

Dammer, Karl-Heinz

## Brauchen wir noch eine "kritische Erziehungswissenschaft"?

*Pädagogische Korrespondenz 22 (2008) 38, S. 5-27*



Quellenangabe/ Reference:

Dammer, Karl-Heinz: Brauchen wir noch eine "kritische Erziehungswissenschaft"? - In: Pädagogische Korrespondenz 22 (2008) 38, S. 5-27 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-33990 - DOI: 10.25656/01:3399

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-33990>

<https://doi.org/10.25656/01:3399>

in Kooperation mit / in cooperation with:



### Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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.

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

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 38

HERBST 2008

---

*Zeitschrift für  
Kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

---

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069 / 597 35 96

Redaktion:  
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)  
Peter Euler (Darmstadt)  
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)  
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main), geschäftsführend  
Bernd Hackl (Graz)  
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)  
Andrea Liesner (Hamburg)  
Andreas Wernet (Hannover)  
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069 5973596  
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*  
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.  
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,- EURO Versand.  
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.

Copyright:  
© 2008 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für  
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.  
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.  
ISSN 0933-6389

Anzeigen und Buchhandelsvertrieb:  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Gesamtherstellung:  
Verlag Budrich UniPress, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen

- 5      ESSAY  
Karl-Heinz Dammer  
Brauchen wir noch eine „kritische Erziehungswissenschaft“?
- 28      NACHGELESEN  
Rolf Tiedemann  
Kunst Erziehung Kunsterziehung
- 44      AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG  
Andreas Gruschka  
Die Bedeutung fachlicher Kompetenz für den Unterrichtsprozess –  
Ergänzende Hinweise aus der rekonstruktionslogischen Unterrichts-  
forschung
- 75      DOKUMENTATION I  
Auszug aus dem Gutachten 2
- 77      DOKUMENTATION II  
Brief an den geschäftsführenden Herausgeber der „Zeitschrift für  
Pädagogik“
- 80      DAS AKTUALISIERTE THEMA  
Johannes Twardella  
Vergleichsarbeiten – Eine Fallstudie zu einem Instrument schuli-  
scher Evaluationskultur
- 98      AUS DEN MEDIEN  
Sieglinde Jornitz  
Witz komm 'raus, du bist umzingelt!  
Über das Misslingen zweier Karikaturen
- 105     IN MEMORIAM  
Andreas Gruschka  
Unser bester Leser! Eine Erinnerung an Gernot Koneffke

*Karl-Heinz Dammer*

## Brauchen wir noch eine „kritische Erziehungswissenschaft“?

### I

Der Titel dieses programmatischen Aufsatzes ist bewusst missverständlich gewählt, um den Blick zu öffnen für eine mögliche Perspektivenerweiterung. Je nach dem, wie man das Signum „kritische Erziehungswissenschaft“ versteht, erweckt der Titel gegensätzliche Assoziationen zu ihrem Gebrauchwerden. In dieser Zeitschrift die Frage nach der Notwendigkeit der Kritik an Erziehungswissenschaft und Pädagogik zu stellen, liefe entweder auf eine überflüssige Selbstbestätigung ihres Programms hinaus oder provokativ gegenteilig auf die These ihres eigenen überflüssig Gewordensein. Zur Beruhigung der Leser sei gleich daraufhin gewiesen, dass keines von beidem verfolgt und behauptet werden soll. Etwas drittes, wohl ungleich Strittigeres soll dargelegt werden. Im Anschluss an die erste Karriere einer „kritischen Erziehungswissenschaft“ in der Reformphase der späten 60er Jahre des letzten Jahrhunderts soll nämlich der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern die gewandelten Verhältnisse in Pädagogik und Gesellschaft eine erneute gesellschaftliche Wirkmächtigkeit „kritischer Erziehungswissenschaft“ als Kritik und Motor praktischer Veränderungen möglich machen.

Damit wird eine andere Art von „Brauchbarkeit“ postuliert, als dies gegenwärtig der Pädagogik und Erziehungswissenschaft von innen und außen angedient und verordnet wird, nämlich technologisches Optimierungswissen bereitzustellen und dieses direkt in Verfahren der Veränderung des Systems umzuformulieren. Aus dieser Perspektive einer affirmativen Nützlichkeit wäre die Frage also falsch gestellt, nicht jedoch, wenn man sich vor Augen führt, dass die „kritische Erziehungswissenschaft“ von jeher einen politischen Anspruch erhob, indem sie sich auf den gesellschaftlichen Kontext pädagogischen Handelns bezog und auf der Notwendigkeit einer Veränderung der Bildungsverhältnisse beharrte. Daran hat sich in den vergangenen 50 Jahren nichts geändert, wohl aber am innerpädagogischen und gesellschaftlichen Resonanzboden für die Kritik. Ging es dieser um eine Verwirklichung des Anspruchs der „europäischen Bildungstradition“ (Blankertz) und das Eingedenken des eigenen Anteils an ihrer praktischen Verhinderung, geht es der datengestützten Kritik am gegenwärtigen Schulsystem um dessen wirtschaftspolitisch motivierte Effizienzsteigerung. Sie steht im Gegensatz zu jener Kritik nicht auf neuhumanistischen, sondern utilitaristischen Boden. „Kritische Erziehungswissenschaft“ unterscheidet sich weiterhin damit in ähnlicher Weise von anderen pädagogischen Theorien, wie Max Horkheimer in seinem

programmatischen Aufsatz die kritische von der traditionellen Theorie unterschied.

In diesem Sinne wird man die These wagen können, dass die „kritische Erziehungswissenschaft“ im Rahmen der Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre überhaupt erst aus dem Bewusstsein heraus entstand, politisch und gesellschaftlich gebraucht zu werden für eine damals überfällige und durchaus möglich erscheinende Veränderung der Gesellschaft im Namen aufklärerischer Prinzipien, so dass „Kritik“, „Mündigkeit“ und „Emanzipation“ zu bald stark beanspruchten begrifflichen Statthaltern einer besseren Zukunft wurden. Die Überzeugungskraft ihrer Argumente war in dem damaligen Kontext so groß, dass sich die „kritische Erziehungswissenschaft“ bis in die obersten Ebenen der Kultusbürokratie Gehör verschaffen und an weit reichenden Plänen zur Reform des Schulsystems mitwirken konnte.

Das praktische Engagement und der vorübergehende politische Erfolg hatten freilich ihren theoretischen Preis: aus der Umwälzung der Erziehungsverhältnisse (Subversion) wurde deren bloße Modernisierung (Integration). Sieht man von Heydorns fundamentaler Kritik am technokratischen Charakter der Reform ab, so folgte auch die „kritische Erziehungswissenschaft“ weitgehend der Rationalisierungsphantasie einer umfassenden, wissenschaftlich begründeten *Top-down*-Veränderung des Bildungssystems. Sie tat dies letztlich selbst dort, wo sie, wie Herwig Blankertz im Schlusskapitel seiner *Geschichte der Pädagogik* und im Nachgang zu seinem bildungspolitischen Engagement die eigene Zunft davor warnte: „in technologischer Entfaltung [...] ihr eigenes Motiv zu verlieren“ und den, „die Erziehung überformenden und überwältigenden nicht-pädagogischen Normauflagen“ die von der „europäischen Bildungstradition“ verbürgte „unbedingte Zwecksetzung“ der „Mündigkeit des Menschen“ gegenüberstellte, der die Pädagogik kategorisch verpflichtet sei, weswegen sie „die Erziehung als Prozeß der Emanzipation, das heißt der Befreiung des Menschen zu sich selbst“ zu rekonstruieren habe (Blankertz 1982, S. 306f.).

Blankertz dissoziiert hiermit das technokratische und das emanzipatorische Moment der Aufklärung, welche Horkheimer und Adorno, auf die sich Blankertz unter anderem in seiner *Geschichte der Pädagogik* beruft, als dialektische Einheit rekonstruiert hatten. Auf diese Weise konnte er Pädagogik zu einem Reservat wohlverstandener Rationalisierung im ansonsten technokratisch bestimmten Gesellschaftsbetrieb erklären, so dass die „bohrende Rückfrage“ nach ihrer faktischen Funktion für eben diesen kritisierten Betrieb nur rhetorisch gestellt blieb.

Die verkürzte Rezeption der Frankfurter Schule dürfte vor allem darauf zurückzuführen sein, dass die Negativität Adornos und Horkheimers schwer vereinbar war mit dem Anspruch auf positive Veränderung der gesellschaftlichen Praxis, der die Pädagogik kennzeichnet, seit sie im 18. Jahrhundert – wenn nicht schon seit Comenius – das „Heil der Menschheit“ durch Schaffung eines „neuen Menschen“ (Campe) zu ihrer Aufgabe machte. Die „kritische Erziehungswissenschaft“ war der Tradition der deutschen Aufklärung

und des Neuhumanismus gefolgt, für die die Veränderung des Individuums im Vordergrund stand, was zur Folge hatte, dass sie die verändernde Kraft von Pädagogik innerhalb eines gesellschaftlich institutionalisierten Bildungswesens deutlich überschätzte.

Der Reformoptimismus währte bekanntlich nicht lange, denn er stieß, als es um die Umsetzung ging, schnell an die Grenzen der schulischen Systemrealität, weil das gesellschaftliche Interesse an deren Aufrechterhaltung letztlich größer war als der Reformwille und weil, damit verbunden, das bildungspolitische Klima sich rasch veränderte. So blieb die Wirklichkeit weit hinter den von der „kritischen Erziehungswissenschaft“ gehegten Erwartungen zurück und nötigte sie dazu, ihre Position zu revidieren: „Sofern die ‚kritische Erziehungswissenschaft‘ aus der Unterstellung lebt, die Emanzipation der Gattung hinge von der emanzipatorischen Erziehung heranwachsender Generationen ab [...], läuft sie Gefahr, Erziehung wie Erziehungswissenschaft in ihren Möglichkeiten eklatant zu überschätzen“ (Keckeisen 1983, S. 134). Wie angesichts dieser Erkenntnis mit den ungelösten „Problemen der Theorie-Praxis-Vermittlung im Horizont gegenwärtiger pädagogischer und politischer Erfahrung“ (a.a.O., S. 133) umzugehen sei, musste Keckeisen offen lassen.

Mit der Einsicht in ihre beschränkte politische Brauchbarkeit und das offen gebliebene Problem der pädagogischen Theorie-Praxis-Vermittlung, dessen Klärung Voraussetzung für theoretisch begründete Überlegungen zur Brauchbarkeit wäre, war die „kritische Erziehungswissenschaft“ somit auf Umwegen doch bei der Kritischen Theorie angekommen, denn dass Reformen bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der Systemfunktionalität an ihre Grenzen stoßen und dass ein pädagogisch-politisches Bekenntnisprogramm kaum dazu angetan ist, in einer widersprüchlichen Gesellschaft ein Kontinuum zwischen Theorie und Praxis herzustellen, hätte sich aus den Schriften Adornos und Horkheimers ableiten lassen, die zugleich Aufschluss darüber geben, wie „Brauchbarkeit“ im Sinne der Kritischen Theorie zu verstehen wäre.

## II

Die aus Keckeisens Kritik herauszulesende Alternative: entweder politischer Eingriff ohne ausreichende theoretische Fundierung oder konsequent durchdachte Theorie ohne erkennbaren Bezug zur Praxis erweist sich zumindest bezogen auf die ursprünglichen Absichten der Kritischen Theorie als falsch. Politische und theoretische Brauchbarkeit schlossen sich für sie nicht aus, sondern galten ihr als untrennbar miteinander verbunden, wie Horkheimer 1937 in seinen programmatischen Ausführungen über die *Traditionelle und kritische Theorie* darlegte: „Nach ihr [der kritischen Theorie, d. Verf.] existiert nur eine Wahrheit und die positiven Prädikate der Ehrlichkeit und inneren Konsequenz, des Strebens nach Frieden, Freiheit und Glück sind nicht im gleichen Sinn irgendeiner anderen Theorie oder Praxis zuzusprechen. Es gibt

keine Theorie der Gesellschaft [...], die nicht politische Interessen mit einschliesse, über deren Wahrheit anstatt in scheinbar neutraler Reflexion nicht selbst wieder handelnd und denkend, eben in konkreter geschichtlicher Aktivität, entschieden werden müsste.“ Die grundsätzliche Möglichkeit von Alternativen zur bestehenden Gesellschaft postulierte Horkheimer unter Berufung auf die aufklärerische Hypothese, dass „das Ziel einer vernünftigen Gesellschaft [...] in jedem Menschen wirklich angelegt“ sei (Horkheimer 1970, S. 40 und 63). Politisch brauchbar ist die Kritik also nur, wenn sie theoretisch konsequent bleibt, und theoretisch brauchbar nur, wenn sie ihre politischen Absichten nicht preisgibt, so gering die geschichtlichen Aussichten auf ihre Umsetzung auch sein mögen.

Methodisch geht diese Kritik zunächst immanent vor, indem sie sich auf eine gesellschaftliche Praxis bezieht, die im Widerspruch zu den normativen Grundlagen steht, mit denen sie sich legitimiert und aus denen zugleich die Kritik ihre logische wie moralische Berechtigung zieht. Eine solche Form der Kritik kann nur dann plausibel sein, wenn sie auf eine vernünftig begründete Möglichkeit des Andersseins verweisen kann. Diesen für die Kritische Theorie entscheidenden Aspekt betont Horkheimer mit dem Hinweis, die Kritische Theorie kenne nur eine Wahrheit. Dieser Wahrheitsanspruch mag apodiktisch erscheinen, ist aber konsequent, sobald eine Theorie aus dem vernünftigen Interesse der Gattung materiale Wertentscheidungen ableitet und sie zur Grundlage ihre Kritik erklärt. Horkheimer benennt diese Wertentscheidungen in Form von Bedürfnissen, deren Existenz er jedem Menschen unterstellt, nämlich denen nach Frieden, Freiheit und Glück. Kategorial ließen sie sich unter die Begriffe „Subjektivität“ und damit verbunden „Mündigkeit“, „Autonomie“ und „Emanzipation“ fassen, die in der pädagogischen Sphäre im Begriff der „Bildung“ konvergieren.

Dem prinzipiellen Wahrheitsanspruch der Theorie standen bekanntlich die empirischen Erkenntnisse gegenüber, die das Institut für Sozialforschung bereits Anfang der dreißiger Jahre aus der Studie zur Lebenslage und Wertorientierung der Arbeiter und Angestellten und später aus ihren Autoritätsstudien gewannen: Sie deuteten darauf hin, dass ein nennenswertes Potenzial für kritisches Bewusstsein und alternative Gesellschaftsmodelle kaum vorhanden war. Die späteren Erfahrungen mit der amerikanischen Massenkultur und die Reflexionen darüber taten ein Übriges, das letzte überhaupt denkbare Widerstandservat gegen den Verblendungszusammenhang im kritischen Intellektuellen zu verorten, dessen Möglichkeit zur Reflexion wiederum sich einem gesellschaftlichen Privileg verdankt, das abzuschaffen er bestrebt sein müsste – so die paradoxe Pointe von Adornos *Theorie der Halbbildung*. Jenseits dieses Reservats blieb nur die Hoffnung auf spontane Widerstandsregungen der Subjekte, die ihren Anspruch auf Individualität noch nicht völlig aufgegeben hatten.

Adorno verteidigt diese Kritikfigur exemplarisch in seinem 1962 gehaltenem Vortrag über „Gesellschaft“: „Je mehr der Gedanke ans Wesentliche durch die Technifizierung verstümmelt wird, desto mehr bedarf es dessen, was diesem Prozeß zum Opfer fällt und wonach auf dem Markt, auch dem

geistigen, kein Bedürfnis besteht. Dieses Interesse wird aber vertreten vom Intellektuellen, der sich nicht einschüchtern läßt, unabhängig genug, die Gedankenkontrolle zu erkennen, statt ihr zu parieren. [...] Die Menschen wenden in Wahrheit keineswegs vom unreglementierten Gedanken so sich ab, wie die Verwalter des reglementierten es gern möchten. Eher atmen sie auf, wo das nicht zugerichtete, das nicht verdinglichte Bewusstsein noch sich zu regen wagt“ (Adorno 1972a, S. 572f.).

Die Gesellschaft, so Adorno in seiner Analyse, binde das Individuum durch Zwang an sich, indem sie es nötige, „um sein Leben zu fristen, eine Funktion auf sich zu nehmen und [...] zu danken, solange [es] eine hat“ (Adorno 1972, S. 10). Die Kritik mündet in den Begriff der „integralen Gesellschaft“, in der die Menschen „bis in ihre innersten Verhaltensweisen hinein mit dem identifiziert [sind], was mit ihnen geschieht. [...] Der Prozeß zehrt davon, daß die Menschen dem, was ihnen angetan wird, auch ihr Leben verdanken“ (a.a.O., S. 18). Als einzige Hoffnung blieben daher „Begriff und Theorie der Gesellschaft“, die „die Möglichkeit, die sie beseelt, negativ festhalten: aussprechen, dass die Möglichkeit erstickt zu werden droht. Solche Erkenntnis [...] wäre die erste Bedingung dafür, daß der Bann der Gesellschaft einmal doch sich löse“ (a.a.O., S. 19).

Mit diesen Ausführungen können wir die Brauchbarkeit der Kritischen Theorie genauer fassen. Politisch besteht sie darin, der „integralen Gesellschaft“, so hermetisch sie den ihr unterworfenen Subjekten auch erscheinen mag, ihre besseren Möglichkeiten vor Augen zu halten; theoretisch darin, diese Möglichkeiten und zugleich ihre Verhinderung in Kategorien wie den oben genannten zu erfassen, die auf nichts anderes verweisen als das bürgerlich-aufklärerische Vernunftprojekt. Der Nutzen einer so verstandenen Kritik besteht gerade darin, sich der Forderung nach Angabe konstruktiver Alternativen zu verweigern, deren „Versperrtheit“ nicht ihre Schuld ist, sondern „die Signatur der Sache“ (a.a.O., ebda.), welche theoretisch klar darzulegen ist.

In diesem Sinne läßt sich die Frage nach der Brauchbarkeit der „kritischen Erziehungswissenschaft“ positiv beantworten. Aufklärung über die immanenten Widersprüche der Pädagogik bleibt notwendig, zumal dort, wo sie in die Praxis einzugreifen beansprucht und sich dabei unverändert in diese Widersprüche verstrickt (vgl. programmatisch Gruschka/Bremer 1987 und Gruschka 1988 und 1994). Wenn sie dabei zu dem Ergebnis kommt, der Widerspruch sei unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen unvermeidbar, spricht dies nicht gegen die Kritik, sondern gegen ihren Gegenstand. Dass eine solche theoretische Haltung unmittelbare politische Eingriffe nicht verhindert, belegen die „Frankfurter Einsprüche“ gegen das „Unternehmen Bildung“, die zwar nicht der „kritischen Erziehungswissenschaft“ allein zuzuschreiben sind, aber im Sinne der Kritischen Theorie argumentieren. Die im Titel gestellte Frage nach der Brauchbarkeit zielt somit weniger auf die Gegenwart als auf die Zukunft, genauer: die Folgen, die die gegenwärtigen gesellschaftlichen Umbrüche für diese Form von Kritik haben könnten, nämlich die mögliche Erosion ihrer Grundlagen.

Die Kritik lebt, wie wir sahen, von der Ambivalenz ihrer Kategorien, als deren wesentliche oben „Subjektivität“, „Mündigkeit“, „Autonomie“, „Emanzipation“ und, bezogen auf die Pädagogik, „Bildung“ genannt wurden. Was aber, wenn zum einen diese Kategorien ihre Ambivalenz verlieren, weil sie vollkommen vom gesellschaftlichen Betrieb absorbiert und damit eindimensional werden und wenn zum anderen Adornos Begriff der „integralen Gesellschaft“ nicht mehr zutrifft, da die von dieser Gesellschaft ausgelösten Desintegrationstendenzen den Bestand des Systems selbst gefährden? Die und sei es noch so schwache Hoffnung auf Widerstand von Individuen, die ihre Subjektivität zu verteidigen begännen und das hermetische System aufbrechen, wäre dann hinfällig, weil das System dies selbst, allerdings destruktiv, besorgt. Worauf also soll sich die Kritik beziehen, wenn ihre Negation mit der selbstzerstörerischen Tendenz des Systems zwar bestätigt, aber zugleich gegenstandslos wird? Oder entstehen in dieser Krise neue Perspektiven, in deren Namen die Kritik sprechen kann?

Will die „kritische Erziehungswissenschaft“ in ihrem Sinne brauchbar bleiben, so kommt sie nicht umhin, sich mit dem gesellschaftlichen Bedeutungswandel ihrer Kategorien auseinanderzusetzen und die Gültigkeit von Adornos Gesellschaftsanalyse zu überprüfen, denn wenn der normative Gehalt der Kategorien systemfunktional zu werden droht und es absehbar erscheint, dass das System, welches Adorno als weithin hermetisch funktionierendes beschrieb, an seiner eigenen Logik scheitert, träfe die Kritikfigur auch für die „kritische Erziehungswissenschaft“ in ihrer bisherigen Form nicht mehr zu.

### III

Auch wenn „Subjektivität“ und „Mündigkeit“ bezeichnenderweise im gegenwärtigen pädagogischen *mainstream* kaum noch auftauchen, erscheint es gleichwohl zunächst wenig plausibel, „Subjektivität“ zu einer im eben genannten Sinne gefährdeten Kategorie zu erklären, leben wir doch – so der Tenor vieler soziologischer Studien – in einer Epoche der Individualisierung. Dies ist zwar richtig, jedoch nicht nur als ein gesellschaftliches Zugeständnis an die Subjekte, sondern auch als ein Zwang mit weit reichenden Folgen zu verstehen, wie R. Sennett exemplarisch in seinen Fallstudien zum *flexiblen Menschen* zeigt. Dieser neue Bürgertypus, den Sennett in unterschiedlichen sozialen Milieus findet, erlebt Individualisierung als die Nötigung, seinen Lebensentwurf dauerhaft an die rapide sich verändernden Reproduktionsbedingungen des globalisierten Kapitalismus’ anzupassen. Er ist um seines Selbsterhalts willen gezwungen, gegebenenfalls private, soziale oder kulturelle Bindungen aufzugeben und mit der permanenten Entwertung seiner Erfahrungen und Fähigkeiten zu leben, aus deren Kontinuität erst das konkrete Bild einer individuellen Persönlichkeit entstehen kann (vgl. Sennett 1998). Das einzig stabile Merkmal dieses Typus’ ist eben seine Flexibilität, mit der das Risiko des Scheiterns auf ihn allein abgewälzt wird.

Der Zwang geht einher mit einer wachsenden Orientierungslosigkeit und Unsicherheit hinsichtlich der Regeln für gesellschaftlichen Erfolg, wie Beck feststellt: „Niemals waren die Arbeitenden – unabhängig von ihren Fähigkeiten und Bildungsabschlüssen – verletzlicher als heute, wo sie individualisiert, ohne kollektive Gegenmacht und abhängiger denn je in flexiblen Netzen arbeiten, deren Sinn und Regeln für die meisten von ihnen unentzifferbar geworden sind“ (Beck 1999, S. 87). Dies gilt auch für den Begriff der „Leistung“, die sich ja ihren Propagandisten zufolge immer noch lohnen soll: Auch bei noch so hoher Leistungs- und Flexibilitätsbereitschaft können viele heute nicht mehr darauf bauen, so ihre Lebensgrundlage zu sichern – von denen, die gar nicht mehr die Chance haben, ihre Leistung unter Beweis zu stellen, einmal ganz abgesehen.

Schrumpft Subjektivität auf den Zwang zur Selbstverwertung unter den Bedingungen individualisierten Risikomanagements und gleichzeitiger Erosion handlungsleitender Normen, so wäre bereits hier zu fragen, auf welchen Begriff von „Subjektivität“ als Alternative zur instrumentellen Vernunft man sich noch berufen will, zumal dann, wenn ihre Gefährdung sich nicht auf die Reproduktionssphäre beschränkt, denn hinzu kommt ein kulturelles Phänomen, dem Hartmut Rosa eine bemerkenswerte Studie gewidmet hat, nämlich die Beschleunigung, die die Moderne von Anfang an begleitet, nun aber, nach Rosa, einen Takt erreicht hat, der die kognitive und praktische Anpassungsfähigkeit des Einzelnen definitiv zu überfordern droht. Gravierende Entscheidungen über den eigenen Lebensentwurf müssen immer schneller gefällt werden, so dass keine Gelegenheit mehr besteht, auf die Kontinuität von Erfahrungen zu bauen, aus denen heraus sich, zumindest dem traditionellen Verständnis nach, Identität entwickelt (Rosa 2005, S. 50, 238 und 370ff.). Identitätsmerkmale prägen sich aus und verschwinden in der Auseinandersetzung mit je aktuellen Anforderungen, und die Bedeutung dieser Merkmale für den Aufbau von Individualität wird in dem Maße kontingent, wie ihre Inhalte wechseln und die Einzelnen nicht mehr in der Lage sind oder das Risiko scheuen, persönliche Prioritäten zu setzen.

Man könnte diese Freiheit zum Selbst-Experiment als potenziellen Gewinn für das Individuum verbuchen, wäre sie nicht zugleich mit dem Zwang verbunden, auf kontinuieritätsabhängige Formen von Identitätsbildung zu verzichten, um „up to date“ zu bleiben, sofern man nicht seine Anerkennung, also das notwendige soziale Korrelat seines Selbstbildes, aufs Spiel setzen will. Hinzu kommt, dass sich auf diese Weise soziale Bindungen lockern, die auf der Kontinuität von Vertrauen und Verpflichtung beruhen, womit die Gefahr einer Erosion von Solidarität verbunden ist, auf die die Entwicklung praktischer Alternativen zum System angewiesen bleibt.

Geht der Zwang zur Identifikation mit der gesellschaftlichen Dynamik so weit, dass der stets vorläufige Versuch des Einzelnen, nicht nur seine materielle, sondern seine gesellschaftliche Existenz überhaupt zu sichern, mit der Zerstörung von Subjektivität bedroht ist, so erscheint es fraglich, ob man noch von gesellschaftlich dingfest zu machenden Subjekten sprechen kann,

die im Sinne eines vernünftigen Andersseins der Gesellschaft zu handeln in der Lage wären, denn woher wüssten sie noch von ihren „wahren“, an einem gelingenden Leben orientierten Bedürfnissen?

Die Paradoxie der autonomen Selbstaflösung wird konkreter fassbar in der Kategorie der „Mündigkeit“. Angesichts des normativen Charakters, den dieser Begriff im Anschluss an Kant für die Pädagogik bekommen hat, erscheint es angebracht, daran zu erinnern, dass er ursprünglich in der Frühaufklärung nur juristisch-ökonomisch eingeschränkt den Status desjenigen bezeichnete, der unabhängig von einem Vormund in der Lage ist, seinen Lebensunterhalt und den seiner Familie zu sichern (vgl. Sommer 1984). Insofern ist Mündigkeit eine von jeher ambivalente Kategorie, da sie einerseits Selbständigkeit, andererseits aber auch die Notwendigkeit der Anpassung an die gesellschaftlichen Mechanismen des Selbsterhalts impliziert.



Liest man den paradox wirkenden Titel eines von Axel Honneth herausgegebenen Sammelbandes, „Befreiung aus der Mündigkeit“, so erscheint allerdings auch hier fraglich, ob man noch weiterhin von einer Ambivalenz sprechen kann, denn Mündigkeit und Autonomie werden den Subjekten jetzt in der Reproduktionssphäre, die das marxsche Entfremdungsparadigma anscheinend

hinter sich gelassen hat, ausdrücklich abverlangt. Der Erfolg der Produktion hängt nicht mehr von der Entsubjektivierung der Arbeit ab, die den Arbeiter zum „Anhängsel der Maschine“ machte, sondern: „Das Kapital verlangt von den Arbeitnehmern, dass sie sich beraten, nachdenken, planen und diskutieren, daß sie zu autonomen Subjekten der Produktion werden“; ihre Subjektivität wird aber dadurch enteignet, dass sie „zugleich ihre Autonomie auf vorgegebene Bereiche im Dienst von vorbestimmten Zwecken begrenzen“ sollen (Gorz 2000, S. 57). Aus Kants „Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ wird damit unter der Hand der „Eintritt in die fremdbestimmte Mündigkeit“.

Seinen pädagogischen Ausdruck findet dieses Paradox in der Forderung nach permanenter Anpassung durch „lebenslanges Lernen“, was Geißler und Kutscha bereits 1992 als „infantil-orale Zumutung“ bezeichneten (Geißler/Kutscha 1992, S. 17) und damit die Begriffsverwirrung auf den Punkt brachten: Mündigkeit manifestiert sich heute in einer Haltung, die aus pädagogischer und entwicklungspsychologischer Sicht als Regression zu bezeichnen wäre. Für welche Mündigkeit also will sich die „kritische Erziehungswissenschaft“ einsetzen, wenn sie den Begriff verwendet? Für welche innerweltliche Transzendenz soll dieser noch stehen, wenn Mündigkeit bis hin zu ihrem wichtigsten Werkzeug, der Sprache (Kommunikationsfähigkeit), für dem Subjekt äußerlich bleibende Zwecke in Anspruch genommen wird? Eine derart eindimensional gewordene Mündigkeit degeneriert zum Disziplinierungsmittel, zur „freiwilligen“ Selbstkontrolle der Arbeitenden im Dienste der Beschleunigung und Optimierung des Produktionssystems.

Anders als bei „Subjektivität“ und „Mündigkeit“ tritt die Ambivalenz der Kategorie „Bildung“ im öffentlichen Diskurs nach wie vor klar zutage. Auf der einen Seite finden wir den inzwischen von vielen Seiten schneidig vortragenen Utilitarismus, der auch den Universitäten abverlangt, ihre Leistungen müssten „künftig mehr als bisher an den Erwartungen und dem Bedarf von Wirtschaft und Gesellschaft orientiert sein. [...] Keine Ausbildung [...] zum Wissenschaftler, sondern eine Qualifizierung für sich anschließende berufliche Tätigkeiten in der Anwendungspraxis“ wird gefordert, so hieß es 1997 in einem Standortpapier der Arbeitgeberverbände (zitiert nach: Morkel 2000, S. 11). Auf weitere Indizien des Utilitarismus, wie die offen auf „employability“ zielende Umstrukturierung universitärer Bildungsgänge sei hier nicht weiter eingegangen, die Beispiele aus dem akademischen Bereich zeigen jedoch, dass der humboldtschen Idee freier Persönlichkeitsbildung inzwischen auch dort die Existenzberechtigung abgesprochen wird, wo sie vor nicht allzu langer Zeit noch ein Refugium hatte.

Auf der anderen Seite hat man den Eindruck, dass diese Idee trotz aller Bemühungen nicht totzukriegen ist, zumindest, wenn man den Worten unseres derzeitigen Bundespräsidenten repräsentative Bedeutung beimisst. Mit einem Gespür für soziale Spannungsverhältnisse wandte sich Köhler gerade in einer Berliner Brennpunktschule mit Nachdruck gegen eine utilitaristische Verkürzung des Bildungsbegriffs: „Gute Bildung geht nicht in erster Linie von gesellschaftlichen Bedürfnissen oder Anforderungen der Wirtschaft und

des Arbeitsmarktes aus. [...] Bildung bedeutet nicht nur Wissen und Qualifikation, sondern auch Orientierung und Urteilskraft [...]. Bildung hilft, die Welt und sich selbst darin kennen zu lernen. Aus dem Wissen um das Eigene kann der Respekt für das Andere, das Fremde wachsen. Und sich im nächsten selbst erkennen, heißt auch: fähig sein zu Empathie und Solidarität. [...] Erst wenn Wissen und Wertebewusstsein zusammenkommen, erst dann ist der Mensch fähig, verantwortungsbewusst zu handeln. Und das ist vielleicht das höchste Ziel von Bildung“ (Köhler 2006, S. 2f.).

In der Emphase, mit der Köhler hier den totgesagten Humboldt reanimiert, meldet sich das Bedürfnis nach Überschreiten der Marktlogik, nach gesellschaftlichem Zusammenhalt und nach vernünftig entfaltbarer Individualität, also nach dem, was die normative Seite des Bildungsbegriffs ausmacht. Zugleich aber stimmt die Emphase skeptisch, wenn man bedenkt, wo und unter welchen Umständen diese Rede gehalten wurde. Welche Chancen haben Hauptschulabsolventen in sozialen Brennpunkten, ihr Bildungsbedürfnis und ihr Recht auf Bildung einzuklagen, wenn die sogenannte Wissensgesellschaft ihnen nicht einmal mehr die Möglichkeit gibt, sie unter Beweis zu stellen? Und wie soll die Bildung derer, die noch gebraucht werden, normative Wirkung entfalten, wenn die neuen Produktivkräfte vollständigen Anspruch auf ihre Subjektivität erheben? Angesichts dieser Fragen wirkt Köhlers Rettung des Bildungsbegriffs eher wie die idealistische Beschwörung einer Kraft, der der gesellschaftliche Boden entzogen wird. Gleichwohl wird man hier weiterhin von einer Ambivalenz sprechen können, denn niemand, der nicht für politisch unzurechnungsfähig erklärt werden möchte, würde verneinen, dass es sich bei den von Köhler angeführten Bildungszwecken um erstrebenswerte Persönlichkeitsmerkmale handelt. Damit ist das Problem allerdings noch nicht vom Tisch.

Wenn heute erhöhte Bildungsanstrengungen sowohl individuell als auch institutionell gefordert werden, so geschieht dies häufig mit dem Verweis auf die sogenannte „Wissensgesellschaft“, die die traditionelle Industriegesellschaft abgelöst habe. Die Umetikettierung verweist darauf, dass Wissen inzwischen die wichtigste Produktivkraft geworden ist und damit zugleich darauf, dass es hier allein um das Wissen geht, das ökonomisch verwertbar ist, nicht um die Gesamtheit des historisch akkumulierten Wissens, aus dem sich unser kulturelles Selbstverständnis speist. Nur unter dieser Bedingung kann man die ansonsten zweifelhafte und wie auch immer zustande kommende Rechnung aufmachen, dass sich inzwischen das Wissen der Menschheit alle 15-20 Jahre verdoppelt. Die implizite Verallgemeinerung des technologisch und ökonomisch relevanten Wissens zum Wissen schlechthin deutet an, dass nur noch ersteres für den gesellschaftlichen Fortschritt eine Rolle spielt bzw. in den Augen der Etikettierer spielen soll, weswegen man auch nicht früh genug mit der Bildung anfangen kann.

Nun ist Wissen natürlich nur eine Voraussetzung für Bildung, aber nicht mit ihr identisch, wie der Bundespräsident nachdrücklich in Erinnerung rief. Bildung ist die performative Seite des Wissens, das, was ein Individuum

handelnd aus seinem Wissen macht, nach welchen Kriterien es Wissenswertes auswählt, welche Form es ihm gibt, die Art und Weise, wie es sein Wissen organisiert und damit seinem Verstand und seinem Urteilsvermögen eine eigene Richtung gibt. Dies gilt unabhängig davon, auf welche beruflichen oder privaten, kognitiven oder affektiven Zwecke dieses Handeln ausgerichtet ist, es setzt aber eines mit Sicherheit voraus, nämlich Freiheit.

Das im Hinblick auf Bildung Neue der „Wissensgesellschaft“ ist, dass sie die Residuen dieser Freiheit auszulöschen versucht, indem sie zum einen implizit Wissen, aus dem sich historischer Sinn und Vorstellungen von gutem Leben speisen, für gesellschaftlich irrelevant erklärt und indem sie zum anderen zu bestimmen versucht, welchen Gebrauch das Individuum von seiner Bildung zu machen hat: Kreativität für immer schneller fällig werdende Innovationen, interkulturelle Kompetenz oder die Beherrschung einer exotischen Fremdsprache zur Erschließung neuer Märkte, Empathie und kommunikative Kompetenz für die langfristige Kundenbindung, Reflexionsfähigkeit zur Behebung von Reibungsverlusten im Produktions- oder Dienstleistungssektor, ästhetische Urteilskraft zur Entwicklung eines verkaufsfördernden Produktdesigns, moralische Urteilskraft für optimale Mitarbeiterführung oder das sozialverträgliche Management der Arbeitsplatzvernichtung, den Blick fürs Ganze, um früh genug gesellschaftliche Trends zu erkennen, die neue Marktlücken eröffnen u.s.w. Wir finden hier die Merkmale eines umfassenden Bildungsbegriffs, an die der Bundespräsident in seiner Rede erinnerte, und ebenso den „Blick auf das Individuum“, der „auch heute unser Ausgangspunkt sein“ muss (Köhler 2006, S. 2), nur eben nicht mehr den Zweck, den der Blick auf das Individuum ursprünglich hatte.

Man kann dagegen einwenden, dass sich selbst mit der erzwungenen Bildung Fähigkeiten entfalten, die auch für andere als die vom System gesetzten Zwecke zur Verfügung stünden, welche Chance auf Durchsetzung haben aber diese Zwecke, wenn das Bewusstsein dafür schwindet und Bildung darauf eingeschworen wird, „zeitgemäß“ zu sein? In einer kritischen Auseinandersetzung mit dem im „Haus des Lernens“ propagierten „zeitgemäßen Bildungsbegriff“ erinnert Ruhloff an den „in der Gegenwart auch von der Erziehungswissenschaft überwiegend vergessene[n] Sachverhalt, dass [...] erst [...] aus der gedanklichen Distanz zu dem, was zeitgemäß ist, es möglich [wird], den Schein und Trug des alltäglichen, zeitgemäßen Lebens mitsamt seinen Zukunftsaussichten zu erkennen, zu beurteilen und ihm mit tatkräftigen Berichtigungsversuchen zu entsprechen“ (Ruhloff 1997, S. 29).

Wenn auch die auf den „ganzen Menschen“ (Köhler) zielende Bildung in den Dienst der Produktivkraftentwicklung genommen wird, kann sie nicht anders, als der kapitalistischen Marktdynamik zu folgen und sich mit ihrem eigenen beschleunigten Veralten abzufinden. Der Versuch, zeitgemäß zu bleiben, wird zum Wettlauf zwischen Hase und Igel, heute eher bekannt unter dem Begriff „lebenslanges Lernen“. Die Forderung nach unaufhörlicher Weiterbildung ist nicht nur eine „infantil-orale Zumutung“, die Persönlichkeitsbildung in Regression umkehrt, sondern sie zerstört die Kontinuität und das

inhaltliche Fundament, auf das Bildung angewiesen ist. Der „flexible Mensch“ kann sich nicht mehr im ursprünglichen Sinne des Wortes bilden, da er ständig genötigt ist, sein Selbstbild zu zerstören, um es durch ein nicht minder ephemeres zu ersetzen.

Dieser Wandel hat über die ihn initiiierende Produktionssphäre hinaus auch weit reichende Folgen für die kulturelle Orientierung, wie sich mit Rosas Überlegungen zur Beschleunigung des Wissens in der Moderne zeigen lässt. Rosa weist nach, dass die Geschwindigkeit des gesellschaftlichen Wandels sich zu Beginn der Moderne über mehrere Generationen erstreckte, in der „klassischen Moderne“ bald schon von einer Generation zur nächsten spürbar war und heute eine intragenerationale Geschwindigkeit erreicht hat. Seiner Auffassung nach hat „die Erosion lebensweltlicher Gewissheiten“ damit eine kritische Grenze erreicht, „welche die kulturelle Reproduktion ebenso wie die Form der subjektiven Selbstverhältnisse nicht unberührt lassen kann“ (Rosa 2005, S. 178). Die psychischen Folgen dieser Beschleunigung lassen sich empirisch nachweisen. Rosa zitiert eine Studie von Robinson und Godbey aus dem Jahre 1999, die zeigt, dass Individuen angesichts der Angst, in der „Multioptionengesellschaft“ etwas zu verpassen, ihre erklärten kulturellen Wertmaßstäbe in der Praxis ignorieren: „Akteure [verbringen] ihre Freizeit überwiegend mit Tätigkeiten, die sie nicht nur für geringerwertig halten, sondern die ihnen nach eigenem [...] Bekunden auch nur geringe Befriedigung verschaffen. [...] Dagegen entfallen auf viele Tätigkeiten, welche die Akteure für unverzichtbare Bestandteile eines ‚guten Lebens‘ halten und die ihnen in der Tat hohe Befriedigungsgefühle verschaffen, nur minimale [...] Zeitressourcen“ (a.a.O., S. 222f.). Langfristig führt dies dazu, dass Aktivitäten, die von den Einzelnen für sinnvoll und erfüllend gehalten werden, an Wert für die Persönlichkeitsbildung verlieren und schließlich in Vergessenheit geraten können. Geschieht dies, so würde einer Kritik, die sich mit emanzipativem Anspruch auf diese Wertmaßstäbe bezieht, die kulturelle Basis entzogen. Sie würde zum Rufer in der Wüste.

Erweitert man die individuelle Perspektive auf Bildung und berücksichtigt den mit ihr auch verbundenen Anspruch auf soziale Allgemeinheit, so scheint Emanzipation ebenso fern zu liegen. Das Etikett „Wissensgesellschaft“ ist nicht nur der Sache nach ideologisch, sondern auch bezogen auf die unter den Begriff des Wissens subsumierte Gesellschaft. Rifkin weist nach, dass in den USA Ende des 20. Jahrhunderts lediglich die Tätigkeit von maximal 20% der erwerbstätigen Bevölkerung im weitesten Sinne durch Wissen bestimmt war. Sie verdienen mehr als die restlichen 80% zusammen und werden, Rifkins Einschätzung nach, aufgrund ihres Spezialwissens und ihrer Fähigkeiten als „Symbolanalytiker“ für die künftige Wirtschaft wichtiger sein als „die beiden bestimmenden Gruppen des industriellen Zeitalters, die Arbeiter und die Kapitalisten“ (Rifkin 1997, S. 140).

Die Illusion der Chancengleichheit, die Bourdieu und Passeron in den siebziger Jahren an dem für die Schule normativen kulturellen Kapital der gesellschaftlichen Führungsschicht festmachten, vollendet sich, wenn Bildung

auch und primär zum ökonomischen Kapital wird. Das Versprechen des sozialen Aufstiegs durch Bildung blieb bereits in der klassischen Industriegesellschaft vielfach unerfüllt, sein ideologischer Charakter ließ sich aber mit dem Verweis auf erfolgreiche Tellerwäscher und auch damit verschleiern, dass der Arbeitsmarkt den meisten Menschen auch bei geringen Bildungsvoraussetzungen wenigstens noch die Chance auf Selbsterhalt bot. In der Wissensgesellschaft ist definitiv klar, dass Bildung ein knappes Gut in den Händen einer Minderheit sein soll und dass ihr Fehlen eine größere Zahl von Menschen als bisher mit gesellschaftlicher Exklusion bedroht.

Wird Bildung sowohl inhaltlich als auch bezogen auf die Entfaltung von Individualität ihrer Emanzipations-Perspektiven beraubt und kann selbst mit einer „zeitgemäß“ und systemfunktional zurechtgestutzten Bildung nicht mehr der Anspruch auf soziale Allgemeinheit verbunden werden, so bleibt von ihr nur das Gegenteil dessen, was mit der Idee beabsichtigt war, nämlich Disziplinierung. Die gegenwärtige „Bildungsoffensive“ wirkt, so betrachtet, wie ein Appell zum Rattenrennen um die Nutzung abnehmender Chancen, mit dem die Individuen von dem Gedanken an ein mögliches Anderssein der Gesellschaft abgehalten werden – zumindest solange es keine konkreten Perspektiven für dieses Anderssein gibt.

#### IV

Die bisherigen Ausführungen haben einige ernst zu nehmende Indizien dafür erkennbar gemacht, dass die grundlegenden Kategorien, auf die die Argumentation der „kritischen Erziehungswissenschaft“ fußt, ihre Ambivalenz dadurch verlieren könnten, dass auch ihr normativer Gehalt für die Aufrechterhaltung des gesellschaftlichen Betriebs funktionalisiert wird. Sie hätten damit als Berufungsinstanz für Kritik ausgedient, so dass sich die Frage nach deren Brauchbarkeit gar nicht mehr stellt: Sie könnte ihr Geschäft zwar weiter betreiben, aber nur noch mit ebenso heroischem wie folgenlosem Idealismus, denn auf welche gesellschaftliche Semantik von „Subjektivität“, „Mündigkeit“ und „Bildung“ wollte sie sich noch beziehen, um falsche Bildungsverhältnisse glaubwürdig zu denunzieren?

Wenden wir uns nun der zweiten, oben formulierten Frage zu: Was wäre, wenn der Begriff der „integralen Gesellschaft“ in der von Adorno ausgeführten Weise für die Analyse gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse nicht mehr zutrifft? Kritik an dieser hermetischen Sicht auf die Gesellschaft wird längst auch aus Kreisen der jüngeren Kritischen Theorie formuliert. Honneth beispielsweise spricht von „marxistischen Funktionalismus“, der Horkheimer und seinen Kreis dazu verführt habe, „innerhalb der gesellschaftlichen Realität einen so geschlossenen Kreislauf von kapitalistischer Herrschaft und kultureller Manipulation anzunehmen, daß darin kein Raum mehr für eine Zone der praktisch-moralischen Kritik bleiben konnte.“ Das Dilemma, so Honneth weiter, „auf eine vorwissenschaftliche Instanz der Emanzipation angewiesen zu sein, deren Existenz aber nicht mehr empirisch ausweisen zu können“, ha-

be dazu geführt, dass „die zuvor einmal praktisch genährten Veränderungshoffnungen an Plausibilität und Überzeugungskraft verlieren mussten.“ Adornos „geschichtsphilosophischer Negativismus“ markiere „schließlich den historischen Punkt, an dem das Unternehmen einer historisch-sozialen Rückversicherung der Kritik vollends zum Erliegen kommt“ (Honneth 1994, S. 46).

Die gegenwärtige Entwicklung scheint Adornos Begriff der „integralen Gesellschaft“ insofern in Frage zu stellen, als das System durch seine eigene Logik an die Grenze seiner Integrationskraft stößt, denn es steuert auf eine Krise zu, deren Ausgang noch völlig ungewiss ist: Sie kann in Barbarei enden, aber auch Perspektiven für neue Formen von Gesellschaftlichkeit eröffnen. Für beide Alternativen lassen sich heute Indizien finden. Von entscheidender Bedeutung wird dabei die künftige Gestaltung des entscheidenden Integrationsmechanismus' der bürgerlichen Gesellschaft sein: der Arbeit. Bleiben Selbsterhalt und gesellschaftliche Anerkennung weiter primär an die Erwerbsarbeit in ihrer bisherigen Form gebunden, ist ein negativer Ausgang der Krise nicht ausgeschlossen; gelingt es, ein anderes gesellschaftliches Verhältnis zur Arbeit aufzubauen, so sind Alternativen denkbar, mit denen dann auch die Brauchbarkeit der „kritischen Erziehungswissenschaft“ neu zu verhandeln wäre.



Es erübrigt sich hier, historisch und systematisch ausführlicher auf den engen Zusammenhang zwischen Pädagogik und Arbeit von den Arbeitshäusern des 14. Jahrhunderts bis zur heutigen Schule einzugehen, die wir uns ohne ihren Bezug zum totalen Ordnungsanspruch der Arbeitsgesellschaft kaum denken können: „Wie sehr die Arbeit in der europäischen Moderne mit dem Sein des Menschen, seiner Moral und seinem Selbstbild verschmolzen ist, wird daran deutlich, daß die Arbeit im westlichen Kulturkreis längst zur einzigen relevanten Quelle und zum einzig gültigen Maßstab für die Wertschätzung des Menschen und seiner Tätigkeit geworden ist.“ (Beck 1999, S. 16). Diese

Feststellung Becks erklärt, warum nach wie vor, entgegen aller empirischen Evidenz, an der Illusion einer möglichen Vollbeschäftigung festgehalten wird, nach der Devise „Sozial ist, was Arbeit schafft“.

Es ist eine der wesentlichen Paradoxien des Kapitalismus', dass er der Arbeit als Quelle gesellschaftlicher Disziplinierung bedarf, von seiner ökonomischen Logik her aber Arbeit so weit wie möglich rationalisieren muss, um ihre Effizienz zu steigern. Diese Rationalisierung gerät an ihre gesellschaftlich kritische Grenze, wenn sie dazu führt, dass einer erheblichen Zahl von Menschen diese Quelle des Selbsterhalts und der sozialen Anerkennung genommen wird und dass eine noch weitaus mehr in der Angst leben müssen, dies könne jederzeit geschehen. Folgt man den Analysen Rifkins, so wären bei konsequenter Rationalisierung bereits Ende des 20. Jahrhunderts 75% der Arbeit, zum Teil auch die hochqualifizierter Kräfte, maschinell zu erledigen gewesen (Rifkin 1997, S. 19). Wenn die Prognose zutrifft, dass in den fortgeschrittenen Industrienationen künftig 20% der Erwerbsbevölkerung ausreichen, um die restlichen 80 % zu versorgen (Opaschowski 2002, S. 60), hieße dies, dass ein überwiegender Teil der Bevölkerung nicht mehr oder zumindest in geringerem Maße als heute dem nachginge, was herkömmlich mit Arbeit assoziiert wird. Diesen möglichen Zustand einer Arbeitsgesellschaft ohne Arbeit hat bereits 1960 Hannah Arendt in düsteren Farben ausgemalt. Er werde „schließlich in der sterilen Passivität enden, die die Geschichte je gekannt hat“, wenn es nicht gelänge, einen neuen Begriff von Arbeit zu entwickeln, der jedwede gesellschaftlich sinnvolle Tätigkeit umfasst (Arendt 1960, S. 314f.).

Wir befinden uns gegenwärtig in der schizophrenen Situation, dass Arbeit als disziplinierende soziale Norm erodiert, zugleich aber weiterhin ideologisch hochgehalten wird als notwendiges Merkmal erfüllter Identität und gesellschaftlicher Integration, die nur durch flexible Anpassung zu erreichen sei. Arbeit ist nicht mehr, was sie als soziale Norm rechtfertigte, nämlich ein vom Einzelnen zu erwartender Dienst an der Gesellschaft, aus dem jener ein Recht auf Selbsterhalt und Anerkennung ableiten konnte, sondern ein Privileg, das zu genießen man dankbar sein muss, was wiederum die Durchsetzung der Ideologie erleichtert. Angesichts des angedeuteten historischen Zusammenhangs von Erziehung und Arbeit könnten die gegenwärtig wieder populären pädagogischen Plädoyers für mehr Disziplin von der Supernanny bis Bueb einmal unter einer anderen Perspektive als der gängigen des angeblich durch die Studentenrevolte verursachten „Sittenverfalls“ betrachtet werden. Der Ruf nach mehr „Mut zur Erziehung“ ist auch dazu angetan, sich die Reflexion auf eine Gesellschaft zu ersparen, der ihr über Jahrhunderte verfestigtes Disziplinierungsmodell abhanden kommt, ohne dass sie bisher auch nur in Umrissen ein neues entwickelt hätte. Wenn der Lohn der (Selbst)Disziplinierung, nämlich soziale Integration und ein halbwegs stabiler Selbsterhalt, ausbleibt, sinkt – sei es aus Verzweiflung oder aus der hedonistischen Gleichgültigkeit einer ohnehin nicht mehr planbaren persönlichen Zukunft gegenüber – die Bereitschaft, sich der Disziplin zu unterwerfen, da ihr Sinn objektiv nicht mehr einsichtig ist.

Der daraus folgenden Anomie wäre nur noch mit dem kulturindustriellen Sedierungsapparat oder, wenn dieser – was wahrscheinlich ist – längerfristig versagt, nur noch durch den unmittelbaren Zwang des Justizapparates oder eine regrediierte Form von Pädagogik zu verhindern. Gelänge es hingegen, neue Konzepte von Arbeit zu entwickeln und durchzusetzen, in der jegliche Form sinnvoller Tätigkeit nicht nur die Chance zum Selbsterhalt, sondern auch zu gesellschaftlicher Anerkennung böte – in dem umfassenden Sinne, den Honneth diesem Begriff gibt (vgl. Honneth 1994) –, dann wären Alternativen denkbar, die auch der „kritischen Erziehungswissenschaft“ neue Reflexions- und Handlungsspielräume eröffnen würden, von denen abschließend zwei skizziert werden sollen. Der eine bestünde in einer Schulkritik, die über die weit reichenden Folgen des gesellschaftlichen Wandels für die Schule nachdenkt und daraus Konsequenzen für ihre mögliche Veränderung zieht. Der andere bestünde darin, sich auf das immer breiter werdende Spektrum informeller Bildungsprozesse einzulassen.

## V

Eine im Sinne der Kritischen Theorie konsequente Erziehungswissenschaft geht davon aus, dass Schule in der bürgerlichen Gesellschaft sich weder durch ihre Systemfunktionalität noch durch die Berufung auf pädagogische Normen allein legitimiert, sondern durch ihren Anspruch, zwischen beidem erfolgreich vermitteln zu können, also zugleich die pädagogischen Normen Subjektivität, Mündigkeit und Autonomie durchsetzen und systemfunktionale Individuen formen zu können.

Gruschka (1994) hat die aus diesem Anspruch resultierenden Widersprüche ausdifferenziert, von denen im Folgenden drei unter der Fragestellung herausgegriffen werden sollen, ob oder inwiefern sie künftig weiter gültig bleiben werden, nämlich der Widerspruch zwischen

1. allgemeiner Bildung und Selektion,
2. Individualisierung und standardisierter Gleichbehandlung sowie
3. Solidarität und Vereinzelung durch Konkurrenz.

Der erste Widerspruch zwischen allgemeiner Bildung und Selektion begleitet die bürgerliche Schule, seit sie sich als gesellschaftliches Subsystem herausgebildet hat. Bis heute werden gute und schlechte Schüler ermittelt durch unterschiedliche Schulformen und innerhalb der Schulformen nach dem Grad der sachlichen Erfüllung einer dem Anspruch nach sozial allgemeinen Norm der Bildung. Der äußere Bezugspunkt für diesen Widerspruch ist die vertikale Arbeitsteilung der bürgerlichen Klassengesellschaft, folglich bleibt er bestehen, solange diese Klassengesellschaft als solche existiert und auf diesem Wege ihre Integration sichert. Insofern sind Selektion und Integration zwei Seiten einer Medaille.

Die Integration und damit auch der Widerspruch werden indes brüchig, wenn die propagierten Regeln für gesellschaftlichen Erfolg nicht mehr gelten

und vor allem, wenn Selektion nicht zur Integration führt, sondern die Exklusion derjenigen nach sich ziehen kann, die in der „Wissensgesellschaft“ nicht mehr gebraucht werden. Selektion wird dann zu einer Entscheidung nicht mehr über einen mehr oder minder Existenz sichernden Platz in der Klassengesellschaft, sondern wesentlich elementarer über gesellschaftliche Teilhabe oder Ausschluss mit allen zerstörerischen Konsequenzen, die dieser haben kann. Wenn die bürgerliche Gesellschaft um ihres technisch-ökonomischen Fortschritts willen die systematische Exklusion von Menschen in Kauf nimmt, erklärt sie nicht nur ihren moralischen Bankrott, sondern riskiert auch die Funktionalität des Systems überhaupt. Analog dazu verlöre die Schule in beiderlei Hinsicht ihre Legitimation: Sie kann nicht mehr glaubwürdig eine Norm sozial allgemeiner Bildung aufrecht erhalten, wenn evident ist, dass nur ein Teil der Bevölkerung – und sei es noch der größere – überhaupt die Chance hat, diese Bildung zur Entfaltung von Individualität zu nutzen, und ebenso wenig kann sie sich als Institution der gesellschaftlichen Integration rechtfertigen, wenn sie durch ihre Funktionsweise den gesellschaftlichen Ausschluss eines Teils ihrer Klientel riskiert. Der Widerspruch löst sich also in dem Maße auf, wie das System, das sich durch ihn stabilisierte, ins Wanken gerät.

Der zweite Widerspruch besteht zwischen der normativen Erwartung, die Schule habe die Schüler entsprechend ihrer Individualität zu fördern, und der funktionalen Gleichbehandlung aller entsprechend vorgegebener Lernziele. Der Einzelne lernt auf diese Weise, dass er seine persönlichen Aspirationen, Neigungen und Fähigkeiten an vorgegebenen Maßstäben auszurichten hat, die Grundlage für die gesellschaftliche Bewertung und Anerkennung seiner Person sind.

Angesichts der Entwicklung der Produktivkräfte wird möglicherweise auch dieser Widerspruch veralten, denn systemfunktional betrachtet ist es fraglich, ob im post-fordistischen Zeitalter, das Kreativität und Innovationsfähigkeit propagiert, Standardisierung ein probates Mittel ist, um künftige Generationen auf ihre gesellschaftlichen Aufgaben hin zu orientieren. Gefordert wird im Gegenteil die möglichst umfassende Ausschöpfung individueller Ressourcen zur Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Funktionalität. Die Norm der Individualität wäre dann keine Antithese zum Betrieb mehr, sondern im Gegenteil sein Treibstoff. Wenn man hier noch von einem Widerspruch sprechen kann, so ist es nur noch der zwischen zwei einander ausschließenden Strategien der Systemintegration.

Anders als bei den beiden ersten handelt es sich bei dem dritten Widerspruch zwischen Solidarität und Konkurrenzorientierung um einen rein moralischen Widerspruch zwischen den Werthaltungen Altruismus und Egoismus. Eine Schule, die offen propagierte, dass ein bestimmter Prozentsatz bildungsunfähiger Schüler abzuhängen sei oder die sozialem Lernen nicht einen markanten Stellenwert in ihrem Schulprogramm einräumte, könnte sich schwer gesellschaftlich legitimieren, umgekehrt gilt jedoch für die Schüler, wenn es darauf ankommt, unabweislich das Prinzip der Konkurrenz, besser zu sein als der Nachbar.

Dieser Widerspruch wird sich mit einiger Sicherheit zuspitzen, denn die Zahl derer, die auf (solidarische) Hilfen innerhalb und außerhalb der Schule angewiesen sind, wird ebenso wachsen, wie sich die Konkurrenz unter denjenigen verschärfen wird, die noch realistische Chancen auf einen Platz in der Arbeitsgesellschaft sehen und dabei keine Rücksicht mehr auf die Schwachen nehmen können. Auch dieser Widerspruch kann aber an eine kritische Grenze stoßen, wenn einerseits die Solidarität nicht mehr ausreicht und andererseits das Konkurrenzprinzip sich selbst und damit auch das Disziplinierungsmodell Arbeit dadurch ad absurdum führt, dass es immer mehr Verlierer produziert. Einen Vorgeschmack auf die sozialen Folgen gibt der von Enzensberger so bezeichnete „molekulare Bürgerkrieg“ in Brennpunktschulen. Konfrontiert mit den Folgen von Anomie operieren sie jenseits des Widerspruchs von Solidarität und Konkurrenz.

Erweise sich die natürlich gründlicher als hier vorzunehmende Revision der Widersprüche als theoretisch tragfähig, so ergäben sich daraus für die „kritische Erziehungswissenschaft“ grundsätzliche, auch in konstruktiver Absicht zu stellende Fragen an die künftige gesellschaftliche Legitimation und Funktionalität der Schule. Solche Fragen spielen, im gegenwärtigen *mainstream* der wissenschaftlichen Pädagogik kaum eine Rolle, sie werden sich aber m. E. zwangsläufig über kurz oder lang aufdrängen. Die momentan eher randständige „kritische Erziehungswissenschaft“ wäre dann möglicherweise die theoretisch am besten gewappnete Instanz, um Fragen wie die folgenden zu bearbeiten:

1. Wie lässt sich das sicher überspitzt aus den gegenwärtigen Tendenzen zu extrapolierende Dilemma verhindern, dass sich die Schule auf der einen Seite für den von Exklusion bedrohten Teil ihrer Klientel darauf konzentrieren muss, durch Disziplinierung und rudimentäre Instruktion dafür zu sorgen, dass er nicht aus der Gesellschaft herausfällt, während sie den anderen Teil durch die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen mit immer unsicherer werdendem Gebrauchswert für den unkalkulierbaren Arbeitsmarkt der Wissensgesellschaft fit zu machen hat?
2. Ergeben sich unter der Voraussetzung, dass schulische Selektion selbst funktional nicht mehr zu rechtfertigen ist, neue Chancen für eine pädagogisch-normativ orientierte Arbeit in der Schule, die nicht mehr vom Zwang zur klassifikatorischen Behandlung der Individuen bestimmt ist?
3. Welche Auswirkungen hätte die zu erwartende Abnahme mehr oder minder fremdbestimmter Erwerbsarbeit und die daraus sich ergebende Zunahme von Zeitautonomie für eine Schule, die in ihrer Struktur, ihren administrativen Verfahrensweisen, ihren Alltagsritualen, ihren Zeitrhythmen und den damit verbundenen expliziten und impliziten Erziehungszwecken analog zur Disziplinarordnung der Arbeitsgesellschaft konstruiert ist? Oder eher perspektivisch formuliert:
4. Welche Chancen hat die Schule als gesellschaftlich institutionalisierter Schonraum, auf ein anderes Verhältnis zur Arbeit und damit auf alterna-

tive Formen der Vergesellschaftung vorzubereiten, auf Kooperation und Solidarität statt Vereinzelung, auf die Übernahme nicht nur pädagogisch simulierter Verantwortung? Inwieweit kann sie allein oder auch im Zusammenwirken mit zivilgesellschaftlichen Initiativen so etwas wie soziale Phantasie stimulieren? In welchem Umfang hat sie dadurch die Möglichkeit, auch denen eine Lebensperspektive und die Chance auf Anerkennung zu geben, für die in der „Wissensgesellschaft“ kein Platz mehr ist?

Die letzte Frage berührt bereits die zweite Zukunftsperspektive der „kritischen Erziehungswissenschaft“. Da das schulische Bildungsmonopol zunehmend durch andere Quellen des Wissens- und Kompetenzerwerbs in Frage gestellt werden wird, könnte es für die „kritische Erziehungswissenschaft“ sinnvoll sein, sich intensiver mit dem non-formalen und informellen Bildungssektor außerhalb von Schule und Universität zu befassen und dort nach gesellschaftlichen Anknüpfungspunkten für die Entfaltung von Subjektivität, Mündigkeit und Persönlichkeitsbildung jenseits des tendenziell totalitären Selbstverwertungsanspruchs zu suchen, mit dem die Arbeitsgesellschaft ihre Krise in den Griff zu bekommen versucht.

Dieses „Jenseits“ existiert bereits heute in Ansätzen zu alternativen Formen von Vergesellschaftung. Sie reichen von bereits gut organisierten NGOs mit nennenswertem politischen Einfluss bis hin zu lokalen, regionalen oder auch globalen Netzwerken mit lockerer Struktur und wechselnden Teilnehmern, die sich ebenso schnell wieder auflösen können, wie sie gegründet wurden. Neben diesen Gruppierungen wären generell Vergemeinschaftungsformen zu nennen, die auf die Schaffung verbindlicher Kooperationsstrukturen unter den beteiligten Bürgern zielen, sowohl hinsichtlich der Arbeit als auch hinsichtlich des politischen und kulturellen Engagements. Die Strukturen basieren auf einer unmittelbaren gegenseitigen Abhängigkeit der Einzelnen, die sich zwar nicht ihrer gemeinschaftlichen Verantwortung entziehen, jenseits dieser Verpflichtungen aber frei entfalten können. Absicht dieser Kollektive ist es, der Arbeit als gemeinsamem selbstbestimmten Tun auf der Basis unterschiedlicher Fähigkeiten und Möglichkeiten der Einzelnen wieder einen individuell erfahrbaren gesellschaftlichen Sinn zu geben. In diesen sozialen Zusammenhängen kann auch traditionelle Erwerbsarbeit fortbestehen, entscheidend ist, dass sie nicht mehr Leben und Identität des Einzelnen bestimmen muss.

Diese Modelle greifen einen roten Faden auf, der sich von der ersten Utopie Thomas Morus' bis ins 20. Jahrhundert verfolgen lässt. In *Utopia* reichten sechs Stunden Arbeit pro Tag aus, um alle Dinge, „die lebensnotwendig sind oder zur Bequemlichkeit dienen“, herzustellen. Auf diese Weise sollte allen Bürgern des Staates genug Zeit bleiben, sich selbstbestimmter Tätigkeit hinzugeben, d.h. zu spielen, zu musizieren, ein Handwerk zu erlernen oder öffentliche Vorlesungen zu besuchen, um sich wissenschaftlich weiterzubilden (Morus 1960, S. 56). Humboldt integriert diesen Gedanken in seine Bildungstheorie, wenn er vom Tischler spricht, für den Griechisch gelernt zu haben ebenso sinn-

voll sei wie umgekehrt für den Gelehrten das Tischlern (Humboldt 1920, S. 277), und nach ihm konkretisierte Marx in ähnlichem Sinne die Idee einer kommunistischen Gesellschaft mit der Vorstellung von Menschen, die nach Belieben jagen, fischen, malen oder kritisieren könnten. Dass die Entwicklung des Kapitalismus' uns dieser Utopie einen entscheidenden Schritt näher gebracht hat, dokumentiert die Einschätzung des kaum als Marxist zu verdächtigenden Bertrand Russel aus dem Jahre 1935: „Wenn der normale Lohnarbeiter vier Stunden täglich arbeitete, hätte jedermann genug zum Leben und es gäbe keine Arbeitslosigkeit“ (zitiert nach: Rifkin 1997, S. 36).

Auch wenn der Kapitalismus inzwischen das Potenzial entwickelt hat, die Utopie zu verwirklichen, bleibt die Frage offen, inwieweit sich diese Alternativen mit dem technisch-ökonomischen Fortschritt verbinden lassen, auf dessen Produktivitätsniveau sie angewiesen sind. Kann es gelingen, die verbliebene Erwerbsarbeit auf möglichst viele Köpfe zu verteilen und damit einer wachsenden Zahl von Menschen zu mehr Zeitautonomie zu verhelfen? Wie wird die Elite der „Wissensarbeiter“ auf die unvermeidbare Umverteilung des produzierten Reichtums reagieren? Und vor allem: Wird diese Entwicklung tatsächlich zu dem entscheidenden Mentalitätswandel führen, den Hannah Ahrendt forderte, nämlich zu einem gesellschaftlich durchsetzbaren und allgemein akzeptierten Begriff von Arbeit, in der jegliche Form sinnvoller gesellschaftlicher Tätigkeit mit Anerkennung honoriert wird? Es kann also momentan kaum vorausgesagt werden, ob sich aus solchen Initiativen heraus längerfristig gesamtgesellschaftlich tragfähige neue Modelle des Zusammenlebens entwickeln können, mögen die Ansätze zu alternativen Vergemeinschaftungsformen auch bereits Anlass zu mehreren modellhaften Extrapolationen einer künftigen Zivilgesellschaft gegeben haben (vgl. Rifkin 1997, Beck 1999 und Gorz 2000). Wichtig für unseren Zusammenhang ist, dass die „kritische Erziehungswissenschaft“ bis auf Weiteres in solchen Soziotopen nach Anknüpfungspunkten für das suchen könnte, was sie ihrem politischen und theoretischen Anspruch nach von Bildung erwartet und was unter dem traditionellen Arbeitsregime kaum noch Chancen auf Verwirklichung hat.

Diese Soziotope könnten Auffangbecken für Menschen sein, die trotz ihrer Kompetenzen vorübergehend oder definitiv vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen sind, hier aber die Möglichkeit hätten, neue Fähigkeiten zu erwerben, sei es in Form spezieller Qualifikationen oder von „soft skills“, auf deren Basis sie weitere Aufgaben in der Gemeinschaft übernehmen oder sogar, sofern sie es wollen, in die Erwerbsarbeit zurückkehren könnten. Ein solcher, hier idealtypisch verkürzt dargestellter Prozess ließe sich mit Recht als Bildung bezeichnen, nämlich als Modus zur Bestimmung individuellen Lebenssinns und zur Entfaltung der Persönlichkeit unabhängig von Selbstverwertungszwängen. Solche Prozesse und ihre Bedingungen zu rekonstruieren, gegebenenfalls auch ihre Grenzen aufzuweisen, könnte eine lohnende Aufgabe der „kritischen Erziehungswissenschaft“ sein.

Ein andere Ausgangsbasis wären die Motive, welche Menschen zu einem problemspezifischen Engagement in NGOs bewegen. Aus welcher sozialen

Lage heraus geschieht das, welche Wissens- und Kompetenzvoraussetzungen, welche individuellen Erfahrungen und moralischen Überzeugungen spielen dabei eine Rolle? Wird die möglicherweise diffuse Mischung von Motiven durch das Engagement in einen stabilen und zielgerichteten Bildungsprozess umgeformt und durch welche institutionellen Voraussetzungen der NGOs wird dies begünstigt oder behindert? Entstehen auf diese Weise politische Räume, in denen sich Mündigkeit als Selbstsetzung der Subjekte entfalten kann?

Wie auch immer diese Fragen zu beantworten sein werden – entscheidend ist, dass mit solchen Soziotopen, wenn auch vorerst nur punktuell, gesellschaftliche Anknüpfungspunkte für ein neues Nachdenken über Bildung entständen. Bildung wäre dort möglicherweise nicht mehr, als was sie heute primär zu gelten scheint, nämlich individuelles Kapital für eine möglichst erfolgreiche ökonomische Selbstverwertung, sondern ein Modus zur Bestimmung individuellen Lebenssinns und zur Entfaltung der Persönlichkeit jenseits der Arbeit.

Es mag zunächst schwer fallen, sich die heute gesellschaftlich ausgeschlossenen oder vom Ausschluss bedrohten Menschen als Subjekte von Bildung vorzustellen, da sie als Anomiegefährdete kaum in der Lage sind, ihren Alltag zu strukturieren, geschweige denn, weitergehende Lebensziele ins Auge zu fassen, in deren Namen sich Bildung überhaupt erst entfalten kann. Die selbstzerstörerische Lähmung ist aber kein Schicksal, sondern pathologische Folge einer Gesellschaft, die sich mit immer weniger Menschen funktionsfähig erhalten kann, zugleich aber Arbeit als allgemeine Grundbedingung sozialer Anerkennung aufrecht erhält und folglich denen die Anerkennung versagt, die sie ihrer Effizienzlogik nach nicht mehr braucht.

Wenn allerdings auch nur tendenziell die Prognose zutrifft, dass künftig ein Fünftel der erwerbsfähigen Bevölkerung ausreicht, um die restlichen vier Fünftel zu ernähren, so wäre nicht mehr eine Minderheit, sondern eine große Mehrheit auf sich selbst zurückgeworfen und gesellschaftlicher Funktionszuweisungen beraubt – oder davon befreit: „Das Individuum ist plötzlich all seiner Masken entledigt, all seiner Orte, Identitäten und Funktionen, die es nicht aus sich selbst schöpfen kann und die es ihm ersparten, sich selbst als Subjekt wahrzunehmen. Es ist sich selbst ausgeliefert, ohne Schutz und ohne Verpflichtungen, von einer Gesellschaft verlassen, die seiner Zukunft keine Anhaltspunkte mehr gibt. So findet es sich mit der Aufgabe konfrontiert, sich selbst konstituieren zu müssen und eine andere Gesellschaft an der Stelle derjenigen, die es verließ“ (Gorz 2000, S. 93). Wenn der Zwang der Erwerbsarbeit aufgehört hat, das Leben zu bestimmen, dann würde Autonomie vielleicht nicht mehr als Risiko, sondern als Chance begriffen, soziale Strukturen weiter auszubauen oder zu schaffen, die es den Einzelnen erlauben, mit der neu gewonnenen Freiheit produktiv im Sinne ihrer Persönlichkeitsbildung umzugehen, auch diejenigen, die für die Arbeitsgesellschaft überflüssig geworden sind. Dies wären die Bedingungen, unter denen sich die „kritische Erziehungswissenschaft“ über ihre Brauchbarkeit keine Gedanken mehr zu machen hätte.

LITERATUR

- Adorno, Theodor W. (1972): Gesellschaft. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Herausgegeben von Rolf Tiedemann. Band 8. Frankfurt a. M., S. 9-19 [1962].
- Adorno, Theodor W. (1972a): Einleitung zum Vortrag „Gesellschaft“. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Herausgegeben von Rolf Tiedemann. Band 8. Frankfurt a. M., S. 569-573 [1962].
- Adorno, Theodor W. (1972b): Theorie der Halbbildung. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Herausgegeben von Rolf Tiedemann. Band 8. Frankfurt a. M., S. 93-121 [1959].
- Beck, Ulrich (1999): Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgerschaft. Frankfurt a. M./New York.
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- Geißler, Karlheinz A. / Kutscha, Günter (1992): Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien und Parodontosen. Oder: Was ist modern an der Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie? In: Martin Kipp u. a. (Hrsg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik ihrer Modernitätskrisen. Dirk Axmacher zum Gedächtnis. Frankfurt a. M., S. 13-34.
- Gorz, A. (2000): Arbeit zwischen Misere und Utopie. Frankfurt a. M. [Paris 1997].
- Gruschka, Andreas/Bremer, Rainer (1987): Bürgerliche Kälte und Pädagogik. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 1, S. 19-33.
- Gruschka, Andreas (1988): Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. Wetzlar.
- Gruschka, Andreas (1994): Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung. Wetzlar.
- Gruschka, Andreas (1997): Schulpädagogik. In: Armin Bernhardt/Lutz Rothermel (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Mit einem Vorwort von Paulo Freire. Weinheim, S. 256-270.
- Honneth, Axel (1994): Die soziale Dynamik von Missachtung. Zur Ortsbestimmung der kritischen Gesellschaftstheorie. In: C. Görg (Hrsg.): Gesellschaft im Übergang. Perspektiven kritischer Soziologie. Darmstadt, S. 44-62.
- Honneth, Axel (2002) (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt a. M.
- Horkheimer, Max (1970): Traditionelle und kritische Theorie. In: Ders.: Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze. Frankfurt a. M., S. 12-64 [1937].
- Horkheimer, Max (1985): Die verwaltete Welt oder: Die Krise des Individuums. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Band 13. Frankfurt a. M., S. 121-143.
- v. Humboldt, Wilhelm (1920): Der königsberger und der litauische Schulplan. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Band XIII, S. 259-282.
- Keckeisen, Wolfgang (1983): Kritische Erziehungswissenschaft. In: Dieter Lenzen/Klaus Mollenhauer (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1983, S. 117-138.
- Köhler, Horst (2006): Bildung für alle. Veröffentlicht am 21.09.2006 als Pressemitteilung des Bundespräsidialamtes unter [www.bundespraesident.de](http://www.bundespraesident.de).
- Morkel, Arnd (2000): Die Universität muss sich wehren. Ein Plädoyer für ihre Erneuerung. Darmstadt.
- Morus, Thomas (1960): Utopia. In: Der utopische Staat. Herausgegeben von K. J. Heinisch. Reinbek bei Hamburg, S. 7-110. [1516]
- Opaschowski, Horst W. (2002): Wir werden es erleben. Zehn Zukunftstrends für unser Leben von morgen. Darmstadt.
- Rifkin, Jeremy (1997): Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Frankfurt a. M. [New York 1995].

---

*Brauchen wir eine „kritische Erziehungswissenschaft“? · 27*

- Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a. M.
- Ruhloff, Jörg (1997): Bildung heute. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 21, S. 23-31.
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.
- Sommer, M. (1984): Mündigkeit. In: Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 6: Mo – O. Basel, Spalte 225-235.