

Bürger, Carsten; Pongratz, Ludwig A.

Zwischen Reformskeptizismus und Aufklärungsoptimismus. Heinz-Joachim Heydorn als bildungspolitischer und bildungsphilosophischer Grenzgänger

Pädagogische Korrespondenz (2017) 55, S. 30-45



Quellenangabe/ Reference:

Bürger, Carsten; Pongratz, Ludwig A.: Zwischen Reformskeptizismus und Aufklärungsoptimismus. Heinz-Joachim Heydorn als bildungspolitischer und bildungsphilosophischer Grenzgänger - In: Pädagogische Korrespondenz (2017) 55, S. 30-45 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-205665 - DOI: 10.25656/01:20566

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-205665>

<https://doi.org/10.25656/01:20566>

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
Internet: www.pedocs.de

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 55

FRÜHJAHR 2017

*Zeitschrift für
kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

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

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Schriftleitung

Harald Bierbaum (Darmstadt)
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de)
oder Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
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. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2017 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

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

4 IN MEMORIAM

Rainer Bremer – kompromissloser Aufklärer, eigensinnige Persönlichkeit, zuverlässiger Kollege, humorvoller Freund

AUS ANLASS DES 100. GEBURTSTAGS VON HEINZ-JOACHIM HEYDORN**6 ZUM GELEIT**

Christiane Thompson/Sabrina Schenk

Zur Geschichte und Aktualität kritischer Bildungstheorie. Frankfurter Symposium anlässlich des 100. Geburtstags von Heinz-Joachim Heydorn

17 *Eva Borst*

Über die kritische Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns

30 *Carsten Bünger/Ludwig A. Pongratz*

Zwischen Reformskeptizismus und Aufklärungsoptimismus. Heinz-Joachim Heydorn als bildungspolitischer und bildungsphilosophischer Grenzgänger

46 *Rahel Hünig*

Teilhabe und Bildung im Lichte der Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns. Ein Statement

59 *Yvonne Kehren*

Bildung und Nachhaltigkeit. Zur Aktualität des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft am Beispiel der Forderung der Vereinten Nationen nach einer ‚nachhaltigen Entwicklung‘

72 *Astrid Messerschmidt*

Bildungswidersprüche in Zeiten nationaler Gemeinschaftssehnsucht

84 *Andreas Gruschka*

Heydorns Aktualität, auch für die Erziehungswissenschaft

91 NACHZULESEN

Heinz-Joachim Heydorn

Zur Aktualität der klassischen Bildung (1971)

Carsten Büniger/Ludwig A. Pongratz

Zwischen Reformskeptizismus und Aufklärungsoptimismus

Heinz-Joachim Heydorn als bildungspolitischer und bildungsphilosophischer Grenzgänger

Im Zusammenhang mit der Feier eines 100. Geburtstags tritt das kaum Fassliche an der Bemerkung, wie schnell doch die Zeit vergeht, förmlich vor Augen. Deutlich wird auch, wie schnell in Vergessenheit geraten kann, was einmal die pädagogische Debatte umtrieb. Doch wächst mit der historischen Distanz nicht nur die Gefahr des Vergessens, sondern sie verhilft zugleich zu einem abgeklärten Blick auf die geschichtlichen Ereignisse. Erst im Abstand tritt hervor, was einen engagierten Theoretiker wie Heinz-Joachim Heydorn kennzeichnete.

Zwei Charakteristika wollen wir in den Blick rücken, die in einem eigentümlichen Spannungsverhältnis stehen und Heydorn in gewisser Weise als bildungspolitischen und bildungsphilosophischen ‚Grenzgänger‘ apostrophieren. Das betrifft einerseits seine ‚linke‘ Kritik der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre und andererseits seinen Aufklärungsoptimismus, der Bildungsinstitutionen langfristig eine Wirkung zutraut, der man heute eventuell mit größerer Skepsis begegnet. Es lohnt sich, an beide Aspekte anzuknüpfen, um das theoretische Erbe Heydorns weiterzudenken. Ludwig Pongratz ruft dazu in einem ersten Schritt die Reformkritik Heydorns in Erinnerung, um in dessen kritischem Geist einen kurzen Blick auf die Bildungsreform der Jahrtausendwende zu werfen. In einem zweiten Schritt geht Carsten Büniger der Frage nach, auf welche Gegenhalte diese Kritik Bezug nimmt – oder anders gesagt: wie Heydorn argumentiert, um neben der scharfen Kritik trotzdem noch an der Möglichkeit des Besseren festhalten zu können.

I

Im Niemandsland: Heydorns linke Reformkritik in den 1960er und 1970er Jahren

Als ich Ende der 1960er Jahre mein Studium begann, kursierte unter (Gymnasial-)Lehrern folgender Witz: Ein Kleinkrimineller ist gestorben und steht voller Bangen vor der Himmelstür. Vorsichtig klopft er an, wohl wissend, dass er wenige Chancen hat, eingelassen zu werden. Dazu hat er einfach zu viel auf dem Kerbholz. Petrus öffnet die Himmelstür, begrüßt ihn freundlich und sagt: „Kommen Sie rein!“ Der Kleinkriminelle ist einigermmaßen erstaunt und murmelt: „Damit hätte ich nicht gerechnet.“ „Ja, wissen Sie denn nicht“, antwortet

ihm Petrus, „dass wir hier kürzlich eine himmlische Reform beschlossen haben. Himmel und Hölle gibt es so nicht mehr. Stattdessen haben wir nun den integrierten Gesamthimmel.“

Die Idee eines ‚integrierten Gesamthimmels‘ ist so schön verrückt, dass sich kaum einer das Lachen verkneifen kann. Auf den zweiten Blick aber wird schnell klar, dass der Witz ein konservatives Bild von Schule transportiert. Es muss ein Unten und Oben geben: Volksschule und Gymnasium; es muss unterschiedliche Begabungen geben: handwerklich-praktische, musisch-künstlerische und wissenschaftlich-intellektuelle; und diese Begabungen sind in der Bevölkerung natürlich ungleich verteilt; es muss unterschiedliche Leistungsansprüche und Hürden geben, um im Leben vorwärts zu kommen: niedrige Hürden für die Mehrheit und hochgesteckte Ansprüche für eine Minderheit. Gegen dieses hierarchisch-elitäre Konzept lief die Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre Sturm. Für mich als frisch gebackenen Studiosus war klar, auf welche Seite ich mich schlagen wollte. Ich unterstützte diese Bildungsreform als emanzipatorisches Projekt. Das damalige Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft (herausgegeben von Wolfgang Klafki u.a.), das für uns Pädagogikstudierende zur Basislektüre gehörte, votierte für ein anderes Bildungssystem und eine neue Schulform: die integrierte Gesamtschule (vgl. Klafki u.a. 1970/71).

Es brauchte einige Jahre, bis mir die Schattenseiten dieses Reformvorhabens bewusst wurden. Und wie häufig im Leben kam mir dabei ein Zufall zu Hilfe: nämlich der Hinweis eines Kommilitonen auf ein Buch, das beim größten Buchhändler der Stadt gerade verramscht wurde. Dieses Buch sollte ich mir unbedingt besorgen. Der Tipp kam von Ulrich Nassen, und das Buch stammte von Heinz-Joachim Heydorn: „Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs“ (vgl. Heydorn 1972). Das kannte ich noch nicht. Leider kam ich zu spät; alle Exemplare des Buches, die die Buchhandlung besaß, waren bereits verhöckert, und ich musste es mir als Kopie besorgen. Mit der besorgten Kopie begann ein Leseabenteuer eigener Art; ich musste mich in Heydorn erst einmal ‚einlesen‘. Belohnt wurde die Mühe mit einer Fülle ungewöhnlicher Zugänge zum Problemfeld von Schule und Bildung. Heydorn denkt radikal; da bleibt kein Stein auf dem anderen und alle Selbstverständlichkeiten, die meine ersten Studienjahre begleiteten, kamen ins Rutschen – nicht zuletzt auch meine unkritische Lesart der integrierten Gesamtschule.

Heydorn sieht schon sehr früh mit aller Klarheit, dass – wie er schreibt – im Zuge der Bildungsreform „die Vokabel der Emanzipation [...] zur negativen Utopie“ (Heydorn 2004, Bd. 4, S. 113) verkommt. Statt ins Loblied progressiver Pädagogik über die Gesamtschulreform einzustimmen, stellt er mit ernüchterndem Unterton fest: „Es handelt sich um einen Schultyp des fortgeschrittenen kapitalistischen Marktes; die Terminologie ist international einheitlich und amerikanischen Ursprungs“ (ebd., S. 157). Zwar wird die überkommene, aufklärerische Egalitätsforderung in diesem neuen Schultyp der Form nach energisch weitergetrieben – aber doch nur, um sie dem Inhalt nach zu liquidieren. Die Gesamtschule, so argumentiert Heydorn, trage zwar die

Einheitsschule in ihrem Leib, doch könne sie sie „nicht austragen“ (ebd., S. 158); denn Bildung gerate nun uneingeschränkt unter den Aspekt der Verwertung. Die Bildungsreform folge letztlich einer doppelten Notwendigkeit: Den „Menschen für die Revolutionierung der Produktionskräfte zuzurüsten, um die Revolutionierung seines Bewusstseins zu verhindern“ (ebd., S. 263). Zwar muss die technologische Gesellschaft einerseits partielle, funktionsbezogene Rationalität massenhaft vermitteln; sie kann niemanden davon ausschließen. Doch macht Heydorn auf der anderen Seite klar, dass mit der Egalität des neuen Bildungsverständnisses eine umfassende Funktionalisierung der Menschen einhergeht.

Während die Reform sich selbst als Demokratisierungs- und Emanzipationsunternehmen stilisiert, arbeitet sie zugleich der internationalen Konkurrenzlage zu, die „eine bessere Selektion, veränderte Bildungsmerkmale, die Erschließung unausgeschöpfter Reserven“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 254) verlangt. Die Bildungsreform der 1960er und 70er Jahre wird lesbar als Antwort auf eine sozio-ökonomische Umbruchsituation, die wir heute als ‚Krise des Fordismus‘ apostrophieren. Im Mittelpunkt der Reform stehen spezifische Mobilitätsanfordernisse. Dazu zählen für Heydorn: „Anpassung, disponibler Intellekt“ (ebd., S. 256), „Mobilität des Denkens“ (Heydorn 2004, Bd. 1, S. 279), die Beherrschung „sprachlicher und technischer Medien“ (ebd., S. 267), schließlich Produktionsorientierung. Der Bildungsbürger von ehemals wird abgelöst durch einen neuen Idealtyp, dem die Fähigkeit zur flexiblen Anpassung gleichsam auf den Leib geschneidert ist. Er versteht sich als Mitglied einer anpassungs- und lernbereiten, intelligenten Funktionselite. Die aber kann mit althergebrachter altsprachlicher Bildung nichts mehr anfangen. Heydorn kommentiert:

„Es ist schwieriger, den Menschen an der langen Leine zu halten, wenn er eine differenzierte Bewußtseinsbildung durchläuft. Auf dem Markte jedoch hört man das Gegenteil; es gehe darum, eine reaktionäre, elitäre Bildung zu liquidieren, um den Volksgeist aus der Asche steigen zu lassen. Hierin eben sind sich, und dies gibt zu denken, pragmatische Großindustrielle und deklamierende Linkspädagogen absolut einig. Sie eint gemeinsame Negation des Geistes. In Wahrheit richtet sich der Angriff auf die altsprachliche Bildung gegen das Instrumentarium der Kritik, das sie vermittelt, gegen die Befähigung zur Theorie, in Wahrheit gegen eine Emanzipation des Menschen, die ihn unfähig macht, sich blinden Funktionsprozessen zu unterwerfen“ (Heydorn 2004, Bd. 2, S. 22).

Die Funktionselite, der die Reform der 1960er und 1970er Jahre zuarbeitet, wird zum Kern einer ‚Neuen Mittelklasse‘: Ingenieure, Marketing-Experten, Programmierer oder Wissenschaftler, die – im Unterschied zur traditionellen Mittelklasse – über keine eigenen Produktionsmittel verfügen (vgl. Rolff 1980, S. 40f.). Ein Angehöriger dieser neuen vermeintlich ‚klassenlosen‘ Klasse begegnete mir Ende der 1970er Jahre als Zeltnachbar auf einem französischen Campingplatz. Als ich ihn fragte, was er von Beruf sei, antwortete er knapp: „Ich bin ein Mitsubishi-Mann“. Er sagte nicht: „Ich bin Lackierer“ oder „Ich bin Ingenieur“ oder „Ich bin Informationselektroniker“. Er machte seine be-

rufliche Identität nicht an einer spezifischen Qualifikation oder einem Berufsbild mitsamt dazugehörigem Berufsethos fest. Vielmehr versuchte er seine Identität in einem weltweit operierenden Unternehmen zu verankern. Dass solche Anker jedoch nicht viel hergeben, wurde spätestens in den 1980er Jahren flagrant. Sie bescherten einen hohen technologischen Wandel, begleitet von massiven Umbrüchen im Qualifikationssektor und einer hohen Arbeitslosigkeit. Auch ein „Mitsubishi-Mann“ hat keine Garantie, dass seine ‚Company‘ ihn bei Bedarf nicht ‚freisetzt‘ (wie der euphemistische Terminus lautet).

Woran aber könnte er sich halten, wenn sich Berufslaufbahnen permanent verflüssigen, wenn nur sicher ist, dass nichts mehr sicher ist? Dann kann man sich eben an nichts mehr halten – außer an sich selbst. Das ist die Geburtsstunde des Selbst-Unternehmers, der in den Wehen der postfordistischen Ära das Licht der Welt erblickt. Dieser neueste Idealtyp, dem die Reform vor und nach der Jahrtausendwende zuarbeitet, ist ganz dem Geist des Neoliberalismus verpflichtet. Den Selbst-Unternehmer ‚gibt‘ es nicht einfach, aber er wird in den Reformprozessen permanent angerufen, um in Erscheinung zu treten. Der Status dieser Figur, schreibt der Soziologe Bröckling, ist prekär: „Ein unternehmerisches Selbst gibt es so wenig wie einen reinen Markt. [...] Das unternehmerische Selbst existiert nur als Realfiktion im Modus des Als-ob – als kontrafaktische Unterstellung mit normativem Anspruch, als Adressierung, als Fluchtpunkt von Selbst- und Sozialtechnologien, als Kraftfeld, als Sog.“ (Bröckling 2007, S. 283) Und in diesen Sog werden heute alle hineingezogen, SchülerInnen wie LehrerInnen.

Wer heute Heydorn liest, dem erschließt sich die Genese dieses Sogs, den alle – noch so gut gemeinten – Reformmaßnahmen mit antreiben. Dabei braucht man die progressiven Seiten der Reform der 1970er Jahre keineswegs unter den Teppich kehren: etwa die ‚Modernisierung‘ der Curricula, den Abbau der traditionell-autoritären Lehrerrolle, die Aufgabe eines Bildungskanons zugunsten einer spezialisierten Fächerwahl in der gymnasialen Oberstufe und die Überwindung des Konzepts der volkstümlichen Bildung durch das so genannte ‚wissenschaftsorientierte Lernen‘. Doch zeigte sich schnell, wie sehr das Programm der Wissenschaftsorientierung zu einem disziplinar verengten Konzept fachimmanenter Wissenschaftsunterweisung zusammenschrumpfte. Übrig blieb am Ende eine kaum erträgliche Verödung der Bildungslandschaft, die dem gängigen emanzipatorischen Vokabular Hohn sprach. „Die neue Sprache“, kommentiert Heydorn, „landet sofort in den Ascheimern der Verwertungsprozesse“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 271). Ihre Kennzeichen sind Fungibilität, Nützlichkeit, Faktengläubigkeit. Heydorns harsche Kritik an der Sprache der damaligen Reformer lässt an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig:

„Das progressive Vokabular ist das Vokabular des kommenden Industriefaschismus, der Blut und Boden endgültig hinter sich gelassen hat, das Vokabular einer empirischen Sozialwissenschaft, die sich zu recht als Naturwissenschaft versteht, da sie Ausdruck des Rückfalls aus einer menschlichen Geschichte in die Naturgeschichte des Menschen ist“ (ebd., S. 261).

Man könnte einwenden, dass das (neo-)positivistische Wissenschaftsverständnis, gegen das Heydorn Sturm lief, heute selbst zum alten Eisen gehöre. Denn

den Ort, den ehemals (Neo-)Positivismus und Behaviorismus als Steuerungswissenschaften einnahmen, halten inzwischen neurowissenschaftlich und konstruktivistisch orientierte Theoriemodelle besetzt. Sie gehen davon aus, dass die Frage nach den Gegenständen der Erkenntnis heute in gewisser Weise überholt – genauer gesagt: sinnlos – sei. „Es gibt keine Gegenstände der Erkenntnis“, belehrt uns Maturana. „Wissen heißt Föähigkeit, in einer individuellen oder sozialen Situation adäquat zu operieren“ (Maturana 1985, S. 76). Auf diese Operationsföähigkeit komme es an; Wissen diene keinem Wahrheitsanspruch, sondern einzig der Pragmatik des (Über-)Lebens. Es soll den Erkennenden handlungsföähig und den Erkenntnisvorgang viabel (d.h. ‚gangbar‘) machen. Solche Bezugnahmen auf ein „adäquates Operieren“ muten eigentöhmlich technisch an, ihre Stoßrichtung ist aber mit dem Siegeszug der Kompetenzorientierung zu einer pädagogischen Selbstverstöndlichkeit geworden: Kompetenz ist schließlich die wundersame Föähigkeit, unvorhersehbaren Herausforderungen problemlösend begegnen zu können (vgl. Weinert 2001, S. 27f.; kritisch hierzu: Höhne 2007, S. 30ff.).

Die politischen Weichenstellungen gegenwärtiger Bildungsreformen kommen mit den Spielarten konstruktivistischer Reformpädagogik darin überein, dass Lernen ein individueller Prozess ist, der zwar eine günstige Umgebung braucht, aber nur vom Individuum gesteuert und verantwortet werden kann (bzw. werden muss). Doch föhren solche nicht selten hirnpfysiologisch unterlegten Annahmen nicht nur auf naturalistische Abwege, vor denen Heydorn – wir hörten es bereits – warnte. Das Gehirn ist schließlich kein Erkenntnissubjekt! Überdies reaktivieren sie auch die altbekannte reformpädagogische Mythologie vom Leben, seiner Dynamik, seiner Ganzheitlichkeit, wie sie zu Beginn des 20. Jahrhunderts en vogue war. Die ‚Verheißung der Systemtheorie‘, „die verlorene Ganzheit wieder (zu) ersetzen“ (Maturana 1996, S. 238f.), so wörtlich Maturana, fügt sich bruchlos ins reformpädagogische Programm, das konstruktivistische Didaktiker uns seit den 1990er Jahren offerieren. Der Mythos der Ganzheit, der Begriffe wie ‚Balance‘, ‚Zirkularität‘ oder ‚Kopplung‘ durchweht, gehört zur irrationalen reformpädagogischen Erblast. Weit vorausschauend erfasst Heydorn die neuen Unterwerfungsformen, die die Reformpädagogik verdeckt ins Spiel bringt. „Der Mensch soll sich zur Selbsttöätigkeit befreien“, schreibt Heydorn (2004, Bd. 3, S. 209). Doch schon „die Terminologie beweist, dass der Angriff auf die Autoritätsschule ein Täuschungsmanöver ist, dass es darum geht, die [...] Autorität durch eine gänzlich unaufdeckbare, totale abzulösen“ (ebd., S. 210). Eine „allgemeine Steuerung wird möglich“, heißt es wenig später, „die ihrem Instrumentarium nach rational, ihrer Prämisse nach aber irrationalistisch, ihrer Tendenz nach totalitär ist [...]“ (ebd., S. 217). Einen tendenziell totalitären Zugriff analysiert Heydorn gerade auch dort, wo es – wie heute scheinbar selbstverstöndlich – den bildungspolitischen und pädagogischen Reformkonzepten ums Individuum geht. In seiner Auseinandersetzung mit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1971 zitiert er:

„Die Lernangebote ‚müssen [...] die unterschiedlichen Interessen‘ der Lernenden berücksichtigen; die ‚Berücksichtigung des individuellen Bildungstrebens macht eine Individualisierung des Lernens und somit eine reiche Differenzierung der Bildungswege erforderlich“ (Heydorn 2004, Bd. 4, S. 103). Und Heydorn kommentiert: „Es wird eine Theorie des subjektiven Interesses vorgeschoben, um die Erwartung des Individuums mit den Bedürfnissen des Marktes zu vermitteln“ (ebd.).

Vom Markt aus gesehen sind aber weder das Individuum noch dessen subjektive Interessen relevant:

„Für die Praxis ist die ‚Transferleistung‘ entscheidend, die Übersetzbarkeit curricularer Inhalte auf die Mobilitätsanfordernisse der Gesellschaft, die Austauschbarkeit des Individuums. Das Lernen soll sich daher weniger auf den Stoff richten als vielmehr auf die Fähigkeit, ‚Gelerntes auf andere Gebiete zu übertragen‘. Die Zielsetzung richtet sich auf die Methode des Arbeitens, auf Einstellungen und Verhaltensweisen. [...] Da die Schule für das augenblickliche Bedürfnis produziert, tritt der Stoff in seiner Bedeutung weit zurück; es gibt keine bleibenden Inhalte. Das Wissen veraltet so schnell wie die letzte Modehose aus dem Supermarkt. [...] [D]er technische Fortschritt ‚verändert ständig, was für die Einzelnen an Kenntnissen und Fertigkeiten wichtig ist‘. [...] Relativiert sich der Inhalt des Gelernten somit ständig, ist, was heute gültig erscheint, morgen bereits veraltet, so gibt es doch auch in diesem Kontext metaphysische Konstanten. Wissenschaft und Gesellschaft sind mythisch verabsolutiert; ‚Das Leben‘, heißt es des weiteren, ‚fordert von allen Menschen die jeweils höhere Leistung‘. [...] Sätze wie diese stehen in axiomatischer Einsamkeit inmitten von Kauf und Verkauf“ (ebd., S. 104f.; Heydorns Zitate aus den Empfehlungen des Bildungsrats sind kursiv gesetzt).

Heydorns ‚unzeitgemäße Betrachtungen‘ demonstrieren, wie sehr er seiner Zeit voraus ist. Denn auf dem Hintergrund seiner Reformkritik lassen sich die ‚Krankheiten‘ der neuesten Reform zutreffend diagnostizieren (vgl. Pongratz 2009). Zugegeben: Die aktuelle Reform bedient sich einer anderen Terminologie und eines anderen Instrumentariums. Gleichwohl steht sie in der Kontinuität der Anpassungsreformen der 1970er Jahre. Die Zielperspektiven der alten Reform, die Heydorn in der Faustformel „minimaler Input, maximaler Output, maximale Herrschaft“ (ebd., S. 277) komprimierte, drücken auch der neuesten Reform ihren Stempel auf.

Die erste Einsicht, die uns Heydorn heute mit auf den Weg gibt, lautet also: sich vom Euphemismus der Reform-Protagonisten nicht täuschen zu lassen. Nehmen wir als Beispiel die von Dieter Lenzen redigierte, programmatische Expertise „Bildung neu denken!“, die die Reformvorhaben vor und nach der Jahrtausendwende auf den Punkt zu bringen versucht. Zwar ist in ihr von „alteuropäischen Grundwerten“ (vbw 2003, Bd. 1, S. 20), von einem „pro-aktiven, positiven Persönlichkeitsbild“ (ebd., S. 27), vom „Menschenbild des weltoffenen Bürgers“ (ebd., S. 136) oder einer „zukunftsoffenen Führungspersönlichkeit“ (ebd., S. 219) die Rede, denen „personale Ganzheit“ (vbw 2004, Bd. 2, S. 96), „emotionale Sicherheit“ (ebd., S. 96) oder „Bindungen an die Region“ (ebd., S. 96) attestiert werden. Doch kommt hinter solchen wertkonservativen Anklängen ein beinhartes Anforderungsprofil zum Zug, das letztendlich auf eine erhöhte Selbstausschöpfungsfähigkeit hinausläuft. Einerseits sieht sich das aktuelle Bildungssystem durch demographischen Druck, absehbaren Arbeitskräftemangel, verschärften internationalen Wettbewerb und erhöhte Qualifikationsanforderungen wie ehemals zu einer Öffnung gezwungen.

Doch sollen die Fehler von damals nicht wiederholt werden: Weder soll es zu einer Überfüllungskrise weiterführender Bildungseinrichtungen kommen noch zu einer Entwertung des kulturellen Kapitals, das die höheren Bildungsabschlüsse repräsentieren.

Die ‚Quadratur des Kreises‘, die die neueste Bildungsreform zu lösen vorgibt, besteht gerade darin, das Bildungssystem für neue Formen der Aufstiegsqualifizierung zu öffnen, ohne seine Selektionsfunktion in Frage zu stellen. Öffnung und verschärfte Selektivität sollen ebenso ineinander greifen wie erhöhte Flexibilität und Hierarchisierung der Bildungsabschlüsse. Der Status quo der gesellschaftlichen Machtverteilung soll nach Möglichkeit nicht angegriffen werden. Damals wie heute geht es um Funktionalität, nicht um Bildung; es geht um zersplitterte, auswechselbare Bewusstseinsinhalte, nicht um Selbstverständigung. Der ‚neue Geist‘ des Kapitalismus (vgl. Boltanski/Chiapello 2003) nimmt alle in die Pflicht. Alle sollen durch größere Lernanstrengungen dazu beitragen, die Verwertungsbedingungen zu erhöhen. Der intensivierte Zugriff auf die Lernfähigkeit der Menschen konzentriert sich in Lenzens Expertise in drei Begriffen: „Verfrühung, Verdichtung und Verstetigung“ (vbw 2003, Bd. 1, S. 125).

‚Verstetigung‘ bedeutet in diesem Zusammenhang auch, dass ein Ende der Lernzumutungen weder gewünscht noch erlaubt ist. Konnte Heydorn noch davon ausgehen, dass dem institutionalisierten Lernen Grenzen gesetzt waren, – sowohl räumlich (denn man konnte als Dropout aus Institutionen herausfallen oder ihnen entfliehen) wie auch zeitlich – so lässt die Entgrenzung und Entzeitlichung von Lernprozessen gegenwärtig keine ‚Absetzbewegung‘ mehr zu. Die Distanz zum Leben wird eingezogen; Leben und Lernen sollen im Begriff der ‚Lernbiographie‘ differenzlos ineinander aufgehen. An der Distanz aber hängt die Möglichkeit von Bildung. Der Widerspruch von Bildung und Herrschaft, den Heydorn ans Licht heben will, verdunkelt sich, sobald die Bildungsinstitution sich selbst ins Leben zurück nimmt. Wer immer sich jetzt gegen den Herrschaftscharakter endloser Lernzumutungen wendet, richtet sich zugleich gegen die Grundverfassung des eigenen Lebens als ‚Lernbiographie‘.

„Der Aufstand von unten“, schreibt Heydorn, „hatte stets die Forderung nach Leben erhoben im Widerspruch zum denaturierten Wissen der Herrschaft, aber die Herrschaft hat sich längst mit dem Aufstand identifiziert. Sie ist selber das Leben geworden, das sie als Bildung anbietet, in den funktionalisierten Prozessen endet der Widerspruch [...]“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 283).

Vielleicht gehört diese Textpassage zu den ‚schwärzesten‘ Stellen seines Opus magnum „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (vgl. Heydorn 2004, Bd. 3). Heydorn redet sich die Welt nicht schön. Er weiß um die Möglichkeit, dass die Menschen sich ‚im Dschungel des Industriekapitalismus‘ verstricken. Mit der „Narkotisierung“ des Bewusstseins, so seine Befürchtung, „schwinden die Widersprüche“ (Heydorn 2004, Bd. 2, S. 35). An die Stelle der „befreienden, menschlichen Vernunft“ (ebd., S. 36) könnte ein „Spinnengeewebe“ treten, „eine unsichtbare anonyme Verfügung“ (ebd.), also etwas, das Adorno als ‚Verblendungszusammenhang‘ kennzeichnet. Aber dabei bleibt Heydorns Kritik bekanntlich nicht stehen – und dieser Beitrag auch nicht.

II

„Unmögliche“ Positionen: Heydorn als bildungsphilosophischer Grenzgänger

Im eben angesprochenen Denken Adornos wird Kritik zu einem paradoxen Unterfangen: Adornos Texte prozessieren das Problem, wie „angesichts objektiver Verblendung“ (vgl. Gamm 1985) eine Position der Kritik eingenommen werden kann, die sich gerade nicht sicher sein kann, dem Kritisierten – also: der Verblendung, der Halbbildung, der Kälte usw. – zu entgehen. Heydorn argumentiert trotz der Nähe zu Adorno in seinen bildungstheoretischen Entwürfen mit einem anderen ‚Anker‘, der seinen Reflexionen Halt geben soll: Es ist nicht „die philosophische Bildungsidee auf ihrer Höhe“ (Adorno 1959/1975, S. 68) – auf die Adorno in gezieltem ‚Anachronismus‘ Bezug nimmt –, sondern die ‚Aussicht‘ auf die Möglichkeit einer befreiten Vernunft.

Genau besehen argumentiert Heydorn mit dem Rückgriff auf eine unverkürzte, humane Vernunft aus einer doppelten Perspektive: zum einen aus der empirischen Perspektive desjenigen, der sich in den Widerspruch von Bildung und Herrschaft verstrickt findet – und zum anderen aus der virtuellen Perspektive von jemandem, der diesen Widerspruch bereits überschritten haben muss, um ihn als solchen wahrnehmen und als historische Überformung der Vernunft auffassen zu können. Es ist diese zwiespältige Position kritischer Erkenntnis, deren Notwendigkeit und gleichzeitige Unmöglichkeit Adorno hervorhebt: „Vom Denkenden heute“, heißt es in den „Minima Moralia“, „wird nicht weniger verlangt, als dass er in jedem Augenblick in den Sachen und außer den Sachen sein soll – der Gestus Münchhausens, der sich an dem Zopf aus dem Sumpf zieht, wird zum Schema einer jeden Erkenntnis, die mehr sein will als entweder Feststellung oder Entwurf“ (Adorno 1951/1975, S. 91). Wenn kritische Erkenntnis von diesem Dilemma gezeichnet ist, ist nicht die Frage, *ob* Heydorn sich des ‚Gestus Münchhausens‘ bedient, sondern: *welche* Strategien und Argumentationslinien Kritik hier ermöglichen.

Diese Frage ist im Hinblick auf gegenwärtige Einschätzungen von Heydorns kritischer Bildungstheorie wie die Bemühung um ihr Weiterdenken keine Kleinigkeit. Heydorns ‚unmögliche Position‘ wird – aller Sympathie zum Trotz, die er heute unter kritisch gesinnten Bildungstheoretikern genießt – zum Stein des Anstoßes. Können wir in unseren Tagen problemlos an seinen Aufklärungsoptimismus, die Bezugnahme auf eine befreite, ‚unverkürzte‘ Vernunft anknüpfen? Impliziert Heydorns theoretische Erbschaft damit nicht zugleich die Last einer Teleologie? Heydorns historisch-materialistische Analysen sind, so Alfred Schäfer, „situiert in einer Geschichtsmetaphysik, einer ‚großen Erzählung‘ über die zugleich im Wesen des Menschen vorbestimmte und doch erst und nur von ihm selbst zu leistende Befreiung dieses Menschen zu sich selbst – zur Selbstbestimmung als Einheit von Freiheit und Vernunft“ (Schäfer 2009a, S. 201). Heydorns Schriften ergeht es damit wie den Denkfiguren der frühen kritischen Theorie, von denen Axel Honneth schreibt: „Den

großen geschichtsphilosophischen Ideen der Kritischen Theorie haftet eine Atmosphäre des Veralteten und Verstaubten, des unrettbar Verlorenen an, für das es im Erfahrungsraum der sich beschleunigenden Gegenwart keinerlei Resonanzboden mehr zu geben scheint“ (Honneth 2007, S. 28).

Das ist nun aber gegenüber den vorangegangenen Ausführungen ein doch zumindest irritierender Befund: Sind Heydorns Analysen nun ihrer Zeit voraus gewesen und erscheinen angesichts der gegenwärtigen politischen und gesellschaftlichen Zugriffe auf Bildung brandaktuell – oder handelt es sich bei seinen Argumentationsfiguren um eine Theorieform, der wir heute nur noch einen Platz in der Geschichte kritischen Denkens zuweisen können? Einen historischen Ort, von dem wir – noch einmal Honneth – durch einen „Abgrund“ getrennt sind, vergleichbar dem, „der die erste Generation des Telephons und Kinos von den letzten Vertretern des deutschen Idealismus getrennt hat“ (ebd.)? Und was heißt es für uns im Hinblick auf mögliche Rezeptions- und Aktualisierungsformen der Heydorn'schen Kritik, wenn *beides* zutrifft?

Festzuhalten ist: Für Heydorn geht es bei der Kritik spezifischer Bildungsreformvorhaben oder reformpädagogischer Ansätze nicht bloß um den Nachweis von naiven, illusorischen Vorstellungen, mit denen über die tatsächlichen Schwierigkeiten des pädagogischen Geschäfts hinweggetäuscht würde. Seine Kritik erschöpft sich auch nicht in dem entlarvenden Gestus, die Funktionalität der bürgerlichen Bildungsinstitutionen für die kapitalistische Vergesellschaftung nachzuweisen. Im Vordergrund steht für Heydorn vielmehr das Problem einer Verstrickung des Pädagogischen in die Reproduktion gesellschaftlicher

Herrschaft, weil – und das ist der springende Punkt – die Bemühung um Bildung zugleich den einzigen Weg darstellt, der auf die Möglichkeit der Überwindung von Herrschaft verweist. Die Schule und ihre Reformen stehen für Heydorn unter Kritik, weil sie der Ort sein könnte, über die sich die gegenwärtige Gesellschaft verändern ließe. Nicht in dem plumpen Sinn indoktrinierender Politisierung, sondern als Schulung der Abstraktionsfähigkeit, der rationalen Durchdringung der gegebenen Bedingungen.

Der Widerspruch, der sich für Heydorn durch die Verfasstheit der Bildungsinstitutionen zieht, ist daher auch nicht als einer zu verstehen, der sich zwischen Anspruch und Wirklichkeit bewegte. Stattdessen handelt es sich um einen Widerspruch, der aus



der Schulung der Vernunft resultiert: Im zunehmenden Maße, so Heydorns Diagnose, ist die Gesellschaft auf die systematische Förderung von Rationalität und Reflexionsvermögen angewiesen, die in ihr zu Produktions- und Innovationszwecken verwertet werden. Die Vernunft in ihrer unvernünftigen Form, als instrumentelle Vernunft, fungiert – statt als Organ „humaner“, moralisch reflektierter Zweckbestimmung – als Ausdruck kapitalistischer Herrschaft und bürgerlicher Selbstbeherrschung. Zugleich bleibt nichts anderes als Vernunft, um diese auf ihre Engführungen und herrschaftlichen Zurichtungen kritisch zu untersuchen. Die funktionale Zurichtung der Vernunft entlang kapitalistischer Nützlichkeits- und Investitionserwägungen kann jedoch, und die Unterstellung dieses Potentials ist wohl als optimistische Grundannahme in Heydorns Figur kritischer Bildung aufzufassen, im Gebrauch der Vernunft selbst auffallen: „Die systematische Vermittlung von gesellschaftlicher Rationalität durch Bildung enthält die Möglichkeit aller Rationalität: Das Selbstverständliche zu bezweifeln“ (Heydorn 2004, Bd. 4, S. 61). Als Selbstkritik weist der Vernunftgebrauch dann über seine ihm zugedachte Funktion hinaus, vermag diese infrage zu stellen und die Verständigung über die vernünftigeren Einrichtung des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu suchen. Geht es also um ein Verhältnis zu den gesellschaftlichen Bedingungen der Lebensführung, so ist diese Figur kritischer Wendung des gesellschaftlich formierten Vernunftgebrauchs für Heydorn nicht nur auf individuelle Bildungsprozesse zu beziehen, sondern verweist auf die Geschichte sozialer Kämpfe, letztlich auf die Frage nach der Realisierung eines vernünftigen Allgemeinen (vgl. Bünger 2013).

Es ist dieser Zusammenhang, in dem das Motiv einer befreiten Vernunft aufs engste mit einer geschichtsphilosophischen Rahmung verbunden ist: Eine Perspektive auf Geschichte, in der die gesellschaftlichen Realisierungsformen wie auch die Vermittlungsformen von Vernunft und Herrschaft reflektiert werden. Allgemein lässt sich festhalten, dass Heydorn die Menschheitsgeschichte – mit Hegel – als Bildungsgeschichte, die Bildungsgeschichte aber – mit Marx – als Geschichte des Widerspruchs von Geist und Produktivkräften interpretiert. Dabei ist die Befreiungsperspektive für Heydorn der Menschheitsgeschichte gleichsam ‚eingeschrieben‘; sie ist in ihr – sei es auch (anfänglich) unkenntlich oder (nachträglich) verstümmelt – beständig präsent. Sie findet sich von Beginn an verknüpft mit dem Anspruch einer rationalen Einrichtung menschlicher Lebensverhältnisse, dem – wie gesagt – auch noch das (mit dem Übergang zur Industriegesellschaft entstehende) allgemeine Bildungswesen zuarbeitet.

„Als allgemeine Schule“, schreibt Heydorn, „liegt der institutionalisierten Bildung der Begriff einer allgemeinen Vernunft zu Grunde, [...] der über die jeweilige Gegenwartigkeit hinausweist in ein noch unbekanntes, ersehntes Land.“ Doch sind für Heydorn humane Befreiung und Wirken der Vernunft nicht notwendig eins: „Das Totum der Vernunft ist zwar immer gegenwärtig, so wie der ganze Mensch stets gegenwärtig ist, aber verhüllt; die Entwicklung der Produktivkräfte lässt neue, große Aussichten zu, aber auch beispiellose Möglichkeiten der Verstümmelung und der Selbstauslöschung“ (Heydorn 2004, Bd. 2, S. 13).

Deutlich wird an dieser Textstelle, dass Heydorns Bildungstheorie keine ‚List der Vernunft‘ (Hegel) unterstellt, die ‚on the long run‘ das Ganze schon richten und das Allgemeine vernünftig werden ließe; Heydorns Teleologie ist keine naive Fortschrittsmetaphysik. Es bleibt vielmehr eine offene Frage, eine Frage gegenwärtiger und zukünftiger Auseinandersetzungen, welche Formen das gesellschaftliche Zusammenleben annehmen wird, sodass Heydorns Aufklärungsoptimismus im oben erwähnten Sinne ihn keineswegs zu der Annahme eines Geschichtsautomatismus verleitet.

Allerdings sind es gerade Formulierungen wie die eben zitierten, die Heydorn für heutige Ohren zu einem zumindest sperrigen Autor werden lassen. Da es uns hier ja nicht nur um die Justierung der Kritik bei Heydorn als solcher geht, sondern auch um die Frage nach gegenwärtigen Resonanzen dieser Kritik, ist diese Erfahrungsebene des Heydorn-Lesens besonders bedeutsam. Man kann sich dem Pathos der Texte, in denen es grundsätzlich ums Ganze geht – um die mögliche Ankunft im „ersehten Land“ oder die „Selbstausslöschung“ der Gattung – nur schwer entziehen. Man kann die Radikalität der Sprache als Ausdruck einer gesellschaftlichen Brisanz, einer Zwangslage verstehen, in der es tatsächlich um ein ‚Entweder – Oder‘ geht, und Heydorns Formulierungen zum Anlass konfliktorientierter Politisierung nehmen. – Man kann sich vom Pathos aber auch abgestoßen und moralisch erpresst fühlen.

Versteht man demgegenüber Heydorns Schreiben von seinem Bildungsverständnis her, so scheint er seinen LeserInnen eine disziplinierte Haltung abzuverlangen: Um den Gesamtzusammenhang seiner Argumentation nachvollziehen zu können, ist eine in gewisser Weise ‚nüchterne‘ Haltung gegenüber den Sprachbildern nötig, um sich in den sie begleitenden Affekten nicht zu verlieren, sondern den mit ihnen verbundenen Anspielungen auf die Spur zu kommen – in diesem Fall: dem historischen Zusammenhang wie der qualitativen Spannbreite der Vernunft zwischen dem alttestamentarischen Motiv der Versöhnung und Befreiung einerseits und einer technologischen Rationalität, die Massenvernichtungswaffen wie Gaskammern und Atombomben hervorgebracht hat, andererseits. Dabei wird deutlich, dass die Affekte zugleich auch ernst zu nehmen sind, sofern sich in ihnen die von Heydorn analysierte Tragik gesellschaftlicher Entwicklungen widerspiegelt. Heydorns Texte, so könnte man mit Verweis auf eine Überlegung von Andreas Gruschka (2009) sagen, suchen durch den gezielten Einsatz einer kraftvollen, pathetischen Sprache jene Bildungsprozesse in Gang zu setzen, für die er inhaltlich streitet, und die auf den Zusammenhang von Empfindsamkeit und rationalem Abstraktionsvermögen zielen.

Unabhängig von solchen immanenten Interpretationen ließe sich Heydorns zugespitzte Sprache auch mit dem bereits skizzierten Problem des Kritikers in Verbindung bringen, der von einer Distanz zum Kritisierten aus sprechen und zugleich die Distanz erst erzeugen muss. Das meint nicht, die einzelnen Sprachbilder als rhetorische Tricks und inhaltlich nicht weiter beachtenswerte Übertreibungen auszublenken, sondern sie als Ausdruck eines Umgangs

mit der Dialektik der Aufklärung zu begreifen: als ästhetische Ermöglichung spekulativer Gegenhalte der Kritik.¹ Für Heydorns Bildungstheorie ist schließlich entscheidend, wie die Möglichkeit gesellschaftlicher Emanzipation, des Fortschritts in einem humanistisch qualifizierten Sinne, trotz herrschaftlicher Indienstnahme des Bildungswesens und der Formierungen des Bewusstseins plausibel gemacht werden kann. Und diese Möglichkeit scheint für Heydorn davon abzuhängen, Geschichte nicht als Historie, sondern als unvollendeten Zusammenhang zu begreifen, der als solcher – und sei es unbemerkt – die Gegenwart durchzieht. Das ist der appellative Charakter seiner Analysen: Die Widersprüche der Vernunftgeschichte sind in dieser Bildungsinstitution hier und jetzt anwesend – und es kommt darauf an, sie wahrzunehmen, zu bearbeiten, produktiv zu wenden. Der sprachlich inszenierte Zusammenhang des großen Ganzen, die Verknüpfung menscheitsgeschichtlicher Ereignisse mit der Diagnose der pädagogischen Situation der Gegenwart als eines zerrissenen und unvollendeten Zusammenhangs der Realisierung der Vernunft wird auf diese Weise ebenso zum Ermöglichungsgrund wie zum Kriterium der Kritik.

Mit diesen Überlegungen wird erneut deutlich, wie sehr Heydorns Argumentation, ihre Sprache und geschichtsphilosophische Verankerung, ihn zu einem bildungsphilosophischen Grenzgänger macht. Und so schmal die Grenze zwischen einem pädagogischen Optimismus im Horizont einer teleologischen Metaphysik einerseits und einem reflektierten Engagement entlang begründeter Positionierung andererseits verlaufen mag, so leicht scheint es, Heydorn mal mehr auf der einen, mal mehr auf der anderen Seite dieser Grenze zu verorten. Gibt es aber eine Möglichkeit, dieser Einordnung zu entkommen, die es sich entlang der eigentümlichen Alternative zwischen ‚aktuell‘ oder ‚überholt‘ auf die eine oder andere Weise gemütlich einrichtet? Könnte man, statt über Heydorn in der Weise zu urteilen, zu welchem der aneinander grenzenden Gebiete er nun ‚wirklich‘ gehört, – Gebiete, zwischen denen sich die Grenze ohnehin nicht unwidersprochen ziehen lässt – sich von seinen Texten nicht weiterhin irritieren lassen? Irritieren davon, wie er *diese* Entwicklungen schon denken konnte – und wie er *so* denken konnte? Um diese doppelte Irritationsfähigkeit zu gewinnen, scheint es lohnend, Heydorns Texte auf solche Ausführungen zu befragen, in denen ein Verhältnis zu dieser ‚unmöglichen Position‘ der Kritik erkennbar wird. Dies kann hier nicht umfassend geleistet werden; eher ist damit ein Forschungsprogramm benannt. Ich will aber wenigstens anhand von drei Stellen verdeutlichen, wie es über die Frage nach der Justierung der Kritik möglich wird, Heydorn aufs Neue zu begegnen.

Zunächst möchte ich eine Passage aus einem frühen Text heranziehen, in der Heydorns Haltung gegenüber der Möglichkeit kritischer Positionierung zum Ausdruck kommt. Sie ist einem 1951 abgeschlossenen und erst posthum veröffentlichten Manuskript mit dem Titel „Zur politischen Erziehung in Deutschland“ entnommen. Darin heißt es:

1 Ähnliche Überlegungen zum Zusammenhang von Kritik und dem Denken des Pädagogischen finden sich bei Alfred Schäfer (2009b).

„Wie niemand [...] regieren kann ohne schuldig zu werden, so kann auch niemand ein Urteil abgeben ohne dem Irrtum [...] unterworfen zu sein. Jede menschliche Handlung und jede menschliche Aussage ist der Fragwürdigkeit ausgeliefert. In diesem Sinne hatte die skeptische Philosophie der Alten in ihrer rein logischen Konsequenz durchaus recht, wenn sie daraus den Schluß zog, es sei für den Menschen besser, sich jeder Handlung und jedes Urteils zu enthalten, da sie alle dem Ungewissen preisgegeben sind. Mensch sein aber heißt, dieses Ungewisse zu ergreifen und es ganz festzuhalten, es zu lieben und nie wieder loszulassen. Das ist das Wagnis des Geistes zu jeder Zeit und zu jeder Stunde; es gibt keine Vergebung, wenn man es unterläßt“ (Heydorn 2004, Bd. 1, S. 62).

Ein Wagnis, das macht Heydorn hier deutlich, ist nicht etwas, das erst in einer wie auch immer verstandenen pädagogisch-politischen Praxis beginnt. Das Wagnis, trotz Irrtum zu urteilen, durchzieht bereits das engagierte Denken selbst: Es geht um das Wagnis der Spekulation, die sich in jedes Urteil einschleicht. Jede Erkenntnis steht hier unter dem Vorbehalt prinzipieller Ungewissheit; erst vor diesem Hintergrund wird Kritik zu einer Entscheidung, die sich nicht bloß von selbst ergibt und ableiten lässt, sondern ein Ausdruck einer gewagten, nicht-souveränen Freiheit ist: Eine gewagte Parteilichkeit für die hier und jetzt relevante Bemühung um die Verbesserung zwischenmenschlicher und sozialer Bedingungen.

Dass Erkenntnis nicht alles ist, worin Kritik ihren Halt findet, kommt bei Heydorn noch in anderer Weise zum Ausdruck. Ich springe also von hier zu einer zweiten Stelle: Folgt man der oben bereits eingebrachten Lesart, dass Heydorns Texten ein pädagogisches Moment in dem Sinne eigen ist, dass sie nicht nur über Bildung handeln, sondern auch bilden wollen, dann lassen sich auch Heydorns Überlegungen zum Pädagogischen als eine Auskunft über seine Argumentationsform interpretieren. Kurz gesagt: Was nach Heydorn fürs pädagogische Verhältnis gilt, könnte auch als pädagogisches Programm seiner Bildungstheorie gelten. In einem kleinen Text zum Begriff „Erziehung“ schreibt er:

„Erkenntnisvermittlung und glaubhaft gemachte Hoffnung auf Leben machen den Erziehungsvorgang aus“ (Heydorn 2004, Bd. 2, S. 261). „Erkenntnis allein bewirkt Verzweigung [...]“ (ebd., S. 260).

Die ‚Hoffnung‘ auf ein besseres, auf ein qualitativ erfülltes Leben ‚glaubhaft zu machen‘, mag zunächst wie ein eigentümlicher Anspruch an wissenschaftliche Theoriebildung klingen. Und doch scheint es mir überzeugend, dass hierin die *differentia specifica* von Kritischer Theorie und Kritischer Bildungstheorie liegt. Kritische Bildungstheorie muss eben beides leisten: Sie muss – als *kritische* – die scheinbaren Selbstverständlichkeiten des Pädagogischen und die eingeübten Selbstführungsformen bürgerlicher Mündigkeit als herrschaftsaffirmativ bzw. Herrschaft reproduzierend problematisieren und somit die Notwendigkeit der Veränderung plausibilisieren. Und sie muss – als *Bildungstheorie* – zeigen können, warum und inwiefern es den sich bildenden Subjekten möglich ist, diese Notwendigkeit einzusehen und für entsprechende Veränderungen einzustehen. Wird die Möglichkeit von Kritik aufgrund der unsicheren

Distanz zum Kritisierten fraglich, dann ist damit nicht nur ein Problem bezeichnet, das die spezifische Justierung von Gesellschaftskritik betrifft, sondern auch diejenigen, die zur Kritik befähigt werden sollen. Bemerkenswert dabei ist, dass Heydorn dafür die Formulierung „glaubhaft gemachte Hoffnung“ – und eben nicht „begründete Hoffnung“ findet. Vielleicht gehört es zu den Konstitutionsmomenten von Hoffnung, im Unterschied zu einer Erwartung: dass sie einem Glauben, einem Versprechen, einer wünschenswerten Möglichkeit folgt. Gehört zum Ermöglichungsgrund der Kritik also weniger ein begründeter Maßstab, sondern eine Hoffnung², die zu teilen sich lohnt, weil sie glaubhaft erscheint?

Das führt mich zu einer dritten und letzten Passage: zum Ende des Widerspruchsbuches, also dem gemeinhin als ‚Hauptwerk‘ apostrophierten Werk „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“. Dort überlegt Heydorn explizit, ob sich denn die Hoffnung, dass der kapitalistisch überformte Widerspruch von Bildung und Herrschaft für emanzipatorische Umwälzungen zugunsten kollektiver Mündigkeit produktiv werden kann, *begründen* lässt. Er schreibt:

„Es gibt Indikatoren, daß es der Menschheit gelingt, zu sich selbst frei zu werden; es gibt den Hinweis auf ihre psychische und physische Liquidation. Es gibt kein Gesetz, nach dem sich Geschichte vollziehen muß, es gibt Tendenzen innerhalb derer wir handeln können. Freiheit über Erkenntnis geht in die objektiven Prozesse ein, in vorgegebene Größen, derer wir mächtig werden sollen. Das verwundete Leben muß dort gesucht werden. [...] Findung ist ungewiß; dies ist mehr als spätbürgerliche Skepsis. Die Gewißheit, daß es gelingen wird, ist letztlich eine Frage des Glaubens, dem der Indikator nicht widerspricht, der durch ihn aber nicht abgedeckt wird. Nur dies ist eine Frage des Glaubens; empirisch wissen wir nur um das Unaufgelöste. Es ist der Glaube an die Verheißung des Menschen, der die Gewißheit gibt, der Glaube, daß sich alles Zerrissene wiederfindet, das Unzerstörbare dem Zerstörten unterliegt“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 300f.).

Für den vorliegenden Zusammenhang ist nun nicht entscheidend, ob es sich bei dem Wort ‚Glauben‘ in Heydorns Argumentationszusammenhang um eine säkulare, eine jüdische oder eine christliche Variante handelt (vgl. Koneffke 2005). – Wichtig ist hier nur, dass sich die Möglichkeit einer befreiten Vernunft, die Heydorn als Gegenhalt der Kritik dient, nicht begründen lässt. Sie zu unterstellen und von ihr her Geschichte zu begreifen folgt dann gerade keiner geschichtlichen Notwendigkeit, sondern einer Einstellung, einer Haltung der Hoffnung, die ein Verhältnis zur Vernunft stiftet und daher nicht schon aus ihr resultiert.

Schlussbemerkung: Die Frage nach der Aktualität Heydorns läuft weniger auf ein Urteil über dessen Schriften hinaus, als auf eine Anfrage an diejenigen, die sich zu einem abschließenden Urteil in der Lage sehen. Ob sich mit Heydorns Kritikfiguren heute noch Funken schlagen lassen, scheint uns jedenfalls

2 Von hier aus ließen sich wiederum Nähen zu Adorno bemerken, sofern dieser im Rahmen der „Negativen Dialektik“ seinerseits auf das die Vernunft überschreitende Moment der Hoffnung eingeht (vgl. Adorno 1966/1997, S. 378) und die für die Möglichkeit von Kritik wesentliche Bedeutung eines zur Vernunft ‚hinzutretenden Impulses‘ betont (vgl. ebd., S. 227f.).

nicht zuletzt davon abzuhängen, welche Formen des Umgangs mit der Andersheit Heydorns entwickelt werden (vgl. Bün­ger/Schenk 2017). Eventuell wäre gerade eine produktive Unentschlossenheit hinsichtlich der Einordnung Heydorns weiterführend, die beides vermag: sich von den weitsichtigen Analysen im pädagogischen Selbstverständnis irritieren zu lassen, ohne die Argumentationsform – in ihrer irritierenden Eigenwilligkeit – zu übergehen; eine Argumentationsform, deren Voraussetzungen man nicht teilen muss, um sich von ihr ansprechen zu lassen. Würden wir nicht eine Form von Ansprechbarkeit für diese Texte kultivieren, ginge uns etwas verloren, das für Heydorns Denken von Geschichte wesentlich war und das er als „Gespräch mit den Toten“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 24) bezeichnete. Und wer weiß: Vielleicht sagt uns die Figur eines geschichtlichen Zusammenhangs quer zu historischen Singularitäten und Kontingenzen irgendwann wieder etwas? Vielleicht – und darauf kommt es ja an – können wir irgendwann wieder etwas mit diesem Denken der Geschichte ‚anfangen‘? Aber dafür ist nichts voraussetzungsreicher als das hier so unbedarft unterstellte ‚wir‘.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1951): *Minima Moralia, Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt/M. 1975.
- Adorno, Theodor W. (1959): *Theorie der Halbbildung*. In: Ders.: *Gesellschaftstheorie und Kulturkritik*. Frankfurt/M. 1975, S. 66-94.
- Adorno, Theodor W. (1966): *Negative Dialektik*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 6. Frankfurt/M. 1997.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Eve (2003): *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/M.
- Bün­ger, Carsten (2013): *Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung*. Paderborn.
- Bün­ger, Carsten/Schenk, Sabrina (2017): *„Belehrung“ und „Neufassung“ – Tradieren als Übersetzen. Überlegungen zum Anschluss an Günther Buck und Heinz-Joachim Heydorn*. In: Amos, Karin/Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne (Hrsg.): *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist (i.E.).
- Gamm, Gerhard (1985): *Angesichts objektiver Verblendung. Über die Paradoxien kritischer Theorie*. Tübingen.
- Gruschka, Andreas (2009): *Die Sache der Bildung vertreten durch die Sprache*. In: Bün­ger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*. Paderborn 2009, S. 55-78.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972): *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt/M.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004): *Werke*. Studienausgabe in 9 Bänden (Bildungstheoretische Schriften: Bde. 1-4). Wetzlar.
- Höhne, Thomas (2007): *Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit*. In: Pongratz, Ludwig A./ Reichenbach, Roland/ Wimmer, Michael (Hrsg.): *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld, S. 30-44.
- Honneth, Axel (2007): *Eine soziale Pathologie der Vernunft. Zur intellektuellen Erbschaft der Kritischen Theorie*. In: Ders.: *Pathologien der Vernunft. Geschichte und Gegenwart der Kritischen Theorie*. Frankfurt/Main, S. 28-56.

- Klafki, Wolfgang u.a. (1970/71, Hrsg.): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden. Frankfurt/M.
- Koneffke, Gernot (2005): Der Grund für die mögliche Befreiung von Herrschaft liegt im Diesseits – gegen die Theologisierung der kritischen Bildungstheorie. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 33, S. 15-41.
- Maturana, Humberto R. (1985): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig.
- Pongratz, Ludwig A. (2009): Heydorn reloaded. Einsprüche gegen die Bildungsreform. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn, S. 99-120.
- Rolf, Hans-Günter (1980): Soziologie der Schulreform, Weinheim.
- Schäfer, Alfred (2009a): Hegemoniale Einsätze. Überlegungen zum Ort der Kritik. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn, S. 193-214.
- Schäfer, Alfred (2009b): Die Erfindung des Pädagogischen. Paderborn.
- vbw (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft) (2003, Hrsg.): Bildung neu denken!, Bd. 1. Das Zukunftsprojekt. Opladen.
- vbw (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft) (2004, Hrsg.): Bildung neu denken!. Bd. 2. Das Finanzkonzept. Opladen.
- Weinert, Franz E. (2001, Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel.