwesen im Widerspruch einer durch Bildung konstituierten gesellschaftlichen Herrschaftsverfassung erkennt. Zwar steht auch diese Bildungstheorie unter einer Idee, nämlich der einer von Herrschaft befreiten Menschheit - insofern Adornos Diktum vom »Zustand der Menschheit ohne Status und Übervorteilung«⁷ gleich - aber die Systematik ihrer Theorie ist im Vollsinn historisch offen. Die Widersprüchlichkeit wird deshalb weder als in einem historischen Ideal nichtexistent, noch als anthropologisch unaufhebbar vorgestellt. Bildung wird vielmehr in den historisch bislang widersprüchlichen, weil herrschaftlichen Zivilisationsprozess der Gattung gestellt, in dem auch das, was Bildung ist bzw. jeweils sein sollte und konnte, die Geschichte eben jener Bildung ist. Folglich ist auch die Einbindung der Bildung »in die Revolutionierung der technischen Basis« (Heydorn) kein bloß modernistischer und/oder purer bildungsgefährdender Tatbestand, sondern eine neue Gestalt des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft, zumal diejenige, in der allererst, eben mit der »Durchbrechung der organischen Schranke der Produktion« (Marx) im emphatischen Sinne Bildung möglich wird. Genau hier entsteht ihr *objektiv selbstreflexiver Begriff*. Entscheidend für diese Reflexion ist, dass auch die in unserer gegenwärtigen Epoche dominant werdende *Technologisierung* weder als das »Andere« von Bildung noch widerspruchsfreikonform mit dem ökonomischen Interesse, dem es unterworfen ist, in den Blick kommt. Anders dagegen das eher heimlich wirkende historische Ideal der Bildung, dessen vortechnologische Herkunft aus Zeiten, in denen die Herrenfreiheit der Bildung auf unmittelbarer Verfügung über die Arbeit Unfreier beruhte, einem Stand von Naturbeherrschung verbunden bleibt, dem alle weitergehenden technologischen Entwicklungen als a-kulturell erscheinen. Im Nachhinein offenbaren klassische Bildungsimplicationen einen Charakter als naturalistische Kulturideologie, auch dort, wo sie noch in die kritische Theoriebildung hineinragen.

IV

TECHNOLOGISIERUNG ALS GRUND FÜR DAS ALTERN DER BILDUNG

Die Kritik an der Technologisierung, die angesichts ihrer hochintelligenten Dummheiten und des Umstands, dass oft die schlechtere Technik sich etabliert,⁸ kaum hart genug erfolgen kann, ist aber bildungstheoretisch ungenügend, wenn sie nicht als immanente Auseinandersetzung mit Bildung selbst geführt wird. Sie ist von traditionell antitechnischen Affekten der Gebildeten selbst zu unterscheiden. Für diesen Affekt gibt es allerdings unter Gebildeten eine mehr oder weniger ausgeprägte Bereitschaft.⁹ Bleibt Technik heute bildungstheoretisch Anathema, geschieht mehr und anderes als bloß der Ausschluss eines Teilbereichs der Gesellschaft aus dem normativ gefassten Begriff der Kultur. In der Auseinandersetzung mit Technologie geht es um Fragen kategorialer Art und damit in verschärfter Weise um die Beurteilung des Neuen bzw. des möglichen Neuen in unserer Zivilisation. Die theoretische Positionierung zu diesem Umstand entscheidet darüber, ob Kritik Dialektik als Verfallsdialektik oder als negative Dialektik zu begreifen versteht.

Die Technologisierung avancierte im 20. Jh. zum Prinzip der Vergesellschaftung, Sie scheint auch biographisch mittlerweile evident die Ursache des Alterns der Bildung zu sein. Galt noch vor der Industrialisierung für viele *Generationen* von Menschen eine einzige Form von Technik und korrelierte noch bis zur Mitte unseres Jahrhunderts eine menschliche Generation mit entsprechenden technologischen Innovationen, so fallen heute in die Biographie einer Generation mehrere technologische »Generationen«.¹⁰ Ein Resultat dieser verschärften Regenerationsveränderung ist die Entstehung und Expansion der Weiterbildung, die im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates ihren ersten bildungspolitisch normierenden Ausdruck bekam und die alte Erwachsenenbildung überformte und permanent übersteigt. Die *Unabdingbarkeit der Weiterbildung*, des lebenslänglichen Lernens bezeichnet nichts Geringeres als den Kampf um den lebenslangen Erhalt der Reproduktionsfähigkeit, wenn man so will den Kampf um den Erhalt des Status der *Erwachsenheit*,

Es fragt sich allerdings, ob die Bildungstheorie, durch ihre Verwandtschaft mit dem kulturell selbstverständlichen Verhältnis zur Technik, die Bedingung der Möglichkeit erfüllt, Technik/Technologie überhaupt anders denn als das Andere von Bildung und Kultur zu begreifen.

Bei aller Bedeutung, die Heydorn biographisch bedingt den Humaniora beimisst, war für ihn das Veralten der Bildung kein relevantes Thema, weil Bildung bedeutete, an ihrer *Revision*, ihrer Neufassung zu arbeiten. Sowohl die *Konservierung* als auch die *Modernisierung* waren, so darf man in seinem Geiste wohl behaupten, ihm suspekt, weil sie beide der Bildung unangemessene Reflexionsformen sind. Bildung ist nicht bloß gegen die Zeittendenzen zu retten, noch heißt Bildung auf den Wellenspitzen der ökonomisch-politischen Aktualität zu surfen. Bildung fordert die jederzeit neu anzuhebende Anstrengung um den Neuentwurf des Menschen. In den Formulierungen von Anspruch und Wirklichkeit der Bildung gefasst heißt das, auch den Anspruch selbstkritisch in der Relation zu sich ändernden Wirklichkeiten bestimmen zu wollen, Neufassung heißt aber auch nicht einfach »mal was Neues« auszudenken, innovatives Bildungsmarketing, nicht nach dem alten Motto: »Was fällt, sollst Du

12 • Pädagogische Korrespondenz

stoßen!«, sondern nach dem neuen: »Was morgen laufen wird, sollst Du jetzt bringen.« Die Neufassung muss also die kritische Idee gegenüber modernisierenden Vereinnahmungen fest- und sich zugleich von einem an historischen Mustern orientierten Konservatismus der Kritik frei halten.

Heydorn erkennt die keineswegs nur als Tribut an die herrschenden Gewalten verstandene Notwendigkeit, an der technologischen Seite der Gesellschaft anzusetzen, in ihr eben bildungstheoretisch keineswegs nur den Fortschritt der kulturellen Regression ins Technische zu sehen. Trotz ihrer *Indienstnahme durch die Ökonomie* kapitalistischer Verwertung ließ Heydorn darin die Bedeutung der *Technologisierung für die Bildung* nicht aufgehen. Er weiß, dass das humanistische Denken sich mit der gesellschaftlichen Produktionsrealität nicht als das ganz Andere ihrer, sondern als Problem ihrer selbst konfrontieren muss. Im Zentrum der »Neufassung« stehen daher die von Heydorn als I und II bezifferten »Bildungsentwürfe«, die des naturwissenschaftlich-technischen und die des reflexiv-ästhetischen oder, wie es Heydorn an anderer Stelle 1968 formulierte: das Verhältnis von »Humaniora und Naturwissenschaften«. Heydorn:

»Somit können sich die Naturwissenschaften durch die Vergegenwärtigung ihrer Geschichtlichkeit, die Humaniora jedoch über die Vergegenwärtigung der realen Welt, die sie in ein vermenschlichendes Bewußtsein zu nehmen haben, einander näher kommen. Für das Leben in unserer Zeit ist dies von unabschätzbarer Bedeutung.«

»Die Bedeutung der Bildungsinstitutionen ... wächst... innerhalb technologischer Bedingungen« schreibt Heydorn. Wenn die Technologisierung aber im wahrsten Sinne des Wortes die herrschende Form der Vergesellschaftung ist, also diejenige, in der sich notwendig die wachsende Kapitalisierung vollzieht, dann ist sie auch die entscheidende Verkörperung des Widerspruchs und der Ansatzpunkt der Revision. Damit aber wird nicht nur der blinde Fleck herrschender traditioneller Bildung getroffen, sondern auch noch der kritischer Theorie. Das, was in einer ersten Betrachtung als »Altem« der Bildung verstanden wird, bezieht sich sowohl auf die Gegenstände als auch auf das Prinzip der Bildung. Bis auf wenige Ausnahmen wird auch in der avanciertesten Kritik die Technologisierung als wesenloses Instrument einer wahnsinnigen Ökonomie begriffen, föglicherweise mit ihr gleichgesetzt und ihr nicht nur kultureller Wert abgesprochen, sondern sie als Kultur gefährdend eingeschätzt.¹¹ Noch Habermasens abwertende Beurteilung von Marcuses Forderung nach einer anderen Technik zeugt von dieser kulturkonservativen Hartleibigkeit auch in der sog. jüngeren Frankfurter Schule. Unter der Hand hat sich ein altvertrauter Bekannter der klassischen abendländisch-bürgerlichen Kultur quasi als Virus noch in die radikale Kritik eingeknistert und rasend sich vermehrt, die Alternative: Bildung oder Technik. Die Technik soll altvertraut bleiben, was sie ist, die Hure der Kultur, gebraucht und verachtet.

**TECHNOLOGISIERUNG ALS RADIKALISIERTE SELBSTBEZÜGLICHKEIT
BÜRGERLICHER GESELLSCHAFT**

Die Forderung, an der Technologisierung anzusetzen, ist also kein Plädoyer für die zuvor abgewiesene bloße Modernisierung der Bildung. Die Propaganda der Modernisierer zeigt besonders augenfällig, »wie an den jeweils neuesten Gestalten des Fortschritts die Patina sozialer Antiquiertheit bemerkbar« ist.¹² Das Neue ist hier das Neue nur dem erweckten Scheine nach, Verwertungsmittel für das Alte. Anders verhält es sich dagegen, wenn man an der Technologisierung als herrschender Form der Vergesellschaftung ansetzt. Damit ist nicht gemeint, Technologie an sich sei mit dieser Herrschaft identisch, wohl aber die Bestimmtheit der vorliegenden Technologie, die längst die Natur kapitalistischer Verwertung ist, wodurch die Technologie zur alltäglichen Arbeits- und Lebensbedingung wird.

Begreift man die Technologisierung als die gegenwärtig herrschende gesellschaftliche Praxis, also nicht bloß als quantitative Steigerung der bisherigen Industrialisierung aller gesellschaftlichen Bereiche, sondern als qualitative Radikalisierung derselben, haben wir es mit einer Zäsur zu tun, die auch neue theoretische Anstrengungen verlangt. Der Prozess der *Technologisierung* steht immer weniger einem von ihm bislang unberührten Naturrest gegenüber, sondern *bezieht sich zunehmend auf sich selbst*, seine eigenen Resultate. Insofern sind Becks Bestimmungen einer »Sekundärverwissenschaftlichung«¹³ bzw. der »reflexiven Modernisierung«¹⁴ zustimmungsfähig. Damit ist aber nichts Geringeres als die Frage aufgeworfen, inwieweit die bürgerliche Gesellschaft dabei ist, ihre immanente Dynamik - seit 1989 konkurrenzlos! - auf bzw. auch gegen sich selbst zu richten.¹⁵ Koneffke macht darauf aufmerksam, dass die bislang noch theoretisch in Anspruch genommenen Kontinuitätsvoraussetzungen - auch kritischer Reflexionen - möglicherweise hinfällig werden: »Doch mag es sein, daß der nunmehr völlig entfesselte Kapitalismus die historische Ordnung der bürgerlichen Gesellschaft sprengt. Mit deren Auflösung endete - so oder so - auch die Pädagogik in einem irgend uns bekannten Sinne; nicht abzusehen auch eine Reflexion auf Erziehung unter Bedingungen gesellschaftlicher Dekomposition.«¹⁶

Die Beziehung *auf sich selbst* ist allerdings von *zweifacher Art*.

Zum einen bezieht sie sich auf *nichtproduzierte* und insofern *nicht nach bürgerlichem Maß schon hergestellte Voraussetzungen*, Voraussetzungen also, die nicht oder noch nicht nach den Gesetzen bürgerlicher Rationalität und Ökonomie behandelt oder produziert sind, also z.B. die natürlichen Ressourcen, egal ob sie schon einen Preis haben (Grund und Boden, Wasser, Erdöl) oder noch nicht (wie Luft, Licht). Schwinden die Ressourcen, geht die technologische Zivilisation dazu Über, bislang quasi-natural gedachte Rohstoffe, also die Produktionsvoraussetzungen selbst zu produzieren. Eine entscheidende Rolle spielt hierbei die expandierende Disziplin der Materialwissenschaft.¹⁷ Das bedeutet zwar nicht, dass die *Creatio ex nihilo*, das Werden aus dem Nichts der Technologie gelänge, aber sie produziert neue Formen von Naturgeschichte (Transurane, Kunst-Stoffe, neue Lebewesen usw.).

Diese Veränderung gilt aber auch im sozialen Bereich, zentral für die familiäre Sozialität als Bedingung der Reproduktion. Postmoderne Positionen in der jüngeren

14 Pädagogische Korrespondenz

Erziehungswissenschaft kritisieren ausgehend von der These reflexiver Modernisierung die »Naturalisierung problematischer Deutungs-codes [der Pädagogik; P.E.]«.18 Die Existenz bürgerlicher Gesellschaft hing und hängt also noch von in Anspruch genommenen vorbürgerlichen Voraussetzungen ab. Allen voran von der hetero-sexuell hierarchisch organisierten und quasi-natural begründeten familialen Reproduktionsarbeit, mitsamt den für sie typischen Verhaltensweisen sowie den daraus abgeleiteten Vorstellungen von Fürsorge, Erziehung, Pflege, Liebe usw. Würde dieser Bereich dem System der Lohnarbeit eingegliedert, rechtlich mit anderer Arbeit gleichgestellt und insgesamt der bürgerlichen Rationalität unterworfen (was in der Professionalisierung ehemals privater Bereiche ansatzweise geschieht), die Folgen wären weitreichend, die Sozialordnung kollabierte oder wäre zu einer völligen Neuordnung der Sozialität gezwungen.

Die Dynamik wachsender bürgerlicher Vergesellschaftung nagt denn auch tatsächlich unaufhörlich an diesen bürgerlich funktionalisierten vorrationalen und vorbürgerlichen Relikten, sei es durch die Einbeziehung der Frauen in den Arbeitsmarkt, ihre rechtliche Gleichstellung, den Regelungsdruck bei der Pflege der alternden Gesellschaft, eben durch die generelle und universelle Vermarktung aller Lebensbereiche. Die umfassende und durchdringende Vergesellschaftung führt zum Crash alter Ordnungen bzw. produziert eine Gemengelage von aufrechterhaltener, z.T. schon offenkundig pathologischer Bürgerlichkeit und den immer schillernderen Zerfalls- und Trümmerprodukten bürgerlicher Familie. Die dramatischen Veränderungen von privater Re-Generation und Reproduktion, von Privatheit überhaupt, haben noch nicht die Form expliziter Politik neuer Sozialität angenommen, vielmehr beschränkt sich diese - zumindest im Moment noch - in Reparaturen und der vorsichtigen Legalisierung bzw. Unterstützung dessen, was ohnehin schon statthat. Die Verwerfungen werden jedoch, ob als Etablierung von sozialer Dekomposition oder als Politik neuer Lebensformen zu einem zentralen Thema »reflexiver Modernisierung«.

Die *Selbstbezüglichkeit* bezieht sich aber auch *auf sich selbst, auf die Folgen ihrer selbst und ihres Prinzips*. Die sog. *ökologischen* Probleme, auf die die Umweltwissenschaften reagieren sollen, sind dafür im Bereich der Natur- und Technikwissenschaften der überdeutliche Beleg. Sie beziehen sich wesentlich auf die Folgen vorhergehenden wissenschaftlich-technischen Tuns. Sie sind objektiv selbstbezügliche Bildung.

Aber auch das historische Erfolgsflaggschiff bürgerlicher Gesellschaft, ihre *kapitalistisch organisierte Ökonomie* gerät unter Maßlosigkeitsverdacht bei Androhung der Existenzgefährdung. Die Rationalität der Verwertungsökonomie, also einer Ökonomie die im Prinzip, somit in all ihren Teilen, Wirtschaften mit Gewinnmaximierung gleichsetzt, erweist sich nicht nur logisch, sondern auch in den spürbar werdenden Auswirkungen als irrational und inhuman. Weltpolitische Aufmerksamkeit erlangte sie, bezogen auf die äußere Natur, in den »Grenzen des Wachstums« 1972. Die Bedingung der Emanzipation von Mangel und Elend, die mit der »Durchbrechung der organischen Schranke der Produktion« (Marx) gegeben ist, degeneriert zur Machtsteigerung als Entwicklungsprinzip. Maßlosigkeit als Prädikat für Freiheit ist aber auch längst zum kulturindustriellen Turbo geworden, der gerade

Veraltet die Bildung ? •15

16 Pädagogische Korrespondenz

auch auf die innere Natur des Menschen ausgreift. Das Prinzip der Ökonomie, das als Technologisierung die Selbst- und Weltbildung durchdringt und dominiert, kennt kein anderes Prinzip und sieht sich zunehmend auf sich selbst bezogen. Die Technologisierung ist eben nicht bloß der Begriff für den Zuwachs technischer Artefakte, sondern das bestimmende Prinzip der Vergesellschaftung. Sie bedeutet tendenzielle Unbeschränktheit des Machenkönnens, des Aufreißens ungeahnter Möglichkeits-horizonte als Resultat immens gesteigerter gesellschaftlicher Produktivität. Dieser Prozess vollzieht sich zwar auch faktisch, bestimmt aber gewissermaßen vorweg-eilend die zeitgenössischen Selbst- und Weltvorstellungen. Bürgerliche Bildung schlägt tendenziell in Technologisierung um. Die Frage ist, wie die kritische Theorie der Bildung auf diesen Umstand reagieren muss und kann.

VI

BILDUNG ALS ANTWORT AUF DIE MASSLOSIGKEIT DER TECHNOLOGISIERUNG

Der Begriff der Maßlosigkeit weckt sozialphilosophisch und politisch ambivalente Assoziationen. Er vereint antiprogressive wie auch progressive Konnotationen; er wiederholt in der Geste der Kritik die Kriterienlosigkeit des Beklagten; er kann widersprechenden politischen Positionen dienen. Evident scheint es zu sein, der Maßlosigkeit gegenüber ein Maß zu empfehlen und d.h. erneut die Bildungsfrage gegenüber der Maßlosigkeitstatsache aufzuwerfen.

Die »Unerläßlichkeit der Bildung« ergibt sich daher auch für Theodor Ballauff als Antwort auf die Frage: »Bedarf jene Leistungsgesellschaft [die Ballauff zuvor in ihren problematischen Aspekten gekennzeichnet hat; P.E.] nicht auch der Maße und Begrenzungen?« Ballauff's Konsequenz: »Wir müssen dem pädagogischen Postulat der Emanzipation das der Partizipation entgegen- und zur Seite stellen.« Doch hier liegt genau die Crux, denn erstens wird der »Emanzipation«, also dem Befreiungs-versuch von illegitimer Herrschaft attestiert, die Ursache der Maßlosigkeit zu sein, um dann zweitens Abhilfe in einem anderen Prinzip zu suchen als dem der Emanzipation.¹⁹ Diese abstrakt allgemeine Forderung nach Bildung als Maß gegenüber einer konstatierten Maßlosigkeit ist eine verführerische klassisch pädagogische Denkfigur, die angesichts der global gesellschaftlichen Zivilisationsfolgen verstärkt plausibel zu sein scheint. Dennoch darf sie nicht der Selbstwidersprüchlichkeit der Bildung ausweichen, muss sich vielmehr materialiter mit der technologischen Gestalt dieser Maßlosigkeit der Bildung auseinander setzen.

Angesichts der unbestritten zerstörerischen Folgen der Technologisierung für die Existenzbedingungen der Gattung auf unserem Planeten ist denn auch, in Analogie zur eingangs referierten Reaktion auf die Maßlosigkeit, die Natur zum Maß erhoben worden. Grüne Politik, grüne Bildung wurde gefordert. Doch was ist denn Natur als Maß? Wie natürlich ist denn Natur (Böhme)? Die Pädagogik allemal müsste kritisch sensibilisiert sein, kennt sie doch die Natur als vermeintliche pädagogische Regelgeberin (u. a. Comenius) oder gar die Naturalisierung synthetischer Arrangements als natürliche Erziehung (Rousseau). Das Projekt der Pädagogik bedurfte der Natur als höherer Instanz, was widerspruchsfrei nur möglich gewesen wäre, wenn - ironisch

verkehrt - die Natur sich der Pädagogik bedient hätte! Nein, was bürgerlich war und werden sollte, sollte allgemeine Geltung deshalb beanspruchen können, weil es natürlich sei.

Es geht aber kein Denkweg daran vorbei, einzusehen, dass die Natur eine vermittelte ist, kein Maß also jenseits des Systems, für das es als Maß empfohlen wird. Doch dadurch, dass Natur nicht als ein Jenseitiges zur Gesellschaft zu begreifen ist, ist sie nun ihrerseits wiederum nicht entnaturalisierte bloße Vermittlung, vielmehr ist sie allererst in und durch die Dialektik der Bildung. Adorno hat daher auch in der Theorie der Halbbildung die »Bildungsidee auf ihrer Höhe« als »natürliches Dasein bewahrend formen« bestimmt. Hier ist sie Maß innerhalb ihrer produktiven Veränderung, der Kultivierung. 20

Gegenwärtig wird in kritischen Reflexionen die Naturseite des Menschen, seine Leiblichkeit als vergessenes bzw. verdrängtes Maß²¹ gegenüber der Technologisierung geltend gemacht, bis hin zur Konzeption einer »kritischen Theorie der Natur« (Böhme). Doch jedwedes philosophisches oder bildungstheoretisches Geltendmachen von Naturmomenten gegenüber der technologischen Radikalisierung der Vergesellschaftung hat sich des eigenen Gemachtseins bewusst zu bleiben. Gegenüber *der* Technologisierung ist um der humanen Bildung willen nicht *die* Natur zu empfehlen. Politisch formuliert, gerät eine solche Bildungskritik in einen Konservatismus, weil letztlich ein Vortechnologisches zur Rettung innerhalb der gesellschaftlichen Technologisierung empfohlen wird. Die Attraktion erfährt das Vortechnologische aber gerade durch die Technologisierung, durch die sie als deren Anderes bloß noch fingiert werden kann.

Die Frage nach dem Veralten der Bildung und damit nach ihr überhaupt erweist sich daher immer entschiedener als Frage nach dem technologisch veränderten Naturverhältnis und dessen humaner Bewertung. Die Technologisierung als Prinzip der Vergesellschaftung vollzieht faktisch und theoretisch eine kulturelle Entnaturalisierung, die unweigerlich zur Infragestellung von bislang selbstverständlichen Kritik- bzw. Beurteilungsvoraussetzungen führt. Die breite Empörung kritischer Autoren über Sloterdijks Rede,²² der schnell paratete Vorwurf eines antihumanen, gar faschistoiden Techno-Optimismus belegt vor allem die Weigerung, eine selbstkritische Diskussion über die Technologie als Leiche im Keller auch des kritischen Kulturverständnisses zu führen. Der kategoriale Charakter der mit der Technologisierung aufgeworfenen Fragen, die zur Zeit am offenkundigsten solche nach dem Anfang, der Manipulierbarkeit und nach dem Ende des Lebens sind, setzt nicht die alte Forderung der Kultur nach der humanen Bestimmung außer Kraft. Im Gegenteil: Sie radikalisiert diese Frage dahingehend, was denn als human anzusehen sei. Auch der zentrale gesellschaftskritische Einwand, nicht von der Technologie, sondern vom versöhnten oder unversöhnten Zustand der Menschheit hinge die Humanität ab, darf nicht die immanente Wechselwirkung von Versöhnungsvorstellung und dem in der Technologie erreichten Stand des Verhältnisses zur Natur übersehen.

Nicht ob Humanität, ein Zustand der Menschheit »ohne Status und Übervorteilung« noch das Maß sei, sondern was Humanität, was Bildung im Horizont technologischer Gesellschaft ist oder sein kann, wird zum Gegenstand der Kritik. Dabei bleibt die Frage nach der Einrichtung einer für alle Menschen lebenswerten

18 Pädagogische Korrespondenz

Weltgesellschaft zentral, aber sie wird selbst entscheidend bestimmt sein von dem, was technologisch als möglich erscheint und wie die Gesellschaft - schon in dem Stadium der Vorstellung von sich als versöhnter - mit diesen Möglichkeitenhorizonten verfährt.

Aus der Tradition der Kritik scheint mir Kants »reflektierende Urteilskraft« im Lichte der Totalisierung durch und in der Technologisierung von entscheidender Bedeutung für die Neufassung des Bildungsbegriffs zu sein.²³ Kant konstatiert nach der Formulierung seiner beiden großen Kritiken der Vernunft einen Mangel, nämlich den der Einheit der Vernunft, die in einen theoretischen und einen praktischen Gebrauch zerfiel. Das Programm einer Kritik der Urteilskraft zielte daher auf ein vermittelndes Drittes, das aber keinen neuen Gegenstandsbereich der Vernunft bezeichnen durfte, der zwangsläufig wieder in ihren theoretischen oder praktischen Gebrauch zerfiel. Vielmehr geht es in der Kritik der Urteilskraft um die notwendig spekulative Relation der Vernunft zur äußeren und der Vernunft zur inneren Natur, und damit um das Wechselverhältnis von Sensibilität und Reflexivität. Die Kritik der Urteilskraft, spezifisch die Konstruktion der reflektierenden Urteilskraft, behandelt eine aus heutiger Sicht zentrale Eigenschaft einer sich selbstbezüglich begreifenden Bildung, nämlich die Generierung des Allgemeinen zur Beurteilung von Sachverhalten, zu denen es noch kein bloß bestimmendes Urteil gibt. Sie zielt damit auf den Wundpunkt bürgerlicher Vernunft, der in ihrer Tendenz zur Totalisierung als Technologisierung besteht. Kants dritte »Vernunftkritik« eröffnet insofern einen Reflexionshorizont von Bildung, der die Notwendigkeit der zu generierenden Allgemeinheit mit ihrer Kritik so verbindet, dass Vernunftproduktionen und ihre Beurteilungskriterien als permanent kritisches Verhältnis transparent werden. Reflexion und Sachkompetenz sind - pädagogisch gesprochen - nicht als identisch, wohl aber als notwendig verbunden zu begreifen. Die Verbindung, also die reflektierte Urteilskraft steht daher im Mittelpunkt einer Bestimmung subjektiver Bildung. Die reflektierte Urteilskraft bezeichnet philosophisch damit auch die Stelle der jeweiligen Neubestimmung des Humanen, also die der Anstrengung um die immer wieder vorzunehmende Bestimmung des Menschlicheren unter den Bedingungen radikal veränderter Relationen von Vernunft und Natur.

VII

TECHNOLOGIE ALS BEDINGUNG UND GRUND ZUGESPITZTER BILDUNGSKRITIK

Um es in Kürze vorwegzusagen: Der Ausschluss der Technik aus der Bildung, wird nicht wettgemacht durch die Gewährung der Weihe der Bildung für die Technik. Eine *kritische Theorie der Bildung* hat allerdings das für die Kultur bislang charakteristische *Missverhältnis* von Bildung und Technik als Problem ihrer selbst zu reflektieren und die gegenwärtige Technologisierung zum prinzipiellen *Gegenstand* ihrer Theoriebildung zu machen.

Angelegt ist das gegenwärtig unvermeidbar Dilemmatische für die Bildung in der quasi-ontologischen Differenz von physis und techné, von »Gegebenem« und »Gemachtem«, dem Charakteristikum abendländisch-bürgerlicher Kultur und ihrem

dominierenden Bildungsverständnis. Bis in das von C. P. Snow 1959²⁴ beklagte Zerfallen der Kultur in eigentlich zwei einander ausschließende, weithin einander sogar die Legitimation absprechende Kulturen hinein, die literarisch-geisteswissenschaftliche und die naturwissenschaftlich-technische, ragt eine zur Selbstverständlichkeit gewordene Dichotomie innerhalb der Bildungsverfassung. Sie ist im Grunde die von Zweckkompetenz und Mittelkompetenz, die im Kern noch die Metaphysik der Sklavenhalter widerspiegelt.

Verursacht ist das Aufbrechen des Dilemmas durch die Technologisierung selbst, dadurch nämlich, dass die Sphäre der Mittelkompetenz, das wissenschaftlich gewordene Banausenwissen in der industriekapitalistischen Gesellschaft unaufhaltsam an Bedeutung gewinnt. Hier nun ist allerdings die oben bezeichnete historische Zäsur an ihrer Sachseite mit aller Deutlichkeit herauszustellen. *Technologie ist eben nicht einfach nur quantitativ gewachsene Technik*, wie dem konservativ getriebenen Blick auf die Technikherrschaft scheinen mag. Technologie ist qualitativ etwas anderes, nämlich durch ihren *Systemcharakter* bestimmt, d.h. sie übergreift und durchdringt die natürliche und soziale Umwelt sowie die Menschen als Subjekte selbst. Als Beispiel denke man einmal nicht an die Informations- und Kommunikationstechnologie, sondern an die Technologie der Automobilität, die eben nicht mit perfekten Autos identisch ist. Sie verlangt vielmehr eine systemgerechte Zurichtung der gesamten Landschaft, ein Straßensystem, damit die Automobile nicht im Acker stecken bleiben bzw. auf Sand und Fels aufsitzen, ein Betriebsmittel- und Wartungssystem, ein Regel- und Berechtigungssystem sowie Verhaltenstraining für die nichtaktiven Teilnehmerinnen, damit die Anzahl der Menschenopfer nicht überbordet.

Technologie bestimmt zunehmend die Welt- und Selbstbildung und ist folglich nicht nur, was auch schon gegenüber der Bildungstradition ein gewaltiger Schritt ist, als Gegenstand der Bildung ernst zu nehmen, sondern ist - endlich - als Bildung konstituierend und selbst als Resultat von Bildung zu begreifen. Das wirft auch ein Licht auf die traditionelle Bildungsgeschichtsschreibung und ihre Ignoranz gegenüber ihren eigenen soziotechnischen Reproduktions- und Innovationsbedingungen bzw. ihren technopolitischen Dimensionen; das aber kann hier nicht Thema sein.²⁵ Es gilt Technik bzw. Technologie als Bildung zu begreifen!²⁶ D.h. nicht, dass die Differenz von Zweck und Mittel technoman preiszugeben ist, sondern im Gegenteil provoziert die Formel: Technik ist Bildung! eine überfällige und kategoriale Revision von Bildung *und* Technik. Eine Neufassung beider ist für eine angemessene Kritik der Gegenwart verlangt, die die Bildung vom Ausschluss der Technik als Nichtbildung und die Technik aus nichttechnischen Bornierungen durch die Ökonomie befreit und als soziale Praxis begreifen lernt. Gesellschafts- und Bildungskritik müssen die Technologisierung als Gegenstand ihrer Kritik und als Bedingung für ihre Selbstkritik auffassen lernen. Gefordert ist also die Lesart von Technologie nicht nur als ein Problem von Erziehung und Bildung, sondern auch als Bedingung, als Medium, als »Natur« menschlicher Gesellungsverhältnisse, der Bildung selbst. Die Kritik der Technologisierung in diesem Doppelsinn ist mit dem verhängnisvollen Ausschlussverhältnis von Bildung und Technik und vermittels dieser mit der dichotomen Bildungsverfassung konfrontiert, also mit einem prinzipiellen Problem

unserer kulturellen und gesellschaftlichen Verfassung. Im Grunde hat die Diskussion um das vermeintliche Altern der Bildung hier ihren systematischen und historischen Kern. Die technologische Gesellschaft ist nicht bloß die Fortsetzung bisheriger bürgerlicher Gesellschaftsentwicklung, sondern gerät mit ihrer radikalisierten Selbstwidersprüchlichkeit in ein Stadium, das mit der Überbietung ihrer selbst auch zur Provokation für die Kritik wird.

VIII

TECHNOLOGISIERUNG, POSTMODERNE, FEMINISMUS: NEUE WIDERSPRUCHSKONSTELLATIONEN FÜR KRITIK UND BILDUNGSTHEORIE

Die im Prozess der tendenziell universellen *Technologisierung* stattfindende kulturelle Erschütterung ist vor allem dadurch ausgezeichnet, dass *traditionale Grenzen aufgelöst und naturale* durchbrochen werden, ein Charakteristikum wiederum, das neue soziale, politische und theoretische Positionen hervorbringt, die sich als fortgeschrittene Kritik positionieren und die Kritik herausfordern.

Die Position in Fortschreibung Kritischer Theorie ist neueren Kritiken gegenüber weithin skeptisch. In einem Aufsatz, in dem Christoph Türcke das schwierige, aber anzugehende Thema des Alterns der Kritik explizit aufnimmt, apostrophiert er den gegenwärtigen gesellschaftlich-kulturellen Zustand als einen »nachkritische(n)«. »Der nachkritische Zustand ist nicht etwa einer, wo es keine Kritik mehr gäbe, sondern einer, worin sie kriterienlos losgelassen ist. ... Der nachkritische Zustand ist der der Entfesselung, Entwertung und Vergleichgültigung der Kritik und genau dadurch einer postmoderner Beliebigkeit.« Dieser Zustand, in dem alles und jedes unter Kritik steht, allemal die »alte« Gesellschaftskritik, ist aber gerade dadurch von einem unausgesprochenen Tabu beherrscht: die Kritik darf »nicht grundsätzlich« werden.²⁸ Die implizite Mahnung an jede Kritik, selbstkritisch zu sein, ist angesichts leerer Kommunikationsbewirtschaftung²⁹ bis hinein in Wissenschaft und Bildung ohne Zweifel triftig. Doch von der selbstkritischen Überprüfung der Angemessenheit ist auch die »grundsätzliche« Kritik nicht befreit. Gerade die generalisierende Formel vom »nachkritischen Zustand« verkörpert gegenüber den Zeitphänomenen einen nicht unproblematischen Habitus. Dazu gehört das theoretische Verhalten gegenüber neueren subjektiven Befindlichkeiten, sozialen Bewegungen und Modernekritiken, das sich nicht im Tenor der Enttarnung als »nachkritisch« erschöpfen darf, sondern im Aufschluss ihrer neuen, aber auch neu widersprüchlichen kulturell-gesellschaftlichen Gehalte zu bestehen hätte. Die Neuerungen sind nicht bloß daraufhin zu befragen, worin sie offenkundig herrschende Tendenz bedienen, sondern auch daraufhin, inwiefern sie innerhalb der gegenwärtigen Vergesellschaftung neue Widerspruchslagen repräsentieren, kenntlich machen und versuchen auf sie, u.a. auch mit Gegengestaltungspraxen, zu reagieren. Die Gefahr für die oben genannte Haltung kritischer Theorie besteht darin, dass das Neue im Fokus einer vorab feststehenden Regression wahrgenommen wird und im Ernst Widersprüchliches nur noch in seiner Seite der Eingebundenheit in das Herrschende erkennen kann. Wenn es aber stimmte, dass die

Zivilisation sich auf dem Weg in einen Zustand einer technologischen Selbstwidersprüchlichkeit begeben hat, dann ist auch die Ideologiekritik mit dem Nachweis eines Bewusstseins als notwendig falsch problematisch, da das, worauf es als notwendig Falsches bezogen wird, selbst einer Verwerfung unterliegt. Der herrschende Zwangscharakter zur totalen Kapitalisierung ringt doch gerade mit seiner eigenen Möglichkeit, sowohl was die naturalen Bedingungen als auch was die kulturell-sozialen Bedingungen angeht. Der Blick sollte den Verwerfungen gelten, in denen Altes und Neues, Trümmer und Übriggebliebenes zu neuen Konstellationen der Kritik werden können.

Bestimmende Merkmale der spät- bzw. postmodernen Reaktionen auf die Durchbrechungs- und Durchdringungstendenzen³⁰ sind, ohne Vollständigkeit auch nur anzustreben, die soziale und theoretische Sensibilisierung für Differenz, für Dekonstruktion und radikal traditionskritische Entwürfe, für Alterität, für Kontingenz und Unbestimmtheit bzw. Unbestimmbarkeit, des Weiteren Skepsis gegenüber Ausgrenzungen, gegenüber der Produktion von Unvernunft durch Vernunft, gegenüber binär-oppositionellen Problembeschreibungen, die andere Konstellationen verstellen, gegenüber Einheitsvorstellungen und -praxen des Richtigen usw. In gewisser Weise quer zu diesen geschlechtsunsensiblen, auch postmodernen Thematisierungen decken feministische Kritiken³¹ die geschlechtshierarchische und geschlechtsidentifizierende Konstitution kultureller Phänomene und sozialer Verhältnisse auf.

Der starke Nominalismus in neueren Kritiken - die große »universale« Erzählung, auch die der Emanzipation, ist verdächtig geworden - ist sowohl in seiner »selbstischen«, jedes Maß als vorgegebenes verwerfenden Seite unter Kritik zu stellen als auch als Bedingung zu lesen, immer subtilere Herrschafts- und Machtbeziehungen erkennen und einer kritischen Praxis öffnen zu können. Geschieht dies nicht, sieht die Kritik nur den Verlust des Bewusstseins von Allgemeinheit in der Theorie und steht in der Gefahr, wie Adorno in seiner Bewertung des Jazz, darin ausschließlich »autoritäre Rebellion« und »konforme Auflehnung« auszumachen.³² Neuere Theoretisierungen und Praxen sind auch immer im Fokus möglicher Fortschritte der Kritik zu reflektieren. Sie sind zumindest Provokationen für die klassischen sozialen Institutionen und Bewegungen, Aufforderung, die Kritik auf die Höhe aktueller Widerspruchslagen zu bringen. Sie sind i.d.S. Resultat und kritische Reaktionen auf die verschärfte Vergesellschaftung; eben keine Flaschenpost, eher Postkarten.³³

Diese theoretisch reflektierten Grenzüberschreitungen bzw. Grenzdurchbrechungen radikalisieren und vertiefen im Grunde die klassische Autonomieanstrengung. Die Selbstbestimmung und Grenzsetzung muss in und durch die tendenziell unbegrenzte (technologische) Horizonsweiterung hindurch vollzogen werden. Die unter herrschenden Bedingungen schon, wenn auch verzerrt und borniert, sich abzeichnenden neuen sozialen Horizonte müssen, um Freiheit und nicht nur Notlösungen in den Trümmern der Tradition sein zu können, in den Institutionen von Bildung und Kritik wahrgenommen und eben auch als produktiv Widerständiges zu lesen gelernt werden. Diese Forderung plädiert nicht für ein Bewusstsein, dem der »letzte Stand der Diskussion ... als der fortgeschrittenste« gilt,³⁴ wohl aber für die selbstkritische Prüfung, inwiefern das Neue nicht nur Gegenstand der Kritik, sondern auch für die Kritik belehrend ist.

22 Pädagogische Korrespondenz

Damit geht es auch darum, ob in der Inanspruchnahme von Kritik, Vernunft, Subjekt nicht noch historisch-gesellschaftliche Formationen mitgeschleppt, traditionale Selbstverständlichkeiten und Gewissheiten unreflektiert im Prinzip von Humanität als für dieses konstitutiv mitgedacht werden. Liest man neuere Kritiken in dieser Weise, taugen sie zur Schärfung kritischer Sensibilität und Reflexivität gerade dort, wo Vernunft, Subjektstatus und Kritik sich selbst für das letzte Wort des Einspruchs halten. Die Einsicht in das unbedingte Festhalten an der überlebensnotwendigen Aufgabe einer menschengemäßen Welt: eines »Überleben(s) durch Bildung«, wie es Heydom formulierte, ist mit der Frage konfrontiert, was denn überhaupt jeweils »menschengemäß« ist und folglich »Bildung« heißt. Wobei klar ist, dass diese Frage selbst Konstitutionscharakter hat und folglich auch Kritik an der neueren Kritik selbstverständlich einschließt, aber eben nicht als vorweggehende Abwehr des Ungewöhnlichen und Unvertrauten.

Christoph Türckes Aufsatz »Das Altern der Kritik«³⁵ wirft, soweit ich sehe, im Kreise der nichthabermasschen Kritischen Theorie erstmals die Frage auf, ob die Kritik in sich selbst Revisionsbedarf auszumachen vermag. Er beurteilt durch zeitkritische Beobachtungen sowie Verweise auf die Postmoderne und ihren Rummel, den sie auszulösen vermochten, die gegenwärtigen als »nachkritische« Verhältnisse, weil es sich in den dominierenden Tendenzen im Gegensatz zur Kritischen Theorie um kriterienlose Kritik³⁶ handele. Diese Beurteilung sollte allerdings die Kritik und kritische Bildungstheorie nicht dazu verführen, neue soziale Äußerungsformen und theoretische Selbstverständigungs- und Weltdeutungsversuche, die den dominierenden Phänomenen gegenwärtiger Zivilisation angemessen sein wollen - und auch der Kritik Schwierigkeiten machen -, in ihrem Gehalt zu verkennen. Man trifft eben nicht nur alte Bekannte - wie Christoph Türcke unterstellt - in der neueren Kritik (was heißen soll, dass hier nur laienhaft das Rad neu erfunden wird und das dann noch unrund), man trifft auch auf den alten Skandal der Kritik, nicht auszubrechen, die Kritik der falschen Allgemeinheit nicht mit der gleichfalls notwendigen und gleichlegitimen Energie nach neuer Allgemeinheit, nach neuer Sozialität zu verbinden. Die »Schuld« der Kritik, von der Christoph Türcke feinfühlig spricht, besteht in ihrer eigentümlichen, in gewissen historischen Zeiten wohl auch gerechtfertigten, aber nicht zum Habitus zu stilisierenden Bescheidung mit der Kritik am Falschen und dem Nachweis des Falschen in allem Neuen.

Die Abwehr des Neuen durch die Kritik, weil das Neue nicht grundsätzlich kritisch zur Gesellschaft stünde, übersieht aber, wie ich meine, eine für die Kritische Theorie selbst entscheidende Tatsache: Das Auseinanderfallen, die Diskontinuität von ökonomischem Grund und kulturellem, politischem und lebensweltlichem Phänomen, das eben nicht in seinem Grund aufgeht. Dieser Widerspruch, der einer ist, der ihn schier bis zum Zerreißen treibt, war und ist eine objektive Begründung für Kritische Theorie, die Horkheimer in seiner Programmschrift zentral bestimmt:

»Die Erklärungen sozialer Phänomene werden einfacher und zugleich komplizierter. Einfacher, weil das Ökonomische unmittelbar und bewußter bestimmt und die relative Widerstandskraft und Substantialität der Kultursphäre im Schwinden begriffen ist, komplizierter, weil die entfesselte ökonomische Dynamik, zu deren

Medien die meisten Menschen erniedrigt sind, in raschem Tempo immer neue Gestalten und Verhältnisse zeitigt.« 37

Das Verwertungsprinzip des Kapitals im Stadium seines Totalwerdens, in dem, wie oben beschrieben, die Vergesellschaftung sich nicht nur gegen die noch nicht vereinnahmten Bereiche richtet sondern sich auch gegen sich selbst zu richten beginnt, zerstört die Bindekräfte der Gesellschaft, die immer auch Gegenstand der Gesellschaftskritik waren. Damit werden gesellschaftliche Fragmente freigesetzt, Überlebensstrategien verfolgt Such- und Entwurfsbewegungen produziert, die unmittelbar dem ökonomischen Zwang ausgesetzt sind, ihm entspringen, ihn aber zu negieren, zu überwinden versuchen. Kritik hat in aller Sensibilität die *negative Dialektik dieser Dekomposition*, die sich inmitten hypertropher Technologisierung vollzieht, als bzw. im Hinblick auf Bildungsprozesse zu interpretieren und entsprechend sich zu engagieren. Diese Kritikausrichtung folgt nicht dem unkritischen Motto: Wo bleibt das Positive Herr Keuner?, sondern dem Grundsatz, in den Dekompositions- und Transformationsprozessen auch den Zerfall der Herrschaft wahrnehmen zu können. Wenn das »positives Denken« ist, dann ist es ein positiv kritisches! Horkheimers Formel: theoretisch Pessimist praktisch Optimist, ist nach meiner Einschätzung, entgegen seiner Aussage, eine theoretische Option, die der Ermunterung zur Suche verpflichtet ist.

Zum Beleg dafür, dass die unabdingbar notwendige Fundierung der Gesellschaftskritik in der Kritik ihres falschen ökonomischen Prinzips einhergehen kann mit der sensiblen Deutung neuer Widerspruchsfragen, möchte ich einen anderen Aufsatz von Christoph Türcke heranziehen. Es handelt sich um seinen Beitrag: »Im Zwielficht des Symbolischen. Wenn Unternehmer als Revolutionäre daherkommen«. Er demonstriert in ihm, wie man mit einem Erzwungenen im Falschen anders denn mit der Gewissheit seines objektiv unkritischen Zustandes umgehen kann. Er expliziert an der Aktivität von Greenpeace das Problem der Möglichkeit von Politik, die Maßstäben der Kritik standhalten können soll. Türcke kommt in seinen Aufsatz zu dem Schluss: »Was systemkritisches Verhalten ist, muß im Zeitalter des Zwangs zum symbolischen Handeln neu gelernt werden.«³⁸ Kritik muss neu lernen! Die Radikalisierung der Vergesellschaftung zwingt dazu. Was Not tut ist, in den Resultaten der Diskontinuität, die schon Horkheimer im Auge hatte, in den Verwerfungen, die selbst Resultate der Totalisierung der Verwertung des Werts sind, nicht nur den Zerfall eines Einstigen auszumachen. Verführe man so, erschienen die alten Widerspruchsfragen gegenüber den neuen fast harmlos, weil vertraut, aber nicht als das was sie sind, nämlich die Bedingungen der neuen.

Sollen entgegen einem Altem der Bildung kritischer Bildungstheorie die vertieften Widerspruchsfragen in Hinsicht auf Revisionen der Bildung theoretisch zugänglich werden, um sie auch in den zunehmenden Kämpfen um Form und Legitimation von Bildungsinstitutionen³⁹ einbringen zu können, ist eine gesteigerte *theoretische Wahrnehmungssensibilität* notwendig. Den Begriff verstehe ich durchaus für unsere gegenwärtige Lage als einen *programmatischen für kritische Bildungsreflexionen*. Für diese Sensibilisierung der Theorie ist die Auseinandersetzung mit den kulturverändernden Technologisierungen und »postklassischen« sozialen Bewegungen, postmodernen und feministischen Theorien unverzichtbar. Das bedeutet aber nicht

24 Pädagogische Korrespondenz

Abkehr von der Grundsätzlichkeit der Kritik, zumindest dann nicht, wenn die Kritik um die Gravitation falscher Allgemeinheit noch weiß und wissen will. Sie erfährt aber eine Verstärkung ihrem materialen Sachgehalt nach, wenn sie die Identitätskritik i.S. »negativer Dialektik« auf sich und die neuen Widerspruchslagen bezieht. Die »Richtung der Begrifflichkeit zu ändern, sie dem Nichtidentischen zuzukehren«, was Adorno als das »Scharnier negativer Dialektik« bezeichnet hat, gilt sowohl für die neuen Problemlagen, wie sie durch die Radikalisierung der Vergesellschaftung aufgeworfen werden, als auch für in diesen Problemlagen sich wiederfindende grundsätzliche Kritik der Gesellschaft.

Die Differenz-Kritik, die Kritik an der großen Erzählung kann dafür sensibilisieren, dass die (einheitliche und allgemeine) Kritik am totalisierenden ökonomischen Prinzip kapitalistischer Ökonomie normative Überschüsse enthielt, die durch sie gar nicht gedeckt waren. Nicht der Empfehlung von Differenz, die gegen sich selbst unkritisch ist (das wäre nur relativierende Pluralität derer, die sie sich leisten können, nicht humane Vielfalt), wird damit das Wort geredet, wohl aber einer verstärkten Identitätskritik in der Kritik selbst. Das ist z.B. belegbar in der stattfindenden Durchdringung von Öffentlichkeit und Privatheit. Sie leitet zwar eine zu kritisierende Tyrannei (Sennet) ein, aber eröffnet in sich auch kritisch gewendet Widerspruchskonstellationen, die die Herrschaftsmechanismen in der Konstitution von Privatheit freilegen, wenn man nicht nur wieder im alten Privaten das Richtigere gegenüber dem neuen Öffentlichen herausdestilliert.

Die neuere Kritik an der Geltung und Realität des Allgemeinen kann als post-modern fortgeführter Universalienstreit begriffen werden, erinnert sei an Lyotards Kritik der großen Erzählungen und Derridas Dekonstruktion. Eine solche Deutung erforderte, kritisch die Gefahr der theoretischen Vergleichgültigung gegenüber jedweden Allgemeinen genauso wach zu halten wie die Dimension von kritischer Sensibilität gegenüber problematischen Allgemeinheitsansprüchen zu intensivieren.

Der für die grundsätzliche Kritik konstitutive Widerspruch von Anspruch und Wirklichkeit ist dadurch insofern betroffen, als auch die Ansprüche unter die Kritik ihrer Verwicklungen mit der radikalisierten Vergesellschaftung geraten. Dass unstrittig Humanität gelten soll, heißt noch nicht zu wissen, welche Vorstellung von Lebensmanipulation, Lebenserhaltung, Lebensbeendigung, gesellschaftlicher Versöhnung usw. davon gedeckt bzw. damit gemeint sind. Vor allem aber ist die Durchbrechung traditionaler und natürlicher Grenzen von dem wirklich neuen ethischen Dilemma gekennzeichnet, dass sowohl ein Tun, wie das Nicht-Tun eines Möglichen zur Rechenschaft gezogen werden kann. Nichttun war traditionell die Unterlassung eines wirklich »Möglichen«, nun steht aber zur Diskussion, die Möglichkeit von Möglichkeiten, oder negativ, die Bewertung des Ausschlusses von Möglichem. Die Risikodiskussion, die noch vom vortechnologischen Gedanken des Schaden Abhaltens ausging, dachte Humanität als Kultivierungstechnik, die »natürliches Dasein bewahre«, also durch Schutz vor wissenschaftlich-technischen Eingriffen sicherte. Diese Denkfigur der Kritik muss angesichts der Überbietung des Risikos durch beschreibbare sozio-technische Möglichkeiten *innerhalb* technologischer Selbst- und Weltbildungen revidiert werden. Sowohl das Einleiten als auch das Verhindern von Entwicklungen ist ethisch problematisch. Das betrifft auch Positionsbestimmungen,

die grundsätzlich gesellschaftskritisch auf einem Leben ohne Status und Übervorteilung insistieren. Die Vorstellung, dass Technologie erst in einer versöhnten Gesellschaft auch vernünftig sein kann, wiederholt die Zerrissenheit der Bildung in die Two Cultures und verhindert die Weiterentwicklung der Kritik. Der Satz Adornos, »Kritik an der Gesellschaft ist Erkenntniskritik und umgekehrt«,⁴⁰ ist auf die Technologisierung als Prinzip der Vergesellschaftung zu beziehen. Technologiekritik ist Herrschaftskritik, aber Herrschaftskritik ist immer auch technologisch vermittelt. Keine Vorstellung von Freiheit, es sei denn, die Verfügung über Fremdarbeit wird elitär als selbstverständlich vorausgesetzt, ist an ihrer technologischen Vermittlung vorbei ernsthaft mehr möglich.

Zu dem theoretisch für die Identitätskritik und kritische Bildung neu zu Gewichtigenden gehört wohl nicht zum Geringsten die Kritik am ausgeschlossenen Dritten, vor allem in der Dimension seiner gesellschaftlichen Auswirkung. Die besteht - anachronistisch zu den Möglichkeiten einer technologisch denkbaren Humanität - im Herrschaftsmechanismus hierarchisierender Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster. Dichotomisierungen grenzen Vermittlungen aus und verhindern andere mögliche Konstellationen als die hierarchischer Gegensätze.⁴¹ Die mit der Technologisierung allgemein einhergehende Entnaturalisierung von Herrschaftsbegründungen und -praxen findet seit der Mitte des 20. Jahrhunderts in der Kritik an der politischen Neutralität der Naturwissenschaften sowie der an der Naturalität der privaten Reproduktionsbedingungen systematischen Ausdruck, letzteres in der sog. zweiten Frauenbewegung, mit ihrer Kritik an der naturalistischen bzw. essentialistischen Begründung von Geschlecht. Letzteres führte von der Kritik im Stadium der Forderung gleicher Rechte für natürlich unterschiedene Geschlechter zur Kritik am Identitätszwang des Geschlechts als konstitutive Bedingung für Privatheit. Es ist damit ein Beispiel dafür, wie auch der Anspruch im Widerspruch von Anspruch und Wirklichkeit sich im Fortschritt der Kritik verändert.

Die selbstkritische Diskussion innerhalb der Tradition kritischer Theorie und Bildungstheorie, die ich hier aufnehmen und weiter anzuregen bzw. fortzusetzen⁴² hoffe, ist objektiv gefordert, angesichts vertiefter und qualitativ veränderter gesellschaftlich-zivilisatorischer Widerspruchslagen. Die theoretische Besinnung auf Beurteilungsvoraussetzungen der Kritik entscheidet daher über die Frage, ob begründete Bildung im »nachkritischen« Zeitalter zur Flaschenpost mit unbekannter Entkorkung wird oder das Altern ernst nimmt und sich in Revisionsprozesse begibt.

ANMERKUNGEN

- 1 Symposion der Bildungsstätte Bahnhof Göhrde vom 16.-19. März 2000 mit dem Titel: Veraltet die Bildung? Dieser Aufsatz ist eine erheblich überarbeitete Fassung meines Vortrages auf dieser Tagung
- 2 Vgl. M. Büchsel/H. Lonitz (Hg.): *Dialectica negativa I. Wider den Fortschritt der Regression des Denkens*. Lüneburg 1984,
- 3 Vgl. hierzu die systematischen Reflexionen von G. Koneffke: *Integration und Subversion*. In: *Das Argument* 11 (1969), S. 389 ff.
- 4 Vgl. meinen Aufsatz: Heinz-Joachim Heydorns kritische Bildungstheorie. Zum Weiterdenken des Widerspruchs der Bildung und ihrer Neufassung. In: *Widersprüche*. Heft 74 (1999), S. 169 ff.
- 5 Vgl. M. Tischer: Veraltet die Halbbildung? Überlegungen beim Versuch, die *Theorie der Halbbildung* zu aktualisieren. In: *Pädagogische Korrespondenz*. Heft 6 (Winter 1989/90), S. 5 ff. Tischer eröffnet eine erfrischende Diskussion der Halbbildung, die aus der Regressionsgewissheit herausführen und allererst zu einer pädagogischen Beurteilung der kulturindustriellen Bildungsbedingungen gelangen will.
- 6 Als Beleg dient mir auch Adornos Schwierigkeit der Beurteilung seiner eigenen Pädagogik, also seines Umgangs mit der »Fatalität der pädagogischen Situation«. Bohn u.a.: *Mein richtiges Leben im falschen*. Bemerkungen zu Adornos »Tabus über dem Lehr(er)beruf«. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 1 (Frühjahr 1987), S. 34 ff.
- 7 In: *Gesammelte Schriften*. Bd. 8, Frankfurt am Main 1980. S. 97.
- 8 Vgl. R. Bremer: *Technik und Bildung*. In: *Pädagogische Korrespondenz*. Heft 10 (Winter 1991/92), S. 5 ff., besonders S. 12.
- 9 Herwig Blankertz hat dieses Fehlverständnis im doppelten Sinne theoretisch analysiert und daraus grundsätzliche schulpädagogische Konsequenzen im Kollegschulkonzept gezogen. Die konstitutive Bedeutung der Industrialisierung für die Bildungstheorie hat er in: *Bildung im Zeitalter der großen Industrie*, Hannover 1969, herausgearbeitet. Zum anderen hat er schon 1965, in seinem Aufsatz »Die Menschlichkeit der Technik«, explizit den kulturkonservativen Kurzschluss, nein diese Tradition gewordene Ausschließung von Technik aus der Bildung kritisiert und deren zu verändernde Wechselbeziehung eingefordert.
- 10 Vgl. R. Sackmann/A. Weymann *Die Technisierung des Alltags, Generationen und technische Innovationen*. Frankfurt am Main/New York 1994.
- 11 Vgl. hierzu »Kritik und Bildung: ihr Problem mit der Technik«, in meiner Arbeit: *Technologie und Urteilskraft*. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Weinheim 1999, S. 39 ff.
- 12 Ch. Türcke: *Das Altern der Kritik*. In: *Pädagogische Korrespondenz*. Heft 22 (Sommer 1998), S. 9.
- 13 U. Beck: *Probleme der Modernisierung und die Stellung der Soziologie in der Praxis*. In: Ders. (Hg.): *Soziologie und Praxis*. Soziale Welt: Sonderband I. Göttingen 1982. S. 10 ff.
- 14 U. Beck: *Risikogesellschaft*. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986, S. 249 ff.
- 15 Vgl. hierzu die jüngst erschienen Arbeiten von J. Rifkins: *Access - Das Verschwinden des Eigentums*. Frankfurt am Main/New York 2000 und R. Castel: *Die Metamorphosen der sozialen Frage*. Konstanz 2000.
- 16 G. Koneffke: *Erziehung ist der zum gesellschaftlichen Leib gewordene Widerspruch*. Zur Begründung von Pädagogik. In: *Jahrbuch für Pädagogik 1997: Mündigkeit*. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik, S. 50,
- 17 Vgl. A. Bammé u.a. (Hg.): *Technologische Zivilisation*. München 1987,
- 18 M. Koch: *Pädagogische Performativität*. In: J. Maschelein/J. Ruhloff/A. Schäfer (Hg.): *Erziehungsphilosophie im Umbruch*. Beiträge zur Neufassung des Erziehungsbegriffs. Weinheim 2000, S. 52.
- 19 Th. Ballauff: *Ober die Unerläßlichkeit der Bildung*. In: M. Borrell (Hg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Hohengrehren 1993, S. 5f.
- 20 Vgl. auch hierzu M. Horkheimer: *Begriff der Bildung* (1952). In: Ders.: *Sozialphilosophische Studien*, Frankfurt am Main 1972, S. 165.
- 21 Vgl. hierzu u.a. G. Böhme: *Natürlich Natur*. Über Natur im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt am Main 1992 und K. Meyer-Drawe u.a. In: *Menschen im Spiegel ihrer Maschinen*. München 1996. Gernot Böhme fordert eine über die kritische Theorie der Gesellschaft hinausgehende »kritische Theorie der Natur« (in einem Interview in: *der blaue reiter*. *Journal für Philosophie*. Nr. 9(1998), S.65.
- 22 *Regeln für den Menschenpark*. In: *Die Zeit*. 10. September 1999. S. 15 ff

- 23 Vgl. meine Arbeit: Technologie und Urteilskraft, S, 236 ff.
 - 24 H. Kreuzer (Hg.): Die zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. C.P. Snows These in der Diskussion. Stuttgart 1987.
 - 25 Unter dem von mir abgesteckten Problemhorizont ist auch die systemtheoretisch inspirierte Debatte um ein Technologiedefizit bzw. die Bemühungen um eine Technologieersatztechnologie noch von einem geisteswissenschaftlichen Technologieverständnis bestimmt. Vgl. N. Luhmann/K. E. Scholl (Hg.) Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt am Main 1982.
 - 26 Vgl. meinen Aufsatz: Technik ist Bildung! Zur Bildungsaufgabe von Technikmuseen zwischen Gegenwartskritik und Zukunftsgestaltung. In: Mitteilungen und Berichte aus dem Institut für Museumskunde - Staatliche Museen Berlin und Preußischer Kulturbesitz. Nr. 20: Museums-Pädagogik in technischen Museen, Berlin 2000, S. 9-23.
 - 27 Vgl. D. Weber: Technologienatur. Mündigkeit im Zeitalter technologischer Formierung. In: Jahrbuch für Pädagogik 1998: Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie, S, 207 ff.
 - 28 Aus: Das Altern der Kritik, S. 13.
 - 29 Vgl. A. Gruschka: Alles muss besser werden, aber eigentlich ist alles egal. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 25 (Frühjahr 2000), S. 5 ff.
 - 30 Die Technologisierung ist in den neueren Theorien manchmal implizit vorausgesetzt, manchmal explizit Thema. Die Lyotardsche Schrift, die der Postmoderne zumindest in der Philosophie - wenn auch wider Willen - den Namen gab, war eine Auftragsarbeit des Universitätsrates von Québec über die Wissensentwicklung in einer informalisierten Gesellschaft. Dass ein namhafter Autor wie Wolfgang Iser in dieser Diskussion eher eine Alternative zwischen Postmoderne und technologischem Zeitalter sieht (Unsere postmoderne Moderne. Freiburg 1988, S. 215 ff.), ist bedauerlich, kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Technologisierung die wenn auch von ihr nicht immer bewusste Voraussetzung der Postmoderne ist.
 - 31 Regina Becker-Schmidt und Gudrun-Axeli Knapp interpretieren »das Adjektiv »feministisch« als eines, das die so bezeichneten Strömungen »als eine Form kritischer Theorie« charakterisieren. Dies.: Feministische Theorien. Zur Einführung. Hamburg 2000, S, 7.
 - 32 H. Steinert: Die Entdeckung der Kulturindustrie oder: Warum Professor Adorno Jazz-Musik nicht ausstehen konnte. Wien 1992. S. 13.
 - 33 Vgl. S. Weigel: Flaschenpost und Postkarte. Korrespondenzen zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Köln/Weimar/Wien 1995.
 - 34 Vgl. P. Bulthaupt: Parusie. In: Ders. (Hg.): Materialien zu Benjamins Thesen »Über den Begriff der Geschichte«. Frankfurt am Main 1975, S. 123.
 - 35 Ch. Türcke: Das Altern der Kritik.
 - 36 Ebd., S. 13.
 - 37 ZfS 6 (1937), S. 287 ff.
 - 38 Ch. Türcke: Im Zwielficht des Symbolischen. Wenn Unternehmer als Revolutionäre daherkommen. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 20 (Sommer 1997), S. 55 ff., Zitat auf S. 62.
 - 39 Verwiesen sei hier nur auf A. Gruschka/K. Klemm: Unser Schulsystem; vielfach überholt und anhaltend modern In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 16 (Herbst 1995), S. 5 ff. und U. Klemm: Schule als Auslaufmodell? Notate zur Entstaatlichung und Entschulung von Bildung im Horizont des aktuellen gesellschaftlichen Wandels. In: Widersprüche. Heft 73 (September 1999), S. 17 ff.
- Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt am Main 1969, S. 158.
- 41 Vgl. hierzu: B. Schmidt: Zwischen Herrschaftskritik und Machtpolitik. Noch einmal: Geschlechterdifferenz und Bildungstheorie. In: Jahrbuch für Pädagogik 1994: Geschlechter-Verhältnisse und die Pädagogik, S. 153 ff., bes. S. 163 ff.; B. Holland-Cunz: Soziales Subjekt Natur, Natur- und Geschlechterverhältnis in emanzipatorischen Theorien. Frankfurt am Main/New York 1994; R. Becker-Schmidt: Trennung, Verknüpfung, Vermittlung: zum feministischen Umgang mit Dichotomien. In: G.-A. Knapp (Hg.): Kurskorrekturen. Feminismus zwischen Kritischer Theorie und Postmoderne. Frankfurt am Main/New York 1998, S. 84 ff.
 - 42 Vgl. meinen Aufsatz: Gesellschaftlicher Wandel oder historische Zäsur? Die »Kritik der Kritik« als Voraussetzung von Pädagogik und Bildungstheorie, In: Jahrbuch für Pädagogik 1998: Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie, S. 217-238.