

Koneffke, Gernot

Wert und Erziehung. Zum Problem der Normierung des Handelns in der Konstitution bürgerlicher Pädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 6, S. 935-949



Quellenangabe/ Reference:

Koneffke, Gernot: Wert und Erziehung. Zum Problem der Normierung des Handelns in der Konstitution bürgerlicher Pädagogik - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 28 (1982) 6, S. 935-949 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142397 - DOI: 10.25656/01:14239

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142397>

<https://doi.org/10.25656/01:14239>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 28 – Heft 6 – Dezember 1982

I. Essay

JOHANNES KIERSCH: Die Pädagogik Rudolf Steiners (Waldorf-Pädagogik).
Zum gegenwärtigen Stand der Forschung 837

II. Thema: Zweite Phase der Lehrerbildung

RUDOLF ZUR LIPPE: Einphasige Lehrerbildung in Oldenburg und Folgerungen für das Regelsystem:
Beobachtungen eines Beteiligten 847

CARL-L. FURCK: Folgerungen eines auswärtigen Gutachters 865

WALTER HOFFMANN: Projektorientierte Arbeit als „forschendes Lernen“ in der zweiten Phase der Lehrerbildung 869

DIETER KUTZSCHBACH: Tagebuchnotizen zum Alltag in der Lehrerausbildung 883

HORST WOLLENWEBER: Die zweite Phase der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland 893

HERBERT CHIOUT: Lehrerfortbildung in England, Schweden und Dänemark 911

III. Thema: Grundwerte

GERNOT KONEFFKE: Wert und Erziehung. Zum Problem der Normierung des Handelns in der Konstitution bürgerlicher Pädagogik 935

DIETRICH BENNER: Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns 951

IV. Berichte

WERNER S. NICKLIS: „Geschichtliche Anthropologie“ und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Anmerkungen zu alten und „neuen Bemühungen“, die pädagogische Vernunft zu identifizieren 969

SENATSKOMMISSION FÜR
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT DER
DEUTSCHEN

FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT:

Bericht über die Tätigkeit 1976–1982 und Vorschläge
für Schwerpunkte erziehungswissenschaftlicher For-
schung 977

V. Besprechungen

WALTER HOFFMANN

KONRAD GRÜNDER (Hrsg.): Unterrichten lernen 987

OTTO F. BOLLNOW

HANS SCHEUERL: Pädagogische Anthropologie 990

PETER VOGEL

PETER HÄBERLE: Erziehungsziele und Orientierungs-
werte im Verfassungsstaat 995

WALDEMAR NOWEY

PETER MEUSBURGER: Beiträge zur Geographie des Bil-
dungs- und Qualifikationswesens 998

Pädagogische Neuerscheinungen 1002

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Besprechungsangelegenheiten bitte an Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1, senden. Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165 f. und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhäus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des Informationszentrums Sozialwissenschaften, Bonn, bei.

ISSN 0044-3247

Wert und Erziehung

Zum Problem der Normierung des Handelns in der Konstitution bürgerlicher Pädagogik

Die Berufung auf eine objektive Werteordnung, mit der der „Mut zur Erziehung“ letztlich gerechtfertigt sein soll, ist zunächst von einer wertetheologischen Mystifikation zu befreien: Problem sind die „Werte“ für Pädagogik auf andere Weise, als die „Tendenzwende“ es vorgibt. Die auf dem Schein durchgehenden Äquivalententauschs beruhende Gesellschaftsordnung hat das Maß des ihr einwohnenden Zwangs in einer die Friktionen minimierenden Normierung des Handelns und der gesellschaftlichen Beziehung bei der Verwertung des Werts. Greifen solche Normierungen auf Bekenntnisse, Gesinnungen, Haltungen der Menschen über (vgl. SEIFERT 1979), so liegt der Schluß auf eine gefährliche Krise der Verwertungsprozesse nahe. Es gibt in bürgerlicher Gesellschaft nur einen Wert, dessen Macht alles durchdringt: der den Dingen einwohnende Tauschwert, der als Kapital die Bewegung seiner Akkumulation ist.

Wenn die Pädagogik, auf ihren Begriff und ihre Funktion reflektierend, gegen jenes Prinzip das Postulat der Menschenwürde einwirft, wie es nicht nur die Verfassung unserer bürgerlichen Gesellschaft zur Geltung bringt, so rebelliert in ihr das Subjekt, das sich als Widerspruch faßt zur Totalität, der es doch auch unterworfen sein muß. Das Moment seiner Unabhängigkeit, vermöge dessen es sich allererst als Subjekt begründen kann, hat es in der Reflexion auf die gesellschaftlichen Voraussetzungen seiner selbst und seiner Tätigkeit. Dem Prinzip und der Organisation dieser Voraussetzung ist auch die Regeneration der Gesellschaft unterworfen; Erziehung und Bildung dienen der Verewigung des Ganzen. Doch die Pädagogik, die in der Fähigkeit des Subjekts resultiert, auf dessen eigene, durch das Ganze vermittelte Genese zu reflektieren, verweist auf die Gebrochenheit des herrschenden Ganzen. Stellt sich das Postulat der Menschenwürde – so wie Freiheit, Gleichheit, Vernünftigkeit als Vermögen der Selbstbestimmung, die den Begriff ausfalten – in der Pädagogik ebenso im Bestehen auf Mündigkeit wie auch in deren Kastration (vgl. Mut zur Erziehung 1978, These 1) dar, so muß der Zwangszusammenhang des Ganzen, in Erziehung und Bildung wie auf allen Feldern gesellschaftlicher Praxis, so erstickend gedacht werden, wie sich zugleich dieser Gedanke als Bruch der Umklammerung bekräftigt. Damit enthüllt sich das Verhältnis von Wert und Erziehung als zutiefst problematisches. Geht die Bestimmung dieses Verhältnisses aus der Reflexion des Subjekts auf seine materiellen Voraussetzungen hervor, so muß das Verhältnis in der geschichtlichen Konstitution bürgerlicher Pädagogik bestimmt werden. Die reale gesellschaftliche Bewegung, in der die Veränderungen erfolgen, ist dann auch das Maß der Entwicklung der Begriffe, selbst der von der Unabhängigkeit von dieser Entwicklung. So wie demnach auch das problematische Verhältnis von Wert und Erziehung als sich veränderndes bestimmt werden muß, so müssen ebenso die Begriffe, die diese Veränderung erfassen, die Momente der Identität in ihnen erkennbar machen, einer Identität, ohne deren Festigkeit ihnen ihre eigene Veränderung entginge. Es sei daher der Bestimmung des Verhältnisses von Wert und Erziehung ein Erziehungsbegriff vorausge-

setzt, dessen Identität von seiner Sache selbst freigelegt zu werden scheint: indem die Verfasser der Thesen des Forums „Mut zur Erziehung“ den Erziehungsbegriff werbetech-nisch wirkungsvoll und umstandslos zur „Wahrheit“ der Unterwerfung unter Bestehendes verklären, stellen sie lediglich ein Erziehungsverständnis bloß, das seit der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts Erziehung als Unterwerfung unter „kulturelle Selbstverständlichkeiten“ deklariert und theoretisch entfaltet. Kann bloße Kontinuität auch nur kurzschlüssig Identität beanspruchen, so kann diese doch einen Indizienprozeß anstrengen; und man tut besser, die Indizien zu überprüfen. Begreift man also Erziehung provisorisch als rationelle Organisation der Unterwerfung nachwachsender Generationen unter das, was ohnehin ist, so stellt sich die Frage, aufgrund welcher Umstände solches Erziehungsverständnis pädagogisch überhaupt begriffen werden könnte von Menschen, die unter Theorie und Praxis eines solchen Erziehungsbegriffes fielen und wie die Bestimmung des Verhältnisses von Wert und Erziehung von hier aus ansetzen könnte.

I

Scharf zugespitzt hat IMMANUEL KANT das Grundproblem bürgerlicher Pädagogik so gefaßt: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen.“ (KANT 1968, Bd. 10, S. 711). Bürgerliche Pädagogik ist aporetisch verfaßt. Resultat der Erziehung soll sein die Autonomie, ohne die eine moralische Leistung schlechterdings undenkbar ist. Diesem Hauptzweck der Erziehung widerstreitet notwendig ihr Gang: er ist die Bewegung organisierter und institutionalisierter Abhängigkeit. Aporistisch ist die Verfassung der Pädagogik nicht an ihr selbst, sondern durch ihren Zweck, das Individuum, das vermöge seiner Autonomie Subjekt ist. Der Zweck ist gesellschaftlich gesetzt, auch wenn er denknotwendig ist; konsequent folgt er nur aus der Begründung, mit der bürgerliche Gesellschaft die Vorzugswürdigkeit ihrer Ordnung behauptet: der Vernunft. Der Zweck aber findet seinen Widerspruch im Zwanghaften des Erziehungsgeschäfts nicht natürlich vor, sondern setzt ihn. Dasjenige am Zwang widerspricht dem Erziehungszweck, was in diesem selbst unbegriffen bleibt. „Er (der Zögling, G. K.) muß früh den unvermeidlichen Widerstand der Gesellschaft fühlen, um die Schwierigkeit, sich selbst zu erhalten, zu entbehren, und zu erwerben, um unabhängig zu sein, kennen zu lernen“ (a. a. O.). Schon die werdende Autonomie der Subjekte ist abhängig von Selbsterhaltung durch bürgerliche Erwerbsarbeit, der Liquidation von Autonomie. Die aporetische Verfassung der bürgerlichen Pädagogik folgt der der bürgerlichen Gesellschaft überhaupt.

Wirkung und Durchsetzung des Prinzips bürgerlicher Ordnung, der Verwertung des Werts, hängen an der Herauslösung des Einzellevens aus den objektiven Ordnungen, denen in der Feudalgesellschaft das höchste Maß an Realität zugewiesen war. Bürgerliche Gesellschaft schafft sich das Bewußtsein realer Individuen. Durch seine gesellschaftliche Bedeutung wird der isolierte, sein Leben selbständig meisternde Mensch zum Ursprung überhöht. MARX, mit ironischem Verweis auf die „phantasielosen“ Robinsonaden, wendet gegen diese Überhöhung ein, der Mensch sei „... ein Tier, das nur in der

Gesellschaft sich vereinzeln kann“ (MARX 1974, S. 5f.). Es ist die in Auflösung befindliche Feudalordnung, die Gesellschaft des expandierenden und dadurch jenen Auflösungsprozeß noch beschleunigenden Tauschverkehrs, die den Privateigentümer fordert und so die Vereinzelung der Menschen bewirkt. Als Warenproduzenten konstituieren die Individuen die arbeitsteilige Produktion der bürgerlichen Gesellschaft, beschicken mit den Resultaten ihrer Privatarbeiten die Märkte ohne Wissen darum, ob und gegebenenfalls welche Art Nachfrage ihre Produkte dort erwartet. Als Individuen schaffen sie den Wert ihrer Produkte und messen ihn im Tauschverkehr. Maß des Wertes ist die abstrakte menschliche Arbeit, gefaßt in die Quanta des Durchschnitts gesellschaftlich notwendiger Arbeitszeit. In diesem Maß, das sich schließlich im Geld und seinen verschiedenen Funktionen verkörpert, sind die privaten Warenproduzenten aufeinander bezogen; als das Wesen ihrer zum Tausch gestellten Güter macht es diese erst zu Waren. In diesen hat sich die Gegenseitigkeit des gesellschaftlichen Verhältnisses, daß ein jeder so an der Befriedigung des anderen arbeitet wie die anderen an seiner Befriedigung, der sinnlich erfahrbaren Nähe und damit der empirischen Wirklichkeit der Menschen entzogen. In der Ware hat sich ihnen ihr bestimmtes gesellschaftliches Verhältnis zum Ding verkehrt und tritt ihnen verselbständigt als Fetisch entgegen; der Wert mausert sich zum Kapital, zum Prozeß seiner Verwertung spätestens an dem historischen Ort, an dem der expandierende Tauschverkehr den Wert auf die Sphäre der Produktion übergreifen läßt. Daß an der Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der vereinzelt Individuen die Wirklichkeit des Warenfetischs hängt, der eben diese Selbsttätigkeit und Autonomie dementiert, bleibt ihrem Bewußtsein verborgen, nicht aber, daß sie nur als Freie und Gleiche in den Tauschverkehr eintreten können und daß ihre Freiheit auch als bloße ökonomische Selbständigkeit sich nur aus dem menschlichen Vernunftwesen begründen läßt, aus dem die geforderte Unabhängigkeit von irrationalen Zwängen unabweisbar folgt und schon funktionierende bürgerliche Wirtschaftstätigkeit einleuchtend erklärt werden kann. Der Vernunft weisen sie eine Schlüsselrolle zu: „Die Vernunft des bürgerlichen Denkens der Neuzeit geht auf das Zentralproblem der Epoche: den Übergang von der feudalen zur bürgerlichen Gesellschaft“ (BUHR/IRRLITZ 1976, S. 15). Ebenso bewußt ist ihnen, daß sie als freie und gleiche Bürger ein Recht auf die Befriedigung besonderer Interessen zu beanspruchen haben, weil erst in dieser Besonderheit ihre Vereinzelung wirklich ist. Die Befreiung des Handelns aber nach Maßgabe des ökonomischen Vorteils wirft das Problem der Moral auf neue Weise auf.

Die Moral auf der geschichtlichen Stufe bürgerlicher Gesellschaft ist Ausdruck der unschlichtbaren Widersprüchlichkeit der bürgerlichen Ordnung selber (vgl. HORKHEIMER 1968). Sie setzt den Gegensatz von Bedürfnis und Pflicht, von Sonder- und Allgemeininteresse voraus und kodifiziert die Forderung, das Allgemeine gegen das Besondere durchzusetzen, letztlich beide miteinander zu vereinigen. Dies aber erfahren die Individuen, insofern sie sich als freie wissen, als unentrinnbare Forderung an jeden einzelnen selbst; Freiheit und die Bestimmung des Handelns durch Mächte, die dem Handelnden äußerlich sind, sind unvereinbar miteinander. Aus den Individuen selbst, ihren eigenen Entschlüssen, muß das Allgemeine sprechen, sich durchsetzen und mit dem Besonderen versöhnen. Gegen solche Versöhnung aber steht die Natur des Werts. Das Allgemeine, „gemeinschaftliche Interesse“, an dessen Befriedigung die Kraft bürgerlicher Geschichte hängt und das den „Inhalt des Gesamtaustauschakts“ ausmacht, hängt in der vorausgesetz-

ten arbeitsteiligen Gesellschaft seinerseits von der Konkurrenz der „rücksichtslosen Einzelinteressen“ ab (MARX 1974, S. 912). Es sind Gegensätze, die im Wert einander bedingen: „... das allgemeine Interesse ist eben die Allgemeinheit der selbstsüchtigen Interessen“ (MARX 1974, S. 156). Die Individuen, vom Wert gefordert, in der Geschichte als empirische Subjekte, mündige Menschen, Herren über sich selbst und ihre Angelegenheiten aufzutreten, müssen, weil sie ihr Handeln unter die Macht eines falschen Allgemeinen beugen, unentwegt sich selber Zwang antun. Das Konstrukt des Vertragsstaates kann das Problem nicht lösen. Zwar rechtfertigt es politisch-juristische Macht, die die Individuen von außen zwingt, als von diesen vermeintlich selbständig und freiwillig gesetzte staatliche Gewalt. Doch so notwendiger Bestandteil bürgerlicher Ordnung der Staat ist – nicht Ersatz ist er für das Subjekt, sondern Komplement.

Der Gegensatz ist nicht zu tilgen und muß doch ertragen werden. Für bürgerliches Wesen sind Freiheit, Gleichheit, Vernünftigkeit Bestimmungen eines Handelns, das im ökonomischen Vorteil seinen Sinn findet. „Das natürliche Recht ... ist die Freiheit eines jeden, seine eigene Macht nach seinem Willen zur Erhaltung seiner eigenen Natur, das heißt seines eigenen Lebens, einzusetzen und folglich alles zu tun, was er nach eigenem Urteil und eigener Vernunft als das zu diesem Zweck geeignetste Mittel ansieht“ (HOBBS 1966, S. 99). Doch ist diesem falschen Bewußtsein ein Subjekt vorausgesetzt, das nicht am ökonomischen Vorteil, sondern an der Wahrheit interessiert ist: in der Genesis bürgerlicher Gesellschaft mißt deren Autor, das menschliche Subjekt, seine Leistung noch an objektiver Vernünftigkeit. Freiheit, Gleichheit und Vernunft sind nicht nur Bestimmung des Tauschverkehrs; dieser ist vielmehr der reale, materielle Boden, auf dem das Subjekt ein Wissen von seiner Fähigkeit entwickelt, nach eigenem Maß in die Veränderung seiner gesellschaftlichen Bedingungen eingreifen zu können. Es kann auf der Humanität seiner Zwecke bestehen, und diese liegen im „Nutzen für die Größe der Menschheit“ (BACON 1962, S. 17). Längst war zu BACONS Zeit die Konsequenz ausgesprochen: das bürgerliche Subjekt, im Wirtschaften gründend, findet sich zugleich zur Vernunft bloßer Selbsterhaltung im Widerspruch. Begründet Vernunft Freiheit, so ist sie Prinzip der Kritik aller, nicht nur der Feudalherrschaft: „... die von mehreren ausgeübte Herrschaft“ ist nicht zu rechtfertigen, „da ja schon die Macht eines einzelnen, sobald er den Titel Herr annimmt, vernunftwidrig ist ...“ (DE LA BOËTIE 1968, S. 31). Der *Discours de la servitude volontaire*, den ETIENNE DE LA BOËTIE wahrscheinlich 1548 verfaßte, hat in der Geschichte bürgerlicher Gesellschaft immer wieder zu Mahnung und Aufruf wider die perverse Koexistenz von Kritik und Denkverbot gedient; selbst die deutsche Diskussion des 18. Jahrhunderts nahm ihn auf (vgl. WIELAND 1793). Freiheit, Gleichheit und Vernunft bestimmen auch das Allgemeininteresse gegen das besondere des individuellen Vorteils. Dieser Gegensatz im Identischen zieht schließlich seinen Austrag im moralischen Konflikt zusammen, verlegt ihn in das Subjekt. Und weil das Prinzip der bürgerlichen Ordnung das *schränkloser* Durchsetzung privater Interessen ist, wird zum Problem bürgerlicher Ordnung das der Verwirklichung von Massenmoral (vgl. BORKENAU 1971).

II

Aber in der pädagogischen Lösung des Problems der Verwirklichung von Massenmoral wiederholen sich die Widersprüche. Das erscheint in der gebrochenen Einheit von Bildung

und Erziehung¹. Deren Stoff ist zunächst die im Begriff des wirklichen, bürgerlichen Subjekts geforderte Konsequenz, die Vereinzelung der Menschen als rationelle gesellschaftliche Praxis zu fassen, eine Praxis, die als Organisation des Regenerationsprozesses gedacht wird². Der Vereinzelung ist Gesellschaft vorausgesetzt; so ist bürgerliche Erziehung und Bildung Bestimmung durch das falsche Allgemeine des Wertes. Freiheit, Gleichheit, Vernünftigkeit sind Resultate eines mühevollen gesellschaftlichen Lernprozesses; sie verdichten sich zum Ziel der Mündigkeit. Die Einzelnen müssen lernen, im Verfolg ihrer egoistischen Interessen miteinander in Konkurrenz zu treten. Sie müssen den Bruch mit den feudalen Verbänden und Ordnungen auch innerlich zu vollziehen fähig werden, mit traditioneller Gesittung und alten selbstverständlichen Geltungen, Beziehungsformen und Verständnissen gegebenenfalls eigenmächtig brechen können. Sie müssen allein zu stehen lernen, denn nur in der Distanz zu anderen Individuen (und Institutionen, die nicht dieser Selbständigkeit dienen) können sie ihr grenzenloses Eigeninteresse entfalten. Die von der Verwertung des Werts regulierten Bedürfnisse der Individuen sind tendenziell ausschließlich mittelbar. Tauschvermittelte Beziehungen aber machen aus konkret bestimmten, unmittelbaren Triebzielen längerfristige Interessen, deren Befriedigung nicht gewiß, eine bloß kalkulierbare ist. Um in keineswegs umstandslos greifbarer Zukunft liegender Gratifikationen willen, die auf Produkte marktorientierter Arbeit gesetzt sind, müssen die Individuen lernen, sich Versagungen zuzufügen, denen freiwillig nur ein selbstbewußtes Wesen sich unterwirft. Dieses aber entsteht nicht naturwüchsig, es ist Resultat gesellschaftlicher Praxis, die bereits eine von Privateigentümern ist, zusammengesetzt aus Handlungen, die ihre je individuelle Bestimmung nach Maßgabe von Freiheit, Gleichheit und bürgerlicher Selbstbestimmung erfahren haben.

In dieser Praxis gewinnen Erziehung und Bildung ebenso Gestalt wie ihre Einheit als innere Gegensätzlichkeit sich verwirklicht. Das vollzieht sich über das Verhältnis von Vernunft und Interesse, Ratio und Wille im Erziehungs- und Bildungswesen. In dessen bürgerlicher Entwicklung schlägt sich das Verhältnis vielfältig nieder, unterwirft Formen und Inhalte Brüchen, Verschiebungen und Verkehrungen, aber die Mannigfaltigkeit des sozial- und pädagogikgeschichtlichen Details bleibt doch durchsichtig für Identisches, das zugrundeliegt. Spätestens in den großen Konzeptionen des 17. Jahrhunderts – namentlich denen des RATKE und COMENIUS – wird die Schule zum Inbegriff der Bewußtwerdung von Erziehung als gesellschaftlicher Praxis. In der Vorstellung von Schule nimmt die Reflexion des wirklichen Regenerationsprozesses die Form gründlicher Kritik an. Die zwar differenzierte, aber im Grunde begriffs- und planlos in die Selbstverständlichkeiten der feudalgeseellschaftlichen Lebensvollzüge verschlungene Sozialisation fordert vom Bedürfnis nach dem mündigen Bürger Überwindung ein für allemal. Im Begriff der Schule kommt Erziehung als defiziente zu Bewußtsein und verfällt der Kritik; aber auch diese bestimmte Negation wird sogleich negiert: Erziehung soll als Bildung unter Kontrolle aller Individuen genommen werden. Dem wesentlichen Bedürfnis des Kapitals nach schrankenloser Verwertung seiner selbst entspricht pädagogisch einzig Allgemeinbildung. In den Bildungskonzeptionen wird Schule daher als universale Einheitsschule gefaßt, in der alle auf

1 Ich gründe die Bestimmung dieser Begriffe auf die Unterscheidungen, wie sie von HEYDORN (vgl. bes. 1980, S. 8f.) getroffen wurden.

2 Doch handelt es sich hierbei um einen Zug eines umfassenden Vorgangs, so wie ihn etwa ELLIAS in seiner Theorie der Zivilisation umrissen hat. – Vgl. ELLIAS 1978.

gleiche Weise zur Mündigkeit geführt werden sollen. So ist bürgerliche Schule ihrem Wesen nach Abstraktion vom gesellschaftlichen Leben so wie es ist, von der Welt der Erfahrungen, über die nur die Wiederholung des Gleichen aus der Erziehung herauszuholen ist. Schule verkörpert die Gewißheit, daß das empirische Subjekt nur entfernt von der Unmittelbarkeit und Selbstverständlichkeit seiner Lebensumstände – und gegen sie – auf den Weg gebracht werden kann. Diese Verbindung bürgerlicher Pädagogik mit der Institution Schule besteht prinzipiell und notwendig.

In dieser Schule nehmen die Bestimmungen der Mündigkeit reale Form an. Die Abstraktion gegen die gegebene Gestalt gesellschaftlichen Lebens ist die Mindestforderung der Aktualisierung von Vernunftfähigkeit. Denn ohne daß dem Subjekt ein Objekt zur Beurteilung erkennbar wird, ist es keines und kann in der Differenzlosigkeit von Subjekt und Objekt auch pädagogisch nicht gedacht werden. Reale Gestalt der Freiheit ist die Schule, indem sie die Emanzipation der Individuen von den unmittelbaren und sinnlich erfahrbaren Zwängen der Lebenswelt mindestens partiell verwirklicht. Gleichheit verkörpert die Schule in ihrer Universalität, wie sie zunächst in der Organisationsstruktur der Einheitsschule, später mit der Entwicklung bürgerlicher Herrschaft auch im juristischen Instrument zunächst der Unterrichts-, dann der allgemeinen Schulpflicht definiert ist³. Schon auf früher historischer Stufe (oder die Zirkulationssphäre für sich betrachtet) sind Freiheit und Gleichheit nicht bloße Akzidenzien des Tauschakts, „sondern der Austausch von Tauschwerten *ist* (Hervorhebung von mir, G.K.) die produktive reale Basis aller Gleichheit und Freiheit. Als reine Ideen sind sie bloß idealisierte Ausdrücke derselben, als entwickelt in juristischen, politischen, sozialen Beziehungen sind sie nur diese Basis in einer anderen Potenz“ (MARX 1974, S. 156).

Die Entwicklung des Kapitals als Produktivkapital eröffnet der Gleichheit nur die entscheidende Dimension. Gerade *indem* nämlich die Bestimmungen des Austauschs – und damit bürgerlicher Mündigkeit – identisch bleiben, geht aus dem expandierenden Tauschverkehr ihr wirklicher Gegensatz hervor: die Lohnarbeitskraft. Sind Freiheit, Gleichheit und Rationalität als Maximen von Subjekten für die Lohnarbeiter in der Produktionssphäre widerrufen und in ihr Gegenteil geschlagen, so ist dieser Umschlag doch von der wirklichen (nicht bloß scheinbaren) Identität des bürgerlichen Subjekts in der Zirkulationssphäre gefordert. Voraussetzung der Negation des proletarischen Subjekts, seiner Verwandlung in pure Arbeitskraft in der Produktion, ist, daß der Eigentümer der Ware Arbeitskraft auf dem Markte in einen Tauschakt eintritt; dieser aber, als Abschluß eines rechtsverbindlichen Kontrakts, ist ohne in den Kontrahenten wirklich agierende bürgerliche Subjekte ebensowenig zu haben wie die über die Märkte vermittelte Reproduktion der Arbeitskraft, also die adäquate Befriedigung des Massenkonsumtionsbedarfs der Lohnabhängigen. Wird also das bürgerliche Interesse an Mündigkeit vom klassengesellschaftlichen Gegensatz zwar konterkariert, nicht aber getilgt, so bleibt in der Schule auch der Ort der Einheit des Gegensatzes von Erziehung und Bildung erhalten.

In den frühen Bildungskonzeptionen ist die Erziehung als negierte aufgehoben, doch ist aus ihrem Charakter der begriffslosen Anpassung an Vorgegebenes das fatalistische

3 Daß die in der Geschichte immer wieder erzwungene Trennung dieser beiden Bestandstücke pädagogischer Universalität den Charakter der Gleichheit als notwendige Bestimmung der Mündigkeit und als Strukturzug der Schule bestreitet, ist eher ein Indikator ihres Gewichts.

Moment gestrichen; Habitualisierungen von Verhaltensweisen sind unumgänglich, aber Handlungsmuster und -serien, die so allemal geschaffen und stabilisiert, zu kulturellen Selbstverständlichkeiten verfestigt werden, stehen gegenüber dem Bewußtsein prinzipiell unter Begründungszwang und daher unter dem Vorbehalt ihrer Widerruflichkeit. Denn in der Schule der Bildungskonzeptionen wird pädagogische Arbeit eindeutig auf systematische Formung des Begriffsvermögens konzentriert, auf eine Erfassung des Seienden, das dieses nicht in zusammenhanglosen Segmenten bloß passiv aufnimmt, in dem vielmehr objektive und subjektive Ordnung der Welt in eine begründete Beziehung gesetzt werden. Die Konzeptionen sind das entfaltete Bewußtsein der zu verwirklichenden gemeinsamen Macht der Menschen als denkende Wesen; das Subjekt unterliegt nicht nur Bedingungen, es will sie vielmehr auch nach eigenem Maß verändern und ist insofern als von ihnen unabhängig zu denken. Dies muß aus der Verborgenheit hervortreten, wo die Veränderung der Bedingungen mit dem Bildungsprozeß zusammengedacht wird. Über ihn müssen alle Menschen in die Vereinzelung entlassen und zugleich instand gesetzt werden, durch vernünftige Verbindung aller mit allen die Vereinzelung zu überholen. Ist nämlich das Recht der Besonderen nur in der Allgemeinheit der Geltung dieses Rechts zu befriedigen und sind die Subjekte die einzigen Instanzen, die in der Herstellung einer vernünftigen Ordnung ihrer Angelegenheiten sich das eigene Recht als Besondere zu verbürgen instande sind, so kann das Konzept des Bildungsprozesses den Primat der Besonderen nur durch den des Allgemeinen anstreben und muß sich die Form der universalen Begriffsbildung geben: nur im Licht universaler Kritik der Herrschaft ist Freiheit zu gewinnen, zerschmilzt Verdinglichung, die dem Besonderen sein Recht versagt. Im radikalen Konzept einer Allgemeinbildung, in dem der gemeinsame produktive Eingriff in die Verhältnisse in der Mündigkeit eines jeden Individuums gründet, verwirklicht das Subjekt seinen Vorsprung vor jeder historischen Konkretion und Hinfälligkeit, auch vor seiner bürgerlichen Bornierung. Schon im bürgerlichen Bildungskonzept entwirft es sich als eine Macht, deren Bestimmung die Schrankenlosigkeit der Kapitalverwertung auf die Schrankenlosigkeit geschichtlich zu aktualisierender Entfaltungen der verbundenen Individuen hin übersteigt.

Es umreißt dies den Gegensinn der Schule als Abstraktion von der Unmittelbarkeit des gesellschaftlichen Lebens; die Bestimmungen von Mündigkeit als Apologie bürgerlicher Borniertheit schlagen um in Aufklärung *sensu stricto*, Kritik und Humanisierung der kulturellen Selbstverständlichkeiten durch Unterricht. In ihrem Wesen objektiviert Schule den Anspruch, die Bestimmungsgründe des Handelns aller Menschen nicht aus der empirischen Welt, sondern aus dem Begriff einer besseren, menschenwürdigen Ordnung zu entnehmen. Einzig die der Welt „präordinierte“ Schule kann die Menschen zu einem tätigen Vernunftleben führen; „dem innern Geiste und Wesen nach kann und muß es nur Eine Schule für das Menschengeschlecht geben, eine Schule, in der die Menschennatur harmonisch entwickelt und zu einem tätigen Leben für den höchsten Zweck gebildet wird“ (JACHMANN o.J. [1811], bes. S. 105)⁴. Die planvolle schulische Kultur der „oberen

4 Aber diese Objektivität liegt auch da vor, wo der Schulbegriff in einem irgend präzisen Sinne nicht mehr anwendbar ist, so in den zahlreichen Entwürfen „Pädagogischer Provinzen“ bis zu den Landerziehungsheimen des 20. Jahrhunderts, aber auch in den Grenzfällen der Reflexion, der Erziehungstheorie des „Emile“ oder PESTALOZZIS Grundsatz „Das Leben bildet“, der „Leben“ eben nicht als Vorgefundenes, sondern gegensätzlich Gestaltetes versteht: stets wird, explizit oder implizit, pädagogische Arbeit planvoll Bestehendem kritisch entgegengesetzt.

Verstandeskkräfte“ (KANT 1968, Bd. 10, S. 735f.) ist daher, wo sie fehlt, der Schule gegen ihr Wesen und durch Unterschlagung entzogen worden⁵.

Ihrem bürgerlichen Wesen nach ist also Schule schon ursprünglich als das gemeint, was der Bildungsbürger LOBKOWICZ erst der gegenwärtigen Reformabsicht vornehmlich marxistischer Ideologen zuordnet: daß „der gesamte Bildungsbereich ... sich in ein Instrument zu verwandeln droht(e), um ... im Namen einer angeblichen Chance des endlich möglich gewordenen endgültigen Heils die menschliche Realität aus den Angeln zu heben“ (LOBKOWICZ 1978, S. 7). Ob im politisch-irenschen Impuls von WOLFGANG RATKES „Frankfurter Memorial“ von 1612 oder in der „consultatio catholica“ des JAN AMOS COMENIUS, in der Perspektive einer egalitären Republik der „Mémoires sur l'instruction publique“ des Marquis DE CONDORCET oder in WILHELM V. HUMBOLDS Begriff der Menschheit, wie er noch in SÜVERNS Entwurf zu einem Unterrichtsgesetz fortwirkt – für sie alle bemißt sich Bildung nicht am „... gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts“, und dieser, als „Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung“ (KANT 1968, Bd. 10, S. 704), ist heute nur der Kritik zugänglich. Die Umsetzung der Mündigkeit in die Geschichte verlangt die höchste Bewußtheit individueller Handlungsfähigkeit. Nur so ist, unter den gegebenen heteronomen Bedingungen, Bildung zu begründen. Wird sie aber so begriffen, so hebt die menschenwürdige Zukunft der Gattung schon hier und heute an, in der Transzendierung, der das Bildungswesen Form gibt. Das nahm, auf ihre Weise, auch große bürgerliche Bildungstheorie schon vorweg. Noch in der Verzweiflung muß an der Idee des Fortschritts, am Vertrauen in die Tendenz einer auf dem Wege zu ihrer Befriedung befindlichen Menschheit festgehalten werden. Die „Erziehung des Menschengeschlechts“ geht nach LESSING aufs Ganze, in dem die Güte, „Herzensreinheit“ der Individuen sich auf Bewußtsein der Wahrheit gründet, – „oder soll das menschliche Geschlecht auf diese höchste Stufen der Aufklärung und Reinigkeit nie kommen können?“ (§ 81). Die Bejahung der Welt als wenigstens zukünftig menschengemäßer ist die Voraussetzung durchgängiger Relevanz und Geltung der Bestimmung von Mündigkeit, Voraussetzung dafür, daß sich Vernunft als praktische negativ auf Bestehendes beziehen und damit vernünftig bestimmter Wille Heteronomes verwerfen kann. Ist dieses Vertrauen in die Geschichte, das moralische Bildung, als solche des Subjekts, erst ermöglicht, auch ideologisch und bringt es damit ein Moment von Trug zur Wirkung (weil in diesem Vertrauen unvermeidlich die Geschichte zum Subjekt wird und insofern die menschlichen Subjekte entmündigt werden), so werden doch dadurch die Bestimmungen von Mündigkeit nicht umstandslos entwertet, wird nicht Bildung als falscher Schein vertan. Gerade das Postulat des vernünftig zu bestimmenden Willens nämlich besteht auf dem Recht nominalistischer Kritik, auf der Radikalität menschlicher Einzelexistenz, ohne die es eine Leistung des Gewissens nicht gäbe. Ist mit der guten Macht einer „geheimen Naturabsicht“ (KANT) oder einer wie immer bezeichneten aparten Geschichte ein falsches Allgemeines geduldet, so ist mit dem moralischen Subjekt im Bildungswesen auf ein Allgemeines verwiesen, das sich nicht zugleich als ein dem Menschen gegenüber Verselbständigtetes kritisieren ließe. Im Handeln, das in der praktischen Vernunft gründet, wird die

5 Die Bestimmung der Schule ist damit nicht erschöpft, das Mannigfaltige ihrer funktionellen Beziehung auf Gesellschaft wird vernachlässigt. Daß in diesem Zusammenhang die Qualifikation eine notwendige, zugleich eine notwendig mediale Bedeutung hat, sei eigens erwähnt.

Autonomie der Individuen nicht nur nicht widerrufen, sondern gefordert. Während in der universalen, allgemeinbildenden Institution gegenüber der Objektivität der Resultate von Wissenschaft in den Bildungsinhalten die Besonderheit der Individuen gleichgültig wird, setzt in den Bestimmungen der Mündigkeit die praktische Vernunft einen Begriff von Menschheit, der, anders als die anderen Gattungsbegriffe, in der Allheit der unter ihn gefaßten Exemplare jedes einzelne als notwendiges fordert. „... weh dem menschlichen Geschlechte, wenn in dieser Oekonomie des Heils auch nur eine einzige Seele verloren geht. An dem Verlust dieser einzigen müssen alle den bittersten Anteil nehmen, weil jede von allen diese einzige hätte seyn können“ (LESSING 1968, Bd. 12, S. 437). Eine Gattung, deren Wesen – Humanität – mit der Vernichtung schon eines einzigen Individuums negiert würde, ließe sich als real Allgemeines nur im Resultat des Handelns aller und der aus Einsicht sich miteinander verbindenden Individuen finden; sie wäre ein Allgemeines, das zugleich real *und* den Menschen nicht fremd, sondern Wirklichkeit ihrer Autonomie wäre. Verweist also das Vertrauen in die Perfektibilität der Menschen in der Bildungskonzeption auf ein falsches Allgemeines, in dem eben diese Perfektibilität schon revoziert ist, so ist zugleich die Radikalität, mit der dieses Vertrauen alle Einzelnen zum bewußten Subjektsein zu befähigen fordert, die radikale Kritik an einem Fortschrittsbegriff, mit dem die Menschen potentiell selber sich die äußerste Gewalt der Selbstvernichtung antun.

III

Notwendig tritt da, wo im Gang bürgerlicher Geschichte die Bildungskonzeptionen realisiert werden müssen, Erziehung in Gegensatz zur Bildung. Das vollzieht sich in derselben bürgerlichen Schule; die Negation der feudalgesellschaftlichen Sozialisation bleibt vorausgesetzt, bürgerliche Erziehung ist etwas durchaus Neues. Sie umschlingt die Bildung, um diese, auf die das Werden von Mündigkeit nicht verzichten kann, auf bürgerliche Mündigkeit hin zu paralisieren. Indikator des Vorgangs ist schon das fehlende Bewußtsein des Ursprungs, das die Verwirklichung der Einheitsschule in den bürgerlichen Gesellschaften des monokapitalistischen Stadiums kennzeichnet: dieses Bewußtsein wurde nicht ersatzlos gestrichen, sondern verschüttet.

Sollte das Wertgesetz tendenziell universell gelten, so mußte die nominalistische Kritik praktisch vollendet werden: die Vergesellschaftung mußte ebenso wirklich selbständige Individuen hervorbringen, wie die Einzeldinge in ihre Wirklichkeit erst durch Zerbrechen der sie bindenden metaphysischen Ordnungen eintreten konnten. Konnte so erst alles Wirkliche potentiell zur Ware, alles Einzelne zu Nützlichem werden, so mußte das Wertgesetz der Kritik entzogen, der Privateigentümer in die Gewißheit gehüllt werden, er sei schon das ganze Subjekt. Das geschieht durch Mystifikation des menschlichen Vernunftwesens: die natürliche Triebhaftigkeit des Menschen wird zum Wesen verklärt. Die Naturrechtslehren, die diese Wendung vollziehen, verdanken ihre Plausibilität einer zirkulären Argumentation. Denn das Naturbild des menschlichen Wesens, das seinem Selbstverständnis dogmatisch zugrunde gelegt wird, ist in Wahrheit Situationen und Intentionen des expandierenden Tauschverkehrs nachgebildet. Dadurch dient es dazu, diejenige Mündigkeit zu erklären und zu rechtfertigen, derer die Tauschgesellschaft bedarf. Tatsächlich sind die empirischen Individuen erst als primär Wollende wirklich einzeln gesetzt, und erst so ist ihnen die Welt der Einzeldinge verfügbar, denn Vernunft und Denken können die Sphäre des Allgemeinen nicht durchbrechen. Da die Verfügung

über die Einzeldinge das ihr eigentümliche Maß allein im Willen hat, sind die individuellen Interessen auch erst in dieser Selbständigkeit als konkurrierende gesetzt. Und weil der empirische Wille aller Rationalität vorgeordnet ist, sind die Maßstäbe des Handelns, mithin das Verwertungsbedürfnis des Kapitals, dem Zugriff der Kritik entzogen. Für die pädagogische Reflexion bedeutet das die Versetzung des Primats von der Vernunft auf den Willen⁶. Die Implikation aber ist deutlich: wird das Handeln der Menschen allein der Anarchie der Einzelinteressen überlassen, droht bürgerlicher Gesellschaft Desintegration. Weil sich eine Ordnung des gesellschaftlichen Lebens auf die konkurrierenden Einzelwillen nicht gründen kann und die Ratio den Willen nicht binden soll, bleibt die Ordnung auf Zwang verwiesen, der sich in für die Individuen verbindlichen Handlungsmustern verkörpert und die Dispositionsfreiheit des Privateigentümers nicht lähmt. Irrational muß dieser Zwang sein, weil die in den Handlungsmustern verdinglichten Normen um ihrer Wirksamkeit willen jedem Begründungszwang entzogen sein sollen.

Die Metaphysik konnte sich, um das bürgerliche Subjekt widerspruchsfrei zu denken, an die wunderbaren Fügungen prästablierter Harmonie halten; die Pädagogik aber mußte eine Praxis der Erzeugung des bürgerlichen Subjekts als dessen Selbsterzeugung anleiten. Die Versetzung des Willens in den Primat gewann entscheidende Bedeutung. ROUSSEAU findet schon im 2. Discours, daß nicht das Begriffsvermögen den Menschen als „frei handelndes Wesen“ bestimme, denn die Begriffsbildung erfolge auf mechanische Art, „... aber in dem Begriffe des Wollens oder vielmehr des Wählens und in dem Gefühl dieser Macht findet man nur rein geistige Handlungen ...“ (ROUSSEAU 1976a, S. 70). Längst vor ROUSSEAU legt ERHARD WEIGEL eine scharfe Trennung des Willens als „freier Herr“ vom Verstand als des Willens Ratgeber zugrunde; die Instrumentalisierung der Vernunft beginnt sich durchzusetzen (vgl. HORKHEIMER 1967). So ergibt sich die Notwendigkeit, zwischen der „Unterweisung“ als dem Zugang zur Ratio und Erziehung als dem zum Willen streng zu unterscheiden (BALLAUF/SCHALLER 1970, S. 254f.): dem Willen als Nicht-Rationalem ist mit Bildung nicht beizukommen. Für WEIGELS Pädagogik rückt in den Vordergrund „... das Tun des Menschen ... , das durch Gewöhnung und Erziehung prägar ist: ‚Der Will des Menschen ist die vornehmste Krafft‘, die ‚als der Herr und Regent zur Tugend gewehnet werde‘ ...“ (SCHLEE 1968, S. 49). Folgerichtig wird bei WEIGEL die bewußte und systematisierte, mechanische und nach Möglichkeit dem Zögling unmerkliche Einschleifung von Verhaltensweisen angedeutet, deren Inhaltlichkeit irrational bleiben muß. Die Werte, auf die sich die Tugendsysteme des 17. und 18. Jahrhunderts beziehen, sind selbstverständlich nicht willkürlich gesetzt, aber ihr Grund, den sie in der Angemessenheit der zur bürgerlichen Durchsetzung erforderlichen Verhaltensweisen haben, muß dunkel bleiben.

Mit der Verselbständigung des Verwertungsprozesses wird die Mündigkeit nur noch eingeschränkt gebraucht: Freiheit, Gleichheit und Rationalität werden in Verhaltensweisen zurückgezogen. Dies soll Bildung als Erziehung leisten. JOHN LOCKES „Gedanken

6 In der Philosophie nimmt das Problem des Verhältnisses von Vernunft und Wille einen hervorragenden Platz ein, selbstverständlich auch hier nicht außerhalb der Gesamtbewegung der Gesellschaft. – Hier können nur Hinweise darauf gegeben werden, wie, in welchen Formen und Zusammenhängen bürgerliche Pädagogik die Problematik aufnimmt. Wichtige Aufschlüsse über diese Wendung verdanke ich Schriften K. SCHALLERS (1967; BALLAUF/SCHALLER, Bd. II, 1970, bes. 4. Kap.) und der Arbeit H. JACOBS (1978).

über Erziehung“ fordern nachdrücklich eine das Bewußtsein unterlaufende Prägung⁷ des Willens, der gegenüber alle Bildungsarbeit als nachrangig bewertet wird. „Willfähigkeit und Fügsamkeit des Willens“ zu erzeugen sei vornehmste Aufgabe der Erziehung, zugleich ihre schwierigste. Denn es gelte, den Willen (als den des Privateigentümers) ebenso schrankenlos zu lassen wie ihn (als den des Staatsbürgers) an die Kandare einer Moral zu nehmen, die freiwillig das kategorisch Geforderte tut. Zwei Gefahren drohen also der Erziehung, je nachdem sie eine der beiden Seiten überbetont oder vernachlässigt. „Beide Gefahren zu vermeiden ist die große Kunst; und wer einen Weg gefunden hat, den Geist eines Kindes ungehemmt, tatkräftig und frei zu erhalten und es doch gleichzeitig von vielen Dingen fernzuhalten, die es erstrebt, und es zu manchem hinzuziehen, was ihm unbequem ist; wer, sage ich, diese scheinbaren Gegensätze zu versöhnen weiß, der hat nach meiner Meinung das wahre Geheimnis der Erziehung gefunden“ (§ 44–46). Bei LOCKE können dann die das Handeln normierenden Werte schon wieder umstandslos als vernünftig begründete auftreten: durch die Macht des Faktischen, die diesem mechanisch Nachdruck verleiht. So setzt Pädagogik die Menschen instand, sich geschmeidig dem Allgemeinen anzupassen, ohne der Illusion ihrer Freiheit beraubt zu werden.

WEIGELS Versuch einer wenigstens partiellen Rettung der Bildung durch die „rechnungsfähliche Vernunft“ (vgl. BALLAUF/SCHALLER 1970, S. 256) kennzeichnet die Schwierigkeit des Übergangs. Dieser ist vollzogen, wo, wie in ROUSSEAUS „Emile“, Vernunft des Kindes auf „sinnliche Vernunft“ zurückgenommen und, wie schon bei LOCKE, Bildung, die Weitergabe der Kultur, mit massiven Vorbehalten versehen wird. Die radikale Kritik der Autorität feudalgesellschaftlicher Überlieferung, die diese pädagogischen Vorbehalte gegen Kultur rechtfertigen, schlägt immer auch schon um in einen Raub am Subjekt: denn auch die Mittel zur Kritik der Tradition stammen aus dieser. Will so Pädagogik dem Subjekt die Vollmacht entziehen, kann seine Zustimmung zu dem, was als rechtes Tun jeweils schon objektiv feststeht, nur noch erschlichen werden. Um den Zwang zu kaschieren, muß man den Kindern „das, was man getan haben will, als Erholung schmackhaft machen und nicht als Aufgabe stellen. Das Mittel, dies zu erreichen, ohne daß sie merken, man habe seine Hand im Spiel, ist ... sie einer verwerflichen Sache überdrüssig werden zu lassen dadurch, daß man sie ihnen auferlegt und sie unter irgend einem Vorwand so lange tun läßt, bis sie übersättigt sind“ (LOCKE a. a. O., § 129). Pädagogik wird zur Kunst listigen Ränkespiels (vgl. § 149), das die Einführung in den Zwangszusammenhang bürgerlicher Gesellschaft als Gang freier Selbsttätigkeit inszeniert. „Das Kind muß sich ganz der Sache hingeben, aber ihr müßt euch ganz dem Kind hingeben, ihr müßt es ohne Unterlaß beobachten und belauern, ohne daß es dessen gewahr wird, ihr müßt allen seinen Gefühlen vorausfühlen und denen zuvorkommen, die es nicht haben darf, kurzum es auf eine Weise beschäftigen, daß es sich nicht nur zu etwas nützlich fühlt, sondern darum dabei glücklich ist, weil es gut versteht, wozu das dient, was es tut“ (ROUSSEAU 1976b, S. 398). „Sprecht in ihrer (der Kinder, G. K.) Gegenwart von der Nothwendigkeit eures Fleisses nie mit Verdrusse. Saget nicht: Ich freue mich, die Beschwerlichkeit dieser Arbeit überstanden zu haben: sondern, Ich freue mich, diese gute

7 Nicht von ungefähr ist es der Begriff der *Prägung*, der von bürgerlicher Erziehung metaphorisch beansprucht wird. Denn im strengen Sinne wird er von der Tierverhaltensforschung zur Bezeichnung des Resultats von Konditionierung reklamiert. Einem Objekt wird ein ihm äußerliches Bild aufgezwungen: dem Münzmetall ein Wertausdruck.

Verrichtung geendigt zu haben, und daß ich nach einiger Erholung schon eine andre wieder anfangen kann“ (BASEDOW 1770, S. 173). Das Moment der Spontaneität in der Vernunft muß dafür herhalten, den Fluch der Genesis (1. Moses 3,23) als Glück der Produktionsarbeit auszugeben. BASEDOWS Methodenbuch handelt alle Tugenden ab; die Geltung der Werte wird vorausgesetzt. Der normative Zusammenhang ist die objektive Form des angestrebten Erziehungsresultates: eines Verhaltensrasters, dessen gewohnheitsmäßige oder durch verinnerlichte Autoritätsgläubigkeit regulierte Wirkungen in den Tätigkeiten der Individuen ebenso die bürgerliche Gesellschaft reproduzieren wie reflektierte Auflehnung sich brechen lassen. Aufklärung, die der Epoche den Namen gab, wird schließlich als Volksaufklärung durch Erziehung zu ihrem Gegenteil: zur Moral für die Massen. Volksaufklärung – so VILLAUME – soll gerade das Bestehende festigen. „... Der gemeine Mann soll nicht den Contrât social des Roubeau lesen; sondern die vernünftigen, wohlgemeinten Lehren seines Predigers begreifen und thätig glauben können“ (Allgemeine Revision ... [3. Teil 1788] 1979, S. 525f.)

Die Verkehrung von Bildung zur Erziehung ist erzwungen von der Notwendigkeit, auch die abhängigen Massen als empirische bürgerliche Subjekte zu brauchen. Dies Dilemma spiegelt sich zuletzt in der besinnungslosen Vertauschung der Begriffe bei den kleinsten deutschen Epigonen des ROUSSEAU: „Aufklärung ist das Mittel, um allen Ungehorsam für immer unmöglich zu machen“ (SALZMANN 1791–93, Bd. 3, S. 150). Solche Begriffslosigkeit verrät, was sie objektiv verbirgt. Sie verrät das dem Erziehungsbegriff einwohnende doppelte Dementi, daß der natürliche Wille das Primäre und die zu seiner Zählung unerläßliche Macht der Rationalität die Vollmacht der unverkürzten Subjekte sei. Wären Naturtrieb und Willkür das erste, so gäbe es keine stabile menschliche Gesellschaft; erfolgte die Zählung jenes appetitus aus der Vollmacht menschlicher Vernunft, so wäre der bürgerliche Erziehungsbegriff sinnlos. Weil auch die pädagogische Genesis des Privateigentümers auf Betrug angewiesen ist, ist mit dem Erziehungsbegriff in der Pädagogik die Differenz von Betrogenen und Betrügern gesetzt. Kinder, „Zöglinge“ dürfen Zweifel an der Vernünftigkeit des an ihnen exekutierten Planes nicht anwandeln; ihnen gegenüber aber ist die planende Instanz gefordert, die den Zweifel verhindert, solange das, was zu bezweifeln wäre, noch nicht zum Habitus wurde.

In diesem konstitutiven Gegensatz des Pädagogen und seiner Theorie zur nachwachsenden Generation manifestiert sich bürgerliche Herrschaft. Sie organisiert in der Pädagogik das System des Zusammenspiels von Handlungen als System der Werte, das sich in die Verhaltensweisen der Privateigentümer umsetzen soll und das stichhaltiger Begründung nachhaltig entzogen ist: das Moment der Willkür, das jede Herrschaft kennzeichnet, ersetzt die Begründung. Beanspruchen Pädagogen dieser Art Aufklärung als Privilegium, weil sie, um täuschen zu können, wissen müssen, um was getäuscht werden soll, so rächt sich dieser Gegensatz zu ihren Opfern in der Strenge, die der Begriff der Aufklärung fordert. Daher ist die Pädagogik allenthalben durch Ungereimtheiten charakterisiert, die ihr die allgemein anrühige Reputation, von den Herrschenden darüber hinaus rege Förderung eingetragen haben. LOCKE, dessen „Gedanken über Erziehung“ dem Pädagogen ausdrücklich die Überlistung der Kinder empfehlen (§ 149), verlangt andererseits kategorisch Kinder am Listigwerden zu hindern, an der Fähigkeit zu aalglatter Täuschung (§ 140). Emiles Erziehung verklärt ROUSSEAU zur Apotheose der Selbsttätigkeit, doch läßt er diese präzis da enden, wo die Monade die Fenster öffnen und zur kollektiven

Selbstbestimmung übergehen könnte: bürgerliche Freiheit verlangt nach dem, der sagt, wie zu leben sei. So liefert Emile sich schließlich seinem Lehrer aus: „Ich will deinen Gesetzen gehorchen ... mache mich frei, indem du mich vor meinen Leidenschaften schützt, die mir Gewalt antun; hindere mich daran ihr Sklave zu sein, und zwingt mich, Herr über mich selbst zu sein und nicht meinen Sinnen, sondern meiner Vernunft zu gehorchen“ (ROUSSEAU 1976b, S. 662). Die eine, die aufgeklärte Klasse der Pädagogen, zieht die andere der Zöglinge am Nasenseil hinter sich her; wohl einer der gelungensten Ausdrücke dafür stammt von RESEWITZ und FUNK, die von „subordinierten Denkern“ sprechen (Allgemeine Revision ... [3. Teil 1785] 1979, S. 485 Anm.).

Wurde auch von seiten des Neuhumanismus Protest gegen derlei Subsumtion der Einzelnen unter falsches Allgemeines eingelegt, so war doch am historischen Ergebnis nichts zu ändern: der Erziehungs- als ums Ganze verkürzter Bildungsbegriff überlagert diesen, und der Bildungsbegriff sorgt fürs Schwankende des Stratums. *Unser* ausgehendes Jahrhundert mystifiziert Erziehung so wie sein Beginn: durch Verklärung. Doch hat die Gegenwart die relative Unschuld jenes Aufbruchs zu neuen Ufern abgeworfen: Daß die „konservative Tendenzwende“ die gesellschaftliche Ratio im verblasenen Tiefsinn (vgl. TENBRUCK 1978, S. 65), mit dem sie Proselyten machen will, selber durchschaut (daß nämlich nur durch Erziehung der status quo festgeklopft werden kann), gesteht sie mit ihrer „Wahrheit“ auch selber ein (vgl. Mut zur Erziehung 1978, These 9, S. 165). Zu gleicher Zeit aber vermag Bildungstheorie Einspruch zu erheben gegen diese einstweilen letzte Variante des Versuchs, die Menschen um ihr Recht auf kollektive Selbstbestimmung zu bringen. Dieser Einspruch wäre aber schwerlich erklärbar, wenn die behauptete Ausschließlichkeit des Verfalls an die „Anerkennung“ der „kulturellen Selbstverständlichkeiten“ wahr wäre, eine Anerkennung, zu der „wir alle vor und außerhalb der Schule stets schon erzogen“ sein sollen (These 9). Der Gestus jener Kaste, welche Aufklärung zu ihrem Privilegium verkürzte, kehrt freilich in den Thesen des Forums „Mut zur Erziehung“ nur als Parodie wieder; hier ist noch die bloße Beschwörung möglichen Fortschritts abgetan, hat die Herrschaft jeglichen Geist aufgegeben und plädiert nur noch für eine dumpfe Zusammenstimmung, den „Mindestkonsens“, in den die Verfasser der Thesen mutig als bereits versenkt sich bekennen. Sie folgen darin der magischen Formel von der „Gemeinsamkeit aller Demokraten“, mit deren rituellen Verwendung der Politiker zum Schamanen sich zurückbildet. All diesem gemäß wird Bildung als radikale Kritik der den Funktionskreis bestehender Herrschaft reproduzierenden blinden Anpassungsmechanismen zugunsten von Erziehung ganz zurückgenommen, Schule tendenziell in den Dunstkreis ihrer „Vorgegebenheiten“ hinein aufgelöst und Bildung nicht als Antithese aufbewahrt, sondern als Delikt verboten.

IV

Mit der Industrialisierung, der reellen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital, bildet sich der Widerspruch auch im Bildungswesen nicht mehr aus; im Zuge von dessen allgemeiner Verwirklichung verschärft er sich nur. „Die gemeinsame Vernunft ist vom irrationalen Charakter der Gesellschaft überwuchert. Der Widerspruch zur möglichen geschichtlichen Vernunft, wie sie die Entwicklung der Produktivkräfte anbietet, wird unerträglich. Im System der niedergehenden Klasse werden die Initiationsriten allmächtig, legt sich die obsoletere Verfassung erdrückend auf die Institution. Die öffentliche Bildung muß den

Zwang bis in seine letzte Konsequenz entwickeln; wo sie ihm auszuweichen versucht, endet sie bei ihm“ (HEYDORN 1980, S. 102). Die öffentliche Bildung liegt unter Zwang nur, weil sie der objektiv perennierende Einspruch gegen den Zwang ist. Sie muß dieser Einspruch sein, weil gerade der globale Ausgriff des Verwertungsprozesses, die universelle Entmündigung der Subjekte angemessen nur als freiwillige Unterordnung der Subjekte erfolgen kann. Dies erfordert bürgerliche Mündigkeit, Selbstbestimmung innerhalb der kontrollierten Grenzen von Lohnarbeit und Konkurrenz; mit Sklavenarbeit läßt sich kein Staat bürgerlich und kein bürgerlicher Staat machen. Aber auch die begriffslose Erhöhung der Fiktion des HOBESSCHEN Herrschaftsvertrages zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzt Subjekte voraus, und die kontrollierten Grenzen widersprechen dem Begriff der Selbstbestimmung; bürgerliche Mündigkeit ist formal eine *contradictio in adiecto*, aber mit *fundamentum in re*. So ist die Bildungsinstitution, die gegen die Welt „präordinierte“ Schule, der unauflösliche Stachel im Fleisch bürgerlicher Herrschaft: wirkliche Abstraktion des Regenerationsprozesses vom Leben wie es ist, reale Verkörperung von Mündigkeit als Freiheit, Gleichheit und vernünftige Kritik der verbundenen einzelnen am Zwangszusammenhang der Verwertung. Dies aber als reine Potenz, denn der Charakter der Regeneration als bloß vorbereitender Prozeß provoziert nicht nur den Zwang, liefert vielmehr die Institution diesem aus. Der Zwang ist nach Inhalt und Umfang bestimmt durch die Potenz. Die Universalität der Institution macht ihn umfassend. Antiaufklärerischer Obskurantismus ist er in doppeltem Sinne. Einmal erzwingt er politisch die Reduktion des Prozesses auf die Vermittlung von Qualifikationen und suggeriert damit, Qualifikation sei der ganze Inhalt, dieser somit dem Wechsel unterworfen und beliebig teilbar, mit seiner Einheit außer sich im gesellschaftlichen Bedürfnis. Darüber darf freilich nicht die Mündigkeit als die verdunkelte innere Einheit des Prozesses vernachlässigt werden. Sie wird aus dem Umfeld der Bildungsinstitution, dem Bereich der „kulturellen Selbstverständlichkeiten“ angesaugt: so kann die qualitative Differenz von „Welt“ und „Schule“ eingeebnet werden. Daher wird – zum anderen – bürgerliche Erziehung erneut beansprucht: als Habitualisierung mündigen Verhaltens, Anpassung. Der Jargon macht daraus die Feier des einfachen Lebens. Der Bedarf bürgerlicher Mündigkeit ist, um ihrer Ohnmacht willen, bescheiden, wenn auch „fundamental“. Gesucht werden eigentlich nur die „einfachen Tugenden ... Es geht eigentlich darum, bestimmte Dinge zu rehabilitieren, vergessene Dinge und einfache Dinge, ... wie ... Tugend, wie Gebot und Verbot, Disziplin, Geduld, Beharrlichkeit, Forderung. Die Rehabilitation der Spontaneität, des Spiels und auch ... der Form gehört dazu“ (Mut zur Erziehung 1978, S. 161). Dies ist der – kalkuliert nebelhafte – „Inhalt des Konsens“ angesichts eines Zustands der menschlichen Angelegenheiten, der in vielfacher Form mit dem universellen Untergang droht. Nicht einmal vor Unzucht mit der Wissenschaft macht dieser Obskurantismus halt: es sei ja die Wissenschaft, die auf diese Rehabilitation der einfachen Dinge führe, „sie begrenzt ja ihre eigene Gültigkeit, und dieses ist ... eine Selbstkorrektur der Wissenschaft. Insofern würde ich sagen: wenn ich Mut zur Erziehung fordere, fühle ich den Wind der Wissenschaft durchaus in meinem Rücken, der Wissenschaft, die sich vor ihrem eigenen Mißbrauch schützt“ (a. a. O.).

Literatur

- Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Hrg. v. J.H. CAMPE. Teile 1–16. Hamburg/Wolfenbüttel/Wien/Braunschweig 1785–1792. Neudruck Vaduz 1979.
- BACON, F.: Das neue Organon. Hrg. v. M. BUHR. Berlin 1962.
- BALLAUF, TH./SCHALLER, K.: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. (Orbis Academicus Bd. e I/11–13) Freiburg/München 1970.
- BASEDOW, J. B.: Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. Altona 1770. Neudruck Vaduz 1979.
- DE LA BOËTIE, E.: Über die freiwillige Knechtschaft des Menschen. Hrg. v. H.-J. HEYDORN. Frankfurt/M. 1968.
- BORKENAU, F.: Der Übergang vom feudalen zum bürgerlichen Weltbild. Studien zur Geschichte der Philosophie der Manufakturperiode. Darmstadt 1971.
- BUHR, M./IRRLITZ, G.: Der Anspruch der Vernunft. Köln 1976.
- ELIAS, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. 2 Bde. Frankfurt/M.⁵ 1978.
- HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften 2. Frankfurt/M. 1979.
- HEYDORN, H.-J.: Zum Verhältnis von Bildung und Politik. In: HEYDORN, H.-J.: Ungleichheit für alle. Bildungstheoretische Schriften 3. Frankfurt a. M. 1980.
- HOBBS, TH.: Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines bürgerlichen und kirchlichen Staates. Hrg. v. I. FETSCHER. Darmstadt und Neuwied 1968.
- HORKHEIMER, M.: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt/M. 1976.
- HORKHEIMER, M.: Materialismus und Moral. In: Ders.: Kritische Theorie. Eine Dokumentation. Hrg. v. A. SCHMIDT. Bd. 1. Frankfurt/M. 1968. S. 71–109.
- JACHMANN, R. B.: Über das Verhältnis der Schule zur Welt. In: JOERDEN, R. (Hrsg.): Dokumente des Neuhumanismus I. Berlin/Langensalza/Leipzig o. J., S. 88–110.
- JACOB, H.: Erziehung als Unterweisung des Willens. Entstehung eines pädagogischen Konzepts im 17. Jahrhundert. Diss. phil. Bochum 1978.
- KANT, I.: Werke. Hrg. v. W. WEISCHEDL. Darmstadt 1968.
- LOBKOWICZ, N.: Einleitungsreferat. In: Mut zur Erziehung. a. a. O., S. 7–15.
- LOCKE, J.: Gedanken über Erziehung. Stuttgart (Reclam) 1970.
- LESSING, G. E.: Sämtliche Schriften, hrsg. v. K. LACHMANN. 3. Auflage, bes. durch F. MUNCKER. 23 Bde. Stuttgart/Leipzig 1886–1924. Neudruck Berlin 1968.
- MARX, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. Berlin² 1974.
- Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. 1. 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart 1978.
- ROUSSEAU, J. J.: Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen. In: Ders: Preisschriften und Erziehungsplan. Bad Heilbrunn² 1976, S. 49–111. (a)
- ROUSSEAU, J. J.: Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart 1976. (b)
- SALZMANN, CH. G.: Constants kuriose Lebensgeschichte und sonderbare Fatalitäten. 1791–93.
- SCHALLER, K.: Die Pädagogik des Jan Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert. (Pädagogische Forschungen – Veröffentlichungen des Comenius-Instituts. Bd. 17). Heidelberg² 1967.
- SCHLEE, H.: Erhard Weigel und sein süddeutscher Schülerkreis. Eine pädagogische Bewegung im 17. Jahrhundert. (Pädagogische Forschungen – Veröffentlichungen des Comenius-Instituts. Bd. 36) Heidelberg 1968.
- SEIFFERT, J.: Haus oder Forum. Wertsystem oder offene Verfassung. In: J. HABERMAS (Hrsg.): „Stichworte zur Geistigen Situation der Zeit“. 1. Bd.: Nation und Republik. Frankfurt/M. 1979. S. 231–339.
- TENBRUCK, F. H.: Mut zur Erziehung. In: Mut zur Erziehung. a. a. O., S. 58–79.
- WIELAND, CH. M.: Neuer Teutscher Merkur. März 1793.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Gernot Koneffke, Osannstraße 22a, 6100 Darmstadt