

Heydorn, Heinz-Joachim

Werke 4. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974

Studienausgabe

Wetzlar : Büchse der Pandora Verlags-GmbH 2004, 279 S.



Quellenangabe/ Reference:

Heydorn, Heinz-Joachim: Werke 4. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974.

Wetzlar : Büchse der Pandora Verlags-GmbH 2004, 279 S. - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-354728 -

DOI: 10.25656/01:35472

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-354728>

<https://doi.org/10.25656/01:35472>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

HEINZ-JOACHIM HEYDORN

BILDUNGSTHEORETISCHE UND PÄDAGOGISCHE SCHRIFTEN · 1971–1974

WERKE · BAND 4 · STUDIENAUSGABE

*Herausgegeben von Irmgard Heydorn,
Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick*



BÜCHSE DER PANDORA

Heinz-Joachim Heydorn
Werke · Band 4

Bildungstheoretische und pädagogische Schriften
1971–1974

Büchse der Pandora

Heinz-Joachim Heydorn, geb 1916 in Hamburg Altona, studierte in Hamburg Philosophie, Sinologie und Englisch. Während der Nazizeit arbeitete er illegal in Deutschland. 1944 wurde er nach seiner Desertion von einem Kriegsgericht in Abwesenheit zum Tode verurteilt. Nach dem Krieg Eintritt in die SPD. 1946 Vorsitzender des SDS. 1946–1953 Mitglied der Hamburger Bürgerschaft. 1950 Berufung an die Pädagogische Hochschule Kiel, 1952 an das Pädagogische Institut Jugenheim. Von 1961 bis zu seinem Tod am 15. Dez. 1974 Professor für Erziehungs- und Bildungswesen und seit 1972 auch für Philosophie an der Universität Frankfurt/Main. Wegen seiner positiven Stellungnahme für den SDS wurde Heydorn 1961 aus der SPD ausgeschlossen. In den sechziger Jahren unterstützte er aktiv die Studentenbewegung, die Ostermarschbewegung und die außerparlamentarische Opposition.

**Heinz-Joachim Heydorn
Werke · Band 4
Studienausgabe**

**Bildungstheoretische
und pädagogische Schriften
1971–1974**

**Herausgegeben von Irmgard Heydorn
Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick
Mit einer Einleitung von Gernot Koneffke**

- 1972 Unter dem Titel „Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs“ wurde das gleichlautende Kapitel dieses Werkes in seiner früheren Fassung in der Edition Suhrkamp veröffentlicht.
- 1979 Syndikat (Band 1 und 3 der Bildungstheoretischen Schriften / H.-J. Heydorn, Bände 1–3)
- 1995 Topos Verlag AG, Vaduz, Liechtenstein
- 2004 Büchse der Pandora Verlags-GmbH, Wetzlar (Studienausgabe)

Studienausgabe

CODIGO # 241018

© 2004 by The Estate of Heinz-Joachim Heydorn / Irmgard Heydorn

© 2004 by Büchse der Pandora Verlags-GmbH, Wetzlar

Nachdruck und Vervielfältigung jeder Art, Verwertung in anderen Medien und anderen Sprachen, elektronische Speicherung, Bearbeitung oder Aufbereitung – auch in Auszügen – nur mit Genehmigung des Verlags.

Alle Rechte vorbehalten

ISBN 3-88178-334-2

Gestaltung und Ausstattung: Peter Großhaus, Wetzlar

Druck und Bindung: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

www.digitalakrobaten.de

Büchse der Pandora Verlags-GmbH

Postfach 2820 · 35538 Wetzlar

INHALT

1. Jan Amos Comenius: Grundriß eines Vermächtnisses. Rede in der Herborner Kirche anläßlich des 300jährigen Todesstages (1971)	6
2. Zur Aktualität der klassischen Bildung (1971)	13
3. Die Hinterlassenschaft des Jan Amos Comenius als Auftrag an eine unbeendete Geschichte (1971)	29
4. Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs (1972)	56
5. Notizen zum Bildungsbegriff (1973)	146
6. Zum Widerspruch im Bildungsprozeß (1973)	151
7. Bildungstheorie Hegels (1973)	164
8. Zur pädagogischen Bedeutung der Vermittlung von Faschismus und Widerstand (1973)	202
9. Zur Bildungsgeschichte des deutschen Imperialismus. Die Schulkonferenzen von 1890 und 1900 (1973)	206
10. Überleben durch Bildung. Umriß einer Aussicht (1974)	254
Editorische Hinweise	274

1. Jan Amos Comenius: Grundriß eines Vermächtnisses

Rede in der Herborner Kirche anlässlich des

300jährigen Todestages

(1971)

Im Raum dieser Kirche ist Geschichte ganz gegenwärtig, tastbar und dicht. Pfeiler und Empore wurden nur wenige Jahre vor der Ankunft des Jan Amos Nivnicensis, der sich nach seinem Heimatort nannte, eingebaut; das Innere des Gotteshauses blieb fast unverändert. Hier hat der junge Student gebetet, das Wort gewogen, das der Prediger verkündete; in dem kleinen, kahlen Raum im Turmgehäuse fanden viele der Vorlesungen statt, mit denen sich seine Gedankenwelt formte. Im Chor finden wir die Gräber von Olevian und Piscator; die Föderalthologie, die von ihnen ausging, die Theologie des Bundes, den Gott mit dem Volke Israel geschlossen hatte, wurde für ihn von entscheidender Bedeutung. Umwelt und Gedenken lassen für einen Augenblick eine vergangene Welt wieder lebendig werden, ihr Atem rührt uns an. Die Bedeutung Herborns für die geistige Lebenslinie des Jan Amos Comenius kann kaum überschätzt werden; es waren diese seine Studentenjahre, in denen das Fundament des Gesamtwerks gelegt wurde. Für wenige Jahrzehnte war Herborn der Sitz einer calvinistischen Akademie von internationalem Rang, ein Zentrum des europäischen Geisteslebens von außergewöhnlicher Virulenz. Eine neue Epoche war erst nun ganz bewußt geworden, mit ihr das Ende des Mittelalters und der Geborgenheiten, die es verlieh, es gab Ängste und Hoffnungen wie nie zuvor. Komenský schuf eine Welt der Hoffnung, wenn auch stets wieder bedrängt von dem Schrecken, den das Weltlabyrinth entließ, er schuf sie in einem gewaltigen, erst heute in seiner Universalität wieder bewußt gewordenen Werk aus dem ungebrochenen Glauben an die Verheißung des Menschen, er bezeugte diese Hoffnung durch sein Leben. Verheißung erhellt sich hier an einer unzerreißbaren Verbindung von Gottesreich und Menschenreich, von kommendem und gegenwärtigem Äon, erhellt sich über ein Wissen, das die entsagungsbefreite Zukunft schon im Hinfälligen faßt. Arbeit am Reiche Gottes war für ihn immer auch Arbeit am Reiche des Menschen, Hinweis auf ein ewiges Evangelium im Geiste der Apokalypse, das wirklich werden, greifbar, sinnlich, erfahrbar werden will als Versöhnung von Gott und Mensch.

Die umfassende Bedeutung des Jan Amos Comenius als protestantischer Theologe in der Folge einer spezifischen Tradition, als Politiker, Rechtsdenker in den Umrissen einer umfassenden internationalen Ordnung, als Pädagoge und Didaktiker soll hier unter einige wenige Gesichtspunkte gerückt werden. Sie geben nur Fingerzeige, aber Fingerzeige auf Unverwirklichtes. Hinweise auf eine unaufgehobene Entzweiung.

Comenius war Tscheche, ein Sohn der Brüderunität, eben dies bleibt von andauerndem Belang. Hier, da wir unsere tschechischen Freunde unter uns haben, darf noch einmal gesagt werden: Er liebte sein Volk bis zu seiner letzten Lebensstunde, bis zu dieser Stunde litt er mit ihm, durchlitt er die Jahre seiner Unterdrückung. Er war ein großer Meister der tschechischen Sprache; er trennte sich erst von ihr, als ihm die Leserschaft seines Volkes fast gänzlich genommen war. Er begann Latein zu schreiben, ein höchst eigenwilliges, sprachschöpferisches Latein; die Trennung von der Muttersprache war die endgültige Besiegelung seines Exils. Früh ist jedoch zugleich eine andere Bedeutung dieses Exils vernehmbar, die, in Menschlichkeit übersetzt, Umfassenderes anzeigt. Exiliert sind alle in unaufdeckbaren Irrgängen, Exodus aus dem Exil wird zur großen und unbeendeten Lebensfrage. In dem unsäglichen Terror der Zeit wird das Wort des Propheten Daniel zur Gewißheit, den er liebte: „Aber zur Zeit solcher Königreiche wird der Gott des Himmels ein Königreich aufrichten, das nimmermehr zerstört wird.“¹ Das Königreich Gottes wird zum Reich einer ungeteilten Menschheit. So verbindet sich von Beginn an die Liebe zur leidenden Heimat mit einer Liebe, die alle zum Nächsten macht, das ganze Menschevolk, auch und gerade das Zerstörte in ihm, das sich wieder aufrichten will und nicht kann. Gottfried Arnold hat eben diesen Charakter des Comenius in seiner Ketzergeschichte, und noch ganz aus der Nähe, offengelegt: „Er wußte die Gaben Gottes in denen, die die Welt verworfen hatte, zu erkennen“.²

Ist dies eine Aufhellung der Innerlichkeit, die sich stets wieder de profundis, aus ungeheuerlicher Bedrückung kundtut – „In dieser Ruhe, in diesem Frieden, in dieser seligen Stille, in dir, o Allerhöchster, du einige ewige Süßigkeit will ich einschlafen und ruhen bis in die Ewigkeiten der Ewigkeiten“³ –, so ist Not und Liebesversagung unter den Menschen zugleich in einen rationalen Zusammenhang versetzt, der ihre Überwindung ermöglichen soll. Vom Turmbau zu Babel soll der Weg des Menschengeschlechts zum salomonischen Tempel führen, der Mensch soll als Geschlecht wiederhergestellt werden. Das große Werk „de emendatione rerum humanarum consultatio catholica“ drückt eben dieses aus: „Allgemeine Beratung über die Wiederherstellung der menschlichen Angelegenheiten.“⁴ Diese Restitution aber zielt auf die Wiederherstellung einer menschheitlichen Vernunft, auf ihr Hervortreten aus der Geschichte, in der sie verdunkelt lag, auf die Sichtbarmachung eines ewigen, in Gottes Unendlichkeit selber aufbewahrten Inhalts, damit auf Leidüberwindung, Eintreten des Menschen in

1 Altes Testament, Daniel, 2.44.

2 Arnold, Gottfried: Kirchen- und Ketzer-Historie, 2 Bände, Frankfurt am Mayn 1699, Theil III, S. 202.

3 Comenius, Johann Amos: Centrum Securitatis, hrg. v. Klaus Schaller, Heidelberg 1964, S. 152.

4 Comenius, Johann Amos: De Rerum Humanarum Emendatione – Consultatio Catholica, hrg. v. d. Academia Scientiarum Bohemoslovaca. 2 Bde., Prag 1966.

sein Eigentum, auf seine Habhaftwerdung. Komenskýs Werk ist ein gewaltiger Versuch, Geschichte auf den Menschen hin in Bewegung zu setzen, in der Gewißheit des Bundes. Die Sichtbarmachung des menschlichen Antlitzes versteht sich als Aufbrechung einer Separation, mit der das Ich auf sich selber zurückgeworfen, auf seine Einsamkeit verwiesen ist. Man muß „seine Kanzlei zerbrechen“, heißt es, aus Abgründen, die das Ichbewußtsein öffnet, herausfinden, um die Widersprüche der historischen Gesellschaft zu überwinden. Der Weg führt von der „cultura animae“, vom Suchen in sich selbst, zur „cultura omnium“, zur verwirklichten, Gestalt gewordenen Menschheit. Im Versuch ist der Gründungsakt einer neuen Menschengemeinde enthalten. „Omnia in deum transferre“, alles in Gott übersetzen; beginnt damit, daß sich alle gemeinsam auf den Weg machen, wo sie auch immer herkommen. Hier durchbricht Comenius alle konfessionellen Schranken, aber auch alle Schranken der Klassengesellschaft und der Geschlechtertrennung. Im „Prodromus“ der Pansophie wird dies formuliert, als anhebendes Einigungswerk menschheitlicher Findung. „Omnes, inquam, ut admittantur et audiantur, quid boni ferant“, „alle, so sage ich, sollen zugelassen und gehört werden, was sie Gutes bringen mögen, alle, die zu den Fragen etwas zu sagen haben oder zu sagen gehabt hatten, ob sie Christen oder Mohammedaner, Juden oder Heiden sind und welcher Gruppierung sie unter diesen auch immer angehören. alle, Pythagoräer, Akademiker, Peripatetiker, Stoiker, Essäer, Griechen, Römer, Klassiker und Moderne, Doktoren oder Rabbiner.“⁵ Das Licht ist in allen, und in allen will Licht zur Wirklichkeit werden. „Luci maximae dare objectum maximum“⁶, dem unendlichen Licht, das die Welt neuplatonisch durchflutet, soll die größte Gestalt gegeben werden. Die chiliastische Zusage hilft, über den Abgrund der Geschichte zu kommen, doch verstünde man Comenius eben falsch, wollte man ihn nur von hier aus begreifen. Komenský, und gerade dies hatte er auch über seinen Aufenthalt in Herborn verstanden, setzt die Mittel, die vor allem durch die entstehende Mechanik, durch den ersten großen Aufschwung der Naturwissenschaften an die Hand gegeben werden, bewußt für den Menschen ein, sein Realismus ist eine entscheidende Komponente seines Denkens. Mechanik wird zum instrumentarium possibilis salutis, zum Werkzeug des möglichen Heils. Eine spezifische Verbindung neuplatonisch-mystischer Elemente mit dem emanzipatorischen Ansatz des frühen naturwissenschaftlichen Denkens umreißt die Stellung des Comenius an der Schwelle der Aufklärung. So ist denn auch die Erkenntnistheorie sensualistisch, ihre materialistischen Züge sind unverkennbar; die unangezweifelte Wirklichkeit der Dinge soll in das Bewußtsein des Menschen kom-

5 Comenius, Johann Amos: Pansophici libri delineatio – Prodromus Pansophiae. In: Opera Didactica Omnia, hrg. v. d. Academia Scientiarum Bohemoslovenica. 3 Bde., Prag 1957, Bd. I, S. 428/429.

6 Comenius, Johann Amos: Panaugia. In: De Rerum ..., a.a.O., Bd. 1, S. 211.

men, über diesen Prozeß sollen Wirklichkeit und Bewußtsein in gleicher Weise verändert werden, um ihr gemeinsames, verschüttetes Gesetz wieder aufzudecken. Es geschieht dies über die Arbeit des Menschen; der Mensch, aus seinem Glück vertrieben, der Natur im Schweiße seines Angesichts unterworfen, wird nicht um einer Schimäre willen von ihr loskommen. Es ist daher nicht zufällig, daß diese Natur, die Mittel, durch die wir ihrer Herr werden und die Welt des Menschen erbauen, den Inhalt des „Orbis sensualium pictus“ bilden. Der Berufstätige, heißt es, „führt die Welt zu Gott“. ⁷ Der Mensch wird seiner habhaft, wenn er der objektiven Wirklichkeit habhaft wird; es ist dies tastbare, greifbare, gesellschaftlich bedingende Wirklichkeit, über die sich der Mensch erfährt. Innerlichkeit und Realität sind einander ungebrochen vermittelt; mit der Realität scheitern wir oder finden wir zu uns selber. Kein Traum führt aus der geschlossenen Tür heraus, wenn wir sie nicht selber, im Widerspruch unserer Geschichte, öffnen. Realität wird hier nicht isoliert; Reich Gottes ist nur dort, wo es in der Realität beginnt, ihrer mächtig wird.

Um den Prozeß einzuleiten, mit dem der Mensch auf die Bahn gelangt, an deren Ende die volle Verwirklichung der Vernunft als Gottesebenbildlichkeit angezeigt ist, als erfüllte Ordnung des Wirklichen, wird nun ein Bildungssystem entworfen, das sich als kollektiver Erkenntnis- und Überwältigungsvorgang begreift. Mit ihm wird der Weg erst freigeschlagen, dessen Stationen zum Menschen führen. Das Bildungssystem ist weder idealistisch noch polytechnisch, enthält keine säkularisierte Erlösungsversion durch Bildung im Niemandsland des Gedankens, integriert nicht in eine Produktion, die dem Arm der Herrschenden unterliegt. Es ist realistisch im tiefsten Verstande, indem es die Wirklichkeit und nicht ihre Fiktion in den Mittelpunkt rückt, humanistisch jedoch, indem es diese Wirklichkeit auf den Menschen hin offenlegt, materielle Produktion und materielle Herrschaft auf ihre Rechtfertigung hin befragt. Es enthält nur einen Bildungsinhalt, dem alle unterworfen sind, weil wir nur als Menschheit oder überhaupt nicht an das andere Ufer gelangen, es setzt Bildung in einen ununterbrochenen Zusammenhang mit dem politischen Handeln, läßt Bildung an keiner Stelle isoliert, versteht werdende Erkenntnis als werdende gesellschaftliche Praxis. Es versteht Bildung schließlich, deren Organisation und lebumfassende Bestimmtheit Jahrhunderte überspringen, als langen Marsch, um in der Sprache der Gegenwart zu reden, als Weg der Geduld, Bildung auch als stetige Möglichkeit eines Neuanfangs, als Möglichkeit einer menschlichen Freiheit, das Vergangene stets wieder hinter sich zu werfen. Alles dieses zielt letztlich auf keine Reform, sondern auf eine *restitutio in integrum*, eine wahrhafte und wirkliche Wiederherstellung des Menschen im Sinne einer qualitativ anderen, menschheitlichen, in der Konsequenz radikal egalitären, aber doch von

7 Comenius, Johann Amos: *Pampaedia*. In: *De Rerum a.a.O.*, Bd. II, S. 401.

Ewigkeit an zgedachten Ordnung. Es zielt auf Revolution, aber mit Mitteln, die den Zweck bereits in sich enthalten, läßt nur so viel Humanität, so viel Gleichheit, so viel Versöhnung für die Zukunft zu, als wir heute bereit sind, vorzuleisten.

Die Frage nach dem Vermächtnis des Jan Amos Komenský tritt somit in ihren Umkreis. Comenius stand an der Schwelle der Neuzeit, das Mittelalter kämpfte noch seinen Todeskampf. Eine neue Welt war erst in ihren Konturen erkennbar. Er war ein Mensch des Überganges, aber mit diesem Übergang, an einer hellsichtigen, nostalgischen Grenze der Zeitalter, setzte er Zukunft, ließ er kommende Jahrhunderte bereits hinter sich. Er entwickelte diese Zukunft dennoch in stetiger, leidender Auseinandersetzung mit seiner Gegenwart; die Vorstellung des Künftigen bleibt daher nicht leer, sondern nimmt Wirklichkeit mit sich. Sie weist auch zurück, auf vorhergegangenes Verlangen; Komenský war Erbe der großen messianischen Bewegung, die in seinem eigenen, tschechischen Vaterlande entstanden war. Der Widerspruch zeugte den Gedanken. Wir selber sind aber nun, mit der sprunghaft voranschreitenden technischen Revolution, der Revolutionierung der Produktivkräfte, in einen Widerspruch zu unserer eigenen gesellschaftlichen Verfassung geraten, der tödlich werden kann. Der Hinweis Komenskýs für die Zukunft richtet sich auf eine versöhnte Menschheit, die sich unter Überwindung aller bisherigen Grenzen als Völkergemeinde konstituiert. Heute erst wird dies, über die gewaltige Zusammendrängung der Erde durch die Technik, um den Preis des Unterganges möglich. Der Hinweis Komenskýs richtet sich auf einen übergreifenden Bildungsprozeß, der alle in gleicher Weise zu menschlichem Dienst befähigt; erst mit der technischen Revolution kann Bildung einen organisatorischen und inhaltlichen Reifegrad erlangen, um zur geschichtlichen Macht zu werden. Der Hinweis richtet sich auf eine Ordnung, mit der die Wirklichkeit in die verpflichtete Hand des Menschen gegeben wird; erst heute, mit der erkennbarer werdenden Beendigung eines elementaren Kampfes des Menschen mit der Natur, kann sich der Mensch wahrhaft zum Gegenstand werden. Er weist auf den Weg der Geduld und der Gewaltlosigkeit; erst mit dem Höhepunkt der Vernichtungsmittel werden wir alle auf diesen Weg verwiesen, der grundlegende Veränderungen einschließt, da die Gewalt der Erniedrigten und Beleidigten sonst über uns alle kommt. Er richtet sich auf Überwindung des Verhängtseins. Dies ist viel, enthält volle Gegenwartigkeit, weist auf neue, grenzenüberwindende Inhalte des Menschengeschlechts, auf das Ende der Auslieferung. Doch ist damit eben noch nicht alles ausgesagt. Das objektive Werk, der gewaltige Nachlaß, der erst heute in seine Wirklichkeit tritt, ist nicht denkbar ohne den Menschen, der dieses Werk entwarf. In den Schrecken setzte dieser Mensch Hoffnung. Die Theorie ist das unentbehrliche Werkzeug, ohne das wir die Gesellschaft nicht auf den Menschen lenken können, aber sie bleibt abstrakt; Hoffnung gibt der lebendige

Mensch, der sie bezeugt. Comenius hat Hoffnung bezeugt, sein Werk ist die Gestalt dieser Hoffnung, Ausdruck einer tiefen inneren Erfahrung, die ihm die Rettung des Menschen gewiß sein ließ. Die Agonie wird überwunden. Damit wird rationales Handeln erst wahrhaft möglich, Handlung, die sich des Menschen annimmt. Erst damit wird jener Satz der „Consultatio“ zu seiner Wirklichkeit entbunden: „nobilissima entis finiti actio est productio rei novae“⁸, die vornehmste Aktion ist die Schaffung des neuen Inhalts.

Beginn ist auch in dieser Stunde, die Möglichkeit eines geringen Beitrags zu unserer Selbstrettung. Amsterdam, die Stadt der letzten Lebensjahre des Comenius, ist zum Inbegriff einer andauernden Freundschaft zwischen dem holländischen und dem tschechoslowakischen Volke geworden. Herborn soll zum Zeichen einer beginnenden Versöhnung, mehr noch, zum Zeichen einer zukünftigen, nie wieder unterbrochenen Freundschaft zwischen dem tschechoslowakischen und unserem Volke werden.

Das Werk des Jan Amos Nivnicensis, Student einst zu Herborn, steht erst am Anfang. Es ist fortzusetzen.

8 Comenius, Johann Amos: Pansophia. In: De Rerum ..., a.a.O., Bd. I, S. 344.

2. Zur Aktualität der klassischen Bildung (1971)

Die Darlegung der Aktualität eines Bildungsprinzips bedarf zunächst einer knappen Erläuterung dessen, was mit diesem Begriff ausgesagt werden soll. Aktuell wird eine Erscheinung, wenn sie sich der Wirklichkeit unmittelbar verbindet, gleichsam in ihre reale Geschichte eintritt. Der Begriff der Aktualität enthält somit mehr als nur einen zufälligen Reflex wechselnder Umstände, deren Flüchtigkeit unaufhaltsam abläuft. Legt man nur eine momentane, rein vordergründige Bedeutung zugrunde, dann müßte sich jedes Bildungskonzept einer solchen Aktualität verschließen. Auch eine Bildung, die sich ausschließlich pragmatisch versteht, geht darauf aus, die Erscheinungen zu verarbeiten, eine koordinierende Möglichkeit zu entwickeln; sie kann auf eine bewußte Handlungsfähigkeit nicht verzichten, auch wenn sie diese begrenzt.

Der reine Lebensvorgang bleibt somit außerhalb der Bildung, er wird über Bildung modifiziert; die institutionalisierte Form, in der Bildung in den entwickelten Gesellschaften wirksam wird, zeigt eben dieses an. Wäre Bildung Leben im Sinne des unmittelbaren Lebensvorgangs, so könnte sie dem Leben überlassen bleiben. Die spezifische Leistung, die die Bildung erbringt und mit der sie dem Leben zu dienen hat, erfordert vielmehr Distanz, über die ihre Wirksamkeit erst möglich werden kann. Hieran darf kein Zweifel bestehen, wie diese Distanz auch immer interpretiert werden mag; die gesellschaftliche Leistungsproduktivität auf dem Gebiet der Naturwissenschaften macht die Notwendigkeit dieser Distanz unmittelbar deutlich. Generell erfordert gerade der moderne Produktionsvorgang eine Abstraktionsfähigkeit, die das Leben selber nicht anbietet, sondern die erst systematisch entwickelt werden muß. Hegel spricht daher in seinen Gymnasialreden von einer „Entfremdung“, die jedem Bildungsvorgang vorausgesetzt werden müsse, um das Bewußtsein zu entfalten und somit die Voraussetzung aller menschlichen Handlungsfähigkeit zu gewinnen. Koinzidenz von Bildung und Leben, Zurücknahme des Geistes in die unmittelbare Wirklichkeit bleibt daher eine messianische Erwartung und kann nur als eine solche in den Bereich der Betrachtung einbezogen werden. Im Sinne eines unreflektierten Aktualitätsprinzips kann keine Bildung aktuell sein, ihre ökonomische Relevanz allein würde einer solchen Aktualität widersprechen, doch ist eben damit die Fragestellung nicht beantwortet. Im Sinne der gegenwärtig vorherrschenden Theorie soll sich die Anwendbarkeit der Bildung auf das Leben, vor allem auf jene Vorgänge beschränken, die unmittelbar in gesellschaftliche Verwertungsprozesse übersetzbar sind. Aktualität versteht sich als meßbare, quantitativ faßbare Produktivität.

Die philosophische Grundlage dieser Auffassung ist positivistisch; hinter den Phänomenen, die quantitativ registrierbar sind, gibt es nichts, keine Prämissen, die erst aufgedeckt werden müssen; es ist dies eine bestimmte Form der naturwissenschaftlichen Methode, die auf die gesamte Wirklichkeit angewandt wird. Die qualitative Differenz von Mensch und Natur, der Widerspruch, in dem sich der Geist zur Wirklichkeit befindet, auch zu der Wirklichkeit einer von ihm selber erzeugten, naturwissenschaftlich strukturierten Technologie, bleiben unbeachtet oder werden als bereits aufgehoben vorausgesetzt. Das Prinzip der technologischen Produktion wird umfassend auf den Bildungsvorgang übertragen. Da die Produktionsbedingungen stetig wechseln, die Rationalisierungsprozesse andauernde Umstellungen erforderlich machen, muß der gesamte Bildungsprozeß darauf abgestellt werden, diesen Erfordernissen gerecht zu werden. Der Bildungsinhalt unterliegt damit einer ständigen Veränderung, sein geschichtlicher Ursprung wird abgeschnitten. Bildung wird in Statistik auflösbar, ihre jeweilige Brauchbarkeit entscheidet über ihren Wert. Es ist diese Form der Aktualität, die zur Auseinandersetzung herausfordert; sie ist letztlich pseudomessianisch, indem sie den Widerspruch aus einer zutiefst widersprüchlichen Wirklichkeit heraussetzt. Es ist daher nur konsequent, daß eine so verstandene Bildung die Reibungslosigkeit gesellschaftlicher Funktionsvorgänge sicherstellen will; eben damit gerät sie in einen unvermeidlichen Antagonismus zu der gesamten Geschichte des menschlichen Geistes, die sich als Geschichte von unvermeidlichen, funktionsgefährdenden Kollisionen darstellt. Die Bildungstheorie des Positivismus ist die Antitheorie zu aller bisherigen Theorie, in welchem Kontext sie auch immer erscheinen mochte; sie ist der Ausdruck einer naturwissenschaftlichen Widerspruchslosigkeit, die dem Widerspruch der modernen Gesellschaft aufgesetzt wird, um die hilflose Kreatur zu verdecken, die ihm ausgeliefert bleibt. Auf der Tagung des Hamburger Unesco Instituts, die im Juni 1968 unter dem Thema „Zur Bildungsreform in der Bundesrepublik“ unter repräsentativer Beteiligung durchgeführt wurde, fand dieses Bildungsprinzip, das weithin jenseits traditioneller politischer Grenzen akzeptiert wird, eine äußerst präzise Fassung. Ausgehend von einer Bemerkung Karl Steinbuchs, daß die deutsche Intelligenz falsch programmiert sei, werden die Ansätze einer Gesamtprogrammierung entwickelt. Es geht um die Identifikation von Bildung und gesellschaftlicher Produktion. „Worum es uns geht“, formuliert Leonhard Froese, „und der Bundesrepublik gehen muß, ist die optimale Funktionsfähigkeit und maximale Effektivität unseres gesamten Bildungswesens.“¹ Lehrpläne sollen daher „von einem bloßen Lernzielkatalog zur globalen Steuerungsinstanz aller jener Maßnahmen und Mittel entwickelt werden, durch die

1 Froese, Leonhard: Bildungspolitik und zweite industrielle Revolution. In: Führ. Christoph (Hrg.): Zur Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim/Berlin/Basel 1969. S. 114.

Lernziele realisiert werden“. Die Normierung des Bildungsprozesses wird am Rationalisierungsmodell der Großbetriebe orientiert, der Gedanke des unmittelbaren „Transfers“ der Inhalte steht im Vordergrund, Produktions- und Konsumverhalten werden dem gesellschaftlichen Verhalten gleichgeordnet, die Steuerungsmechanismen werden umfassend gesetzt. Wörtlich liest man in dem in Buchform vorliegenden Tagungsbericht: „Lernziele sollen Verhaltensqualitäten bezeichnen, von denen die Gesellschaft wünscht, daß der Lernende sie erwirbt. Die ideale Lernzielangabe bestünde in der präzisen Nennung einer Aufgabe oder Aufgabenkategorie und der Bezeichnung jener Verhaltensweisen des Lernenden, die als manifeste Anzeichen der Lösung gelten sollen.“² Es versteht sich, daß die politische Bildung den „normorientierten Lernbereichen“³ betont subsumiert wird. Die Bildungsfabrik wird unter ein vielfältiges Kontrollsystem gestellt, das jeden einzelnen Schritt überprüft. Dies ist nicht nur ein Rückfall in eine mechanistische Theorie, wie sie mit dem Ende des 18. Jahrhunderts als überwunden gelten konnte; vielmehr wird die Tendenz eines de facto Totalitarismus erkennbar, der sich von den historisch registrierbaren totalitären Erscheinungen nur dadurch unangenehm unterscheidet, daß er nicht einmal ein Bewußtsein von sich selbst hat. Man sieht, wie sich die Aufklärung im 20. Jahrhundert als Ironie verabschiedet. Der Ursprung der Theorie ist jedoch erkennbar; Bildung soll den Menschen befähigen, der Natur mächtig zu werden, sie durch Arbeit zu überwinden, um damit schließlich die ihm eigene Freiheit zu gewinnen, Bacons „Nova Atlantis“ ist in der Nähe, aber mit dem Kopf im Sumpf, die Theorie wird zur Freiheitsverhinderung. Die bedeutsame Bildungstheorie, die eine unmittelbar gesellschaftsrelevante Produktion in den Mittelpunkt rückte, war das Ergebnis des unbeendeten Kampfes des Menschen mit der Natur, war Ausdruck seiner Knechtschaft und einer Entsagung, aus der er sich zu befreien hoffte. Die Übertragung der Theorie auf die Überfluggesellschaft des 20. Jahrhunderts und ihren technologischen Apparat kehrt sie um. Was einst Teil eines großen, säkularen Selbstverständigungsversuches war, bleibt als leere Hülse zurück, erscheint als Effektivitätszwang, als reine Funktionsnotwendigkeit, als perspektivenlose Verdunkelung. Die auf die Erzeugung des reibungslosen Produktionskollektivs hin gerichtete Theorie, die Theorie des normierten Bewußtseins erweist sich als menschenfeindliche Gewalt; das Leben, das hier als selbstevident hingestellt wird, ist Leben, das sich über sich selbst hinwegtäuscht, das der Analyse entzogen werden soll. Es gibt nur ein einziges Bildungsproblem, dem in dieser Zeit absolute Vorrangigkeit zukommt: Es versteht sich als zwingender Versuch, die humane Rationalität auf die Höhe der technischen zu bringen, um der Selbstzerstörung des Menschen vorzubeugen,

2 Ebd., S. 77.

3 Ebd., S. 70.

seiner physischen und psychischen Verstümmelung. Das Bewußtsein des Menschen muß den Stand seiner Wirklichkeit erreichen, damit diese Wirklichkeit menschliche Wohnstatt werden kann. Auschwitz und Hiroshima, Saigon und Prag, die anhebende Massenflucht einer jungen Generation in den Rausch einer Befriedigung, die ihr von der Realität vorenthalten bleibt, zeigen das Ende jedes reflexionslosen Entwicklungsglaubens an. Wenn der Mensch aber auf die Höhe seiner Welt gebracht werden soll, dann muß ihm das Instrumentarium zur Verfügung gestellt werden, um diese seine Welt aufzuschlüsseln.

Die Befähigung zum Erkenntnisprozeß ist die Voraussetzung aller anderen Befähigungen; über diese Voraussetzung wird Bildung zu einem eigenen Agens, zur eigenen Qualität innerhalb des Kräftesystems der Gesellschaft, gibt sie eine Möglichkeit an die Hand, die bewußtlose Fremdbestimmung des Menschen aufzuheben. Es kommt darauf an, diesen besonderen Charakter der Bildung innerhalb der Gesellschaftlichkeit festzuhalten. Produktionseffizienz und Technologie beherrschen das moderne Bewußtsein, der Sozialisationsprozeß der Gesellschaft schreitet auf Grund ihrer immanenten Gesetzmäßigkeit wachsend fort; die Frage nach der Bildung jedoch muß auf ihren unauswechselbaren Beitrag gerichtet sein, auf die Erledigung einer Sache, die ihr zufällt und keine selbstverständliche gesellschaftliche Vertretung besitzt. Der wahre Realismus der Bildung richtet sich auf eine menschenwürdige Zukunft, die quantitativ unübersetzbar bleibt, sie wird mit jedem jungen Menschenkind, das erst in das Leben hinaustreten will, nach dieser Zukunft befragt. Bildung zur Produktionseffizienz kann heute die monopolisierte Industrie weithin besser übernehmen und wirksamer durchführen als die Schule, die Anlernprozesse sind bei wachsender Mobilität immer kurzfristiger zu vermitteln, ein pragmatisch reduziertes Englisch kann man, bei mittelmäßiger Begabung, im Vorübergehen mitnehmen; wenn diese Voraussetzungen zugrunde gelegt werden, kann es sich bei der Schule der Zukunft nur noch um Assistenzfunktionen handeln. Sie wird zu einer Form des technischen Dienstes. Nun ist die Schule ohne Zweifel eine gesellschaftliche Institution, sie wird von der Gesellschaft subventioniert, um ihren Zwecken zu dienen, doch ist sie kein Exekutionsorgan im Sinne einer vollständigen gesellschaftlichen Determination. In ihrem tieferen Verständnis hat sie sich stets dialektisch begriffen, als ein Organ, das übertragene Aufgaben zu erfüllen hat und als Organ, das über die Entwicklung der rationalen Befähigung des Menschen diese Aufgaben zugleich ihrer Selbstverständlichkeit entkleidet, eine kommende Generation damit in den Stand setzt, ihre eigene geistige Artikulation zu finden. Die moderne Gesellschaft, die ihre Forderung an die Schule erhebt, ist der Inbegriff der Abstraktheit, sie legt sich wie ein Spinnengewebe über den Menschen, der ihr unterliegt, sie als Fatum erfährt; es ist die Aufgabe der gegenwärtigen Bildung, jene Denkfähigkeit zu entwickeln, durch die der Mensch seine Gesellschaft aufschließen, ihrer analytisch

mächtig werden kann. „Damit all dies viele Gegebene ihm als ebensoviel Zweifelhafte erscheinen könnte, müßte er jenen fremden Blick entwickeln, mit dem der große Galilei einen ins Pendeln gekommenen Kronleuchter betrachtete.“⁴ Der Satz stammt nicht von Humboldt, sondern von Bertolt Brecht. Bildung, und dies ist hier eben gemeint, bedarf eines Entrücktseins von der Unmittelbarkeit des Lebens, damit der Mensch ein Selbstbewußtsein gewinnt und für diese Unmittelbarkeit im Sinne einer eigenen, kritischen Artikulation handlungsfähig wird. Es ist dies keine neue Erkenntnis, sie ist Besitz aller großen Bildungstheorie. Das Instrumentarium des menschlichen Selbstbewußtseins muß über einen komplizierten Prozeß erworben werden. Die Möglichkeit einer Entfernung von der Unmittelbarkeit wird zur Voraussetzung des bewußten Handelns. Vorübergehend tritt der Mensch in eine unbekanntere Landschaft, um aus ihr gestärkt in die eigene wieder einzutreten. Es wird zu fragen sein, ob die griechische Landschaft hier einen Ort hat, ob sie handlungsmächtig für unsere Gegenwart bleibt. Es darf auf zwei Beispiele verwiesen werden, weil sie nicht eben belanglos sind.

„Jedes Jahr las er Äschylos im griechischen Urtext“⁵, berichtet der Schwiegersohn von Karl Marx, Paul Lafargue; „Marx war ein ausgezeichnete Philologe. Es bereite ihm ein kindliches Vergnügen, wenn er mir irgend eine schwierige Stelle aus Aristoteles oder Äschylos vorlegen konnte, in der ich mich nicht gleich zurecht fand“⁶, heißt es bei Wilhelm Liebknecht, der selbst Altphilologe war, in den Aufzeichnungen seiner Gespräche. Die ständige Beschäftigung mit der Antike bleibt für Marx auch deshalb von außerordentlicher Bedeutung, als er die Grundlage seines eigenen Systems über den antiken Materialismus, vornehmlich jedoch über Demokrit, entwickelt. Die Faszinationskraft, die die griechische Welt auf ihn ausübt, ist so groß, daß es im gleichen Jahr, in dem mit der Niederschrift der entscheidenden „Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie“ begonnen wird, bei ihm heißt, mit den Griechen sei „das Selbstgefühl“⁷ aus der Welt verschwunden. Das Beispiel ist wichtig, weil es unbekannt ist und zudem ungewöhnlich erscheint; in Wahrheit ist es alles andere als ungewöhnlich. Es zeigt nur den geistigen Rang im Gegensatz zu dem geistigen Rang vieler derer, die sich auf Marx berufen; die Nähe zum Griechentum vornehmlich ist bis heute kein Kriterium für eine spezifische politische Einstellung, sondern lediglich ein Kriterium der Bedeutung. Dies ist eine empirische Feststellung und keine Elitetheorie, vielmehr geht es darum, den Reichtum der geistigen Über-

4 Brecht, Bertolt: Schriften zum Theater, Frankfurt 1957, S. 151.

5 Lafargue, Paul: Erinnerungen an Karl Marx. In: ders.: Das Recht auf Faulheit. Frankfurt 1966, S. 58.

6 Liebknecht, Wilhelm: Erinnerungen an Karl Marx. Berlin 1953, S. 153 u. 117.

7 Marx, Karl: Briefe aus den Deutsch-Französischen Jahrbüchern. In: Marx, Karl, und Friedrich Engels: Werke in 39 + 1 Bdn. Hrg. v. Institut f. Marxismus-Leninismus beim ZK d. SED, Berlin 1956 ff., Bd. 1, S. 338.

lieferung für alle zu öffnen. Das Marxsche Beispiel hat jedoch eben nicht nur eine personale Bedeutung; die Entwicklung des Marxschen Systems über seine Ausgangspunkte in der griechischen Philosophie, die gerade in diesen Tagen in der bedeutenden Arbeit von Jean-Marc Gabaude: *Le jeune Marx et le matérialisme antique* erhellt worden sind, zeigt auch an dieser Stelle an, wie entscheidend die Kategorien des modernen, selbst des revolutionären Denkens, durch die Antike bestimmt sind. Die Beurteilung der Aktualität über den reinen Zeitmaßstab verfällt der Lächerlichkeit, sofern unter Bildung noch mehr verstanden wird als die Erzeugung bewußtloser Anpassungspersonen, die für jede Herrschaft produzieren. Die Dimension des Bewußtseins übergreift den geschichtlichen Augenblick. Es darf hier ein zweites Beispiel hinzugefügt werden, weil es unmittelbar gegenwärtig ist. Die Nomenklatur der Psychoanalyse ist überhaupt nicht denkbar ohne den griechischen Mythos und die griechische Tragödie, deren souveräner Kenner Sigmund Freud war; Ödipus und Elektra gewinnen durch ihre psychoanalytische Wissenschaftssäkularisierung ebenso eine völlig neue und doch aus dem Ursprung gegriffene Bedeutung wie Demokrit über Marx. Erst die weiterwirkende Geschichte enthüllt hier eine sich stetig erneuernde Gewalt des antiken Denkens. Eben dies beweist, daß das Bewußtsein mehr ist als der Reflex seiner Umstände. Das große Bewußtsein definiert sich stets und auf eine höchst revolutionäre Weise aufs neue; die Antizipation des Menschen durch die Antike gewinnt erst mit der menschlichen Geschichte ihren ganzen Inhalt.

Merkwürdig somit, daß sich die griechische „Skavenhaltergesellschaft“ mit ihrem Denken stets wieder reproduziert, über Marx, über die Psychoanalyse, um nur einen höchst aktuellen Bezirk zu umreißen. Das Argument, daß sich der Bürger als Skavenhalter im Neuhumanismus mit der Skavenhaltergesellschaft identifiziert habe und daß wir nunmehr in eine Gesellschaft wahrer menschlicher Gleichheit einträten, ist nur dann geistvoll, wenn man ihm eine bewußte Ironie unterstellt; in der Tat ist es die Ironie der Gleichheit, die das technologische Jahrhundert entwickelt. In Wahrheit war Humboldts Bildungskonzept, wie ein jeder in den Schulplänen nachlesen kann, das bisher radikalste Konzept einer gleichen Bildung für alle, Bildung im Sinne ihrer höchsten Qualität verstanden; es mußte aus diesem Grunde unverwirklicht bleiben. In Wahrheit war zwar die griechische Gesellschaft eine Gesellschaft der institutionalisierten Sklaverei; heute ist die Sklaverei mittelbarer geworden, dafür umfassender. Entscheidend ist jedoch nicht, daß die Griechen Sklaven hielten; entscheidend ist allein, daß die Sklaverei des Menschen durch den griechischen Geist ihre absolute Negation erfuhr. Die Entwicklung der materiellen Basis der Gesellschaft machte Sklaverei in der alten Welt unabdingbar; die Entwicklung des materiellen Überflusses in der modernen Welt könnte dem Menschen seine Freiheit zurückgeben. Die Abhängigkeit des Menschen hat jedoch einen

systemimmanenten Charakter angenommen, dem keiner ausweichen kann; die Unfreiheit droht total zu werden. Der Gott, so heißt es bei Alkidamas, „hat alle als Freie entlassen; die Natur hat niemanden zum Sklaven gemacht“.⁸ Selbstbestimmung als Naturrecht des Menschen wird bereits mit dem Sophismus auf alle Bereiche der Gesellschaft übertragen, die Emanzipation der Frau wird eingeschlossen, dies vor allem von Platon in der konsequentesten Weise. Wenn man die Fragestellung des reifen Sophismus auf die Gegenwart überträgt, dann erhält man ein analytisches Instrumentarium, das alle gesellschaftlichen Zugänge aufschließt. Man lernt zu denken, und der Boden unter den Füßen bewegt sich. Eben dies ist die Größe des griechischen Gedankens, der erst mit der Kenntnis der griechischen Sprache seine ganze Dimension gewinnt, daß mit ihm die gesamte Geschichte des Geistes vorweggenommen wird, zur Macht in der Hand des Menschen wird. Idealismus, Empirismus und Materialismus, in der Tat der Positivismus selbst, sind in systematischer Form vorgedacht, alle Kategorien sind schon entwickelt worden. Sie bilden die Voraussetzung für jede Selbstverständigung in der Gegenwart. Ernsthaft kann dies von niemandem bestritten werden. So bleibt denn wohl die Auffassung, daß eine solche Bildung eben auf der Schule nichts zu suchen habe, deren Aufgabe es sei, für das praktische Leben vorzubereiten. Damit wird jedoch eine neue Sklavenshaltergesellschaft proklamiert, eine bisher unbekannte Differenz zwischen einer verschwindenden elitären Minderheit und einer Massenbildung, die den austauschbaren Dehilen für den Arbeitsmarkt auszustoßen hat. Es ist dies eine Proklamation der Denkverweigerung. Es ist bezeichnend, daß die Verhaltenswissenschaften, diese neue Form des Darwinismus, in den vorliegenden Konzepten der Schulreform zur Grundwissenschaft erhoben werden; dies zielt auf die Vernichtung aller Bewußtseinskultur. Das Gleichheitsprinzip realisiert sich als Bildungsverweigerung für alle.

Die Frage, die somit in den Mittelpunkt rückt, zielt auf die Qualität der Bildung, die den Inhalt der zukünftigen Schule bilden soll; nicht so sehr auf ihre institutionelle Form. Sie stellt sich als Frage, ob mit der Liquidierung der organisatorischen Form des bisherigen Bildungswesens auch sein gesamter bisheriger Inhalt liquidiert werden soll. Die vorliegenden Konzepte weisen auf ein postliterarisches Zeitalter, auf die vollkommenste Verzahnung von Bildung und Technologie, auf die vollendete Fremdbestimmung. Ein anderes Konzept wäre denkbar: Die anhebende Überflußproduktion der Gesellschaft erlaubt den Sprung in die Bildungsgesellschaft, in eine anhebende Freiheit des Menschen, erlaubt es, den bisherigen geistigen Besitz einer Minderheit endlich für alle Kinder des Volkes zu öffnen. Gegenüber dem Reformbündnis von monopolisierter Industrie und linkem Vulgärmaterialismus wäre dies eine wahrhaft

8 Alkidamas, in: Aristoteles: Rhetorik 1273b.

umstürzende Konsequenz; von einer solchen Massenbildung ist jedoch keine Rede. Diese Konsequenz enthält die wirkliche Antithese zu einer Bildungsreform, wie sie uns heute nach dem Muster kranker Gesellschaften angeboten wird, sie zielt auf die Inbesitznahme des Geistes der Menschheit durch den Menschen. Dies zu fordern, ist wahre Hinterlassenschaft der humanistischen Bildung; unter ihrem Zeichen wurde der Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit vollzogen, sie führte nach 1789 die deutsche Emanzipation und vollendete das Erbe der Aufklärung. Aus ihr ging die deutsche Philosophie hervor, Hegel und Marx, durch sie wird sie zum Weltbegriff der gesellschaftlichen Veränderung. Diese Bildung braucht sich nicht zu verbergen, zu allerletzt vor dem reaktionären und geistfeindlichen Positivismus, der das gegenwärtige Bewußtsein beherrscht; das Ziel dieser Bildung hat Humboldt auf die großartigste Weise formuliert: „Aus den Revolutionen gehen aber wieder neue Formen hervor, die Fülle der Kraft tritt in immer wechselnden und sich immer veredelnden Gestalten auf, und die Endabsicht wie das Wesen alles Geschehenden besteht nur darin, daß sie sich ausspricht und sich aus chaotischem Fluten zur Klarheit bringt.“⁹ Der Mensch soll seine eigene Welt bewältigen, aus seiner Determiniertheit zur Identifikation gelangen, handlungsbevollmächtigt werden.

Die Auseinandersetzung, in die die altsprachliche Bildung heute gezwungen wird, entscheidet über ihre Fortdauer. Diese Bildung wird untergehen, wenn sie sich ausschließlich auf die Vergangenheit beruft, wenn sie diese ihre Vergangenheit nicht als Zukunft begreift, die enthüllt werden muß. Sie wird eine Zukunft haben, wenn sie ihr ursprüngliches Selbstverständnis zurückgewinnt, ihr Verständnis als Bildung zur Emanzipation des Menschen. Unter diesem Verständnis überwindet sie ihre Rückzugskämpfe, wird sie zur zukunftsgerichteten Antithese eines modernen Obskurantismus, der den Menschen zur Quantität degradiert, zur Produktionsstatistik, wird sie zur Alternative einer Bildungsplanung, die in die irrationale Genese der Gesellschaft hoffnungslos verstrickt ist, mit der sie die Produktivkräfte ebenso anpeitschen muß wie eine fortschreitende Paralisierung, die schleichende Selbstzerstörung im neurotisierten Unterbewußtsein. Es geht nicht um apologetische Selbstrechtfertigung, um pragmatische Hinweise dritter Klasse, um die Unentbehrlichkeit eines kleinen Latinums für Ärzte oder Juristen. Die gesellschaftliche Lebensfähigkeit der Absolventen altsprachlicher Anstalten kann ohnehin schwierigerlos nachgewiesen werden, es gilt dies auch für den Bereich der Naturwissenschaften. Es geht ausschließlich um eine Bildung, die den Menschen auf eine beispielhafte Weise fähig machen kann, seines eigenen Widerspruchs denkend inne zu werden, sich selbst zu begreifen. Es geht um eine höchste Form der analytischen Bil-

9 Humboldt, Wilhelm v.: Betrachtungen über die Weltgeschichte. In: Werke, hrg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel, 5 Bde., Darmstadt 1960 ff., Bd. 1, S. 572.

dung, die das Instrument an die Hand gibt, die irrationalen Prämissen des technologischen Automatismus zugunsten des Menschen aufzudecken, seine Steuerungsmechanismen unter die Erkenntnis zu zwingen. Humanistische Bildung ist Freisetzung des Menschen in seine Wirklichkeit. Diese Freisetzung wird nicht an der Straßenecke verschenkt; sie will mühselig erarbeitet sein. Eben dies ist Glück im Unterschied zur Lust, die man sofort haben kann, aber die ohne alle Zukunft bleibt. Die Tatsache, daß sich früher nur eine Minderheit bilden konnte, ist kein Grund, Bildung abzuschaffen; sie wird, im Zeichen einer beispiellosen Revolutionierung der Produktivkräfte, zur Forderung, qualitative Bildung an alle zu vermitteln, Bildung, die zum Widerstand fähig macht.

Die alten Sprachen, vor allem jedoch das Griechische, vermitteln eine solche Bildung auf hervorragende Weise; es darf noch einmal darauf eingegangen werden. Bildung, wie sie die alten Sprachen vermitteln, verlangt einen Prozeß der Entsagung, dies ist unbezweifelbar. Die geistige Befreiung des Menschen verbindet sich hier auf besondere Weise einer disziplinierenden Aneignung, wir werden frei über eine Auferlegung. Über die Gestalt eines Fremden kommen wir zu uns selbst, um mit Hegel zu reden, durch den Umweg des Geistes. Hier wird nichts verschenkt, aber niemand schenkt uns auch eine menschenwürdige Zukunft. Die pädagogischen Pseudorevolutionäre, die die Arbeit abschaffen wollen, sollten Lenin lesen. Der Stoff, an dem sich der Prozeß der geistigen Befreiung vollzieht, verlangt schon früh eine höchste Entwicklung der Abstraktionsfähigkeit, er übt diese Fähigkeit über die Vielzahl grammatischer Variationen, um Bewußtheit zu erzeugen, Welt durch die Sprache zum Objekt zu machen. Die Fähigkeit zur Abstraktion löst von der Determinierung, die die reine Anschauung über uns verhängt; Abstraktionsfähigkeit ist gleichbedeutend mit der Fähigkeit zur Freiheit. Aus diesem Grunde schloß die Herrschaft vergangener Zeiten das abstrakte Denken aus der Unterrichtung der breiten Volksmassen aus; sie erkannte zu Recht darin eine politische Gefahr. Noch die Stiehlschen Regulative des Jahres 1854 verbieten grammatische Übungen an Volksschulen, weil sie als potentiell subversiv erkannt werden. Altsprachliche Bildung zielt jedoch entscheidend auf diese Fähigkeit der Abstraktion, durch die Sprache werden alle Kategorien an die Hand gegeben, die den Schlüssel der gesellschaftlichen Welt bilden. Der Begriff erscheint in seiner ersten, abstrakten Präzision; es ist der gleiche Begriff, der aller modernen Theorie zugrunde liegt. Der erarbeitete Begriff gewinnt damit den Charakter einer unbegrenzten Internationalität; nicht nur die Wissenschaftssprache, sondern die gesamte, politisch relevante überationale Kommunikation unserer Zeit gründet sich auf die Nomenklatur der antiken Begriffe, die revolutionäre Theorie des 20. Jahrhunderts vor allem ist ohne diese Begriffe überhaupt nicht denkbar. Das antike Vokabularium ist Inbegriff alles Herrschaftswissens; will man Herrschaftswissen aufheben, muß man alle an ihm teilnehmen lassen.

Ausschluß des Menschen aus der Theoriefähigkeit bedeutet Ausschluß aus der Handlungsfähigkeit. Es ist dieser tiefe Gegensatz zu allem Provinziellen, der die humanistische Bildung kennzeichnet, ein wahrhaft kosmopolitischer Charakter, der sich durch die Internationalität der Begriffe anzeigt; eben dies hat diese Bildung in der jüngeren deutschen Geschichte immer wieder verdächtig gemacht. Man lese nur die Protokolle der Preußischen Schulkonferenzen der Jahre 1890 und 1900; Wilhelm II. selbst argumentiert, daß es eben diese Bildung nicht fertigbringe, anpassungsfähige Untertanen zu produzieren, wie sie der Staat nun brauche. Man wird den Verdacht nicht los, daß gleiche Argumente auch heute ihren Hintergrundwert behalten haben, wenn man sie auch nicht mehr ausspricht. 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. Der bewußt gewordene Mensch ist in der Tat zu fürchten; der irrationale Protest verändert die Welt um kein Jota, verschwindet in den Mülleimern der Verwertungsprozesse, des gesellschaftlichen Konsums, wird zum belanglosen Aspekt einer gesellschaftlichen Liberalisierung, die der Überfluß und die mit ihm einhergehende Langeweile erzeugen.

So versteht sich die altsprachliche Bildung als Öffnungsprozeß des Bewußtseins. Sie versteht sich als Aufgabe, dem Menschen das Instrumentarium an die Hand zu geben, mit dem er seine Welt geistig ordnen und damit schließlich zugunsten des Menschen überwältigen kann. Bildung allein vermag die Welt nicht menschlich zu machen, aber sie kann das Handwerkszeug für eine menschlichere Zukunft mitgeben, in diesem Handwerkszeug selber verbirgt sich die menschlichere Zukunft. Eben dies aber muß so früh als nur möglich geschehen; ein verspäteter Ansatz ist heute bedenklicher denn je. Mit der Geburt bereits wird der Mensch unter der Bedingung der Technologie dem ununterbrochenen Beschuß durch die Medien ausgesetzt, die Einwirkungen der Gesellschaft, die der Pädagoge nicht kontrollieren kann, mißachten die uns bisher vertrauten Entwicklungsprozesse des Individuums, eine ganze Industrie ist damit befaßt, Verfrühungsvorgänge einzuleiten, die sich über die veränderte sexuelle Reifeperiode bereits objektivieren. Sinnlos und menschenfeindlich, unter diesen Umständen davon zu reden, daß man die intellektuellen Prozesse hinauszuschieben habe, wie es eine in diesem Punkt gänzlich obsolet

gewordene Reformpädagogik wollte, vielmehr geht es darum, sie unter der gegebenen gesellschaftlichen Bedingung so früh als nur möglich anzusetzen. Bildung wird zur Selbstverteidigung des Menschen. Es genügt aber nicht, Lesen und Schreiben, zunächst indifferente, rein funktionalisierbare Techniken, vorzuverlegen, wenn nicht zugleich mit einer aktiven, der Tendenz nach kritischen Entwicklung des menschlichen Geistes begonnen wird, die reine Technik somit einem qualitativen Gesichtspunkt unterworfen wird. Einer frühen Entwicklung der Abstraktionsfähigkeit kommt gerade in diesem Zusammenhang eine hervorragende Bedeutung zu; sie stellt zugleich eine bedeutsame Praxis der altsprachlichen Bildung dar. Es geht darum, die Möglichkeit eines inhaltlich bestimmten Selbstbewußtseins gegenüber einer ungeheuren gesellschaftlichen Fremdbestimmung so früh als nur eben vertretbar abzusichern. Dies ist Aufgabe der Bildung; es ist nicht ihre Aufgabe, zu besorgen, was ohnehin besorgt wird, Bildung hat eine eigene, unauswechselbare Qualität. Es ist Aufgabe der Lehrerschaft, diese Qualität zu erkennen und damit eine eigene gesellschaftliche Rechtfertigung zu gewinnen; sie darf sich nicht nur als Exekutivorgan verstehen. Es gibt keine Bildungstheorie von Rang, die Bildung auf die Reproduktion handgreiflicher gesellschaftlicher Bedürfnisse reduziert, wie unterschiedlich die Ausgangspunkte auch immer sein mögen. Eben dies gilt nicht zuletzt auch für die von Marx konzipierte polytechnische Bildung; in der berühmten Formulierung des Jahres 1866 wird die geistige Bildung einer jeden industriellen Anleitung ausdrücklich vorausgesetzt, vielmehr gewinnt die industrielle Arbeit erst unter der Voraussetzung einer geistigen Perspektive ihren eigentümlich menschlichen Inhalt. Gesellschaftliche Arbeit enthält durch sich selbst noch keinen qualitativen Bezug, sie kann für jeden nur möglichen Zweck geleistet werden. „Arbeit macht frei“ war die Devise der aufklärerischen Bildungsemanzipation; es war die Devise über die Eingangspforte von Auschwitz. Es ist die Arbeit, die der Mensch auf sich selbst beziehen kann, über deren Hilfe Vermenschlichung möglich wird; Bildung hat diese Beziehung des Menschen auf sich selbst herzustellen. Es ist die altsprachliche Bildung, die die intellektuellen Mittel für einen solchen Rückbezug auf den Menschen beispielhaft zur Verfügung stellt. Es darf dies durch einen kargen Hinweis erhellt werden: Mit Heraklit und Parmenides, mit den Begriffen des Seins und des Werdens, des Menschen als stets vorhandenem Totum und seiner Geschichtlichkeit, in der das Vergängliche siegt, ist die gesamte anthropologische Fragestellung bereits umfaßt. Sie ist noch verhüllt, gewiß, der Begriff ist nackt und erratisch, aber er muß nur geöffnet werden. Die entscheidenden Begriffe wollen so früh vermittelt sein, gleichsam auf Zukunft hin, sie entfalten sich mit der Entwicklungsgeschichte des Individuums. Hierin besteht das Geheimnis aller wahren und dauerhaften Bildung. Die abstrakte Klaviatur gewinnt den Inhalt der Welt, muß sich ihm stets aufs neue vermitteln. In der Musikpädagogik – mag dieses Beispiel

auch ungewöhnlich erscheinen – hat Béla Bartók, einer der großen Komponisten unseres Jahrhunderts, in seinem „Mikrokosmos“ das gleiche Verfahren angewandt. Der Formenreichtum der Musik steht am Anfang, wird in der Vielfältigkeit einer abstrakten Architektonik eingeübt; das geistige Gewebe wird transparent, über dessen Beherrschung der Vorgang der Verinnerlichung eingeleitet wird, der Mensch schließlich in seinen eigenen Ausdruck tritt. Mutatis mutandis gilt eben dieses auch für die altsprachliche Bildung. Sie ist nicht selbstevident, aber sie bietet das Handwerkszeug, durch das eine fremde Welt schließlich heimisch werden kann. Diese fremde Welt aber ist nicht die Welt der Antike; es ist die Fremdheit unserer eigenen, ihre ungeheure Abstraktion als Zeichen ihres naturwissenschaftlichen Ursprungs, die in den Menschen heimgeholt werden soll, damit er Welt zu Besitz machen kann. Die Welt, die sich als selbstevident darstellt und den Menschen in Anspruch nimmt, verdeckt ihren unendlichen Widerspruch, ihre offene Wunde; Technologie und Humanität fallen in ihr hoffnungslos auseinander, mit ihr schreitet die mentale Verkrüppelung des Menschen unaufhaltsam fort, wird das Rauschgift zum Ausweg. Es ist diese selbstevidente Welt, in der das Kind zum Opfer wird; sie verdunkelt ihre wahren Prämissen. Bildung jedoch, die ihren stets wieder zu erhellenden Ausgang in der griechischen Welt sucht, ist Bildung zum bewußten Aushalten, zu einem bewußten Erleiden, aber eben doch auch mehr. Sie hat den entscheidenden Schritt des griechischen Geistes für ihre Zeit neu zu tun. Es ist dies der Schritt vom Mythos zum Logos, vom Verhängtsein zur vernünftigen Selbstbestimmung des Menschen, von der Verfolgung durch die Erinnyen zur Besitzergreifung der wirklichen Welt. Der Mythos ist unüberwunden, die irrationale Entzweiung; die Vernunft will ganze, konkrete, gesellschaftliche Wirklichkeit werden. Die Rationalität unseres Jahrhunderts ist nur partiell, kommt über die naturwissenschaftliche Widerspruchslosigkeit der Gesellschaft nicht hinaus, der Mensch bleibt in ihr zerrissen, dem mythischen Verhängnis ausgeliefert. Altsprachliche Bildung wird zur Antithese gegen einen Positivismus, der den Menschen in seinen Ketten beläßt, im Dunkel der Unerkennbarkeit. Als anbrechende Welt des Logos wird sie zum Hinweis auf die unangebrochene Welt des Menschen, Hinweis auf eine unbeendete Geschichte. Mit dem griechischen Geist zu leben, heißt mit der Antizipation des Menschen zu leben. Es geht um eine Bildung, die sich nicht widerspruchslos in die blinde Gesetzlichkeit des gesellschaftlichen Prozesses auflösen läßt, sondern ihn widerspruchshaft durchbricht, ihn der Bewußtlosigkeit entreißt. Diese Bildung ist antifunktionell um des Menschen willen; sie fragt nach dem Rätsel, das die Sphinx dem Ödipus aufgab, nach dem verborgenen Menschen unter seiner Geschichte, nach dem Bruch mit einer verhängten Natur. Sie fragt nach der Beendigung der Naturgeschichte des Menschen.

Nun findet sich heute kaum jemand, der sich einer ernsthaften Auseinan-

dersetzung stellt, das Management beherrscht den Markt und die gestohlene Vokabel des Fortschritts. Wer die Bildung des Humanismus verteidigt, wird als reaktionär gebrandmarkt oder als Außenseiter abgetan; weithin ist die Einstellung nur tiefenpsychologisch zu entschlüsseln, als eine Form des Minderwertigkeitskomplexes, der die moderne Gesellschaft gefährlich kennzeichnet. Dem positivistischen Effizienzgedanken, der Reduzierung aller Bildung auf Quantität, entspricht ein vulgärer Materialismus, der die Verwertungsprozesse, das Ausweiden des Menschen für nicht weiter befragte gesellschaftliche Bedürfnisse zum Imperativ erhebt. Hier jedoch ist in Wahrheit das reaktionäre Bildungsphänomen dieser Zeit zu suchen; es ist überall dort zu suchen, wo die Frage nach der menschenwürdigen Prämisse tabuiert, der Begriff des gesellschaftlichen Bedürfnisses der Reflexion entzogen, die Gesellschaft zum Absolutum erhoben wird, an dessen Existenz nicht gezweifelt werden darf. Bildung, als Frage nach dem Verbleib des Menschen, wird auf das Exil verwiesen. So kommt es entscheidend darauf an, unter welchen Gesichtspunkten der Kampf um einen Bildungsinhalt aufgenommen werden muß, der uns unverzichtbar erscheint. Man kann ihn nicht aufnehmen, um einige bildungsbürgerliche Reservate zu erhalten; die geschichtliche Liquidierung dieses Bürgertums ist nahezu abgeschlossen. Dafür kann und darf es keine humanistische Bildung mehr geben. Auch kann es nicht genügen, im Spielraum der Variationsbreiten eine Existenz auf Frist zu gewinnen, eine Art geistiger Luxusbewilligung innerhalb des pragmatischen Konzeptes der Denkfabrik. Niemandem ist mit diesem Luxus gedient; er würde lediglich der Verdunkelung dienen, die wahre Tendenz unerkennbar machen. Die Rettung der altsprachlichen Bildung kann nur aus einer Überlieferung gelingen, mit der sich der Humanismus stets an die Spitze des geistigen Befreiungskampfes der Menschheit gestellt hat, sich als seine Avantgarde begriff. Mit der anhebenden Produktion des Überflusses ist die materielle Voraussetzung für eine Freiheit geschaffen, wie sie der bisherigen Geschichte unbekannt blieb, mit der Revolution der Produktivkräfte kann Bildung für alle gefordert werden. Konnte bislang nur eine Minderheit in Wahrheit gebildet werden, die von der unmittelbaren Not freigestellt war, so kann Bildung nun erst umfassend werden. Die materielle Versklavung des Menschen beginnt ihre Berechtigung zu verlieren, damit auch die Form jener Bildung, die ihrer Determination unterworfen blieb. Für Bildung, mit der sich der Mensch zum Gegenstand wird, für die Bildung der Minderheit von gestern, bricht die historische Stunde erst an; sie kann zur Bildung en masse, die Gesellschaft zur Bildungsgesellschaft werden, wenn sie aufhört, ihren Überfluß zu vernichten. Es geht nicht um die Bitte, auch eben noch mitgehört zu werden. Es geht um eine tiefgreifende gesellschaftliche Herausforderung des gegenwärtigen Bildungskonzepts, um die Forderung, den gesellschaftlichen Überfluß auf den Menschen zu lenken, auf seine freie Selbstverständigung, um die Öffnung aller bisherigen elitären

Bereiche. Es geht darum, den Anbruch des postliterarischen Zeitalters zu verhindern, der brave new world des paralysierten Bewußtseins zugunsten des menschlichen Reichtums, der humanen Bewältigung der Geschichte. Die klassische Bildung findet hier ihre Aufgabe für diese Zeit, sie ist selber Ankündigung der Freiheit, einer unausgeschöpften Selbstfindung des Menschen, eines ästhetischen Spieltriebs, den erst der von seiner bisherigen Not entbundene Mensch zum Eigentum machen kann, der Mensch, der sein Sklaventum hinter sich gelassen hat. Es geht um die Selbstbestimmung, die der Mensch in seiner heutigen Welt gewinnen kann, wenn sie für den Menschen eingerichtet wird, es geht darum, sie für den Menschen einzurichten. Nicht retten, was zu retten ist, sondern Bildung zum Menschen fordern, Bildung zum Menschen für alle fordern. Humanistische Bildung in ihrem tiefsten und umgreifenden Verstande für alle fordern.

„Ich für meinen Teil“ schreibt Nietzsche 1872 in seiner Abhandlung „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“, „kenne nur einen wahren Gegensatz, Anstalten der Bildung und Anstalten der Lebensnot: zu der zweiten Gattung gehören alle vorhandenen, von der ersten aber rede ich.“¹⁰ Für Nietzsche mußte dieser Gegensatz unüberbrückbar bleiben; die materielle Bedingung machte Lebensnot ganz unabweisbar, ein später, tragischer Widerspruch wird früh vernehmbar. In der Tat weist die Geschichte der Bildung auf zwei große, letztlich jedoch aufeinander zugehende Tendenzen. Der Humanismus, auf die Wiederherstellung des fragmentarischen Menschen gerichtet, auf den l'huomo universale von der florentinischen Akademie bis zu Humboldt, zeigt den zu sich selbst befreiten Menschen in einer imaginären Landschaft an, mit unerhörter Faszinationskraft, aber die Schranken der Wirklichkeit, der reale Stand der Produktivkräfte läßt Befreiung nur für das Spiegelbild erscheinen, in dem die Not bereits abfällt, die die Hände bindet. Nur eine verschwindende Minderheit kommt in den gebrochenen Genuß einer Bildung, die sich dieser Not entrückt, aber doch niemals frei wissen darf von der Schuld gegenüber den andern, die im Dunkel bleiben. Bleibt der Humanismus als Vision vom Menschen, der seine Mühsal schon hinter sich hat, Besitz der happy few, um mit Stendhal zu reden, kann er die Menschheit nur dem Begriffe nach einschließen, nicht aber mit ihrer Wirklichkeit, so geht die Bildungstendenz der arbeitenden Klassen von Anfang an vom Kampfe des Menschen mit der Natur aus, deren Bewältigung als Befreiungsprozeß verstanden wird. Der Gedanke der Arbeits-, der Produktionsschule wird über eine unmittelbar materielle Arbeit gefaßt, die diesen Kampf des Menschen mit der Natur reflektiert. Doch ist materielle Arbeit auch hier nicht ihr eigener Zweck, sondern ein Weg, den der Mensch aus dem Dun-

10 Nietzsche, Friedrich: Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. In: Gesammelte Werke in 23 Bänden (Musarion-Ausgabe), München 1922 ff., Bd. IV, S. 82.

kel heraus beschreitet, um schließlich zu seiner eigenen Verwirklichung als freies, geistig-sinnliches Wesen zu gelangen. Die Mühsal der Produktionsschule ist somit letztlich ohne Widerspruch zur humanistischen Vision; sie ist ein historischer Kompaß, eine Aufzeigung, daß Freiheit nur über die Bewältigung der Natur durch den Menschen erreichbar ist. Der Weg zur Emanzipation durch Arbeit soll schließlich zur Besitznahme des menschlichen Eigentums durch den Menschen führen, zum gleichen humanistischen Ziel. Mit der Revolutionierung der Produktivkräfte wird die Arbeitsschule, die ihren Weg allein über die nutzbringende gesellschaftliche Produktion bestimmt, ihres emanzipatorischen Charakters entkleidet. Die Schule wird zu ihrem wirklichen Bildungsauftrag frei. Was einst Emanzipation war, wird zur Perversion, zur Theorie der Produktionsfetischisten, wendet sich gegen sich selbst. Die Schule der Lebensnot kann der Vergangenheit angehören, wenn die unerhört wachsenden Mittel auf den Menschen gelenkt werden; die Schule der Bildung kann wahrhaft erst heute beginnen. Den Beginn dieser Schule zu fordern, die Öffnung des geistigen Menschheitserbes für die ganze Menschheit, ist Sache des Humanismus. Die Schule der Lebensnot wird zum Feind des Menschen. Die gesellschaftliche Produktion, die von den Planern zum Ziel der Bildung gemacht wird, erzeugt den Reichtum, den die Menschheit stetig aufs neue vernichtet; es ist die Sache des Humanismus, den Menschen aus diesem Reichtum hervortreten zu lassen. Erst heute kann Bildung zum Selbstzweck werden, die materielle Basis ist dafür geschaffen; es ist die Sache der Humanisten, diese Bildung und damit Vermenschlichung der Gesellschaft durchzusetzen. Die Zeit ist reif, auch für die volle Aufgrabung der klassischen Bildung in ihrer unerschöpflichen geistigen, sinnlich-ästhetischen Dimension; es geht darum, den kostbaren Besitz, den Besitz einer Minderheit zu einem gemeinsamen Besitz zu machen an Stelle der anhebenden Bildungsverweigerung für alle. Wir vertreten eine Bildung, die Auskunft über sich selbst erteilt, über den Menschen, den sie zum Ziele hat, seine beginnende, mögliche, reale Freiheit. Hier wird um nichts gebeten; die Sache des Menschen wird vertreten. Nur so hat der Humanismus eine Aussicht, wenn er die Größe der Überlieferung als Fingerzeig auf die Zukunft versteht. Nichts anderes ist diese Überlieferung als Traum des Menschen von sich selbst, Traum in der Verbannung; die Verwirklichung dieser Überlieferung ist die zukünftige Geschichte der Menschheit. Kein Zoll darf zurückgewichen werden; die Koalition von reaktionärem Positivismus und linkem Geistesmangel ist nicht unüberwindbar, das blinde gesellschaftliche Bedürfnis muß in seiner Paradoxie aufgedeckt werden. Der Mensch muß aus der Produktion hervorgehen. Bildung zum Menschen, zur Befreiung des Menschen von der Determination durch sein Elend, Ausbildung aller Kräfte des Menschentums war Perspektive der humanistischen Bildung; ihre Zukunft beginnt erst. Sie wird nicht geschenkt. Wir werden sie durchsetzen müssen auf dem Hinter-

grund einer wachsenden psychischen Verstümmelung des Menschen in den Überflußgesellschaften. Der produktions-effiziente Neanderthaler, Rauschgiftes-capism vor der Sinnlosigkeit des Seins dürfen das letzte Wort nicht haben. Sie werden es nicht haben, wenn wir es nicht wollen, wenn wir uns frei machen von dem erbärmlichen Gehorsam, der alles defaitistisch auf sich nimmt. Es ist an uns, die Bildungsalternative zu entwickeln, die den Reichtum auf den Menschen lenkt, auf seine universelle Entfaltung. Diese Schule hat eine stolze Überlieferung, ihre hervorragendsten Schüler haben vor den Henkern des Dritten Reiches gestanden, ohne zurückzuweichen; sie wird eine Zukunft haben, wenn wir den Widerspruch unserer Zeit begreifen und mitten in ihm mit der uns anvertrauten Hinterlassenschaft den Fuß auf ein neues Land setzen. In diesem Geiste: ad multos annos.

.

3. Die Hinterlassenschaft des Jan Amos Comenius als Auftrag an eine unbeendete Geschichte (1971)

1. Herkunft

In der Nacht zum 17. April 1521 war Thomas Müntzer aus Zwickau mit seinem Schüler Marcus Thomae Stübner nach Prag geflohen und predigte dort dem tschechischen Volk. Er schlug einen öffentlichen Aufruf an: „Gott wird wunderbare Dinge tun mit seinen Auserwählten, sonderlich in diesem Lande. Denn hier wird die neue Kirche angehen; dies Volk wird ein Spiegel der ganzen Welt sein.“¹

Die Flucht Müntzers nach Prag war nicht zufällig; der Geist des Aufstands war von Böhmen und Mähren herübergekommen und hatte im Grenzgebiet Mittelpunkte intensiver Kommunikation gefunden. Die Zwickauer Propheten waren Erben des Hussitentums, das sich in Deutschland überall ausgebreitet hatte; es verband sich dem Untergrund, über den der Zerfall der mittelalterlich-hierarchischen Welt zugunsten einer neuen Menschengemeinschaft erkennbar wird. Die hussitische Militanz führt den Umschlag von der Mystik zum Aktivismus herbei, läßt die Klassenwidersprüche zur offenen Wunde werden. Obgleich die Kader der Bewegung schon seit Jahrzehnten vernichtet sind, notiert Pirkheimer noch im Jahre 1517, daß das Hussitentum in Deutschland stets weiter um sich griffe. Als Müntzer in Prag den Aufruhr predigt, geschah dies post festum: Žižka und Prokop lagen schon hinter ihm, die Erhebung war ausgeblutet. Er bleibt ohne bedeutende Resonanz, aber der Funke war bereits übergesprungen. Retrospektiv wird eine große Bewegung erkennbar, die die zentraleuropäischen Länder mit dem Koma des Mittelalters überflutet; mit der politischen Geburtsstunde der bürgerlichen Klasse wird ein gleichzeitiger Versuch erkennbar, die nun erst wahrhaft anhebende bürgerliche Periode zu überspringen und das Gottesreich ohne jede Rücksicht auf die Bedingung auszurufen. Die antizipatorische Gewalt des Bewußtseins wird revolutionär faßbar. Die neue Lehre weist in ihren Ursprüngen auf deutlich erkennbare Quellen. Sie wird mit dem Monopsychismus des Averroës vorbereitet, den neuplatonischen Aristoteleskommentaren, über die Naturrecht und innere Lichteinheit bewußt, zu einer sich ausbreitenden Erfahrung werden, die das Ende aller Bedrückung verheißt; die Apokalyptik des Joachim von Floris läßt ihre Spuren zurück. Die materielle Schranke der gesellschaftlichen Verfassung wird durch die chiliastische Erwartung abgetan. Der Antichrist ist nun in der Gesellschaft

1 Müntzer, Thomas: Sein Leben und seine Schriften, hrg. v. Otto H. Brandt, Jena 1933, S. 61.

selbst, als corpus mysticum in der Wohnstatt der Herrschenden. Das Erwachen des gemeinen Mannes nimmt seinen bedeutsamsten Ausgang von England; Wiclif wirkt mit unvorstellbarer Gewalt auf die böhmischen Lande. Von dort findet der Aufstand schließlich über Deutschland und die Niederlande nach England zurück, um mit dem linken, millenarischen Flügel der puritanischen Revolution unterzugehen. Die Bewegung läuft der bürgerlichen Reformation stets einher, versteht sich als Lichtozean, der kollektive Befreiung anzeigt. Wo sie auch immer anhebt, werden eschatologische Zeichen gesetzt, wird die bürgerliche Reform transzendiert, wie später die radikalen Jakobiner die große Revolution, die Kronstädter Matrosen den Roten Oktober transzendieren. Die Produktivkräfte lassen keine Verwirklichung zu; in Deutschland scheitert selbst der Versuch, eine bürgerliche Epoche einzuleiten, aber der Geist hat sich schon auf das andere Ufer gesetzt.

Herkunft ist für Jan Amos Comenius von zwingender Kraft, das Lebenswerk verwandelt sie, übersetzt sie in die konkrete Bedingung, überliefert sie schließlich in der Sprache der Menschheit als Sache ihrer gesamten Zukunft, doch bleibt diese Herkunft bis an das Ende erkennbar. Aus der Gemeinschaft der Böhmischemährischen Brüder hervorgegangen, war er ein Kind armer Leute; arm blieb er sein Leben lang. Angesichts der Klassenwidersprüche, die sich gerade in der vorreformatorischen Bewegung in Böhmen auf das schärfste ausprägten, blieb er der Sache des gemeinen Volkes verbunden, doch hinderte ihn seine ungewöhnliche Begabung, den Reichtum der Werte zu verkennen, den das Herrschaftswissen verwahrt hielt. Er wollte diesen Reichtum vielmehr an alle austeilen. Mit allen verband ihn der nationale Aspekt des Emanzipationsversuchs, jener Aspekt, der auf eine eigene, tschechische Identifikation gerichtet war; hier sprach er für das gesamte Volk, nur eine Gruppe von Profiteuren, die fremden Herren diente, schloß sich aus. In den Gemeinden der Böhmischemischen Brüder spiegeln sich bedeutsame Antagonismen, sie sind ein erhellender Mikrokosmos des größeren Widerspruchs, der durch Jan Hus und die Folgen nicht gelöst werden konnte, wohl aber zu einer bis dahin beispiellosen Dramatik gebracht wurde. Doch sind Hinweise nötig, um den Hintergrund näher zu zeichnen.

Die Bewegung, die durch die Hussiten ausgelöst wird und im Prozeß ihrer Selbstverständigung entscheidend in die Böhmischemischen Brüder einmündet, kündigt auch als nationale Emanzipationsbewegung das Ende des Mittelalters an. Die Entwicklung der tschechischen Literatursprache, die mit Comenius ihren Höhepunkt und langandauernden Abschluß findet, ist auf das engste mit ihr verknüpft. Die Hussitische Massenbewegung ist zugleich vor allem eine demokratisch-politische Bewegung, die sich gegen eine fremde, klerikal-feudalistische Herrschaft wendet. Das nationale Element wird nicht isoliert, sondern cinem umgreifenden Ansatz verbunden. Damit gewinnt die Bewe-

gung, die Landadel, Bürgertum und Agrarproletariat in gleicher Weise umfaßt, einen grenzensprengenden Charakter. Der Kelch wird zum Symbol des demokratischen Ausgangs, mit dem Abendmahl in beiderlei Gestalt wird auf das allgemeine Priestertum verwiesen. Innerhalb dieses gemeinsamen Rahmens treten die divergierenden Interessen jedoch unmittelbar in Erscheinung, Aristokratie und Großbürgertum sondern sich mit ihren Belangen von den landproletarischen Massen, denen sich hervorragende Vertreter des niederen Adels anschließen. Der proletarische Flügel wird schließlich, nach blutigen Bürgerkriegen und nachdem er die gesamte europäische Welt erzittern ließ, 1434 und 1453 entscheidend geschlagen. Mit den Taboriten wird die linke Position der Bewegung gekennzeichnet, mit der Gründung der Stadt Tabor sollte das Neue Jerusalem errichtet werden. Der Rückbezug der gesellschaftlichen Utopie auf das Alte Testament wird erkennbar: „Hat Dir nicht der Herr, der Gott Israels, geboten: Gehe hin und zieh auf den Berg Tabor und nimm 10 000 Mann mit Dir von den Kindern Naphtali und Sebulon! Denn ich will Sisera, den Feldhauptmann Jabins, zu dir ziehen an das Wasser Kison mit seinen Wagen und mit seiner Menge und will ihn in deine Hände geben.“² Von Anfang an sind die Taboriten der internationalen Bewegung unmittelbar verbunden; auf ihren Heerzügen lassen sie überall organisierte Zellen des Aufstands zurück. 1433 wird Prokop auf dem Baseler Konzil vornehmlich von Peter Payne, einem englischen Schüler Wiclifs, beraten, seit 1418 fliehen „Brüder und Schwestern des freien Geistes“, Anhänger einer neuplatonischen Menschenvergottung, nach Böhmen und Mähren, später suchen die verfolgten brandenburgischen Waldenser dort ein Asyl. Für lange Zeit noch bleibt das Land ein Zufluchtsort der kommunistisch-spiritualistischen Bewegung. An der Grenzscheide findet 1526 der entscheidende Nikolsburger Täuferkongress statt, seit 1528 sammeln sich Zehntausende in der Gegend von Austerlitz-Slavkov u Brna, um kommunistisch-religiöse Lebensgemeinschaften zu begründen, deren detaillierte Organisation und distinkter Charakter vor allem durch die ungewöhnliche Erscheinung Jakob Hutters bestimmt werden. Bleibt die revolutionäre Anziehungskraft Böhmens damit weit in das 16. Jahrhundert hinein erhalten, so wird dies eben auch personell stets wieder belegt. Schon Friedrich Reiser, der die radikale Botschaft um die Mitte des 15. Jahrhunderts in Deutschland verbreitet und die kommende Bewegung bis zu seinem Verbrennungstod in Straßburg im Jahre 1458 wesentlich vorbereitet, wird durch die Taboriten zum Bischof geweiht. Es ist daher außerordentlich wichtig, den international-revolutionären Charakter der Böhmisches Bewegung zu erkennen, der ihren nationalen stets überschreitet, um das *evangelium aeternum*, das angebrochene Gottesreich in allen Ländern auszurufen. In der Verbindung

2 Altes Testament, Das Buch der Richter, 4.6.

eines frühen nationalen Reifeprozesses mit der weitergeführten, nun aber zum Massenbewußtsein entwickelten Internationalität des Mittelalters wird ein Charakteristikum erkennbar, das auch das Werk des Komenský auf hervorragende Weise kennzeichnet und von ihm zur vollen Gestalt gebracht wird.

Die Bewegung der Taboriten zielt auf die Errichtung des Neuen Jerusalem; das neu entdeckte, weltlich-göttliche Reich versteht sich als konkrete Widerspruchsaufhebung. Die Theologie ist pelagianisch, die Erbsünde ist zurückgenommen, jede Klassenherrschaft aufgehoben. Die Wiederherstellung des Paradieses wird angekündigt. Schon zu Beginn des 15. Jahrhunderts hatte sich Aegidius Cantoris, der Sekte der *homines intelligentiae* angehörend, nackt in den Straßen von Brüssel niedergelassen, um das Zeichen der Restitution zu geben. Dieses Zeichen, das die Rücknahme von Sünde und Paradiesvertreibung optisch erkennbar macht und zur Sofortbefreiung auffordern soll, bleibt bis in das 17. Jahrhundert hinein bedeutsam, findet sich auch später noch in den Untergrundsekten, in denen die Verfolgten ihr Leben fristen. Der Begriff der „Adamiten“ bleibt eng mit Tabor verbunden und weist stets auf den politisch militanten Ausgang zurück, der Naturzustand bleibt explosives Politikum. 1476 predigt Hans Böhm, Sackpfeifer zu Niclashausen, vor gewaltigen Menschenmengen „nacket in der Tabern“, die Naturbefreiung der Adamiten findet sich bei Adam Pastor und David Joris, findet auch hier ihren Weg über die Niederlande nach England, wo Jakob Naylor als Christus nackt in das Bristol des Jahres 1665 einzieht. Die Nacktheit zeigt das wiedergewonnene Geschlecht an; mit Adam fiel die ganze Menschheit, sie wird als ganze Menschheit wiedergewonnen, Ansätze für eine uneingeschränkte Emanzipation der Frau sind erkennbar. Die Postulate der Radikalen führen zu einer schnellen Einigkeit ihrer Gegner, auch in Böhmen sucht nun der bürgerlich-aristokratische Flügel der Nationalbewegung eine Aussöhnung mit seinen bisherigen Feinden. Die Taboritischen Adamiten werden schließlich fast ausgerottet, der proletarische Flügel geht nach verzweifelter Kampf unter, aber nicht, ohne eine eigene gesellschaftliche Organisation geschaffen und die Sprache des Aufbruchs an die europäische Umwelt weitergegeben zu haben. Die Zusammenhänge der Gesamtbewegung sind bis heute noch wenig untersucht, doch sind eben zwei Anstöße für die Selbstverständigung des Bewußtseins entscheidend, die bis tief in die Aufklärung hineinwirken und selbst die darauffolgende, klassische Philosophie nicht unberührt lassen. Der aufgebrochene Naturalismus hat eine introspektive und eine objektivierende Komponente; introspektiv weist er sich als neuplatonische Mystik aus, zunächst quietistisch, als inwendige Gleichheit im „Sich-zu-Grunde-Lassen“, dann revolutionär als erfahrbare kollektive Macht; die Theorie der inneren Erfahrung reicht von der Averroës-Rezeption bis zu Jakob Böhme. Die Ursprünge öffnen sich, in die sich das gespaltene Bewußtsein zurücknimmt. Dem neuplatonischen Element, das für die

Entwicklungsgeschichte des revolutionären Bewußtseins von hervorragender Bedeutung ist, tritt der Naturrechtsgedanke verobjektivierend zur Seite, „ein statut oder gebott von gott ist von vernunft der natur gegeben“. Während die Lehre vom inneren Licht schnell zum Besitz des gemeinen Mannes wird, ist die Entwicklung der Naturrechtstheorie sozialgeschichtlich vor allem eine Leistung der aufsteigenden bürgerlichen Klasse, doch bleiben Naturrecht und inneres Licht stets interdependent, Vernunft und Mystik. Auch dies findet sich bei Comenius später ganz deutlich wieder. Die neuplatonische Lichtmystik der *via lucis* und der *Panaugia*, die die Alleinheit des Menschengeschlechts bezeugt, bezeugt zugleich eine gemeinsame menschliche Vernunft, sobald sie ihrer selbst inne wird. „*Lucis Intellectualis Objectum est Mens hominis*“³, heißt es im *Caput XII* der *Panaugia*. Im Werk des großen zeitgenössischen Theoretikers des englischen „civil war“, Gerrard Winstanley, ist die Aussage fast gleichartig; „inner light“ und „reason“ werden austauschbar angewandt.

Die gesamte Bewegung ist nicht zu verstehen ohne ihre Illumination durch die Schrift. Doch ist es hier eben bezeichnend, wo der Schwerpunkt gesucht wird. Er ist eindeutig. Die aktivistisch gerichtete soziale Utopie findet ihren Ursprung im Alten Testament, die Hussiten führen ihren Kampf für Jehova. Müntzer war das Schwert Gideons, die englischen Leveller unterschreiben als Volk Israel. Die Wiedertäufer zu Münster führen ihre Organisation auf den Alten Bund zurück. Der Messianismus gründet sich auf den Menschen, der die Welt für den Messias bereitet; der absolute eschatologische Gedanke verabsolutiert die Kausalität Gottes. Die jüdische Überlieferung wird zur Provokation des Aufstands. Der messianische Charakter, der die Gewißheit der Wiederkunft Christi, des neuen Äon, aus der Zubereitung der Welt durch den Menschen versteht, in der schließlich, nach altem Prophetenwort, Schwert und Pflug miteinander vertauscht werden und der Christus-Messias in die vom Menschen ent-sühnte Erde kommt, ist der Charakter des Comenianischen Werks. Er verbindet sich jenem anderen, apokalyptischen Rückgriff, der sich auf das ewige Evangelium der Offenbarung des Johannes richtet. Mystik und Aktivismus, hellenistisch-griechische und alttestamentarisch-jüdische Tradition greifen im Werk des Komenský ineinander. Apokalyptische Sehnsüchte sind stets gegenwärtig und suchen erkennbare Zeichen in der Zeit. Überwältigt glaubt noch der Sterbende in Antoinette de Bourignon dieses Zeichen zu erkennen, als sie ihm als neue Eva der wiedergeborenen Welt einen letzten Trost gibt. Bayle berichtet darüber in seinem berühmten „Dictionnaire“ nach der Bourignon-Biographie des Pierre Poiret: „J’ai vu un Ange de Dieu! Dieu m’a aujourd’hui envoyé son Ange.“⁴

3 Comenius, Johann Amos: *Panaugia*. In: *De Rerum Humanarum Emendatione – Consultatio Catholica*, hrg. v. d. *Academia Scientiarum Bohemoslovenica*, 2 Bde., Prag 1966, Bd. I, S. 211.

4 Bayle: *Dictionnaire*. 5 Bde., Amsterdam 1734, Bd. 2, S. 509

Tabor geht unter, aber es setzt sich als Bewegung jenseits der Grenzen fort, dauert zwei Jahrhunderte an, zeichnet die Nahtstelle zwischen Mittelalter und Neuzeit und den Versuch, an ihr über den Abgrund der Geschichte zu springen. Nach der Liquidation der Taboriten bleiben versprengte Reste, die bald schon einen erneuten Versuch unternehmen, nun aber in der Stille, waffenlos, im Geist reiner Liebe. Schon im fünften Jahr nach dem letzten Vernichtungskampf wird die Gründung der Böhmisches Brüder 1458 in Kunvald vollzogen; die Gruppierung versteht sich ähnlich, wie sich die Mennoniten nach Ende der revolutionären Täuferaufstände verstanden oder die Quäker nach Abschluß des englischen Bürgerkriegs. Petr Chelčický hatte diesem neuen Geist Ausdruck verliehen, sein bedeutendes Werk steht an der Wende; Tolstoi hat es nicht ohne Grund verehrt. In der „Unitas Fratrum“ werden jedoch mit dem ersten Konsolidierungsvorgang bald schon die gleichen Klassengegensätze erkennbar, die die gesamte hussitische Periode gekennzeichnet hatten; Adel und Bürgertum gewinnen langsam die Oberhand, eine radikal urchristliche Gruppe unter Amos von Wodnian vermag sich nicht zu behaupten. Ihr Versuch, die Konsequenz von Tabor noch einmal duldend zu wiederholen, geht unter. Seit Lakáš von Prag gewinnt die Unität eine wachsende Beziehung zur Kultur der Welt; mit der Veränderung ihrer gesellschaftlichen Struktur wird der Humanismus des aufsteigenden Bürgertums immer reicher einbezogen. Der proletarische Naturalismus stirbt ab, ohne jedoch gänzlich unterzugehen, er bleibt ein wichtiges Ferment. Stets bedroht und erneut unmittelbar gefährdet, entfaltet die verbürgerlichte Unität einen Reichtum des geistigen Lebens, der die bedeutsamste Periode der frühen tschechischen Kultur kennzeichnet. Die institutionalisierte Gemeinschaft tritt nach der Reformation in eine vielfältige Beziehung zu den neuen protestantischen Kirchen; die Affinität zum Calvinismus ist dabei bezeichnend und wird gewiß über dessen politisch-demokratische Komponente vermittelt, da der theologische Hintergrund eher konträr ist. Dennoch bleibt in diesem auf lautlose Veränderung, auf geduldig stille, gewaltlose Humanisierung der Welt gerichteten Streben ein Element des Vergangenen zurück und reproduziert sich stets auf das neue. Alles Wirken zielt auf die Aufhebung der Widersprüche, auf Gleichheit und Versöhnung, mögen die Zeitstrecken nun auch länger gesetzt sein, auf eine Welt des wiedergewonnenen Menschheitsfriedens, in dem die Kreatur ihr Angesicht erkennt. Schon die Bezeichnung der Unität weist darauf hin, daß das Gedächtnis nicht erloschen ist. „Brüdergemeinde“, „Jednota bratrská“, zielt auf das 18. Kapitel des Matthäus-Evangeliums: „Wo zwei unter euch eins werden auf Erden, warum es ist, daß sie bitten wollen, das soll ihnen widerfahren von meinem Vater im Himmel.“⁵ Der Humanismus gewinnt eine eigene, strengere,

5 Neues Testament, Matthäus-Evangelium, 18, 19.

der Sinnlichkeitslosigkeit dieses Frühpuritanismus entsprechende Form, Kirche und weltliche Gemeinschaft entwickeln eine beispielhafte demokratische Verfassung. In allem sind die Brüder der Zeit weit voraus, ihr Bildungswesen ist exemplarisch. Auch dies ist bezeichnend für die vollzogene Wandlung: Das Reich Gottes wird nicht mehr ad hoc, als Spontanvorgang erwartet, es soll über Mühe und Arbeit erworben werden, die der Lernprozeß widerspiegelt. Der Toleranzgedanke findet vor allem eine besondere Ausprägung; die unsichtbare Kirche, die das wahre Gottesreich vorbereitet, spiegelt sich nicht über eine einzige Institution, sie sammelt sich an den verschiedensten Orten in unendlicher Zerstreuung. Die totalitäre Inklinaton, die alle gesellschaftsrevolutionären Bewegungen aus der Egalitätserfahrung her aufweisen, aus der Gleichheit einer allgemeinen Vernunft, und die auch die frühen Bewegungen kennzeichnet, wird nun ganz überwunden. Eigene Leid- und Verfolgungserfahrung spielt dabei gewiß eine bedeutsame Rolle, aber auch der Strukturwandel zugunsten eines konkurrierenden Bürgertums und die fortschreitende nach-reformatorische Aufsplitterung der Welt und ihres Wahrheitsbegriffs. Die humanistische Periode wird durch den bedeutenden Bischof Jan Blahoslav hervorragend gekennzeichnet; 1564 erscheint seine Übersetzung des Neuen Testaments, ohne seine Arbeit ist die Kralitzer Bibel, mit der die Sprache geschaffen wird, in der Comenius dachte, unvorstellbar. Bleibt die ursprüngliche Ausgangsposition stets erkennbar, so ist sie nun einem Melanchthonschen Humanismus verbunden, der den Menschen auf die Freiheit zur Veränderung verweist und den Reichtum des Lebens in diese Veränderung einbezieht. Die Frage des liberum arbitrium findet eine theologisch weite Regelung. Das für die Geschichte eines befreienden Bewußtseins höchst bedeutsame Erbe der Brüder, ihre durchdringende Praxis von Bildung und gelebter Demokratie, kommt mit der Schlacht am Weißen Berge und dem Prager Blutgericht zu einem entsetzlichen Ende, das nicht nur die Identität des tschechischen Volkes für lange Zeit an die Grenze der Vernichtung bringt, sondern zum sichtbarsten Zeichen einer gesamteuropäischen Konterrevolution wird. An dem Punkt, an dem die reale Demokratie in das Bewußtsein der Massen dringt, gewinnt auch die Liquidation ihre grausamste Gestalt. Die Kirchen der Brüder, die wehrlosen Stätten des Gebets und der Menschlichkeit, werden abgerissen, in Kneipen oder Bordelle verwandelt; eine psychologisch raffiniert durchdachte Infamie sucht den Geist zu erwürgen. Der tschechische Protestantismus, diese kostbare Blüte der europäischen Geschichte, wird in den Schmutz getreten wie wenig später der französische; Ungezählte verlassen die Heimat. Die Brüder aber hatten über sich selbst hinausgewiesen, in noch unbetretenes Land. Als Comenius, Waisenkind aus den Stätten der Armut, das erst mit dem 16. Lebensjahr einen geregelten Unterricht empfangen hatte, nach Deutschland kommt, bringt er eine große Hinterlassenschaft mit. Er kommt in ein Land, in dem die

antihierarchische Theorie bereits eine hohe Ausprägung erfahren hatte; sie gewinnt mit der mystischen Dialektik Jakob Böhmes einen europäischen Höhepunkt. In Herborn erhält Comenius seine tiefsten Eindrücke. Die calvinistische Akademie war für kurze Zeit ein vibrierendes internationales Zentrum der Theologie und der kritischen Staatstheorie. Nur wenige Jahre vor der Immatrikulation des Komenský hatte hier noch Althusius gelehrt, der bedeutendste deutsche Vertreter eines revolutionär-rationalistischen Natur- und Widerstandsrechts, in steter Verbindung mit dem Flügel der Hugenotten, der die Volkssouveränitätslehre weiterentwickelt. Alsted und Piscator waren seine Lehrer. War auch die millenarische Explosion des Bewußtseins schon fast auf dem Kontinent erloschen, so gewinnt doch die chiliastische Prägung der Herborner Theologie, ihre Gründung im alttestamentarischen Bund, einen tiefen Einfluß auf den Studenten. Sie schärft das Gedächtnis an alte Bestände, bewahrt messianisches Erbe, läßt in einem Zeitalter der Ängste, in dem die mittelalterliche Welt untergeht und die neue noch nicht gewiß ist, Hoffnung überdauern. Hier fand sich Comenius bestätigt; ein Gleiches gilt für die irenischen Bestrebungen des Pareus, bei dem er nach Beendigung seiner Herborner Studien in Heidelberg hörte. Verwirklichung des Friedens war Zentrum der brüderlichen Lehre. Neu kommt die große didaktische Fragestellung hinzu, die mit Ratke begonnen hatte, neu ist der enzyklopädische Gedanke, der barocke Universalismus, der die gefährdete Welt in ein dynamisches Gleichgewicht bannt, in dem sich die spannungsreichen, todesverliebten Größen die knappe Waage halten, Phantasie und mechanisches Gehäuse, die Präzision der Uhr und der Rausch des Bewußtseinsverfalls. In Herborn beginnt Comenius ein großangelegtes Amphitheatrum Universitatis rerum. Innerhalb kurzer Frist überspringt der Student, der hier auch mit dem Instrumentarium der anhebenden Naturwissenschaften, mit dem Denken der Ramus und Vives vertraut wird, alle Phasen der Ausbildung und steht in der Mitte des produktiven Bewußtseins seines Jahrhunderts. Er wird in eine gebrechliche Welt entlassen.

2. Vernunft der Dinge

Nur Hinweise auf das Werk können hier gegeben werden; der erratische Nachlaß, die verarbeitete Welt harren ohnehin noch ihrer endgültigen Aufschließung. Entscheidend ist der anthropologische Ausgangspunkt. Er zeigt die enge Verbindung von Mystik und Rationalismus in einer Zeit an, in der sich die Frühaufklärung artikuliert. Wie sich im Werk Spinozas alte, kabbalistische Elemente einem unerhörten Vorgriff auf die reife Aufklärung verbinden, so verbinden sich auch bei Komenský die Jahrhunderte; das Bewußtsein überdacht die Vergangenheit und die Zukunft. Zugleich wird ein Übergang erkennbar; lumen

naturale und Pantheismus, Naturrecht und unio mystica, einander seit langem verbunden, sind an der Schwelle der Aufklärung noch einmal ganz vereint, bevor die Verschlingung, wenn auch niemals endgültig, zerreißt. Die egalitäre Erfahrung der Lichtfülle steht im Mittelpunkt, die gemeinsame Rationalität des Menschengeschlechts wird durch sie begründet, die sinnliche Welt gewinnt über sie ihre Rechtfertigung. Sie wird mit der Panaugia, diesem letzten großen Werk der Lichtmystik, zum Vernunftauftrag der Menschheit übergeleitet: „*Luci maximae dare objectum maximum, quo majus non detur.*“⁶ Das intellektuelle Objekt des Lichts ist der Geist des Menschen, in ihm sind die Spuren der Ewigkeit. Dieses Licht umfaßt alle und macht alle gleich; gerade an diesem Punkt ist die Auseinandersetzung des Comenius mit Descartes von außerordentlicher Bedeutung. „*Cogito ergo sum*“ ist die klassische Definition des bürgerlichen Subjekts zu Beginn seiner großen Epoche; das transzendente Subjekt erfährt sich über das Innewerden der Person. Komenský reflektiert zwar die bürgerliche Welt auf vielfältige Weise, die Produktionsbedingung ihres Aufstiegs, aber er bleibt zugleich neben ihr, im Untergrund einer Erwartung, die den Konkurrenzkapitalismus hinter sich läßt. Die Utopie des Komenský ist keine frühkapitalistische Utopie, keine nova atlantis, kein kapitalistischer Sieg über die Natur. Alles ist in allem und alles soll wieder in allem sein: „*Et quia suprema Animarum Lux Deus est hujus fulgor ita per omnia spargi potest.*“⁷ Die intendierte Wirklichkeit zielt eben nicht auf Konkurrenz, versteht sich nicht über eine Monadologie, die schon zu Beginn die abschließende Vereinsamung des bürgerlichen Individuums umfaßt, die traumatische Verinnerlichung aller Ängste; die Intention geht auf die Verwirklichung der Gemeinsamkeit, mit der sich das Licht, das *divinum lumen in homine*, als geschichtliche Realität objektiviert, als gesellschaftliche Gleichheit. Es ist dies der Weg des Wirklichen von und zu Gott als Inbegriff aller Geschichte, der Weg, dem das Wissen über die Historizität des göttlichen Wirkens zu folgen hat. So spielt das Individuum bei Comenius nur eine untergeordnete Rolle; für sein persönliches Leben galt, daß Stand und Ansehen für ihn belanglos waren. Vielmehr, so heißt es in Gottfried Arnolds „Kirchen- und Ketzer-Historie“, deren Erstausgabe nur 30 Jahre nach dem Tode erscheint, habe er „bis an seinen tod die gaben GOTTES auch in denen von der welt verworfenen personen aufrichtig bekannt“⁸. Er wußte um eine Welt, die den Menschen zertritt.

Das Menschenbild wird stets wieder angezeigt. „*Quaerimus Deum divinitatis vestigia per omnia creata notandō*“⁹, heißt es in der „Großen Didaktik“; alle

6 Comenius, Johann Amos: Panaugia. In: *De Rerum ...*, a.a.O., S. 211.

7 Ebd.

8 Arnold, Gottfried: Kirchen- und Ketzer-Historie. 2 Bde., Frankfurt am Mayn 1699, Theil III, S. 202.

9 Comenius, Johann Amos: *Didactica Magna*. In: *Opera Didactica Omnia*, hrg. v. d. Academia Scientiarum Bohemoslovenica, 3 Bde., Prag 1957, Bd. I, S. 138.

sind gerufen, Gottes Ebenbild in sich ausfindig zu machen, „ad expoliendum divinam in se imaginem“¹⁰, lesen wir in der Abhandlung „De pellenda e scholis ignavia“. In der Rede „De cultura ingeniorum“, die Comenius bei seinem Antritt in Sáros-Patak hält, wird der gleiche Gedanke mit der äußersten Radikalität festgehalten: „... per ingenium sumus imago Dei, parvi Dei“¹¹. Die Gleichsetzung von Mensch und Gott gewinnt ihre äußerste Möglichkeit. Alle sind mit dem Licht des Verstandes beschenkt, niemand soll wie eine stumme Kreatur leben, sondern nach dem Gebot der Vernunft, „cujus lumine donantur Omnes“.¹² Der Gedanke wird in der Pampaedia, dem entscheidenden Erziehungswerk, durchgehend aufgenommen. Wo Gott keinen Unterschied gemacht, soll der Mensch keine Schranken aufrichten; Gott hat keinen Unterschied gemacht. Wie wenig deklamatorisch dies gemeint ist, wie vielmehr ein Versuch gemacht wird, in die bestehende Gesellschaft einzubrechen und ihre fortschreitend absolutistisch-restaurative Struktur aufzuheben, mit der die Differenz unter den Menschen bis an eine nur eben noch mögliche artifizielle Grenze entwickelt wird, ist stets wieder erkennbar. Im „Prodromus Pansophiae“ formuliert Comenius im Hinblick auf das beabsichtigte geistige Einigungswerk der Menschheit: „Wir wollen dies, daß man bei der Verwirklichung eines pansophischen Werks alle zuläßt, sage ich, und alle anhört, was sie auch immer Gutes bringen“ – „omnes, inquam, ut admittantur et audiantur, quid boni ferant“ –, „alle, die zu den Fragen der Frömmigkeit, der Moral, zu Wissenschaft und Kunst etwas zu sagen haben oder gehabt hatten, ohne Rücksicht darauf, ob sie Christen oder Mohammedaner, Juden oder Heiden sind und welcher Gruppierung sie unter diesen auch immer angehören, alle, Pythagoräer, Akademiker, Peripatetiker, Stoiker, Essäer, Griechen, Römer, Klassiker und Moderne, Doktoren oder Rabbiner“.¹³ Comenius vergißt nicht hinzuzufügen, daß die beabsichtigte Menschheitsarbeit auch keine Klassenunterschiede oder aber Unterschiede biologischer Natur in Rechnung stellt; Männer und Frauen, Alte und Junge, Adlige, Handwerker, Bauern, das gesamte gemeine Volk ist aufgerufen. Die Forderung sprengt alle Grenzen, nicht nur die Grenzen der zeitgenössischen Welt, sie ist Ausdruck einer zu Ende gedachten, radikalen Demokratie. Die gemeinsame Vernunft soll erkennbar werden, jene Vernunft, die den Menschen konstituiert. Da sie ein jeder besitzt, gewinnt jeder die gleichen Rechte, auch im Bereich der Wissenschaften. Die Konsequenz wird umrissen: „Da wir alle Bürger einer Welt sind, was hindert, daß wir uns in einem

10 Comenius, J. A.: De pellenda e scholis ignavia. In: Opera Didactica Omnia, a.a.O., Bd. II, Teil III, Kap. X.

11 Comenius, J. A.: De cultura ingeniorum. In: Opera ..., a.a.O., S. 74.

12 Comenius, J. A.: Pampaedia, hrg. v. Dmitrij Tschizewskij in Gemeinschaft mit Heinrich Geissler und Klaus Schaller, Heidelberg 1965, S. 24. In: De Rerum ..., a.a.O., Bd. II, S. 9.

13 Comenius, J. A.: Pansophici libri Delineatio – Prodromus Pansophiae. In: Opera Didactica Omnia, a.a.O., Bd. I, S. 428/429; Comenius, J. A.: Vorspiele – Vorläufer der Pansophie, hrg. v. Herbert Hornstein, Düsseldorf 1963, S. 89.

Gemeinwesen unter gleichen Gesetzen zusammenfinden.“¹⁴ Für dieses Gemeinwesen schlägt Comenius eine Weltsprache vor. Soziale und nationale Grenzen sind aufgehoben: „Was hier gesagt wird, wird allen gesagt“¹⁵, es kann von allen erkannt werden. „Wir werden alles aus dem menschlichen Grundvermögen heraus mit allen besprechen.“¹⁶ Die konsequente Egalität, die der Licht-Vernunft innewohnt, reißt auch die Barrieren nieder, die zwischen den Geschlechtern aufgerichtet sind; an dieser Stelle erst wird die gewaltige antizipatorische, heute noch ganz unverwirklichte Kraft des Comenianischen Denkens erkennbar. In der „Didactica Magna“ ist zu lesen: „Ebenso wenig kann ein ausreichender Grund dafür vorgebracht werden, daß das weibliche Geschlecht (daß ich dessen noch besonders Erwähnung tue) von den Studien der Weisheit überhaupt ausgeschlossen werden sollte. Denn sie sind gleichfalls Gottes Ebenbild, gleichfalls Teilhaber der Gnade und des zukünftigen Reiches, gleichfalls mit regsamen, für die Weisheit empfänglichen Geiste (oft mehr als unser Geschlecht) ausgestattet; gleichfalls steht ihnen zu hohen Würden der Zugang offen, da sie oft zur Regierung von Staaten, zur Erteilung sehr heilsamen Rates an Könige und Fürsten, zur Heilkunde und zu anderen dem Menschengeschlechte fruchtbaren Dingen, auch zum prophetischen Dienst und zur scharfen Kritik an Priestern und Bischöfen“ – *increpandos Sacerdotes Episcoposque* –, „von Gott herangezogen worden sind.“¹⁷ Alle sind *participes Regni futuri seculi*. Die Untergrundtradition der Häresie, in der die Gleichheit der Geschlechter seit den Montanisten aufbewahrt blieb, wird hier zur großen Aussage formuliert. Die Frauen sollen auch Latein lernen, fügt Comenius hinzu, was nichts anderes heißt, als daß sie Anspruch auf Herrschaftswissen besitzen; einige apologetische, leicht modifizierende, die gegebenen Verhältnisse in Betracht ziehende Wendungen nehmen die entscheidende Festlegung nicht zurück. So soll der Weg zur *harmonia mundi*, zur *sapientia universalis* von allen angetreten werden, Rabbinern und Frauen, Lasträgern und Mohammedanern. Die Kreatur erkennt sich in der Kreatur wieder. Dies ist der lange Zug, der das Neue Jerusalem sucht, aus dem Dunkel in das Licht will: „*Lucem optamus, quae hominibus ostendat Omne suum bonum, et quidem Omnibus et Omnimode, citra hallucinationem, aut errorem ullum. Hoc enim demum erit Panaugia, Universalis lucis splendor.*“¹⁸ Das Licht vertreibt die Finsternis, die Sonne ist in uns selbst und sucht das Ende der Nacht. Es geht um die Wiederherstellung der Schöpfung, um die Aufgrabung ihres ursprünglichen Gesetzes. Auch hier fallen Anfang und Ende zusammen. Das Werk ist ein Werk der

14 Ebd.

15 Ebd.

16 Ebd.

17 Comenius, J. A.: *Didactica Magna*. In: *Opera* ..., a.a.O., S. 43.

18 Comenius, J. A.: *De Rerum* ..., a.a.O., Bd. I, S. 127.

Mühsal, ein Werk aus der Macht des Duldens und der Geduld, kein Werk eines vorzeitigen totalitären Anspruchs. Obzwar der im Glauben gegründete Optimismus ganz ungebrochen ist, daß es gelingt, Vernunft aus ihrer Verschüttung zu befreien, Naturvernunft, Schöpfungs- und Gottvernunft mit der Vernunft des Menschen in Übereinstimmung zu bringen, täuscht sich Comenius doch nicht einen Augenblick über die historische Realität hinweg. Dies erst macht die Größe des comenianischen Optimismus aus; er ist Optimismus *de profundis*, aus der Verbannung. Die Selbstzerstörung des Menschen ist illusionslos erkannt. Vom „Labyrinth der Welt“ bis zum Spätwerk ist eine ungeheure, oft aussichtslos erscheinende Verkettung des Menschen nachgezeichnet; von sich selbst sagt er – und Comenius spricht nur selten über sich –: „Mein Leben war ein Wandern, ich hatte keine Heimat. Ich wurde ruhelos, immerfort umhergeworfen, zu keinem Augenblick und an keiner Stätte fand ich einen bleibenden Wohnsitz.“¹⁹ Nur aus dem Auftrag des Menschen rechtfertigt sich das Leid; sein Auftrag ist Leidbefreiung. Wie schwer er sein Leben trug, findet einen bewegenden Ausdruck in der Anrufung Gottes zu Ende des „Centrum Securitatis“: „Herzlich lieb habe ich dich, o Herr, denn du bist mein Fels und meine Burg, mein Erretter, mein Schild, das Horn meines Heils, meine Zuflucht, hochgelobet in Ewigkeit! In dieser Ruhe, in diesem Frieden, in dieser seligen Stille, in dir, o Allerhöchster, du einige ewige Süßigkeit! will ich einschlafen und ruhen bis in die Ewigkeiten der Ewigkeiten. Amen, Amen, Amen!“²⁰ Der Mensch ist Minotaurus, Gott und Tier, Klarheit und Inferno, ein anfälliges Vermögen, wohnhaft im Irrgarten ohne Ende. Ein jeder hat, wie Komenský es bildlich macht, seine eigene Kanzlei, deren Gesetz niemand außer ihm selber kennt; jeder ist unendlich von allen getrennt, unendlich von Gott getrennt. Man muß „seine Kanzlei zerbrechen“; dies ist Anfang jeden Neubeginns. Nur so kann die Separation aufgehoben werden, aus der die Ängste der Welt niederfallen. Die Zerbrechung der eigenen Herrschaft ist Anfang aller Buße. So tief die comenianische Angst auch immer ist, so sehr sich Komenský in seiner seelischen Not auch immer wieder zu halluzinatorischen Außenseitern des Jahrhunderts flüchtet, um in ihrer neurotischen Prophetie Trost zu finden, so wird diese Angst doch stets wieder überwunden, aus der Gewißheit einer kommenden, vom Menschen zu erbauenden und ihm zugesagten Welt. Diese Welt ist in aller Hinfälligkeit bereits enthalten, „*defectus est vestigium entis*“, in der Hinfälligkeit wird der Aufstieg erkannt. Die Negation wird zum Zeichen des Seinsaufstiegs, die Analyse des Verfalls eröffnet zugleich seine Überwindung. Auf die Dialektik von Verfall und Verwirklichung im Werk des Komenský hat zuerst der bemerkenswerte junge tschechische Comeniologe

19 Comenius, J. A.: Das einzig Notwendige, hrsg. v. Ludwig Keller, Jena und Leipzig 1904, S. 194.

20 Comenius, J. A.: Centrum Securitatis, hrsg. v. Klaus Schaller, Heidelberg 1964, S. 152.

Pavel Floss aufmerksam gemacht, dem wir auch die Erhellung des gedanklichen Verhältnisses zum Werke des Nikolaus von Kues zu danken haben; das dynamische Widerspruchsverhältnis, das auf die *coincidentia oppositorum* abzielt, zeichnet die tiefe Verbindung ab. Das comenianische Wissen hat dabei der gesellschaftlichen Historizität zu folgen, es setzt nicht über Abgründe, ist auch keine *summa* und kein naturwissenschaftliches System. Es intendiert einen rationalen Versuch innerhalb der Geschichtlichkeit des Menschen, einer Geschichte, die nicht dem Belieben anheimfällt, anheimfallen darf, sondern der ein Gesetz unterliegt, das zu sich selbst befreit werden muß. Gott hat uns nicht dem Zufall überlassen. Die Rationalität hat große Strenge; die Hingabe an das Leben ist ohne barocke Todeserotik.

Aus vielen Lichtern soll ein einziges werden, heißt es im Prodomus: „*Modo ratio reperitur, qua omnia lumina in unum lumen coire possunt.*“²¹ Weltstaat, Universalität des Geistes und Friede der Völker, die internationalen Kolliegen der Wissenschaft sollen über den Prozeß einer Selbstfindung der Vernunft möglich werden; letztlich beruht alle Hinfalligkeit des Menschen auf Irrtum: „So meinen wir geradezu, daß die Irrtümer durch Unwissenheit entstanden sind (denn anders können sie gar nicht entstehen) und sie durch das verschwiegene Licht klarer Wahrheit beseitigt werden müssen“²²; die Leidenschaften, Spiegel eines verwirrten Geistes, sollen „durch die milde Wärme der Liebe“²³ absterben, das Werk der Pansophie, so liest man es in der Vorrede zur „*Consultatio*“, soll mit dem beginnen, worin alle einig sind, alles soll vermieden werden, was irgendeinen Menschen beleidigen könnte. „Daß Juden, Türken, Heiden (auch wir Christen, die wir in Meinungen verstrickt sind) unser Friedenswerk unangefochten wahrnehmen und darin fortschreiten können, bis alle dahin gelangen, wo sie sich von den Strahlen des Lichts umblitzt fühlen, von den Schranken des Lichtes der Wahrheit umschlossen werden.“²⁴ Die Ethik ist intellektuell; die Rektifizierung der Erkenntnis bewirkt schließlich die Neuordnung des Lebens. Dies ist sokratische Moral; sie bleibt auch heute, um die Kenntnis der Untergründe erweitert, entscheidend. „*Recte intelligere, recte agere, recte velle*“, die Reihenfolge läßt sich nicht verändern. Der Wissensbegriff ist entsprechend klar definiert: „*Scire est rem per causas nosse*“²⁵, Erkenntnis ist Aufdeckung der Ursächlichkeit. Für Irrationalismen ist kein Platz; nur was über die Erkenntnis gewonnen wird, kann einen qualitativen Veränderungsvorgang einleiten. Der große Prozeß selbst, auf den alles gerichtet ist und mit dem die

21 Comenius, J. A.: *Prodromus Pansophiae*. In: *Opera* ..., a.a.O., S. 426/427.

22 Ebd.

23 Ebd.

24 Komenský, J. A.: *Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge*, hrg. v. Franz Hofmann, Berlin 1970, S. 67; Comenius, J. A.: *Ad Genus Humanum. De Rerum* ..., a.a.O., Bd. I, S. 14.

25 Comenius, J. A.: *Didactica Magna*. In: *Opera* ..., a.a.O., Bd. I, S. 118.

Welt zu Gott gebracht werden soll, *omnia in Deum transferre*, ist ein einziger Erkenntnisprozeß. Dieser Prozeß aber wird nicht idealistisch von der Realität abgelöst, er vollzieht sich an und mit der Wirklichkeit dieser Welt. Die Fähigkeit des Menschen, seine *capacitas*, realisiert sich über diese Wirklichkeit, je tiefer er in sie eintaucht, um so mehr gewinnt er sich selbst. Die Welt ist erkennbar, die Anatomie des Alls deckt sie auf, der Geist ist imitatio der Sachenwelt, Wissen heißt Dinge nachbilden zu können. In der Wirklichkeit selbst bewältigt der Mensch seine Bedrohung, indem er die Wirklichkeit reproduziert und damit verändert. Über diese Reproduktion beginnt sich der Mensch selbst zu verstehen, begreift er damit die dem Wirklichen seit Anbeginn zugeordnete Ordnung, macht er sich auf zur Veränderung. Alle Erkenntnis ist letztlich Wiedererkennen des verdeckten Sinns. Das Instrumentarium des Menschen ist der *mundus artificialis*, über ihn wird er seiner Geschichte mächtig, führt er sie vielmehr an den für sie bestimmten Ort, somit über die Mittel der Produktion von Industrie und Technik. Nichts anderes bedeutet Kunst in der Terminologie der Zeit. Der geschichtliche Prozeß, auf den hier verwiesen wird, kündigt sich über den Sündenfall an. Gott hat den Menschen über die Natur gesetzt; als Geschlecht hat er seine Herrschaft durch die Vertreibung aus dem Paradies verloren, als Geschlecht soll er die Herrschaft wiedergewinnen. Der Fluch, im Schweiße des Angesichts arbeiten zu müssen, ist der Fluch, der die Natur zum Herrscher über den Menschen setzt; die Geschichte des Menschen ist die Geschichte der Wiedergewinnung seiner Herrschaft über die Natur. Mit der Wiedergewinnung wird das Gesetz der Natur ebenso wiederhergestellt wie das Gesetz des Menschen; das Vernunftgesetz, das damit offenbar wird, ist das Gesetz der ewigen Vernunft Gottes. Es ist kein Zweifel, daß hier das Heil über die Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur faßbar wird, auf diesem Grunde ist die Mechanik *instrumentarium possibilis salutis*, Technologie Werkzeug eines kommenden Äons. Mit ihr wird das Ziel erreicht, das Gott mit der Erschaffung des Menschen beabsichtigt hat: „Lasset uns Menschen machen, ein Bild, das uns gleich sei, die da herrschen über das Vieh und über die ganze Erde“²⁶; und: „Machtet Euch die Erde untertan und herrschet.“²⁷ Damit wird der Mensch zum Herren gemacht; er soll als Herr restituiert werden. Wer zum Herren wird, muß auch die Herrschaft über sich selbst mit zurückgewinnen: „Ut idem Homo dominaretur, hoc est esset sui arbitrii, sui quoque ipsius regendi gnarus et potens.“²⁸ Die Ebenbildlichkeit wird als wiedergewonnenes Menschsein verwirklicht, wenn der Kampf des Menschen mit der Natur gewonnen ist, seine neue Herrschaft errichtet wird. Erst dann wird Panharmonie sein, Freiheit des ganzen Geschlechts. „Denn der Mensch kann seine angebo-

26 Altes Testament: Schöpfungsgeschichte.

27 Ebd.

28 Comenius, J. A.: De Rerum ..., a.a.O., Bd. II, S. 9; ders.: Pampaedia, a.a.O., S. 24.

rene Freiheit nicht vergessen, er kann nur gezwungen unter einem Joche leben, stetig wird er nach Befreiung streben.“²⁹ Die Worte des *Unum necessarium* zielen auf keine Ausbeutungsfreiheit, sie zielen auf überwundene Ausbeutung. Wenn sich Comenius, in der Didaktik vornehmlich, Elemente des Konkurrenzkapitalismus zu Nutze macht, so bleiben sie interimistisch; sie liefern nur die Bedingung, unter der die Veränderung anfangen muß. Mit dem verwirklichten Anfang sind sie schon überwunden. Nur wie ein Schatten zeichnet sich der Frühkapitalismus ab, aus dem die Gestalt hervortritt. Der Realismus, der Versöhnung und Friede über die menschliche Arbeit erreichen will, läßt die unangebrochenen Jahrhunderte aus, ihre mögliche Verwüstung; er steht unter der Gewißheit der baldigen Wiederkunft. Das bürgerliche Zeitalter berührt Komenský letztlich nur soweit, als sich die aufsteigende Klasse als Menschheit versteht. Die Apokalyptik weist ohne Zwischenglieder auf das kommende Reich. Wie für jeden großen Realismus gilt auch hier, daß er sich mit seiner Verwirklichung aufhebt. Not und Mühsal fallen von uns ab.

In der Zubereitung der Welt für den Christus-Messias gewinnt die Bildung einen entscheidenden Mittelpunkt. Sie fragt nach der Menschheit; erst wenn egalitäre Bedingungen hergestellt sind, mag auch die Individualität in ihre Rechte treten, die besondere Neigung, das spezifische Talent. Erst mit der verwirklichten Gleichheit kann die Frage nach der Individualität in Wahrheit beantwortet werden. Alle sind nach Gottes Muster zu bilden. „Wer als Mensch geboren ist, soll wie ein Mensch zu leben lernen“; in wenigen Monaten werden diese Worte an der Mauer der alten Hohen Herborner Schule in deutscher, lateinischer und tschechischer Sprache stets an den Studenten erinnern, der sie wie kein anderer geehrt hat: „Quicumque Homo natus est, Hominem agere discat“; „aut esse Homo desinat“, fährt Comenius fort, „oder er sollte aufhören, ein Mensch zu sein“³⁰. In den didaktischen Schriften, der Pampaedia, werden die Akzente genau festgelegt. Das Ingenium der Menschheit ist angesprochen. Dies schließt nicht nur eine bis dahin – und bis heute – unbekannte Bildungspflicht ein, die Entwicklung einer in sich geschlossenen Methode in der Übersetzung des großen Methodenproblems des Jahrhunderts auf eine allgemeine Didaktik; daraus folgt, daß alle alles gelehrt werden soll, daß dies von Grund auf zu geschehen hat: *Omnēs, Omnia, Omnino*. So wollen wir „die Menschen dahin bringen, daß sie alles erlangen, dessen sie bedürfen“³¹. Das ist keine Deklamation; es gibt nur eine qualitativ bestimmte Bildung für alle, an der nach der schulischen Organisation jeder teilhat; die Welt der *sensualia, intellectualia* und *spiritualia* folgt nicht nur aufeinander nach überlieferten Wertskalen, sondern ist ständig in ihrer ganzen Vereinigung da, ist gemeinsamer Bildungsinhalt von

29 Comenius, J. A.: Das einzig Notwendige, a.a.O., S. 51.

30 Comenius, J. A.: De Rerum ..., a.a.O., Bd. II, S. 19; Ders.: Pampaedia, a.a.O., S. 44/45.

31 Ebd., S. 33; Ebd., S. 72/73.

Anfang an. Erst unter dieser Voraussetzung darf sich das Besondere entfalten, wie sich das Individuum erst entfalten darf, wenn der Mensch qua Mensch seine Möglichkeit erhält. Die berufliche Erwartung ist das Besondere, das der Bildung in einer arbeitsteiligen Gesellschaft auferlegt wird; es ist dies der Punkt, an dem sich der sozialdeterministische Charakter fast einer jeden realistischen Bildungstheorie erweist. So spaltet hier Ratke, dem Comenius Bedeutsames zu verdanken hat, die Bildungsorganisation in eine Vielzahl von berufsbezogenen Ausgängen auf, über die sich der Determinismus der arbeitsteiligen Klassengesellschaft spiegelt. Der Realist Komenský läßt keine spezielle Berufserziehung zu, es gibt kein *suum cuique*, das eine zukünftige Sklaverei festlegt. Hier erst wird der Höhepunkt erkennbar, der mit Comenius in der Bildungstheorie erreicht wird; der Mensch wird für die Welt als Mensch gebildet, der sensualistisch-materialistische Hintergrund des Bildungsprinzips, der sich erkenntnistheoretisch stets wieder ausweist, hält den Menschen nicht an seinem Fuße fest. Der Realismus versteht sich als realistische Bewußtseinsbildung – in der Tat ein unausgeschöpftes und noch nicht zu Ende gedachtes Prinzip; Bildung setzt sich weder aus der Wirklichkeit heraus, noch fällt sie ihr anheim, sie versteht sich als werdende, wirklichkeitshingewendete Selbstgewißheit des Bewußtseins. So bleibt auch der einzelne Mensch unvorherbestimmt: „Es ist uns nicht bewußt, für welche Praxis die göttliche Vorsehung diesen oder jenen Menschen bestimmt hat. Das steht aber bestimmt fest, daß Gott bisweilen aus den Ärmsten, Niedrigsten und Unberühmtesten sich vortreffliche Werkzeuge seines Ruhmes bereitet hat. Wollen wir also die am Himmel prangende Sonne nachahmen, welche die gesamte Erde erleuchtet, erwärmt und belebt, damit jedes, was leben, grünen, blühen und Frucht tragen kann, auch lebe, grüne, blühe und Frucht trage.“³² Niemand ist hier ausgenommen: „Je stumpfer und unfruchtbarer daher jemandes Naturell ist, um so mehr bedarf er, daß ihm geholfen werde“³³; kein Boden zu karg. Dies ist keine frühe bürgerliche Mobilitätstheorie; die Mobilität war zu keiner vergleichbaren Reife gediehen.

Das realitätsnahe, technologiebezogene Wirklichkeitsverständnis, wie es der „*Orbis Sensualium Pictus*“ zeigt, das Verständnis der Instrumentarien der Produktion ist daher niemals an einer beruflichen Determination orientiert; über die Erschließung der empirischen Welt erschließt sich der Mensch selbst, erschließt er seine Bestimmung. Erst damit gewinnt auch die Wirklichkeit erst sich selber. So wird jede Altersstufe in das Ganze eingeführt. Von frühem Positivismus ist keine Spur; *scire est rem per causas nosse* meint nicht nur Kausalität, sondern Aufschlüsselung des Seins über sie, Abstieg in das Verdunkelte, um Licht anzumachen. Die Schule liefert das Wissen, „das wir dem Menschen schuldig sind“³⁴.

32 Comenius, J. A.: *Opera* ..., a.a.O.

33 Ebd.

34 Ebd.

Dennoch heißt es, daß der Berufstätige die Welt zu Gott führt, der Mensch soll in einer konkreten Existenz Mensch sein, für die er vorbereitet werden muß, wenn auch im Rahmen einer Lehre, deren „erste und letzte Stücke mit allen dazwischenliegenden so zusammenhängen, daß für den gemeinsamen Zweck alles sich wechselseitig und dem Ganzen dient“³⁵. Dies geschieht, indem die Welt vorgezeigt, in sie auch praktisch, doch niemals verhaftend eingeführt wird. Zwar wird man Schmied „nur durch Schmieden, ein Schreiber nur durch Schreiben, ein Disputator nur durch Disputieren“³⁶, vermerkt Comenius, daher müssen die Knaben – und Knabe bezeichnet hier noch beide Geschlechter – „Menschen werden, indem sie sich mit den menschlichen Angelegenheiten beschäftigen, damit ihnen im Leben nichts begegnen kann, wovon sie nicht schon vorher ein Bild gesehen und was sie in der Schule nicht schon vorgeübt hätten. Ja, es wird sogar die ganze Philosophie so einzurichten sein, daß sie ein lebendiges Bild der Dinge und eine heimliche Einstellung der Seelen auf die Geschäfte des Lebens ist.“³⁷ Aber dieser Realismus meint eben nur, daß die Welt über ihre Wirklichkeit und nicht über ihre Schimäre verändert werden muß, daß sie Menschen nötig hat, die ihre Mittel der Menschheit konkret dienstbar machen können. Man soll nicht den vergänglichen Dingen dienstbar sein, ohne Alpha und Omega; so wird das Labyrinth ohne Ende sein, das Delirium wird fortgesetzt werden, der Sisyphusstein ohne Sinn gewälzt. Erst nachdem eine lange, gemeinsame, realistisch-spirituelle Bildung abgeschlossen ist, trennen sich die Wege der einzelnen, aber selbst dann kommt in Wahrheit nichts neues hinzu, nur spezielleres oder abstrakteres, wie es Handwerk und Akademie vermitteln. Die comenianische Schule ist das Muster einer Einheitschule, die sich nur, weil es unumgänglich ist, einer zersplitterten Realität öffnet, um sie jedoch zugleich wieder antizipatorisch zurückzunehmen, um die vielen, vereinzelter Lichter des Weltirrgangs in einem Licht zu vereinen. Mit der Notwendigkeit der Kapitalakkumulation über Bildung ist die Befreiung schon mitgesetzt, mit der der Mensch sein ursprüngliches Verhältnis zur Natur wiedergewinnt. Gegenseitige Hilfe wird früh geübt, Selbsttun. Aus dem Unterricht soll alle Gewalt entfernt werden. Ein übernationales collegium didacticum soll die Anwendung der Erkenntnis sichern.

Steht die Bildungsarbeit im Mittelpunkt, so bedarf sie noch einer zusätzlichen Erhellung, damit ihr spezifisch comenianischer Charakter ganz offenbar wird. Bildung ist eine lebenslängliche Aufgabe, sie beginnt mit dem Kind im Mutterleib und endet mit der Todesstunde. Dieser Gedanke wird von Komenský keineswegs en passant formuliert, sondern in der Pampaedia in ein zusammenhängendes, lebensumfassendes System gebracht. In jedem Augenblick

35 Ebd.

36 Comenius, J. A.: Vorspiele ..., a.a.O., S. 63; Ders.: Opera ..., a.a.O., Bd. I, S. 420.

37 Ebd.

beginnt eine neue Freiheit, Freiheit zum Anfang, zur eigenen Veränderung. Die geistige Existenz des Menschen triumphiert über die biologische, die verlorene Möglichkeit der Jugend wird durch neue Möglichkeiten ersetzt, die das Alter aufschließt. Schule meint Leben, nicht eine bestimmte Periode; der Gedanke der Bildung ist absolut zu Ende gedacht. Ist dies das eine, so bleibt noch ein weiterer, letztlich entscheidender Gesichtspunkt. Bildung aktualisiert sich mit der Gleichzeitigkeit des politischen Handelns. Der Gedanke ist evident, noch mehr weist ihn die vita des Comenius aus. Pazifistische, wissenschaftlich-gesellschaftliche, religiös versöhnende Aktivität geht ständig mit der Bildungsarbeit einher, die Komenský viele Jahre als praktischer Pädagoge vor der Klasse ausübte. In dieser Einheit des Handelns wird der Pädagoge erst glaubwürdig, wird der objektiv emanzipatorische Ansatz der Pädagogik über die subjektive Wahrheit real, über die Identität von Denken und Tun. Ohne diese Interdependenz, die den objektiven Zusammenhang des gesamten gesellschaftlichen Lebens erhellt und ihn über die Person auf den Menschen richtet, über sie Hoffnung gibt, bleibt Comenius unverstanden. Hier wird seine Größe erst ganz erkennbar. Zwar spricht man heute nicht mehr von Größe, und futurologisch sind alle Menschen gleich, dies ist gewiß und soll verwirklicht werden; empirisch sind die Menschen bis heute durch Abgründe getrennt. Ist dies auch das Ergebnis der gesellschaftlichen Verfassung, so kann man es doch nicht dadurch ignorieren, indem man das große, sich für andere verzehrende Leben mit der Existenz der gesellschaftlichen Taschendiebe gleichsetzt.

„Ut sub Mundi Vesperam fiat Lux“³⁸ – daß am Abend der Welt ein Licht aufgehe. So liest man es in der Pampaedia. Die Welt wird sich vollenden. „Kehre wieder, meine Seele, zu deiner Ruhe; denn der HERR hat dir wohlgetan“³⁹, heißt es, wörtlich übersetzt, in dem von Comenius besonders geliebten 6. Vers des 116. Psalms. Gottes Verheißung trügt nicht. Aber die Welt will durch den Menschen gebaut sein, in den Tagen der Endzeit, wie sie Comenius verstand: „Das ist jenes Geheimnis Gottes, vorausgesagt durch alle Propheten: Das Reich Gottes wird kommen zu allen Völkern unter dem Himmel.“ Das Schwert wird zum Pflug, die Lanze zur Sichel. Das Wort des Jesaja wird immer wieder vernehmbar, des Propheten Daniel: „Aber zur Zeit solcher Königreiche wird der Gott des Himmels ein Königreich aufrichten, das nimmermehr zerstört wird.“⁴⁰ Er wird es tun, wenn wir es tun. Der Weg führt vom Turmbau zu Babel zum Tempel Salomos. Mühe und Arbeit wird damit zugesagt, Entäußerung, die in sich selbst schon die kommende Ewigkeit findet, ein schwer gewonnenes Glück. Der gekreuzigte Gott der Christen hat das Versprechen seiner Rückkehr gegeben, er kehrt wieder als Messias der Juden. Er kommt, wenn

38 Comenius, J. A.: De Rerum ..., a.a.O., S. 235; Ders.: Pampaedia, a.a.O., S. 450.

39 Altes Testament, Psalm 116.

40 Altes Testament, Daniel, 2.44.

wir die Welt bereitet haben, als erneuerte Wirklichkeit. Auf tiefe Weise verbindet Komenský Eschatologie des Neuen und Messianismus des Alten Testaments. Die Stunde läuft durch die Sanduhr. So bleibt für Comenius keine Zeit. Die Verwirklichung des Menschengeschlechts ist keine unendliche Aufgabe; sie will jetzt getan sein.

3. *Traditio lampadis*

Bei den Griechen, heißt es in dem Aufsatz „*Traditio lampadis*“ im IV. Band der „*Opera Didactica Omnia*“, habe der müdegewordene Läufer die Fackel an einen anderen weitergegeben, um sie an das Ziel zu tragen. Das Werk Komenskýs ist mit dieser Auffassung hinterlassen; es ist der Wunsch des Autors, es unter diesem Aspekt zu beurteilen. Es kommt darauf an, entscheidende Gesichtspunkte daraufhin zu untersuchen, ob sie auch heute noch aktualisierbar sind, den Bedürfnissen einer veränderten Zeit dienen, uns helfen, eine menschlichere Zukunft zu sichern. Eine solche Fragestellung steht nur bedingt unter dem Anspruch philologischer Akkuratess: der Gedanke geht die Wege der Zeiten mit. Er wird selber zum Ausdruck ihrer Veränderung, öffnet stets wieder die entrissene Aussicht. Ist die Schlegel-Tieck-Baudissinsche Bearbeitung Shakespeares, seine romantische Dimensionserhellung, der bewußtseinsgespaltene, an der Krankheit des Geistes siechende Hamlet der wahre Shakespeare? Niemand vermag es zu sagen, aber so lange es Menschen gibt, werden sie sich in diesem Werk neu entdecken, ihrer eigenen Selbsterfahrung gewiß werden. Das Werk wird fortgegeben, der Geist wird objektiviert; er ist aus allem persönlichen Besitz entlassen, um allen zu gehören. Das comenianische Werk ist an die Welt entäußert; die Frage der subjektiven Intention bleibt wichtig, sie ist Ausdruck der Achtung, die wir dem Schöpfer des Werkes schuldig sind, aber das Werk hat längst aufgehört, sein Besitz zu sein. Das Licht des Geistes wird weitergegeben, um die Welt zu erhellen.

Im Bewußtsein des Menschen sind Perfekt, Präsens und Futur gleichzeitig aufbewahrt; eben dies zeigt die Sprache an. Der Mensch übergreift seine eigene, individuelle Geschichte, er ist mehr als Reflex seiner Umstände. Damit wird Kommunikation über Zeiten möglich; die hinterlassene Welt bliebe sonst stumm, Zukunft drohende, unbekannte Leere. In seiner höchsten Form durchleuchtet das produktive Bewußtsein Jahrhunderte, zeigt auf erregende Weise den fast schon verschütteten Ursprung und die noch ganz unbegriffene Möglichkeit. Comenius war noch ein Mensch des Mittelalters; er war ein Mensch der Forderung seines Tages, er war schon Bürger einer Welt, zu der hin wir uns auch heute erst auf den Weg machen. Damit ist auch sein Werk auf stetige Neuentdeckung hin angelegt; es erweist sich als groß. Objektiv klärt es unseren Erkenntnisprozeß, läßt es uns stetig neue Entdeckungen machen, derer wir

um unserer Zukunft willen bedürfen, doch ist dies nicht eben alles. Es gibt Zuspruch in einem Labyrinth, dessen Ausgänge kaum lichter geworden sind. In der Ausgangslosigkeit wies Komenský auf die Ausgänge, auf das Licht, das wir in uns selbst und den andern anzünden müssen, wenn es um uns dunkel bleibt, wuchs er zu einer gefährdeten menschlichen Größe, die sich aus der Bodenlosigkeit löst. In der unbeendet antagonistischen Welt bedarf es der äußersten Anstrengung. Mensch zu sein; Comenius hat diese Anstrengung erbracht. Die gewaltige Hinterlassenschaft wird nun fortschreitend aufgeschlossen, mit jahrhundertelanger Verspätung; entscheidende Arbeiten liegen in deutscher Sprache überhaupt noch nicht vor. blieb zunächst nur die didaktische Arbeit überliefert, so öffnet sich nun erst das politische Werk, die universelle gesellschaftliche Leistung, der rational-spirituelle Kosmos des Gedankens. Die einzelnen Spuren blieben bisher fast immer unverbunden; Francke fand sich selber wieder in der tiefen pietistischen Frömmigkeit, die sich einer weltbewältigenden Praxis verband, die Aufklärung in der sensualistischen Erkenntnistheorie, die zum Hebegriff der Didaktik wird. Die marxistische Erziehungstheorie erkennt heute entscheidende antizipierende Momente im comenianischen Werk. Die Arbeit an der Aufschlüsselung der Hinterlassenschaft kann für sich selbst zu einem comenianischen Modell internationaler Kooperation werden, an der die Wissenschaften ebenso Teil haben wie eine vermenschlichende politische Praxis. An dieser Stelle ist es nur eine Selbstverständlichkeit, der Tschechoslowakischen Akademie der Wissenschaften für ihre außerordentliche Leistung zu danken, mit der sie im Jahre 1957 die „Opera Didactica Omnia“ im phototypischen Nachdruck der Amsterdamer Ausgabe der Nachwelt erneut zugänglich machte; sie hat 1966 zum erstenmal die umfassende „De Rerum Humanarum Emendatione Consultatio Catholica“ vorgelegt. In den lateinischen Text muß man sich, da eben keineswegs immer deutsche Übersetzungen vorliegen, erst langsam einlesen. das comenianische Latein ist höchst eigenwillig und vielfach sprachschöpferisch. Comenius hatte sich dieser Sprache bedient, da ihm sein tschechisches Leserpublikum durch den gegenreformatorischen Terror verloren gegangen war; er wollte die Weltöffentlichkeit erreichen. War er vorher ein Meister seiner eigenen Sprache gewesen, so wurde er nun ein Meister der lateinischen. Hat man sich in das comenianische Latein eingelesen, so wird diese Sprache zum Anlaß wachsender Beglückung.

Ein aktueller Hinweis muß sicher subjektiv bleiben und unter dem Zwang von Problemen stehen, die uns gegenwärtig bedrücken. Das comenianische Werk weist sich letztlich als eine umfassende Vernunftlehre aus, die sich in das notwendige Verhältnis zu ihrer geschichtlichen Bedingung setzt. Diese Vernunft ist verinnerlicht, sie bleibt keine leere Abstraktion. sie hinterläßt die Spur unbeendeter Kämpfe. Über diese Vernunft soll sich der leidende, seiner Bestimmung entfremdete Mensch wiederherstellen. Der gesamte Prozeß der Erziehung ist

auf das Mächtigwerden dieser Vernunft hin gerichtet; sie deckt sich nicht selbst auf, sondern sie will aus Ketten erlöst sein, aus der verkrüppelten Bedingung. Sie will diese Bedingung hinter sich lassen. Der gewaltige Entwurf einer antizipatorischen Vernunftpädagogik allein sichert dem Werk seine bleibende Herausforderung. Das Vertrauen auf den Menschen ist Vertrauen auf seine Vernunft; mit dem Verlust dieses Vertrauens geht alles verloren. Ist die pädagogische Theorie damit antivolutaristisch, ganz ohne Verdunkelung durch den Willen, so richtet sie sich doch auf diesen Willen allein, um ihn für die Menschheit in Bewegung zu setzen: „Nobilissima entis finiti actio est productio rei novae.“⁴¹ Es gilt, über Erziehung eine neue Welt zu schaffen. Erziehung versteht sich ganz aus der Zukunft, aber diese Zukunft bleibt am Pulsschlag der Realität, will über sie Gestalt haben. In der Wirklichkeit selbst findet sich der Hebel der Befreiung. Das Menschenbild ist kurz und zweifelsfrei in der „Großen Didaktik“ formuliert: „Primò quicunque Homines nati sunt eòdem principali fine nati sunt, ut Homines sint, id est, Creatura rationalis, Creaturarum domina, Creatoris sui expressa imago.“⁴² Der Mensch ist geboren, um rationale Kreatur zu sein, er ist zum Herren der Erde geboren, zum Bild seines vernünftigen Schöpfers. Der vorgreifende Ausgang der Pädagogik richtet sich auf einen Menschen, dessen von Ewigkeit her bestimmte Aufgabe erst aus der Geschichte auftauchen soll. Die Gegenwart wird nicht an Symptomen gefaßt; aus ihrem Verfall wird der Mensch herausgezogen. In ihm wird die Spur des Menschen gesucht. Diese Spur führt an der Verzweiflung vorbei. Gibt es heute eine andere Möglichkeit?

Man wird damit rechnen müssen, daß Komenský anläßlich seines 300jährigen Todestages von den Produktionsfetischisten zum Ahnherrn eines Schulsystems erhoben wird, dessen Realismus auf Verwertungsprozesse und dessen egalitäre Bildung auf die Befreiung vom Denken gerichtet ist. Die Ironie der Aufklärung wird Triumphe feiern. Die Geschichte lehrt stets erneut, wie ein Werk zur Farce wird; aus dem großen Schicksal wird eine Maus geboren, heißt es bei Nietzsche. Man muß die menscheitsbefreienden Postulate stets wieder aus dem Abfall zurückholen. Schon die comenianische Schulorganisation ist bare Antithese zur Wirklichkeit; sie setzt ein uneingeschränktes Nein zum etablierten Bedürfnis. In dieser Schule lernt man nicht, wie produziert wird; hier lernt man die Produktion kennen, damit für den Menschen produziert wird. Hier wird alle alles gelehrt, was nichts anderes heißt, als daß sie ihr Menschentum gelehrt wird, wird der Konkurrenzkapitalismus zu Tode geschlagen, aber auch jede andere Verfügung, die sich den Mißbrauch des Menschen anmaßt. Hier geht es nicht um befähigte oder unbefähigte Individuen, um ihre system-

41 Comenius, J. A.: Pansophia. In: De Rerum ..., a.a.O., S. 344.

42 Comenius, J. A.: Didactica Magna. In: Opera ..., a.a.O., S. 42.

gerechte Kapitalisierung, sondern um die Würde des Geschlechts, um seine Fähigkeit, menschlich zu leben. 24 Jahre soll der Mensch zusammenhängend ausgebildet werden; es gibt keinen Hinweis, der ausschließt, daß dies für alle gilt. Keine Arbeitsmarktregulierung greift in die Schule ein, um technische Kretins zu produzieren. Jeder erhält das Wissen, das wir dem Menschen schuldig sind, er wird zu seiner Selbstverständigung als Mensch geführt. Was dies eben heißt, macht Comenius überaus deutlich: Er wird über Erkenntnis zu einer brüderlichen Welt geführt, in der Krieg und Degradation ein Ende haben; das Bewußtsein wird unaufhörlich geschärft. Hier wird kein Begabungspotential mobilisiert, sondern Pädagogik als Versuch mit dem Menschen in der Radikalität des Gedankens zu Ende geführt. Wo gibt es das? Wo wird, da die Wahrheit im Detail steckt, das Mädchen über eine umfassende Erziehung zur inhaltlichen Gleichberechtigung befreit? Die männlichen Herrschaftsstrukturen der empirischen Gesellschaft beantworten die Frage mit seltener Evidenz. Komenský führt Gleichheit zu Ende, aber nicht als Nivellement, als Vernichtung der geistigen Überlieferung, auf daß alle im menschenfeindlichen Sozialisationszwang entfremdet produzieren, gebären, an der langen Leine der Steuerungsmechanismen mit präfabriziertem Schwachsinn gefüttert werden. Gleichheit ist verwirklichte Möglichkeit des Menschen, seine umfassende, produktive Selbstbestimmung in allen gesellschaftlichen Prozessen, seine universelle Möglichkeit. Die rationelle Selbstaufarbeitung des Menschen wird von Comenius konsequent entworfen, der Mensch ist *uni-versum*, auf das Eine gerichtet, das in ihm und ewig ist. Damit bleibt kein Raum für Kollektivneurosen, wie sie die spätkapitalistische Gesellschaft vornehmlich kennzeichnen, für die in das Unterbewußtsein zurückgedrängte Gebrochenheit, für akkumulierten Sado-Masochismus, der auf Ausbrüche wartet. Der Mensch wird als Ebenbild Gottes wiederhergestellt. Er verläßt sich dabei auf Gott, auf die ihm zugesagte Befreiung ebenso sehr wie sich Gott auf ihn verlassen muß, damit seine Einsamkeit nicht unsäglich wird. Ohne den Menschen, der seine Welt vermenschlicht, kann Gott nicht Gott sein. Man braucht nur wenig zu modifizieren; die Aktualität des comenianischen Werks ist beklemmend.

Der Schritt, den der Mensch nach Komenský gehen soll, wird über seine Geschichte erhellt; dies grenzt gegen jeden frühen Positivismus ab. Der heilsgeschichtliche Charakter ist offenbar. Der Realismus sieht den Menschen in der Auseinandersetzung mit seiner gesamten Wirklichkeit, er ist keine Schleuse zum Arbeitsmarkt, keine Fessel am Fuß, der Mensch, der die Wirklichkeit über seine Vorstellung nachbildet, schließt sie damit auf, befragt sie auf ihre Menschlichkeit, auf das Sichtbarwerden einer Bestimmung. Dies geschieht umfassend; der antizipatorische Charakter der Erziehung kann daher nur wirksam werden, wenn die Erziehung der gesamten gesellschaftlichen Aktion einbezogen, als ihr Teil begriffen wird. Es entspricht der antideterministischen Fassung die-

ses Realismus, den feigen Versuch auszuschließen, eine menschenfeindliche Verfügung durch Bildung zu unterlaufen, sich zur Menschlichkeit gleichsam durchzunagen, allein auf die List der Vernunft zu bauen. Comenius bindet jeden pädagogischen Schritt an die gesellschaftspolitische Initiative, sein ganzes Leben ist ununterbrochenes Mühen um die Verwirklichung des Menschen, zeigt eine Kette von unmittelbaren Eingriffen in die gesamte Auseinandersetzung, ist nicht umsonst Flucht von ruheloser Stätte zu ruheloser Stätte. Die Gleichzeitigkeit von Bildung und aktiver Veränderungspolitik charakterisiert das comenianische Werk und bindet beide Komponenten in einen unlösbaren inneren Zusammenhang; erst damit wird Bildung zum Agens, zur forttreibenden Kraft, wird sie nicht allein gelassen, zur leeren Deklamation. Humanisierende Politik, internationale, menschendienende Wissenschaftlichkeit, Brückenbau zwischen lebensgefährdenden Widersprüchen kennzeichnen die Schwerpunkte; Comenius zielt stets auf die entscheidenden Fragen seiner Zeit, das Bemühen um Konfessions-Versöhnung zeugt davon. Die ökonomische Komponente der Politik ist dabei noch nicht endgültig erkannt, wohl aber wird der gesellschaftsverändernde Ansatz von Wissenschaft voll begriffen und zur bewußten Organisation gebracht. Über die Interdependenz der Kräfte wird der Welt aus ihrem Verfall geholfen; die übergreifende Aktion macht Bildung glaubwürdig, legt ihre transzendierende Perspektive frei. Hier ist ein entscheidender Ansatz des comenianischen Denkens zu erkennen, der gewiß der Erweiterung bedarf, aber in der Sache unverändert bleibt. Er ist so aktuell wie je, gibt Hinweis auf ein bleibendes Defizit der Pädagogik, das es zu überwinden gilt. Die Pädagogik wird zur gesellschaftsverändernden Kraft, indem der Pädagoge damit beginnt, die Gesellschaft zu verändern, sich selbst zu verändern und die ihn umgebende Welt. Das politische Handeln wirkt auf den Bildungsprozeß zurück und läßt ihn nicht isoliert. Der reine Erkenntnisprozeß vermag dies nicht zu bewirken; es bedarf des Menschen, der handlungspflichtig wird. Comenius deckt diese Erkenntnis auf, objektiv und über die Subjektivität seines Wirkens, über seine Bereitschaft zur Entäußerung. Der unbefreite Geist wird bis zum Ende ausgehalten, unter Verzicht auf die Freuden, auf die doch der Mensch Anspruch hat, damit die Zeichen des Künftigen im Unbefreit-sein gesetzt werden können.

Die Freiheit des Menschen, die Frage des liberum arbitrium, wird als bestimmendes Problem der Pädagogik erfaßt. Diese Freiheit ist nicht beliebig; sie trifft den Menschen als Gattung in seiner gesellschaftlich-sozialen Bedingung, im Kontext seiner Produktivität. In die Bedingung eingebettet, die der „Orbis sensualium pictus“ vorhält, kann der Mensch jedoch über Erkenntnis Veränderung bewirken. Die Welt wird umgeschaffen, sie bleibt nicht, was sie war. Als Bildung wird dies mit lebensandauerndem Prozeß gefaßt, der Arbeit an sich selbst und Freiheit unbeendet sein läßt. Bildung deckt als bewußter Akt das gesamte menschliche Leben, wird Bildung des Menschengeschlechts über alle

seine Stufen, über alle Stadien der individuellen Existenz. Erst der zu Ende gedachte Begriff der Bildung wird zur geschichtlichen Macht; er kennzeichnet noch die Todesstunde. Gesellschaftlich heißt dies, daß Bildung erst dann ihre wahre Qualität gewinnt, wenn sie die gesamte Gattung umfaßt; individuell, daß kein Mensch aufgegeben wird, weder von Gott noch von den Menschen. Jede Determination bleibt ausgeschlossen, Menschsein ist unbeendete Aussicht. Die arbeitsteilige Bildung reflektiert die Determination über ihren Klassencharakter; erst langsam wird diese Determination mit wachsendem Mobilitätszwang, mit der Entwicklung der Produktivkräfte eingeschränkt, die Gesellschaft wird durch die objektiven Umstände gezwungen, ihre Begabungstheorien permanent zu revidieren. Herrschaftsstrukturell tut sie dies eben immer nur bis zu dem Grade, der ihr durch die Entwicklung aufgezwungen wird, um ihre Konkurrenzfähigkeit, ihre politökonomische Effizienz abzusichern. Komenský setzt Freiheit in seine eigene, unsäglich determinierte Welt als ihren äußersten Widerspruch. Die wirkliche Welt muß der Vergangenheit verfallen; „ut sub Mundi Vesperam fiat Lux“, mit dem niedersinkenden Abend werden die Ketten gelöst, das Sterbebett der Menschheit wird Bett ihrer Freiheit. Bleiben auch die Strukturen deutlich, denen der Mensch gesellschaftlich unterworfen ist, so sind sie doch als historische Strukturen bereits durch den Geist überwunden; Bildung will, daß sich der Mensch in die Eigenbestimmung zurücknimmt, die ihm Gott zugedacht hat, über die er sich selbst in seinem Geschöpf erkennt. Bildung wird in die Geschichte versetzt, um dort Mächtigkeit zu gewinnen, um die Hand zum Erlahmen zu bringen, die uns erdrosseln will. Nichts ist hier einem Prozeß überlassen, der sich gleichsam von selbst vollzieht; der bewußte Mensch verändert sich in Kenntnis seiner Bedingung. Das Wissen um den Schrecken ist viel zu groß, als daß ein schlichtes idealistisches Mißverständnis möglich wäre; die Größe besteht darin, daß sie die Macht des Geistes in unaufhörlicher Erfahrung seiner Machtlosigkeit behauptet und glaubhaft macht. Hier ist keine verunglückte Aufklärung, die über die Verbesserung der Düngemittel und der Melioration schließlich den humanisierten Menschen produzieren will, hier wird etwas Unerhörtes gegen allen Augenschein festgehalten: Die Exilsarmut, der geschundene Mensch, dem die Haut zerstoichen wird, können zu jeder Stunde ein Ende finden, können durch uns selber aufgehoben werden. Es ist dies eine Aufklärung ohne alle Illusionen, die dargeboten wird, das Licht leuchtet wahrhaft in der Finsternis, der Komenskýsche Freiheitsbegriff wird zum Inbegriff einer realistischen Freiheit.

Als historischer Prozeß vollzieht sich der Prozeß der Aufklärung über die Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur. Der Natur durch seine Verreibung unterworfen, soll der Mensch seine Herrschaft über sie zurückgewinnen. Der bildungsrealistische Ansatz steht eben unter dieser Erkenntnis; so ist es zu verstehen, daß der berufstätige Mensch die Welt zu Gott bringt. Bewälti-

gung der Natur ist das Thema des frühkapitalistischen Aufstiegs; Befreiung von der Naturherrschaft wird von Comenius als Menschheitsgemeinde antizipiert, hat ihre bürgerliche Fassung längst hinter sich gelassen. Die Zusicherung der Wiederkunft überspringt die Geschichte. Hier bleiben Probleme offen. Die Entwicklung kündigt eine Zäsur an; der Fortschritt der Produktivkräfte läßt den Kampf des Menschen mit der Natur dem Ende zuneigen. Der wachsende Überfluß kündigt der Natur ihre Herrschaft, zeigt reale geschichtliche Freiheit an. Der Bildungsrealismus als Instrument der Produktivkraftentwicklung, als Durchgang durch die Stollen der Geschichte, verliert seinen Sinn. Bildung könnte zu sich selbst kommen, sich selbst entdecken. Eben das Gegenteil geschieht, ohne noch durch die Notwendigkeit einer vergangenen Entbehrung gerechtfertigt zu sein. Der Bildungsrealismus, der sich emanzipatorisch verstand, um den Menschen schließlich über seine Arbeit frei zu machen, ist an seine Grenze gelangt. Von dem Zwang der Natur befreit, muß der auf die Entwicklung der Produktivkräfte hin gerichtete Realismus in sein Gegenteil umschlagen; er treibt den Befreiungsprozeß nicht mehr an, sondern beginnt ihn zu verhindern. Er wird nur noch Integrationsinstrument, wird zum Narkotikum, damit der Überfluß gegen den Menschen gerichtet, der Mensch mit der Nase am Unrat, sein Fuß an der Kette bleibt. Der Realismus, der seine Rechtfertigung zu verlieren beginnt, wird pervers, er sucht die fremde Verfügung über den Menschen aufrechtzuerhalten, Herrschaft und Klasse, obgleich eine objektive Bedingung für ihre Liquidation reif ist. Realismus wird damit zur Bildungsverhinderung, zum Kulturentzug in einem Augenblick, in dem Kultur zum gemeinsamen Besitztum werden könnte. Er wird zur Kulturverweigerung. Bildung, nun an der Grenze zu sich selbst, die damit dem Menschen ihre ganze Möglichkeit erstmals zuwenden könnte, wird an dieser Grenze vernichtet, weil sie Wirklichkeit erkennbar und über Determination mächtig macht. Aber der Überfluß muß weiter vernichtet, das Bewußtsein zunehmend fremdgesteuert werden, damit unveränderte Herrschaft bleibt, die Bildungsideologie muß paralytisch werden, weil sie die materielle Produktion in einem Augenblick verabsolutiert, in dem es darum geht, die Möglichkeit dieser Produktion für eine vermenschlichtere Welt zu nutzen. Mit dem Fortfall der bisherigen geschichtlichen Herrschaftsrechtfertigung, der Rechtfertigung durch den Mangel, müssen die Mittel der Destruktion, der Bewußtseinszerstörung ins Ungemessene wachsen. Der Bildungsrealismus wird reaktionär, da er den Menschen auf einer überwundenen Stufe der Produktion festhält, den Schein aufrechterhält, als müßten wir unfrei bleiben, da sich doch materiell gesicherte Freiheit anbietet; der Realismus wird zum Mittel, Veränderung zu verhindern. Die Möglichkeit, Bildung im comenianischen Sinne zur Sache der gesamten Menschheit zu machen, bietet sich an: Bildung als Menschheitssache, durch die sich die Menschheit selbst erkennt, ihre Freiwerdung von den Zwängen der bisherigen

Geschichte unternimmt. Komenský nimmt die Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur auf, aber er setzt Freiheit schon mitten in sie hinein, in seinen historischen Augenblick und als Antizipation des beendeten Kampfes. Der Realismus wird nicht sich selber überlassen. Heute aber wird eine realistische Organisation geschaffen, die die Produktivkräfte gegen den Menschen anpeitscht, dessen Bewußtsein in der Zelle gehalten wird. Comenianisches Erbe ist es, den Fortschritt auf Menschenerhellung zu prüfen, auf anhebende Freiheit, auf die Möglichkeit, menschheitliche Welt zwangsfrei, auf Vernunft hin befreit, zu gestalten. Der bildungsrealistische Gedanke des Comenius zeigt das Ende des Realismus als zu sich selbst gekommene Menschheit gleichzeitig an, als Menschheit, die ihre Determination hinter sich gelassen hat. Damit wird der comenianische Gedanke revolutionär. Nun kommt jedoch Komenský aus einer Tradition, die eine blutig zu Ende geführte Revolution einschließt, aus einer Tradition der Schlachthöfe. Mit dem Dreißigjährigen Krieg war die europäische Menschheit zudem an den Rand des Abgrunds und ihrer absoluten Erschöpfung gebracht. Comenius empfiehlt Geduld; Ungleichheit und Zerstörung, die historische Wirklichkeit des Menschen sollen schließlich auch durch die Leidensfähigkeit überwunden werden, die sich Kraft aus der Schädelstätte holt. Das Gleichgewicht unserer gegenwärtigen Welt ist drückend labil, die Mittel der Destruktion sind beispiellos, eine gewaltsame Austragung der Widersprüche bedroht alle mit dem Tod. Werden die Widersprüche jedoch storniert, in die Bewegungslosigkeit versetzt, wird die Aussicht gänzlich verdunkelt, der physischen und psychischen Verstümmelung des Menschen kein Halt geboten, dann muß die Anwendung von Gewalt unabwendbar werden. Es wird kein Argument gegen diese Anwendung geben, da sie zum verzweifeltsten Mittel des Menschen wird, die Identifikation mit sich selbst aufrecht zu erhalten.

Bildung ist „educatio“, Hinausführung. Eine vulgärmaterialistische Theorie mag darauf hinweisen, daß Komenskýs Menschheitshoffnung unrealisierbar bleiben mußte, weil ihr die Entwicklung der materiellen Basis keinen Raum bot. Die materielle Basis enthält heute ein gewaltiges Angebot. Aber mit der Entwicklung dieser materiellen Basis sind die Mittel der Destruktion gewachsen, die Mittel der Bewußtseinsentfremdung. Die Dialektik wird zum Drama. Mit der realen Möglichkeit der Freiheit wächst die reale Möglichkeit der Selbstvernichtung. Mehr denn je werden unkontrollierbare, verwüstende Irrationalismen erkennbar, die der depravierte Mensch erzeugt. Forderung des Geistes auf menschliches Glück zu behaupten ist heute nicht gefahrloser geworden; es ist nicht einfacher geworden, der Vermenschlichung unserer Erde auch nur um einen Schritt näher zu kommen. Die Kluft zwischen der technischen Revolution und dem Bewußtsein wird unerträglich, im unterbewußteren Zwielicht wuchert ein Tödestrieb, der erschrecken macht. Komenský aber lebte aus einer tiefen Gewißheit, daß die Zerstörung nicht das letzte Wort hat, daß der Mensch

nicht als Krüppel am Wege seiner Geschichte liegenbleibt. Die Gewißheit ist durch keine Empirie belegt, ist durch sie eher widerlegt; nach Auschwitz und Hiroshima, im Zuge einer fortschreitenden Gewöhnung an die Barbarei, ist diese Gewißheit das kostbarste Vermächtnis. Sie besagt, daß jeder Augenblick bejaht ist, auch in seiner Ausweglosigkeit, daß die Zusage an die menschliche Geschichte nicht wieder rückgängig gemacht werden kann. Es ist diese Gewißheit, die auch in der wachsenden Spur des Verfalls die Verheißung erkennbar macht. Nun aber bleibt eben dies ein letztlich nicht rational zu vermittelnder Bestand; die Grenze der comenianischen Rationalität ist erreicht, doch war es dieser Bestand, der ihn nicht aufgeben ließ. Nicht aufzugeben, ein Leben lang, ist das schwerste. Für den heutigen Leser mag die comenianische Gewißheit oft kaum begreiflich sein: Inmitten der Unruhe, am Rande der Vernichtung ist eine unendliche Ruhe, als wäre alles schon längst zurückgenommen. *Omnia in deum transferre* heißt auch, diesen Prozeß für sich selbst schon beendet zu haben, in ein Licht zurückgeholt zu sein, dessen Strahlen sich unsäglich brechen. Das Erwartete ist schon gegenwärtig. In allem steht das Werk des Jan Amos Comenius, das Werk des größten Sohnes des tschechischen Volkes, des menschheitlichen Zeugen der protestantischen Überlieferung, mit seiner Dringlichkeit erst am Anfang, als Hinweisung zum Frieden inmitten physischer und psychischer Verwüstung.

Es ist fortzusetzen.

4. Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs (1972)

Das zerstoßene Rohr wird er nicht zerbrechen.
Jesaja

Mündigkeit

Im System des gewaltigen Dienstleistungsgewerbes, das die Gesellschaft mit ihren Bildungsinstitutionen entwickelt hat, bleibt Mündigkeit als Ziel aufbewahrt; der Mensch soll seiner selbst habhaft werden. Es ist dies Teil der rituellen Deklamation. Mit ihrer unmittelbaren Herkunft weist Mündigkeit auf die Geschichte des bürgerlichen Aufstiegs; erst das aufsteigende Bürgertum macht Bildung zu einem organisierten Instrument der Befreiung. Die Institution wird zum Mittel des Klassenkampfes. Dem Adel der Geburt, der hereditären Form des Menschseins, wird ein neuer Adel entgegengesetzt, den sich der Mensch selbst erwirbt; der Mensch wird auf seine eigene Spur gesetzt. Am Ende winkt Freiheit, nach schwerem Ringen um die Verwirklichung, eine Muse, die sich als dauernde Selbstschöpfung kundtut, als ästhetischer Selbstgenuß des wiedergefundenen Menschen. So wird Bildung zur Möglichkeit einer künftigen Erfüllung, die in den Auseinandersetzungen der Geschichte offengehalten werden muß; mit ihr will das Geschlecht aus dem Dunkeln in das Helle. Die Wurzeln der Auffassung reichen weit zurück; Mündigkeit bindet sich an die erste Erweckung der Rationalität, an den anhebenden Versuch, den Menschen aus seiner mythischen Verhaftung zu entlassen. „Ich habe mich selbst durchforscht“¹, heißt es bei Heraklit, in mir selbst das Gesetz gefunden, das dem Wirklichen unterliegt; gemeinsames Auffinden der verborgenen Vernunft war die Methode des Sokrates. Mündigkeit begreift sich mit ihrem Beginn als Widerspruch zum Gesetzten, zu allem, was nicht weiter befragt werden darf oder befragt wird, nur das Gegebene widerspiegelt. Mit dem Ausgang des Begriffs wird eine radikale Aufklärung erkennbar; Selbstbestimmung wird über die Zerstörung der determinierenden Größen gefaßt, sie schließt ihre Vernichtung ein. Erst mit der aufsteigenden bürgerlichen Klasse wird Mündigkeit jedoch in die Geschichte versetzt, einem nunmehr im Ansatz bereits säkularisierten Prozeß der Historie verbunden. Erst damit werden Mündigkeit und Bildung auch institutionell in einer bisher unbekannten Weise aufeinander verwiesen; die veränderte materielle Basis gibt der Bildungsinstitution ein Gewicht, das ihr bis dahin nicht zukommen konnte. Die Institution wird selber zu einer geschichtlichen Aus-

1 Heraklit, in: Diehls, Hermann: Fragmente der Vorsokratiker, 3 Bände, Berlin 1951, Bd. 1, S. 173.

sicht, über die sich die Mündigkeit verwirklichen kann. Im Sinne des Aufstiegs hieß Mündigkeit, daß das gesamte Geschlecht, wie es unter dem Begriff des Menschen gefaßt wird, alles Verslossene, Untergetauchte, in das Licht des Bewußtseins gerückt wird. Der Begriff der Mündigkeit wird Ausdruck einer unerbittlichen Rationalität, einer schöpferischen Vernunft, die den Widerspruch schließlich aufhebt. Das Gute siegt, die Welt wird in ihre Fülle genommen. Schmerz wird nicht mehr geduldet, den der Widerspruch in sich birgt; die Vernunft erlaubt keine Perpetuierung des Schmerzes, da er ihrem Begriff widerspricht. Er ist die vorübergehende Erscheinung, die ausgehalten sein will. Der Prozeß ist dennoch ungeheuer und noch fern aller späten Harmonisierung, die eher zudecken, das Verwüstete unerkennbar machen soll; ist Mündigkeit in der Dimension des Geistes der zu Ende gebrachte Gedanke, so ist sie in der Wirklichkeit eine Blutspur. „Die Sprache der Zerrissenheit“, heißt es in der Hegelschen „Phänomenologie“, „aber ist die vollkommene Sprache und der wahre existierende Geist dieser ganzen Welt der Bildung. Dies Selbstbewußtsein, dem die seine Verworfenheit verwerfende Empörung zukommt, ist unmittelbar die absolute Sichselbstgleichheit in der absoluten Zerrissenheit, die reine Vermittlung des reinen Selbstbewußtseins mit sich selbst. Es ist die Gleichheit des identischen Urteils, worin eine und dieselbe Persönlichkeit sowohl Subjekt als Prädikat ist. Aber dies identische Urteil ist zugleich das unendliche; denn diese Persönlichkeit ist absolut entzweit, und Subjekt und Prädikat schlechthin gleichgültig Seiende, die einander nichts angehen.“² Mündigkeit, die sich als verwirklichte Bildung versteht, muß sich selber im Prozeß der Geschichte aushalten, wird ihrem eigenen Widerspruch unterworfen. In der Radikalität des Begriffs ist sie schon vollzogen, ist der Mensch zu sich selber schon frei geworden, aber seine Füße werden das Pflaster nicht los, auf dem sie gehen. Die metaphysische Logik Hegels eskamotiert nun das Leid aus der wirklichen Geschichte, macht es zu einem Problem notwendiger Umwege, deren der Geist bedarf, um sich zu begreifen; aber das wirkliche Leiden tut weh und wird von keiner Metaphysik aufgelöst. Im realen Widerspruch wird Mündigkeit faßbar, kann sie zur geschichtlichen Macht werden; der reine Begriff setzt sich mit einem Salto mortale über den Abgrund des Seins. In der Bildungsinstitution selber wird die mögliche Mündigkeit in ihren Widerspruch versetzt, muß sie sich freikämpfen.

Die aufsteigende bürgerliche Klasse hat den Begriff der Mündigkeit der Bildungsinstitution in einem Augenblick verbunden, in dem sie diese zu einer frühen, bedeutsamen Reife brachte. Sie tat es mit dem Anspruch, Sachwalter aller Menschen zu sein. Jedoch ist dies nur vorübergehend; der Anspruch bleibt auf die Klasse beschränkt, die ihn, mit wachsender Akkumulation und histo-

2 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Phänomenologie des Geistes. In: Sämtliche Werke in zwanzig Bänden, hrsg. v. Hermann Glockner, Stuttgart 1965, Bd. 2, S. 399.

rischem Erfolg, immer stärker einschränkt. Mündigkeit wird schließlich vom Untergang dieser Klasse ergriffen, wird leeres, verfälschendes Wort, das Atavismen zudeckt, die Ausplünderung der Kontinente. Ist Mündigkeit mit ihrem Auftakt noch ein gemeinsames Werk, das von allen geleistet werden soll, so wird der Versuch, sie im Individuum zu gründen, immer erkennbarer; in der Persönlichkeitsbildung schlägt sich das bürgerliche Klassenprinzip nieder. Der einzelne ist auserwählt, mündig zu sein, nicht alle; dies setzt ökonomische Freiheit voraus als historische Bedingung der Freiheit. Mit dem Untergang der Klasse, der Auflösung ihrer geistigen Form, wird die mündige Person unmöglich; sie zerbricht an sich selber. Meint Mündigkeit, daß der Mensch ganz seiner Herr ist, daß sich das Licht des Geistes in alle Winkel ergießt, so ist es dieses Licht, das die bürgerliche Person selber umbringt. Es bleibt nur die Fiktion einer Mündigkeit, mit der die fortgeführte Herrschaft über die Massen gerechtfertigt werden soll. Keine Katharsis bleibt, die das Schauspiel rechtfertigt, kein Leiden wird mehr zum Selbstgenuß. Als Deklamation wird das bürgerliche Mündigkeitspostulat jedoch von beflissenen Lehrern und Professoren endlos nachgesprochen, eine leere Hülse, dennoch aber Potentialität, die mit veränderten Zeiten aktualisiert und zu neuem Selbstverständnis werden kann; das Wort wird sein Leben noch weitergeben.

Im Anschluß an eine Überlieferung wachen Geistes, wie sie mit der Antike gegeben und durch die Renaissance wieder eingeholt worden war, machte die bürgerliche Klasse Mündigkeit zur Sache der Menschheit. Das Versprechen wurde nicht eingelöst; es blieb eine Mündigkeit halber Träume, eine idealistische Chiffre für Genocid. Doch wird deutlich, was gemeint war. Der Mensch ist ein Wesen des Aufstiegs, sein Aufstieg ist die Befreiung vom Mythos, der ihn gefangen hält. Mündigkeit ist Selbstfindung des Menschen, der Prozeß seiner Habhaftwerdung, seines wahren Bewußtseins von sich selber. Bildung ist ein entscheidendes Mittel dieses Prozesses. Der Begriff steht nicht für sich selbst, sondern der historische Vorgang macht ihn erst möglich, mit dem die organisierte Bildung zur gesellschaftlichen Notwendigkeit wird.

Gesellschaftlich organisierte Bildung bereitet zugleich auf die Faktizität einer historischen Gesellschaft vor, von der sie ausgehalten wird. Dies impliziert die Antithese. Organisierte Bildung wird mit fortschreitender Funktionsdifferenzierung, der Differenzierung von Produktion und Handel, zur Notwendigkeit. Die Herrschaft, die vorgegeben ist, will sich selbst über sie als geschichtliches Verhängtsein fortsetzen. Die wechselnden Vokabeln sind dabei ohne Belang. Die Gesellschaft wird zur organisierten Bildung gezwungen, wenn die überlieferten Mittel für ihre Organisation nicht mehr ausreichen, der fortgeschrittenen Sachrationalität nicht mehr standhalten. Für die organisierte Bildung gibt es entscheidende Vorformen, die in ihre historische Entwicklung eingehen und sich neben dem wachsenden Zwang, Rationalität zu vermitteln, erhalten. Sie enthält

eine Antithese zur Mündigkeit seit Anbeginn, alle Institution ist Herrschaft. Den Initiationsriten und ihnen vorangegangenen Züchtigungen verbunden, präpariert sie den Menschen, in eine vorgegebene Ordnung einzutreten und sich ihr zu unterwerfen, in ihr Jäger oder Ackerbauer zu sein, ein Unbekanntes, das drohend verborgen ist, zu besänftigen, Herr oder Knecht im System einer Verfassung zu sein, aus der niemand ausbrechen kann. Wer nicht überlebensfähig ist, soll untergehen. Uralte Grausamkeit geht hier mit, vervielfältigt sich mit der Geschichte, da sich der physische Terror psychologisch sublimiert, das hellere Bewußtsein schmerzempfindlicher wird. Die Möglichkeiten der Rache des verkrüppelten Menschen werden unübersehbar. Im Laufe der Bildungsgeschichte werden die Kontrollmechanismen der Initiationsprozesse perfektioniert, schließlich in ein technologisches Instrumentarium einbezogen. Die wachsende Vielfältigkeit des gesellschaftlichen Verkehrs macht dies notwendig, der Zwang, die fortschreitende Rationalität der Gesellschaft zu paralysieren, sie für den Menschen unwirksam zu machen, die Gewalt des Bewußtseins in Ketten zu legen. An die Stelle der vernichteten Mißgeburt tritt der Rebell, der zu Tode gebracht wird, dessen ausschweifende Träume stranguliert werden. Die Institution sorgt für das „survival of the fittest“; wer die Abfahrten nicht erreicht, bleibt auf der Strecke, an die Stelle der Götter hinter den unbekannten Bergen tritt die Gesellschaft. Die Formalisierung der Erkenntnisbestände, ihre Erweiterung, die Multiplikation der Arbeitsteilung schnüren das System, machen den Atem kürzer; die kapitalistische Produktion läßt nichts ungenutzt. Heute kündigt der wachsende Ausstoß von drop outs den Untergang einer Bildungsorganisation an, deren Herrschaftsperspektive erlischt, weil sie von der Entwicklung der Produktivkräfte überspült ist. Die Massendesertion aus der Gesellschaft weist auf eine Zäsur. So zogen mit dem Ausgang des Mittelalters Studenten, entlaufene Mönche, süchtige Dialektiker einer zerfallenden Scholastik in Massen durch die Länder Europas, im Schatten des Flamboyant, der letzten, nostalgischen Windstille vor dem Abschied des mittelalterlichen Stilgefüges; sie waren aus der Gesellschaft gespuckt, verkommen, hellsichtig, ihrer Selbstzerstörung vielfältig ausgesetzt. Sie verachteten die Normen, die sich soeben verdunstet hatten. Sie zeigten eine neue Welt über den Verfall einer alten an; in dem verwesenden Leib wurde Geburt erkennbar. Nun sind historische Vergleiche dem größten Bedacht ausgesetzt; das Gesetz der Geschichte will dem Charakter ihrer Einmaligkeit, dem Unwiederholbaren verbunden sein. Auch ist ihr Gesetz nur eine Möglichkeit in der Hand des Menschen; die Veränderungen der Basis steigern Glücksmöglichkeit ebenso wie die Möglichkeiten der Selbstvernichtung. Der Abschied von der Hierarchie des Himmels, dem von Dionysios Areopagita ins Ewige versetzten Befund der mittelalterlichen Gesellschaft, ihrer an metaphysischen Ketten hängenden Ordnung und der Abschied vom Monopolkapitalismus sind nicht das gleiche, auch nicht auf gleiche Weise möglich. Doch gibt es

vergleichbare Symptome des Zerfalls, wenn auch niemand dessen Ende voraussagen kann. Das Nomadentum, das heute die Länder des Kapitalismus überflutet und seine Nekropolen besetzt, weist nicht auf Arbeitssuche, sondern auf Heimatlosigkeit, auf Verlust und Verweigerung, Bereitschaft zur eigenen Auslöschung, auf einen Artikulationsversuch des Menschen. Ökonomische Diskrepanzen sind die Voraussetzung beider Zäsuren; die Art ihrer Erscheinung ist jedoch höchst sublimiert, menschlich qualitativ verselbständigt. Der auf die Bedingung der Technologie übertragene Initiationsprozeß wird heute lückenlos, läßt nur dem brutalen, geistfeindlichen, empfindungsarmen Typus eine Möglichkeit zu überleben, dem cleveren Jungen; Ungezählte scheren aus. Sie müssen ihre Überlebensmöglichkeit suchen, in einer abstrakten Welt, die frieren macht, niemanden trägt; objektiv zeigen sie ihre Zersetzung an, ihre Untergangsbestimmtheit. Die menschenraubenden Götter, die den Ritus überwachen, sind die gleichen geblieben, nur ihre Sprache hat sich verändert. Sie sprechen die Sprache der industriellen Produktion, der Übersetzung des Menschen in Psychometrie, erschlagen die Mündigkeit über eine Sprache, die den Widerspruch fortzaubert, ihn in das Unbewußte verdrängt, wo er als Neurose zum faschistischen Reservoir wird. Mündigkeit setzt voraus, daß sich der Mensch aussprechen kann, seiner selbst durch die Sprache mächtig wird. Die Sprache der bürgerlichen Verheißung ist wie ein abgeschabter Rock. Die Sprache der kommenden Initiationsprozesse ist schon perfekt. Sie verschweigt, daß es eine Gesellschaft gibt, die sich über uns verhängt, tritt als Naturwissenschaft auf, als ewiges Gesetz der Sache, die niemand ändern kann. Es ist die beginnende Sprachlosigkeit des Menschen, die auf meßbare Relationen verdorrte Sprache, die Mündigkeit zerstört, neue, gesellschaftskonforme Initiation ankündet, den Menschen beraubt, ihn zur selbstfeindlichen Produktion antreibt.

Die Bildungsinstitution enthält somit einen Widerspruch; sie ist Inbegriff eines Antagonismus, der um den Preis des Zerbrechens ausgehalten sein will, der auch dort, wo er ausgehalten wird, Narben für immer zurückläßt. Abschaffen kann man dieses nicht, ohne den gesellschaftlichen Widerspruch selber aufzuheben, es wird nichts verschenkt. Die institutionalisierte Bildung ist Instrumentarium einer gegebenen Verfassung, die für ihre Erhaltung sorgt, sie muß die Interessen dieser Verfassung sicherstellen. Tut sie dies auf liberale Weise, an der langen Leine der Spieltriebe, dann erscheint eben dieses günstiger, als Bewußtseinshaschisch, um veränderten Steuerungsweisen Genüge zu tun. Die Interdependenz von Gesellschaftsverfassung und Bildungsinstitution ist unaufhebbar. Doch ist Verhängung eben nur ein Moment, die Determination ist von ihrer stetigen Durchbrechung bedroht. Ist institutionalisierte Bildung Fortsetzung der Initiationsprozesse auf einer höheren Stufe, so ist sie zugleich ihre mögliche Negation. Sie wird in einem Augenblick geschaffen, in dem die notwendigen Mittel zur gesellschaftlichen Entwicklung nicht mehr über tradierte Inhalte

besorgt werden können, der gesellschaftliche Abstraktionsgrad dieses nicht mehr zuläßt, eine erste Höhe des rationalen Verkehrs erreicht ist. Mit dem gesellschaftlichen Bedürfnis, das die Institution erzeugt, wird ihre Verneinung möglich. Die systematische Vermittlung von gesellschaftlicher Rationalität durch Bildung enthält die Möglichkeit aller Rationalität: Das Selbstverständliche zu bezweifeln. Damit ist Mündigkeit implizit, muß sie nur angestoßen werden, kann sie sich selbst entdecken. Die Gesellschaft erzeugt ihren eigenen Widerspruch. Der auf den rationalen Verkehr übersetzte Initiationsritus, die neue Form der Unterwerfung, verändert zugleich das Bewußtsein. Der Widerspruch wird fortgetrieben, je mehr der sachrationale Charakter der Gesellschaft mit der Revolutionierung ihrer technischen Basis voranschreitet, die Bildungsinstitution in den gesellschaftlichen Prozeß einbezogen wird. Dennoch ist Bildung kein selbständiges revolutionäres Movens, auch nicht auf Umwegen, sie kann dies nur in Verbindung mit der gesamten geschichtlichen Bewegung sein. Kant unterstellt hier einen Zwang der Natur; der Antagonismus der Staaten, ihre Konkurrenz, muß Bildung als gesellschaftliche Veranstaltung fördern, mit der schließlich dieser Antagonismus selber aufgehoben wird; dem ohnmächtigen vernünftigen Willen kommt die Natur zur Hilfe. „Daß dasjenige, was der Mensch nach Freiheitsgesetzen tun sollte, aber nicht tut, dieser Freiheit unbeschadet auch durch einen Zwang der Natur, daß er es tun werde, gesichert sei“.³ Der aufklärerische Glaube an die Macht der Vernunft, die sich durch Bildung erkennbar macht, bedarf einer Korrektur. Mit der Zuspitzung des Widerspruches von Rationalität und Naturwüchsigkeit, gesellschaftlicher Selbstbestimmung und Unterwerfung unter irrationale Triebkräfte, werden die Mittel, diesen Widerspruch zu verdunkeln, immer sublimier, sie bedienen sich selber der Mündigkeitsvokabel, das magische Symbol erscheint nun als rationales Zeichen. Der Initiationsritus verkleidet sich als Befreiung. Mit der Vertiefung des Widerspruchs nimmt sein Erleiden zu, die Vergiftung des Unbewußten, die Möglichkeit suizider Ausbrüche. Amtlich attestierte Unterwerfung mit beglaubigtem Kenntnisgrad und Aufruhr, gebrochener Rücken und Widerstand liegen dicht beieinander. Selbstverständlich ist hier nichts; gesellschaftliche Bildung ist nur ihrer Möglichkeit nach Instrumentarium der Befreiung, sie liefert nur die formalen Elemente, die ihr ebenso dienen können wie der verhängten Gewalt. Sind sie auch die Voraussetzung eines jeden rationalen Umwälzungsprozesses, so sind sie ebensosehr Bedingung der organisierten Zerstörung, der physischen wie der psychischen. Der formale Stand der Bildung gibt nur den Grad an, von dem Mündigkeit ihren Ausgang nehmen muß, zeigt die Reife der Entwicklung, weist die Elemente einer bestehenden Verfassung auf und ihren Nachdruck im Bewußtsein.

3 Kant, Immanuel: Zum ewigen Frieden. In: Werke in sechs Bänden, hrg. v. W. Weischedel, Darmstadt 1966, Bd. VI, S. 223.

Als Institution bleibt die Bildung zudem von den entscheidenden Produktionsstätten abgeschnitten, mit denen sich die Zukunft entscheidet. Ihr Konflikt bleibt in einem luftleeren Raum, eigene Weisen von Selbstzerstörung und Befreiung werden hinter ihren Mauern entwickelt, gleichsam an der Peripherie des geschichtlichen Tags. Der Realitätscharakter ist eingeschränkt, die Institution bereitet auf das Leben vor, sie ist nicht selber das Leben, sie darf es nicht sein, da eben dies ihrer Herrschaftsfunktion widerspricht, die sich als Institutionalisierung ausweist. Ängste und Erwartungen bleiben verschlossen; der Verbund zur umgebenden Wirklichkeit ist vielfältig gebrochen. Doch ist das unbefreite Leben nicht verbal aufzuheben: erst die befreite Gesellschaft nimmt auch die Bildung ganz in ihr eigenes Sein zurück, indem sie die Institution als Ausdruck der Unterwerfung aufhebt, Praxis und Theorie versöhnt. So entstehen Mündigkeit und ihre Strangulierung im gleichen Brutkasten, im Gewebe einer eigenen Paralisierung. Dennoch ist hier gewaltige Potenz, von wachsender Bedeutung, ein historischer Faktor, der erst wirksam wird, wenn er in eine historische Macht eingeschlossen werden kann, die menschenwürdige Zukunft freisetzt.

Mit der sozialgeschichtlichen Entwicklung der Bildungsinstitution verschärfen sich die Antagonismen. Die aufsteigende bürgerliche Klasse hatte befreiende Mündigkeit als Ziel aller Bildung gesetzt; die Bildungsorganisation war in Wahrheit erst ihre Schöpfung. Sie hatte Bildung zum Instrument des Klassenkampfes gemacht, den entscheidenden Kontrapunkt zur Unterwerfung gesetzt, die Radikalität des Gedankens an die Wirklichkeit herangeführt. Als Sprecherin der Menschheit hatte sie allen Befreiung zugesichert auf Grund einer unwidersprochenen Einheit der Vernunft. Die Grundlegung des Konzepts fällt auch hier, wie zu Beginn des griechischen Sophismus, mit der Formulierung eines revolutionären Naturrechts zusammen. Deformierte Reste davon sind erhalten geblieben, Indizien für einen kollektiven Aufstieg; mußte sich doch die Klasse in der Periode ihrer frühen Kämpfe selber als Kollektiv begreifen, um ihre Zukunft zu sichern. In einem Augenblick, in dem die wachsende Produktion des materiellen Überflusses auf eine umfassende Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse drängt, ist die Erkenntnis dieser Reste nicht ohne Belang. Die Erinnerung an sie wird bald aus dem Verkehr gezogen. Der Kapitalismus legt keinen Wert auf seine Herkunft, auf Liberté, Egalité, Fraternité. Er macht sie unkenntlich. Die Abschneidung des Geschichtsbewußtseins erfolgt nicht zufällig, erkennt doch der Wissende die Urheber der Völkervernichtung ebenso wie das Vermächtnis des Kusses an die ganze Welt. Die Klasse muß ihr Gesicht unkenntlich machen, damit die Züge ihrer Vergangenheit ausgelöscht werden; der Positivismus ist ihre Wissenschaft. Die Löschung des Geschichtsbewußtseins wird somit noch schneller besorgt, als es die gewaltige Veränderung der objektiven Bedingungen veranlaßt, das weitstanzartige Vorwärtsschreiten der historischen Zeit. Wie in vielem be-

sorgt auch hier eine bildungslose Linke die Geschäfte des Kapitalismus mit. Neben den Greueln der Vergangenheit finden wir die Spur eines abgebrochenen Aufstiegs, eine Verpflichtung, die uns nicht allein läßt, einen unbeendeten Versuch. Die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft ist die Bildungsgeschichte *par excellence*; die Geschichte ihres Aufstiegs ist die Geschichte einer Mündigkeit, mit der der Ritus der Unterwerfung durchbrochen und der Mensch in ihm erkennbar wird. Bildung wird zur Waffe in der Hand des Menschen. Erst die siegreiche Klasse, die Klasse, die sich in den Besitz der gesellschaftlichen Macht setzt, wendet sich gegen ihre eigene Perspektive, um sie der Verdunkelung preiszugeben. Mündigkeit, anfangs Prozeß einer kollektiven Befreiung, mit dem Bildung zur geschichtlichen Macht wird, zum Mittel der Entdunkelung, um die Vernunft des Geschlechtes zu heben, vertauscht ihren Sinn. Die volle Entfaltung des Individualitätsprinzips, mit dem eine charismatische Mündigkeit an die Stelle der kollektiven Vernunft tritt und zur Rechtfertigung der Klassenherrschaft wird, zeigt den Verfallsprozeß an. Im Ausgang war bestimmend, daß das Individuum nur mit allen oder überhaupt nicht mündig werden kann. Nun wird ein neues hereditäres Konzept entwickelt. Die Stadien der Bildungstheorie machen den tatsächlichen gesellschaftlichen Verlauf minuziös erkennbar. Die „*notio communis*“ entfällt; das höchste Glück der Erdenkinder, an der Wende noch einmal vorgeführt als klassische Person, erweist sich als Überfall der Ängste im wachsenden Konkurrenzkapitalismus, als unaufhaltsamer Abstieg. Die Autonomie wird zur Fiktion, der Boden wird unter den Füßen fortgezogen. Wo der Wissende seine Lage erkennt, entsteht eine Form der Mündigkeit, die sich als Nachtwache begreift, um mit Kierkegaard zu reden. Die Hoffnung entfällt, das bewußte Individuum sieht sich unendlich von allem getrennt, sucht der bürgerlichen Gesellschaft zu entrinne-
 ren, deren Reflex es ist. Mündigkeit wird zu einer Frage des Aushaltens. 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 obsole-
 te 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. Die geistige Existenz sucht ihre Mündigkeit masochistisch zu retten. „*Sois sage, ô ma Douleur, et tiens-toi plus tranquille*“, heißt es bei Baudelaire, „*Pendant que des mortels la multitude vile, Sous le fouet du Plaisir, ce bourreau sans merci, Va cueillir des remords dans la fête servile*“.⁴ Das erniedrigende Fest verdoppelt die Einsamkeit, die man

4 Baudelaire, Charles: Gedicht *Recueillement*. In: *De La Musique Avant Toute Chose*, Karlsruhe o. J., S. 34.

loswerden möchte und liebt. 1887 schreibt Nietzsche: „Die Arten der Selbstbetäubung. – Im Innersten: nicht wissen, wohinaus? Leere. Versuch, mit Rausch darüber hinwegzukommen: Rausch als Musik, Rausch als Grausamkeit im tragischen Genuß des Zugrundegehens“.⁵

Spätbürgerliche Mündigkeit wird Mündigkeit zum Untergehen. Die Existenz des Individuums, mit dem entfalteten Kapitalismus charismatisiert, wird nicht nur wirtschaftlich erdrosselt, indem die relative Unabhängigkeit des Subjekts verfällt, wachsend unter die Füße getreten wird. Erst „lux naturae“, Licht, das in allen ist, dann Genius, schließlich die Folter. Mit dem Anspruch der spätbürgerlichen Gesellschaft wird die Bildungsinstitution zur organisierten Mündigkeitsverhinderung. Die Institution ist beides: Mythisches Repertoire und technisches Laboratorium. Dysfunktionale Formen werden durch fungible ersetzt. Die Sache bleibt. Der institutionalisierte Initiationsritus, der die Mündigkeit als seinen Widerspruch in sich genommen hat, kann sie nicht austragen, ohne sich selbst zu vernichten. Die Auflösung des Widerspruchs durch die theoretische Vernunft vernichtet die Götter, doch nur „in effigie“⁶, ihr Bildnis wird verbrannt, sie selber bleiben. Mit der Entwicklung des technologischen Instrumentariums wird die akkumulierte Gewalt auch in den Bildungsinstitutionen beispiellos. Die Erkenntnis allein ist ohnmächtig, individuelle Mündigkeit ist zum Untergang bestimmt. Es bleibt der Versuch, in der Anstrengung eines zerbrechlichen Bewußtseins noch einmal auszuhalten, die bürgerliche Mündigkeit in ihrer endgültigen Paradoxie darzustellen. Es bleibt der Rausch als illuminierte Nachtseite des selbstmörderischen Tages. Es bedarf nicht des Rauschgifts; die bürgerliche Kultur ist voller Rauschgifte. Es bleibt der Versuch, neue, kollektive Mündigkeit zu begründen mit dem abhanden gekommenen Menschen, den Widerspruch revolutionär aufzulösen.

Entwürfe I

Mündigkeit als Begriff ist leer; das Problem ihrer Verwirklichung wird zur entscheidenden Frage der Bildungstheorie. Theorie ist ein Kompaß, sie löst von der Verhaftung, von der unmittelbaren, sinnlichen Determination. Sie weist auf eine Verwirklichung, die noch verborgen ist, aber als Möglichkeit unterliegt, für die es eine Spur gibt. Sie beweist Entzweiung. Das Konkrete und das Abstrakte finden nicht zueinander, doch wird sie selber zum Hinweis, daß die Zerklüftung überwunden werden kann. Sokrates fand den Begriff des Menschen, aber der Begriff war noch leer, die Vernunft war noch untergetaucht. Er konnte ihn

5 Nietzsche, Friedrich: Der Wille zur Macht – Nihilismus. In: Gesammelte Werke in 23 Bänden (Musarion-Ausgabe), München 1922 ff., Bd. XVIII, S. 25.

6 Büchner, Georg: Leonce und Lena. In: Sämtliche Werke und Briefe, Leipzig 1922, S. 139.

nur finden, weil er in uns selber ist. Die Bedingungen waren reif für den Begriff, aber noch nicht für seinen Inhalt. Sokrates gab eine Möglichkeit an.

Die Entfaltung der europäischen Bildungstheorie, die mit der Organisation des Bildungswesens einhergeht, weist auf zwei große Mündigkeitsentwürfe, die gleichwohl interdependent sind und eine gemeinsame Wurzel erkennbar machen. Natur und Mensch bleiben im Ursprung des griechischen Denkens aufeinander bezogen, Naturwissenschaften und Anthropologie lösen sich erst langsam voneinander; am Gegenbild der Natur wird der Mensch seiner selbst inne. Ohne ihren Spiegel bleiben die Züge in seinem Gesicht unerkennbar; der Vorgang erledigt sich nicht durch einen einmaligen Akt, sondern bleibt Moment aller Selbstverständigung. So vollzieht sich die Rezeption der Antike in der Renaissance durchaus in der gleichzeitigen Begründung eines neuen naturwissenschaftlichen Ansatzes und der vollen Aufdeckung des literarischen Humanismus; der Prozeß ist noch einheitlich, seine einzelnen Momente lösen sich erst zögernd und gewinnen eine eigene, charakteristische Selbständigkeit. Die Widersprüche, die die Theorie der Mündigkeit enthalten, sind daher nicht unbedingter Natur, so sehr sie sich auch mit ihrer Geschichte antithetisch auseinanderlegen. Sie weisen auf gemeinsames Herkommen und auf ein gemeinsames Ziel. Dennoch gibt es eine innere Relation, die ein erhebliches Spannungsgefüge einschließt.

Für die gegenwärtige Verständigung ist es notwendig, die Ansätze zur Mündigkeit zunächst voneinander zu scheiden, eine abstrakte Trennung vorzunehmen, mit der die Elemente isoliert werden. Der entscheidende Weg zur Mündigkeit wird über die Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur geöffnet. Dies ist das Thema der frühen Aufklärung. Der Kampf des Menschen mit der Natur ist die Geschichte seiner notwendigen Sklaverei und Entäußerung; die Geschichte der Arbeitsteilung, der Organisation der Arbeit durch Herrschaft, die Geschichte der Hand, die den Stein schlägt. Hier ist Nähe zur Materie, die mit dieser Hand Gestalt gewinnt, das Bewußtsein überwältigt und von ihm überwältigt wird. Am Ende des Kampfes winkt eine Aussicht, frei zu sein, mit abgerungenem Reichtum, in dem die Opfer verschollen sind. Im Stollen, der durch die Erde getrieben wird, ist das Licht noch fern; es ist die künstliche Laterne eines antizipierenden Bewußtseins, die zunächst erhellt. An diesem Kampf wird Mündigkeit festgemacht, die Organisatoren machen ihn fest, im Widerspruch zu der „leisure class“, die den Tag pflückt; mit ihm entdeckt das Proletariat die Aussicht auf eigene Menschwerdung. Der Weg ist der Weg des Triebverzichts, der Weg einer ungeheuren Kasteiung. Er ist von Anfang an Inbegriff einer kollektiven Leistung; schleppen die Organisatoren des frühen Kapitalismus das Proletariat zunächst noch mit sich, da sie selber noch unbefreit sind, so muß es schließlich seine Bestimmung in sich suchen, gezüchtigt genug, um kämpfen zu können, solidarisch genug, weil es überleben mußte.

Der Auftakt ist groß, springt über die Geschichte, hat das Ziel dicht vor

Augen. Apokalyptische Visionen bleiben bewahrt, die das späte Mittelalter kennzeichnen; sie gehen in die materialistische Erwartung über. Die Wiederaufnahme der Antike erfolgt über Demokrit, Epikur, den Marx als einen der bedeutendsten Denker erkannte, Lucretius Carus, über die Erkenntnis der materiellen Bedingungen des Bewußtseins. Gassendi vermittelt, Hobbes stellt einen ersten, zugleich nur selten erreichten Höhepunkt der Theorie dar; „De cive“ ist die Anatomie des metaphysiklosen Menschen, der „Leviathan“ eine erste Darlegung des kapitalistischen Urwalds. Doch muß seine negative Utopie unverständlich bleiben, da nun erst Licht wird, auf dem Hintergrund des Verfalls einer alten Welt. Erkenntnistheoretisch ist der Weg von Hobbes zu Condillac und der „Enzyklopädie“ nur kurz und setzt von dort in das 19. Jahrhundert. Auf dem Hintergrund eines empirischen Materialismus ist das Werk Francis Bacons gefaßt, das für die Bildungstheorie der Aufklärung von hervorragender Bedeutung wird. Der Mündigkeitsansatz der bürgerlichen Klasse schleppt die Mündigkeit aller mit sich. „De regno hominis“ – über das Königreich des Menschen – zeigt Herrschaft des ganzen Geschlechtes über die Natur im Sinne der freien Verfügbarkeit an, am Modell des selbstherrschenden Bürgers. Indem der Mensch über seine Bedingung verstanden wird, die Bedingungen der Natur, kriecht er zugleich aus dieser Natur hervor, um sich selbst als ihr Verfüger zu finden. Ist der Mensch ein Produkt seiner Bedingung, so führt dies dahin, daß alles ein Produkt der Bedingung ist, auch alle Bildung auf diesen Bedingungen beruht. Mit der Aufschließung der Natur wird die Bedingung potentiell egalisiert, die materielle Produktion führt zur Aufhebung des gesellschaftlichen Widerspruchs. Der Ansatz ist bei Bacon unverkennbar; die bewußte aufklärerische Komponente zielt auf Erleuchtung durch Erkenntnis. Der Mensch, durch seine natürliche Bedingung determiniert, die gesellschaftliche Natur einschließt, ist zugleich fähig, diese Bedingung zu seinen Gunsten aufzulösen. Mit dem Bewältigungsprozeß der Natur geht der Bildungsprozeß einher. Eben dieses versucht das „Novum Organum“ darzulegen, die Idole sollen zerstört werden. Die Idole der Höhle sind durch unsere eigene Stellung veranlaßt, mit der wir der Täuschung über uns selbst verfallen; die Gesellschaft wird Gegenstand einer radikalen Aufklärung, die dem materiellen Prozeß ihrer anhebenden Herrschaft über die Natur verbunden wird. Die These des Helvetius, daß die Verschiedenheit zwischen den Menschen nur ein Produkt ihrer Klassenerziehung sei, ist schon ganz in der Nähe. Die frühe englische Bildungstheorie, mit der die bedeutsamste Auslösung eines materiellen Mündigkeitswegs im Zeichen des siegreichen Bürgertums faßbar wird, steht ganz im Schatten des Baconschen Entwurfs, der zum Beispiel wird. Die vorgezogene Reife der bürgerlichen Entwicklung gibt zudem bedeutsame Elemente einer empirischen Methodologie an die Hand. Als „Real learning“ definiert Sir William Petty unter dem Einfluß Bacons die Bildungsaufgabe, unter gleichem

Einfluß stehen Durys „Reformed School“ und Samuel Hartlibs bedeutende Utopie „Description of the famous Kingdome of Macaria“, in der ökonomische Produktion und Bildung eng miteinander verbunden werden. Es ist wichtig hier eben, im England des 17. Jahrhunderts, dem Geburtsbett der bürgerlichen Zeit, die Entstehungsmomente zu beachten, die zu jenem Entwurf führen, der sich später als realistische Bildung verflüchtigt. Da die Bourgeoisie, auf dem Wege zur Macht, über Strecken ein Bündnis mit den proletarischen Massen sucht, wie der Verlauf des englischen Bürgerkrieges im Detail dartut, kommt es gleichzeitig zu der ersten Artikulation einer proletarischen Bildungstheorie. Sie weist zurück auf die kontinentale Täuferbewegung, deren bedeutendster Organisator, Jakob Huter, systematische Produktionsbildung in großen Kommuneverbänden entwickelt hatte, schließlich auf die Hussiten.

Der Sprecher des kommunistischen Flügels der Leveller, Gerrard Winstanley, dessen Werk erst in diesem Jahrhundert wieder freigelegt worden ist, formuliert die Elemente. Er zieht 1649 mit seinen Anhängern auf den Hügel von Saint George, um dort eine Arbeitskommune auf gemeinsamem Land zu begründen; im selben Jahr heißt es in seiner Adresse „To the Lord Fairfax, General of the English Forces“: „And that mankind in all his branches is the Lord over the Beasts, Birds, Fishes, and the Earth, and was not made to acknowledge any of his own kind to be his teacher and ruler.“⁷ Wird das Ergebnis schon eschatologisch gesetzt, so enthält das Werk detaillierte Prozeßhinweise. Grundlage der kollektiven Erziehung ist die fortschreitende Erkenntnis der Natur. „To know the secrets of nature, is to know the works of God; And to know the works of God within the creation, is to know God himself.“⁸ Die Entwicklung zeigt, daß ein Verbund von Vernunft und Natur immer fester geschlossen wird, der die Freisetzung ermöglichen soll, die gemeinsame Bewältigung zu Gunsten des Menschen. Erziehung wird „knowledge of the affairs of the world“, inhaltlicher Realismus. Für Winstanley geht der revolutionäre Volkssieg jeder wirklichen Erziehung voraus, seine Partei konnte nicht warten; kurz nach der auf den Bürgerkrieg folgenden Restauration führt sie einen letzten, verzweiferten Aufstand bis zur vollkommenen Auslöschung durch. Doch gehen Elemente dieses proletarisch-pädagogischen Ansatzes in die englische Industripädagogik über und vollziehen gerade bei Bellers eine bemerkenswerte Einigung. Unternehmer und Quäker, Erbe der liberalen Bourgeoisie und der inzwischen etablierten, ursprünglich millenarischen Minderheit des Bürgerkrieges, formuliert er im „College of Industry“ eine Perspektive, die auf langfristige Prozesse angesetzt ist. Das alte „workhouse“ soll abgeschafft werden, die Zuchtstätte für das beginnende Industrieproletariat. „Anstatt, daß sich jeder bemüht, den andern aus-

7 Winstanley, Gerard: The Works of Gerard Winstanley, hrsg. v. George H. Sabine, New York 1941, S. 289.

8 Ebd., S. 565.

zunutzen, arbeitet jedermann für den andern.“⁹ Die erste, nun auch historisch entscheidende Form einer Produktionsbildung wird geschaffen, der theoretische Ansatz wird überlegt in die Praxis übersetzt. Darin ist Hoffnung auf Entwicklung erkennbar, die der halbe Sieg des Bürgers mit der „glorious revolution“ befestigt hatte, Hoffnung auf eine Humanisierung, die mit der Kapitalexpansion einhergeht. Der universelle Befreiungsanspruch wird von Bellers 1718 in seiner „Epistle to the Quarterly Meeting of London and Middle-Essex (Respecting the Education of the Poor)“, an die Quäker-Versammlung gerichtet, ausgesprochen: „Durch ihre eigene Arbeit werden die Armen glücklich auf dieser Welt.“¹⁰ An Stelle des Geldes tritt die Arbeit als Wertmesser aller notwendigen Dinge. Von hier geht der Schritt zu Owen und Marx, der mit diesen beiden die bedeutendsten Vorläufer der polytechnischen Bildung erkennt; die Polytechnik wird zur reifen Konsequenz des Mündigkeitsentwurfs unter den Bedingungen des entwickelten Industrialismus. Wie sehr in der Genese bereits fröhlbürgerliche und proletarische Elemente verbunden sind, wird an der unvergleichlichen Erscheinung des Jan Amos Komenský abschließend deutlich. Er, enger Freund Hartlibs und selber in England während der erregten und empfänglichen Zeit, die dem Ausbruch des „civil war“ unmittelbar vorangeht, war der letzte Bischof der tschechischen Brüderunität. In einem, auch heute noch nicht voll wieder aufgedeckten Lebenswerk, nahm er alle Anstöße der Vergangenheit auf, mit denen sie sich als Zukunft setzte. In ihm wirken die Ströme der proletarisch-naturalistischen Bewegungen, die mit den Hussiten, dem Neuen Jerusalem zu Tabor, ihren militantesten Ausdruck gefunden hatten, ebenso weiter wie die Perspektiven, die der bürgerliche Humanismus freigesetzt hatte. So verschlingen sich die Gesichtspunkte, verweisen auf eine egalitäre neuplatonische Mystik, die von den Aristoteles-Kommentaren des Averroes bis hin zu Jakob Böhme zum Medium der Entrechteten wird, den sozialen Messianismus des Alten Testaments, auf den „mundus artificialis“, die Welt von Technik und Arbeit, die durch die Naturwissenschaften heilsinstrumentalisiert werden. Der Gedanke der Bildung wird ganz zu Ende gebracht, das erste umfassende Einheitsschulsystem entworfen, Bildung als lebenumfassender Prozeß gedacht, mit dem die Vernunft zu ihrer gesellschaftlichen Ordnung freigesetzt werden soll, die sich nun nicht mehr am Beispiel des unternehmenden Bürgers, sondern an einer verpflichtenden Gleichheit orientiert. Mit der Wiedergewinnung der Natur, der Aufhebung des Sündenfalls, mit der wir die Arbeit im Schweiß unseres Angesichts hinter uns lassen, wird die Vernunft restituiert. „omnia in deum transferre“ ist hier das Ziel aller Mündigkeit, die Vergottung der Welt mit dem Sieg über die Natur. Plotin wird

⁹ Bellers, John: Proposals for raising a college of industry of all useful trades and husbandry with profit for the rich, a plentiful living for the poor and a good education for youth, 1696.

¹⁰ Bellers, John: Epistle to the Quarterly Meeting of London and Middle-Essex (Respecting the Education of the Poor), 1718.

ebenso faßbar wie die materialistische Utopie und der wiederkehrende Christus. Gewaltig sind die Anstöße, die vereint werden, die Emanzipation der Frau wird aufgenommen, eine realistische Bewußtseinsbildung bringt den Menschen als Geschlecht auf den Weg. So zeigt eben dieses Werk eine unbeendete Einleitung, mit der das Konzept des bürgerlichen Aufstiegs ergriffen, aber zugleich schon in seinen Klassenschranken durchbrochen, zu Gunsten der gesamten Menschheit überwunden wird.

Im Widerspruch der Interessen, der frühzeitig erkennbar wird, ist die Einheit des Stils bedeutsam. Die frühbürgerliche Perspektive ist wie die proletarische rationalistisch, greift das Sinnliche als Natur auf, ohne sinnlich zu sein, greift die Natur als einen physikalischen Körper auf. Die Ausgangspunkte sind noch die gleichen, auf dem Hintergrund des gemeinsamen Gegners; das Gemeinsame überwölbt. Der Stil ist puritanisch, asketisch, entspricht der ersten Phase der Kapitalakkumulation und zeigt die Nähe der Naturwissenschaften an. Er scheidet die Todessymbole aus, da sich das Leben nicht durch den Tod, sondern durch seine geschichtliche Öffnung begreift. Die Einheit bleibt bis zur Französischen Revolution bestimmend; der englische Hintergrund macht die Gegensätze frühzeitig dramatisch. Der degenerierende Feudalismus geht in erotischer Besessenheit und Todesmonomanie unter, in auflösender Begattung mit dem Nichts. „We dy every day, and we dy all the day long“¹¹, heißt es in Übersetzung auf das ekstatisch unterbrochene Siechtum in einer der Predigten John Donnes in der Kathedrale von St. Paul zu London vom 8. März 1621. Aufgehende und untergehende Welt sind unmittelbar nebeneinander, aufgehendes und erlöschendes Bewußtsein, Selbsterstörung und Zuversicht, Revolution und Konterrevolution. „In me thou see'st the twilight of such day“¹², liest man in Shakespeares Sonetten, in denen die Frage nach dem Tod zur absoluten Größe wird.

Der Mündigkeitsentwurf setzt von England nach Frankreich über. Die Anstöße, die der englische Sensualismus vermittelt, Lockes These vom Menschen als „white paper void of all characters“ mit der Geburt, sind außerordentlich. Doch ist die Ausgangsposition auch hier vor der Aufhebung des Edikts von Nantes und dem offenen Absolutismus schon bedeutsam entwickelt, vor allem in der naturrevolutionären Theorie der Hugenotten. Diese Periode bricht mit ihrer geschichtlichen Niederlage ab, ohne doch untergründig eliminiert zu werden; der reife Absolutismus erzeugt die Utopie als seine Antithese. Sie wird zur entscheidenden Aussage, über die der bildungstheoretische Ansatz der französischen Bourgeoisie verstanden sein will. Ihr bot sich kein realer Anknüpfungspunkt wie in England. Von Meslier bis zu Rétif de la Bretonne

11 Donne, John: Complete Poetry and Selected Prose, London 1949, S. 602.

12 Shakespeare, William: Sonette, Hamburg 1945, S. 78.

ist die Literatur kaum übersehbar, die den Mündigkeitsbegriff in eine imaginäre Dimension versetzt, deren realer, vorrevolutionärer Bezug zugleich unverkennbar ist. Im „Code de la nature“ findet Morelly die präziseste Position, deren sensualistische Erkenntnistheorie und Hingang auf eine kommunistische Konsum- und Arbeitsgesellschaft ganz offenbar sind. Die Natur hat ihren Produktionsfonds der Menschheit unteilbar anheimgegeben, jeder soll „homme public“ werden. Erziehung wurzelt im Assoziationstrieb, der vollkommen ausgebildet werden soll, sie schließt frühe praktische Ausbildung ebenso ein wie Vernunftbildung. Die Vernunft ist konstant, dies ist wichtig, weil sie bei allen gleich und unveränderliches menschliches Merkmal ist, sie kann daher nur bewußt gemacht werden. Die Naturwissenschaften jedoch sollen ununterbrochen vorangetrieben werden, alle neuen Ergebnisse werden in den „Code public de toutes les sciences“ eingetragen. Morelly sucht die Bedingungen auf, unter denen Egalität hergestellt werden kann; erst mit Condorcet wird die Bildungstheorie dem gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß systematisch verbunden. Der Schritt zur Praxis wird mit der Revolution versucht, unter erregenden Umständen. Der Erziehungsplan Lepeletiers, der Morellys „Code“ zu neuen Konsequenzen fortführt und Arbeitserziehung umfassend einschließt, zum radikalsten Dokument der französischen Erziehungstheorie wird, wird von Robespierre dem Konvent in einem Augenblick vorgelegt, in dem die Sache der Jakobiner bereits verloren ist. Lepeletier, selber dem Adel angehörend, war einen Tag vor der Hinrichtung des Königs von einem Royalisten ermordet worden, das Dokument des Gefallenen sollte im letzten Augenblick helfen, die Revolution über ihre geschichtliche Möglichkeit hinauszutreiben. Es gelingt nicht; der Plan sinkt für lange Zeit in die Anonymität zurück. Mündigkeit als Befreiung des Menschen durch den Sieg über die Natur, nunmehr bereits mit den Mitteln der entwickelten Industrie, als Bewußtseinsbildung, die sich aus der gesamten Geschichte heraus versteht, wird von Comte noch einmal aufgenommen. Zukunftsplanung soll sich damit in unbekanntem Maßstab ergeben. Die „Positive Philosophie“¹³ „vermählt sich mit der großen Macht, dem Proletariat“. Damit sind die Grenzen angezeigt, die bürgerliche Bildung ist an der Wegscheide angelangt, Comtes Philosophie selber löst sich in Irrationalismen auf. In Deutschland schließlich wird manufakturorientierte Arbeitsbildung früh eingeführt, die konkurrierende Territorialherrschaft begünstigt den Vorgang. Die Praxis ist bedeutend, bedeutender als an irgendeinem anderen Punkte der kontinental-europäischen Entwicklung, eine praxisnahe Theorie wird entsprechend entwickelt, deren Details durch die jüngsten Arbeiten von Gernot Koneffke¹⁴ fortschreitend wieder gehoben und unter dem Verständnis der gegenwärtigen Situation kritisch erhellt worden sind. Die

¹³ Comte, Auguste: *Cours de philosophie positive*, 6 Bände, Paris 1840–42.

¹⁴ Einleitungen zur Neuausgabe der industriepädagogischen Schriften von Sextro, Campe und Arnold Wagemann, Frankfurt/Main 1967/69/72.

Franckeschen Anstalten in Halle stellen die reifste Organisationsform dieser Produktionsbildung dar. Bewältigung der Praxis, Erziehung zum Selbstbewußtsein sind dabei vor allem dem Pietismus als dem vorzüglichsten Träger der Arbeitsbildung nicht abzusprechen. Dennoch fehlen, trotz bedeutsamer Außenseiter wie Peter Villaume oder Ziegenhagen, die perspektivischen Kategorien. Es gibt keine bürgerliche Klasse, die ihren geschichtlichen Auftrag ergreifen will. Man setzt auf automatische Prozesse, hofft, sich in die Herrschaft hineinschwindeln zu können. Die Akkumulation von Kapital jedoch, die Bewältigung der Natur, schließlich Erzeugung des Überflusses bewirken durch sich selbst überhaupt nichts. Der Abgang der deutschen Produktionsbildung ist kläglich, so sehr sie auch zur Melioration der Landwirtschaft beitrug. Salzmann, der folgenreichste Vertreter dieser Aufklärungspädagogik in Deutschland, definiert das Selbstverständnis: „Aufklärung ist das Mittel, um allen Ungehorsam für immer unmöglich zu machen.“¹⁵ So verabschiedet sich das „Braunschweigische Journal“, die Hauspostille der progressiven deutschen Pädagogen, während der Stürme über Paris und selber von der politischen Polizei verfolgt: Wir waren weit davon entfernt, „Mißvergnügen über Regierungen oder Volks Unruhen“¹⁶ zu erregen. Der emanzipatorische Ansatz der Produktionsbildung verkehrt sich in sein Gegenteil. Eine Erkenntnis bietet sich an, die von großer Wichtigkeit ist. Ein Bildungskonzept ist nur so weit progressiv, als die Kräfte, die es vertreten, zugleich einen direkten politischen Kampf um die Veränderung der Gesellschaft führen. Nur damit werden die Möglichkeiten der Bildung aktualisiert, wird Bildung zu einem bedeutsamen Moment in der Auseinandersetzung. Bildung für sich selbst vermag wenig, sie ist keine List der Vernunft. Der Entwurf der Produktionsbildung erhielt seine befreiende Möglichkeit durch eine selbstbewußte, revolutionsbereite bürgerliche Klasse, die sich zeitweilig dem anhebenden Proletariat verbinden konnte. In dem Augenblick, in dem diese Voraussetzung entfiel, schlug die Produktionsbildung in ihr Gegenteil um, sie stabilisierte die bestehende Herrschaft. Ohne transzendierende Kategorien, ohne die formale, abstrakte Klammer um das Materiale, ein Koordinatensystem der Erkenntnis, ohne den direkten Kampf wurde die Produktionsbildung zu einem Mittel, die Nase des Menschen wie die eines Schweines an der Erde zu halten. An die Materie geklebt, der Determination unterworfen, Arbeitsteilung und Klassenherrschaft, wurde der Mensch durch Bildung zur Arbeit für andere gebracht, durfte er lernen, sich für die Entwicklung der Produktion zu schinden. So zeigt die Geschichte des Entwurfs

15 Salzmann, Christian Gotthilf: Constants kuriose Lebensgeschichte und sonderbare Fatalitäten, 1791-1793, Band 3, S. 150.

16 Braunschweigisches Journal, umbenannt in Schleswigisches Journal, Altona 1793, Bd. 2, S. 413.

in Deutschland schon früh seine Ambivalenz. Ohne die bedingende Voraussetzung wird er zur Mündigkeitsverhinderung.

Das „System der Bedürfnisse in der Bewegung“ nach Hegel löst sich im Verlaufe des 19. Jahrhunderts immer stärker aus der Verbindung von Mündigkeit und produktiver Arbeit. Die Einheit von aufklärerischer Bewußtseinsbildung und intendierter Herrschaft über die Natur verfällt. Die Erinnerungen an die alten „communes notiones“ verschwinden im Fortgang der Klassengesellschaft. In Deutschland wird in den „Hallischen Jahrbüchern“, in denen sich der Übergang von der Hegelschen Rechtsphilosophie zur permanenten Revolution mit ungeheurer Gewalt im Reiche der reinen Idee vollzieht, schon zwischen 1838 und 1843 festgestellt, daß die bürgerlich-ökonomische Mündigkeitsperspektive erlischt, der Bildungsrealismus zum Instrument einer wachsenden Brutalisierung wird. Nach 1870 vornehmlich treten sozialdarwinistische Kategorien an die Stelle der Vernunft, die über die Natur freigelegt werden sollte. Sie bewahren in England einen Nachhall von bürgerlichem Aufstiegsglauben und humanisierender Liberalität, doch wird auch in Spencers berühmten „Essays on Education“ eine instinktgebundene Selbsterhaltung zur ausschlaggebenden Kategorie. Der Konkurrenzkapitalismus erfordert eine flexible ökonomische Bildung, die produktiven Prozesse haben sich kompliziert, an der Zirkulation nehmen immer mehr Personen teil. „In this age of joint-stock undertakings, nearly every man above the labourer is interested as capitalist in some other occupation than his own.“¹⁷ Immerhin wird an Selbstbestimmung, „to produce a selfgoverning being“¹⁸, noch als Wettbewerbsfaktor festgehalten, die historische Füllung des Begriffs bleibt gegenwärtig. Die Soziologie wird zur kapitalistischen Herrschaftswissenschaft, um Aufgaben der Prognose wahrzunehmen. Die gleiche Tendenz wird in Deutschland um etliche Grade brutaler ausgesprochen; hier fehlen alle historischen Füllungen, der mangelnde liberale Übergang zur Neuzeit läßt die Entwicklung des Kapitalismus um so unverhüllter hervortreten. Der Kampf des Menschen mit der Natur wird zur Reproduktion des Dschungels. In den preußischen Schulkonferenzen der Jahre 1890 und 1900 werden die Tatbestände rückhaltslos ausgesprochen. Es geht um die volle Entfaltung eines technologisch fundierten Imperialismus. Unter diesem Gesichtspunkt soll Bildung systematisch für die Entwicklung der Produktivkräfte eingesetzt werden. 1900 formuliert der Erzieher des Kaisers, Professor Hinzpeter: „Die persönliche geistige Entwicklung galt früher als hohes, erstrebenswertes Ziel, und jetzt gilt sie nur noch als Mittel zu erfolgreicher Betätigung im wilden Kampfe ums Dasein.“¹⁹ Das nunmehr zur Herrschaft gelangte deutsche Kapital, die Synthese von Kannibalismus und Per-

17 Spencer, Herbert: Education: Intellectual, Moral and Physical, London und Edinburgh 1861, S. 24.

18 Ebd., S. 140.

19 Deutsche Schulkonferenzen von 1890, 1900 und 1920. Band 2: Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 6.–8. Juni 1900. Halle 1901 (Reprint Glashütten/Ts. 1972), S. 3.

fektion nimmt sich der Bildung an. Mit der späten bürgerlichen Klasse, deren produktive Inhalte erloschen sind, deren Triebkräfte aber weiterwirken, wird die Verbindung von Ökonomie und Aufklärung endgültig zerrissen. Die deutsche Reformpädagogik sucht der technologischen Disziplinierung zu entlaufen, ohne doch etwas anderes wesentlich darstellen zu können als eben die gleichen Triebkräfte, die der Imperialismus entfesselt.²⁰ Die langsame und dann schnell fortschreitende Einbeziehung der Bildungsinstitutionen der europäischen Industrienationen in die Revolutionierung der technischen Basis, wie sie mit der zweiten Hälfte des Jahrhunderts erfolgt, geschieht im Gefolge der amerikanischen Weltmarkthegemonie, um die Bildungsproduktion an dominierende Normen anzugleichen. Das ideologische Instrumentarium ist ein Positivismus, der hinter den Phänomenen nur das Nichts statuiert, das er selber ist. Damit wird jede Transzendierbarkeit ausgeschlossen; die Gesellschaft ist verhängt. Das Beziehungssystem von Bildung und technologisch-herrschaftlicher Verfassung wird zum sichersten Mittel der Integration. In einem Augenblick, in dem die Entwicklung der Produktivkräfte das Herrschaftssystem offenkundig hinter sich gelassen hat, ist es das Ziel der öffentlichen Bildung, die Produktion blind zu machen. Der elementare Kampf des Menschen mit der Natur geht seinem Ende zu, es wird wachsender Überfluß produziert, die technischen Mittel sind reif, um auch die Subprodukte des Kapitalismus, die Massen der ausgebeuteten Länder, einzubeziehen. Die industrielle Entwicklung zeigt selber Universalität an, das Teilindividuum, wie es Marx formuliert, der „bloße Träger einer gesellschaftlichen Detailfunktion“, kann durch das „total entwickelte Individuum“ abgelöst werden, „für welches verschiedene gesellschaftliche Funktionen einander ablösende Betätigungsweisen sind“.²¹ Der Widerspruch von Hand- und Kopfarbeit, von Allgemeinbildung und Berufsbildung löst sich auf. Er löst sich als Farce auf; der universelle Mensch tritt hervor als universelle Vorenthaltung des menschlichen Bedürfnisses. Alle Produktionsbildung war auf die Möglichkeit hin gerichtet, von der Determination durch die Natur freizuwerden. Diese Möglichkeit ist in die Nähe gerückt. Die Fixierung auf Produktion wird zum Mittel, obsolete Gesellschaftsverfassungen aufrechtzuerhalten; es gilt dies für alle industriell hochentwickelten Länder. Der Hebel des Fortschritts schlägt ins Gesicht, die organisierte Kapitalzerstörung wird zwangsläufig, um Veränderungen zu verhindern. Das Problem ist nur angezeigt; nur soweit, um erkennbar zu machen, daß sich das Postulat ökonomischer Bildungsmündigkeit in einem Augenblick aufhebt, in dem es seiner Realisierung nahekommt. Das Postulat hat Pestalozzi in

20 Der Sachverhalt ist vom Verfasser in übergreifendem Systemzusammenhang im einzelnen analysiert worden: „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“, Frankfurt/Main 1970; Bd. 3 dieser Werke-Ausgabe.

21 Marx, Karl: Das Kapital. In: Marx, Karl und Friedrich Engels: Werke in 39 + 1 Bdn. Hrg. v. Institut f. Marxismus-Leninismus beim ZK d. SED, Berlin 1956 ff., Bd. 23, S. 512.

den „Nachforschungen“ auf die vollkommenste Weise niedergelegt. „Menschenwohl und Menschenrecht ruhet wesentlich auf der Unterordnung meiner selbst als Werk der Natur und als Werk des Geschlechts unter mich selbst als Werk meiner selbst, auf der Unterordnung meiner selbst als Tier und Bürger unter mich selbst als Mensch.“²² Damit ist noch einmal Zielsetzung angegeben, ein Hinweis auf Stadien, die wir aushalten müssen. Wir sind Gefangene und Befreier. „Als Werk meines Geschlechts sehne ich mich nach der Vereinigung mit Menschen, die ich morde.“²³

Ein Entwurf sollte offengelegt werden, der für die Bildungstheorie von größter Bedeutung ist. Bildung wird auf Naturbeherrschung abgestimmt, um geschichtliches Befreiungsinstrument zu sein. Die Theorie wird vom aufsteigenden Bürgertum und vom Proletariat entwickelt. Die Arbeitsschule wird zur Hoffnung des Proletariats auf Selbstbefreiung. Das Verhältnis von Theorie und Praxis unterliegt vielfältigen Schwankungen, vor allem mit dem Aufkommen abstrakter industrieller Prozesse. Die Klasse, die die Theorie auslöst, ist, historisch gesehen, letztlich die gleiche Klasse, die sie wieder aufheben muß. Die Produktion wird isoliert, von der menschlichen Aussicht abgeschnitten. Produktion wird zum sinnlosen Zwang, zur Erzeugung des Unfugs, zur Verkrüppelung der Bedürfnisse, zur Neurose. Sie wird irrational, Rotation in der Zelle, sie wird pervers.

Entwürfe II

Mündigkeit über die Natur war Tastnähe, Bürde, die das Fleisch sichtbar zeichnet, reale Seite, wirklicher Kampf mit den Gewalten, um sie im Kriechgang hinter sich zu bringen. Mit ihr geht die Geschichte der Arbeitsorganisation einher. Der produktionsnahe Realismus hat sich an eine Grenze gebracht, an der seine bisherige Gestalt, ihrer eigenen Bestimmung gemäß, verlassen werden muß. Der Arbeit, die von der Basis ausgeht, mit der die Positionslaternen am Wege angezündet werden, fällt zugleich ein fremdes Licht zu. „Die Welt dieses Geistes“, heißt es in der „Phänomenologie“, „zerfällt in die gedoppelte; die erste ist die Welt der Wirklichkeit oder seiner Entfremdung selbst; die andere aber die, welche er, über die erste sich erhebend, im Äther des reinen Bewußtseins sich erbaut.“²⁴

In der Welt der Humaniora, die durch den Begriff der Humanities zureichender umfaßt ist, entzieht sich die bürgerliche Existenz dem wirklichen Kampf, um sich in einer imaginären Freiheit zu spiegeln. Neben der materiellen Dimension,

²² Pestalozzi, Johann Heinrich: Nachforschungen. In: Sämtliche Werke, hrg. v. Buchenau, Spranger, Stuttbacher, Berlin 1927 ff., Bd. 12, S. 162.

²³ Ebd., S. 132.

²⁴ Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, Phänomenologie. In: Sämtliche Werke ..., a.a.O., Bd. 2, S. 376.

die auf der Produktion des Güterreichtums basiert, dem greifbaren Verzehr, entsteht eine andere, eine ästhetische, mit der sich der Mensch als Selbstgenuß inne wird. Alle Ästhesis setzt Getrenntsein voraus, momentane Stille des Atems im Zwang der Kräfte; aus dem mittelalterlichen Verbund herausgefallen, entdeckt sich die frühe bürgerliche Individualität als einsam. Dies setzt Reichtum voraus, der nun schnell zufließt, und ist dennoch Alter. Werden Demokrit, Epikur und Carus zu initiatorischen Momenten des Realismus, so wird Platon hier aufgenommen, vielmehr Plotin, seine späte Umsetzung, mit der der Begriff eines produktiven Selbstbewußtseins zum ersten Male gefaßt wird. Die Materie ist das Nichts, das aus dem unendlichen Licht des Geistes lebt, das in sie als Gedächtnis eingeht, unausgelöscht ist. Schönheit ist damit von Anbeginn verbunden. „A thing of beauty is a joy for ever: Its loveliness increases; it will never pass into nothingness; but still will keep a bower quiet for us, and a sleep full of sweet dreams“²⁵; Keats hat diese Schönheit festgehalten, sie trägt ihren Verfall in sich. Die Plotinsche Schönheit, die zuerst von der Florentinischen Akademie wieder aufgenommen wird, ist die Schönheit einer untergehenden Welt, in der Pan stirbt, sich der Geist noch einmal über das anhebende Chaos erhebt. Es ist die Welt der Humaniora, mit der sich die bürgerliche Existenz in die Helle rückt, sie ist ihre „laterna magica“, aber auch ihre Vision, mit der sie die Gestalt des Menschen in einem luftleeren Raum schweben läßt. Der Habitus ist der Aristokratie abgesehen, dem zwecklosen Tageslauf, dient auch der Rechtfertigung einer neuerworbenen Stellung, die Mimikry einschließt, nur daß sich hier der Geist verselbständigt, ein eigenes Königtum ohne Land in Besitz nimmt. Beethoven war taub, als er die letzten Quartette schrieb; er hörte eine Musik von innen, die aus Abgründen kam. Die produktive Welt des Bewußtseins wird damit zu einer eigenen Größe. Sie besitzt eine Qualität, die sich der mechanischen Auflösung entzieht. Sie ist kein Jenseits des Wirklichen, sondern nur seine andere Dimension, eine eigene Macht von großer Zerbrechlichkeit, in die die Widersprüche stetig einfallen. Sie ist kein vulgär-materialistischer Überbau, mit dem die Reife des Kleinhandels die Kunst der Fuge erzeugt. Sie ist eine Schädelstätte, indem auch sie den Stadien der Geschichte auf eine mittelbare Weise folgt. Hegel wird hier wieder aufgenommen. „Die allgemeine Macht, welche die Substanz ist, indem sie durch das Prinzip der Individualität zur eignen Geistigkeit gelangt, empfängt das eigne Selbst nur als den Namen an ihr, und ist, indem sie wirkliche Macht ist, vielmehr das unmächtige Wesen, das sich selbst aufopfert. – Aber dies preisgegebene selbstlose Wesen, oder das zum Dinge gewordene Selbst ist vielmehr die Rückkehr des Wesens in sich selbst; es ist das fürsichseiende Fürsichsein, die Existenz des Geistes.“²⁶

25 Keats, John: Gedicht „A Thing of Beauty“. In: The Albatross Book of Living Verse, hrsg. v. Louis Untermeyer, London o. J., S. 360.

26 Hegel, a.a.O., Bd. 2, S. 400.

Die Scheidung der Mündigkeitsorientierung, wie sie dem Bildungsgedanken inhärent ist, als Mächtigwerden des Menschen, muß abstrakt vorgenommen werden. In Wahrheit gibt es eine Unzahl von Vermittlungen. Die Methode jedoch erlaubt dieses Vorgehen, da nur auf diese Weise Erkenntnis bewirkt werden kann. Mit ihr wird der lebendige Prozeß in die Anatomie geführt, um dem Bewußtsein Stärke zu geben, eine Möglichkeit, sich über das Unmittelbare zu erheben. Die ästhetische Selbstdarlegung der bürgerlichen Emanzipation zeigt die gleichen Entwicklungsmomente wie jene, die der Spur der Naturwissenschaften folgt, wenn auch kontrapunktisch und schwieriger erkennbar, da stetig in künstlichen Verstecken. In der Geschichte der Bildungsinstitutionen selber schlägt sich die Beziehung zwischen den Mündigkeitsmomenten in dem Verhältnis der Naturwissenschaften zu den Humaniora vielfältig und auf sehr komplizierte Weise nieder. Weder den Humaniora noch den Naturwissenschaften fällt dabei eine festlegbare gesellschaftliche Rolle zu, ihre Funktionen sind den jeweiligen historischen Bedingungen zu entnehmen.

Shaftesbury drückt vorzüglich aus, was gemeint ist. Auch im Hinblick auf Menschenbildung wird in den „Moralists“ der These, daß von der Materie aller Ausgang zu nehmen sei, eine andere gegenübergestellt. Die Materie sei dumpf, heißt es. „This not then the Metal or Matter which is beautiful with you. The Art then is the Beauty.“²⁷ Über den „dubious Labyrinths“, den Irrgängen der Wirklichkeit, leuchtet sie. Sie ist Vorspiegelung von Befreiung innerhalb des Chaos; es ist die Form, die Befreiung vorspiegelt. Das Widerspruchhafte wird in Harmonie übersetzt. Der Widerspruch hört damit nicht auf, aber er wird gebannt. Wir werden für einen Augenblick über ihn getäuscht, durch die Gestalt, die das Zerrissene birgt. Sie wird stellvertretend für eine unerledigte Aufgabe, die den Inhalt erst zu bewältigen hat. Die Form wird zum Zeichen der Emanzipation, sie läßt hoffen, gibt den Inhalt nicht der Aussichtslosigkeit preis. Sie schafft ein bewegendes Verhältnis zur Aussage. Doch bleibt dies eine artifizielle Welt, in der wir uns wiedererkennen, sie kann uns nicht festhalten. „There is a Melancholy which accompanies all Enthusiasm.“²⁸ Die Befriedigung ist künstlich. Die imaginäre Welt führt dennoch nicht nur Bedürfnisse aus der Wirklichkeit fort, entzieht sie nicht nur in eine Fremde; sie erzeugt neue Bedürfnisse, die uns die Wirklichkeit vorenthält.

Humaniora und Kunst sind der Luxus der bürgerlichen Gesellschaft, ihr Spieltrieb, ihre Selbstverklärung, zugleich ihr bitterster Ernst. Mit ihnen erzeugt sie ihre eigene Infragestellung, erzeugt sie den Raum ihrer Negation, ihr eigenes Nomadentum, das selbst ohne Boden ist, unfestlegbare, abstrakte

27 Shaftesbury: *Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times*, 3 Bände, o.O. 1727, Bd. II, S. 404.

28 Ebd., Bd. I, S. 13.

Existenz wie die Welt der Papierblätter, das Kaffeehaus mit einem Tisch als Weltachse. Mit ihnen erlaubt sie die geduldete Asozialität, die Freilegung ihres Leibes, eine Reflexion, die ihren Mäzen widerruft und seiner Ermordung vorarbeitet. Das Verhältnis ist durchaus dialektisch, wie das Verhältnis von Hamlets Spiel vor Hamlets Mutter. In der selbsterzeugten Befreiung gewinnt der Widerspruch erst seine volle Austragung, darf er sich ganz verstehen. Erst in der entfremdeten Dimension kann die ganze Konsequenz faßbar werden, die die Wirklichkeit noch verdunkelt. Sie schlägt auf die Wirklichkeit zurück. Wird Mündigkeit der Natur auch dadurch Herr, daß sie das Sinnliche entsinnlicht, die sinnlich determinierenden Gewalten der Ratio unterwirft, so trifft ein vergleichbarer Vorgang auch dort zu, wo sich das Bewußtsein eine eigene Wirklichkeit im Gegensatz zur Natur erbaut. Der Geist überwindet das Bild, das „spectaculum“, die Schaubühne. Er wird zu einer höchsten Form der Askese.

Erst in einer zweiten Dimension kann das Bewußtsein eine eigene Stärke gewinnen, um sich der Wirklichkeit produktiv rückzuverbinden. Das imaginäre Königtum muß erst geschaffen sein, damit ein wirkliches entstehen kann. Erst muß der affirmative Charakter der Realität vollends überwunden sein, bevor Realität verändert werden kann. Wird die Welt bei Platon im Begriff verdoppelt, so bleibt dieser Charakter der Verdoppelung, in unendlichen Variationen, das Element der Humaniora, der Kunst und der mit ihnen einhergehenden Philosophie. Man kann diese Verdoppelung nicht aufheben, ohne den Widerspruch in der Wirklichkeit selber aufzuheben, denn sie ist Ausstieg aus dieser Wirklichkeit ebenso, wie sie Bereitstellung der geistigen Mittel ist, um der Wirklichkeit einen Inhalt zu geben. Dafür bedarf es einer langen Zeit der Vorbereitung, der Entwicklung der Abstraktion, die selber eine eigene, entfremdete Größe ist, des Bauprinzips der Vokabeln, zahlloser Entwürfe des Menschen in einer gedachten Welt. Die Form der Entledigung der Wirklichkeit, die die Humaniora anzeigen, ist zugleich die Geschichte ihrer Bewältigung auf einem notwendigen Umweg.

Mit dem Humanismus wird die bürgerliche Literatur zum Ausdruck des frühen Selbstbewußtseins, sie löst den Prozeß der Nationalliteraturen aus, Dante, Rabelais, Chaucer, die Sprache Martin Luthers. Sie stößt damit die folgenreichsten Emanzipationsvorgänge an. Ist sie Erzeugung des Einzelnen – dies macht ihren Gegensatz zur Naturbewältigung als kollektivem Werk aus –, so gibt sie dem Kollektiv erst die Stimme, der Menschheit die Möglichkeit, sich zu artikulieren. Sie erzeugt damit die Voraussetzung aller Befreiung, indem sie eine Verbindung von Sprache und Werk vollends herstellt, innerhalb dieser Größen eine bewegende, zukunftsgerichtete Verbindung schafft. Der Hinweis des ästhetischen Entwurfs zielt auf den „l'uomo universale“, auf den Menschen, der sich ganz in Besitz genommen hat, die Schönheit der Natur auf einer neuen Stufe sinnlich-geistiger Versöhnung zurückgewinnt. Der griechische Ursprung

ist unübersehbar; im ästhetischen Entwurf ist der Antagonismus der Arbeit, die trennende Arbeitsteilung schon überwunden, aber am Bild des Künstlers. Er ist selber Gestalter, die Welt wird nicht für ihn gestaltet; er ist ohne Herrschaft.

Die frühe Form des ästhetischen Befreiungsentwurfs ist auf kollektive Vernunft hin gerichtet; er bleibt gerade hierin dem frühen, natur-ökonomischen Mündigkeitsbau vergleichbar. Der „intellectus agens“ bleibt kollektive Vernunft; es gilt noch die Formel des Siger von Brabant: „Ergo anima intellectiva non debet multiplicari multiplicatione corporum humanorum“²⁹; die Vernunft darf nicht mit der Vielzahl der Körper multipliziert werden. Die Hypertrophie des Ich bleibt somit gebunden, die erste Ausschweifung, die das Nebeneinander von Selbstentdeckung und plötzlichem Überfluß erzeugt. Die bürgerliche Klasse, die sich artikuliert, steht mitten in einem Kampf, mit dem sie die alte Welt abzulösen hat. Der ästhetische Befreiungsentwurf gewinnt in der reichen und rational bereits hochgezüchteten Kultur Frankreichs, die der kurzen Ägide des Henri Quatre vorangeht, eine erregende Fassung. Mit dem „Discours“ des Etienne de la Boetie über die „Servitude volontaire“ setzt sich das bürgerliche Subjekt als vernünftige, herrschaftslose Menschheit. Der materielle Entwurf verweist auf Überflußproduktion und auf ihre Verteilung; der ästhetische auf Selbstschöpfung. Das anarchistische Moment wird später zur letzten Konsequenz eines untergehenden Liberalismus. Die anarchokommunistische Vision will dunkles Verlangen heben: „Wie Odysseus über Land und Meere nach dem Rauch seiner Hütte Ausschau hielt.“³⁰ Gesellschaftliche Herrschaft beruht auf Drogenkonsum, bemerkt Boetie, der Schein ihrer Humanität ist ihre schlimmste Perversion, „schlimmer und schändlicher als die Grausamkeit“.³¹ Das System wird durch Begierde nach Besitz zusammengehalten, doch wird Besitz zugleich in einer psychologischen Dimension gefaßt, materielle Verfügung allein deckt die Abhängigkeiten nicht auf. Henkersknechte leiden wie ihre Opfer. In uns selber muß der Befreiungsprozeß beginnen, wir müssen uns selbst entdecken, unserer Menschlichkeit habhaft werden. Wir entdecken uns als Schöpfer, erkennen uns nun im Gegenüber, nicht mehr im entstellten Gesicht des Zwingherrn. Das Gesicht des Menschen wird als schönes Gesicht wiederhergestellt. Mündigkeit ist somit der vorgestellte Akt einer vollen Entdeckung des Menschen durch sich selber, der Akt eines produktiven Bewußtseins, das die Determination durchbricht, der Mensch entdeckt sich als universelle Größe. Es ist dies sein eigenes Handeln; im Vorgang der Selbstentdeckung erfährt er, daß er sein eigener Täter ist. Er hat seine Erde zurückgewonnen. Dies geschieht

29 Brabant, Siger von: *De animo intellectiva*, ed. P. Mandormet, Louvain 1911, Bd. II, S. 165.

30 Boetie, Etienne de la: *Über die freiwillige Knechtschaft des Menschen*, Frankfurt, Wien 1968, S. 47.

31 Ebd., S. 53.

ahistorisch, kann zu jeder Zeit geschehen, ist Sofortglück, wird vorgestellt, um den Wunsch zu erwecken. Gustav Landauer nimmt später Elemente von Boetie wieder auf; sie gehen durch ihn in die Münchener Räterepublik ein. Wichtig ist die ästhetisch-anarchische Komponente, die den literarischen Charakter deutlich macht. Die Selbstzeugung des Menschen wird an den Himmel geworfen, aber damit verändert sie das Bewußtsein des Menschen von sich selber, wird sie zur Geschichte reif. Aufstieg ist unmittelbar gegenwärtig im geistigen Überfall, Unruhe des Aufbruchs mit baldiger Ankunftserwartung. Der Charakter des ästhetischen Entwurfs wird später von Schiller, gemessen und unter Abbruch der revolutionären Spitze, aber immer noch befreiend formuliert. „Wo wir also Spuren einer uninteressierten freien Schätzung des reinen Scheins entdecken, da können wir auf eine solche Umwälzung seiner Natur und den eigentlichen Anfang der Menschheit in ihm schließen“³², und: „In dem ästhetischen Staate ist alles – auch das dienende Werkzeug ein freier Bürger, der mit dem edelsten gleiche Rechte hat, und der Verstand, der die duldende Masse unter seine Zwecke gewalttätig beugt, muß sie hier um ihre Bestimmung fragen.“³³

Dies klingt dennoch bereits wie ein Defilee. Wild und ausbrechend ist dagegen universalistische Anarchie, nun schon im Niedergang romantisch-irrationaler Versetzung, bei Mary und Percy Bysshe Shelley. Es wird zum symbolischen Akt, als Byron den Leichnam des ertrunkenen Freundes an der Küste des Mittelmeers nach homerischer Sitte auf einem Scheiterhaufen verbrennt und die Rauchzeichen wandern läßt, damit das Archaische beschwörend, den versunkenen Totenritus. Die bürgerliche Existenz ist schon auf sich selbst zurückgeworfen, auch hier aus dem kollektiven Aufstieg herausgeschleudert, der Entwurf macht schmerzen, die imaginäre Welt wird zum Gift, um das Bewußtsein loszuwerden. „Ich fuhr nach London, um ein Heilmittel im Spleen zu suchen“³⁴, heißt es bei Stendhal, und: „Ich schreibe nur für zwanzig Leser, die ich nie gesehen habe.“³⁵ An der gleichen Grenze steht Wilhelm von Humboldts Werk, an einer Grenze von Hoffnung und Hoffnungsverlust, Universalität als Menschheitstraum und dem anhebenden Bruch im Individuum. Noch wird die These einer zukünftigen Verwirklichung festgehalten. „Das höchste Ideal des Zusammenexistierens menschlicher Wesen wäre mir dasjenige, in dem jedes nur aus sich selbst, und um seiner selbst willen sich entwickelte.“ „Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz sein, als Tische zu

32 Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In: Sämtliche Werke in 12 Bänden, Stuttgart und Tübingen 1835/36, S. 145.

33 Ebd., S. 156.

34 De Stendhal, Erinnerungen eines Ichmenschen. In: Gesammelte Werke, Propyläen, Berlin o. J., Bd. 7, S. 489.

35 Ebd., Bd. 4, S. 10.

machen dem Gelehrten.“³⁶ Bildung hat „ziemliche Gleichheit“ zum Resultat, gründet sich auf die gleiche Erhebung formaler, von den Determinanten losgelöster, damit auf Zukunft gesetzter Kräfte, auf produktives Bewußtsein. Aus dem Bürger soll der Mensch hervortreten, seine Relation zum Staate soll aufgehoben werden. Ästhetische Universalität wird noch einmal vorgestellt, Griechenland beschworen, aber es ist schon ein Monolog über dem Abgrund. Wirklichkeit wird nahezu deterministisch gefaßt, es gilt die Relikte im Menschen aufzusuchen, die seine Verstümmelung noch bewahrt, der Traum ist voller Ängste. Der Übergang der humanistischen Vision zum romantischen Toteskampf kündigt sich an. Das eigentliche Leben liegt „schon nur immer jenseits“, die Griechen träumten an der „schmalen Grenze zwischen Leben und Tod“, Schlafen wird auch hier schon zur höchsten Genialität, wie es später in einer Tagebucheintragung Kierkegaards heißt. Die antizipierende Dimension, der Tagtraum, wird nun zur Marter, da er den Tag verloren hat, in dem sich das wirkliche Leben vollzieht. Ein gebrochenes Bewußtsein wird erkennbar; die imaginäre Welt kann sich der anhebenden Mechanisierung nicht mehr vermitteln, vermag ihre zukünftige Tendenz nicht mehr aufzunehmen. Die künstliche Sonne macht frieren, der Verfall der bürgerlichen Welt dringt überall ein. Die Welt der „belles lettres“ wird sich selber zweifelhaft, macht schließlich den Tod zu ihrem einzigen Gegenstand, während ihr Jenseits der Mündigkeit zur Deklamation absinkt, zum gesellschaftlichen Rechtfertigungsritus. Das nun leere Wort muß decken, was es verachtet hat. Ernst August Evers drückt dies, auf der Höhe des Neuhumanismus, aus. Universalität ist wahrhaft nur in der Gesellschaft selbst, sie ist universelles Bedlam, universelle Irrenanstalt. Mit ihrer Bildung setzt sie den Menschen wie einen Hund auf die Fährte, macht ihn zu jeder Selbsterniedrigung fähig; er wird zum „beug- und erwerbsamen Mitglied des Staates abgerichtet“. Sobald die Elementarbildung „die kindliche Seele in ihrer Wurzel gefaßt und verdreht hat, so werde, je nach Verschiedenheit der zufälligen Zwecke eines jeden, sofort durch Industrieschulen für die allgemeine Vorbereitung zu den künftigen Berufsgeschäften gesorgt, damit der jugendliche Verstand, nur auf dieses Ziel gerichtet, nie zu sich selbst komme“.³⁷ Die Einbeziehung der Bildung in den bürgerlichen Kommerz wird zur Vollendung der Bestialität. Damit ist das Scheitern des ökonomischen Mündigkeitsversuches, die kommende Brutalisierung der bürgerlichen Klasse, hellsichtig vorweggenommen, aber in dieses Scheitern geht die verdoppelte Dimension mit ein. Ästhetische Befreiung wird Selbstvergiftung, das schöpferische Bewußtsein zur todesverhafteten Größe, der Mensch kehrt nur als

36 Humboldt, Wilhelm v.: Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: Fünfbändige Werkausgabe, hrg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel, bei J. G. Cotta, Stuttgart 1961 f., Bd. IV, S. 189.

37 Evers, Ernst August: Über die Schulbildung zur Bestialität. Aarau 1807, S. 21.

Gespenst zu sich zurück. „Es kehrt wieder, so oft er zu sich selbst in die Einsamkeit kehrt, und unaufhörlich von dem gedoppelten Triebe, sich zu fliehen und sich zu suchen, umhergeworfen, findet auch er nur im Tode seine Ruhe.“³⁸

Der ästhetische Entwurf folgt den Etappen der bürgerlichen Geschichte, darin in nichts von dem ökonomischen unterschieden, so verschiedenartig, und doch einander ergänzend, die Zugänge sind. Kollektiver Aufstieg, Atomisierung des Individuums, schließlich dessen Unmöglichkeit zu leben, die Auflösung der intellektuellen und ökonomischen Autonomiebehauptung. Da sich die ästhetische Existenz, die die Form anarchischen Aufruhrs annimmt, nicht mehr durchhalten kann, schlägt sie selber in die Perversion der Gesellschaft um. An der Tragödie Rimbauds wird dies offen erkennbar: Aufschrei, dann Sklavenhändler. „Société, tout est rétabli: les orgies Pleurent leur ancien rôle aux anciens lupanars.“ Während die materielle Mündigkeit im Dschungel endet, endet die ästhetische im Mordtraum. Die jenseitige Welt wird von den Lemuren besetzt. Der Dandy hält sich nur eben über den Abgründen, die er reproduziert. Es wird mit der ästhetischen Befreiung wie mit Wildes „Picture of Dorian Gray“: Es gibt zwei Gesichter, ein wirkliches, und das Gesicht, das noch immer über den Schein zu trügen versucht, die Maske der schönen Form.

Der Tod wird zum letzten Gegenstand, eine Wollust des Sterbens. Die Sprache, Inbegriff der Ratio, wird Sterbeprozess, die symbolistische Sprache trägt davon, in mystischen Wellenschlägen einer sanften Agonie; die ekstatischen Vokabeln des Expressionismus bezeugen die vollkommene Inkommensurabilität von Sprache und möglicher Vernunft Herrschaft. Die bürgerliche Sprache ist am Ende. Neuplatonische Schönheit wird noch einmal von Hermann Broch gefaßt, Anfang wird wieder aufgenommen, doch im Versinken, das der sterbende Vergil an sich erfährt. Es ist dies ein Monolog des Abschieds, eines suiziden Verliebtseins. „Da durfte er sich umwenden, da kam ihm der Befehl zur Umwendung, da wendete es ihn um. Unendlich verwandelte sich da vor seinem nochmals sehenden Auge nochmals das Nichts und ward zu Seiendem und Gewesenem, unendlich weitete es sich nochmals zum Zeitkreis, auf daß der Kreis, unendlich geworden, sich nochmals schließe; unendlich des Himmels Rund, unendlich des Himmels Kuppe, die sich da nochmals wölbte, unendlich der unendliche Schild der Welt, umrandet vom siebenfarbigen Bogen in unendlicher Erinnerung. Nochmals ward es da Licht und Finsternis, nochmals Tag und Nacht, nochmals Nächte und Tage, und nochmals ordnete sich das Unendliche nach Höhe, Breite und Tiefe, bestimmten sich die Richtungen des Himmels nach ihrer geöffneten Vierzahl, ward Oben und Unten, Wolke und Meer; und in des Meeres Mitte erhob sich nochmals das Land, die grüne Insel

³⁸ Ebd., S. 12.

der Welt, pflanzenbedeckt, triftenbedeckt, die Verwandlung im Unwandelbaren.“³⁹ Die Schönheit des Vergil ist der Tod selbst. Der Todestrieb, den Sigmund Freud diagnostiziert und damit das Wesen der Gesellschaft präzise festhält, wird zum ästhetischen Endtrieb.

Der künstliche Himmel wird zum Panoptikum des Schreckens. Dennoch legt gerade Wilde das Ziel dieser jenseitigen Welt noch einmal dar. „Der neue Individualismus“, heißt es in „The soul of man under socialism“, „in dessen Diensten der Sozialismus, ob er nun will oder nicht, arbeitet, wird die vollkommene Harmonie sein. Er wird die Erfüllung dessen bringen, wonach die Griechen sich sehnten und was sie nicht zu erreichen vermochten, außer in Gedanken, weil sie Sklaven besaßen und diesen Nahrung gaben; er wird die Erfüllung dessen sein, wonach sich die Renaissance sehnte, was sie nur in der Kunst völlig zu verwirklichen vermochte, weil sie Sklaven hielt und diese Hungers sterben ließ. Er wird etwas Vollendetes sein, und durch ihn wird jeder Mensch zu seiner Vollendung gelangen“, – „what the Greeks sought for, but could not, except in Thought, realise completely, because they had slaves, and fed them“.⁴⁰ Es ist dies der Abgesang, fast schon im Siel, im Zusammenbruch auch der persönlichen Existenz. Die ästhetische Befreiung will sich noch einmal weitergeben, die zweite Dimension über den Abfallbergen der Welt. Sie will wirkliche Erde gewinnen. Eben dies war zu Beginn. Pico della Mirandola drückt es in einem Satze aus: „Um aus der Haft ins Freie zu gelangen“, „l'alma partir per abitar altrove.“

Mit dem Untergang der bürgerlichen Welt erlischt ihre ästhetische Gegen-sonne. Das Urteil über den Entwurf, der hier Gegenstand ist, kann nicht über eine letzte Phase gewonnen werden. Die Mündigkeitsentwürfe, die für Theorie und Praxis der bürgerlichen Bildung entscheidend geworden sind, folgen der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft. Die Humaniora werden schließlich in der monopolkapitalistischen Phase dieser Entwicklung ausgelöscht, der Prozeß ist in vollem Gange. Sie sind zu nichts mehr zu gebrauchen. Die Produktion geht weiter, aber als Instrument der Selbsterstörung. Die Humaniora geben sich dennoch einen bemerkenswerten Abschied. Kafka und Musil decken die Gesellschaft, die zum Geburtsbett des Faschismus wird, inhaltlich auf. Thomas Mann verweist auf eine kommende Welt. In diesem Abschied, mit dem Menschlichkeit durch die Analyse einer unmenschlichen Gegenwart offengehalten wird, ist unendlich mehr Zukunft als in jenen Verhaltenswissenschaften, die, als letztes bildungstheoretisches Prinzip des kapitalistischen Ökonomismus, reibungsloses Produzieren am Ausweis des Herdentriebs sicherstellen sollen.

39 Broch, Hermann: Der Tod des Vergil. In: Gesammelte Werke in 10 Bänden, Zürich 1931/61, S. 530.

40 Wilde, Oscar: Die Seele des Menschen unter dem Sozialismus. In: Werke in zwei Bänden, Berlin o. J., Bd. 1, S. 692.

Der Verfall der menschlichen Kategorie zur Biologie zeigt immer den letzten Grad der Verkommenheit an. Aber auch dort, wo sich eine untergehende Welt nur zu Ende lebt, längst *post festum*, aber noch einmal rein, in einer sich auslöschenden Entsagung, werden wir unser inne. Mit dem Selbstmord Paul Celans ist mehr als Abschied von einem Menschen genommen. Die Sprache, mit der deutsche Poesie von einem rumänischen Juden aus den Vernichtungslagern noch einmal zum Medium der Welt erhoben wird, schließt jüdisches und Menschheitsexil, zuletzt kryptogrammhafte, ein. Die versunkene Welt wird eben noch überliefert, ganz im Entgleiten. Sprache und Schmerz gehen nicht mehr ineinander auf. „*ICH KANN DICH NOCH SEHN*: ein Echo, ertastbar mit Fühlwörtern, am Abschiedsgrad.“⁴¹

Die Entwürfe sind damit angezeigt. Über sie wird Bildungsgeschichte bis zur heutigen Grenze faßbar. Ein Weg führt über die Verhaftung, über einen Prozeß, mit dem wir die Ketten lösen, die natürliche Gewalt überwältigen. Erst mit der Vollendung dieses Prozesses kann der Mensch sein eigener Zweck werden. Hierauf zielt alles, der Weg ist nicht eigener Zweck, sondern mit ihm wird er enthüllt. Der Weg über die Natur führt ins Freie, läßt die Organisation der Arbeit als Klassenherrschaft hinter sich. Sie verliert ihre historische Berechtigung mit dem erreichten Überfluß; menschlich qualitatives Leben tritt in sein Eigentum. Die große Perspektive der frühen materialistischen Didaktik bestand darin, daß sie alle in diesen Prozeß einbezog, auf Grund einer gemeinsamen Vernunft, mochte sie in der empirischen Gesellschaft auch noch zersplittert sein. Bildung war Weg aus dem Dunkel, verzehrender Erwerb des Selbstbewußtseins, um für die Freiheit reif zu werden. Die notwendige Unterwerfung verweist auf Aufhebung; in der Materie selbst wird der Kampf ausgefochten. Die materialistische Didaktik ist ein Prinzip der geschichtlichen Bewegung. Unter dem Zwang der Natur wird Solidarität erhärtet, die dem Kampf seine Aussicht gibt. Sie wird zur Moral des Proletariats, das aus dem wachsenden Konkurrenzkapitalismus ausgeschlossen bleibt. Das Proletariat nimmt die verfallende These wieder auf. Es entdeckt in ihr seine Möglichkeit, die Aussicht, seiner Verstümmelung Herr zu werden. Der späte Kapitalismus isoliert die Mündigkeit, läßt nur die Produktion bestehen, instrumentalisiert die Ratio, um sie der Naturwüchsigkeit zu unterwerfen; um sie aufrecht zu erhalten statt aufzuheben. Der reinen Formalisierung der Rationalität, die ihrer Inhalte verlustig geht, sich nur noch in ihrem Anwendungscharakter begreift, entspricht eine Anthropologie, die sich als „*social adjustment*“ an animalische Umstände fassen läßt.

Der ästhetische Entwurf verweist auf den Menschen, der sich schon selber Zweck ist, seine Erniedrigung in Wahrheit schon hinter sich hat. Dies ist sein

41 Celan, Paul: Lichtzwang, Frankfurt/Main 1970, S. 49.

idealer Charakter gegenüber dem realen. Doch ist damit die Sache nicht abgetan. Im idealen Charakter ist die Schönheit dem Raube des Lebens abgerungen. Der Untergang der Person wird als ihr Aufgang vorgeführt. Erst mit der verdoppelten Dimension, seinem eigenen Gegenüber, vermag der Mensch seine wahre Dimension zu erkennen. Er muß sich aus sich heraussetzen, um sich zu gewinnen, um für seine Geschichte mächtig zu werden. Erst mit der künstlichen Sonne hat sich der Mensch ganz erschlossen, solange ihm seine Wirklichkeit keine Möglichkeit bot, in sie geht sein Leiden ein; in der abstrakten Welt bildet sich die Kategorie, die die wirkliche verändert. In der künstlichen Welt fehlt die Relation zur Natur, der Mensch ist sich selber Gegenstand, aber dieses allein ist sein menschliches Werden. Die affirmative Sprache der Determination wird durchbrochen. Die Geschichte des ästhetischen Entwurfs ist die Geschichte der Erschließung des Ich. Dieses Selbstbewußtsein aber will nicht jenseits der Geschichte bleiben. Die künstliche Sonne erlischt und wird zum Todestrauma, die vorgespiegelte Schönheit zur unheilbaren Krankheit; aber selbst diese Krankheit läßt Leben erkennen. Im Abgesang unter dem Schatten erkennen wir die Hand, die ihn wirft. Die künstliche Sonne hatte den Menschen in einer eigenen Wohnstatt aufgezeigt, als eine Weise der Zukunft.

Von den Humaniora ist nun im Bildungswesen des Monopolkapitalismus kaum mehr geblieben als einige affirmative Bruchstücke, deren dekorative Bedeutung nichtig wird. Der kapitalistische Supermarkt, auf den sich die Bildung hin entwickelt, braucht keine Diener des Geistes, sondern Leute, die die Kasse reparieren können. Er braucht die Humaniora so wenig wie die Aufstiegs Kategorien der ökonomischen Mündigkeit. Es wird darum gehen müssen, die Voraussetzungen auf die Gegenwart zu beziehen. Ist es das Ziel, den Menschen zu seinem Bedürfnis freizusetzen, so wird zu fragen sein, wie man dieses Bedürfnis zu verstehen hat. Die Geschichte der Humaniora ist die Geschichte einer Bedürfnisentfaltung, eines Reichtums von Bedürfnissen, die vom unmittelbaren Zwang gelöst sind, von einer unmittelbaren materiellen Not. In der jenseitigen Welt werden die entscheidenden Kategorien des Selbstverständnisses entwickelt. Kultur blieb den Massen vorenthalten, die Gründe liegen auf der Hand. Es war dies die menschenfeindlichste Weise der Repression; sie sollte die Aussicht auf Verwirklichung verschließen, auf eine andere Bedingung. Als Geschichte der menschlichen Bedürfnisentfaltung, des zu sich selbst befreiten Bedürfnisses, hebt die Geschichte der Humaniora in diesem Sinne erst an. Sie hebt mit dem Überfluß an, einer möglichen Aufhebung der Klassen; die Ökonomie erzeugt die Voraussetzung, wenn sie unter die Perspektive des Menschen gebracht wird. Die materiellen Bedingungen sind reif geworden, um die jenseitige Welt in das Diesseits zu holen. Der ökonomische und der ästhetische Entwurf, Imago und Geschichtsprozeß, sind an die Grenze ihrer bisherigen Möglichkeit gelangt; die Bedingung erlaubt, daß sie verwandelt zueinan-

der finden. Der Monopolkapitalismus macht beide Entwürfe unkenntlich, er kann sie nicht brauchen. In beiden ist seine vollkommenste Negation enthalten, als Bereitstellung des Reichtums für ein reiches Bedürfnis. Im Marxschen Bildungsgedanken, dessen Elemente wie bei Hegel das gesamte Werk durchdringen, ist eben diese Fragestellung gefaßt. Polytechnische Bildung entspricht der wirklichen Tendenz der Industrie zur Universalität, läßt den universellen Menschen hervorkommen; damit wird das große Thema des Humanismus von unten, über Natur- und Klassenkampf zu Ende gebracht. Geistige Bildung wird als eigene, primäre Kategorie der Polytechnik verbunden. Das Getrennte, Geist und Natur, werden aufeinander verwiesen, zur „Resurrektion“, zur Auferstehung der Natur nach ihrer Verwandlung durch den Menschen. Wer die Bedeutung der Ökonomie für den Bildungsprozeß mißachtet, läuft weniger als einer Schimäre nach; wer die geistige Überlieferung der Menschheit verachtet, ist weniger als ein Barbar, was er auch immer vorgibt. Auf den Barbaren kann man hoffen. „Für die geringste Idee von heute“, bemerkt André Gide in seinem „Journal“, „hat es der annähernden Unendlichkeit aller bisherigen Zusammenhänge bedurft“.⁴²

Exkurs: Kindheit

Erst mit der Säkularisierung des Todes, seiner anhebenden Unwiderrufbarkeit, entsteht ein Bewußtsein von Kindheit. Der Sinn, den die Wirklichkeit nunmehr endgültig selber hergeben muß, ist stetig bedroht. Die geschichtliche Perspektive sucht den Tod zu transzendieren, die individuelle Dauer zählt hier nicht, der Widerspruch wird jenseits ihrer Grenze aufgehoben. Wir überleben, indem wir Arbeiter sind an einem zukünftigen Bau. Doch bleibt das Individuum zwischen Geburt und Tod; die geringste Verdunkelung des Blicks legt sich als Schatten nieder. Mit der geschichtlichen Suche beginnt zugleich eine andere, die Suche in uns selbst. Die geschichtliche Aussicht ist Hoffnung des Bewußtseins auf seine volle, produktive Verwirklichung. Die Suche in uns selbst aber, die nun beginnt, sucht nach einer untergegangenen Unschuld, die wir vergessen haben, die flüchtig da war. Sentimentalisierung ist darin früh enthalten, eine Weise der nervösen Existenz, eine neue, unsichere Empfindsamkeit. Angst wird erkennbar, Konkurrenzkampf, „homo homini lupus“, metaphysische Ausstoßung des Menschen. „Das ewige Schweigen dieser unendlichen Räume erschreckt mich“⁴³, heißt es bei Pascal, im vollen Bewußtsein einer heraufbrechenden, mathematisch-naturwissenschaftlichen, säkularen Welt. Mit der physi-

⁴² Gide, André: Literatur und Moral. In: Aus den Tagebüchern 1889–1939, Stuttgart 1965, S. 52.
⁴³ Pascal, Blaise: Der Mensch im Weltall. In: Gedanken, Dieterich'sche Verlagsbuchhandlg. o. J., S. 150.

kalischen Zeit erschließt sich auch ihre historische Dimension. Die historische Dimension erscheint zwiefach. Sie erscheint als Geschichte des Geschlechts, das seine Welt baut und als Geschichte der Einzelheit, die auf sich selber zurückgeworfen ist. Das Individuum kann sich zum Gegenstand werden. Auch hier ist Zukunft und Vergangenheit aufsuchbar, eine Spur des Künftigen und des Verschlütteten. Die Spuren können sich verbinden und laufen weit auseinander.

Die „raison du cœur“, auf die Pascal verweist, unterliegt der Paradoxie, die Vernunft des Herzens wird zerrissen. An der Unschuld, die unter uns ist, am Kind, erkennen wir unseren eigenen Verfall. Kindheit trägt von Anfang an Züge der Nostalgie, in ihr erkennt sich das Entfremdete in einer entfallenen Versöhnung wieder. „Dort in der Anstalt war ein Kranker“, läßt Dostojewskij den Fürsten Myschkin sagen. „Sein Unglück war so groß, daß man es kaum für möglich halten kann, wie ein Mensch so etwas zu ertragen vermag. Er sollte dort vom Irrsinn geheilt werden, doch meiner Ansicht nach war er nicht irrsinnig, sondern litt nur unsäglich, und das war seine ganze Krankheit. Wenn Sie wüßten, was diesem Menschen schließlich unsere Kinder bedeuteten!“⁴⁴ Einem Kinde allein kann man alles sagen.

Die mittelalterliche Welt kennt keine Kindheit, wie sie keine Geschichte außerhalb der ewigen Heilstage kennt. Bis in den Ausgang des aufsteigenden Bürgertums bleibt Kindheit untergründig, der Wille ist auf die Zukunft gerichtet, auf einen kommenden Menschen, der sich im Kinde entfaltet. Der Blick auf die Kindheit ist Nachtseite, enthält Selbstbezweiflung. Die Botschaft des Neuen Testaments, daß die Kinder das Gottesreich haben, weil sie die Unschuld des geschlachteten Lammes erkennen, wirkt im verborgenen weiter. Sie ist die Hoffnung einer vergewaltigten Natur, Trost der Zerriebenen, die selber geschlachtet wurden, Licht im Lichtlosen. Später hat William Blake dies, unter allen Zeichen einer halluzinatorischen Entzweiung ausgesagt: „For He calls Himself a Lamb. He is meek, and He is mild, He became a little child. I a child, and thou a lamb, We are called by His name.“⁴⁵

Die Individualgeschichte wird erst mit der gesamten Geschichte zum Gegenstand. Mit der Ausbreitung der gesamten Geschichte, dem stetigen Vorverlegen ihrer registrierbaren Ursprünge, geht die Individualgeschichte einher. So treten auch ihre Ursprünge in das Licht, wird auch hier eine Schrift entziffert, die unverkennbar war. Die Entwicklung der Archäologie und die Entwicklung der Tiefenpsychologie sind durchaus zusammenhängende Phänomene. Das Versunkene wird in das Bewußtsein zurückgeholt, zum Sprechen gebracht, wir können eine ungreifbare Determination auflösen. Dies ist eine Seite; auch eine andere ist darin enthalten, ein Versuch auszuweichen, besessen in uns selber

44 Dostojewski, F. M.: Der Idiot, München 1922, S. 107.

45 Blake, William: Poems, London und Glasgow o. J., S. 73.

zu graben, an uns selbst endgültig krank zu werden, in den Bann der Vorzeit zu geraten. Die Ambivalenz wird deutlich. Im Kontext des Verfalls wird das Versunkene zum Feld masochistischer Ausschweifung.

Kindheit gewinnt mit dem Übergang zur Neuzeit ihre Artikulation. Je schwerer es wird, die eigene Schuld metaphysisch abzudecken, um so mehr wird Kindheit zum Leuchtzeichen inmitten einer verlorenen Welt. Mitleid mit uns selber ist erkennbar, Schrecken, eine protestantische Individualität, die sich über den Gnadenbegriff vermittelt. Kindheit ist das entwundene Paradies, eine versunkene Gewißheit im Ungewissen. Ein frühes romantisches Moment ist in dieser Anzweiflung bereits faßbar; schon werden Ängste in die Kindheit zurückprojiziert. Auslieferungen, die Leid und Marterung erzeugen, die auch heimliches, wollüstiges Glück sind. Erst der bürgerlich protestantische Charakter macht diesen Begriff der Kindheit mit der fortschreitenden Konkurrenz zunächst möglich; er indiziert Verzweiflung, gehetzte Träume, Weinkrämpfe, Suche nach dem ewigen Licht in der Vorgeschichte des Ich.

Mit dem 17. Jahrhundert wird Kindheit zunehmend inhaltlich gefüllt. Das Individuum gräbt in sich selbst; seine ökonomische Existenz weist auf Einsamkeit, im Wettkampf der Atome, die nun in den Raum geschleudert sind, es baut einen artesischen Brunnen. In den Journalen der frühen Quäker ist dies zu finden, die deutsche pietistische Autobiographie gehört zu den bemerkenswertesten Versuchen der Selbstöffnung. Die Herkunft des Individuums wird Schicht um Schicht abgedeckt, bis ein Grund erscheint. Damit wird Schuld abgenommen, bis eine verlorene Schuldfreiheit sichtbar wird. Gegenwart des Menschen wird in ihrem Verhältnis zur Kindheit früh unter dem Zeichen einer metaphysischen Angst gefaßt. So liest man bei Thomas Traherne, unter Hinweis auf Kindheit, Glieder, Augen und Hände der eben erwachten Menschennatur: „Where have ye been? Behind What Curtain were ye from me hid so long! Where was? in what Abyss, my speaking Tongue?“⁴⁶ Leben wird Abgrund, Abyss, wird aus der Kraft einer rationalen Aufhebung gelöst, erfährt sich als unwiderrufliche Verschuldung, als Antwortlosigkeit. Kindheit wird zur frühen Agonie, mit der das Bewußtsein die Gegenwart loswerden will, indem es sich in die Erinnerung versetzt, um dort Gespenst zu sein. Das Kind ist wahrer Mensch, noch nicht zerbrochen, offen für den Geist, den die Vernunft versperrt. Am 12. Juni 1836 schreibt Kierkegaard: „Die wunderbar erlösende Kraft, die in Kindern liegt. Eine wunderliche Sicherheit wie der Wind, von dem niemand weiß, von wannen er kommt, und wohin er fährt.“⁴⁷ Es ist dies Pneuma, heiliger Geist, der auf Kindheit bezogen wird. Mit den Zusammenhängen wird eine entscheidende Motivation aufgedeckt, die zum Kindheits-

46 Traherne, Thomas: *Felicities*, London 1934, S. 9.

47 Kierkegaard, Sören: *Tagebücher*. In: *Gesammelte Werke* in 32 Bänden, Düsseldorf/Köln 1955 ff., S. 77.

bewußtsein führt. Die auslösenden Motive gewinnen dabei an Stärke, gewinnen erst mit der Romantik ihre volle Wirkung, machen schließlich, mit dem Verfall der bürgerlichen Welt, Kindheit zum tiefsten Ausdruck der Wehmut; in der Musik von Schumanns „Kinderszenen“ bis zu Brahms, ungeheuer in der Vertonung der Rückertschen „Kindertotenlieder“ durch Gustav Mahler, indem nun Kindheit selber dem Tode verbunden wird, den wir an uns erfahren. Damit wird der Tod, der nun als umfassendes Symbol unterliegt, zum Mörder, er nimmt uns das einzige Licht. Das Verfallensein an Erinnerung, der Austausch der wirklichen Welt mit einer vergangenen, die nie zurückkehrt und sich damit ständig als Metamorphose des Todes ausweist, tritt an die Stelle des Lebens. Der Tod wird selber zum Leben, als unendliche Vorstellung, die ihn zum Inhalt hat; er wird zum letzten Spiegel des müde gewordenen Narziß. „Die Idee des Todes“, schreibt Proust, „nistete sich endgültig bei mir ein wie eine Liebe.“ Der Erlösungscharakter, den Kindheit und Blüte in sich trugen, wird nun an den Tod gebunden, der ihre ständige Wiederholung in der Vorstellung ausmacht, als letzter, auflösender Schlüssel der historischen Zeit des Individuums. Der religiöse Ursprung ist verfallen, die Gnade fortgenommen, es bleibt keine Gnade. In der Suche nach ihr war der Ursprung zu finden; in den „Konfessionen“ des Augustin, an der Grenzscheide der Welten, wird sie zum ersten Male mit dem verschütteten eigenen Anfang erkennbar, unlösbar verbunden mit der Entdeckung der subjektiven Zeit. Doch sind die hinfallenden Tage, die über Kindheit bewußt werden, in der Ewigkeit aufbewahrt. Gott nimmt die historische Zeit zurück, er ist ewiges Heute. „Quam multi iam dies nostri et patrum nostrorum per hodiernum tuum transierunt.“

Die religiöse Motivation säkularisiert sich und bleibt dennoch lange erkennbar. Der Sache nach wird mit ihr ein altes Problem unter Hinweis auf Kindheit wieder aufgenommen, wie es sich als Verhältnis von Gnade und Vernunftnatur darstellt. Mit dem Begriff der Kindheit wird eine Natur verbunden, die den Sündenfall noch nicht hinter sich hat; Kindheit fällt so über die eigene Erinnerung wie ein Licht in die Welt, ist Unschuldsnatur, die an ihr leiden muß, aber der Rettung sicher ist. Die historische Natur ist verdunkelt, sie befreit sich erst langsam von dem Trauma des Sündenfalls; die Hellsicht des Kindes ist die Hellsicht einer unverdunkelten Vernunft. Naivität erscheint als ungebrochenes Verhältnis zur Wahrheit, die vom Kinde erkennbar ist. Der religiöse Charakter bleibt stetig faßbar, wird aber früh sentimentalisiert. Die Sentimentalisierung ist selber Ausdruck der Paradoxie. Vernunft ist dem Werden verbunden, erst mit seiner Entwicklung wird der Mensch ihrer habhaft; hier aber wird Vernunft allem Werden vorausgesetzt, sie wird rückwärtig aufgetan, die Entwicklung des Menschen ist die Geschichte ihres Verfalls. Mit der Kindheitsferne geht die naive Wahrheit verloren und ersetzt sich nie. Kindheitsbewußtsein ist ein Untergrundphänomen der aufsteigenden bürgerlichen Klasse, ein stets begleitender Zweifel an dem

Sieg einer säkularen Vernunft. Erst mit der Aufhebung der Identität von Vernunft und Natur als eigener Vernunftnatur des Menschen löst sich die Paradoxie der Kindheit, wird die alte Untergrunderfahrung auf ein neues, säkulares Verhältnis unter den sichtbaren Zeichen des Vernunftzerfalls übertragen.

Rousseau zeigt die Grenze an, mit unerhörtem Folgenreichtum. „Retournons à la nature“, an der Erziehung dargetan, macht dies deutlich. Der Naturbegriff verändert seinen Inhalt. War Natur, mit der wachsenden Rezeption der Antike, zur revolutionären Vernunftnatur geworden, die in die Naturwüchsigkeit der Gesellschaft einbricht, um sie aufzuheben, so erscheint ihr Charakter nunmehr bedeutungsvoll vertauscht. Das beherrschende Thema des bürgerlichen Aufstiegs ist an seine Wende gelangt. Naturrecht konnte auf das Kind angewandt werden, da es Mensch ist, aber es konnte nicht selber Träger des Naturrechts sein, da mit ihm Vernunft erst beginnt. Herbart hat dies noch auslaufend im pädagogischen Systemzusammenhang festgelegt. Erst mit der vollen Sentimentalisierung des Naturbegriffs, der das frühe bürgerliche Kindheitsbewußtsein vorarbeitet, der Aussetzung der Natur aus ihrer rationalen Inhaltlichkeit, wird ein neuer Zusammenhang entwickelt. Der Vernunftcharakter der menschlichen Natur wird schließlich durch einen vegetativen Charakter abgelöst. Natur wird am Beispiel einer Welt gefaßt, die unterhalb des Bewußtseins verbleibt, nur als Ästhetik Gegenstand war. Somit tritt eine unbewußte Natur an die Stelle der Vernunftnatur des Menschen, eine Natur, in die das Bewußtsein als eigene Größe untergeht. Über sie wird eine neue Verbindung zur Kindheit gefunden. Es ist dies ein Vorgang von außerordentlicher Bedeutung; an die Stelle der Vernunft als Antithese der historischen Gesellschaft tritt eine irrationalisierte Natur. So wird eine neue Kindesnatur eingeholt, die noch unberührt ist von den Veränderungen, die die Natur durch den Menschen erfahren hat; mit der Entdeckung des Kindes wird die Geschichte der Zivilisation negiert. Natur des Menschen, als Inbegriff von Bewußtheit, für die die bewußtlose Natur nur den Charakter des schönen Scheins besitzt, mit dem sie sich aus der Ferne bestätigt weiß, wird zur bewußtlosen Natur, die den Lebenssinn vor aller Zerspaltung erfährt. Das Verhältnis von Natur und Geschichte wird damit einer tiefgreifenden Umsetzung unterworfen; die Verfehltheit des Menschen ist seine Zivilisation, seine abstrakte Existenz. Geschichte hört auf, Verwirklichung einer vernünftigen Natur zu sein, die durch das Leid zugleich ironisiert und an ihre unverwirklichte Aufgabe erinnert wird; ein neuer Ausweg wird angekündet, mit dem wir uns loswerden können, aus dem historischen Widerspruch entlassen. Rousseau selber bleibt widersprüchlich, Aufklärung wirkt in ihm ebenso weiter, wie Romantik antizipiert wird, doch wird seine Bedeutung über die Folgen aufgeschlossen. Mit dem Beginn der industriellen Revolution, mit der die bürgerliche Klasse nun erst realiter zur Herrschaft aufsteigt, ihre historische Möglichkeit ergreifen kann, versetzt sie ihr Selbstverständnis.

Obwohl Rousseau das Thema von Natur und Geschichte revolutionär wieder aufnimmt und die Vernunfttherrschaft des Konvents mit begründet, ist es die irrationale Komponente, die in die Zukunft weist. Anfang, ursprünglicher Ausgang des Menschen, ist hier nicht nur eine „*méthode auxiliaire*“ wie stets seit den Sophisten, da Zukunft inhaltlich unfassbar bleibt, nicht nur ihre metaphorische Vorwegnahme, sondern eine wirkliche Negation. Dies kann erst retrospektiv ganz verstanden werden. Der menschenfreundliche Wilde ist nicht das letzte, sondern das erste Wort; nur eine letzte Orientierung an der Utopie der Aufklärung. Natur soll künstlich erhalten werden; „*Emile*“ wird gegen alle erreichte Rationalität abgeschützt, er darf sich nicht mit der Wirklichkeit auseinandersetzen, sein Bewußtsein wird unter dem Vorwand der Freiheit auf die sorgfältigste Weise fremdbestimmt. Künftige Möglichkeiten der Steuerung, der Narkotisierung sind bereits angezeigt. Der Mensch wird seiner eigenen Kreativität außerhalb seiner realen Geschichte überlassen. Nimmt man die antizipierende Spitze fort, die noch ganz revolutionär ist, dann bleibt die Vorenthaltung der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner wirklichen Natur, die seine Geschichte ist. Der Widerspruch von Natur und Geschichte wird seines Inhalts beraubt, da Natur aus der Geschichte herausgesetzt wird, Schäferidyll. Damit wird Abarbeitung unmöglich, durch die wir frei werden, die Zermürbung, um die wir nicht herumkommen. Mit dem Verhältnis von Natur und Geschichte wird das Problem angesprochen, aber wir werden durch eine List an ihm vorbeigeführt. So soll das Kind zu seinem natürlichen Wachstum freigesetzt werden, wie Tier und Pflanze letztthin, doch bedarf es eines ganzen Systems, um diese Naturentfaltung zu sichern. Es ist eine gesellschaftliche Natur, die hier als reine Natur unterschoben wird, deswegen bedarf sie der komplizierten Steuerung, es ist die neue Naturwüchsigkeit der bürgerlichen Gesellschaft. Der Übergang von der Vernunft-Natur zur Rousseauschen Natur zeigt den Übergang von der Vernunft zum Irrationalismus an. Das Kind wird zur Metapher des Irrationalismus.

Erst mit der spätbürgerlichen Gesellschaft wird die Konsequenz ganz erkennbar. Dem Wachstum des Kindes, das seinen eigenen Naturgesetzen folgen soll, entspricht die Freisetzung aller Triebkräfte in der kapitalistischen Gesellschaft; es wird schließlich zum bedeutsamen Aspekt ihres Konsums, ihrer kommerziellen Expansion. Zu Ende des 19. Jahrhunderts wird Rousseau mit auslaufendem liberalen Enthusiasmus wieder aufgenommen, die Schwedin Ellen Key wird mit ihrem „Jahrhundert des Kindes“ zur Sprecherin. „Dieser Quell hat sich von Rousseau an zu dem großen, fruchtbarkeitbringenden Flußsystem in dem Seelenleben des modernen Europa verzweigt“⁴⁸, und: „Der einzige, absolute Sittlichkeitsbegriff ist die Selbsterhaltung, deren Bedingungen ein jeder

48 Key, Ellen: Der Lebensglaube, Berlin 1907, 4. Auflage, S. 385.

nach der Notwendigkeit seiner Natur finden muß.“⁴⁹ Damit ist die Sache schon festgemacht. Lebenswille, Lebenssteigerung sind die Naturkategorien, der Voluntarismus löst nun die alten Bewußtseinssysteme ab, mit Darwin sind wir schon halb im Urwald. Die künstlichen Welten des Geistes sind abgetan, der Mensch ist nicht mehr ein Wesen *sui generis*; er ist schlichte Natur, wenn auch mit Jugendstilornament. Eine freundliche Lehre der handgewebten Kreativität, mit der die realen Bedingungen ignoriert werden, wird zum Thema der Erziehungsreform. Man muß den Menschen nur zu sich selbst freisetzen, als habe es seine bisherige Geschichte nicht gegeben; der naive Anspruch betrachtet Reflexion als Vergewaltigung. In Wahrheit dankt die Gesellschaft von den erreichten Inhalten ihrer eigenen Zivilisation ab. Moderner Rousseau wird in Neills „Summerhill“, einem kunstgewerblichen Evangelium für die Kinder der Oberklasse, die sich diese Natur leisten können, mit benevolenter englischer Theorielosigkeit angeboten, als Luxus, als pädagogischer Adam Smith oder Jeremy Bentham. Die korrespondierende deutsche Theorie, die sich in der Epoche des Imperialismus entwickelt, ist weniger freundlich. „Retournons à la nature“ wird zur menschenfressenden Natur, zu einer Art Rückkehr zum Wolfstypus. Der „Urtrieb“⁵⁰ wird bei Berthold Otto zum konstitutiven Merkmal, Menschen sollen nach Gaudig gebildet werden, „die in der Kraft ihrer starken Triebe leben können“⁵¹, Peter Petersen, Sprecher der Reform, formuliert den deutschen Rousseau am unmißverständlichsten: Er hat „von den Illusionen eines fortschrittgläubigen, vernünftigen, aufgeklärten und daher liberalistischen Zeitalters“⁵² befreit. Kampf gegen alle Aufklärung ist nach Petersen Gebot des Naturglaubens. Der Instinkt wird gepriesen, die mühselige Domestikation des Menschen verneint, die Kampf gegen Blutopfer war, Anstrengung des Begriffs. Die Heilslehre, die sich des Kindes bedient, verkündet eine dumpfe, schlafende, ungelöste Welt, in der wir wieder glücklich sein dürfen; in Wahrheit wird der als Triebleben begriffene Mensch in die Vernichtungsmaschine eingepflanzt. Über Kindheit wird eine neue Unschuld vorgetäuscht, die nichts anderes ist als der Verwesungsprozeß der Gesellschaft. Der Biologismus ist unverkennbar; wir erkennen uns am Kinde über die Mitgift untergegangener Zeiten, im Kind wird Vorgeschichte gewärtig, Paläolithikum, eine psychogenetische Analogie wird allmächtig. Die Unschuldsnatur des Kindes ist vorbewußte Naturkraft, Gegenwart magischen Zaubers, die der Intellekt zerstört hat. In seinen Wachträumen, argumentiert Hartlaub, räumt das Kind die Verschüttungen der Jahrtausende hinweg, erfährt es die Welt als Ganzheit. Am Bilde des

49 Ebd., S. 299.

50 Otto, Berthold: Volksorganisches Denken. Vorüberlegungen zur Neubegründung der Geisteswissenschaften. 4 Teile, Berlin-Lichterfelde 1925/26, S. 277.

51 Gaudig, Hugo: Deutsches Volk – Deutsche Schule, Leipzig 1917, S. 161.

52 Petersen, Peter (Hg.): Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Der Jena-Plan), Weimar 1934, 3. Bd., S. 8f.

Kindes interpretiert sich die spätbürgerliche Gesellschaft als vorgeschichtlicher Opferungsverband. Die Triebnatur, die zugrunde gelegt wird, erfährt ihre Verbindung zu einem statistischen Positivismus, der ihre Außenseite ist, ihre Organisierbarkeit für den Herrschaftszweck. Aus dem menschenfreundlichen Wilden tritt der nur mühsam verklarte Kannibale hervor. Das Recht auf natürliche Selbstentfaltung, das die liberale Pädagogik im Anschluß an Rousseau aufnimmt, ist die Selbstentfaltung der Gesellschaft, innerhalb deren dieses Recht erhoben wird. Aufhebung des Triebverzichts wird nicht an einen gleichzeitigen rationalen Befreiungsprozeß gebunden, an die Veränderung der wirklichen Bedingungen, durch die der Mensch freiwerden und dieser Aufhebung einen Inhalt geben kann, sondern für sich selbst gesetzt. Damit wird die Aufhebung zur Triebentfesselung, sie kündigt keine höhere Stufe an, sondern Rückfall in Atavismen, zugleich unbegrenzte Ausbeutung des Menschen für den Konsum. Toleranz wird zur Metapher für fungibles Geschäftsleben. Der kapitalistische Rousseau legt die Schlinge um den Hals. Natur wird zivilisationsfeindliche Barbarei, bestenfalls Nachklang verspäteter Hoffnungen, „greatest happiness of the greatest possible number“ unter Bedingungen, die keine „happiness“ zulassen. Der Spät-Rousseau wuchert überall, nicht nur in der Bildungstheorie. Er ist Herr aller „suburban communities“, dieser Brutstätten des Faschismus, in denen der Vorgarten die City ersetzt, mit ihrem abstrakten, würgenden, unsäglich weitertreibenden Zwang. Er lebt in der Subkultur an den Straßenecken, als Eigenerzeugung von Stirnband und Teppich, die ein Heer von Nomaden produziert, die die Zivilisation verlassen haben, um das Reich Gottes im Niemandsland zu bauen, wo keine Geschichte hinkommt und dennoch anwesend ist. Die Phänomene sind untergangbesetzt, man will vor der Mühsal davonlaufen, die es zu bewältigen gilt, sinkt weit unter den Stand des Erreichten; die „in-group“-Bedingungen dieser befreiten Natur fallen auf die Stammesverfassung zurück. Im Naturbegriff Rousseaus ist der Sache nach der Verfall der bürgerlichen Gesellschaft, ihre Hinwendung zum Irrationalismus schon angelegt, die volle Darlegung des Inhalts wird erst mit einer weiter-schreitenden Geschichte möglich. Die Hoffnung auf den Bau der Welt mit dem „mundus artificialis“, mit den Mitteln, die uns die Zivilisation zur Verfügung stellt, wird widerrufen; an ihre Stelle tritt die Natur, scheinbar eine gütige, in Wahrheit aber eine grausame Mutter.

Der Gedanke, daß sich im Kinde die reine Natur offenbart, derer wir verlustig gegangen sind, ist die Fortsetzung der religiösen Sentimentalisierung der Kindheit in einer säkularisierten Welt. Kindheit wird zum letzten Residuum der zerstörten Träume des Menschen, hier finden sie eine kurze Statt. Die Kindheit, von der wir wissen, ist fast immer bürgerliche Kindheit, sie hat allein eine literarische Sprache gefunden, eine Kindheit der Aufbewahrung, des Schutzes, der Möglichkeit zu reifen. Aber selbst dies ist eine Illusion, eine rück-

wärtige Verklärung. Die gesellschaftlichen Ängste nehmen von der Kindheit Besitz, zeichnen sie von Beginn an; nur die Zucht, der sich das bürgerliche Kind unterwerfen mußte, versprach zugleich Aussicht. Das proletarische Kind war ohne diese Aussicht, es litt dumpf unter den Widersprüchen, ohne eine Pubertät, mit der uns die Vorstellung in das Unbestimmte fortträgt. Es war nur elend und geschunden. Die Dokumentensammlung, die Otto Rühle schon vor Beginn des Ersten Weltkrieges vorlegte⁵³, zeigt proletarische Kindheit als absolute Hoffnungslosigkeit, wo nicht das Kind Hoffnung als Solidarität früh erfährt. Nicht was wir bewußt erfahren, macht so sehr leiden, denn man kann es artikulieren, in einer Erkenntnis verschwinden lassen oder sich auch nur belügen; Kindheit muß jedes Leiden verdoppeln. Es gibt keinen Raum der Kindheit, der für sich selbst existiert. Ist auch der Widerspruch zwischen bürgerlicher und proletarischer Kindheit vermindert, obzwar stets weiter vorhanden, so ist die Auslieferung, die Kindheit kennzeichnet, als menschlich und intellektuell ohnmächtigstes Opfer der Gewalt, nicht geringer geworden. Der Auflösungsprozeß der Familie schreitet mit dem Verlust ihrer sozialen Funktion unaufhaltsam fort, sie wird zum Kristallisationspunkt kollektiver Neurosen, die die funktionelle Gesellschaft aus ihrem Verkehr drängt. Erst heute wird Kindheit vollends in die Technologie einbezogen, der Mensch wird mit seiner Geburt auf bisher unbekannte Weise von der Gesellschaft erreicht. Kindheit wird Konsum, über die Mechanismen wachsendem Terror unterworfen, mit aller Naivität geht auch die Naivität der Liebe unter. Die pornographische Gesellschaft ist die Gesellschaft des absoluten Liebesentzugs. Wir trösten uns selbst, wenn wir an Kindheit denken, aber kein Kind wird dadurch getröstet. Es geht darum, die Bedingungen zu erkennen, unter denen das Kind leidet, die Bedingungen auf ihren Ursprung zurückzuführen. Die Natur des Menschen ist seine Geschichte. Das Kind ist die in die Geschichte ausgesetzte Natur.

Dennoch ist Kindheit die Geburt eines neuen Menschen, eine stets wiederholte Möglichkeit, Fortsetzung und absoluter Anfang. Eine alte jüdische Erwartung besagt, daß mit jedem Kind der Messias geboren werden kann.⁵⁴ Sein Kommen setzt die gesamte bisherige Arbeit des Menschengeschlechtes voraus, da er nicht zufällig erscheint, sondern erst, wenn die vermenschlichende Arbeit reif ist; besagt aber, daß mit jedem Kinde die Determination durchbrochen werden, der Mensch in sein Menschentum gelangen kann. Geburt ist die Unberechenbarkeit innerhalb der Determination, mit Kindheit wird Mögliches gegenwärtig, „terra incognita“. Dies ist kein Irrlicht; die Erwartung richtet sich darauf,

53 Rühle, Otto: „Das proletarische Kind. Eine Monographie“. München 1911. Das für die Geschichte der sozialistischen Bildungstheorie höchst bemerkenswerte Gesamtwerk Otto Rühles ist bis heute nur wenig erschlossen worden.

54 Martin Buber hat hierauf erneut wieder aufmerksam gemacht. In seinem Gesamtwerk haben die „Reden über Erziehung“ einen wichtigen Platz.

daß die Widersprüche überwunden werden, denen wir unterlegen sind. Es ist dies die alte Erwartung der aufsteigenden Menschheit, die im Kinde das Komende sieht, die mögliche Befreiung, das Hervortreten des Menschen aus seiner Zerschlagenheit. Eben solches wird nicht geschenkt. Es setzt voraus, daß das Auge geöffnet, die wirkliche Welt angeeignet wird, um sie hinter uns zu lassen. Marx setzte sich für Kinderarbeit ein, weil er wußte, daß die Überwindung der Gesellschaft in ihrem Leibe und mit der ganzen Erfahrung ihrer Widersprüche beginnen muß. Die Erfahrung dieser Widersprüche wird dem Kind nicht erspart; es geht darum, sie so früh als möglich bewußt zu machen, produktiven Schmerz an die Stelle des hilflosen zu setzen. Dies ist gleich weit entfernt vom industriellen Bildungsmanagement wie von der Subkultur des Straßenrands, Erscheinungsformen der gleichen Sache, einer gleichen Selbstzerstörung. Die Kindheitserwartung des Aufstiegs hat Kant formuliert. „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden.“⁵⁵ Noch entbehrt diese Aussage des realistischen Kontexts, in der Sache ist nichts hinzuzufügen. Der Blick zurück ist versperrt, weil er müde macht, den Zweifel übermächtig. Daher verzichtete Makarenko darauf, das Strafregister seiner Zöglinge zu lesen, weil es ihn belastet hätte. Determination sollte durch das Glück überwunden werden, das die Zukunft enthält. Der Mensch wurde als neuer Anfang in seine Geschichte gesetzt, aber nicht ohne diese Geschichte. Kindheit, Dämmerung eigenen Beginns, Licht an der Grenze des Bewußtseins, wird zum kommenden Licht.

Schnittpunkte

Der gegenwärtige Veränderungsprozeß, dem die traditionellen Bildungssysteme in den europäischen Industrieländern unterliegen, kann auf wenige Gesichtspunkte reduziert werden. Dabei gibt es nationale Modifikationen, denen ein Stellenwert zukommt. Über eine massenhafte Literatur schlägt sich der Versuch nieder, die Veränderungen im Bildungswesen der schnell fortschreitenden Revolutionierung der technischen Basis stets wieder anzupassen, doch bleiben entscheidende Charakteristika bestimmend. Sie ergeben sich aus dem Gesamtzusammenhang der kapitalistischen Weltmarktentwicklung und ihrer Abhängigkeit vom Produktionsstandard der Vereinigten Staaten. Zugleich hat sich eine Terminologie herausgebildet, mit der die überlieferte Begrifflichkeit wachsend abgelöst wird. Die Terminologie ist nordamerikanischen Ursprungs und wird in ihrer amerikanischen Fassung internationalisiert. Mit ihr werden nicht

⁵⁵ Kant, Immanuel: Über Pädagogik, a.a.O., Bd. VI, S. 704.

nur die Angleichungsprozesse in den am weitesten fortgeschrittenen kapitalistischen Ländern erkennbar. In den Subprodukten des Kapitalismus, den Entwicklungsländern, wird der gleiche Prozeß noch deutlicher als in Industrienationen mit einem traditionellen Gefüge, da hier die alten, oftmals archaischen Kulturen ohne intellektuelle Resistenz sind. Technologische Bedürfnisse können über sie nicht vermittelt werden, sie sind einem wehrlosen Proletarisierungsprozeß ausgeliefert. Die Übernahme der Terminologie zeigt die politökonomische Abhängigkeit ebenso an wie die Internalisierung konkurrenzkapitalistischer Vorstellungen, die der Bildungsprozeß bewirkt. Die Inhalte werden verinnerlicht, die den amerikanischen Kapitalismus in dem bedeutendsten gesellschaftlichen Dienstleistungsgewerbe kennzeichnen.

Es ist in diesem Zusammenhang notwendig, die amerikanische Schulentwicklung kurz zu skizzieren. Das amerikanische Modell ist ausschlaggebend; mit ihm ist der Konnex von Bildung und industrieller Revolution am konsequentesten wirksam geworden. Im Ausgang geschah dies unter optimalen Bedingungen der kapitalistischen Entwicklung. Der Standard der Ausbildung wurde früh auf Industrialisierungsprozesse abgestimmt, die in einem wirtschaftlichen Großraum ohne feudalistische Relikte durchgeführt werden konnten. Funktionelle Gesichtspunkte treten in den Vordergrund, die der wachsenden Beweglichkeit des Produktionssystems, seinen stetigen Fluktuationsmomenten, gerecht werden mußten. Die Entwicklung, mit der das amerikanische Schulwesen seinen Modellcharakter gewinnt, vollzieht sich innerhalb weniger Jahrzehnte. Das Ende der Sezessionskriege zeigt die Zäsur an. An die Stelle der mobil gewordenen Negersklaven, die zunächst das Industriearbeiterpotential für den kapitalistischen Prozeß abgeben, treten gewaltige weiße Immigrantengruppen, die bis 1914 einströmen und das eben befreite schwarze Proletariat auf die unterste Stufe zurückdrängen. Im Zuge dieses Prozesses werden die alten, restriktiven und noch weithin an europäischen Systemen orientierten Bildungsinstitutionen überflutet, die der entstehenden industriellen Mobilitätsbreite nicht mehr gerecht werden können. An die Stelle getrennter Schulzweige tritt ein einheitliches Schulsystem, das die Masse der amerikanischen Jugend durchläuft. Innerhalb des veränderten Gesamtsystems werden elitäre Reservationen jedoch sorgfältig ausgespart, der Weg zu den Eliteuniversitäten bleibt wenigen vorbehalten. Die faktisch gesetzlose kapitalistische Entwicklung, die von allen historischen Retardationen frei ist, Gewerbeordnungen und Zunftrelikten, hindernden Berechtigungsnachweisen, erfordert ein bewegliches Zulieferungssystem, das dem Markt gerecht wird und Herrschaft zugleich unangetastet läßt. Die Aufgabe der Schule stellt sich von Beginn an doppelt: Die Forttreibung des Produktionsprozesses muß über sie ebenso sichergestellt werden wie die gesellschaftliche Integration ungezählter Kinder, deren Eltern eben erst eingewandert und in ihrem Bewußtsein noch äußerst unterschiedlichen

Bedingungen verhaftet sind. Die Elemente einer spezifischen Bildungsideologie werden über den Darwinismus vermittelt; „adjustment“ und „survival of the fittest“ werden den wechselnden Produktionsbedingungen ebenso gerecht wie der Herrschaftsstruktur, der Fiktion, daß der Tüchtige seine Chance hat, der Verlierer ein krankes Tier ist, das im Urwald untergehen muß. Die natürliche Auslese, „natural selection“, bewährt sich im Kapitalismus. Auf dieser Grundlage entwickelt der Behaviourismus die charakteristischen Elemente der modernen amerikanischen Bildungsideologie. Die Reibungslosigkeit der Funktionsprozesse wird absolut gesetzt, ohne sie auf ihre Berechtigung hin zu befragen, da sich die funktionelle Relevanz selbstevident ausweist. Der positivistische Charakter ist eindeutig, es gibt keine verborgene Qualität, keine „qualitas occulta“, die es erst sichtbar zu machen gilt. Der Verlust der historisch-rationalen Dimension wird erkennbar, die den Positivismus in seiner früheren Form noch gekennzeichnet hatte, bei Comte, Spencer, als Aussicht auf Überwindbarkeit eines naturwüchsigen Zustands; die absolut gesetzten und funktionell reduzierten Erscheinungen weisen nicht mehr über sich hinaus, bewegen sich um sich selbst. „Savoir pour prévoir“ bedeutet bei Comte noch rationale Zukunftsplanung für den Befreiungsprozeß der Menschheit; hier muß Planung der Immanenz des Bestehenden verfallen, ihr rationales Moment vielmehr in einen immer größer werdenden Widerspruch zur kapitalistischen Naturwüchsigkeit geraten.

Das amerikanische Verhältnis zur Theorie ist von Anfang an gebrochen. Hoffnung auf naturwüchsige Befreiung verbindet sich der Auffassung, daß Theorie ein parasitärer, unverkaufbarer Restbestand hierarchischer Gesellschaften sei, ein Luxus der „leisure class“. Theorie im strikten Sinne erscheint als unfungibel, sie bricht die Wirklichkeit über die Reflexion, zweifelt ihren Erfüllungscharakter, die Selbstverständlichkeit ihrer prozessualen Vorgänge an. Ein Widerspruch von Theorie und Praxis, wie er als Grundwiderspruch der Klassengesellschaft nur über historische Dimensionen vermittelt werden kann, bleibt aus. Die historische Dimension fehlt auch deshalb, weil das Land selber ohne geschichtliche Abarbeitungsprozesse ist, an denen sie bewußt werden kann. Mit der Negierung des Widerspruchs von Theorie und Praxis, der Unterstellung, daß er bereits aufgehoben, durch stetige Bewältigungsprozesse überwunden sei, gewinnt die amerikanische Bildungstheorie messianische Züge. Sie setzt als verwirklicht voraus, was zu verwirklichen ist. Der in die technologische Bedingung versetzte Naturtraum, der Traum einer naturwüchsigen Erfüllung, vermag kein rationales Verhältnis zu sich selbst zu gewinnen; Bildung ist Versöhnung von „social engineering“ und Naturinstinkt. Der „american dream“, der befreiende Naturbewältigung anzeigt und dabei durchaus kollektive Züge trägt, bleibt innerhalb der Voraussetzung dieser Natur. Es fehlt jeder bedeutsame Versuch einer erkenntnistheoretischen Bestimmung des Geschichts-

prozesses, aber auch jeder Versuch einer qualitativen Bestimmung des Individuums; anders ausgedrückt: es fehlen der Sache nach Hegel und Marx ebenso wie Pascal oder Kierkegaard. Der Versuch einer Selbstbestimmung ist vielmehr naturutopisch, eine Art amerikanischer Rousseauismus, doch ungleich unreflektierter, da das „ancien régime“ in Frankreich eine vergleichbare Unreflektiertheit schon lange nicht mehr zuließ. Menschenhoffnung symbolisiert sich als Hoffnung auf jungfräuliches Land. Die amerikanische Literatur nimmt eben dieses Thema stets wieder auf. Thoreau ist dafür ein Beispiel, amerikanisch par excellence; von Emerson über Walt Whitman bis hin zu Norman Mailer bleibt eine utopische Natur für den amerikanischen Traum bezeichnend, eine intellektuell transponierte Natur, die erlösen soll. Diese Natur ist ahistorisch, frei von der Anstrengung des Begriffs über Jahrtausende, Gegenstück zu einer Zivilisation, die unter ihren Preßluftschlämmern zerschissen wird, schnell verfällt und morbid macht, ihre Widersprüche auf der Analytikercouch ihrer Medizinmänner loszuwerden sucht. So ist Tragik, bei Hemingway vornehmlich, ein Verhältnis, das sich zwischen dem Menschen und der Natur vollzieht und sich daher jener Aussicht begeben muß, die noch im Untergang gewahrt bleibt. Theoretische Hilflosigkeit und sentimentalisierte Emotion der gegenwärtigen amerikanischen Protestbewegung zeigen das Gemeinte auch im aktuellen politischen Kontext an. Der Naturtraum begleitet den behaviouristischen Positivismus als ständiges „gospel singing“, als kollektiver Aufschrei menschlicher Not, aber er vermag die gesellschaftliche Bedingung nicht zu transzendieren, da er ihr Reflex ist. Die amerikanische Bildungsutopie ist die Utopie der technologisch verwirklichten Natur, einer vollendeten Naturwüchsigkeit. Die kapitalistische Gesellschaft gibt sich als Natur aus. Sie gerät damit in immer größere Widersprüche, da sie die wirkliche Natur des Menschen unaufhaltsam verstümmeln muß; die Irrationalität des Naturprozesses wird immer offenkundiger, sein sich verschärfender Widerspruch zur technischen Revolutionierung der Basis.

Das Bildungssystem der Vereinigten Staaten, das sich vornehmlich nach der Jahrhundertwende entwickelt, enthält ein einfaches, aber zugleich höchst effektives Prinzip. Sein Schwerpunkt ist durch die Assimilierungsaufgabe gekennzeichnet, die ihm zunächst zufiel; vergleichbare Verhaltensweisen sollen entwickelt werden. Das integrative Moment legt sich nach verschiedenen Seiten hin dar. Ein gemeinsames gesellschaftliches Bewußtsein soll erzeugt werden; vergleichbare Konsumbedürfnisse, die der anhebenden Massenproduktion entsprechen, sollen geweckt, produktionskonforme Arbeitseinstellungen bereits während der Schulzeit eingeübt werden. Eigeninitiative als Einstellung auf wechselndes Material und wechselnde Situationen wird früh entfaltet, um Veränderungen im Produktionsprozeß gerecht zu werden, Formen der Kooperation werden einbezogen, wie sie der Arbeitsprozeß erfordert. „Team work“ erscheint bald als

funktionale Verhaltensweise; systemimmanente Verwertbarkeit ist die Voraussetzung. Ein spezifisches Planungselement wird darin erkennbar, daß über das Arbeitsmilieu der Schule voraussehbare Bewältigungsprozesse schon vorweggenommen werden sollen; die Kinder sollen für eine Gesellschaft ausgebildet werden, die sie erst nach ihrer Schulentlassung vorfinden, um unnötige Umstellungen zu vermeiden. Bei Dewey wird dieses antizipierende Moment noch mit einer Perspektive verbunden, die ihn auch subjektiv unmittelbar in die Nähe des sowjetischen Bildungsutopismus der ersten Jahre nach der Oktoberrevolution rücken läßt und den gemeinsamen Hintergrund einer alten Produktionsschulerwartung offenbar macht, doch gehört dies eben einer früheren Periode an. Ist das integrative Moment somit von beherrschender Bedeutung, enthält es verborgene Erwartungen auf Klassenüberwindung durch den Verbund von Bildung und Produktionserziehung, so unterliegt das differenzierende den Arbeitsmarktbefürfnissen der Klassengesellschaft. Es unterliegt damit einem stetigen, schnellen Wechsel. Beweglichkeit, Anpassung an veränderte Bedürfnisse sind somit ebenso gesichert wie die Absicherung des Bewußtseins gegen systemwidrige Einbrüche. Die Bildungsorganisation, in die unmittelbare Produktionsvorgänge vielfältig einbezogen werden, trägt wesentlich zur Beschleunigung der industriellen Prozesse in den Vereinigten Staaten bei, sie erlaubt eine außerordentliche soziale Fluktuation bis zur Grenze der Mittelklasse. Zugleich erweist sie sich als unentbehrlicher Sicherheitsfaktor des „American way of life“. Durch die Einbeziehung der Bildungsinstitutionen in die technologische Entwicklung werden die Ausbildungsmaßstäbe zugleich normiert und unaufhörlich angepaßt; positivistische Testverfahren spielen dabei eine außerordentliche, vermittelnde Rolle. Da es keine historische Mittelklasse gibt, die ihr Statusverständnis auf imaginäre Bildungsqualitäten hin festlegt, fehlen auch hier alle hindernden Faktoren. Die Einbeziehung der Schule in den Kapitalverwertungsprozeß gelingt auf eine beispielhafte Weise, ohne störende, dysfunktionale Überlieferungen; es gelingt, die auch in diesem System enthaltene objektiv progressive Komponente umfassend zu paralisieren.

Erst mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs gewinnt das amerikanische Bildungssystem internationale Bedeutung. Der amerikanische Imperialismus tritt in eine neue Phase, die Operationsbasis der amerikanischen Industrie erweitert sich auf bisher ungekannte Weise. Damit werden die amerikanischen Ausbildungsstandards internationalisiert, in das gesamte polit-ökonomische Koordinatensystem einbezogen. Zugleich erscheint die amerikanische Nation als „successful“, als wirklicher Gewinner des Krieges. Während Versuche der Übernahme des amerikanischen Bildungssystems in Westdeutschland zunächst an unüberwindbaren historischen Interessen scheitern, baut Japan, fast unbemerkt, eine neue Bildungsorganisation nach amerikanischem Vorbild auf. Der historische Bruch scheint auch hier außerordentlich, doch wird der neue Versuch,

nach kurzen Erschütterungen, die der Krieg bewirkt hatte, von den nun ununterbrochen folgenden feudal-kapitalistischen Regierungen systematisch weitergeführt. Die politische und ökonomische Effizienz der Bildungsorganisation wird schnell erkannt; die japanische Herrschaftsklasse, die ungebrochen aus dem Kriege hervorgeht, vollzieht die Anpassung an veränderte Bedingungen ebenso schnell wie zu den Zeiten der Meiji-Reform, mit der Japan den Anschluß an den industriellen Westen fand. An die Stelle des deutschen Modells tritt das amerikanische. Todes- und Selbstmordfaszination, wie sie der japanischen Überlieferung innewohnen, widersprechen der amerikanischen Gesamtschule nicht, werden von ihr vielmehr auch in Amerika selbsttätig mitproduziert. Der pragmatische Charakter der schintoistischen Tradition erweist sich aufs neue, die Fähigkeit, Mythos und sachrational effiziente Gesellschaftsorganisation mühe-los miteinander zu verbinden. Der Vorgang steht nicht allein. Ohne Zweifel ist der Nachkriegserfolg des japanischen Kapitalismus auch auf die dem amerikanischen Modell angepaßte Struktur des Bildungssystems zurückzuführen. Da dieses Modell vor allem auf großbetriebliche Strukturen, somit auf monopolkapitalistische Bedürfnisse abgestimmt ist, ist sein funktioneller Stellenwert für die industrielle Nachkriegsentwicklung Japans unschwer erkennbar.

Die europäische Situation erscheint dagegen vielfach komplizierter. Im Gegensatz zu Japan besteht kein einheitlicher Wirtschaftsraum; er muß erst langsam geschaffen werden. Das Entwicklungsgefälle ist außerordentlich, die Industrienationen vornehmlich haben eine bürgerliche Periode durchlaufen, die durch eine feste Zuordnung von zweckfreier Bildung und gesellschaftlichem Status gekennzeichnet war. Im Liquidationsprozeß der historischen Mittelklasse wird Bildung zur letzten Selbstbestätigung angesichts unabwendbarer Pauperisierung. Der Monopolisierungsprozeß ist somit nicht nur durch nationale Barrieren gehemmt, wie sie in den USA oder Japan fehlen, sondern er muß die Proletarisierung der ehemals kulturbürgerlichen Schichten zugleich endgültig offen-bar machen, ihr Wertgefüge, in dem Bildung entscheidende Relevanz besaß, vollkommen zerstören. Die alten Bildungswerte sind dysfunktional geworden, erweisen sich als hinderlich für die Produktivität des Individuums, lassen seine volle Rentabilität unausgenutzt. Mit der monopolkapitalistischen Entwicklung dringt der amerikanische Typus des Bildungswesens unaufhaltsam voran.

Die Übertragung des amerikanischen Modells vollzieht sich in Europa langsam, sie stößt von der Peripherie zum Zentrum vor. In England ist die bildungs-ideologische Vermittlung schon durch die starken Einflüsse der englischen Philosophie der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf die Vereinigten Staaten gegeben. Das amerikanische Bildungskonzept weist unmittelbar auf Spencers „Synthetic Philosophy“ zurück. Bildungsgeschichtliche Kommunikationen sind auch ansonsten vielfältig vorhanden. Ist der Weg über den Atlantik hier auch am kürzesten, so stehen doch gerade in England einer vollen Übertragung des

amerikanischen Modells erhebliche Hindernisse entgegen. Die Immobilität des englischen Kapitalismus, seine Unfähigkeit, sich den veränderten Konkurrenzbedingungen nach dem Zusammenbruch des Weltreiches anzupassen, wirken sich ebenso aus, wie eine bedeutende Bildungstradition der arbeitenden Klassen, die seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts als Selbsthilfe einsetzt. Sozialpädagogische Zielsetzungen treten in den Vordergrund und lassen die industrielle Effektivität des Modells nicht zur Auswirkung kommen; die Entwicklung vollzieht sich zudem nur langsam, da zentralistische Steuerungen nur eingeschränkt wirksam sind. Obwohl die Verbindung von Bildung und industrieller Produktion in England mit dem aufsteigenden Bürgertum ihren Ausgang nimmt, sind die retardierenden Momente erheblich. Sie erklären sich nicht zuletzt auch aus einem hinhaltenden Widerstand gegen alle Formen amerikanischer Vorherrschaft. Zum ersten reifen Modell einer Schulorganisation nach amerikanischem Vorbild wird vielmehr Schweden.

Das schwedische Modell ist das Ergebnis einer gemeinsamen Bildungsplanung von Reformkapitalismus und Sozialdemokratie. Es wurde relativ widerstandslos in der letzten Phase der Umwandlung des Landes von einer agrikulturellen Gesellschaft zu einem hochentwickelten Industriestaat durchgeführt. An der Peripherie Europas war das Land von den entscheidenden politischen und intellektuellen Stadien der europäischen Entwicklung – mit Ausnahme einer kurzen Periode im 17. Jahrhundert – immer nur am Rande berührt worden. Schon eine Analyse der Sprache zeigt, daß ihr die Kategorien weithin fehlen, über die sich die historische Abarbeitung vornehmlich in den kontinentaleuropäischen Sprachen niederschlägt. Mit dem Sprung aus der bäuerlichen in die industrielle Welt blieben viele Zwischenglieder unzureichend ausgeprägt. Soziologische und intellektuelle Widerstände blieben daher vereinzelt, der Übergang zu einer neuen, funktionalistischen Bildungsorganisation konnte sich ohne nennenswerte Hindernisse vollziehen. Sie bot industrielle Effizienz ebenso an wie erhöhten Lebensstandard. Zugleich konnten durch die gemeinsamen Träger der Reform Widersprüche vermieden werden, die den amerikanischen Kapitalismus kennzeichnen. Eine Versöhnung sozialer und kapitalistisch industrieller Interessen schien erfolgreich gelungen; das Bildungssystem wurde zum Ausdruck gelungener Widerspruchsüberwindung. Da die Widersprüche der amerikanischen Gesellschaft nicht mehr ignorierbar sind, wird das schwedische Modell auch aus politischen Gründen zum Orientierungsmaßstab; von daher gesehen, verdunkelt es den internationalen Zusammenhang von Monopolkapitalismus und Bildungsstrukturierung.

Das schwedische Modell versucht volkswirtschaftliche Planung und Bildungsorganisation voll aufeinander abzustimmen, in einem Lande, das den höchsten sozialen Sicherheitsgrad mit einer fast ausnahmslos privaten Industrie verbindet. Das System von Bildungskanalisation für den Arbeitsmarkt ist reif entwickelt,

zentral gesteuert und mit einem detaillierten statistischen und Planungsapparat versehen; über „child guidance“ wird noch ausgeprägter als im amerikanischen Vorbild eine vom gesellschaftlichen Bedürfnis bestimmte Vermittlung subjektiver Interessen erreicht. Es ist dies der Sache nach eine umfassende, suggestive Berufsberatung, die der Schule verbunden wird, Selektionen vorbereitet und dabei die Fiktion der Selbstbestimmung, der erreichten Übereinstimmung von subjektivem und objektivem, individuellem und gesellschaftlichem Interesse aufrecht zu erhalten sucht. Schulmanagement ist Beruf wie Industriemanagement, in beiden Sparten wird für kurzfristige, stets wechselnde Bedürfnisse produziert. Der Anfall bestimmter Berufsgruppen wird durch die Schule eingeplant; sie werden ausgestoßen, mobil, austauschbar, wo dies auch immer der Prozeß erfordert. Die Schule wird dem Industriebetrieb angeglichen. Integration und Differenzierung sind auch hier Hauptmomente. Im verstellbaren Betrieb werden gemeinsames Bewußtsein, gemeinsame methodologische Ansätze des Arbeitens ebenso produziert wie qualifizierte Spezialisten mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Bewertungsgraden. Allgemeinbildung und Berufsbildung sind somit durchaus interdependent, aber unter den Verwertungsgesichtspunkten einer sozialkapitalistischen Industriegesellschaft; der Klassengegensatz zwischen Kopf- und Handarbeit bleibt unaufgehoben. Auch in Schweden reproduziert sich die Herrschaftsgruppe fast ausschließlich aus eigenem Bestand. Das System ist äußerst flexibel, darauf gerichtet, sich den technischen Basisprozessen widerspruchslös vermitteln zu können. Es ist absolut geschlossen, da es bildungstheoretisch den positivistischen Ansatz als Reduktion aller Qualität auf Quantität absolut zu Ende führt, somit systemimmanent vollkommen abgedichtet ist. Der Dienstleistungscharakter des Lehrers ist unzweifelbar festgelegt; es bleiben keine Persönlichkeitsillusionen. Das System zeigt die bisher optimale spätkapitalistische Bildungsorganisation an. Da es über seine verwertungsorientierten Curricula keine Auswege bietet, produziert es mit Sekundäreffekt drop outs.

Mit den ersten Ansätzen einer amerikanisch orientierten Reform in Kontinentaleuropa bietet sich das schwedische Modell schon ausgereift an. Der Widerstand ist hier stärker, er kommt ebenso aus der Klassengeschichte wie aus einer Geschichte der Theorie, die die Entmythologisierung des Positivismus längst vollzogen hat, in der bürgerlichen wie in der marxistischen. Das alte Bildungssystem bricht jedoch aus den Fugen und wird der monopolkapitalistischen Entwicklung in den entscheidenden Industrieländern immer weniger gerecht. Frankreich verwirklicht zunächst Reformen, mit denen die Selektion verbessert, Mobilität wachsend eingespielt und der naturwissenschaftlichen Bildungskomponente ein wesentlich bedeutsamerer Raum zugewiesen wird. Die klassisch-rationalistische Lernstruktur bleibt jedoch unangetastet, das kontrapunktische Verhältnis von Humaniora und Naturwissenschaften bleibt gewahrt; Veränderungen, die eine volle Angleichung an das vorherrschende monopolkapitalistische Modell beab-

sichtigen, stoßen hier mehr als in irgendeinem anderen Lande auf eine intellektuelle Tradition, die sich noch als widerstandsfähig erweist. Die spezifisch französisch-technokratische Reform bleibt somit weitgehend innerhalb vorgegebener Voraussetzungen. Die Bundesrepublik ist dagegen nicht nur industriell am weitesten fortgeschritten, sondern auch zugleich intellektuell resistenzloser. Exodus und Gaskammer wirken immer noch nach. Die jüngere deutsche Geschichte zeigt zudem, daß die herrschende Klasse das Bildungssystem den technologischen Bedingungen abrupt anzupassen weiß; es geschah dies zwischen 1870 und 1914 auf bemerkenswerte Weise. Die kompensatorische Herrschaft des Geistes ist längst überflüssig, sie wurde während des Faschismus ohnehin entweder außer Landes oder im Keller ausgeübt. Nach einer konservativen Stabilisierungsperiode mit schnellem Wirtschaftswachstum, wie sie die ersten zwei Jahrzehnte nach Kriegsende kennzeichnen, ist mit der ersten Rezession die Frage nach einer Angleichung des Bildungswesens gestellt. Sein anachronistischer Charakter produzierte darüber hinaus gesellschaftliche Rebellion. Wirtschaftliche und politische Gründe führen zur Reformperiode. Die Reform wird retardiert durch den Widerspruch zwischen monopolkapitalistischen Interessen und den Interessen der absterbenden Mittelschichten; ihre Entwürfe jedoch zeugen von einer teutonischen Systematik, die das deutsche Modell in angemessener Frist aller Voraus-sicht nach höchst relevant werden läßt.

Eine knappe Analyse des bedeutsamsten Musters kann den gesamten Sachverhalt noch einmal klären. Es zeigt einen nationalen Lösungsversuch im internationalen Kontext; alle konstituierenden Elemente sind im kapitalistischen Produktionsbereich übertragbar. Die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats bieten dieses Muster an, sie sind als „Strukturplan für das Bildungswesen“ zusammengefaßt. Bei der Analyse wird die Organisationsstruktur, die heute fast ausschließlich diskutiert wird, außer acht gelassen, da sie den vergleichbaren internationalen Modellen weithin entspricht und wechselnden Bedingungen schnell angepaßt werden kann. Entscheidend ist der bildungstheoretische Inhalt, der die Struktur allein verständlich macht. Das Dokument spiegelt die Auffassung der entscheidenden westdeutschen Gesellschaftsgruppen wider und ist durch sie gedeckt.

Es wird zunächst die Frage nach der Begabung gestellt. Pädagogik ist ihrem Ziel nach der Versuch, den Menschen zum Menschen zu begaben, ihn ganz an das Licht zu bringen. Die großen antizipierenden Aussagen fassen ihn als befreit, seiner selbst universell mächtig geworden. Die historische Begabungstheorie ist jedoch Ausdruck gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse und der sich über sie ausdrückenden Bedürfnisse. Es gibt Inseln der Utopie, von der Täuferbewegung über Owen bis zu den Kibbuzim, mit denen real an die Aussicht des Menschen erinnert wird; sie sind eine Art begleitenden Gedächtnisses. Erst mit der wachsenden Bewegung des Geschichtsprozesses, wie sie mit der Entwicklung des Ka-

pitalismus und der modernen Naturwissenschaften gekennzeichnet ist, stellt sich die Frage nach der Begabung in einem gegenwärtigen Verständnis, da sich die Bedürfnisse schnell verändern. In dem Augenblick, in dem der Analphabetismus zum Hindernis für die Entwicklung industrieller Prozesse wird, entsteht eine gesellschaftswirksame Auffassung, daß alle fähig sind, lesen und schreiben zu können; das Bedürfnis diktiert die Begabung. Der industrielle Prozeß verändert die Begabungstheorie unaufhörlich; dachte noch 1850 niemand daran, daß sich unter Arbeitern Begabungen für den technischen Ingenieurberuf finden könnten, so geht bereits die preußische Mittelschulgesetzgebung von 1871 faktisch davon aus, weil neue Bedürfnisse früh eingeplant werden. Unter Hinblick auf den veränderten Bedarf revidiert auch der Bildungsrat die Begabungstheorie und baut seine genetisch-hereditäre Fassung weiter ab, im Einklang mit dem wachsenden Element von Disponibilität in der industriellen Entwicklung. Insofern tritt der Mensch über seine Geschichte zutage, ohne daß es einer besonderen Hilfe der Pädagogik bedarf. Der Bildungsrat verwirft zunächst jede Restriktion, stellt Förderung dem selektiven Prinzip voran. Es wird eine Theorie des subjektiven Interesses vorgeschoben, um die Erwartung des Individuums mit den Bedürfnissen des Marktes zu vermitteln. Die Lernangebote „müssen deshalb die unterschiedlichen Interessen“ der Lernenden berücksichtigen; die „Berücksichtigung des individuellen Bildungsstrebens macht eine Individualisierung des Lernens und somit eine reiche Differenzierung der Bildungswege erforderlich“. Die Theorie wird zugleich korrigiert. „Konflikte können sich jedoch ergeben, wenn der Wunsch nach einer bestimmten qualifizierten Weiterbildung auf die Forderung nach bestimmten Leistungen als Zugangsvoraussetzungen stößt, oder wenn ein Ausbildungsweg gewählt wird, auf dem ein Überangebot an Arbeitskräften des betreffenden Berufsfeldes herrscht.“ Konflikte sollen durch das Bildungssystem „in einem angemessenen Rahmen“⁵⁶ gehalten werden. Es wird deutlich, daß der Mensch heute begabter ist, als er es gestern sein durfte; er ist heute genauso begabt, wie es das Bedürfnissystem zuläßt. Die Begabungstheorie erscheint als das, was sie ist, als eine Funktion gesellschaftlicher Interessen. Die Voraussetzungen werden zugleich als inkomplett bezeichnet. Zwar können die „Vorausschätzungen des Bedarfs an Arbeitskräften dem Lernenden als Orientierungshilfe dienen“⁵⁷, doch sind Vorausschätzungen angesichts des Bewegungskarakters der Gesellschaft unsicher. Die Bedarfsprognosen können nur Annäherungswerte darstellen. Persönlicher und gesellschaftlicher Anspruch können gerade hier kollidieren. Es ist Sache der „öffentlich verantworteten Bildung“, den Bildungsprozeß „in den gesellschaftlichen Zusammenhang hereinzunehmen“⁵⁸, Angebot und Nach-

56 Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, 3. Auflage, Stuttgart 1971, S. 31.

57 Ebd., S. 32.

58 Ebd., S. 32.

frage somit über organisierte Bildung zu regulieren. Gesellschaftliches Interesse wird stets als selbstevident vorausgesetzt. Im Ergebnis zielt die Begabungstheorie darauf ab, den Bedürfnissen der Produktion so nahe wie möglich zu kommen, größere Bewegungsspielräume zu öffnen, die den gegenwärtigen Qualifikationsstrukturen vielfältig entsprechen; Selektion wird nicht aufgehoben, sondern verändert, auf eine breitere Basis gestellt. Damit werden die statischen Konzepte der Vergangenheit weiter relativiert, ohne aufgehoben zu werden, die impliziten Herrschaftsmomente gewahrt, jedoch angepaßt. Die angebotene Begabungstheorie ist ein notwendiges Ergebnis der Veränderungen der gesellschaftlichen Basis.

Die Begabung muß sich innerhalb rationeller Bedingungen entfalten. Welche „Einstellungen, Verhaltensweisen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse soll der Lernende erwerben“?⁵⁹ Die organisierte Anordnung des Prozesses wird der internationalen Terminologie gemäß als „curriculum“ bezeichnet. Von früheren Lehrplänen unterscheidet sich das „curriculum“, indem es die Lehr- und Lernprozesse „wissenschaftsorientiert“ faßt. In der Kommentierung wird der pragmatische Aspekt betont; Lernziele sollen genau definierbar und operationalisierbar sein, gesellschaftlich verwendbar. Mit dem Curriculum soll der ganze Mensch umfaßt werden. Der Bezugsrahmen reicht „von den Berufsfeldern über die verschiedenen Stufen wissenschaftlicher Orientierung bis zu jenen Lebensbereichen, die durch Wohnen, familiäres Zusammenleben, Umgang mit Menschen, politische Tätigkeit, Religion, Kunst, Sport, Unterhalten und anderes umschrieben werden“.⁶⁰ Es bleibt nichts ausgelassen, was ein Mensch tun oder unterlassen könnte. Die Naivität der Aufzählung täuscht; alle Bereiche sind auf gleiche Weise unter den Gesichtspunkt der Verwertungsprozesse gerückt. Dem Zufall soll nichts überlassen bleiben, die hypostasierte Wissenschaftlichkeit erweist sich als lückenlose Planung. „Durch das Curriculum werden außer Lernzielen und den Inhalten auch die jeweiligen Sequenzen und Lernschritte sowie die entsprechenden Methoden, Materialien und Unterrichtstechnologien bestimmt. Die Lernziele müssen kontrolliert werden.“⁶¹ Der perfekte Industriemechanismus, der angesteuert wird, beruft sich auch hier auf das gesellschaftliche Interesse, „big brother is watching you“. Die Curriculum-Forschung wird sich nicht zuletzt damit befassen müssen, „die allgemeinen politischen Bezüge und die gesellschaftspolitische Relevanz von Lernzielbestimmungen und Curricula zu untersuchen und den besonderen Charakter der Curriculum-Entscheidung unter diesem Gesichtspunkt zu klären“.⁶² 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

⁵⁹ Ebd., S. 58.

⁶⁰ Ebd., S. 60.

⁶¹ Ebd., S. 62.

⁶² Ebd., S. 67.

Stoff richten als vielmehr auf die Fähigkeit, „Gelerntes auf andere Gebiete zu übertragen“.⁶³ Die Zielsetzung richtet sich auf die Methode des Arbeitens, auf Einstellungen und Verhaltensweisen. „Welches sind die Verhaltensvoraussetzungen oder -komponenten, die ein Kind beherrschen muß, um eine bestimmte Fähigkeit zeigen und eine neue auf ihr aufbauen zu können?“⁶⁴ 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. So wird auch organisierte Weiterbildung aus den Zwängen stetiger Rationalisierung und Umstellung verstanden und von einer qualitativen Inhaltlichkeit des Bildungsbegriffs Abstand genommen. Das Lernen soll auf den jeweiligen Stand der technischen und wissenschaftlichen Entwicklung gebracht werden; der technische Fortschritt „verändert ständig, was für die Einzelnen an Kenntnissen und Fertigkeiten wichtig ist“.⁶⁵ Alle Inhaltlichkeit ist somit vorübergehend, die Bedürfnisse huschen durch das Bewußtsein, absolut ist allein die Methode. 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“.⁶⁶ Die Liquidation aller Ontologie mündet in eine neue. Sätze wie diese stehen in axiomatischer Einsamkeit inmitten von Kauf und Verkauf.

Damit läßt sich der Lerncharakter zusammenfassen. Der Spätkapitalismus läßt allen unrationellen Luxus verschwinden. „Lernsequenzen, Lernmaterialien und Lernmethoden müssen unter dem Gesichtspunkt einer unmittelbaren und einer mittelbaren Effektivität entwickelt und erprobt werden“.⁶⁷ Die Konditionierung des Menschen durch Absolutsetzung der Methode rückt die Frage nach seinem Verhalten in den beherrschenden Mittelpunkt. Ist Curriculum eine organisierte Anordnung von Lernvorgängen im Hinblick auf Lernziele, so können diese „als ein Verhalten oder als Art und Grad bestimmter Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Kenntnisse definiert sein“.⁶⁸ Über die Methode wird primär Verhalten entwickelt; dieses Verhalten ist nicht abstrakt, sondern politökonomischer Integrationspunkt. Alles geschieht unter dem Dach einer unendlichen Macht, dem säkularisierten, endlich ganz in die Immanenz heruntergeholten gesellschaftlichen Gott. „Die Curricula sagen aus, welche Bildungsziele die Gesellschaft verwirklichen möchte und welche Wege zu ihnen führen.“⁶⁹

63 Ebd., S. 67.

64 Ebd., S. 114.

65 Ebd., S. 52.

66 Ebd., S. 81.

67 Ebd., S. 65.

68 Ebd., S. 58.

69 Ebd., S. 58.

Im Rahmen der Lerntheorie wird eine Stufenleiter von Qualifikationen entwickelt, die das Prinzip der Klassengesellschaft auf neue gesellschaftliche Bedingungen hin anwenden. „Ein Kind kann schon in Familie und Kindergarten lernen, daß nicht nur zu jedem Spiel Regeln gehören, sondern daß es auch Ausnahmen von einer Regel geben darf und muß.“⁷⁰ Die Lernzielstufen kommen gesellschaftlichen Einordnungen gleich. Die unterste Lernstufe stellt sich als mechanistisches Lernen dar, als Gedächtnisleistung, ohne daß das Wissen einem Kontext verbunden werden kann. Der Klassencharakter der Lernzielstufen wird dabei gerade an der Stufenbasis sorgfältig verdeckt; die erste Lernstufe ist zudem bei dem Stand der heutigen Produktion nur noch sehr eingeschränkt brauchbar. „Es wäre jedoch falsch anzunehmen, die höheren Lernziele würden die einfacheren entwerten.“⁷¹ Hier wird auf die Moral rekurriert. „Wichtiger als Faktenwissen sind Leistungsfähigkeit und Leistungsverhalten eines Lernenden.“⁷² Auf allen Stufen des Bildungswesens müssen Lernziele festgelegt werden, die auf eine bestimmte Lernzielstufe gerichtet sind. An die Stelle des Isolationssystems, das die Schulzweige trennt, tritt eine Art aristotelischer Wertschichtung, nur daß sich die höchste Stufe nicht als immaterielle Vernunft in ästhetischem Vergnügen selber anschaut, sondern für das „top management“ ausweist oder die naturwissenschaftliche Forschung. Ist die erste Stufe vornehmlich mechanistisch, so wird die zweite durch „selbständige Reorganisation des Gelernten“ gekennzeichnet. Eine in diesem Sinne höhere Leistung „hat immer schon eine höhere Bewertung erfahren.“⁷³ Werden diese Stufen mit „Reproduktion“ und „Reorganisation“ definiert, so wird die dritte über ihren Transfercharakter erkennbar gemacht. Wer gelernt hat, „das Gelernte auf neue Aufgaben zu übertragen, verfügt in anderer Weise über seine Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten als derjenige, der nur nachahmend gleiche Aufgaben in gleicher Weise lösen kann“.⁷⁴ In den Stufen sind Relikte der Volksschule, der Mittelschule und der Höheren Schule erkennbar, ihre klassenmäßigen Festlegungen, doch sind veränderte Qualifikationsstrukturen gegeben. Sie sind funktionell abgestimmt und nicht durch Lehrinhalte; der Kodex ist genau formalisiert. „Die Fähigkeiten der höheren Lernzielstufen sind jeweils von einer größeren Übertragbarkeit auf das Leben und damit von einer größeren Bedeutung für die Praxis.“⁷⁵ Die unterscheidenden Kriterien zeigen den Grad an Verwertbarkeit, differieren somit quantitativ; qualitative Differenzen, wie sie früher zwischen Volksbildung und Höherer Bildung bestanden, sind abgelöst. Das gesamte bisherige System wird inhaltlich aufgehoben; nur seine Klassencharakteristika erscheinen verändert wieder. Sie bleiben aufbewahrt. Eine

70 Ebd., S. 47.

71 Ebd., S. 81.

72 Ebd., S. 81.

73 Ebd., S. 79/80.

74 Ebd., S. 80.

75 Ebd., S. 81.

unveränderte Gesellschaft hat sich veränderten Bedingungen radikal angepaßt. Bleiben die Klassenstrukturen erhalten, so wird mit gleicher Konsequenz eine neue Elitetheorie entwickelt. Die Notwendigkeit akademischer Massenberufe erfordert eine zusätzliche Selektion, um das gefährdete Herrschaftsverhältnis wiederherzustellen. Nur wenige sind zum Höchsten berufen. „Eine noch höhere Lernleistung wird bei Aufgaben gefordert, die problemlösendes Denken und entdeckende Denkverfahren fördern.“⁷⁶ Die Lösung solcher Aufgaben stellt „vom Entwicklungsstand des Lernenden aus gesehen Neuleistungen dar“. Die Stufe ist schöpferisch, ein verkleideter Geniebegriff ist erkennbar, die Massenhaftigkeit weiterführender Bildung wird elitär in ihre Schranken verwiesen. „Wer solche Neuleistungen erfüllt, verdient eine dieser Lernstufe entsprechende höhere Bewertung seiner Leistung.“⁷⁷ Horizontale und vertikale Mobilität werden sorgfältig auseinander gehalten, die Begabungstheorie wird präzise auf den Stand der gesellschaftlichen Herrschaftsbedürfnisse gebracht und den Verwertungsprozessen zugleich kalkuliert unterworfen.

Von den Voraussetzungen her klären sich die restlichen Zusammenhänge deutlich. Integration und Differenzierung sind auch hier die beherrschenden Momente. „Differenzierung und Integration sind nicht gegensätzliche, sondern einander bedingende Prinzipien der Reform.“⁷⁸ Individuelle und gesellschaftliche Bedürfnisse machen ein höchst differenziertes Bildungswesen notwendig. Das Problem der Differenzierung steht im Mittelpunkt und wird auf den Stand der internationalen Diskussion abgehandelt. Es geht darum, „rechtzeitig“ in Spezialisierungsprozesse einzuführen, um in „Studium, Berufsausbildung und Berufstätigkeit“ überzuleiten. Der Differenzierungsgesichtspunkt wird mit fortschreitendem Alter verschärft; die sozialdeterministische Komponente wird zwar verschoben, gewinnt aber mit den abschließenden Schuljahren eine hervorragende Geltung. Von der Schule soll ein lückenloser Übergang zum Arbeitsmarkt erfolgen, auf dessen Nachfrage abgestimmt. „Die Differenzierung der Abschlüsse in den einzelnen Ausbildungsgängen und die Konkordanz möglicher Qualifikationen in unterschiedlichen Ausbildungsgängen lösen das bisherige Berechtigungswesen beim Zugang zu weiteren Ausbildungsgängen und zum Beruf auf. Für die verschiedenen Berechtigungen müssen unterschiedliche Kombinationen der Qualifikationen, die in den Ausbildungsgängen erworben werden können, definiert werden. Diese Aufgabe sollte von Kommissionen erfüllt werden, die sich aus Vertretern der abgebenden und der aufnehmenden Institutionen sowie aus besonderen Sachverständigen zusammensetzen.“⁷⁹ Ein höchst flexibler Anschluß an den Markt soll damit gesichert bleiben, da sich Bedingungen und Qualifikations-

76 Ebd., S. 80.

77 Ebd., S. 80.

78 Ebd., S. 70.

79 Ebd., S. 281.

strukturen schnell verändern. Präziser als im generellen Planungszusammenhang, wo auf die Mitwirkung aller möglichen gesellschaftlichen Gruppen verwiesen wird, wird hier zudem das entscheidende Gremium genannt, das unmittelbar auf die Bildungsprozesse einwirkt. Zugleich wird deutlich gemacht, daß Differenzierung eine maximal entwickelte, zentrale Planung einschließt. Ein Instrumentarium für eine „langfristige und zugleich flexible Gestaltung sozialer Veränderungsprozesse“⁸⁰ wird gefordert, um den systemimmanenten Widersprüchen ausweichen zu können. Planung und Bildungsverwaltung sollen eng miteinander arbeiten, um stetigen Innovationsbedürfnissen zu genügen; die Entwicklung besonderer Forschungsinstitute wird unterstützt. Es soll eine umfassende Datenbasis geschaffen werden, um die Wirkung von Innovationen zu kontrollieren; die Folgen der institutionalisierten Erziehung sollen „aufgrund von Datenerhebungen nachprüfbar werden“.⁸¹ In der Planung wird zwischen Planungszielen, Aufstellen der Pläne und dem Vollzug der Planung unterschieden, die Analyse der notwendigen Mittel wird als eigenes Gebiet betont, Einhaltung und Verwirklichung der Ziele sollen laufend überprüft und ständigen Korrekturen unterworfen werden. Das System, das keinen Winkel ausläßt, definiert seine eigene Bedingung. „Zur Vorbereitung der Entscheidungen über die Planungsziele bedarf es einer Kooperation von Regierung, Verwaltung, Wissenschaft und gesellschaftlichen Gruppen. Sie verbindet Bildungspolitik und Bildungsplanung miteinander und gewährleistet, daß die Entscheidungen über die Planungsziele auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse und in Kenntnis der gesellschaftlichen Interessen getroffen werden.“⁸² Gesellschaftliches Interesse und Wissenschaft werden auch hier voraussetzungslos vorgegeben. Damit ergibt sich ein neues Bild des Lehrers. Er ist Erzieher, Beurteiler, Berater, Innovierer. Er ist Bediener einer Technologie – „ihre Verwendung wird die Berufstätigkeit des Lehrers verändern“.⁸³ Die Anwendung „von Methoden objektivierter Leistungsmessung“ gehört zu seinen Aufgaben, das subjektive Urteil wird durch den formulierten gesellschaftlichen Interessenssubjektivismus abgelöst, der sich als Objektivität ausgibt. Die Ausbildung des Lehrers wird dem Differenzierungsgrad der Schule angemessen. Zugleich werden integrative Kriterien festgelegt. Das geschieht partiell mit einem emanzipatorischen Vokabular, das vor allem der kritischen Soziologie und der Psychoanalyse entnommen ist und der Herrschaftssprache mühe-los eingefügt wird. Die Begriffe verlieren ihre Dimension und werden funktionalisiert. Integrative Basis sind die Ergebnisse der „Erziehungs-, Verhaltens- und Gesellschaftswissenschaften“.⁸⁴ Sozialisationsforschung steht im Mittelpunkt.

80 Ebd., S. 270.

81 Ebd., S. 271.

82 Ebd., S. 272.

83 Ebd., S. 217.

84 Ebd., S. 222.

Die Erwartungen, die sich an das integrative Prinzip knüpfen, beziehen sich „auf die Entwicklung der in einer demokratischen Industriegesellschaft für alle notwendigen Fähigkeiten“.⁸⁵ Das entscheidende Integrationsmoment ist die allgemeine Wissenschaftlichkeit aller Prozesse, die „prinzipielle wissenschaftliche Orientierung“, die „Vorbereitung eines modernen Umweltverständnisses auf wissenschaftlicher Grundlage“⁸⁶, aus dem sich bestimmende Denk- und Arbeitsformen ableiten, als „selbständiges und kooperatives Arbeiten“, als „Schulung im Problemlösen“. Integrativ sind die Verfahren, kein irgendwie gearteter Inhalt; Lernziele sind „Haltungen, Einstellungen, Fähigkeiten“. Das integrative Moment übergreift die Differenzierung als Einstellung, Funktionsbestimmtheit, Methode, es ist allgegenwärtig, aber inhaltlich unbestimmbar. Es erweist sich als perfekte Konditionierung. So heißt es im Hinblick auf spätere Weiterbildung: „Die Ausrichtung der Weiterbildung auf die Lernprozesse überhaupt und auf ein entsprechendes Lerntraining“⁸⁷ sei entscheidend. Die wesentlichen Lernziele müßten in den Lernprozessen selbst gesehen werden. Auf die „Verbesserung des gesamten Sozialverhaltens“⁸⁸ wird abgezielt. Lernprozesse sind „wissenschaftsorientiert“; ein „wissenschaftsorientiertes Lernen“⁸⁹ ist für alle maßgeblich. Durch die Wissenschaftlichkeit der Lernprozesse wird der Widerspruch von Allgemeinbildung und Berufsbildung über die Methode aufgehoben. „Das Lernen soll den ganzen Menschen fördern. Dazu gehört, daß jeder das Lernen erlernt. Das soziale System des Lernens soll in allen Bildungseinrichtungen dazu führen, daß die für das Zusammenleben erforderlichen Verhaltensweisen erworben werden.“⁹⁰ Aus dem demokratischen und sozialen Rechtsstaat ergibt sich, daß das Bildungsangebot für alle Lernenden gemeinsame Elemente aufweisen muß, sie werden in der „Wissenschaftsbestimmtheit sowohl der Lerninhalte als auch der Vermittlung“⁹¹ gefunden. Damit wird man dem Auftrag gerecht, „den jungen Menschen auf das Leben in einer offenen Gesellschaft und in einem demokratischen Staat vorzubereiten“⁹², die Grundmuster mündigen Verhaltens in der Schule einzuüben.

Das Gutachten des Bildungsrats enthält nationale Nuancen, insgesamt stellt es jedoch ein Modell für ein verändertes Bildungssystem unter monopolkapitalistischer Bedingung dar. Es greift insofern der Entwicklung in der Bundesrepublik voraus, als die der Pauperisierung anheimgegebenen Mittelklassen einen anhaltenden Widerstand leisten, doch ist dies nur ein „time lag“. Das Gutachten ist pro-

85 Ebd., S. 150.

86 Ebd., S. 133.

87 Ebd., S. 55.

88 Ebd., S. 50.

89 Ebd., S. 48.

90 Ebd., S. 30.

91 Ebd., S. 29.

92 Ebd., S. 37.

gressiv, soweit dies die Revolutionierung der technischen Basis erzwingt, die Logik der historischen Notwendigkeit unter kapitalistischer Bedingung.

Es ist progressiv, indem es eine erweiterte Bandbreite von Mobilität einbezieht, Elemente von Austauschbarkeit; Disponibilität, wie sie in der industriellen Entwicklung selber erkennbar ist, bildungstheoretisch aufnimmt. Ein gemeinsames Prinzip wird entwickelt, das formal egalitären Charakter besitzt. Seit Aufklärung und Frühidealismus, seit der Erreichung des Zenits des bürgerlichen Aufstiegs, war dies nicht mehr der Fall. Prinzipiell wird Spezialisierung der Gesamtentwicklung der menschlichen Person zurückverklammert, damit, im Wachsen austauschbarer Funktionen, Universalität angedeutet. Es wird der Versuch gemacht, aus der Naturgeschichte der Gesellschaft auszubrechen, ihrer fortschreitenden Sachrationalität durch zusammenhängende Planung gerecht zu werden. Das Reformkonzept verbessert die Aufstiegschancen für die Kinder der arbeitenden Klassen, gibt dem Gedanken der Förderung erheblich Raum, postuliert wissenschaftlichen Unterricht für alle, sucht Berufsbildung und Allgemeinbildung miteinander zu verbinden. Es ist notwendig, die forttreibenden Kräfte im Konzept zu erkennen.

Zugleich wird deutlich, daß dieser Fortschritt höchst dialektisch ist. Er nimmt die Notwendigkeiten der Geschichte auf und paralysiert sie im Interesse einer bestehenden Gesellschaftsordnung. Da der Konnex von Planung, wachsender Überflußproduktion und weiterbestehender kapitalistischer Herrschaftsverfassung, der Widerspruch von Rationalität und naturwüchsiger privater Aneignung unvermittelbare Größen darlegt, ist das System darauf aus, diesen Tatbestand zu verdecken. Es muß die emanzipatorische Möglichkeit von Bildung eliminieren. Es tut dies mit durchgehender Konsequenz. Dem Fortschritt steht eine bedeutende Weiterentwicklung der Steuerungsmechanismen entgegen, um seine menschliche Aussicht zuzuschütten. Die Steuerungsmechanismen werden durch die gleiche Technologie komplettiert, die den Fortschritt erzwingt. Der Irrationalismus der gesellschaftlichen Verfassung tritt in einen immer größer werdenden Gegensatz zu der Entwicklung der Produktivkräfte; die Anwendung rationaler Mittel auf die gesellschaftliche Organisation macht Inkommensurabilität über sich selber deutlich. Im Gutachten wird Technologie gleichzeitig zum Fortschritt und zum Mittel der Paralyse.

In der Beurteilung muß vom Integrationsmoment ausgegangen werden, da es alle Differenzierung bestimmt, die sich als wechselnder Charakter über ihre ausgehende Festlegung versteht. Integrativ ist das durchgehende wissenschaftliche Prinzip. Wissenschaft wird im Sinne des „consensus“ vorausgesetzt. Da sie keine Erhellung erfährt, keine wissenschaftstheoretische Bestimmung erfolgt, kann sie nur aus dem Kontext interpretiert werden. Wissenschaft erscheint in der positivistischen Fassung des Spätkapitalismus. Sie hat es mit Meßbarem zu tun, Verwertung, Statistik, sie ist Inbegriff totaler Quantifizierung. Sie orientiert

sich an naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozessen und sucht sie auf die gesellschaftliche Bedingung zu übertragen. Sie gewinnt damit einen hohen Grad an Beweisbarkeit, schließt alle Erscheinung in Berechnungsverfahren ein, führt zu Ende, was Buckle in der „History of Civilisation in England“ bereits positivistisch prognostiziert. Die Bildungsmethode, die dem Wissenschaftsbegriff entspricht, zielt darauf ab, an systemimmanente Bedürfnisse anzupassen, den höchsten Verwertungsgrad zu erzielen. Bleibt man innerhalb dieses Wissenschaftsbegriffs, so gewinnt er den Charakter der Selbstevidenz, er ist bruchlos, formallogisch ohne Widerspruch. Fragt man jedoch nach den Prämissen, dann stößt man auf einen „deus absconditus“, der sich verhüllt. Sie sind tabuiert, über uns verhängt, wie das mythische Leiden. Die späte Form des Positivismus erweist sich als adäquate kapitalistische Herrschaftswissenschaft. Geht man davon aus, daß sich ein positivistischer Wissenschaftsbegriff an die Stelle der Allgemeinbildung setzt, dann wird der Zusammenhang vollends deutlich. Allgemeinbildung war in der Bildungstheorie des bürgerlichen Aufstiegs, in ihrer ursprünglichen, noch nicht enzyklopädisch verarmten Fassung, antizipierender Hinweis auf universelle Selbsterfassung. Sie sollte von der Determination durch eine historische Gesellschaft in die Zukunft überführen. Lernen des Lernens ist in diesem Sinne bei Humboldt ein Begriff, mit dem der Mensch seines produktiven Bewußtseins inne wird, sich selber als unvollendete Möglichkeit setzt. Die berufliche Determinante steht dem gegenüber als Knechtschaft, als Unterliegen des Menschen unter seine faktische gesellschaftliche Bedingung. Allgemeinbildung und Berufsbildung verhalten sich somit wie Konkretheit und Abstraktheit, materiale und formale Bestimmtheit, Sinnlichkeit und Begriff, Spezialität und Universalität, Gegenwart und Zukunft. Erst in der Interdependenz von Allgemeinbildung und Berufsbildung wird Bildung zum Agens, zu einem Hebel der Verwirklichung. Hiervon bleibt nichts. Das Verhältnis von positivistischer Wissenschaft zur Berufsbildung ist das Verhältnis von gesellschaftlicher Bedürfnissetzung zu ihrer maximalen Erfüllbarkeit. Das Verhältnis ist funktionell, nicht perspektivisch. Nichts, aber auch nichts führt darüber hinaus. Wir befinden uns in der Gummizelle. Es bleibt alles in die Immanenz der Verwertungsprozesse eingebunden, ohne verändernde Kraft. Wissenschaft, Gesellschaft, Leistung werden verhängt.

Somit gibt es keine Kategorien, durch die wir unserer selbst mächtig werden können, keinen Menschen, der sich über seine Geschichte zur Vernunft befreit; die geschichtlichen Wurzeln sind abgeschnitten. Nur als geschichtslose Theorie kann die industriekapitalistische Reform ihren Absolutheitsanspruch aufrecht erhalten und sich als Wahrheit setzen; die Geschichte enthüllt sie. Indem sie sich geschichtslos setzt, sucht sie künftige Geschichte unmöglich zu machen. Erst über die Entmythologisierung ihrer Prämissen wird die Reform auch in ihren Details verständlich, fügen sie sich einem übergreifenden Zusammenhang ein.

Die Details schließen sich mühelos auf. Der stoffliche Inhalt wird relativiert, die materiale Komponente der Bildung erscheint als wechselnder Film-inhalt, was heute gelehrt wird, ist morgen veraltet. Damit wird aus der materiellen Bedingung die in ihr selber enthaltene Auflösung gelöscht. Bildung richtet sich auf den Augenblick, der anschließend in das Leere fällt, der Augenblick gewinnt den Charakter absoluter sinnlicher Determination. Eine zusammenhängende Bewältigung materieller Inhalte wird damit ausgeschlossen. Integration erweist sich als Konditionierung en masse, die mit nichts über sich hinausführt, als stetige Adaption an eine Voraussetzung, die Anthropologie mit Rentabilität gleichsetzt, als Adaption an eine widerspruchslose, ewig bewegliche Welt quantitativer, höchst zufälliger Relationen, deren Herkunft unaufgedeckt bleibt. Die Widersprüche werden in das Unbewußte versetzt, wo sie den blinden Menschen zerstören. Die Herkunft der Gesellschaft ist mythisch, nur ihre Erscheinungsform wird dem Kalkül unterworfen; wer sich gegen sie auflehnt, wird dem mythischen Verhängnis preisgegeben. Es ist nur konsequent, daß die Humaniora in diesem Kontext faktisch getilgt sind, Kunst, Literatur, Philosophie, ohne die menschliche Inhaltlichkeit, qualitatives Bedürfnis ganz ungewonnen geblieben wäre. Sie sind gelöscht, kulturelle, menschenzerstörende Repression wird total. Die positivistischen Reformer dürfen sich in dieser Sache der Unterstützung jener Rebellen bürgerlicher Herkunft sicher sein, die Bildung nur über den Verfall ihres eigenen Elternhauses in der Form der Auflösung ihrer Klasse kennengelernt haben, als affirmative Verkleidung des Nichts, und diese subjektive Erfahrung ideologisch normieren. Dieser Typus ist selbst ein Verfallsprodukt; er hat keine Ahnung davon, daß sich der depravierte Mensch nach einem reicheren Leben sehnt, daß er den Reichtum dieser Welt zu seinem Eigentum machen möchte. Verständlich schließlich, daß die Reform unter den Gesichtspunkten eines pragmatischen Sprachgebrauchs Englisch zur obligatorischen ersten Fremdsprache erklärt, faktisch ihre Bindung an nord-amerikanische Dominanz auch damit deutlich macht, während die Kinder unserer großen Nachbarvölker, Frankreichs und der Sowjetunion, die Möglichkeit haben, Deutsch als erste Fremdsprache zu wählen.

Summa summarum, die Reform nimmt das alte Befreiungsthema der Bildung auf, um es unerkennbar zu machen. Sie legt einen Entwicklungsstand der Produktivkräfte zugrunde, wie er von Marx gekennzeichnet ist, sie macht es „zu einer Frage von Leben oder Tod, die Ungeheuerlichkeit einer elenden, für das wechselnde Exploitationsbedürfnis des Kapitals in Reserve gehaltenen, disponiblen Arbeiterbevölkerung zu ersetzen durch die absolute Disponibilität des Menschen für wechselnde Arbeitserfordernisse“.⁹³ Sie folgt dieser Notwendigkeit, um ihre Konsequenz zu verschließen. In einem Augenblick, in dem

93 Marx, Karl: Das Kapital, a.a.O., Bd. 23, S. 512.

die anhebende Überflußproduktion Freiheit erlaubt, wird der Zwang total, von der Universalität bleibt ihre Kehrseite, universelle, entfremdete Verwertbarkeit. Die Sozialisation ist die Sozialisation der Verhaltensforscher, Sozialisation als vollendete Bewußtlosigkeit, unter Terror von Konsumtion und Produktion weithin sinnloser Erzeugnisse; die Sozialisation ist eine ins Metaphysische erhobene Verkehrsordnung. Der Mensch wird über das Angebot seiner Geschichte hinweggetäuscht, über die Möglichkeit einer qualitativ bestimmten, kollektiven Freiheit, in die er das Versprechen des Geschlechteraufstiegs mitnehmen kann. Die Rationalität ist kastriert, die Vokabel der Emanzipation wird zur negativen Utopie.

Geht man davon aus, daß sich im Verhältnis von Humaniora und Naturwissenschaften das große kontrapunktische Bildungsverhältnis darlegt, über das der Mensch seiner selbst inne wird, daß Bildungsgeschichte als Geschichte des menschlichen Selbstbewußtseins auf die Koinzidenz ihrer Momente drängt, auf vom Menschen befreite Natur und natürliche Wirklichkeit des befreiten Geistes, so bleibt davon nichts. Vielmehr wird die Spaltung des Menschen vertieft in funktionalisiertes Bewußtsein und neurotisiertes Unbewußtes. Es kann nur darum gehen, die positivistische Reform auf ihre Progression hin aufzubrechen. Berufsausbildung, deren anhebend universeller Charakter die wachsende Obsoleszenz der Klassenverfassung anzeigt, muß einer Allgemeinbildung verbunden werden, die dem Menschen zu Hilfe kommt, ihm eine Möglichkeit bietet, sich selbst als historisches Subjekt zu setzen. Erst damit wird ein Zusammenhang hergestellt, der die naturwissenschaftliche und die humanistische Welt nicht auseinanderfallen läßt, sondern die Gemeinsamkeit ihrer Elemente über die Geschichte des menschlichen Aufstiegs erkennbar macht. Ein solcher Verbund zu Gunsten des Menschen wird in Wahrheit erst heute möglich, da mit der Beendigung des elementaren Kampfes des Menschen mit der Natur auch die klassenmäßige Organisation von Arbeit und Bildungswesen in Wahrheit aufgehoben und die bisherige Trennung der Bildungsmomente auf einer höheren Stufe überwunden werden kann. Eben damit aber wird Bildung erneut zum Mittel eines emanzipatorischen Kampfes.

Das Bildungsunternehmen für industriellen „out put“ wird dennoch in der geplanten Form nicht mit Sicherheit zustande kommen. Hat es im Kampf mit den retardierenden Mittelschichten noch die Relikte einer bildungsbürgerlichen Vergangenheit zu bewältigen, so ist zugleich seine Zukunft zweifelhaft geworden. Der Bildungsschock rückte die ökonomische Relevanz von Bildung in den Mittelpunkt, auf dem Hintergrund verlangsamter Wachstumsraten. Es wird jedoch deutlich, daß die ökonomische Relevanz institutionalisierter Bildung überschätzt worden ist, daß sich Investitionen in das historische Gefüge nicht uneingeschränkt in Rendite übersetzen lassen. Wesentliche Aufgaben der Ausbildung und der Forschung können vom Monopolkapitalismus unmittelbar und

durchaus rationeller übernommen werden. Damit wird eine neue Tendenz erkennbar, mit der die Institution entleert, von ihrer traditionellen Funktion entlastet wird. Mit dem Fortschreiten der monopolkapitalistischen Entwicklung wird sich diese Tendenz verstärken. Von daher gesehen ist eine Neuverteilung des Sozialprodukts zugunsten der Bildungsinstitutionen nicht mehr von gleicher Aktualität. Wird die Schule auf allgemeine Konditionierungsmaßnahmen, Vermittlung von Zivilisationstechniken, Therapie und Selektion beschränkt unter weitergehender Abstrahierung von Inhalten, dann ist damit auch die Grenze ihrer qualitativen Expansion vorgezeichnet; ihr ökonomischer Charakter wird wesentlichen Veränderungen unterliegen. Während ihre überlieferte Bedeutung zurücktritt, wird eine andere in den Vordergrund rücken. Die produktive Spanne des Menschen wird ununterbrochen verkürzt, Jugend und Alter dehnen sich aus. Die Notwendigkeit einer überdimensionalen Bewahranstalt tritt hervor, in der audio-visuelle Debile zwar immer noch produktionsfit gemacht werden, aber zugleich über lange Frist mit irgend etwas beschäftigt werden müssen, was sie vom Denken abhält. Die Investitionsanreize, die ein solches Unternehmen bietet, ergeben sich nicht mehr so sehr aus einer strikten ökonomischen Relevanz, als aus neuen Notwendigkeiten organisierter Kapitalzerstörung, da Kriege unprofitabel werden. Es gibt Indikatoren, daß das aufwendige spätkapitalistische Modell die tendenzielle Entwicklung nicht mehr deckt. Schule wird zu einer Art Wildpark mit „do it yourself“ und verfrühter Libido. Für die Breite der Mobilität genügt dies, bis zum mittleren Management; die funktionelle Sprache reduziert sich ohnehin auf einige hundert Vokabeln. Alles Übrige können die Monopole selbst erledigen; für Spitzenselektionen kann unschwer gesorgt werden. Wer leidet, dem kann geholfen werden; es mehren sich die Stimmen, leichte Rauschgifte zu gesellschaftlichem Konsum zu erklären. Wird Schule damit unter einen neuen Aspekt des Verwertungsprozesses gerückt, so zeigt doch die Tendenz eben auch hier Aussicht an. Sie zeigt die Möglichkeit, Institution als Herrschaftsverfassung absterben zu lassen, Bildung unmittelbar in den gesellschaftlichen Prozeß einzubeziehen, den Geist als Jenseits, das auch über seine Institutionalisierung zum Ausdruck kommt, in die ungebrochene Wirklichkeit zu nehmen. Als utopische Aussicht war dies früh da, als Untergrundhinweis auf noch ganz Unzuverwirklichendes, von den Wiedertäufern bis zur Oktoberrevolution, nun zeigt der gesellschaftliche Prozeß selber, die wirkliche Geschichte, den Weg.

Das positivistische Bildungsmodell setzt voraus, daß der Kapitalismus seine Widersprüche verbergen kann. Ein irrationales System kann sich jedoch nicht rational vermitteln, nicht einmal in der verkürzten Form der Rationalisierung, der auf den reinen Anwendungscharakter heruntergekommenen Ratio. Der gesellschaftliche Widerspruch wird vom Menschen real erfahren. Auch die Oase Schweden ist davon nicht ausgenommen. Die Inkommensurabilität des Systems

wird immer unübersichtlicher, der materielle Widerspruch wird auf eine bisher unbekannte Weise in psychologische Widersprüche übersetzt, die sich mit der Entwicklung der Produktivkräfte unaufhaltsam und suizid produzieren. Die Möglichkeiten sind deutlich; Bildung ist mehr denn je eine Waffe. Sie wird nicht genutzt, wenn man auf dem Boden des Vorgegebenen bleibt, man findet sich als Handlanger wieder. Es ist notwendig, die Antithese zu entfalten, über die sich allein menschliche Geschichte erhält. Dies ist eine schwierige Sache, denn niemand kann aus der Gesellschaft aussteigen, die Antithese will aus ihrem Leibe entwickelt sein.

Exkurs: Sprache

Sprache ist Voraussetzung aller Bildung; erst mit ihr kann das „animal rationale“, um mit Kant zu reden, zum „animal rationale“ werden. Sie wird durch die Realität bedingt, durch die Vielfältigkeit sinnlicher Determinanten, und schließt sie zugleich auf, verändert sie ständig. Die Schrift ist der entscheidende qualitative Sprung in ihrer Entwicklung, mit ihr geht die Entstehung des Begriffs einher. Der ursprünglich magische Charakter der Bezwungung bleibt noch lange erkennbar, in der Magie des Namens erhalten. Die Verselbständigung der Schrift gegenüber ihrer magischen Bindung kennzeichnet einen entscheidenden propädeutischen Prozeß der Vernunft; er muß vorausgegangen sein, bevor sich der Begriff von seinem sinnlichen Inhalt ablösen kann, eine eigene Unabhängigkeit gewinnt. In der hebräischen Sprache sind diese Prozesse vorzüglich nachvollziehbar, von der ersten Entstehung des Geistbegriffs in der „Genesis“ – der Geist Gottes schwebt über den Wassern, „ruach adonai“, eben erst aus dem Materiellen verselbständigt –, bis hin zur Absolutsetzung einer in ihre eigene Herrschaft versetzenden Schrift. Es ist dies der frühe Vorgang einer höchsten Abstraktion, mit dem die Differenz des Menschen zur Natur weit aufgerissen wird, seine eigene Weise zu sein in die Geschichte tritt. An die Stelle der Götterbilder tritt im Allerheiligsten ein Buch. Der magische Charakter erhebt sich zur Vernunft; der Mensch gewinnt sein Selbstbewußtsein gegenüber der Materie. Die auf einem Alphabet beruhenden Sprachen sind Inbegriff von Abstraktionsmöglichkeiten, die naturwissenschaftliche Formelsprache beruht auf ihnen; das sinnliche Moment der Sprache verselbständigt sich mit dem Alphabet, der Buchstabe, der sich von der Abbildung des Wirklichen weit gelöst hat, gewinnt seine eigene Beziehung zu einer Vielfalt von Tönen und Farben, wird Träger abstrakter Kompositionsmodelle. In der chinesischen Schrift bleibt der Charakter dagegen stets seiner sinnlichen Herkunft verbunden, die Verbindung von Schreiben und Kunst wird nie zerrissen. Damit gewinnt das einzelne Zeichen allgemeine Bedeutung, wird es in der Möglichkeit seiner Darstellung zum

Weltthema mit unbeendbarer Variation. Auch hier löst sich die magische Herkunft, die in der ursprünglichen Reproduktion offen liegt, ab, doch bleiben Abstraktion und Sinnlichkeit vielfältig verbunden. Die Aufschließung der historischen Zeit, die über das Verbum vollzogen wird, fehlt hier ganz, da Konjugation und Deklination unbekannt sind, doch wird das Fehlende, das aktive Bewältigung der Natur durch den Menschen anzeigt, auf eigentümliche Weise ersetzt. Das historische Verhältnis wird durch die Stellung der Zeichen zueinander erkannt, wobei die Schrift weniger vorgibt. Sie will vom Lesenden erst erschlossen werden. Mit dem Zenit der chinesischen Poesie in der Tang- und Sung-Periode entsteht eine Kunst höchster Verdichtung, in der Bindung des Akustischen und des Ästhetisch-Optischen, das Landschaft immer noch ahnen läßt, an die Möglichkeit einer unendlichen Aufschließung durch die produktive Phantasie; das Gedicht ist oft auf wenige Zeichen reduziert, die eine Welt enthalten. So ist die chinesische Schrift dem Sinnlichen näher, weniger über Abstraktion verselbständigt, aber sie fordert die gestaltende Fähigkeit des Menschen stärker heraus.

Die sinnliche Determinante, die für Sprache und Schrift vorausgesetzt werden muß und sich über sie niederschlägt, bedarf des Begriffs als zweiter Dimension; Entstehung der Schrift und Entstehung des Begriffs stehen in unlösbarem Wechselverhältnis. Erst über die Beziehung des Begriffs zur materiellen Determination wird die Möglichkeit von Bewältigung angezeigt. Der Begriff ist nichts ohne seinen Inhalt, aber erst mit dem Begriff wird der Inhalt veränderbar. Der Begriff ist eine Abstraktion des Sinnlichen, keine Ewigkeit an sich selbst, er umfaßt nur seine Bedingung unter sich, ist damit „flatus linguae“ im Sinne des Nominalismus und dennoch eben eine eigene Qualität, die von den Dingen nicht selber angezeigt wird. Der Begriff ist eine schöpferische Setzung. Die Stellung des Begriffs ist im Sinne eines strengen und umfassenden intellektuellen Exercitiums im Universalienstreit des Mittelalters aufgearbeitet worden, als beispielhafte logisch-metaphysische Anstrengung, aber noch ohne Vermittlung zur Geschichte; die historische Genese ist noch nicht faßbar. Erst mit dem Begriff kann Veränderung gefaßt werden, da alle Sinnlichkeit affirmativ bleibt, so sehr er sich zugleich als Fetisch setzt, wenn seine materielle Herkunft unerkennbar gemacht wird. Mit dem Begriff hebt die Frage nach der Rechtfertigung an, wird die Möglichkeit an die Hand gegeben, das Gegenwärtige zu transzendieren. Die Entstehungsgeschichte nahezu aller entscheidenden Begriffe ist mit den antiken Sprachen erkennbar. Das Hebräische entwickelt vornehmlich die historische Perspektive, das Verhältnis von gegenwärtigem und zukünftigem Äon, dessen spätere, neutestamentliche Fassung ohne die entscheidende Vorarbeit messianischer Zuordnung überhaupt nicht denkbar ist, zugleich eine erste, selbstanalytische Aufschließung, Prophetie und Leiden Hiobs. Die Sprache trägt puritanische Züge. Der griechische Begriff ist spekulativ, unfestlegbar, geistig-

sinnlich in schwer definierbarem Übergreifen, Beispiel von produktiver, unausschöpfbarer Sprache; das Lateinische verbindet mit Präzisierung eine eigentümliche Intensität des Gegenwärtigen. Das lateinische Partizip ist dafür ein Beispiel; Brecht hat es mit vollem Bewußtsein der Herkunft zur Anwendung gebracht. Legt man die historische Periode der Begriffsentwicklung zugrunde, dann werden die entscheidenden Begriffe nahezu gleichzeitig mit der Periode der klassischen chinesischen Philosophie und des chinesischen Sophismus zutage gebracht. Es ist dies die gleiche Zeit, in der das athenische Denken seinen Höhepunkt erreicht. Der chinesische Begriff läßt zwar wichtige Varianten aus, entwickelt dafür andere mit erheblichem Vorgriff. Dialektik, mit Heraklit bildhaft dunkel und mit Proklos unter ersten Ansätzen einer Geschichtsserschließung gefaßt, wird bei Lao-tse zur kosmischen Öffnung, die einen höchsten Grad an Entsinnlichung erreicht. Ist der Begriff somit abhängig von der Erfahrung, durch Schritte der materiellen Bewältigung bedingt, so wird erst mit ihm der in der Wirklichkeit selber verborgene Inhalt erkannt, auf Zukunft gesetzt. Die Fähigkeit des Menschen wird angezeigt, das Wirkliche auf sich selbst, auf sein eigenes Werden hin zu beziehen. Erst mit dem Begriff kann die Wahrheit konkret werden.

Sprache und Schrift sind somit kein Produkt der Natur, sondern das Produkt eines Wesens, das aus der Geschichte der Natur heraustritt. Damit sind sie gesellschaftliche Setzung im Sinne der ersten großen sprachanalytischen Ansätze des griechischen Sophismus, keine Physis. Eben dies geht aus dem Verhältnis von Begriff und Inhalt hervor, mit dem sich der geschichtliche Bewegungskarakter verdeutlicht. Die gesellschaftliche Bestimmtheit wird bereits von Epikur voll erkannt, endlich mit allen Konsequenzen eines kommenden Verständnisses von Hobbes in „De corpore“. Der Bezug wird mit der Aufklärung vielfältig freigelegt, nicht zuletzt von Rousseau mit Hinweis auf Klassenwiderspruch im „Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes“. Es gibt einen Consensus, der nicht durch die Natur gegeben ist, sondern durch Herrschaft, mit dem sich Umweltbedingung und Klassenstruktur niederschlagen. Sind Sprache und Schrift Ausdruck historischen Fortschreitens, so enthalten sie zugleich die Mittel, geschichtliche Bewegung aufzuhalten, ihre flüchtigste Form, das Präsens, zu perpetuieren. Da der Begriff mit lastender Herrschaft leer wird, nur noch Verhängtsein als Gegenüber hat, wird er zum Fetisch; in der Mystik wird auch aus diesem Grunde Egalitätserfahrung der Sprachlosigkeit gleichgesetzt, die historische Sprache kann sie nicht ausdrücken, weil sie am Gegebenen festhält. Schweigen wird hier zur Antizipation; der Mensch, der seine Möglichkeit nicht artikulieren kann, läßt sich grenzenlos nach innen fallen. Schweigen ist verwirklichte Communio, nicht wie bei Ingmar Bergman das Ende der Kommunikation. Fritz Mauthner hat den Anschluß für seine bedeutenden sprachphilosophischen Untersuchungen bei der

Mystik gesucht und ist von ihr zu einer offen atheistischen Mystik weitergeschritten, doch wird hier Sprache überhaupt in Frage gestellt, ihre Möglichkeit, Wirkliches zu öffnen; dies ist schon spätbürgerliche Desperation. Weil Sprache historischen Widerspruch in sich birgt, wird Verfügung über sie zu einem entscheidenden Machtbesitz. Ist das Verhältnis des Begriffs zu seinem materiellen Inhalt bewegendes Verhältnis, mit dem Geschichte fortgetrieben wird, so kann das Verhältnis gelöst werden. Gerechtigkeit als Begriff weist auf Zukunft, Unangebrochenes, doch wird die entleerte Abstrahierung zur Affirmation des Gegebenen. Herrschaft wird über den leeren Begriff gedeckt, obwohl Gerechtigkeit meint, daß wir nach ihr hungern und dürsten. Wittgenstein weist darauf hin, daß jede Diskussion eine offene Wunde zeigt, dies eben will sagen, daß Sprache widersprüchliche Geschichte übermittelt. Es ist Hintergrund, von dem aus die Sprachphilosophie des bürgerlichen Aufstiegs eine Weltsprache zu entwerfen sucht, die Verwundung hinter sich hat, den geschichtlichen Widerspruch aufhebt. Die artifizielle Sprache ist ein Befreiungsvorgriff, sie setzt logische Widerspruchsfreiheit als Zeichen einer bereits zugunsten des Menschen gelungenen Geschichte.

Auf theologisch-neuplatonischem Hintergrund geschieht dies von Comenius, an der Schwelle zur Aufklärung. Panglottia ist Teil einer vernünftigen Restitution des Menschen. Im V. Teil des universellen Werks „*De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*“ heißt es: „*Rudera Turris Babel in quibus irrationalis Nomenclaturae, Lexicique et Grammaticae Defectus et Monstra spectari possunt.*“⁹⁴ Die Sprachverwirrung gleicht dem Turmbau zu Babel, sie zeigt die Depraviertheit des Seins an, Irrationalität, das Monströse. Es geht darum, ein „*remedium*“⁹⁵, ein Heilmittel für die Konfusion der Sprachen zu finden. „*Omnes sumus rationalis Creatura Dei*“⁹⁶, wir sind alle Gottes rationale Kreatur. Deswegen kann die Verwirrung aufgehoben werden, durch Monoglottia, „*hoc est Unius Linguae per totum Orbem introductio*“⁹⁷, die Einführung einer einzigen Sprache für den gesamten Weltkreis. Zur gleichen Periode versucht Leibniz über das Verhältnis von Logik und Mathematik zu einer invarianten Syntax zu gelangen, eine rationale Weltsprache zu konstruieren, die der chemischen Zeichensprache naherückt. Erkenntnis wird auf Algebra abgestimmt. Mit den bedeutenden Ansätzen eines Begriffsalphabets wird darauf hingewiesen, daß sich die menschliche Vernunft nicht mehr den Zufällen der Naturgeschichte preisgeben will. Die Sprache wird widerspruchsfrei, aber gleichzeitig wird die Geschichte aus ihr entfernt; mit ihr regiert der Mensch durch Berechenbares, das Schick-

94 Comenius, Johannes Amos: *De Rerum Humanarum Emendatione Consultatio Catholica*, hrsg. v. d. Academia Scientiarum Bohemoslovaca, 2 Bände, Prag 1966, Bd. II, S. 161.

95 Ebd., S. 157.

96 Ebd., S. 150.

97 Ebd., S. 164.

sal wird durch die Vernunft ausgewiesen, Tragik verbannt. Versuche dieser Art sind überaus zahlreich, vor allem bis zum Ende des 18. Jahrhunderts; sie alle suchen mit Mitteln der formalen Logik zu Ende gebrachte geschichtliche Logik anzuzeigen. Den Höhepunkt stellt Condillacs „Langue des calculs“ dabei ohne Zweifel dar; der Versuch wird dem sensualistischen Materialismus der französischen Aufklärung konsequent verbunden, geht somit über die reine Vernunftkonstruktion weit hinaus. Es werden die gesellschaftlichen Bedingungen erfaßt, die den Menschen determinieren; für die künftige Sprache müssen gleiche Bedingungen mitgedacht werden. Auch hier wird über die Logik eine universelle Grammatik entwickelt. Gleichungen werden durch Zeichen ausgedrückt. Denken ist Rechnen mit festen Größen, Sprache wird zum Ausdruck umfassender Planung. „Le même est le même“ erscheint als entscheidende These, die gleichzeitig logische und geschichtlich zu verwirklichende Qualität anzeigt. Mit Condillac hat der Sprachpositivismus seinen Zenit erreicht; der Hinweis auf revolutionäre Sprachsetzung, die die Vernunft antizipierend entwirft, wird zum Hinweis auf wirkliche Revolution, deren Ziele die Logik vertritt. Der Verfall folgt auch hier dem Verfall der bürgerlichen Klasse, das Ende wird offengelegt. Vom „Tractatus logico-philosophicus“ bis zu den abschließenden Niederschriften wird die Sezierung der Hinterlassenschaft von Wittgenstein durchgeführt; die Wüstung wird schließlich erkennbar, das unbeherbergte Ich. Die gesamte Fragestellung der positivistischen Sprachphilosophie wird auf dem Hintergrund eines äußersten Bewußtseins neu gestellt und zurückgelassen. Wittgenstein verzichtet auf eine Sprachkonstruktion, die den Spuren der Aufklärung folgt, es ist keine bürgerliche Geschichte mehr da, die sie rechtfertigt. Das Problem einer invarianten Syntax wird als unlösbar erklärt: alle Syntax ist empirisch. Die späte Position Wittgensteins ist nicht an einzelnen Sätzen darzulegen, die „Philosophischen Bemerkungen“ sind fragmentarischer Nachlaß, in der Fassung Pascals „Pensées“ vergleichbar, und von gleicher, schwer ausschöpfbarer Bedeutung. Positionen werden aufgezeigt und wieder zerstört. Im gesamten Werkzusammenhang sind die Schritte einer komplizierten, aber unerbittlichen Logik erkennbar. „Meine Sätze erläutern dadurch, daß sie der, welcher mich versteht, am Ende als unsinnig erkennt“, und: „Er muß diese Sätze überwinden.“⁹⁸ Die letzte Frage wird monologisch formuliert. „Was ist dein Ziel in der Philosophie? – Der Fliege den Ausweg aus dem Fliegenglas zu zeigen.“⁹⁹ Es ist nicht mehr der erwartete Mensch, der der zu Ende geführten positivistischen Sprachphilosophie zugrunde liegt, sondern ein Gefangener im Käfig. Das Messer der Destruktion löst alle Selbstverständlichkeiten auf, der algebraische Satz wird einer minuziösen Analyse unterzogen; nach dem Überschreiten der Grenze

98 Wittgenstein, Ludwig: Tractatus logico-philosophicus, Logisch-philosophische Abhandlung. 10. Auflage, Frankfurt 1975, S. 115.

99 Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen, Frankfurt 1967, S. 131.

bleibt stummes Land. Das Ende des bürgerlichen Positivismus wird in der Sprachphilosophie auf einer höchsten Stufe angezeigt, auf der sich der Mensch erneut nach sich selbst befragt, nach einer letzten Möglichkeit, weiterzuleben. Nach der Zerstörung der Metaphysik wird die bürgerliche Wissenschaft zerstört. Ihr Geist ist der „des großen Stromes der europäischen und amerikanischen Zivilisation, in dem wir alle stehen. Dieser äußert sich in einem Fortschritt, in einem Bauen immer größerer und komplizierterer Strukturen.“ Jenseits aber davon will der andere Geist „immer dasselbe erfassen“. Kaum, daß Wittgenstein das Wort Gott niederzuschreiben vermag, das hier letztes Wort ist, soli deo gloria, die Sprache kann sich nicht mehr verständlich machen, wenn sie Gott sagt. Der Name rückt an die Tabuierung zurück, von der er ausgegangen war. Von der Sprache des Positivismus bleiben die Steuerungsmechanismen der Gesellschaft, Planung über dem Nichts des zerstörten Menschen.

Wittgenstein führt die Fragen auf ihren letzten Bestand, als geistige Existenz bis an die Grenze der Selbstausslöschung, aber als bürgerliche Existenz. Für diese Existenz gibt es keinen Weg mehr.

Sprache ist Ausdruck der geschichtlichen Bewegung; sie lebt mit ihr. Über den Begriff wird Vereinzeltes zugeordnet, werden die Zeiten einander verbunden; Inhalt ist erfahrbare Gegenwart, Bedingung, aus der wir uns freizukämpfen haben. Die Definition ist jedoch höchst allgemein, jede konkrete Situation ist auch hinsichtlich ihres Sprachcharakters unendlich komplizierter. Das Verhältnis des Konkreten zum Abstrakten zeigt nur ein Grundverhältnis an. Herrschaftssprachen sind in der sie bestimmenden Hinsicht abstrakt, müssen diese Komponente vor allem herausbilden, da Abstraktion Freiheit enthält, Mobilität im Gehäuse der Gegenwart, Erfassung der historischen Dimension, Fähigkeit einzuordnen, zu interpretieren, ein Ding in seinem Gesamtzusammenhang zu begreifen, seinen tatsächlichen Stellenwert zu erkennen. Die Nomenklatur der Herrschaftssprache, der kapitalistischen ebenso wie der sozialistischen, ist antiken Ursprungs und damit den Massen vorenthalten. Herrschaftssprache enthält tendenziell universelle Bewegungsfreiheit, verweist auf Selbstverfügung. Die Fähigkeit zur Abstraktion läßt wirkliche Macht erkennbar werden; die Abstraktion ist ambivalent, enthält geschichtlichen Vorgriff ebenso wie die Möglichkeit zu verdecken, den Inhalt zugunsten eines Sprachskeletts zu entfernen. Der Begriff ohne Anschauung bleibt leer, wie die Anschauung ohne Begriff blind bleibt; in der Entgegensetzung wird auch ein Herrschaftsverhältnis erkennbar. Mit der historischen Bewegung, der auch die Herrschaftssprache unterliegt, zeigt die Sprache des aufsteigenden und auf seinen Höhepunkt gelangten Bürgertums außerordentliche, transzendierende Perspektiven; sie werden sprachlich im Klassenkampf gegen den Feudalismus vorbereitet und bleiben eine Weile am Himmel stehen, bis sie dort verfaulen oder von anderen wieder heruntergeholt werden. Hier gelten durchaus die Anmerkungen Wilhelm von Humboldts, daß die

Sprachen nicht eigentlich Mittel sind, „die schon erkannte Wahrheit darzustellen, sondern weit mehr, die vorher unerkannte zu entdecken“. Die Bemerkung aus der Schrift „Über das vergleichende Sprachstudium“ wird vielfältig ergänzt. In der Untersuchung über die „Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues“ liest man: „Wenn die Bildung, die gesellschaftliche und schriftstellerische, wie nicht zu leugnen ist, auf der einen Seite die Kraft der Volkssprache schwächt, so schafft sie auf der andren in der Sprache eine neue, höhere, edlere und wohlthätigere, welche allein ihr angehört. Die Bildung ist, ihrem allgemeinen Begriffe nach, eine stärkere und mehr abgesonderte Richtung auf das Intellektuelle.“ Bürgerliche Bildungssprache wird mit ihrer reifen Entwicklung von Humboldt auf gültige Weise dargelegt, einem ihrer größten Repräsentanten, alle Sprache zielt auf eine höhere Erscheinung, auf die „Erzeugung menschlicher Geisteskraft in immer neuer und oft gesteigerter Gestaltung.“¹⁰⁰ Diese ist „das höchste Ziel aller geistigen Bewegung, die letzte Idee, welche die Weltgeschichte klar aus sich hervorgehen zu lassen streben muß“,¹⁰¹ Schließlich heißt es in der übergreifenden Arbeit, der von 1830 bis 1835 entstandenen Darlegung „Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts“: „Die Sprache aber besitzt auch die Kraft, zu entfremden und einzuverleiben“¹⁰², was hier nichts anderes heißt, als eine determinierende Vorgegebenheit gleichzeitig geistig zu bewältigen und sie auf eine lichtere Erwartung hin zu öffnen. Hier ist die im Aufstieg gefüllte Herrschaftssprache noch ganz auf Zukunft gerichtet, schließt niemanden vom Prozeß der Selbstverständigung aus. Die kommenden Stadien sind eindeutig zu diagnostizieren. Die affirmative Sprache wird zum Ausdruck einer niedergehenden Klasse, die sich selbst keine Zukunft mehr zu erschließen vermag, sondern nur noch Verteidigungsfunktionen wahrnimmt, Rechtfertigungsvokabular stilisiert, das, selber unbeweglich, bewegende Kräfte fernhalten soll. Sprache wird zum leeren Dekor einer geschichtlich obsoleten Macht. Die Dialektik der Momente stirbt ab, aus der Sprache kommt das Werden abhanden, der Charakter einer unbeendeten Abarbeitung an der Materie, mit dem sich Künftigkeit anzeigt. Das Verhältnis von Bewegung und Erstarrung ist aufgehoben, das Wirkliche bleibt sich selbst überlassen, der Begriff wird leer, die Verbindung von Sinnlichkeit und Zeugung ist zerrissen. Die einzelnen Momente verselbständigen sich: die verdoppelte Welt, die der Begriff repräsentiert, wird aus der Realität ausgestoßen, unterliegt der Verdorrung, die Konkretheit wird siech. Wahrheit wird erst konkret, wenn das Konkrete auf Wahrheit hin aufgebrochen werden kann, sich somit zugleich hinter sich läßt. Der bürgerliche

100 Humboldt, Wilhelm von: Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts, Berlin 1836, S. 1.

101 Ebd., S. 1.

102 Ebd., S. 199.

Sprachzerfall wird jedoch nicht nur an den abgeschabten Relikten des gesellschaftlichen Herrschaftsverkehrs erkennbar, der brüchigen Litanei, mit der das Wahre, das Gute und Schöne unter Hinweis auf ein bankrottetes Theater beschworen wird, dessen rachitische Akteure vor zerbrochenen Kulissen spielen. Ist dies das Ende der bürgerlichen Herrschaftssprache als Farce, ihr Ende im Souterrain, so vollzieht sich der sprachliche Tod des ausgesetzten Geistes zugleich im Versuch einer letzten Aussage. Es ist dies eine andere Dimension, die dennoch der vordergründigen zugehört. Das Bewußtsein, mit der Sprache ausgestoßen zu sein, schlägt sich früh nieder, als Erfahrung der Inkommensurabilität von Sprachvernunft und Wirklichkeit, an der das Individuum zerbricht. Hölderlin zeugt davon, in der romantischen Poesie wird dieses Verhältnis überaus deutlich; man lese Brentanos Verse: „Was reif in diesen Zeilen steht / Was lächelnd winkt und sinnend fleht / Das soll kein Kind betrüben.“¹⁰³ Erst mit dem offenen bürgerlichen Niedergang wird der Sprachzerfall jedoch allgemein, die Syntax vermag keine rationalen Zusammenhänge mehr zu erhalten, das Wort ist verstoßen, ohne Bergung, ohne eine Möglichkeit der Bewältigung, es schreit in seiner Hinfälligkeit. Im deutschen Expressionismus liegt dies zutage, August Stramm bietet ein vorzügliches Modell, es gilt dies, trotz stärkerer rationaler Sprachauferlegung des Französischen, für Saint-John Perse, schließlich für Ezra Pound, dessen Sprachirrationalismus auf die eigene, faschistische Wendung verweist. In der Prosa zeigt „Finnegans Wake“ von Joyce eine letzte Grenze. Es wird noch einmal der Versuch gemacht, der Welt durch Sprache mächtig zu werden, doch zeigt eben dieser Versuch das Ende der überlieferten Sprachlichkeit in Form eines einzigartigen Dokuments an. Sprachliche und rationale Dimension finden nicht mehr zueinander, die Sprache zerfällt in fragmentarische Polyglottheit, gleichsam als Karikatur aufklärerischer Universalsprache. Wird damit Kommunikation beendet, so wird der innere Monolog zur notwendigen Aussageform; er richtet sich letztlich nur noch an uns selber, da es niemanden gibt, der zuhört, zuhören kann. Der frühe Sprachnihilismus des Gorgias, der uns bruchstückhaft überliefert ist, findet seine Übersetzung. Welt ist unerkennbar, Sprache wird ihrer nicht mächtig, alle Kommunikation ist unmöglich, wir sind ganz allein.

In vielfachen Modifikationen ist dieser Vorgang der irrationalistischen Sprachzerstörung nachweisbar. Folgt die Herrschaftssprache damit Aufstieg und Niedergang der Klasse, deren Produkt sie war, so enthält sie dennoch die Kategorien, die über sie selbst hinausweisen, Freiheit anzeigen. Die Sprache von Marx und Lenin ist daher nicht ex nihilo geschaffen, sondern sie enthält die bewegenden Begriffe der Antike ebenso wie die der französischen Aufklärung, Kants und Hegels. Die Geschichte der Herrschaftssprache wird unter diesem Gesichts-

¹⁰³ Brentano, Clemens von: In: Deutsche Gedichte der Romantik, Heidelberg 1955, S. 130.

punkt zu einer Geschichte der Befreiung durch Sprache, wenn man diese Geschichte fortführt, sie den Befreiungsprozessen an der gesellschaftlichen Basis verbindet. Eben daher kann man die Volkssprache nicht der Herrschaftssprache als Alternative gegenüberstellen; Volkssprache und Herrschaftssprache müssen gemeinsam in eine künftige Sprache mit veränderter Qualität eingehen. Während die Herrschaftssprache Begriff und materiellen Inhalt in gleicher Weise umfaßt, somit beide aufeinander beziehen kann, fehlt der Volkssprache der Begriff, sie muß ihn durch das Bild ersetzen. In dieser Bildhaftigkeit spiegelt sich ihre Bedingung, das wirkliche Leben und der Versuch, dieses Leben zu bewältigen. Ist die Volkssprache unfreier, stärker determiniert, an ständige materielle Abarbeitung gebunden, nur partiell durch industrielle Arbeitsteilung formalisiert, so enthält sie eine entscheidende Qualität, die der Herrschaftssprache fehlt. Sie enthält einen gemeinsamen Zwang zu überleben, dem der Herr nicht in gleicher Weise unterliegt, da er Entkommensmöglichkeiten besitzt, seien sie auch unerkennbar sublimiert; das Volk kann nur gemeinsam entkommen. Volkssprache enthält Solidarität als Hoffnung, als unverzichtbare Hoffnung. Sie weiß, daß dies der einzige Weg ist, von unten an das Licht zu kommen. Erst in der Verbindung beider Sprachen kann eine neue werden, die die Menschheit zum Herren macht. Es war auch dies eine gewaltige Leistung des Comenius, daß er die Artikulation der großen proletarischen Massenbewegungen des ausgehenden Mittelalters, deren Erbe auch er als Bischof der Böhmischemährischen Brüder war, mit der reichen humanistischen Sprache des bürgerlichen Aufstiegs verband und damit die Ansätze einer wirklichen Befreiungssprache schuf. Die historischen Bedingungen waren unzulänglich, aber der Versuch bewahrt bleibende Bedeutung. Auf seine Richtung muß alle Veränderung von Sprache ausgehen. Nun ist die Situation jedoch durch ein neues Faktum gekennzeichnet, das eine bisher unbekannte Operationsmöglichkeit anzeigt. Die alte Herrschaft hebt ihre eigene Sprache auf, um die in ihr enthaltenen qualitativen Reste zu begraben, das entleerte Gehäuse ihrer eigenen Vokabeln erweist sich als unpraktikabel, sie wirft es fort. Eine Sprache der Herrschaft ist im Entstehen, die Sprache einer funktionalistischen Technologie, die weder Volkssprache noch Herrschaftssprache im überlieferten Sinne ist, sondern eine Einheitssprache mit verschiedenen Differenzierungsgraden, über die sich Herrschaft neu definiert. Es ist die Sprache der internationalen kapitalistischen Produktion. Sie vernichtet alle historischen Sprachwurzeln und macht sich damit unerkennbar. Sie verweigert jede Aussage über ihre Herkunft. Mit ihr werden die Klassenwidersprüche untergetaucht; sie schließt die Möglichkeit einer schöpferischen Veränderung aus. Aus ihren Elementen kann keine neue Sprache entwickelt werden; sie enthalten keinen antizipierenden Begriff, der in die Konkretheit der Massensprache übersetzt werden kann, sie damit verändert. Die neue Sprache, „basic language“ aus der Retorte, ist die universelle Sprache des positivistischen Spät-

kapitalismus, sie kennt nur meßbare Relationen, ist innerhalb dieser Relationen evident, wird als Verkehrsordnung antagonistischer Planungsprozesse im Niemandsland angesiedelt. Sie löscht das geschichtliche Bewußtsein, macht es unmöglich, ihre Bedingung zu präzisieren. Sie ist perfektioniert im Sinne von „orbe temporis perfecto“, weil sie die Sprache einer abgelaufenen Herrschaft ist, die sich über sie perpetuieren möchte; sie enthält keine perfectibilité, grenzenloses Zu-sich-selbst-Kommen des Menschen. An dieser Sprache, an der unerbittlichen Freilegung ihrer Prämissen, wird sich die sprachliche Auseinandersetzung der Zukunft vollziehen; die Sprache des Werdens muß ihr als Sprache der geschichtlichen Veränderung gegenüberreten. Die Auseinandersetzung mit der traditionellen affirmativen Sprache des Mittelstandes wird morgen schon eine Sache von vorgestern sein. Die „basic language“ des Positivismus als Einheitssprache, nur über funktionelle Spezialisierung aufgegliedert, ist in den Vereinigten Staaten weit fortgeschritten, damit wird nur ein „time lag“ angezeigt. Mit ihr wird die Sprache des Volkes, ihr Bilderreichtum, ebenso erschlagen wie die historische Sprache der Herrschaft, Sprachgeschichte als Element von Zukunft.

Die spezielle Semantik, die der Sprache der Bildungstheorie in diesem Rahmen zufällt, liegt entwickelt vor. So viele Worte, so viele Gitter: von Algorithmentheorie bis zur Systemtheorie ist das Arsenal komplett. Hinter dem sprachlichen Instrumentenkoffer, der kein Subjekt-Objekt-Verhältnis als historische Dimension mehr zuläßt, verbergen sich die Verwertungsprozesse, rationalisierte Ausweidung wie bei Libbys and Armour auf den Chicagoer Schlachthöfen. Der Entfremdungsprozeß hat die Bildung endgültig erreicht, sie unterliegt den gleichen Normen wie alle Produktion, die in der Bildungsfabrik Tätigen können sich nur auf gleiche Weise befreien wie alle Arbeiter. Die Sprache der Aufklärung, das Zeichen des vollendeten „mundus artificialis“, Sprache von Leibniz bis hin zu Condillac, erscheint noch einmal als Farce, als „American way of death“. Diese Sprache ist durch die Gewalt gedeckt. Die linken Metasprachen dagegen sind Ghettosprachen, in denen sich die Abstraktion verselbständigt, weil es kein wirkliches Land unter den Füßen gibt; die artifizielle Sprache drückt keine Bewegung aus, zeugt nur scholastische Dispute um Worthülsen. Die Metasprachen kann man in drei Stunden lernen, nach drei weiteren mechanisch hersagen und noch am selben Tage wieder vergessen. Die Konstrukteure verteidigen ihre Sprachen mit Passion, denn sie sind ihr einziger Besitz. Daneben wächst eine Tendenz innerhalb der linken Intelligenz, sich des obszönen Ausdrucks zu bedienen, um einen proletarischen Anschein zu erwecken; doch zeigt dies nichts anderes als die Verachtung, die viele Vertreter dieser Intelligenz in Wahrheit für das Proletariat und seine Sprache hegen. Die Metasprachen ähneln der neuen Herrschaftssprache darin, daß sie sich als rational aufgelöste Wirklichkeit ausgeben, ohne ihre sinnlich materielle Bedingung verändert zu haben; sie versperren

damit die notwendigen Erkenntnisprozesse, die diese Bedingung verlangt. Sie geben Bewältigung vor, ohne sie historisch geleistet zu haben; sie lassen gerade damit das Verhältnis von Theorie und Praxis in heillosem Widerspruch.

Die Sprache des Spätpositivismus rechnet mit gegebenen Größen, mit dem ohnmächtigen, determinierbaren Menschen; sie ist, um mit Marx zu reden, „ganze Herrschaft der totesgeschlagenen Materie über die Menschen“. ¹⁰⁴ Tod kommt bei ihr als Wort nicht vor, so wenig wie Zukunft, beide Worte sind untergründig miteinander verbunden; sie ist selber der Tod, der sich nicht aussagen darf. Neue Sprache kann nur werden mit der tatsächlichen Veränderung, dem Fortrücken der gegebenen Position. Sie muß die Elemente der gewordenen Sprachen zu einer neuen Qualität aufheben, weil sie Geschichte fortsetzt. Sie wird die Herrschaftssprache verändern und die Sprache des Volkes. Sie darf keine Widerspruchslosigkeit vortäuschen, weil der Begriff seinen materiellen Inhalt ertragen muß. Die Dialektik von Sinnlichkeit und Vernunft ist unüberwunden. Erst mit der Veränderung der Realität kann eine neue Sprache werden, die sie zugleich bewirkt. Sie kann nicht durch formale Logik vorwegnehmen, was erst eine verwirklichte geschichtliche Logik auch in der Sprache darlegen kann. Elemente der positivistischen Sprache wird auch sie übernehmen, als Element rationaler Planung, aber inhaltlich aufgefüllt und menschlichen Zwecken untergeordnet. Die neue Sprache wird eine Sprache des Widerspruchs sein, mit Hoffnung auf seine Überwindung; eine Sprache der gebrochenen Vernunft als Werden der Vernunft zu sich selbst, mit dem Staub bedeckt, den die unüberwundene Materie auf sie legt. Sie wird eine Sprache des Schmerzes und seiner Aufhebung sein, die sich Tod und Zukunft, in ihrer aufschließenden Verwandtschaft, als mögliche metaphysische Negation stellt. Sie kann daher, mit allem Beginn, zuerst nur unvollkommen da sein, aber als ein Wirkliches; als Leben, das sich bewältigt. Erst wenn die Dinge neu sind, werden sie einen neuen Namen haben. Man darf sich nicht täuschen: Die illusionslose Sprache wird um ihre Artikulation ringen müssen, wenn sie durch die Wirklichkeit gedeckt sein soll. Dies heißt anfangen und den Fetisch vernichten, hilflos und doch aussichtsvoll sein, die Sprache der Menschheit artikulieren, die Sprache der Revolution. Es heißt dies nichts anderes, als das Imperfekt zum Futur zu bringen, das Unbeendete zur Zukunft. Sprache ist Kommunikation über Zeiten; unabgerissener Dialog mit den Toten und Gespräch im kommenden Land. Dazwischen, für einen Augenblick, ist das Präsens mit seinem Hammerschlag.

104 Marx, Karl: Ökon.-phil. Manuskripte, a.a.O., Erg. Bd. 1, S. 507.

Hinter dem rißlosen Begriffsalphabet der Bilanzbuchhalter des Spätpositivismus verbirgt sich keine Erwartung, sondern ein deformierter Mensch. Reflexion, Empfindsamkeit, produktive Entfaltung werden im System der totalen Quantifizierung zu Merkmalen wertlosen Lebens. Die alten Mündigkeitskriterien richten das Individuum zugrunde, das sie noch darzustellen vermag. In der lückenlosen Rentabilitätsverfassung ist es an keiner Stelle mehr unterzubringen. Mit der wachsenden Brutalität des „catch as catch can“ geht die wachsende kollektive Neurose einher, das faschistische Potential der Zukunft. Es wird deutlich, daß individuelle Mündigkeit zum Untergang verurteilt ist, das „höchste Glück der Erdenkinder“ nur noch das Scheitern der Person enthält, ja daß Mündigkeit nur noch gemeinsam mit allen oder überhaupt nicht zu erreichen ist.

Mündigkeitsgegenstand war der Mensch in seiner vollen Handlungsbefähigung, als kommende Menschheit. Bildung sollte ihn auf diesen Weg verhelfen; der zu Ende gedachte Begriff stellte nichts anderes als diese Handlungsbefähigung dar. Die objektiven Bedingungen für Bildung sind in einer historisch beispiellosen Weise reif geworden. Es wird heute um den Versuch gehen müssen, Bildung umfassend durchzusetzen, sie zur geschichtlichen Macht werden zu lassen. Dies wird nur möglich sein im Zusammenwirken mit dem gesamten Befreiungskampf der Menschheit, als ein notwendiges Moment dieses Kampfes. Bildung allein vermag sich nicht freizumachen, aber ohne ihre gleichzeitige Freimachung kann die Aufhebung der Entfremdung nicht gelingen. Es kann hier nur von Gesichtspunkten die Rede sein, die den unauswechselbaren Beitrag der Bildung erhellen.

Institutionalisierte Bildung steht von Anfang an unter den sachrationalen Zwängen der Gesellschaft; erst mit der Großindustrie wird sie im Sinne eines umfassenden Obligatoriums möglich. Mit dem Fortschreiten des sachrationalen Verkehrs schreitet die institutionalisierte Bildung fort, wird sie zu einer umgreifenden Dienstleistung. Der Antagonismus, der der Institution innewohnt, muß sich stetig verschärfen, je mehr Bildung als Mündigmachung des Menschen an die Grenze ihrer historischen Realisierbarkeit gerät und die Notwendigkeit wächst, sie innerhalb ihrer institutionellen Bedingung zu paralysieren, den blinden, schließlich technologisch manipulierten Initiationsritus über sie zu verhängen. Der konkrete Ansatz einer Befreiungspädagogik, die sich als Widerstand organisiert, muß in den Widersprüchen gesucht werden, die die Gegenwart mit ihrem Bildungssystem offenlegt. Das antagonistische Verhältnis, das sich über die institutionalisierte Bildung niederschlägt, wird über die Terminologie selber vorzüglich ausgedrückt, wenn man ihren Ursprüngen nachgeht. Erziehung ist Zucht, notwendige Unterwerfung, die wir durchlaufen müssen, Aneignung, um die wir nicht herumkommen; Bildung ist Verfügung des Menschen über sich

selber, Befreitsein, das in der Abneigung schon enthalten ist, aus ihr schließlich hervortreten soll. Erziehung soll obsolet, Bildung Wirklichkeit werden. So haben es die bedeutendsten Vertreter des realistischen Aufstiegs ebenso gesehen wie die des beginnenden Neuhumanismus; eben hier fällt jede Differenz dahin. „Educatio“ drückt im Lateinischen die Verbindung der Begriffe vorzüglich aus, sie meint Herausführung, weist auf den historischen Prozeß, der von Erziehung zur Bildung fortschreitet; der Begriff Pädagogik kommt „educatio“ am nächsten. Dieser Prozeß meint nichts anderes als fortschreitende Befreiung des Menschen zu sich selber, als Weg ins Freie. Bildung enthält somit die Aufhebung jeder Unterdrückung des Menschen, damit notwendigerweise Aufhebung der Klassengesellschaft. Als arbeitsteilige Gesellschaft verhindert sie die universelle Entfaltung des Menschen; sie verhindert die Menschwerdung ihrer Opfer, wie sie die Menschwerdung ihrer Opferer verhindert. Die auf Klassen und Ausbeutung beruhende Gesellschaft steht damit im Widerspruch zur Bildung; sie ist zwangsläufig Unterdrückungsgesellschaft. Mit der Aufhebung der Klassengesellschaft wird die Unterdrückung des Menschen jedoch nicht mechanisch mitaufgehoben. Bildung geht darüber hinaus; sie zielt auf die schließliche Aufhebung aller Unterdrückung. Dies ist ihre umfassend revolutionäre Bedeutung. Auf dem Höhepunkt der bürgerlichen Aufklärung faßt Kant in der „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“ noch einmal die Bildungsthese des Aufstiegs zusammen: Bildung meint, daß alle Naturanlagen vollständig entwickelt werden, frei von Instinkt, von der Tierheit, als produktives Bewußtsein, als schöpferische Entwicklung aller Organe. Die Vernunft kennt keine Grenzen ihrer Entwürfe, der Mensch soll alles aus sich selber hervorbringen, er soll glücklich werden.

Der Bildungsgedanke ist damit vollständig formuliert; die in ihm enthaltene Universalität löst den Widerspruch von Theorie und Praxis.¹⁰⁵ Der Bildungsgedanke muß über die Bildungsinstitution als Erscheinung des gesellschaftlichen Prozesses verwirklicht werden; ihre bisherige Form muß zurückgelassen werden. Die Entwicklung der Produktivkräfte ist weit fortgeschritten, die historische Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur nähert sich ihrem Ende. Begriff und Inhalt, Theorie und Praxis, Institution und Leben können sich auf eine bisher unbekannte Weise verbinden. Mündigkeit aller rückt in die Nähe. Die technokratische Reform ist darauf gerichtet, diese Nähe unerkennbar zu machen, eine Selbstverständigung über die gegenwärtige Möglichkeit auszuschließen. Mit der völligen Verdunkelung ihres eigenen Ursprungs zeigt die herrschende Klasse ihre endgültige moralische Selbstaufhebung an, tritt sie in ihre atavistische Phase erst vollends ein. Hier ist der Ausgang zu suchen. Die Hinweise müssen beschränkt bleiben; der Verwirklichungsprozeß bringt die

105 Im Anschluß an Kant und die klassische Philosophie hat Leonard Nelson eine bedeutende sozialistische Bildungstheorie als Theorie der Vernunft entwickelt, deren erneute Aufschließung wichtig wäre.

Theorie selber hervor, die zugleich in ihn eingebunden ist. Der Hinweis zielt auf die Genese einer humanen Pädagogik als Teil des gesamten Befreiungskampfes der Menschheit. Die Voraussetzung hat Hegel in der Bildungsanalyse der „Phänomenologie“ vorzüglich formuliert: „Es ist die sich selbst zerreißen-
de Natur aller Verhältnisse und das bewußte Zerreißen derselben; nur als empör-
tes Selbstbewußtsein aber weiß es seine eigene Zerrissenheit, und in diesem
Wissen derselben hat es sich unmittelbar darüber erhoben.“¹⁰⁶

Erst heute kann Bildung historisch zu Ende gebracht werden. Die Aufhe-
bung der Entfremdung als institutionalisierte Bildung ist Teil der Aufhebung
aller Entfremdung. Das comenianische Postulat menscheitsumfassender Bil-
dung kann Wirklichkeit werden. Die dringlichste Bildungsaufgabe besteht darin,
das Bewußtsein des Menschen von sich selber auf die Höhe der technologischen
Revolution zu bringen. Bildung hat es mit dem Bewußtsein des Menschen zu
tun; das Hinstarren auf seine materielle Bedingung allein hebt sie nicht auf,
obwohl die Erkenntnis dieser Bedingungen unverzichtbar ist. Aufgabe der Bil-
dung ist das Studium des Bewußtseins. Die Produktionsrevolutionierung wird
ausreichend besorgt, Heere sind damit beschäftigt; die Revolutionierung des
Bewußtseins besorgt niemand, wenn wir es nicht selber tun. Gerade hier kommt
es auf die richtige Setzung der Akzente an. Das Verhältnis von Produktions-
und Bewußtseinsbildung ist heute dadurch gekennzeichnet, daß die Produk-
tion zu bisher ungekannten Möglichkeiten gelangt ist und das gesellschaftliche
Bewußtsein immer weiter zurückbleibt; die Diskrepanz wird tödlich. Die Her-
stellung menschlicher Handlungsfähigkeit gegenüber der technologischen Re-
volution ist das vornehmste Problem der Bildung, es schließt die revolutionäre
Veränderung der Bedingungen ein. Befreiung des Bewußtseins durch Bildung
stellt somit die Frage, wie der menschenzerstörende Bewußteinsrückstand
gegenüber der materiellen Produktion aufgehoben werden kann. Die Revolu-
tionierung der Basis zeigt beispiellose Permanenz, das Bewußtsein verarmt, er-
fährt seine ständige Hilflosigkeit, verkriecht sich mit seinen Ängsten, wird zum
vollkommenen Opfer. Da die Revolutionierung der Basis ununterbrochen fort-
schreitet, jede vergleichbare Entwicklungskontinuität hinter sich läßt, wird die
Revolutionierung des Bewußtseins zur entscheidenden Bildungsaufgabe. Mit der
permanenten technologischen Revolution zeugt die Bildung die permanente
Revolution des Menschen. Potentiell ist die technologische Revolution eine ge-
sellschaftliche Revolution; Bildung ist Aktualisierung der Potentialität. Die Un-
terdrückung der Vergangenheit kann auf dem Hintergrund der revolutionären
Überwindung der Natur durch den Menschen revolutionär aufgehoben wer-
den. Der Mensch kann Mensch werden, sein eigener Täter, in seine eigene,
menschliche Welt entlassen werden. Dies ist die letzte Forderung des Huma-

¹⁰⁶ Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Phänomenologie, a.a.O., Bd. 2, S. 405.

nismus, sein Heraustreten aus der Welt der entfremdeten Dimension und des in ihr aufbewahrten Bedürfnisses und sein Eintreten in die Wirklichkeit. Es ist dies seine wahre Realisierung, seine letzte und höchste Würde, mit der seine gesamte Vergangenheit gerechtfertigt wird oder dem endgültigen Verdikt verfällt.

Das politische Postulat, das unter diesem Gesichtspunkt zunächst zu erheben ist, versteht sich als **Aufhebung aller Bildungsrestriktion unter den Bedingungen der Überflußproduktion**. Jede Rationalisierung im Bildungsbereich rationalisiert den Überfluß, sucht gegebene Herrschaft aufrecht zu erhalten, Bildung funktionell abzurichten, ihre schöpferische Selbstentfaltung zu paralysieren, die Distribution des Sozialprodukts zu verewigen. Bildung kann heute allgemein und grenzenlos werden. Die Aufhebung der Dichotomie von institutionellem Jenseits der Bildung und realem gesellschaftlichen Prozeß kündigt sich an, die Sprengung der Institution. Massenzulassung zu jeder Form von Bildung führt zur Aufhebung des Widerspruches von Kopf- und Handarbeit, läßt den universellen Charakter der Bildung immer deutlicher werden, rückt die Möglichkeit einer wirklichen Bedürfnisentfaltung des Menschen in die Nähe ihrer Verwirklichung. Die Revolutionierung der technischen Basis läßt den gebildeten Menschen zu, der des Morgens, im Zuge wachsender Arbeitszeitverkürzung, sachverständiger Industriearbeiter und nachmittags ebenso sachverständiger Archäologe ist, wenn dies seinen Neigungen entspricht. Materiell gibt es schon heute keine Hindernisse, Bildung auf eine völlig neue Qualität zu heben; es ist dies die bei Marx offenliegende Konsequenz ebenso wie die Konsequenz der Humboldt-schen Schulpläne. Das Argument, daß eben solches nicht möglich sei, weil zwei Drittel der Menschheit dem Hunger preisgegeben sind, ist gänzlich irrelevant; zwei Drittel der Menschheit sind dem Hunger preisgegeben, weil wir der organisierten Kapitalzerstörung kein Ende machen. Die Forderung nach der Aufhebung aller Bildungsrestriktion ist die Forderung nach einer tiefgreifenden Umwandlung der gesellschaftlichen Reichumsverteilung, nach ihrer Lenkung auf den Menschen. Diese Umwandlung muß in den Gesellschaften des Surplus ihren Ausgang nehmen. Die Realisierung der Forderung verändert den Charakter der Gesellschaft ebenso wie den Charakter ihrer Bildung. Mit der bewußten Durchsetzung der Forderung wird zugleich der Mensch für seine wirkliche Bildungsmöglichkeit reif, für sein menschliches Bedürfnis. Er wird zu seinem Bedürfnis als Mensch gebracht. Die Aufhebung der Bildungsrestriktion ist in sich selbst ein entscheidender Bildungsakt. Die materiell realisierbare Forderung als Utopie zu verwerfen heißt nichts anderes, als die Gesellschaft der menschlichen Strangulation aufrecht zu erhalten.

Es besteht kein Zweifel, daß einer bewußt gewordenen Lehrerschaft Pflichten auferlegt sind. Die Veränderungen, die in der Bildungsinstitution gleichzeitig initiiert werden müssen, werden nicht als Spontanprozeß von Kindern

und Jugendlichen bewirkt, deren menschliches Bedürfnis sich nicht durch sie selber ausreichend rational artikuliert. Die Stellung des Lehrers verändert sich dabei mit den natürlichen Entwicklungsprozessen seiner Schüler, sie tritt zunehmend zurück, ohne daß ihre Bedeutung jemals aufgehoben würde. Für die Bildung des bürgerlichen Individuums hat Schleiermacher diese Stellung vollkommen gefaßt, sie muß nur auf kollektive Prozesse übertragen werden, um die es nun geht. Der Lehrer muß für die Gegenwart und die Zukunft auf gleiche Weise bilden, er muß Bildung auf eine entwicklungspsychologische Gegebenheit hin aktualisieren können und zugleich jene formalen und materialen Elemente einbringen, die auf die Zukunft gerichtet sind. Er hat den Menschen in einem bestimmten Alter vor sich, aber er bildet ihn nicht für dieses Alter, sondern für eine kommende Welt. Er wird ihn für die Umgestaltung dieser Welt ausrüsten, er wird diese Umgestaltung schon selber, durch seine Person einbringen. Er ist selber konkrete Zukunft inmitten von Gegenwart, qualitativer Hinweis für seine Schüler, mit dem sie ihre eigene Aufgabe erfassen. Die Zukunft, für die er bildet, muß er bereits selber darstellen, in der Aufbrechung menschlicher Befreiung. Erst über lebende Personen werden die Bildungselemente übersetzbar in veränderndes Handeln; man kann nicht gegebene Fixierungen geschichtlich überspringen. Der Lehrer wird diese Aufgabe im Widerspruch zur Institution aushalten müssen, deren Diener er zugleich ist. Er kann dies, wenn er seine eigene Lage versteht. Die Illusionen seiner überlieferten Existenz schwinden dahin; ihm ist die Rolle eines Handlangers zugeordnet, eines technologisierten Hofmeisters im Haushalt der Verwertungsprozesse. Als Proletarier der Gelehrtenklasse verfällt er ihrer gesamten Pauperisierung noch mehr als ihre übrigen Glieder, er ist der depravierteste Intellektuelle. Er unterliegt als schwächster Punkt einer Umwälzung, mit der die überlieferte geistige Funktion auf lineare Exekutivprozesse hin aufgehoben wird, die alte Dialektik von Größe und Erbärmlichkeit des Geistes verfällt. Die Illusionen sind in der Tat dahin, daß Würde kompensatorisch gelebt werden kann als Ersatz für eine jämmerliche Wirklichkeit. Innerhalb der künftigen Schule wird die Tätigkeit des Lehrers der Tätigkeit in der allgemeinen Produktion immer mehr angenähert. Die entfremdete Dimension des geistigen Berufes fällt in die direkte Produktion zurück, ihre alte, hintergründige Ambivalenz verschwindet, ihre menschliche Aussicht wird zur Aussicht aller Produktion auf Hervorbringung des Menschen. Das Eingehen in das Massenlos vermittelt die einzige Hoffnung, wenn der Prozeß verstanden wird. Der bewußte Lehrer erkennt, daß ihm selbst der Schein seiner Mündigkeit genommen ist, daß er keine Aussicht mehr für sich selbst besitzt, dafür aber eine neue, daß er zu den Massen gehört, ihr Lehrer ist, wie er von ihnen zu lernen hat. Der Übergang der Intelligenz, die ihre wahre Lage begriffen hat, zur Revolution ist ein Vorgang, der sich erst retrospektiv ganz ermessen läßt. Der Lehrer, der seine Situation erkennt, gewinnt ein

neues Bewußtsein von sich selber, er sieht seinen Auftrag in einem neuen Zusammenhang, der seinen Platz unentbehrlich macht. Für ungezählte Kinder ist er der einzige Anschluß zur aufsteigenden Welt des Menschen, je abstrakter die gegenwärtige ist und je verlorener der Mensch noch in ihr; mit einer kommenden Gesellschaft wird er zum Lehrer aller Generationen, wird Lehrer zu sein Teil des menschlichen Wesens.

Der Erkenntnisprozeß, den der Lehrer zu durchlaufen hat, besteht in der Erkenntnis seiner Zugehörigkeit zum universellen Proletariat.

Die Bildungsinstitution ist realer Teil der gesamten Organisation der Gesellschaft; die Gesellschaft wird über sie erfahrbar. Zwar wird dieser Charakter durch ihre Separierung von der Produktion eingeschränkt, durch ihre unüberwundene Verselbständigung, doch prägen sich die gesellschaftlichen Widersprüche gerade in ihr auf eigentümliche Weise aus. Herrschaftsanspruch und Bewußtseinsbildung können in ein virulentes, antagonistisches Verhältnis geraten; die Institution produziert die Antithese ihrer Deklamation. Ist es auch illusionär, das gesellschaftliche Herrschaftssystem durch Bildung allein unterlaufen zu wollen, so ist es auf gefährliche Weise abstrakt, die gesellschaftliche Bedeutung der Bildungsinstitution zu übersehen. Beide Fehleinschätzungen sind historisch vielfältig belegt; die politische Hoffnungslosigkeit setzt allein auf Bildung, die unermüdliche Wühlmaus, die unmittelbare Erwartung revolutionärer Prozesse ignoriert die Dialektik der Institution, setzt alles auf die Bildung der Kader, die die Revolution führen sollen. Die Bildungsinstitution ist aber nicht nur eine wichtige Komponente der Gesellschaft, ihr bedeutungsvollster Zubringer, sondern sie ermöglicht auch einen eigenen verändernden Beitrag, der unauswechselbar ist. Dieser Beitrag darf nicht aus der Institution zurückgezogen werden, er kann auf gleiche Weise an keiner anderen Stelle geleistet werden.

Für die gegenwärtige Situation ist zunächst entscheidend, daß die Institution mit ihr in den gesellschaftlichen Produktionsprozeß auf eine bisher ungekannte Weise einbezogen wird. Sie wird den Bedingungen dieses Prozesses allseitig unterworfen, ihr Charakter als eigenes Reich stirbt ab. Damit wird sie zugleich dem Entfremdungsprozeß unterworfen, in die Revolutionierung der technischen Basis auch über ihre Mittel einbezogen; die Bildungsinstitution wird in allen ihren Teilen ihrer überlieferten Fiktion beraubt. Wie nie zuvor wird sie selber zum Gegenstand, an dem die Widersprüche der Gesellschaft aufgearbeitet werden müssen. Der Widerspruch von Humanität und Technologie wird in ihr selbst unter kapitalistischer Bedingung erfahren, wird über sie verdunkelt und muß in ihr einen eigenen Überwindungsanfang suchen. Die Institution wird zum Feld der Auseinandersetzung, deren realer Charakter um so mehr zunimmt, als sie selbst ihren jenseitigen verliert. Das positivistische Bildungssystem wird zum Rückfall in die Naturgeschichte, der sich pseudorational unerkennbar

macht; in diesem System muß die Vernunft die Oberhand gewinnen. Die Institution wird zum Ausdruck der universellen Pauperisierung; in ihr muß der Mensch aus der Pauperisierung hervorgehen. Pädagogik wird zum Moment eines geplanten Kapitalverwertungsprozesses, mit dem die Zerstörung des Selbstbewußtseins vollzogen wird; Bildung muß ihr als zu vollendendes Selbstbewußtsein entgegentreten und in der Pädagogik ihr machtvoll Instrument finden. Die Verklammerung von Bildungs- und Produktionsprozeß zerreißt den Nebel der Ideologie zwischen pädagogischer Vermittlung und entfremdeter Arbeit. Die technokratische Reform wird auf allen ihren Stufen zum Ausdruck eines Widerspruchs, mit dem die tödlichen Verwertungszwänge einer entfesselten wissenschaftlichen Produktion erkennbar werden. Die in der Bildungsreform angelegte universelle Zerstörung humaner Produktivität und die mit ihr einhergehende Liquidation von Kultur bringen den Warencharakter auch der schulischen und der universitären Produktion endgültig zum Bewußtsein. Die Aufgabe der Bildung besteht darin, das zum Bewußtsein Gebrachte unter die Erkenntnis zu bringen, den Versuch zu machen, aus der totalen Verhängung als totaler Mensch auszubrechen. Der Bezugspunkt der Totalität liegt in der Bildungsverfassung selber verborgen; er muß nur gehoben werden.

Berufsbildung wird austauschbar, Allgemeinbildung bindend. Nur schattenhaft wird sichtbar, was die Tendenz beinhaltet, die Dinge sind noch auf den Kopf gestellt. Qualitativ heißt dies mit fortschreitender Möglichkeit: Universalität des Menschen bei Identität mit sich selber. Das Universelle ist auf wachsende Selbsterfassung gerichtet; Selbsterfassung stellt sich universell dar. Der ökonomische Bildungsentwurf hatte die materielle Arbeit als Weg zur Freisetzung dargelegt, der ästhetische menschliche Inhaltlichkeit entwickelt und sie im Imaginären aufbewahrt. Die Kategorien der Philosophie hatten beide aufeinander hingewiesen, ihre unterliegende Einheit angezeigt, sie schließlich als aufeinander zugehende Momente eines einzigen geschichtlichen Prozesses begriffen. Eben damit aber ist der Bezugspunkt erhellt: Die Entfaltung der materiellen Produktivität und die Entfaltung des Bewußtseins haben der Sache nach einen Stand erreicht, daß mit ihm Leben in einer veränderten Qualität möglich wird, die Spaltung zwischen ihnen aufgehoben werden kann. „Plutôt la Vie“, wie es als Pariser Mauerinschrift des Jahres 1968 zu finden war, weist eben dahin: Bewußtes, sich selber gestaltendes Leben, mit dem sich das Verhältnis des Menschen zur Natur verändert, er des alten Umwegs über sie ebensowenig mehr bedarf wie seiner imaginären Erzeugung, Leben, mit dem er sich selbst als sinnlich-geistiges Wesen zum Gegenstand wird. Mit der Versöhnung von Geist und Wirklichkeit, der Aufhebung ihrer Dichotomie, bleibt die Wirklichkeit nicht mehr dieselbe.

Die Bedeutung der Bildungsinstitution für die Befreiung des Menschen wächst mit ihrem zunehmend objektiven Gewicht innerhalb technologischer Be-

dingungen. Die zu Ende gebrachte Mündigkeitsfiktion kann zur wirklichen Mündigkeit führen. Bildung, die sich unter diesem Gesichtspunkt versteht, wird sich als Sachwalter der Menschheitskultur, somit auch der überdauernden humanistischen Werte der bürgerlichen Kultur begreifen, die sie gegen ihre Vernichter erst jetzt in eine künftige Gesellschaft einbringt. Sie wird den Privatbesitz am geistigen Eigentum aufheben und diesen Besitz zum gemeinsamen Besitz machen. Sie versteht die zukünftige Gesellschaft als Verwirklichung der Zivilisation, nicht als ihre Liquidierung. Sie wird den Widerspruch aller bisherigen gesellschaftlichen Bildung, von individueller und kollektiver Mündigkeit, materieller und ideeller Dimension zur Aufhebung bringen, schließlich die Institution selber und sie in das gesellschaftliche Leben auflösen. Der Intellektuelle wird Werkträger und der Werkträger wird Intellektueller; es wird dies kein Gegensatz mehr sein. Bildung im materiellen Überfluß, die mit der Veränderung der Gesellschaft durchgesetzt werden muß, wird das Lernen endgültig jedes Zwangs entledigen; es wird zur Kennzeichnung menschlichen Wesens. Der Mensch wird lernen, was ihm Freude bereitet, und er wird es zu jeder Zeit seines Lebens können, alte und neue Sprachen, Kunst, Technik und Literatur, Technik als Kunst, nicht mehr als Mühsal. Schöpferische Phantasie wird frei werden. Im Blick einer helleren Gegenwart auf dunkleres Zurück wird deutlicher, als es heute ist, daß der Mensch seiner Geschichte schon unterlag, als ihr stetiges Totum, daß wir seine Vergangenheit nur als Selbstfindung in Besitz nehmen. Die alten Gesetze werden nun erst verstanden. „Du sollst nicht töten“ heißt es im „Dekalog“. Dies hatte seine Bedingung, galt nicht unumschränkt; nun wird es universell sein und seine ganze Dimension einbeziehen. Die gebrochene Artikulation wird zur verwirklichten Sprache. Die alten Entwürfe sind ausgebrannt, ihre leere Hülle liegt hinter uns, sie sind nun erst Wirklichkeit geworden. Die künstliche Selbsterzeugung als Ergebnis der Not ist gewichen. Bildung kommt sich als Institution abhandeln, wird damit, was sie ist; der Zwiespalt von materieller und geistiger Produktion wird zur allseitigen Produktion des Menschen. Die Utopie gerät an die Grenze ihrer Realisierungsmöglichkeit, damit wird ihre Realisierung unsäglich. Die Akkumulation von Gewalt ist ohne Beispiel, sie nimmt in dem gleichen Verhältnis zu, in dem sie ihre historische Rechtfertigung verliert. Defaitismus ist dort am größten, der Verzicht auf menschliche Geschichte, wo die technologische Bedingung am reifsten ist. Die Gesellschaft macht das Einfachste nahezu unmöglich: Mensch zu sein. Die Erwartung des eigenen Lebens, seine kurze Spanne, läßt uns ganz ungewiß. „Ad ibidem“, heißt es bei Marx im Manuskript „Nationalökonomie und Philosophie“. „Die Aufhebung der Selbstentfremdung macht denselben Weg, wie die Selbstentfremdung.“¹⁰⁷

107 Marx, Karl: Ökon.-phil. Manuskripte, a.a.O., Erg. Bd. 1, S. 533.

Exkurs: *Suspiria de profundis*

„O just, subtle, and all-conquering opium! that, to the hearts of rich and poor alike, for the wounds that will never heal, and for the pangs of grief that tempt the spirit to rebel', bringest an assuaging balm; – eloquent opium! that with thy potent rhetoric stealest away the purposes of wrath, pleadest effectually for relenting pity, and through one night's heavenly sleep callest back to the guilty man the visions of his infancy, and hands washed pure from blood.“ Thomas de Quincey legt diese Bemerkung in den „Confessions of an English Opium-Eater“ nieder. „O rechtschaffenes, feines, alles besiegendes Opium! Daß Du für die Herzen der Armen und Reichen gleich, für Wunden die niemals heilen, für die Verwundung durch Weh, die den Geist in die Versuchung der Rebellion führt, heilsamen Balsam bringst – Wortgewaltiges Opium! Daß Du mit Deiner machtvollen Sprache die Absicht der Empörung hinfortträgst, wirksam um verzeihendes Mitleid bittest und durch den himmlischen Schlaf einer Nacht die Visionen der Kindheit zum schuldigen Menschen zurückrufst und Hände, die vom Blut reingewaschen sind.“¹⁰⁸ Der mit der Romantik als intellektuelles Phänomen erstmalig in Erscheinung tretende Rauschgiftkonsum zeigt bereits alle kommenden Momente an. De Quincey analysiert sich selbst, er weist sich selber den Ort in seiner Gegenwart zu. Die „suspiria de profundis“, das gebrochene Wort aus der Tiefe, ist das Resultat einer wirklichen Paradoxie, einer unentrinnbaren Gesellschaft.

Die Romantik ist die erste Sichtbarwerdung der bürgerlichen Verzweiflung, der Verzweiflung an einer rationalen Bewältigung der Welt, an ihrer wirklichen Erhebung. Auf dem Höhepunkt der bürgerlichen Person verbirgt sie sich schon in der Klassik, als Fortgang der Unendlichkeit aus dem Endlichen, wie ihn der Prinz von Homburg erfährt. Die schöpferische Entledigung war der Unmittelbarkeit entrissen, um auf sie doch zurückzuwirken, den Menschen in ihr erkennbar zu machen – „Emilia Galotti“, „Iphigenie“ –, nun verfällt sie zum künstlichen Paradies. Der Geist wird selber zum Rauschgift. E.T.A. Hoffmanns „Nachtstücke“, Poes Novellen zeigen das Pandaimonion, aus dem entwichen werden muß; in „Le Rêve et la Vie“ sucht Gérard de Nerval die psychische Situation zu erfassen. „Der Traum ist ein zweites Leben. Nicht ohne Schauder konnte ich je die Tore aus Elfenbein oder Horn durchschreiten, die uns von der unsichtbaren Welt trennen. Im Schlaf sind die ersten Augenblicke ein Abbild des Todes; eine nebelhafte Betäubung bemächtigt sich unseres Denkens, und wir vermögen nicht mehr genau festzustellen, wann das Ich, in einer andern Form, das Werk des Daseins fortsetzt. Es ist ein unbestimmter, unterirdischer Raum, der sich nur all-

¹⁰⁸ Quincey, Thomas de: Confessions of an English Opium-Eater, London 1956, S. 276.

¹⁰⁹ Nerval, Gerard de: Aurelia (Original: Le Rêve et la Vie), Basel 1943, S. 11.

mählich erhellt, aus dessen Schatten und Nacht sich die blassen Gestalten lösen.“¹⁰⁹

Das Phänomen ist außerordentlich. Die Aufstiegslinie des Bürgertums wird bereits unter dem Feudalismus über weite Perioden erkennbar, als eine veränderte Weise zu leben. Die Entwicklung eines neuen menschlichen Typus entwickelt sich mit der fortschreitenden Produktivkraft. Es ist dies eine schöpferische Entfaltung von ungewöhnlichem Reichtum. Die Klasse erkämpft nicht nur ihre politische Berechtigung, sondern sie erweist sie durch ihre Selbstdarstellung. Aus dem langsamen Untergang des Feudalismus tritt ein neuer Mensch wachsend hervor. Die bürgerliche Familie, bürgerliche Moral, bürgerliche Philosophie, Literatur und Kunst weisen ihn aus. Der Vorgang ist vielfältig belegbar; man denke nur an die Entwicklung der flämischen und der niederländischen Malerei von den Primitiven bis zu ihrem Höhepunkt im 17. Jahrhundert. Mit dem entscheidenden Moment der bürgerlichen Geschichte, mit der vollen Auslösung der industriellen Revolution und der damit vollzogenen endgültigen Ablösung des Feudalismus, beginnt sich der Bürger als absurde Existenz zu begreifen. Seine reife politische Geschichte beginnt in dem gleichen Augenblick, in dem er die Geschichte seines geistigen Aufstiegs hinter sich bringt. Mit der zunächst langsamen, dann aber stetig schneller werdenden Überspülung der Basis der bürgerlichen Gesellschaft durch die Entwicklung der Produktivkräfte, der objektiven Negation des Privatbesitzes an Produktionsmitteln, vollzieht sich ein vergleichbarer Selbstdarstellungsprozeß einer neuen Klasse nur in Ansätzen; das ständig universeller werdende Proletariat entbehrt einer materiellen Bewegungsfreiheit. Dennoch ist damit die Sache nicht hinlänglich ausgewiesen. In ungezählten Bildungsvereinen sucht die organisierte Arbeiterklasse einen Anschluß an die bürgerliche Kultur zu gewinnen, sich ihre überdauernden Inhalte anzueignen, um Selbstbestätigung zu erfahren. Der Vorgang enthält mit seiner Fremdorientierung ein Moment historischer Notwendigkeit; Aneignung des Gegenüber ist Teil dieser Notwendigkeit; nur so ist zu eigener Befreiung fortzuschreiten. Auch die bürgerliche Klasse nahm sich die „leisure class“ zum Vorbild, um ihre Zweckfreiheit qualitativ zu verwandeln, zu einem eigenen Inhalt zu machen. In dem Verwandlungsprozeß liegt Aufhebung im Hegelschen Sinne, Mitnahme des Erbes in die Zukunft. Dennoch werden die Grenzen in der Entstehung einer proletarischen Kultur schnell erkennbar. Neben den Schwanengesängen der bürgerlichen Welt ist der Gesang einer neuen kaum hörbar. Versuche bleiben sporadisch; die entfremdete Dimension der bürgerlichen Welt als Kultur geht nicht nur unter, sie wird schließlich ersatzlos gestrichen. Die Kräfte, die die proletarische Bewegung nach der Periode des deutschen Faschismus neu artikulieren, haben puritanischen Charakter, verstehen sich eher als totale Negation, als bilderstürmerische revolutionäre Vorhut, es bleibt ihnen auch kaum eine Wahl. Die Argumente, mit denen die Paralysisierung der Massen erklärbar gemacht wird, sind bekannt: fort-

schreitende Bewußtseinssteuerung, mit der die gehobene materielle Bedingung unwirksam gemacht wird, nervliche Zermürbung durch zwar kürzere, aber unvergleichlich intensiver gewordene industrielle Ausbeutungsprozesse. Dennoch bleibt festzustellen, daß sich Veränderungen durch eine neue Selbstdarstellung des Menschen vorbereiten, daß sich die Zukunft mit ihr in der Gegenwart entwickelt. Nach der Oktoberrevolution wurde für kurze Zeit eine solche Möglichkeit mit der Proletkult-Bewegung geöffnet; sie zeigte ein in diesem Ausmaß ganz unbekanntes Bedürfnis der Massen nach menschlich-schöpferischer Verwirklichung, das bis dahin stranguliert worden war. Dieses Bedürfnis will konsequent mitentfaltet sein; ein veränderter Mensch kommt nicht über Nacht. Die Situation in den kapitalistischen Ländern ist dadurch zu umschreiben, daß der Verfall der bürgerlichen Kultur zu Ende gekommen ist, und damit eine reiche Welt der Bedürfnisse. Sie erscheint in keiner qualitativen Verwandlung bisher wieder. Damit wird eine Versagung erkennbar, die zunehmend bedeutsamer wird, eine fortschreitende Ausblutung. Die mechanisierte Welt vernichtet die „laterna magica“, ihre Ambivalenz von Flucht und Gewalt des Geistes. Sie zündet ein Irrlicht an; die imaginäre Welt wird zum Rauschgift.

Die Analyse der Romantik als intellektuelles Verfallsphänomen schließt alle Ursprünge auf. Romantik ist Sinnlichkeit als Betäubung, Absorption der Welt in den Abgrund des widerstandslosen Ich, das sich zur „camera obscura“ herabsetzt. Sie ist Aufhebung des realen Bewußtseins zugunsten einer gesellschaftlich vermittelten Schizophrenie. Sie ist Rückkehr zur Natur gegen die Natur des Geistes, scheinbare Aufhebung des Dualismus, in Wahrheit aber seine äußerste Zuspitzung. Sie ist, wie Arnold Ruge in seiner Analyse in den „Hallischen Jahrbüchern“ formuliert, Zurückbringung der „negierten Vorzeit in die ponierende Gegenwart“.¹¹⁰ Am Beispiel des Naturverhältnisses umreißt Ruge den entscheidenden Tatbestand. Die durch den Menschen gestaltete Natur reflektiert sein Wesen; die romantische Natur läßt das Bewußtsein untergehen. „Die Harmonie der Waldwildnis mit der Ruine wäre das Überwuchern der wüsten und verwüstenden Natur, wäre nichts als das gleichmäßige Aufheben und Zerstören des schönen Menschenwerks; und alles Ruinenwesen hat sein Interesse nicht darin, daß nur die Natur gesiegt hätte, sondern daß sie noch nicht völlig zum Siege hat durchdringen können, vielmehr die Gedanken der Vernunft, den geschichtlichen Geist auch aus der Verwüstung noch hervorragen läßt. Kommt dazu nun das Bewußtsein einer vorgeschrittenen, in Unterwerfung der Natur immer nur mächtiger gewordenen Gegenwart, so ist gerade der Verfall jenes vorzeitlichen Menschenwerks ein Triumph des Geistes selbst, dem damit auch die verwitternde Natur dient.“¹¹¹

110 Ruge, Arnold: In: Hallische und Deutsche Jahrbücher für Wissenschaft und Kunst 1838 bis 1843, 10 Bände, Reprint Glashütten/Ts. 1971/72, Jahrgang II, 2. Halbjahr, S. 2441.

111 Ebd., Jahrgang III, 1. Halbjahr, S. 441.

Das romantische Verhältnis zeigt Rückfall in die Natur als Antithese zum aufsteigenden Geist. Es zeigt den Rückfall der Gesellschaft in ihre Naturgeschichte bei gleichzeitig fortschreitenden mechanischen Prozessen an, ein neues, dialektisches Verhältnis von wachsender Irrationalität bei gleichzeitig wachsender Naturfremde. Die romantische Natur ist daher ein Produkt äußerster Künstlichkeit, ein ebenso intellektuelles wie irrationalistisches Phänomen. Das erkrankte Bewußtsein wendet sich gegen sich selbst. Natur wird Bewußtseinsverlust, das Bewußtsein soll in ihr untergehen, seiner eigenen Unerträglichkeit ledig werden. Sie wird Nacht, aber keine wirkliche, in der wir nach arbeitsreichem Tag schlafen, sondern in der wir betäubt schmerzfrei treiben, in der die Antagonismen unter den Nebel geraten. So heißt es bei Novalis in den „Hymnen an die Nacht“: „Köstlicher Balsam träuft aus Deiner Hand, aus dem Bündel Mohn. In süßer Trunkenheit entfaltest Du die schweren Flügel des Gemüts.“¹¹² Die Illusion einer Natur, die das Bewußtsein über seine Auslöschung erweitert, führt zum wirklichen Rauschgift fort, das als artifizielle Natur das gebrochene Bewußtsein endgültig aus seiner Niststätte vertreiben soll.

In der mechanisierten Welt, mit der das Bürgertum in seine Widersprüche gerät, vernichtet es sein eigenes menschliches Bedürfnis; es kann die industrielle Revolution nicht über seine Klassengrenze hinwegtreiben und unterliegt damit selber wachsender Entfremdung. Industrieller Aufstieg und geistige Selbstzerstörung laufen nebeneinander. Die technologische Revolution, die die Grenzen der bürgerlichen Kapitalverfassung schließlich objektiv weit überspringt, führt damit innerhalb dieser Grenzen zum Zustande einer extremen Perversion. In der Welt der menschlichen Bedürfnisversagung degeneriert dieses Bedürfnis unaufhaltsam, ohne doch totgeschlagen werden zu können, es wird zur Neurose, zur Hysterie, zur Anbetung fremder Kulte, zum ununterbrochenen Versuch punktuellen Vergessens. Erst mit dem fortgeschrittenen Verfall, den unentrinnbaren Zwängen einer pseudorationalen Verfassung bei gleichzeitigem Angebot leerer Spielräume, wird das intellektuelle Phänomen romantischer Selbstzerstörung zum Massenphänomen. Es kommt herunter, verliert seine produktiv-kranke Faszination, wird lumpenproletarisiert. Die Selbstzerstörung schreitet in allen Abstufungen schnell voran, ergreift zunächst die Extreme, die Entrechteten ebenso wie die, deren privilegierte Umwelt ausreichend rationale Mittel zur Erkenntnis der eigenen Desperation zur Verfügung stellt; sie schreitet von den Extremen zur Mitte fort. Um auf das amerikanische Beispiel zu verweisen: Sie nimmt ihren Ausgang ebenso von Harlem wie von Princeton. Die Gesellschaft selber wird stetiger Rauschgifterzeuger, um das Bewußtsein zu paralisieren und es zugleich auf versagte, aussichtslose Träume zu leiten, mit denen die Ketten abfallen. Der reale Konsum wird nur zum weiteren Schritt. Die Gesellschaft muß

112 Novalis: Hymnen an die Nacht. In: Die Dichtungen, Heidelberg 1953, S. 400.

ihre eigene Bedürfnisversagung kompensieren. Kulturzerstörung als menschliche Bedürfniszerstörung und Rauschgift hängen somit eng miteinander zusammen, Rauschgift ist die postliterarische Form einer zerstörten Kultur, liquidiertes menschliches Bedürfnis als zerstörtes Bedürfnis. Der industrielle Positivismus ist permanenter Rauschgiftproduzent. Er erzeugt die künstliche Bewußtseinsweiterung als Ergebnis einer sinnlosen Determination, die nur noch die menschenfeindliche Form ihrer eigenen Kompensierung zuläßt. Eine komplizierte Natur des Menschen wird deutlich, die keinen mechanischen Zusammenhang zwischen wachsender materieller Möglichkeit und Selbstentfaltung zuläßt. Auch eine Welt des Überflusses, die ohne inhaltliche Qualität bleibt, nur formal sozialistisch wird, aber ohne Eintritt des Menschen in seine wirkliche Verfügung, ohne seine eigene, universelle Produktion, muß suizid werden. Rauschgift drückt nur aus, daß der Mensch ein Wesen *sui generis* ist, daß er schließlich seine eigene Selbsterstörung dem Leben in einer irrsinnigen Welt vorzieht. Rauschgift ist die Ersatzbefreiung für eine wirkliche, die heute erst Umriss gewinnt.

Als heruntergekommene Romantik ist Rauschgift „la forme banale de l'originalité“¹¹³, wie Baudelaire formuliert. Die „Paradis artificiels“ beschreiben die Inhaltlichkeit der erzeugten Vorstellung minuziös. „De temps en temps la personnalité disparaît. L'objectivité qui fait certains poètes panthéistes et aussi les grands comédiens devient telle que vous vous confondez avec les êtres extérieurs. Vous voici arbre mugissant au vent et racontant à la nature des mélodies végétales. Maintenant vous planez dans l'azur du ciel immensément agrandi. Toute douleur a disparu. Vous ne luttez plus, vous êtes emporté, vous n'êtes plus votre maître, et vous ne vous en affligez pas. Tout à l'heure l'idée du temps disparaîtra complètement.“ Mit dem Auflösungsprozeß der Person verweist Baudelaire sogleich auf zwei große, wenngleich verstümmelte Zusammenhänge, Pantheismus und Theater; dies erscheint zunächst disparat, erst mit näherem Nachdenken wird erkennbar, daß hier eine hellsichtige Erfassung vorliegt, mit der der verschlungene Bedürfnischarakter aufgedeckt wird. Dann: „Man wird mit den äußeren Dingen eins. Man wird jetzt ein Baum, der dem Wind zuruft und der Natur seine vegetative Musik erzählt. Nun schwebt man im Azur des Himmels unendlich vergrößert. Aller Schmerz ist vergangen. Man kämpft nicht mehr, man ist fortgetragen, man ist nicht mehr Herr seiner selbst, man sucht sich selbst nicht mehr heim. Sogleich wird die Vorstellung der Zeit vollkommen verschwinden.“ Der Inhalt ist absolut bemerkenswert; mit der Aufhebung des Subjekt-Objekt-Verhältnisses wird Befreiung vollzogen, jedoch außerhalb der Zeit, die Befreiung dankt von der Geschichte ab. Sie verjagt den Schmerz, der Stimulans des Handelns ist, sie führt in das zeitlose Nichts, in das sich die Person auflöst, aber nur ganz vorübergehend, nur, um gebrochener statt gestärkt

113 Baudelaire, Charles: Die künstlichen Paradiese. In: Ausgewählte Werke, München 1925, S. 28 ff.

auf sich zurückzufallen. Deformation von Mystik wird erkennbar, ohne ihre Menschheitserfahrung, die auf wirkliche Geschichte zielt, ein Wunsch nach universeller Kreativität leuchtet auf in der Unfähigkeit, die Welt selber kreativ zu machen. Subjekt-Objekt-Verhältnis neu zu setzen. Dennoch ist in allem menschliche Qualität, hilflose Rebellion. Baudelaires selbstanalytische Einholung ist ein spätes Meisterwerk, Verfall in letzter Sublimierung, mit dem Paradoxie manichäisch unaufhebbar gesetzt wird; in den Massenkonsum übertragen, werden jedoch alle Elemente erfaßt und psychologisch präzisiert. Mit der Massenerscheinung, deren Verständnis die Aufdeckung ihrer gesellschaftlich-intellektuellen Bedingung voraussetzt, wird das Rauschgift zu einem bisher unbekannten Mittel der Gewalt. Es führt nicht nur zum drop out, sondern es ist in vielfältiger, politisch höchst relevanter Dosierung brauchbar. Aldous Huxley hat die ganze Ambivalenz der Erscheinung dargelegt. „Was benötigt wird“, heißt es schließlich in den „Doors of perception“, „ist eine neue Droge, die unserer leidenden species Erleichterung und Trost brächte, ohne auf die Dauer mehr zu schaden, als auf kurze Zeit gut zu tun.“¹¹⁴ Sie muß „wertvollere Veränderungen des Bewußtseins hervorrufen als bloße Beruhigung oder Verträumtheit, Einbildung von Allmacht oder Befreiung von Hemmungen“. Der Humanismus selbst will nun das Vakuum mit der Droge ausfüllen, er bietet seine eigene Selbstaufgabe an. Das Bewußtsein aber erweitert sich nicht über seine Amputation, ohne sich zu rächen, es kann nur in einer geschichtlich veränderten Welt erweitert werden. Es kommt alles darauf an, den Willen zu dieser Welt nicht zu verlieren. Statt die Vorstellung dem wirklichen Leben zu entziehen, muß sie in dieses wirkliche Leben hineingesetzt werden, diese seine Hineinsetzung durchleiden, das Durchlittene um den Preis der Selbstzerstörung auflösen. Der Mensch gestaltet die Materie. In seiner Unfreiheit mußte er sich selber imaginär aufbewahren; er bewahrte sich auf für seine Freiheit. Rauschgift ist Preisgabe der Möglichkeit, die die Geschichte anbietet. Das Bewußtsein, das heute immateriellen Unterschlupf sucht, verhindert seine materielle Befreiung. Seine Aufgabe ist die Erzeugung der sinnlich-geistigen Welt als Ende aller künstlichen und unterdrückten Erzeugung.

Thomas de Quincey beschreibt seine eigene Lage: „The situation of one escaping by some reflux current from the maelstrom roaring for him in distance, who finds suddenly that this current is but an eddy, wheeling round upon the same maelstrom.“¹¹⁵ Der Malstrom bleibt; wir glauben, ihm entronnen zu sein, und sind mitten in ihm.

114 Huxley, Aldous: *The Doors of Perception, Heaven and Hell*, London 1960, S. 51.

115 de Quincey, a.a.O., S. 450.

Hinweise II

Nur über das eigene, bewußte Durchlaufen der Widersprüche können wir den gesellschaftlichen Widerspruch hinter uns lassen. Bildung, als Mündigkeitsanspruch des Menschen, kann nur innerhalb der gesellschaftlichen Institution Wirklichkeit werden, sie muß in ihr einen Anfang suchen. In der Konsequenz bedeutet dies, daß von der empirischen Bildungsorganisation ausgegangen werden muß, von denjenigen Tendenzen, die ihre nächste Zukunft vermutlich bestimmen und international ausgewiesen sind. Obsolet gewordene Formen treten dabei zurück, auch wenn sie partiell noch eine befristete Gültigkeit haben. Mit der Tendenz und den Mitteln der Realität muß ein Bildungsansatz begründet werden, innerhalb der Konturen einer sich entwickelnden Bildungsorganisation. Befreiung muß dort vollzogen werden, wo der geschichtliche Antagonismus seine erkennbarste Zuspitzung erfährt. Nur dort kann die Auflösung einsetzen. Dies heißt in der Praxis und im Hinblick auf den Normencharakter der institutionalisierten Bildung, daß die Instrumente, deren Aneignung verlangt wird, angeeignet werden müssen. Die Lernleistung, die von der Schule verlangt wird, muß auch dann erbracht werden, wenn ihre menschenfeindliche Absicht offenliegt, weil sich der erreichte Stand einer Zivilisation über sie objektiv niederschlägt; die Instrumente werden an die Hand gegeben, die für die Steuerung der gesellschaftlichen Prozesse unentbehrlich sind. Nur wenn wir über sie verfügen, können wir dieser Prozesse Herr werden. Man kann hiervon nicht absehen. Die geforderte Lernleistung enthält die formalen Elemente dieser Prozesse; wer sie nicht beherrscht, kann ihnen keinen neuen, qualitativen Inhalt verleihen, er bleibt an der Grenze der Subkultur. Eben dieser Widerspruch muß ausgehalten werden; Aneignung und Befreiung sind aufeinander verwiesen. Man kann nicht hinter erreichte Positionen zurückfallen. Bildung löst den Befreiungsprozeß über ihren Zusammenstoß mit der objektiven Zivilisation einer Zeit aus; sie macht diese Zivilisation zu einem menschlichen Mittel über ihre Aneignung. Der Sache nach heißt dies, daß nicht weniger, sondern mehr geleistet werden muß; das Geforderte und der Inhalt, den wir für den Menschen selber erbringen müssen, die Aufgabe, die wir uns selber auferlegen. Arbeit steht somit im Mittelpunkt. Die Leistung, die von der Gesellschaft gefordert wird, enthält die Möglichkeit der Vermenschlichung verborgen in sich; nur über die Erbringung dieser Leistung kann diese Möglichkeit offenbar und zur verändernden Macht werden. Mag von dieser Askese absehen, wer da will; es führt kein geschichtlicher Weg an ihr vorbei. Lust wird verschenkt, Glück nicht. So wird sich auch der Lehrer zunächst seiner Entfremdung unterwerfen müssen, als technisierter Zubringer für eine menschenfeindliche Produktion; er unterwirft sich, um Herr der Geräte zu werden, er findet sein Selbstbewußtsein über seine Unterworfenheit, nur so wird er seiner Unterwerfung ledig. Wir rütteln an unseren Ketten,

aber sie zerreißen damit nicht. Den Weg in die Zukunft kann niemand gehen, der die Gegenwart nicht erreicht hat. Über die Aneignung der Gegenwart vollzieht sich der Befreiungsprozeß der Bildung in der Herrschaftsinstitution selbst; dies ist der wahre Aufruhr und die Überwältigung ihres Anspruchs, die einzige antiinstitutionelle Praxis.

Die allgemeine Voraussetzung muß stets mitgedacht werden, damit sich das aktive Handeln nicht von seinem Gegenstand löst, sondern aus ihm befreiend hervorgeht. Von diesem Ausgang soll auf Möglichkeiten verwiesen werden, die das veränderte Bildungssystem anbietet; sie sind nicht gering, da es seine Auflösung in sich selber trägt. Die Grenzen sind zugleich durch die allgemeinen Grenzen des institutionalisierten Bildungsprozesses abgesteckt. Allein über ihn kann die Gesellschaft nicht verändert werden, so wenig wie unter seiner Auslassung.

Es kommt ein theoretisches und ein praktisches Moment in Betracht, die bei näherer Erkenntnis aufeinander angewiesen sind. Voraussetzung ist, daß die Stellung des Bildungssystems innerhalb der Herrschaftsstruktur begriffen und der ihm zugrunde liegende Wissenschaftsbegriff erkannt ist. Das theoretische Moment ist zunächst zu beachten. Für die Arbeit im entwickelten Produktionsprozeß werden höhere Formalisierungsansprüche gestellt. Sie sind zwar in sich abgestuft, setzen insgesamt jedoch einen weitaus bedeutenderen Grad an Abstraktionsfähigkeit voraus, als er den alten Massenbildungsinstitutionen abverlangt wurde. Die rationale Struktur der Sache, mit der es die technologische Gesellschaft zu tun hat, verlangt eine rationale Vermittlung, die als entfremdete, formelle Rationalität erscheint. Die einzelnen gesellschaftlichen Abläufe sind ohne eine wie auch immer begrenzte Fähigkeit zur Formalisierung nicht mehr zu bewältigen. Die formelle Weise, mit der Rationalität hier zunächst in Erscheinung tritt und in die Massenbildung eingeht, ist zwar für sich selbst leer, aber sie enthält ihrer Möglichkeit nach Freiheit, Ablösung des Menschen von seiner unmittelbaren sinnlichen Determination; sie enthält ihrer Tendenz nach universelle Verständigung und Beweglichkeit. Bildung zur Abstraktionsfähigkeit wurde über Jahrhunderte durch herrschaftliche Erlasse in den Elementarschulen auf ein Minimum eingegrenzt, um das in ihr enthaltene Freiheitsmoment auszuschließen; ein gleiches galt, derselben Voraussetzung gemäß, für die Bewältigung der Sprache durch systematische Grammatik. Mit dem geforderten erhöhten Vermögen zu formalisieren, wie es die gegenwärtige Produktion bedingt, wird somit Abstraktionsvermögen angelegt, eine veränderte Massenbildung auf höherem Stand angeboten. Gleichzeitig wird die Formalisierung gegen ihren möglichen Übergang auf eine qualitative Stufe der Abstraktion abgesichert; die Formalisierungsprozesse werden funktionell auseinandergerissen, damit kein einheitlicher Begriff entsteht, mit dessen Hilfe materielle Inhalte aufgeschlüsselt werden können. Der positivistische Charakter der Formalisierung läßt kein bewegendes Ver-

hältnis entstehen, wie es das Verhältnis von formaler und materialer Bildung kennzeichnet. Die formalisierten Teilprozesse bleiben isoliert, die Möglichkeit einer Negation wird nicht faßbar. Die Paralisierung der formalen Elemente, deren gewachsene Bedeutung unverkennbar ist, entspricht einer konsequenten Relativierung des Materialien. Die Theorie geht davon aus, daß sich der Inhalt ständig verändert, er fällt durch das Bewußtsein wie durch ein Sieb, als dauernde Kinesis, Dauerbewegung, mit dem Charakter eines Nachrichtendienstes, der nur dann einen Sinn ergibt, wenn seine Voraussetzung schon bekannt ist. Das Materielle bleibt somit ohne einen Zusammenhang, der es als Ergebnis der geschichtlichen Arbeit des Menschen ausweist; Formalisierung ist stetige Übung an wechselnden Gegenständen, deren wirkliche Verbindung unerschließbar bleibt. Da sich das Begriffliche nicht selbst zur Erkenntnis erheben kann, muß die Aktualisierung seiner Potenz über den Inhalt vorgenommen werden. Faktisch heißt dies, daß dieser Inhalt in seiner politisch-ökonomischen Relevanz erwiesen werden muß, Arbeit und Kenntnis als historische Größen erfaßt werden müssen, die nicht dem Zufall, sondern aufdeckbaren Zusammenhängen unterliegen. Damit wird das gesellschaftliche System selber aufgedeckt, seine Herrschafts- und Klassenstruktur. Es wird sich erweisen, daß das geforderte, erhöhte Formalisierungsvermögen in diesem Prozeß der Entschlüsselung eine entscheidende Veränderung erfährt; die in der Formalisierung enthaltene Möglichkeit wird über die Verbindung mit dem Inhalt aktualisiert, sie wird zur wirklichen Abstraktion erhoben, das Materiale findet seinen Begriff, der es zum Gegenstand der Bewältigung machen kann. Anders ausgedrückt: Die antizipierende Abstraktion gewinnt ihr Verhältnis zu einem widersprüchlichen Inhalt. Das Bewußtsein kann produktiv werden, es wird aktionsfähig.

Die in der positivistischen Bildungstheorie sorgfältig vollzogene Trennung von Formalisierung und materiellem Inhalt zeigt nur den Reifegrad der Entwicklung an; der Zusammenschluß der Momente führt über die gegebene Bedingung weit hinaus. Durch die materiale Rückbeziehung des Formellen wird es seines Charakters als leeres Produktionsinstrumentarium enthoben; es wird zum Begriff, zum Herrschaftsinstrument des Menschen. Der Vorgang ist zunächst ein Vorgang strenger Bewußtseinsbildung, die so früh als nur eben möglich einzusetzen hat, um den Menschen widerstandsfähig zu machen; mit dem Erkenntnisprozeß wird die in der materiellen Reife der Gesellschaft selber enthaltene Universalität gefaßt, die geforderte Dispositionsfähigkeit als Aussicht auf umfassende Verwirklichung. Das Abstrakte wird material gefüllt, das Materiale kann Handlungsgegenstand werden. Die befreite intellektuelle Bewegungsfähigkeit läßt es zu, universelle Identifikationen zu vollziehen, die Urheber physischer und psychischer Verstümmelung zu erkennen. Das Abstrakte und das Konkrete gewinnen ihr wahres Verhältnis zueinander, die wirkliche Welt wird ihre Sache. Der Erkenntnisprozeß vollzieht sich auf dem Hintergrund einer „pathologischen

Zusammendrängung“, um die Kantische Bezeichnung des gesellschaftlichen Charakters auf die Schule zu übertragen, auf dem Hintergrund wachsender Klassenkonflikte und wachsender Entfremdung in der Bildungsverfassung selbst, zunehmender Aggressionen. Er vollzieht sich damit nicht in einem leeren Raum des Denkens. Die formalen Voraussetzungen, die der Produktionsprozeß erfordert, werden in den Prozeß der wirklichen Auseinandersetzung übersetzt.

Das praktische Moment stellt sich als Frage der Übertragung von Erkenntnis in Handeln dar. Die fortgeschrittene Verfassung bietet auch hier neue Möglichkeiten an. Das überlieferte Konkurrenzsystem, mit seiner Verabsolutierung des individuellen Wettbewerbs, genügt den gegenwärtigen Bedürfnissen nicht mehr. Es entspricht nicht mehr dem Stand der technologischen Bewältigung. „Team work“ ist nicht zufällig ein Begriff des amerikanischen Industrialismus. Die Sozialisationsprozesse, die der Kapitalismus um seiner eigenen Herrschafts- und Produktionseffizienz willen auch über eine veränderte Bildungsverfassung antreiben muß, sind zunächst blind, auf reine Verwertung gerichtet, wie die formelle Ratio leer blieb. Sie können jedoch zum Mittel werden, um einem kommenden revolutionären Subjekt zur Artikulation zu verhelfen, zur kollektiven Erfahrung von Selbstbewußtsein. Auch hier liegt die Möglichkeit in einer fortgeschrittenen Reife verborgen, mit der der Mensch auf Gemeinsamkeit verwiesen wird. Erst in Verbindung mit dem Erkenntnisprozeß kann sie jedoch gehoben, aus ihrer ihr zugedachten Fremdbestimmung entlassen werden. Mit ihrer fortgeschrittenen Bedeutung als Sozialisationsagentur bietet die Schule eine in dieser Form bisher unbekannte Möglichkeit an, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Die funktionell abgestimmten Handlungsprozesse sind auch hier Schattenriß wirklicher Handlungsaussicht.

Der Prozeß, den die Bildung entbindet, begreift sich als Prozeß an der gesellschaftlichen Basis. Alle Bildung ist auf den Menschen als Gegenüber gerichtet; er ist ihr wirklicher Gegenstand, als lebender, erfahrbarer Mensch. Sie ist Weg von unten. In der Weise, mit der sie bewußtes Leben zur Darstellung bringt, wird der Erzieher selbst erzogen. Mit ihrem Ausgang ist Bildung Selbsthilfe, der Mensch soll sich am Menschen gewinnen. Sie ist Geburtsbett unbestimmter Möglichkeiten, Gedächtnis des Menschen an sich selber. Sie ist Selbsttun als gegenseitige Hilfe, damit ständige Initiierung von Befreiung. Sie ist Selbstversuch. Dies ist ihr antizipatorischer Charakter, mit dem sie den Menschen über seine verhängte Grenze setzt. Sie ist Zukunft im Gegenwärtigen. Mit ihr ergreift der Mensch von sich Besitz. Sie beginnt jetzt.

Es ist die antizipatorische Qualität, die Bildung durch keine Soziologie ersetzbar macht; an diesem ihr eigenem Charakter muß unerbittlich festgehalten werden. Dennoch überläßt sie sich nicht der Spontaneität; der antizipatorische Schritt bleibt auf die erkannte Bedingung abgestimmt. Bildung wird zur Selbsthilfe, indem sie den Menschen auf diejenige Freiheit vorbereitet, die sein objek-

tives Verhältnis erlaubt. Sie folgt der Geschichte, indem sie den möglichen Schritt auf den Menschen hin vorbereitet, aber sie tut es auf eine Weise, in der dieser Mensch schon enthalten sein muß: Dies ist ihr utopisches Element, mit dem sie die Geschichte am Menschen festhält, ihn in seiner Geschichte erkennbar bleiben läßt. Unter diesem Gesichtspunkt muß sich ihre gegenwärtige Aufgabe darstellen, angesichts der am weitesten fortgeschrittenen Bedingung, die die Geschichte kennt. Es ist Aufgabe der Bildung, Möglichkeit schon zum lebenden Hinweis zu bringen. Sie muß den möglichen Menschen in seine Gegenwartigkeit setzen. In der Bildungsinstitution kann der Widerspruch eine Zuspitzung erfahren, an der die Institution als Herrschaftsverfassung schließlich zerbricht. Es ist dies das Ziel, das über Ausbeutungsfreiheit hinausweist auf Aufhebung aller Unterdrückung. Bildung ist uneingeschränkte Selbstentfaltung des durch seine Geschichte erzogenen und frei gewordenen Menschen. Im Befreiungsprozeß selbst muß menschliches Glück, wie auch immer abgerungen, bereits erfahrbar sein, Aufhebung von Fremdbestimmung. Die geschichtliche Bedingung ist revolutionär, die Revolution der Basis vollzieht sich mit weiten Sprüngen; Bildung ist anhebende, grenzenlose Revolutionierung des Menschen. Sie baut nicht auf eine abstrakte Dialektik, auf Verbalfetischnismen als Ausdruck intellektueller Selbstbefriedigung, von Zwangshandlung ohne Zeugung; sie baut auf den Menschen, der selber damit beginnt, die Gitter der programmierten Prozesse zu brechen. Sie geht davon aus, daß es auch in der Zukunft nur so viel Menschlichkeit geben kann, wie wir fähig sind, vorzuleisten. Kein abstrakter Umschlag der Verhältnisse, keine singuläre Revolution vermag durch sich selber die Revolutionierung zu bewirken, wenn wir die Menschen nicht auf sie vorbereitet haben. Der abstrakten, geschichts-mechanistischen Erwartung stellt die Bildung den Menschen gegenüber, der mit seiner Geschichte anfängt. Mit jedem Menschen, der ihr zum Gegenstand wird, ist Bildung auf Zukunft gerichtet; sie vermittelt sich den historischen Prozessen durch anhebendes Menschsein. Damit werden wir frei, überwinden wir die Ängste, die wir über Jahrhunderte verinnerlicht haben, fassen wir Vertrauen zu uns selber. Erst damit hören wir auf, Opfer zu sein, das zum Mörder wird, weil es den Mord wehrlos verinnerlichen mußte, lassen wir unsere eigene Vergangenheit durch wirklich neue Erfahrung hinter uns. Bildung zielt auf Gegengesellschaft, um über sie neues Land zu finden. Das ist ihr Beitrag. Nur wenn wir selber um ein Geringes menschlicher sind, es damit aushalten in der Unmenschlichkeit, die uns stets wieder unter sich zwingt, wird die Zukunft menschlicher sein.

Unter der gegenwärtigen Bedingung wird es darauf ankommen, den Menschen für seine Universalität zu bilden, die in der Tendenz bereits angelegt ist. Dies heißt Ausbildung aller seiner Organe als Ausbildung seiner Selbsterfassung. Das alte Postulat wird mitten in den gesellschaftlichen Prozeß gesetzt und ihm widerspruchshaft verbunden. Bildung zur Universalität hebt die unmensch-

lichste Repression der Vergangenheit als Kulturversagung auf. Unter der Bedingung der kapitalistischen Kulturliquidierung wird sie die universelle Kultur zum Gegenstand des Bedürfnisses machen. Das menschliche Bedürfnis kommt nur zum Menschen, wenn er es erfährt, wenn er seines eigenen Bedürfnisses als Mensch habhaft werden kann, das zugleich tief in ihm angelegt ist und seine niederen Bedürfnisse überwinden will. Die Träume der Menschheit werden für die Wirklichkeit gewonnen, die in ihnen enthaltene Beglückung wird zum wirklichen Glück. Bildung bereitet den Menschen auf sein wahres Bedürfnis als universelle Erzeugung vor.

Erst der von seiner materiellen Knechtschaft entbundene Mensch wird Inhaber der geistigen Welt. 1840 hat Feuerbach in einer wenig bekannten Rezension „Dr. Karl Bayer, Betrachtungen über den Begriff des sittlichen Geistes und über das Wesen der Tugend“ die Stellung des Menschen umrissen. „Allein ist es an sich kein (wenigstens in der Natur, im Wesen begründetes) Bedürfnis, empirisch, gemein, unedel. Das Bedürfnis ist vielmehr selbst ein Ausdruck von Unbeschränktheit, von Freiheit. Je höher ein Wesen ist, desto mehr Bedürfnisse hat es. Das Tier ist unfrei, weil es beschränkt, aber beschränkt, weil ihm nur Etwas von der Welt Bedürfnis; der Mensch dagegen ist frei, weil er unbeschränkt, und unbeschränkt, weil ihm nicht Etwas, sondern Alles, die Welt, das Universum, das Unendliche Bedürfnis ist. Das Bedürfnis tritt nur dadurch in Widerspruch mit der Freiheit, daß einem niederen, unwesentlichen Bedürfnis ein höheres Bedürfnis geopfert wird, und nur dadurch in Widerspruch mit der Idee der Sittlichkeit, daß ein Wesen, ein Gegenstand, welcher seiner Natur nach Objekt eines höheren Triebes und Bedürfnisses ist, zum Objekt eines niederen Bedürfnisses degradiert wird.“¹¹⁶ Es geht darum, diesen Menschen im Widerspruch der Institution zu bilden und sie damit schließlich als zerbrochenes Gerät hinter uns zu lassen. Sie hat ihre Aufgabe erfüllt. Die historischen Entwürfe sind untergegangen, ihre scheinbare Entgegensetzung ist aufgehoben, sie vereinigen sich zu einem Entwurf des Menschen. Damit erst vermag sich Bildung revolutionär zu Ende zu bringen, ihre bisherige Geschichte zu verwandeln. Der Begriff hört auf, ein Gespenst zu sein, die Materie eine Kette. Der Widerspruch wird im wirklichen Menschen aufgelöst, sein Aufstieg ist Gegenstand der Bildung; er ist der einzige Gegenstand ihrer Hingabe. Sie vermag nicht alles allein, aber dieses ist ihre Sache. Sie ist Hinweis im Wort der Pestalozzischen Nachforschungen: „Wir kennen von der Sittlichkeit unserer Natur eigentlich wenig außer dieser Arbeit an unserm verschütteten Selbst.“¹¹⁷

116 Feuerbach, Ludwig: Kritiken und Abhandlungen II – 1839–1843. In: Werke in sechs Bänden, hg. v. Erich Thies, Frankfurt 1975, Bd. 3, S. 87.

117 Pestalozzi, Nachforschungen, a.a.O., Bd. 12, S. 112.

5. Notizen zum Bildungsbegriff (1973)

I.

Die Entwicklung einer obligatorischen Bildung ist zunächst ein höchst materieller Vorgang. Sie beruht auf Arbeitsprozessen, die noch auf lange Frist in die elementare Schule einbezogen bleiben und sich über sie fortsetzen. An der Geschichte der deutschen Volksschule wird dies erkennbar. Mit der Industriebildung, wie sie in den Halleschen Anstalten organisatorisch vorgeprägt und mit Kindermann zu einem wichtigen Bestandteil der allgemeinen Produktion wird, gewinnt das materiale Prinzip seine Fassung, wird es über den unmittelbaren Arbeitsprozeß gegenständlich. Die Fabrikschule des 19. Jahrhunderts führt diesen Vorgang eher noch weiter, indem sie die institutionelle Organisation der Elementarbildung fast wieder zur Auflösung bringt, Alphabetisierung und Produktion einander unmittelbar zuordnet. Die volle Herausbildung einer eigenen, von der direkten Produktion separierten elementaren Bildungsinstitution vollzieht sich erst mit dem Einbrechen der abstrakten industriellen Produktion; sie erst macht volle Bildungsinstitutionalisierung möglich, die eigenen Gesetzen unterliegt. Wird damit ein neues Stadium in der Geschichte der Bildung als Geschichte des menschlichen Selbstbewußtseins erreicht, so bleibt doch die Elementarbildung der Naturbewältigung stets verbunden. Ihr Charakter ist sinnlich, über vorgegebene Weisen der Arbeit determiniert; Arbeit wird durch das Herrschaftsinteresse als Verwertbarkeit festgelegt. Die Hoffnung auf Befreiung, die über die Arbeit vermittelt wird, ist die Hoffnung, Natur schließlich zu überwinden, Sklavenarbeit hinter sich zu lassen, am Ende an das Licht zu kommen. Hoffnung und Entäußerung gehen nebeneinander her, jeder Schritt zur Aufhebung der Unterwerfung setzt Unterwerfung voraus, muß sie zunächst ganz erleidbar machen. Der Ursprung der Elementarbildung im workhouse bleibt erkennbar, im Zucht- und Armenhaus, in dem die nomadisierenden, der Leibeigenschaft in das Nichts entlaufenen Menschen zur Arbeit gebracht wurden, um einer ersten Phase der Kapitalakkumulation zu dienen; sie wurden im Sattel aufgegriffen. Deutlicher als andernorts wird der Zusammenhang von Bildung und Askese erkennbar, Schule als obligatorische Institution verweist hierauf; das Selbstbewußtsein wird über das Bewußtsein der eigenen Ketten erworben. Geht man von einem kontrapunktischen Verhältnis formaler und materialer Bildung aus, mit dem sich die geschichtliche Möglichkeit der Bildung erst vollends aufschließt, so bleibt die formale hier noch ganz in die materiale eingewickelt, sie kann sich nicht aus ihr befreien, um die mögliche Herrschaft des Bewußtseins über die Materie anzuzeigen. Noch im 19. Jahrhundert wird die

selbständige Behandlung der Grammatik aus den Volksschulen verbannt, weil die in ihr enthaltene Abstraktion auf Freiheit verweist, auf Erlösung des Arbeitsprozesses aus dumpfem Gebundensein. Erst mit der voll einsetzenden industriellen Revolution in Deutschland nach 1870 wird die Aufhebung dieser Bestimmungen erzwungen, da sie den nunmehr notwendig werdenden Qualifikationsbedingungen widersprechen. Ein materialer Bildungsbegriff wird im Laufe des 18. Jahrhunderts vornehmlich auch für die gewerbetreibenden bürgerlichen Klassen entwickelt, auch hier unter der Last der Vorherbestimmung, ohne ein Bewußtsein, das Gegebene hinter sich läßt. Es zeigt dies das Unterliegen der bürgerlichen Klasse in Deutschland an, ihr Unterworfensein. Die Perspektive des materialen Bildungsprozesses, mit der die Organisatoren der Naturbewältigung und ihre Opfer schließlich gemeinsam zu ihrem Menschentum gebracht werden sollen, die Perspektive Bacons und Bellers, der französischen Utopie, aber auch des unglücklichen Ratke, ist hier ganz verdunkelt. Sie muß schließlich verdunkelt bleiben, solange Arbeit in Klassen- und Verwertungsprozesse eingeschlossen bleibt, sie kann sich erst mit einer befreienden Geschichte als realer Inhalt zu sich selbst befreien.

Die erste Phase der Massenbildung bleibt damit an einem materialen Bildungsprinzip orientiert, das unverzichtbar ist, aber unter der Last der historischen Bedingung nicht frei werden kann. Es werden die Fähigkeiten vermittelt, die der gesellschaftliche Prozeß nicht mehr von selber einbringt, der sich nunmehr als wachsende Abstraktion erweist. Dies geschieht zunächst langsam, verbleibt fast noch im Rahmen tradierten Erwerbs. Macht man die Tradition des Handwerks zum Maßstab, deren Zerfallsprozeß mit der industriellen Fertigung stetig fortschreitet, dann zeigt die institutionalisierte Massenbildung zunächst einen Rückschritt an, doch ist dies ein falscher, romantisierender Ausgangspunkt. Die Massen, die der obligatorischen Bildung zugeführt werden, kommen aus dem namenlosen Dunkel der Geschichte, waren unter ihrem Rand verblieben, schnitzten keine Madonnen, waren in den Schweinekoben zu Hause, wie uns Rochow noch schildert. Potentiell gab ihnen eine systematische, wie auch immer begrenzte materiale Bildung die Möglichkeit an die Hand, ihre eigene Arbeit zum Gegenstand zu machen, Bewußtsein und Arbeit auseinanderzutreten zu lassen. Erst damit wird Erleiden verwandelt, die Frage seiner historischen Aufhebung möglich. Sucht man den Ansatz von unten, in der Tiefe, in der die Kreatur schreit, so wird deutlich, welche Rolle der Massenbildung im objektiven Prozeß der Geschichte zufällt, gleichgültig ob diese Rolle von ihr bewußt gefaßt wird oder nicht; Massenbildung wird zur Zucht, zum unabdingbaren Durchlaufen einer Knechtschaft, die die Frage nach ihrer Beendigung in sich trägt. *Educatio* wird erkennbar, Herausführung des Menschen aus seinem Babylon. Comenius hatte dieses wie kein anderer erfaßt, das Königreich, das Daniel verheißt, wird unter Entsagung errichtet. Mit der Massenbildung als

materialer Bildung wird das Verhängtsein fortgesetzt, aber zugleich auf eine neue Stufe gehoben, mit der ein Ansatz zu seiner Überwindung angezeigt wird. Die Überwindung ist noch jenseitig, aber alle Transzendenz verweist zugleich auf wirkliche Geschichte, der kommende Äon bereitet sich über den gegenwärtigen vor. Sucht man den Ausgang, so ist die materiale Komponente der Bildung von bestimmender Bedeutung. Mit ihr setzt Massenbildung an, in ihr ist der uneingelöste Hinweis auf die Bewältigung der materiellen Determination, die sie zugleich voraussetzt. Die Hand, die das Werkzeug faßt, muß sich blutig reiben. Aus der Zerstörung seiner ursprünglichen Natur geht der Mensch hervor, indem er sie in seine geschichtliche Natur übersetzt und mit ihr Aussicht gewinnt. Schule als Masseninstitution ist ein bedeutsamer Akt dieser Übersetzung.

II.

Unter dem Gesichtspunkt der institutionellen Geschichte setzt die formale Bildung viel früher an als die materiale, wenn man die vorherrschenden Akzente im Auge behält. Formale Bildung ist hier von Anfang an Bildung einer Minderheit, die zur relativen Freiheit bestimmt ist. Sie ist dem Beginn der Institution verbunden; mit der Abarbeitung am transzendenten Gegenstand und der wachsenden Rezeption der Antike erscheint sie zu Ende des Mittelalters fast schon ermüdet und zu übergroßer Reife gebracht. Auch die formale Bildung begreift sich aus ihrer gesellschaftlichen Erwartung, aus der Erwartung, über andere zu verfügen. Abstraktionsfähigkeit wird mit ihr angezeigt, als freie Bewegung des Menschen, der sich in weiten Räumen auskennt; die sinnliche Fessel ist zerrissen. Es ist dies die Bildung der Organisatoren der Gesellschaft, ihr weltlicher Inhalt wird zunehmend gegenständlich mit dem sich ausbreitenden System der Handels- und Geisteskommunikation in Europa, dem Aufstieg der bürgerlichen Klasse, die mit ihr ein eigenes Selbstbewußtsein gewinnt. Der Inhalt bleibt stets beweglich, trotz aller Kanonisierung, die bis in den Neuhumanismus hineinreicht. Sein Wesen selbst ist die Abstraktion, die den Inhalt nur zur Erscheinung macht. Als Abstraktion macht die formale Bildung frei, indem sie die materielle Determination hinter sich läßt, den Menschen zum Gegenstand seiner selbst machen kann, die Kategorien seines Bewußtseins faßbar werden läßt. Ist sie antizipierend, indem der Begriff das Zukünftige anzeigt, das geschichtlich anhebende, das seinen Inhalt stets wieder hinter sich wirft, so verbirgt der Begriff zugleich seine materielle Bedingung. In der Leere seiner Abstraktion wird er zum Instrument der Verfügung. Auf dem Höhepunkt des aufsteigenden Bürgertums jedoch wird formale Bildung zur revolutionären Aussage; sie läßt die materielle Unterlegenheit der Aufklärungspädagogik weit hinter sich. Humboldts Schulpläne geben dafür ein Beispiel: Der Inhalt der

Bildung, selbst die Überlieferung der antiken Literatur, werden aus dem Lehrplan fast völlig herausgesetzt, bleiben in ihm nur als Übungsmaterial des Geistes, damit das produktive Bewußtsein ganz seiner habhaft werden kann, seiner als Menschheit inne wird. Die formale Bildung wird zur Befreiungsbildung, zum anhebenden, unendlichen Prozeß der Selbsterfassung, mit dem die Dichotomie von Geist und Sinnlichkeit schließlich überwunden wird. Doch bleiben eben auch hier die wirklichen Determinanten versteckt. Im Extrem ist die materiale Bildung blind wie die reine Anschauung; die formale leer wie der reine Begriff. In der Logik des historischen Bildungsprozesses werden die einzelnen Momente getrennt zur Reife gebracht, ohne daß sie einander als Momente des gleichen Prozesses endgültig zugeordnet würden. Der Zwiespalt zwischen ihnen ist der Zwiespalt der gesellschaftlichen Verfassung. Mit der materialen Bildung wird der Inhalt gefaßt, der überwunden, über Abarbeitung zur Befreiung führen soll, aber er ist ohne formale Bildung den Verwertungsprozessen nicht zu entreißen, er bleibt als Last auf den Schultern, die die Herrschaft für diese Last bestimmt. Menschliche Arbeit bleibt unfreigesetzt. Mit der formalen Bildung wird die Kategorie begriffen, die zum Kompaß der Veränderung wird, aber sie kann es nicht werden, da sie als Interessenbesitz verbleibt, der fundamentale Veränderung ausschließt. Materiale Bildung schlägt sich als Hoffnung des Proletariats über die Arbeitsschule nieder, die höchste Form humanistischer Bildung widerspricht ihr nicht, sondern weist geschichtlich auf sie zu. Versteht man Marx richtig, dann wird bei ihm das humanistische Thema der Universalität des Menschen von unten her zu Ende geführt, materiale und formale Bildung werden in einer neuen Selbstverständigung aufgehoben. Materielle Determination und freischwebendes Bewußtsein werden aneinander gekettet, die Arbeit verständigt sich über sich selbst als menschliche Arbeit, sie vermag dies nur mit der Sprache, die von Demokrit bis Hegel Selbsterfassung vorbereitet hat. Erst in der Zuordnung materialer und formaler Bildung auf ihre historische Ortsbestimmung hin wird Bildung zum agens, zur Möglichkeit, Unterworfensein hinter sich zu lassen.

III.

Sind die entscheidenden Momente des Bildungsbegriffs reif entwickelt und in der Theorie aufeinander bezogen worden, so bleiben sie der wirklichen Geschichte gegenüber dennoch verschlossen. Der Geist bestimmt die Möglichkeit, die aber unerledigt bleiben kann. Der Beitrag, den die Bildung zur Veränderung der historischen Bedingungen zu leisten vermag, ist über ihren institutionellen Charakter allein nicht zu erbringen, da er den vorgegebenen Herrschaftsverhältnissen unterliegt. Indem Arbeit unbefreit, ihr Warencharakter unaufgehoben

bleibt, muß auch der Bildungsprozeß entmachtet bleiben. Die in der institutionalisierten Bildung aufbewahrte Potentialität an Befreiung kann erst über einen umgreifenden historischen Prozeß zur Aktualisierung gebracht werden, der sie mit umfaßt. Die Bildungstheorie des Spätkapitalismus, die sich auf dem Hintergrund wachsenden gesellschaftlichen Überflusses, somit wachsender objektiver Befreiungsmöglichkeiten des Menschen definiert, muß eben jenen Zusammenhang von formaler und materialer Bildung zerreißen, mit dem die geschichtliche Möglichkeit enthüllt werden könnte. Die Theorie ist positivistisch, schneidet ihre Wurzeln ab, um sich unerkennbar zu machen, stellt sich als Zwang der Sache vor, als verhängte Rationalität, die sich damit in den äußersten Widerspruch zu ihrem humanen Ausgang setzt. Der Bildungsfortschritt, den die Technologie erzwingt, wird durch die fortschreitende Paralisierung des Bewußtseins zugleich wieder aufgehoben, die Teil des gleichen Progresses ist. Die Terminologie ist widerspruchslös, sie entspricht dem Charakter der Produktion, die von ihrer gesellschaftlichen Bedingung gelöst wird; die Antagonismen werden in das Unterbewußtsein verdrängt, um dort zu wuchern. Erst im Verhältnis von formaler und materialer Bildung jedoch, in seiner stetigen, neuen, konkreten Festmachung, offenbart sich das Wesen des geschichtlichen Prozesses als widerspruchshafte Einheit. Die realen Determinanten der geschichtlichen Arbeit des Menschen werden erkannt; indem sie zum Bewußtsein gebracht werden, wird der Prozeß ihrer Überwindung schon eingeleitet, liegen sie, obwohl wir ihnen noch unterworfen sind, bereits hinter uns. Die Auflösung der positivistischen Bildungstheorie hat mit der Enthüllung ihrer Sprache zu beginnen; hinter den bruchlosen Sprachgittern verbirgt sich ein deformierter Mensch, ein zutiefst verletztes Wesen.

IV.

Inmitten der Widersprüche geht es darum, an der Verheißung des Menschen festzuhalten. Der Schritt aus dem Dunkel der Geschichte in das gemeinsame Haus muß auch die Verwüstung ertragen lassen und in ihr die Stimme hören, die nach Hilfe ruft. Bewußtsein, das die Bildung bewirken kann, verlangt seinen Preis. Das Wissen um die bewohnbare Erde führt an den Rand der Verzweiflung und ist zugleich ihre einzige Negation; es ist das Wissen des Menschen um sich selber, das seine Geschichte erhält, nicht als verloren abgibt. Den Menschen fähig zu machen, den ihm eigenen Schmerz zu empfinden, ihn zum Gegenstand seiner Erkenntnis zu machen, ist die Aufgabe, die der Augenblick von der Bildung fordert. In ihr ist das Verlorensein der Welt ebenso wie ihre unwiderrufene Aussicht.

6. Zum Widerspruch im Bildungsprozeß (1973)

I.

Die knappe Analyse wird die Schule als entscheidende Bildungsinstitution in den Mittelpunkt rücken. Um die in ihr enthaltene Aussicht zu erkennen, bedarf es zunächst eines Rückgriffs. Er versteht sich nicht als Ritual, sondern, im Sinne der Hegelschen „Gymnasialreden“, als schmerzlosere Entfremdung der Vorstellung; die Kraft, die wir erlangen, „kann nur durch die Weite gemessen werden, in die wir von dem Mittelpunkte hinwegflohen, in welchem wir uns zuerst versenkt befanden und dem wir wieder zustreben“.¹ Es wird sich darum handeln, die Entstehungsbedingungen obligatorisch organisierter Bildung zu erkennen und die ihr zugrunde liegende Dialektik offenzulegen.

Die allgemeine Schulpflicht ist ein spätes Produkt der Entwicklung; sie wird in den westeuropäischen Industrieländern der Sache nach erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts durchgeführt. Dies gilt trotz der Tatsache, daß die konkurrierenden deutschen Territorialherrschaften bereits früher eine allgemeine Schulpflicht zum Gesetz machten. Nimmt man, im Sinne klassischer Aufklärung, Geschichte als einen Prozeß der Naturbewältigung durch den Menschen, als Abarbeitung am Objekt, an dem ihm seine Selbsterfahrung als Gattung zuteil werden kann, dann wird deutlich, daß die Einführung der Schulpflicht eine wichtige Zäsur innerhalb dieses Prozesses bedeutet. Schule ist ein Resultat fortschreitender Abstraktion, eines fortschreitenden Zerreißen ursprünglicher Lebenszusammenhänge, eine eigene Weise der Entfremdung. Gegenüber dem sinnlichen Charakter der Arbeit ist sie eine Form der Entsinnlichung. Nach Hegel wird allgemeine Schulpflicht erst möglich, wenn der Bedürfniszusammenhang einen rationalen Charakter, damit wachsend naturwissenschaftliche Prägung erhält; Marx setzt für die Schulpflicht die Entstehung einer Großindustrie voraus. Der aufklärerische Staat, der die Schule in Deutschland zu einer ersten institutionellen Reife entwickelt, ist selbst Inbegriff gesellschaftlicher Rationalität gegenüber naturwüchsigen Prozessen; mit dem aufsteigenden Bürgertum besitzt er eine fortschrittliche Funktion, die erst mit der Entstehung des Monopolkapitalismus neuen, veränderten Bedingungen unterworfen wird.

Als Obligatorium entsteht Schule als Massenbildungsanstalt; Aneignung und Beförderung des erreichten Standes der Produktivkräfte sind nicht mehr durch unmittelbare Prozesse verbürgt. Die Massenanstalt wird zum spezifi-

1 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Gymnasialreden, in: Sämtliche Werke in zwanzig Bänden, hrg. v. H. Glockner, Stuttgart 1965, Bd. 3, S. 240 f.

schen Ausdruck der Klassenverhältnisse der Gesellschaft und ihres Systems der Arbeitsteilung. Dies schlägt sich inhaltlich nieder. Formale und materiale Bildung, Humaniora und Realien, Begriff und verbleibende sinnliche Nähe spiegeln das klassenantagonistische Verhältnis. Die Bildung des Begriffs, Bewußtseinsbildung im strikten Sinne, fällt dem Herrn zu, damit die Möglichkeit der Verfügung über das empirisch Gegebene, der freieren Bewegung in Zeit und Raum; die Bildung des Knechts bleibt an das Materiale gebunden, er ist Arbeitskraft. Der Abstraktionsgrad der Massenbildung bleibt gering, wird jeweils auf das Notwendigste begrenzt, auf die unumgängliche Bedingung des naturwissenschaftlicher werdenden Arbeitsprozesses. Die Entwicklung einer eigenen, der Unmittelbarkeit entrückten Institution, vollzieht sich daher in diesem Bereich nur langsam; die Industrie- und Arbeitsschule der Manufaktur- und Heimarbeitsperiode erscheint noch als Fortsetzung des direkten Arbeitsprozesses, die Fabrik-schulen des beginnenden 19. Jahrhunderts suchen das gleiche System auf den industriellen Arbeitsprozeß zu übersetzen, was sich jedoch bald als untauglich erweist. Auch für die Massenbildung tritt eine folgenreiche Trennung praktischer und theoretischer Arbeit ein, so gering auch der Grad dieser theoretischen Arbeit ist; obwohl die Volksschule für Arbeitsprozesse qualifiziert, wird sie diesen Prozessen zugleich entfremdet, auch über sie wird die Trennung von Bildung und Ausbildung formell vollzogen. Der Vorgang besitzt ein erhebliches gesellschaftliches Gewicht. Mit ihm kann auch in der Schule des Proletariats der Schein einer autonomen Pädagogik entstehen, der die reale gesellschaftliche Funktion verdeckt und metaphysisch einkleidet.

Als Institution ist die Schule Veranstaltung gesellschaftlicher Herrschaft, als Anstalt der Volksmassen hat sie auf den Produktionsprozeß vorzubereiten. Mit der Trennung von Bildung und Ausbildung wird die ökonomische Formbestimmung jedoch höchst mittelbar; sie gewinnt eine eigene Weise der Durchführung. Mit der Qualifizierung als Arbeitskraft werden zugleich Verhaltensweisen bestimmt, die das Bewußtsein präjudizieren; es wird schwieriger, ihre Funktion aufzudecken, Ideologie und Produktionszubereitung sind nahezu unerkennbar verzahnt. Mit der Entfremdung vom Arbeitsprozeß gewinnt die Bewußtseinsbildung ein besonderes Gewicht, als abgesicherte Verfügung; sie behält in der Volksschule die Form des Glaubens, um mit Hegel zu reden, da der Abstraktionsgrad zu niedrig ist, um eine eigene Potenz zu gewinnen. Die Stellung des Lehrers zwischen erhöhter Reflexionsmöglichkeit und Exekutivfunktion wird auch für die oberen Klassen durch den Lenz-Brechtschen Hofmeister deutlich genug gekennzeichnet. Der deterministische Charakter, der damit in Erscheinung tritt und alle Illusionen zerstört, als könne durch Schule allein ein bestehendes politisches Defizit eingeholt werden, ist jedoch nur ein Moment. Schule ist Unterwerfung unter bestehende Herrschafts- und Klassenverhältnisse, aber nicht nur dies. Die auferlegte Aneignung verweist auf einen unab-

geschlossenen Vorgang. Die Notwendigkeit des materiellen Prozesses, die sich über die Schulpflicht darlegt, der fortschreitende Grad an Abstraktion, den dieser Prozeß gewinnt, enthalten eine wachsende Möglichkeit. Sie ist nur zu verstehen, wenn man davon ausgeht, daß die Gesellschaft auch mit der Schule immer tiefer in ihren eigenen Widerspruch gerät.

Ist Schule Unterwerfung, so ist sie zugleich Teil einer notwendigen Unterwerfung, die Voraussetzung aller Befreiung ist. Als Anstalt des Proletariats spiegelt sie auf spezifische Weise Unterdrücktsein und mögliche Erhebung. Mit der Schulpflicht gewinnt der Knecht, um bei den Begriffen der „Phänomenologie“ zu bleiben, einen Wert als Arbeitskraft, den er vorher nicht besaß; dies ist Beginn und Möglichkeit eines eigenen Selbstbewußtseins. Der Zwangscharakter, mit dem Schule als Obligatorium aufgrund des Standes der Produktivkräfte entsteht, die Zwangsläufigkeit der Aneignung, die sie in sich enthält, verweisen zugleich auf die einzige Aussicht. Je entwickelter diese Form der Aneignung wird, der Fertigkeiten, die gefordert werden, um so mehr wird auch hier der Widerspruch zwischen privater und kollektiver Aneignung vertieft. Funktionelle Abhängigkeit und Potentialität müssen in ihrem dialektischen Zusammenhang gesehen werden. Ist Geschichte nicht nur zufällige Erscheinung, ist Naturbewältigung durch den Menschen als produktiver Zusammenhang, wenn auch tief widersprüchlicher Natur, zu fassen, der eine rationale Bewältigung der Geschichte erst möglich macht, dann sind auch die Aneignungszwänge der kapitalistischen Schule nicht einfach widersinnig. Es kann vielmehr nur darum gehen, das unerläßliche Instrument an Kenntnis, das auch hier an die Hand gegeben wird, aus seinem irrationalen Bezugssystem zu befreien und zu einer Waffe in der Hand des Menschen zu machen. Das Instrument, dem wir unterworfen werden, ist auch das Instrument, das uns frei machen kann. Bewältigung der Natur, für die die Schule ein Instrumentarium vermittelt, ist notwendige Voraussetzung aller Freiheit. Es kann nur darum gehen, sie in dieser Notwendigkeit zu erkennen, sie zu enthüllen. Im Unterworfensein liegt die Möglichkeit seiner Aufhebung; die Geschichte verschenkt nichts.

In seiner „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“ weist schon Kant darauf hin, daß institutionalisierte Bildung innerhalb des Konkurrenzmechanismus der Staaten eine stets größer werdende Bedeutung erlange, sie sei eine Art Wühlmaus hinter dem Rücken der Subjekte, eine List der Natur, damit der Mensch erreiche, was durch seinen freien Willen nicht zu erreichen sei: Humanisierung des Geschlechts. Dies ist vorzüglich bemerkt, wenn gleich auch im Text überraschend mechanistisch gefaßt; die Verzweiflung des freien Willens schlägt in einen Mechanismus der Geschichte um. Der wichtige Gedanke jedoch, mit dem Bildungsgeschichte, in den historischen Entwicklungsprozeß eingeschlossen, zu einem eigenen Agens wird, ist hier vor allem darauf zu beziehen, daß sich mit ihr notwendige Entzweiung manifestiert. Als

Produkt des naturwissenschaftlichen Charakters der gesellschaftlichen Erzeugung, der Ablösung von Naturverhaftung, wird mit ihr ein verändertes Subjekt-Objekt-Verhältnis ermöglicht, das potentiell Selbsterfassung enthält. Je veränderter für die Aneignung des Standes der Produktivkräfte vorgebildet werden muß, desto mehr muß sich Reflexion über den Bildungsprozeß als Möglichkeit anreichern. Darin ist notwendiger Fortschritt enthalten, den die herrschaftlichen Steuerungsmechanismen gleichzeitig zu paralysieren suchen. Die getrennten Aspekte des Bildungssystems, die Aspekte seiner Klassenscheidung, Bildung des Begriffs als Herrschaftsbildung und Bildung des Proletariats als materiale Verhaftung an den Arbeitsprozeß, nähern sich einander an, bewegen sich objektiv aufeinander zu. Die materiale Bildung wird durch den industriellen Prozeß entsinnlicht, die Abstraktion in den unmittelbaren Arbeitsprozeß einbezogen; die Entwicklung macht dies augenfällig. Die Widersprüche drängen auch hier zur Aufhebung, die isolierten Momente der überlieferten Bildung können sich verbinden. Der Prozeß selber treibt die Universalität der Gattung an: auf ihre reale Verwirklichung ist die Marxsche Bildungstheorie gerichtet, als Konsequenz der Geschichte des Bildungshumanismus, der auch hier vom Kopf auf die Füße gestellt wird. Je mehr das Bewußtsein der unmittelbaren Naturverhaftung entledigt wird, seiner elementaren Zwänge, um so größere Aussicht gewinnt es, zu sich selber zu kommen. Eben dies wird im Fortgang der institutionalisierten Bildung offenbar. Sie wird damit zum bedeutsamen Ausdruck des Gesamtwiderspruchs; die in ihr liegende Tendenz wird zugleich aufgehalten. Die Dialektik der Bildung ist Teil der gesamten Dialektik der Geschichte. Als Institution, die einen bisher nicht bekannten Umfang erreicht hat, ist Bildung wachsendes Potential, das sich jedoch nicht durch sich selber aktualisiert. Es bedarf der Menschen, der Lehrer, vor allem aber des organisierten politischen Willens, um das Potential zu nutzen.

II.

In der Entwicklung des Schulwesens der Bundesrepublik bildet sich eine neue Form heraus, sehr viel langsamer jedoch, als noch vor kurzem angenommen wurde. Die Gründe dafür sind oft genannt: Widersprüche innerhalb der Kapitalfraktionen; bedrohte Zweige des Mittelstandes und der Landwirtschaft fürchten um ihren Nachwuchs. Bewußtseinsinhalte, die ihren realen gesellschaftlichen Stellenwert verloren haben, suchen sich zu erhalten; die höhere Bildung hatte die Fiktion der Zweckfreiheit und damit das Bewußtsein der Autonomie des bürgerlichen Subjekts vermittelt, das sich nunmehr in die Massenprozesse gedrängt sieht. Entscheidend ist aber eine Tatsache, die oft übersehen wird und einen eigenen Exkurs rechtfertigt, der erst den Gesamtzusammenhang auf-

schließt. Ausbildung, als unmittelbare Einübung in die Praxis, gewinnt in der deutschen Bildungsgeschichte eine gesonderte Entwicklung, die in die Berufsschulpflicht mündet. Über die Ausbildung wird herrschaftliche Verfügung auf besondere Weise sichergestellt; unter gegebenen Bedingungen heißt dies vor allem, daß den Monopolen ein Ausbildungsrecht zugestanden wird, das es ihnen erlaubt, ihre Arbeitskräfte innerhalb eines weithin selbstbestimmten Spielraums heranzubilden, der zugleich gegen äußere Beeinflussung abgeschirmt werden kann. Der Zustand unserer allgemeinbildenden Schule allein müßte schnelle Reformen unumgänglich machen, da sie den objektiven Notwendigkeiten nicht mehr entspricht. Sie ist aber nur ein Faktor. Die Schwerpunkte der Diskussion verlagern sich nicht zufällig auf das Ausbildungswesen, da seine wirtschaftliche Bedeutung evident ist; hier gibt es keine Unsicherheit über die Rendite. Die Gefahr eines Einbruchs gesellschaftskritischer Strömungen erscheint noch gering, die Prärogative der Monopole sind fest verankert. Investition und Produkt stehen in einem augenfälligen Verhältnis; die Resultate werden schnell erzeugt. Die vorhergesagte Bildungskatastrophe tritt deshalb nicht ein, weil wesentliche Momente zureichend abgesichert und den Bedingungen fortlaufend angeglichen worden sind, als Ausbildung in den Großbetrieben oder als Forschung in privaten oder staatlichen Händen unter stetiger Auslagerung dieses Bereichs aus der Universität. Der Rest, der zurückbleibt, macht eine nachlässige Behandlung relativ gefahrlos, zwingt nicht zu sofortigen Maßnahmen technokratischer Rationalisierung, obwohl diese mit Gewißheit zu erwarten sind. Doch muß auf den grundsätzlicheren Gesichtspunkt verwiesen werden, der für die kurze Analyse bedeutsam ist.

Die Schule der Vergangenheit, die mitten in die Gegenwart hineinragt und eine obsoleete Gesellschaftsverfassung spiegelt, hatte Bildung und Ausbildung voneinander getrennt, im Bewußtsein und insoweit in der Praxis, als neben die mittelbarere Ausbildung der Volksmassen in der allgemeinbildenden Schule eine zweite, vornehmlich mechanische und auf unmittelbare Arbeitsprozesse gerichtete, trat. Der Schwerpunkt der Massenschule wurde damit noch stärker auf die Bildung des Bewußtseins abgestimmt, als volkstümliche Bildung gewann sie einen eigenen, romantisch-irrationalistischen Überhang, dem Bewußtsein in Wahrheit konträr. Die Trennung von Bildung und Ausbildung ist die späte Form bürgerlicher Bildungstheorie, mit der sich die Veränderung der historischen Klassenrolle bereits ankündigt, obgleich dies zunächst noch durch den frühen, vorwärtsdrängenden Neuhumanismus überdeckt bleibt. Somit tritt neben den Widerspruch von höherer und niederer Bildung noch ein weiterer; die allgemeinbildende Schule wird von der Ausbildung isoliert. Die Gründe sind nicht nur im abstrakten Charakter der entstehenden Industrie zu suchen, deren Arbeitsweisen nicht mehr in überlieferter Form in die Schule aufgenommen werden können. Vielmehr wird das Bewußtsein der arbeitenden Massen nunmehr von den

tatsächlichen gesellschaftlichen Prozessen und ihrem möglichen säkularisierenden Einfluß überlegt ferngehalten. Die bürgerliche Klasse distanziert sich vom Proletariat, sie beginnt es zu fürchten, die mögliche Virulenz, die in der Verbindung von Arbeit und Bewußtsein liegt, wird erkannt. Es ist überaus wichtig, diesen Zusammenhang zu erfassen. Mit der Zäsur wird die Theorie des bürgerlichen Aufstiegs zugleich negiert. Von Ratke bis zum Ende des 18. Jahrhunderts, vor allem aber an der Schwelle der Aufklärung, als das Bürgertum noch für die Menschheit sprach, sind Versuche vorhanden, Vernunft und Arbeit in großen Entwürfen aneinander zu binden, die in der Vernunft enthaltene, entschlüsselnde, antizipierende Kategorie in den materiellen Prozeß zu versetzen, ihm zu helfen, sich über sich selbst zu verständigen. Bildung wird zur entscheidenden Nahtstelle. Die entworfene Schule bleibt im Ansatz, da sie die Bedingungen bei weitem überzieht, Entwurf und Ausführung bleiben nahezu inkommensurabel, doch gibt selbst der Ansatz die Erkenntnis der Notwendigkeit frei. Damit wird das kontrapunktische, forttreibende Element des Bildungsprozesses offengelegt als ineinandergreifendes Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung, Naturwissenschaften und Humanismus, von antizipierender, universeller Gattungsvernunft und Bewältigung der Materie, aus der diese Vernunft herausgeschlagen, von ihrer Verhaftung befreit werden soll. Der Gedanke geht unter, Vernunft und produktive Arbeit werden voneinander getrennt; die Arbeit bleibt lichtlos, wird angewandte Technik, das Bewußtsein zur imaginären Leuchte, schließlich zur Illuminierung des Warencharakters, um seine Entmenschlichung zu verhüllen. Das Bedürfnis des Menschen, er selbst zu sein, wird von der Realität abgetrennt. Die Marxsche Kritik am Gothaer Programm zielt eben auf diese Dichotomie, mit der Entfremdung auf eigene Weise schulisch institutionalisiert wird. Die Illusion der Bildung als eines gesonderten Reiches von Glück und Freiheit wird zerstört. Erkennt man die Ursachen, so kann man Konsequenzen ziehen. Die Verbindung von Bildung und produktiver Arbeit ist eine vordringliche Forderung, nicht um die humanistische Überlieferung zu vernichten, sondern um ihr die Wirklichkeit zu geben, deren sie bedarf, um sich zu vollenden. Der objektive Prozeß kommt dieser Entwicklung entgegen; das Bildungswesen wird wachsend von der Technologie erfaßt und nähert sich den Methoden der Produktion an, der Bildungsprozeß verliert seine Sonderheit, der Lehrer seine überkommene Rolle. Der Hinweis bleibt jedoch formell, mit ihm wird zunächst nur fortschreitende Entfremdung angezeigt. Erst über Inhaltlichkeit wird bewegender Charakter gewonnen, erst mit der Erhebung des Subjekts werden Unterricht und produktive Arbeit in ihrer Verbindung virulent, hält diese auf, blind zu sein, neues Mittel, Wachstumsraten zu beschleunigen. Die Verbindung von Arbeit und Unterricht gewinnt erst im Kontext ihre Bestimmung. Doch ist es unerläßlich, an objektive Tendenzen anzuknüpfen, wie es notwendig war, die gesellschaftlich relevanten, historischen Brüche im Bildungssystem zu erkennen.

III.

Die Reform der allgemeinbildenden Schule hat deutliche Konturen angenommen; in der Retorte ist sie bereits perfekt. Es wird darum gehen, sie unter dem Gesichtspunkt ihres inneren Widerspruchs im Anriß zu analysieren.

Die Reform selbst muß, bei Berücksichtigung nationaler Modifikationen, in ihrem internationalen Zusammenhang gesehen werden; die Grundzüge kehren im amerikanischen, japanischen, schwedischen Modell wieder, auch in den Modellen der englischen *comprehensive school*. Es handelt sich um einen Schultyp des fortgeschrittenen kapitalistischen Marktes; die Terminologie ist international einheitlich und amerikanischen Ursprungs. In der Bundesrepublik lassen die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats alle entscheidenden Momente erkennen. Der naturwissenschaftliche Charakter der kapitalistischen Produktion, ihre partielle Rationalität, sind ebenso erkennbar wie ein unterliegender Irrationalismus. Die Bildung, die angeboten wird, gibt sich als Naturgesetz; Wesen und Erscheinung werden identifiziert. Alle Qualität wird auf Quantität reduziert. Es wird keine Auskunft über die historische Bedingung erteilt, über das geschichtliche Herkommen. Für den späten Positivismus hat die Erscheinung keine Geschichte, sie ist selbstschlüssig. Wesentliche Begriffe, die eingeführt werden – so „Lernen des Lernens“ –, weisen sich als Teil eines evidenten Funktionssystems aus, handelt es sich doch in diesem Falle um eine bedeutsame Formulierung Wilhelm von Humboldts, die eine völlig andere Zielsetzung im Auge hatte. Der Stoff der Bildung wird Gegenstand von Übung, er wird entmaterialisiert, die materielle Inhaltlichkeit wird flüchtig, sie ist stetigem Wechsel unterworfen, ohne Zusammenhang. Der materiale Charakter der Bildung wird somit abgewertet, unter den Gesichtspunkt einer vorübergehenden Brauchbarkeit gerückt. Der geschichtliche Begriff von Naturbewältigung wird aufgelöst. Die angestrebte Disponibilität soll sich an wechselndem Material bewähren, um Rationalisierungsprozessen und Umstellungen in der Produktion gerecht zu werden. Der Auflösung der materialen Komponente des Bildungsprozesses, deren Herkunft in der Bildung des Proletariats offenbar ist, entspricht die gleichzeitige Liquidation der überlieferten Bewußtseinsbildung des Bürgertums; mit ihr geht die philosophische Kategorie ebenso unter wie Literatur und Kunst. Sie sind bildungsbürgerlich abqualifiziert; es wird kein Versuch gemacht, die geschichtliche Vorleistung in einer neuen Qualität aufzuheben. Unterschiede, die in Erscheinung treten, werden rein quantitativ festgemacht; die naturwissenschaftliche Stringenz setzt sich absolut. Ihre Einheitlichkeit täuscht Lösung der Klassengegensätze vor. Die Differenz von Freiheit und Notwendigkeit wird somit verdunkelt von Natur und Geschichte, die naturwissenschaftliche Rationalität, die vorgegeben ist, stellt sich als bereits erreichte Überwindungen der gesellschaftlichen Natur-

wüchsigkeit dar, als erreichte Widerspruchslosigkeit. Der wesentlich höhere Grad an Abstraktion, der angeboten wird, um dem naturwissenschaftlichen Charakter der Produktion gerecht zu werden, bleibt formell, ihm fehlt der materiale Inhalt ebenso wie die Kategorie, er verschließt den Weg zur Arbeitsgeschichte des Menschen. Die Sprache, mit der dies vermittelt ist, ist positivistisches Gitternetz ohne Herkunft, sie sucht sich der Aufschlüsselung zu entziehen. Ohne Zweifel handelt es sich bei dem Modell um eine neue Stufe der Entwicklung; die Notwendigkeit, die ihm zugrunde liegt, gibt auch hier neue Möglichkeiten an die Hand. Für die Masse der Schüler wird ein weitaus höherer Grad an Abstraktion gefordert, als dies jemals der Fall war; Abstraktionsfähigkeit aber ist Voraussetzung für bewußtes Handeln, weil sie Wirklichkeit zum Objekt macht, das enthüllt werden kann. Das Instrumentarium jedoch, das nun massenhaft ausgeteilt werden soll, wird zugleich stumpf gemacht. Die Abstraktion bleibt leer. Sie findet in sich selbst weder einen Begriff noch eine Wirklichkeit, auf die dieser Begriff angewandt werden kann. Die Abstraktion wird Werkzeug, dessen wirkliches Anwendungsgesetz verborgen ist. Der zweifellose Fortschritt wird sogleich paralysiert. Die ideologischen Hintergründe werden über einen naturwissenschaftlichen Charakter versteckt; die Gesellschaft versucht sich unerkennbar zu machen. Sie sucht das dem Bildungsprozeß selber innewohnende Spannungsgefüge zu eliminieren, über das sich der gesellschaftliche Widerspruch reproduziert. Humanismus und Naturwissenschaft finden kein produktives, auf den Menschen hin gerichtetes Verhältnis; der naturwissenschaftliche Anspruch verhüllt Irrationalität; das Ausgesparte rückt unter die Schwelle des Bewußtseins und wuchert als Neurose. Eine einheitliche wissenschaftliche Bildung für alle wird vorgegeben; Egalität ist in der Nähe und wird ebenso abgebrochen, über den Zerrspiegel vorgeführt. Die Widersprüche werden objektiv verschärft, das Modell wird zum Indikator der Beendigung von Klassengesellschaft, deren Möglichkeit es zugleich verdunkelt, ausschließen möchte, es treibt voran und stabilisiert. Es trägt die Einheitsschule in seinem Leibe, aber kann sie nicht austragen.

Das vorgeschlagene System, das in der Bundesrepublik als Gesamtschule gefaßt ist, zeigt seinen Widerspruch auch auf eminent praktische Weise, in der Form seiner Organisation. Es baut hereditäre Begabungsideologien vollkommen ab und wird damit zum Schritt nach vorn, es sucht einer weitaus größeren Zahl junger Menschen Aufstiegsmöglichkeiten zu eröffnen, wenn auch die Disponibilität wesentlich horizontal bestimmt bleibt. Der Begabungsbegriff wird nicht egalisiert, aber er wird als unbekannte Größe vorausgesetzt, deren Umfang erst zu entdecken wäre. Praktisch heißt dies, daß der gegenwärtigen Mobilität und den veränderten Forderungen nach Verwertbarkeit durch eine verbesserte und langfristigere Selektion Genüge getan werden soll; statische Festlegung von Begabung ist damit nicht mehr zugelassen. Legt man den gegenwärtigen

Stand der Massenbildung zugrunde, die Hoffnungslosigkeit der Hauptschulen, die Tatsache, daß fast ein Drittel ihrer Schüler nicht einmal ihr bescheidenes Ziel erreicht, so wird deutlich, daß dem einzelnen eine verbesserte Aussicht angeboten wird, mag sie auch nur gering sein. Doch wird auch an dieser Stelle die gleichzeitige Stornierung des begonnenen Prozesses erkennbar. Die Selektion schlägt sich über Leistungskurse nieder, deren pragmatischer Wissensbestand auf die wechselnden gesellschaftlichen Bedürfnisse hin gerichtet ist. Das System dieser Leistungskurse ist für die Gesamtverfassung von entscheidender Bedeutung. Die einzelnen Kurse stehen zueinander in einem konkurrierenden Verhältnis, das Gefälle zwischen ihnen gewinnt einen zunehmenden Abstand; obgleich Übergänge zwischen den einzelnen Kursen möglich sind, werden sie schwer zu vollziehen sein. Die Reproduktion der herrschenden Schichten wird mit diesen Kursen, wie ein internationaler Vergleich deutlich macht, nur am Rande berührt. Zugleich jedoch wird ein konkurrenzkapitalistisches Prinzip über die Schule internalisiert, einem jeden wird die Fiktion des individuellen Aufstiegs mitgeliefert. Die traditionelle Schulkasse, eine für die Bewußtseinsbildung außerordentlich wichtige Größe, wird aufgebrochen und zersplittert. In dem individualisierenden System muß sich Unterlegenheit im Leistungswettbewerb der Kurse als persönliches Versagen verinnerlichen; die organisatorische Aufsplitterung des Bewußtseins macht es schwieriger, die gesellschaftlichen Ursachen aufzudecken und gemeinsame Erkenntnisprozesse einzuleiten. Die Tendenz, Stoffe zu programmieren, beschneidet zusätzlich Einflußmöglichkeiten des Lehrers. Die Dialektik ist offenbar: Der realen Bewegung der Gesellschaft, die auf die Entfaltung des Menschen drängt, auf seine Erlösung von unabänderlichem Schicksal, steht der Versuch gegenüber, die solidarischen Grundlagen der lohnabhängigen Massen durch eine totale Internalisierung des Konkurrenzprinzips aufzulösen. Es geschieht dies auf dem Hintergrund einer funktionalisierten Spezialbildung, deren fortschreitend technologischer Charakter den Rückfall zu rein mechanischen Lernprozessen in sich birgt.

Die entscheidende Möglichkeit der Bewußtseinsveränderung bietet fraglos das integrative Moment des Modells, das Element kollektiver Identität enthält, der „Kern“. In seinem Verhältnis zu den differenzierenden Kursen ist ein Hinweis auf allgemeine Disponibilität gegeben bei gleichzeitiger Selbsterfassung als Gattung. Hier werden alle Schüler gemeinsam unterrichtet. Das Leistungsprinzip entfällt, Jugendliche der verschiedensten Herkunft sollen aufeinander abgestimmt werden. Jedoch wird, so paradox dies zunächst erscheinen mag, gerade die Abwesenheit von gesellschaftlichen Leistungsansprüchen zum Steuerungsinstrument. Die Grundlage wird über die Verhaltensforschung gelegt; Integration heißt funktionelles Miteinander. Ein Einübungsfeld in den gesellschaftlichen Verkehr wird eingerichtet, das alle Probleme ausspart. Die amerikanische Highschool hat hier das Modell geschaffen, der way of life, der unaus-

gesprochene Konsens. Die Forschung, die das Verhalten zum Gegenstand macht, ist spätkapitalistische Verlängerung des Darwinismus; Skinners „Beyond freedom and dignity“ gibt dafür ein hervorragendes Beispiel. Bewußtsein und Menschenwürde gehören der Vergangenheit an, machen überlebensunfähig, die Tierwelt wird zum Experimentierfeld, um menschliches Verhalten vorzuplanen. Es ist dies nur eine andere Art von Effektivität. Die Klassengesellschaft wird nicht beseitigt, aber sie stellt sich auf veränderte Weise dar, als Einheitlichkeit des Umgangs, die Verhaltensweisen werden aneinander angeglichen. Auf andere Weise entsteht die Vortäuschung eines einheitlichen Ganzen, in dem Widersprüche ungreifbarer werden. Dennoch ist es vollkommen einsichtig, daß jede Mitwirkung an der Reform auf die Verstärkung dieses Feldes innerhalb des organisatorischen Typus gerichtet sein muß. Hier vor allem bietet sich die Möglichkeit an, Bewußtseinsbildung zu vermitteln, gerade weil die Heterogenität der sozialen Herkunft offenliegt. Dies muß jedoch mit dem Wissen geschehen, daß Menschen veränderbar sind, daß niemand aufgrund seiner Herkunft von vornherein determiniert ist; anders zu handeln wäre ebenso unpolitisch wie unpädagogisch. Vor allem ist es aber notwendig zu wissen, daß unsere Gesellschaft in ihrer erdrückenden Mehrheit aus Abhängigen besteht, deren reale Interessen, würden sie einsichtig, einer sozialistischen Entwicklung gewiß nicht im Wege stehen. Es darf bemerkt werden, angesichts einer wachsenden Zahl von Gesamtschulen, daß das Entfallen eines strikten Leistungsprinzips gerade in diesen Bereichen nicht zu einem intellektuellen Absinken führen darf, weil alle politische Handlungsfähigkeit auf Erkenntnis beruht, auf einem ausgebildeten Erkenntnisvermögen. Schlichte Emotionalisierungen gesellschaftlicher Widersprüche bewirken keine Handlungskontinuität, führen vielmehr oft genug zu sinnlosen Akten, mit denen das Bewußtsein der Umwelt lediglich verschlossen wird. Geschickte Motivierung des Interesses ist vonnöten, Rationalität und Selbstdisziplin, zugleich der Anspruch auf eine hohe Qualität des Wissens, das der gesellschaftlichen Bewältigung dienen soll, in die das subjektive Interesse erkennbar aufgehoben ist. Auch die benachteiligten Kinder, für die eine besondere Stützung notwendig ist, haben ein Recht darauf, gefordert zu werden; es ist der Anspruch, der den Menschen wachsen läßt, er ist eine Form des Vertrauens. Im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich der kommenden Schule entscheidet allein die solide Arbeit über den dauerhaften Erfolg. Hier ist der Ort, Wesen und Erscheinung gegeneinander abzuwägen, ihre Differenz zu erkennen, den Bezug auf die unmittelbare Erfahrung zu suchen. In der Verhüllung des Spätkapitalismus bildet sich die Zukunft, aber nicht mechanisch, der Widerspruch will erkannt und überlegt genutzt sein.

Der Widerspruch, der hier am Modell angezeigt wurde, gibt sich schließlich auch noch auf eine andere Weise zu erkennen. Das Reformmodell wird zu gleicher Zeit von der fortgeschrittensten Kapitalfraktion und von den Gewerk-

schaften gestützt, während sich die Zwischenschichten angesichts ihrer Bedrohung wehren. Eben dies erscheint keineswegs unverständlich. Das Modell ist auf monopolkapitalistische Ansprüche zugeschnitten, aber es enthält zugleich ihre mögliche Negation. Die Bejahung der Reform, vor allem seitens der Gewerkschaften, macht den Wunsch der Bevölkerungsmassen nach einer verbesserten Qualifikation erkennbar. Worauf es ankommt ist, daß sie nicht reflexionslos geschieht, als eine Form evolutionistischen Aberglaubens, sondern im Bewußtsein der antagonistischen Verfassung. Dieses Bewußtsein kann die Verfassung zum Werkzeug in eigenen Händen machen, dem Menschen dienlich. Es ist die Erkenntnis notwendig, daß das monopolkapitalistische Interesse, wie es sich im Reformmodell schwerwiegend niederschlägt, selbst objektive Notwendigkeit enthält, die jedoch nur der bewußte Mensch zum Eigentum machen kann. Es geht darum, in den Widersprüchen die Aussicht zu erkennen; erst mit dieser Erkenntnis wird der Fortschritt real, kann die Gefahr gebannt werden, daß er paralyisiert wird. zu einer neuen, komplizierteren Stufe von Herrschaft führt. Eine eigene Vorstellung von Schule muß zugleich entwickelt werden.

IV.

Erst die aus der Geschichte gewonnene Kategorie gibt eine Möglichkeit, Erscheinungen aufzuarbeiten und die Gestalt der Zukunft in ihnen zu erkennen. Die Kritik wird sich vor allem gegen den Positivismus als spätkapitalistische Bildungswissenschaft richten. Er verbirgt den Widerspruch von Rationalität und Irrationalismus der Gesellschaft. Die geschichtliche Analyse enthüllt den Positivismus. Sie verdeutlicht zugleich, daß wir uns selber in einem Zusammenhang begreifen müssen, den wir nicht geschaffen haben und den wir nicht nach Belieben aufheben können, wir aber Fortsetzer einer aufsteigenden Menschheitsgeschichte sind. Gedächtnis und Zukunft meinen im diesem Sinne das gleiche. Mit dem, was wir tun, stehen wir auf den Schultern derer, die es vor uns und für ihre Zeit getan haben, ohne die wir nicht wären. Das Bewußtsein ist nicht affirmativ; in der Geschichte selbst ist ihre Zukunft enthalten. Im Gegensatz zur spätkapitalistischen Bildungswissenschaft, aber auch im Gegensatz zum geschichtslosen Teil der Linken, ist es daher Aufgabe, das humanistische Erbe der Menschheit und unseres Volkes sorgsam zu bewahren und in die Zukunft zu überführen. Für die praktische Bildung ist dieser Gesichtspunkt keinen Augenblick außer acht zu lassen. Wie das politische Handeln nicht Sache reinen Beliebens ist, so ist es nicht Sache des Beliebens, mit dieser Hinterlassenschaft umzugehen, wie man gerade will, falls man erkannt hat, daß es einen Zusammenhang gibt, ohne den Zukunft inhaltslos bleibt. In allem geht es auch um die Aufhebung des Privatbesitzes an geistigem Eigentum und die

Aneignung dieses Eigentums durch alle, soweit es dem Aufstieg der Menschheit gedient hat und weiterhin dient. Der linke Lehrer ist der gebildete Lehrer, er ist ein Sachwalter jener Überlieferung, die das Bürgertum preisgegeben hat und die er den Massen zu ihrer Konstituierung als Subjekt der Geschichte vermittelt. Er verwirklicht, was Jan Amos Comenius in vorgereifendem Bewußtsein „*traditio lampadis*“ genannt hat, er gibt die Fackel weiter.

Sucht man ein Ergebnis, wird der veränderte Stellenwert von Bildung offenbar; ihre reale politische Bedeutung ist erheblich gewachsen. Muß vor der Illusion gewarnt werden, die politische Bedingung durch Bildung unterlaufen zu können – eine Illusion, die stets bei uns zu Hause war –, so ist zugleich mit aller Entschiedenheit davor zu warnen, Institutionen undialektisch nur mehr als Herrschaftsinstrument zu betrachten, ohne die Möglichkeit zu erkennen, die sie in sich bergen. In der gesellschaftlichen Auseinandersetzung sind die Bildungsinstitutionen und die in ihnen arbeitenden Menschen von erheblicher Wichtigkeit. Ihre Bedeutung wird um so größer, je mehr der elementare Kampf des Menschen mit der Natur beendet ist. Gewiß ist Bildung eine Art Kriechgang der Geschichte, aber nur, wer die Sofortrevolution heute noch durchzusetzen meint, mag sie mißachten. Wer jedoch weiß, daß man einen langen Atem braucht, der weiß auch, daß die Möglichkeiten der Bildung nicht übersehen werden dürfen und mit ihnen die Vorbereitung einer menschlicheren Zukunft an die Hand gegeben wird. Die Revolutionierung der Produktivkräfte verschärft die Widersprüche; Bildung ist ein gewaltiges Potential an Reflexion, das genutzt werden kann. Auf dem Hintergrund einer obsoleten, auf privater Aneignung beruhenden Produktionsweise soll dieses Potential, das sich ständig vermehrt, paralysiert werden; es ist unsere Aufgabe, es zu aktualisieren. Bildung ist ein ebenso mächtiges Instrument der Veränderung, wie sie Instrument von Stabilisierung ist. In ihr liegt eine Möglichkeit, die technische Revolution als Revolutionierung des Bewußtseins fortzusetzen. Es ist ihr Ziel, den Menschen zum Menschen zu begaben. So sehr es selbstverständlich ist, daß es dazu einer politischen Kraft bedarf, die Bildung mit umfaßt, sind doch die in der Bildung Tätigen zugleich wichtiger Teil dieser Kraft, wenn sie zu gewinnen sind. Die Funktion des Lehrers ist nicht gering; Kinder und Eltern sind in seinem unmittelbaren Einflußbereich. Auf die Hemmnisse im Lehrerbewußtsein ist allzu oft hingewiesen worden; Herkunft und Obrigkeitsidentifikation spielen eine Rolle, die Vermittlung der Vorstellungen über die Institution. Doch auch hier gilt es die für die Zukunft arbeitenden Momente zu erkennen. Die Fiktion einer qualitativen Eigenrolle stirbt dahin, Bildung nähert sich dem entfremdeten Arbeitsprozeß an, ökonomische Differenzen schwinden. In der Schule selbst wird der Widerspruch zwischen privater Aneignung und öffentlicher Armut virulent und täglich erfahren, der Anachronismus der kapitalistischen Verfassung legt sich über die gesamte Entwicklung immer erkennbarer dar.

Realistische Möglichkeiten sind vorhanden, innerhalb der Lehrerschaft Boden zu gewinnen; sie bedürfen einer bedachtsamen Aufklärung, dem Bewußtsein muß mit Geduld nachgeholfen werden. Es bedarf dazu eines progressiven Lehrers, der sein Handwerk kennt und sich nichts vorzumachen lassen braucht, der in diesem Handwerk, dem er unterworfen ist, ein Instrument der Befreiung erkennt. Er wird härter arbeiten müssen als andere.

Der wachsende Widerspruch der Gesellschaft schlägt sich über die Bildungsinstitutionen nieder. Die kommende Schule, die Naturwissenschaften und Humanismus zum menschlichen Werk versöhnt, ist Teil einer Gesellschaft, die sich überall ankündigt. Sie kriecht aus dem Leibe der alten Bildung hervor, aus der Summe ihrer Überlieferung, um sie zu verwandeln. Auch hier gilt es, die Nahtstelle zu erkennen, an der sich Geschichte in Zukunft fortsetzt.

7. Bildungstheorie Hegels (1973)

I.

In die Bildungstheorie Hegels einzuführen heißt, in das Gesamtwerk einführen. Hierin besteht die besondere Schwierigkeit, die nur über einen Bezugspunkt aufgelöst werden kann. Dieser Bezugspunkt ist das gegenwärtige Interesse. Damit entfällt eine Theorie der Bildungsgüter, deren ständischer Hintergrund unverkennbar ist; sie entfällt schon deshalb, weil der fortschreitende Industrialismus die Stände vernichtet, in seinem Schmelztiegel umgesetzt hat. Die Relikte der ständischen Bildung werden vom Kapitalismus selber dementiert; ihr Funktionsbezug ist untergegangen. Im Hegelschen Bildungsdenken ist die ständische Komponente noch mächtig, wenn auch gewiß nicht allein. Das romantische Moment, das vom Frühwerk bis zum Abschluß eine konstituierende Bedeutung bewahrt, erscheint rückblickend als Ausdruck irrationaler Ängste, mit denen das Bürgertum den Eintritt in seine wirkliche Geschichte begleitet, der es zugleich entrinnen möchte. Die Selektion ist daher nicht ohne Gewalttätigkeit, sie richtet sich nur auf das Präsens, sie wird Hegel nur soweit gerecht, als er über sich hinausweist. Die genuine, wissenschaftliche Erfassung des Gegenstandes unterliegt zusätzlichen Gesichtspunkten, mit denen die Einbettung des Gesamtwerks in seinen umfassenden Kontext erst möglich wird. Die didaktische Behandlung dagegen erlaubt eine Vorherrschaft des Gegenwärtigen und seiner Bedürfnisse, falls diese nicht schmal gefaßt sind, sondern die Erkenntnis ihrer wahrhaften Dimension einschließen.

Ansatz ist das Bewußtsein von Geschichte. Es ist auch dies, gerade im Zusammenhang des Hegelschen Denkens, ein konservatives Element, obgleich es seine Grenzen sprengt. Geschichtsbewußtsein beraubt uns der Spontaneität, einer Spontaneität, die mit dem wachsenden Geschichtsverlust der Gegenwart eine erneute, virulente Bedeutung gewinnt. Kein Augenblick vermag absolut zu sein. Er trägt die Last und die Aussicht aller vorhergegangenen Zeit. Jede nur denkbare Zukunft muß die gesamte Geschichte mitnehmen, wenn auch in qualitativer Verwandlung, muß sie „aufheben“, um Hegels Terminologie gerecht zu werden. Sucht man die entscheidende Bedeutung, die das Werk unter diesem Gesichtspunkt besitzt, so wird Geschichte erst mit Hegel in ihre ganze Dimension versetzt. Geschichtsbewußtsein im gegenwärtigen Verständnis entsteht spät, verselbständigt sich erst langsam aus heilsgeschichtlicher Erwartung: die Aufklärung noch, als klassische Periode des aufsteigenden Bürgertums, erscheint vornehmlich als geschichtlose Gegenwartszuwendung, obwohl unter der Sprache der Sentimentalität längst eine Spur gesucht wird, die in das

Vergangene zurückführt. Als Inbegriff von Zukunft verhält sich die Aufklärung eben deshalb der Geschichte gegenüber insgesamt mißtrauisch, ist diese doch voller Verstecke, Tagträume, Fluchtburgen. Nimmt man Geschichte als Stimulans von Zukunft, dann heißt dies nichts anderes, als daß alle Zukunft nur beenden kann, was begonnen wurde, daß das kommende Reich des Menschen das Reich seiner verwirklichten Zivilisation und Arbeit ist. Anfang ex nihilo ist nur möglich, wenn er alles, was vorher war, mit verwandelt.

Das Geschichtsbewußtsein, das sich vor Hegel, besonders in dem fortgeschrittensten europäischen Lande, in England, bildet, bei Gibbon, bei Hume, weist auf die Distanz, die das Bewußtsein der Unmittelbarkeit gegenüber gewinnt. Es entzieht sich seiner Verhaftung wie es seiner Zwiespältigkeit zugleich gewisser wird; es entsteht ein fremdes Auge, das sich dem Zugriff entrückt. Es sind diese Voraussetzungen, die es der englischen Ökonomie des beginnenden Industrialismus, die es Smith oder Ricardo erlauben, den Begriff der Klasse als eine spezifisch historische Kategorie zu fassen. Nicht zufällig wird das England des 18. Jahrhunderts auch zur Geburtsstätte des europäischen Romans, mit dem die gesellschaftliche Analyse in ein erstes, reifes Stadium tritt. Zugleich setzt Geschichtsbewußtsein, wenn man es nicht als Folge sinnlicher Bilder begreift, eine jahrhundertelange Übung der Abstraktion voraus. Es ist Inbegriff einer Erfahrung, die nicht mehr unmittelbar gegeben, sondern weit von uns abgerückt ist; die Imagination, die verlangt wird, ist selber ein Abstraktum, die gewonnenen Kategorien sind entsinnlicht, eher von einer künstlichen Vorstellung begleitet. Erst mit Hegel jedoch, und dies ist zugleich auch sein Anschluß an die klassische deutsche Philosophie, an Kants „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“, wird Geschichtsbewußtsein in einen großen, ungebrochenen Zusammenhang von Entdunkelung gerückt, den die gesellschaftskritische Spitze der französischen Aufklärung auf gleiche Weise nicht zu erfassen vermochte, obwohl sie der Geschichte erst ihren revolutionären Inhalt verlieh. Was Hegels einzigartige Stellung bezeichnet, ist, daß Geschichte mit ihm ihre umfassendste Dimension gewinnt, innerhalb derer die Geschichte des Bewußtseins nur eine Teilstrecke bezeichnet, die indes Voraussetzung für alle Erfüllung ist. Die Geschichte der Natur, das Anderssein des Geistes, wird notwendige Bedingung dieser Geschichte des Bewußtseins, wird zum ersten Schritt aus dem Dunkeln in das Helle, mit dem sich der Begriff schließlich in seinem Inhalt faßt, sich selbst gewinnen kann, indem er sich erkennt. Damit erkennt er den ganzen Weg, der nun hinter ihm liegt; er begreift ihn als Notwendigkeit. In dem gewaltigen Entwurf von Geschichte, der alles Gewordene und noch Ungewordene faßt, ist auch narzissushaftes Verliebtsein des Begriffs in sich selber, eine Selbstsuche, mit der die Zerrissenheit der Geschichte als Hinweis auf endgültigen Genuß erfahren wird. Der gesplante Begriff erfährt seinen Schmerz als Wollust, die zukünftige Einigung vorwegnimmt.

Gottes Weg über seine eigene Schöpfung als Entfremdung seiner selbst und als Ziel seiner Wiederfindung, wie es Jakob Böhme darlegt, ist darin zu finden. Doch sind dies nur Lichter; entscheidend ist, daß die gesamte Geschichte als Befreiungsentwurf durch Erkenntnis verstanden wird; mit der wachsenden Erkenntnis wird schließlich die Dichotomie überwunden. Darin sind zwei Bewegungen enthalten, die aufeinander zugehen.

Wissenschaft, und dies ist auch für Hegel unbestritten und grenzt den spekulativen Charakter seines Denkens ein, fußt auf der Natur; ohne die Ausbildung der Erfahrungswissenschaften hätte die Philosophie nicht weiter kommen können „als bei den Alten“. Die realen Inhalte werden nicht abgemindert oder verflüchtigt, schon die Fülle des verarbeiteten Materials zeigt dies an. In der Darlegung der Geschichte erhält die Genese der modernen Naturwissenschaft einen hervorragenden Akzent. Muß alle Geschichte zunächst als Naturgeschichte durchlaufen werden, so bleibt dieser Ausgang stets gewärtig. Die Feststellung der Enzyklopädie ist jedoch entscheidend, daß das Sinnliche für den Empirismus ein Gegebenes bleibe; er sei eine Lehre der Unfreiheit. „Auf diesem Standpunkt sind Vernunft und Unvernunft nur subjektiv, das heißt, wir haben uns das Gegebene gefallen zu lassen, so wie es ist, und wir haben kein Recht, danach zu fragen, ob und inwiefern dasselbe in sich vernünftig ist.“¹ Die Ausbildung der Erfahrungswissenschaft gewinnt ihren Inhalt erst über den Begriff, der sie faßt und ihr fortreibendes Wesen enthüllt; alles nur Sinnliche verbleibt unter der Determination.

Die Methode ist deduktiv, es wird darauf noch verwiesen; das Empirische wird über den Begriff vermittelt, der an ihm seinen Inhalt gewinnt. Eine unterliegende Bewegung ist indes unverkennbar. Indem sich das Sinnliche zum Abstrakten bewegt, bewegt sich die Abstraktion zum Sinnlichen, die Wirklichkeit findet ihren Begriff und erlöst ihn damit von seiner Transzendenz, nimmt ihn in sich hinein. Erst mit diesem Prozeß, der in Wahrheit den Prozeß der Geschichte meint, ihrer fortschreitenden Entfaltung, werden Theorie und Praxis ineinander verschlungen, Diesseits und Jenseits aufeinander zugewiesen, um ihren Widerspruch hinter sich zu lassen. Die durchleuchtende Totalität der Immanenz, in der sich Begriff und Sinnlichkeit versöhnen, wird zuerst von der Theologiekritik der Hegelschen Linken erkannt und radikal zu Ende gebracht. Überträgt Marx die Kritik auf das reale gesellschaftliche Sein, so ist es nicht zufällig, daß auch er sich dabei, in der Auseinandersetzung des Frühwerks, der Hegelschen Methode bedient. Die deduktive Methode ist das Instrument, mit dem das Abstrakte seine eigene Aufhebung erfahren will; über diese Methode findet Marx seinen Weg zur Praxis. Sie ist Umweg des Geistes zur Handlungsfähigkeit. Der Begriff ist die Leuchte, die schließlich zum eigenen Licht des

1 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: System der Philosophie, Teil 1, Die Logik. In: Sämtliche Werke in zwanzig Bänden, hg. v. H. Glockner, Stuttgart 1965, Bd. 8, S. 121.

erfüllten Seins wird, das für seine Bestimmung reif geworden ist. Engels, dies sei am Rande erwähnt, nimmt in der Entwicklung des Gedankens den entgegengesetzten Weg, materialistisch im Sinne einer unmittelbar gewonnenen Erfahrung, eher im Anschluß an das 18. Jahrhundert in Frankreich. Die „Briefe aus dem Wuppertal“ machen dieses deutlich. So gilt für Hegel, daß der Fortschritt der empirischen Wissenschaft als Beleg der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung ebenso vorausgesetzt werden muß wie eine eigene Verselbständigung der Abstraktion; beide bedingen sich und lassen Wirklichkeit und Gedanken in ihre schöpferische Beziehung treten, sich schließlich einen. Diese Beziehung aber ist nichts anderes als reife Geschichte des Bewußtseins, Geschichte der Bildung im umfassendsten Sinne als adäquate historische Dimension des Menschen.

Idealistisch ist hier Geschichte als Innowerdung des Begriffs, als seine volle inhaltliche Gewinnung gefaßt. Der Logos war am Anfang und ist am Ende. Im Ausgang der Phänomenologie gewinnt dies orphischen Charakter: „In seinem Insichgehen ist er in der Nacht seines Selbstbewußtseins versunken, sein verschwundenes Dasein aber ist in ihr aufbewahrt, und dies aufgehobene Dasein – das vorige, aber aus dem Wissen neugeborene – ist das neue Dasein, eine neue Welt und Geistesgestalt“.² Der sich selbst wissende Geist „hat zu seinem Wege die Erinnerung der Geister, wie sie an ihnen selbst sind und die Organisation ihres Reichs vollbringen“.³ Die Geschichte wird entmaterialisiert, neuplatonisch-gnostische Züge sind unverkennbar, aller Prozeß ist Prozeß im Geiste, damit letztlich ohne Realität, Leid ist Erkenntnismangel, nur eine Täuschung. Der metaphysische Rationalismus enthält unter seiner Decke jedoch alle wirkliche Geschichte; die Selbsterzeugung des Geistes wird zur Selbsterzeugung des Menschen durch seine Arbeit. Dies eben ist knapp unter der Decke enthalten und läßt revolutionäre Durchbrüche bis hin zur Rechtsphilosophie erkennbar werden. Georg Lukács formuliert dies vorzüglich in seiner klassischen Untersuchung „Der junge Hegel“: „Es entsteht hier das Problem der Objektivität der Gesellschaft, ihrer Entwicklung, der Gesetze dieser Entwicklung, bei voller Aufrechterhaltung des Gedankens, daß die Menschen ihre Geschichte selbst machen“.⁴ Der Hinweis auf die wirkliche Geschichte, die als zweite Dimension erscheint, verborgen unter der Schöpfermacht des Geistes, läßt Klassengeschichte schon in allen Umrissen deutlich werden; Klassengeschichte, die den Keim der Befreiung enthält. In der Entwicklung des Werks wird der real-ökonomische Zugriff eher noch härter, bei rücksichtsloser Aufdeckung des Warencharakters der Gesellschaft in den „Grundlinien der Philosophie des Rechts“ und ihrer mechanischen Gesetze, unter denen sich der denaturierte Mensch nach den Bahnen Leukippischer Atome im leeren Raum seiner selbst bewegt, doch wird auch der konserva-

2 Hegel: Phänomenologie des Geistes, a.a.O., Bd. 2, S. 619.

3 Ebd., S. 620.

4 Lukács, Georg: Der junge Hegel, Berlin 1954, S. 614.

tive Überhang zu gleicher Zeit verstärkt. Subjektiv mag dies Erschrecken vor der eigenen Konsequenz sein, angesichts steter Devotheit gegenüber den Herrschenden. Das Herr- und Knechtverhältnis, das die Phänomenologie im Geburtsprozeß des Denkens aufweist, bleibt dennoch der entscheidende Bezug, weil er alle realen Komponenten des Befreiungsvorgangs in sich enthält. Es ist unerlässlich, den Text an dieser Stelle einer erneuten Analyse zu unterwerfen; Elemente kehren zudem im Entwurf des institutionalisierten Bildungsprozesses wieder. „Im unmittelbaren Selbstbewußtsein“, heißt es, „ist das einfache Ich der absolute Gegenstand“; die Auflösung „jener einfachen Einheit ist das Resultat der ersten Erfahrung“. Damit sei ein „reines Selbstbewußtsein“ gesetzt und zugleich ein anderes, „welches nicht rein für sich, sondern für ein anderes“ ist, „Bewußtsein in der Gestalt der Dingheit ist“. Die Momente sind einander entgegengesetzt, obwohl ihre Einheit in der Reflexion in Aussicht gestellt wird, sie sind entgegengesetzte Gestalten des Bewußtseins: Eine selbständige und eine unselbständige, der das Leben oder das Sein für Anderes Wesen ist. „Jenes ist der Herr, dies der Knecht“.⁵

Die statutarische Aussage gewinnt ihre Bedeutung erst mit der Entschlüsselung. Der Herr hat die Macht über das Sein und damit über den Anderen, der dem Sein unterliegt, er bezieht sich „mittelbar durch den Knecht auf das Ding“⁶, er erfährt seine Anerkennung durch ein fremdes Bewußtsein. Seine Wahrheit ist „Das unwesentliche Bewußtsein, und das unwesentliche tun desselben“.⁷ Das Bewußtsein des Herrn ist „durch ein anderes Bewußtsein mit sich vermittelt“.⁸ Für den Herren ist das Ding nur Gegenstand der Begierde, er hat den Knecht zwischen sich und das Ding geschoben, er bezieht sich auf das Ding durch den Knecht und auf den Knecht durch das Ding. Der Begierde des Herrn fehlt „die gegenständliche Seite“⁹, der Herr schließt sich nur „mit der Unselbständigkeit des Dinges zusammen und genießt es rein; die Seite der Selbständigkeit aber überläßt er dem Knechte, der es bearbeitet“.¹⁰ Das Bewußtsein des Organisators der Naturbearbeitung wird damit zur Nebensonne, zur Unwesentlichkeit, weil es sich nur mittelbar konstituiert, in Wahrheit abgeleitetes Bewußtsein ist, das von Ketten abstrahiert, die dem Knecht angelegt sind. Das Bewußtsein des Herrn besitzt keine letzte Realität, weil es sich der Realität entwunden hat; der Widerspruch der Realität kann somit von ihm nicht aufgelöst werden. „Die Wahrheit des selbständigen Bewußtseins ist demnach das knechtische Bewußtsein“; wie die Herrschaft zeigt, daß ihr Wesen das Verkehrte dessen ist, was sie sein will, „so wird auch wohl die Knechtschaft vielmehr in ihrer Vollbringung zum Gegenteil dessen werden, was sie unmittelbar ist; sie wird als in sich

5 Hegel: Phänomenologie des Geistes, a.a.O., Bd. 2, S. 153.

6 Ebd., S. 154.

7 Ebd., S. 155.

8 Ebd., S. 153.

9 Ebd., S. 156.

10 Ebd., S. 154.

zurückgedrängtes Bewußtsein in sich gehen, und zur wahren Selbständigkeit sich umkehren“.¹¹ Damit wird der Befreiungsprozeß allein in die Hände des Knechtes gelegt, weil er „die Seite der Selbständigkeit des Dinges bearbeitet“¹²; dem Arbeitenden hat der Gegenstand „Selbständigkeit“, sein Bewußtsein ist mit der Dingheit „überhaupt synthetisiert“.¹³ Der Knecht hebt das Ding auf.

So wird der Ansatz freigelegt, die Begründung im anthropologisch-historischen Prozeß; die Befreiung jedoch, die in die Hände des Knechts gelegt ist, wird zum Prozeß seiner äußersten Unterlegenheit, aus der er schließlich als Mensch hervorgeht. Sein Bewußtsein erscheint zunächst „außer sich und nicht als die Wahrheit des Selbstbewußtseins“, es ist das „dienende Bewußtsein“, in Furcht und Zittern. Es hat nicht um Dieses oder Jenes, noch für diesen oder jenen Augenblick Angst gehabt, „sondern um sein ganzes Wesen; denn es hat die Furcht des Todes, des absoluten Herrn, empfunden“. Es ist darin innerlich aufgelöst worden, „hat durchaus in sich selbst erzittert, und alles Fixe hat in ihm gebebt“.¹⁴ Es ist in Todesangst, daß sich der Mensch erhebt, in der „das absolute Flüssigwerden alles Bestehens“ erfahren wird; die „absolute Negativität“¹⁵ ist an diesem Bewußtsein, Fremdheit im Gegenüber zur Natur, absolutes Unterworfen-sein. Aber „dies gegenständliche Negative ist gerade das fremde Wesen, vor welchem es gezittert hat“.¹⁶ Nun aber „zerstört es dies fremde Negative, setzt sich als ein Solches in das Element des Bleibens“. Es ist ferner „nicht nur diese allgemeine Auflösung überhaupt, sondern im Dienen vollbringt es sie wirklich: es hebt darin in allen einzelnen Momenten seine Anhänglichkeit an natürliches Dasein auf, und arbeitet dasselbe hinweg.“¹⁷

Damit wird das Ende des Naturprozesses in Aussicht gestellt; der Schritt in die Freiheit wird durch den Knecht getan. Nur wer in Ketten ist, kann sie zerreißen. Durch die Arbeit kommt das Bewußtsein „zu sich selbst“. Sie ist „gehemmte Begierde, aufgehaltenes Verschwinden, oder sie bildet“.¹⁸ In dem Bilden „wird das Fürsichsein als sein eignes für es, und es kommt zum Bewußtsein, daß es selbst an und für sich ist“.¹⁹ Arbeit und Bildung werden damit zur untrennbaren Gestaltungseinheit, zu korrespondierenden Momenten; das Movens der endgültigen Bewältigung ist angezeigt. Das arbeitende Bewußtsein „kommt also hierdurch zur Anschauung des selbständigen Seins, als seiner Selbst“²⁰, was nichts anderes bedeutet, als daß es seine Entfremdung aufhebt.

11 Ebd., S. 155.

12 Ebd., S. 154.

13 Ebd., S. 153.

14 Ebd., S. 155.

15 Ebd., S. 156.

16 Ebd., S. 157.

17 Ebd., S. 156.

18 Ebd., S. 156.

19 Ebd., S. 157.

20 Ebd., S. 157.

Mit seiner Arbeit überwindet der Mensch die Angst, der er als Knecht unterliegt, er überwindet sein Gegenüber, die unerkannte Natur; dies bleibt von Tortur gezeichnet. Bildung heißt, daß der Knecht seine Angst aussprechen lernt und dadurch ihrer habhaft wird, Sprache und realer Bewältigungsprozeß greifen ineinander. Erst die Totalität von Angst öffnet den Weg ins Freie. „Ohne die Zucht des Dienstes und Gehorsams bleibt die Furcht beim Formellen stehen und verbreitet sich nicht über die bewußte Wirklichkeit des Daseins. Ohne das Bilden bleibt die Furcht innerlich und stumm, und das Bewußtsein wird nicht für es selbst“.²¹ Denn: „Hat es nicht die absolute Furcht, sondern nur einige Angst ausgestanden, so ist das negative Wesen ihm ein Äußerliches geblieben, seine Substanz ist von ihm nicht durch und durch angesteckt“.²² Arbeit als Entäußerung und Erfahrung existentieller Ängste, Bildung als Sprachwerdung eines Stummen, sind als zusammenhängende Bedingung gesetzt, über die der Knecht hinwegschreiten muß, um sich aus seiner Verhaftung an die Dingheit zu lösen, die Pein und Verheißung ist. Mit der überwundenen Natur entfällt auch der Herr; der entdinglichte Mensch rückt in die Nähe: Der Erkenntnisprozeß, der die Sprachlosigkeit überwindet, entreißt die Natur ihrem Dunkel; das Bewußtsein muß aus ihr herausgebrochen werden. Die extreme Härte des Vorgangs, die das Überleben in Frage stellt, verweist auf die puritanische Fassung des Proletariatbegriffs bei Marx; dies kann seiner historischen Aufgabe nur deshalb gerecht werden, weil es die grausamste Züchtigung an sich erfahren hat, für die Solidarität hart geschlagen wurde. Ein autoritäres Moment wird erkennbar, aber im Leibe der Unterworfenheit bildet sich die Frucht einer kollektiven Freiheit, einer Gattungsfreiheit, die der Prädominanz des Begriffs entspricht. Die zentrale Stellung der Bewußtseinsbildung bei Hegel, die jede emotionale Zufälligkeit ausschließt, schließt sich auf; in Wahrheit ist alle Geschichte Bildungsgeschichte, als sie Habhaftwerdung des Menschen durch den Menschen ist, sie ist die Geschichte eines Bewußtseins, das sich unter Hammerschlägen erfährt. Die Menschheit erzeugt sich selbst durch die Abarbeitung des Knechtes, der dem Werkzeug der Naturbearbeitung ebenso unterliegt wie seinem Herrn, durch beide determiniert ist und damit schließlich beide hinter sich lassen, verwandeln kann, indem er sie in sich nimmt, zu seinem befreiten Eigentum macht. Der Schritt vom Bewußtsein zum Selbstbewußtsein wird möglich. Der Herr, als Inbegriff eines Selbstgenusses, der seines wirklichen Inhalts entbehrt, gewinnt seine Zukunft nur über den Knecht; dieser löscht ihn nicht aus, als er selber zu einer verwandelten Herrschaft bestimmt ist, er nimmt ihn in seine Zukunft ebenso mit, wie er Natur mit sich nimmt, die nun, als Dingheit überwunden, ihren Widerspruch aufgibt. Das Verinnerlichte hebt

²¹ Ebd., S. 157.

²² Ebd., S. 158.

an zu neuer, versöhnender Gestalt. „Es wird also durch dies Wiederfinden seiner durch sich selbst eigner Sinn, gerade in der Arbeit, worin es nur fremder Sinn zu sein schien“.²³ In der wirklich vollbrachten Aufopferung hat an sich, „wie das Bewußtsein das Tun als das seinige aufgehoben hat, auch sein Unglück von ihm abgesehen“.²⁴ Für sich selbst bleibt das Tun „ein ärmliches, und sein Genuß der Schmerz, und das Aufgehobensein derselben in der positiven Bedeutung ein Jenseits. Aber in diesem Gegenstande, worin ihm sein Tun und Sein, als dieses einzelnen Bewußtseins Sein und Tun an sich ist, ist ihm die Vorstellung der Vernunft geworden“.²⁵ Das entzweite Bewußtsein sieht seiner Heilung entgegen. „Die Wirklichkeit, gegen welche sich die Begierde und die Arbeit wendet, ist diesem Bewußtsein nicht mehr ein an sich Nichtiges, von ihm nur Aufzuhebendes und zu Verzehrendes, sondern ein solches, wie es selbst ist, eine entzwei gebrochene Wirklichkeit, welche nur einer Seits an sich nichtig, anderer Seits aber auch eine geheiligte Welt ist“.²⁶

Die Methode nun, mit der die Geschichte als ein gesetzlicher Zusammenhang tief widersprüchlichen Charakters begriffen wird, leitet sich aus dem produktiven Bewußtsein selber ab, sie ist die Methode seiner Selbstfindung. Erst als entzweites Bewußtsein vermag es sich zu finden; erst über das Durchlaufen ihrer immanenten Widersprüche gelangt die Geschichte an ihr Ziel. Der reine Verstand vermag eben dieses nicht nachzuvollziehen; er bleibt nach Hegel bei der festen Bestimmtheit stehen und dem Unterschied derselben gegen andere; das beschränkt Abstrakte gilt ihm als für sich bestehend. Für den Verstand gilt das Gesetz des formalen Widerspruchs und des ausgeschlossenen Dritten. Zugleich jedoch ist die formale Logik die Voraussetzung der metaphysischen; für die philosophische Propädeutik des Gymnasiums bleibt Hegel bei der formalen Logik stehen, weil mit ihr erst die Sicherheit der Ausgangsposition gewonnen wird. Mutatis mutandis gilt dies auch für die Dialektik. Sie beruht auf dem Gespräch, das Platon den Sokrates zur Meisterschaft bringen läßt; Hegels Zeitgenosse Schleiermacher gibt dieser Form der Dialektik eine von hier aus weitergeführte neue, bildungstheoretisch höchst bedeutsame Wendung. Die Hegelsche Dialektik setzt diese ursprüngliche Form voraus, hebt sie auf, läßt sie eben nicht verloren gehen. Die logische Bewegung des Denkens im Gespräch bleibt erkennbar, der Fortgang der Begriffe in ihrem Widerspruch. In der Enzyklopädie finden sich einige knappe Bestimmungen. Dialektik sei die wissenschaftliche Anwendung der in der Natur des Denkens liegenden Gesetzmäßigkeit; die Dialektik sei die eigne, wahrhafte Natur der Verstandesbestimmungen, der Dinge und des Endlichen überhaupt; schließlich: „Das dialekt-

23 Ebd., S. 157.

24 Ebd., S. 180.

25 Ebd., S. 181.

26 Ebd., S. 174.

tische Moment ist das eigene Sich Aufheben solcher Bestimmungen und ihr Übergehen in ihre entgegengesetzten“.²⁷ In dem Schema These, Antithese, Synthese ist jedoch eine Vielschichtigkeit von Problemen enthalten. Der Vorgang selbst wird am besten durch den Eingang der Logik exemplifiziert. „Das Sein ist das unbestimmte Unmittelbare; es ist frei von der Bestimmtheit gegen das Wesen.“²⁸ Es ist reflexionslos, qualitätsloses Sein, nur sich selber gleich. Es ist „die reine Unbestimmtheit und Leere“.²⁹ Es ist nichts in ihm anzuschauen und nichts in ihm zu denken. Es ist leeres Denken und leeres Anschauen. Es ist das Nichts. „Nichts ist somit dieselbe Bestimmung oder vielmehr Bestimmungslosigkeit, und damit überhaupt dasselbe, was das reine Sein ist“.³⁰ Das reine Sein und das reine Nichts sind somit identisch: „Was die Wahrheit ist, ist weder das Sein, noch das Nichts, sondern daß das Sein in Nichts, und das Nichts in Sein, – nicht übergeht, – sondern übergegangen ist. Aber ebenso sehr ist die Wahrheit nicht ihre Ununterschiedenheit, sondern daß sie nicht dasselbe, daß sie absolut unterschieden, aber ebenso ungetrennt und untrennbar sind, und unmittelbar jedes in seinem Gegenteil verschwindet. Ihre Wahrheit ist also diese Bewegung des unmittelbaren Verschwindens des Einen in dem Anderen; das Werden; eine Bewegung, worin beide unterschieden sind, aber durch einen Unterschied, der sich ebenso unmittelbar aufgelöst hat“.³¹ Die Fassung, mit der die entscheidende Kategorie der Bewegung dargestellt wird, gibt ein Beispiel außerordentlicher Abstraktion; eben hier jedoch gilt es anzumerken, daß die stärksten revolutionären Impulse gerade von der „Logik“ ausgehen. Ihr Vortrag an der Berliner Universität zeitigt tiefgreifende, unmittelbare Wirkungen; Augenzeugenberichte machen deutlich, daß vornehmlich die russischen Hörer Hegels Tage und Nächte über sie diskutierten, mit ihren Kategorien vollzieht sich ein Bruch in der Geschichte des gesellschaftlichen Bewußtseins; bis zu Lenin wird die Logik zum zentralen Anstoß. Die Abstraktion, die sich zunächst von der Wirklichkeit bis zu ihrem äußersten Punkte entfernt, ist ihre Entfremdung selbst; sie sammelt in dieser Entfernung die ihr eigene Kraft, Wirklichkeit zu verändern, sich auf sie, mit einer neuen Gewalt, zurückzubewegen. Dies ist ein langer Weg, dem nicht auszuweichen ist; mit der geschichtlichen Entzweiung trennen sich Theorie und Praxis bis zur Unerkennbarkeit ihres Zusammenhanges, um schließlich erneut aufeinander hingeführt zu werden. Die Abstraktion ist die zweite Dimension des Wirklichen, die es zu seiner Wegführung entwickelt. Zugleich ist der Ausgang der Logik nicht ohne historische Wurzeln; er weist auf die Theologia negativa des

27 Hegel, Enzyklopädie I § 81, a.a.O., Bd. 8, S. 189.

28 Hegel, Logik I, a.a.O., Bd. 4, S. 87.

29 Ebd., S. 88.

30 Ebd., S. 88.

31 Ebd., S. 88 f.

Mittelalters zurück, auf eine Mystik, die gerade den brüderlichen Bewegungen zu eigen war, im Neuplatonismus gründet, und nun ihre rationelle Gestalt im System der Geschichte erhält. In der Bildlosigkeit dieser Mystik, dem Grad ihrer Entsinnlichung, ist die kommende Vernunft schon angezeigt, die mit der Auflösung des Mittelalters aus ihr hervorgeht. Identität und Scheidung, unio mystica als stets gegenwärtiges Totum und Entfremdung als Inbegriff des Geschichtsprozesses sind somit im Ausgang der Logik bereits enthalten, Unwandelbarkeit und Werden. Alle entscheidenden Momente der Dialektik künden sich an. Sie ist Werden, indem sie alles zurückläßt, aber Werden des Ganzen, das ihr unterliegt; in ihr ist der äußerste Widerspruch, aber als Widerspruch eines ewig Gleichen. Übersetzt heißt dies, daß sie Werden der Menschheit ist, daß die ganze Menschheit bereits in ihr enthalten ist. Für den Charakter des Bildungsbegriffs ist dies von besonderer Bedeutung.

Das Verhältnis ist schwierig. Dialektik verweist auf die Geschichte des zweiten Bewußtseins, damit auf eine Geschichte der Zerrissenheit, in der Subjekt und Objekt einander verloren sind, und doch auf eine Geschichte, deren Kontinuität verbürgt ist, in der ein Ganzes werden will, das von Anbeginn war. Für die Bildung heißt dies, daß sie diese gesamte Geschichte im Individuum noch einmal wiederholen muß, um es auf den Stand seiner Gegenwart zu bringen, von dem aus geschichtsmächtiges Handeln möglich wird. Der Einzelne muß dem Inhalte nach „die Bildungsstufen des allgemeinen Geistes durchlaufen, aber als vom Geiste schon abgelegte Gestalten, als Stufen eines Weges, der ausgearbeitet und gegeben ist“.³² Was in früheren Zeiten den reifen Geist der Männer beschäftigte, ist zu Kenntnissen, Übungen, selbst Spielen des Knabenalters herabgesunken; wir werden „in dem pädagogischen Fortschreiten die wie im Schattenrisse nachgezeichnete Geschichte der Bildung der Welt erkennen“.³³ Dies schließt ein, daß Bildung, wovon noch die Rede sein wird, über weite Strecken aus der unmittelbaren Wirklichkeit herausgenommen sein will, daß ihr der Charakter der Wiederholung zu eigen ist, daß sie als Arbeit einer mühsamen Identitätsfindung verstanden wird. Nur so wird sie in das Vermögen gesetzt, die in der Phänomenologie formulierte Voraussetzung zu erfüllen, mit der die Wahrheitsfrage überhaupt erst gestellt werden kann: „Die Vernunft geht darauf, die Wahrheit zu wissen; was für das Meinen und Wahrnehmen ein Ding ist, als Begriff zu finden, d.h. in der Dingheit nur das Bewußtsein ihrer selbst zu haben. Die Vernunft hat daher jetzt ein allgemeines Interesse an der Welt, weil sie die Gewißheit ist, Gegenwart in ihr zu haben, oder daß die Gegenwart vernünftig ist. Sie sucht ihr Anderes, indem sie weiß, daran nichts Anderes als sich selbst zu besitzen; sie sucht nur ihre eigne Unendlichkeit.“³⁴

³² Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, a.a.O., Bd. 2, S. 31.

³³ Ebd., S. 31.

³⁴ Ebd., S. 190.

Erst an ihrer historischen Gestaltwerdung vermag sich die Vernunft zu erfahren, wird ihr am Gegenüber der eigene Inhalt offenbar. Hier wird das Empirische unter die Zucht des Begriffs gebracht und der Begriff empirisch gefüllt. Der inhaltliche Charakter der Dialektik entfaltet sich. Die Philosophie zeigt die Notwendigkeit der Dinge „in dem Meere der empirischen Einzelheiten“, das Gesetz in der scheinbaren Unordnung, der unendlichen Menge des Zufälligen, sie nimmt ihren Inhalt „aus der präsenten Natur, wie aus dem präsenten Geiste“. Geschichte ist die vor uns gestellte Dialektik der Vernunft. Die Hegelschen „Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte“, formuliert Eduard Gans in seiner Vorrede zu ihrer ersten Ausgabe, „machen Anspruch darauf, den Logos der Geschichte darzustellen“.³⁵ Dies wird von Hegel in der Einleitung selber dargelegt. „Der einzige Gedanke, den die Philosophie mitbringt, ist aber der einfache Gedanke der Vernunft, daß die Vernunft die Welt beherrsche, daß es also auch in der Weltgeschichte vernünftig zugegangen sei.“³⁶ Als wachsende Freiheit bewegt sich die Geschichte ihrer Erfüllung zu. „Mit dem, was ich im Allgemeinen über den Unterschied des Wissens von der Freiheit gesagt habe, und zwar zunächst in der Form, daß die Orientalen nur gewußt haben, daß Einer frei, die griechische und römische Welt aber, daß Einige frei sind, daß wir aber wissen, alle Menschen an sich, das heißt der Mensch als Mensch sei frei, ist auch zugleich die Einteilung der Weltgeschichte, und die Art, in der wir sie abhandeln werden, angegeben.“³⁷ Erscheint zunächst ein Kontinuum, ein fortgesetzter Hinweg zum Zielpunkt, so enthüllt sich Geschichte jedoch erst mit ihren Widersprüchen; die Frage nach der Rechtfertigung des Leidens ist an sie geknüpft, da sich das Handeln widerspruchshaft bestimmt. Indem wir „die Geschichte als diese Schlachtbank betrachten, auf welcher das Glück der Völker, die Weisheit der Staaten, und die Tugend der Individuen zum Opfer gebracht worden, so entsteht dem Gedanken notwendig auch die Frage, wem, welchem Endzwecke diese ungeheuersten Opfer gebracht worden sind“.³⁸ Erst mit der Beantwortung dieser Frage wird der Widerspruch rückwärtig aufgelöst, der sonst heillos verbleiben müßte. Es ist nicht zufällig, daß Hegel die Dialektik auch am Bilde der Trinität darzustellen versucht: Jenseitigkeit des Geistes als Schöpfer, seine hilflose Menscheneinigung auf Golgatha, schließlich Ausgießung des Geistes über die Welt. Die Dialektik der Geschichte wird zur Dialektik ihrer Massengräber, über die sich die Vernunft vorwärts bewegt, Geschichte zum Gegenstand ihrer Strategie machen kann. „Die Weltgeschichte ist nicht der Boden des Glücks. Die Perioden des Glücks sind leere Blätter in ihr; denn sie sind die Perioden der Zusammenstimmung, des fehlenden Gegensatzes“³⁹; Perioden der kurzen Windstille, in denen

35 Hegel: Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte, a.a.O., Bd. 11, S. 8.

36 Ebd., S. 34.

37 Ebd., S. 46.

38 Ebd., S. 49.

39 Ebd., S. 56.

eine Erscheinung ihren flüchtigen Höhepunkt gewinnt. Größe in dieser Geschichte ist es allein, das Notwendige zu tun; „es sind große Menschen, eben weil sie ein Großes, und zwar nicht ein Eingebildetes, Vermeintes, sondern ein Richtiges und Notwendiges gewollt und vollbracht haben“⁴⁰, und: „Sie sterben früh wie Alexander, sie werden wie Cäsar ermordet, wie Napoleon nach St. Helena transportiert.“⁴¹ Die Dialektik vernichtet den Einzelnen im unerbittlichen Widerspruch, mit dem Zukunft erst eingeholt wird, erst dieser Widerspruch macht das geschichtliche Verhältnis aus. „Hier ist es gerade, wo die großen Collisionen zwischen den bestehenden, anerkannten Pflichten, Gesetzen und Rechten und zwischen Möglichkeiten entstehen, welche diesem System entgegengesetzt sind, es verletzen, ja seine Grundlage und Wirklichkeit zerstören.“⁴²

Wird die Begriffsbestimmung der Dialektik, die ihr innewohnende Entzweiung und Heilungsaussicht vor allem an der Geschichte dargetan, weil sie bildhaft ist, von Personen bevölkert, die Größe im Widerspruch dartun, über den sich die Vernunft handelnd darlegt, während sich die Massen zu ihrer Freiheit hin abarbeiten, so ist zugleich ein anderer Zugang in Betracht zu ziehen. Er verweist auch auf innere Erfahrung, besitzt introspektiven Charakter. Ist in der Geschichte Vernunft stets gegenwärtig und doch erst werdend über ihre Gespaltenheit, ist in diesem Widerspruch Aussicht und Zerstörung des Menschen festgehalten, so erfährt sich der Mensch auch selbst als Totum und als Zerrissensein zugleich, als ganzer und als gespaltenen Mensch, als Herr oder Knecht und als ganze Menschheit. Auch hier tritt, wie im Geschichtsprozeß, die Individualität als Besonderheit zurück. Wie in der Geschichte Größe nicht als Zufälligkeit der Person, sondern als Gegenwart der Vernunft über sie erscheint, die sich der Leidenschaften bedient, so entspricht dem Begriff die Gattung. „Die Krankheit unserer Zeit“, heißt es im ersten Teil des „Systems der Philosophie“, „ist es, welche zu der Ver zweiflung gekommen ist, daß unser Erkennen nur ein subjektives und daß dieses Subjektive das Letzte sei.“⁴³ Der Mensch ist Gattung so weit wie die Geschichte Vernunft ist, er ist existierende und werdende Gattung. Zum Verhältnis von Gattung und Individualität liest man im zweiten Teil des „Systems“: „Dieser Unterschied ist ein Prozeß, dessen Resultat ist, daß die Gattung als das Allgemeine zu sich selbst kommt und die unmittelbare Einzelheit negiert wird. Dieses Untergehen ist der Tod des Individuums; die organische Natur endet damit, daß, indem der Einzelne stirbt, die Gattung zu sich selber kommt, und so sich Gegenstand wird: was das Hervorgehen des Geistes ist.“⁴⁴ Nachdem sich das Individuum durch Zeugung „als ein anderes reproduziert hat, stirbt es ab.“⁴⁵ Der Tod

40 Ebd., S. 61.

41 Ebd., S. 61.

42 Ebd., S. 59.

43 Hegel: Enzyklopädie I § 22 Zusatz, a.a.O., Bd. 8, S. 81.

44 Hegel: Enzyklopädie II § 367 Zusatz, a.a.O., Bd. 9, S. 668.

45 Ebd.

wird als Zukunft aufgehoben und damit seines Dementis entkleidet; der Naturprozeß entspricht der Erledigung der geschichtlichen Funktion. Nur die Hülse, ein Leichnam bleibt; so war Cäsars Leichnam nur eine Hülse, weil seine Aufgabe erfüllt war. Nicht als Individuum, das zwischen Geburt und Tod gepfercht ist, erfährt sich der Mensch als Totalität, das Bewußtsein des Individuums könnte nur affirmativ bleiben: erst als Gattung umgreift der Mensch seine Geschichte und Zukunft, besitzt er Gedächtnis, um sich einzuholen, vermag er sich selber zu transzendieren. Das Individuum ist zufällig; Gattungs- und Vernunftcharakter sind ineinander geschlossen. Als Gattung ist die Vernunft gegenwärtig und werdend. Dies heißt aber, daß die reale Gattung entzweite Vernunft ist, die ihren Widerspruch aushalten muß, das reale Gattungsbewußtsein ist das gekreuzigte Bewußtsein. Bildung wendet sich damit der Gattung zu; dies ist noch bürgerlicher Aufstieg, kein Individualitätsprinzip mit Charisma und Ängsten, schließlich Verabsolutierung des Todes. In der entzweiten Gattung liegt der Klassencharakter der Gesellschaft verborgen; er ist ihre Entzweigung. Die entzweite Vernunft ist die entzweite Gesellschaft selbst. In ihr erfahren wir uns als Mensch und als zerrissener Mensch.

Das Verhältnis von Totum und Geschichte im Hegelschen Denken hat Ernst Bloch in seiner souveränen Untersuchung „Subjekt-Objekt“ zum Gegenstand gemacht. „Hegel selber hat letzthin wohl bemerkt, daß der Begriff allein nicht laufen könne. Er sah das Problem des Anstoßes zur dialektischen Bewegung und fügte einen Faktor ein, der, wenn er nicht willenshaft, so doch auch nicht rein logisch ist. Es ist der Faktor der Totalität; Hegels Werk arbeitet mit ihm auf Schritt und Tritt oder läßt ihn für sich arbeiten. Totalität ist logisch ‚Einheit des Allgemeinen und des Besonderen‘, eben deshalb ist sie realphilosophisch bei Hegel konkrete Ganzheit, sodann Allheit“; ihr Gegenteil sei „das Stückwerk, das Unvollendete, das Endliche. Indem das Unvollendete aber vollendet werden will, das Endliche zugleich dieses ist, was immer wieder an seine Schranken anstößt, kommt von unerwarteter Seite Bedürfnis in den Begriff“.⁴⁶ Schmerz sei nach Hegel das Vorrecht der empfindenden Natur; er sei eine Negation in dem Selbst des Empfindenden, „eben weil das Empfindende das Gefühl seines Selbst hat, welches die Totalität ist, die über jene Bestimmtheit hinaus ist“.⁴⁷ Hegel habe das Eingedenken des Totum „unablässiger als jeder andere Philosoph“ eingeschränkt, und: „Diese Art Totalität: die des unvorhandenen Alles, nicht des vorhandenen Ganzen, ist das zusammenhaltende Ziel der dialektischen Bewegung, genau wie das Bedürfnis ihr Antrieb und Motor ist. Nur ein intentionales, ein tendenzhaftes Element dieses Endzustands, doch so viel immerhin, ist in jede Bewegung und Bewegungsgestalt eingebettet.“⁴⁸ Damit gäbe es hier

46 Bloch, Ernst: Subjekt-Objekt. In: Gesamt-Ausgabe, Frankfurt/Main 1962, Bd. 8, S. 138.

47 Ebd., S. 140.

48 Ebd., S. 144 f.

keine Trennung zwischen Weg und Endziel; „dessen Totum befindet sich vielmehr in jedem Moment des Weges, sofern es überhaupt einer ist“.49

Erst über den Widerspruch wird Bildung zur Welt des sich entfremdenden Geistes, der Entfremdung aufs äußerste ausgeliefert, weil sie selber verdoppelte Welt ist; sie wird zum Inbegriff der Empörung. An ihr exemplifiziert sich die Dialektik. „Die Welt des Geistes“, liest man in der Phänomenologie, „zerfällt in die gedoppelte; die erste ist die Welt der Wirklichkeit oder seiner Entfremdung selbst, die andere aber die, welche er, über die erste sich erhebend, im Aether des reinen Bewußtseins sich erbaut. Diese, jener Entfremdung entgegengesetzt, ist eben darum nicht frei davon, sondern vielmehr nur die andere Form der Entfremdung, welche eben darin besteht, in zweierlei Welten das Bewußtsein zu haben, und beide umfaßt.“50 Der Zusammenhang wird voll entfaltet. „Wodurch also das Individuum hier Gelten und Wirklichkeit hat, ist die Bildung. Seine wahre ursprüngliche Natur und Substanz ist der Geist der Entfremdung des natürlichen Seins.“51 Was in Beziehung auf das einzelne Individuum als seine Bildung erscheint, „ist das wesentliche Moment der Substanz selbst“52; die Bewegung der sich bildenden Individualität „ist daher unmittelbar das Werden derselben, als des all-gemeinen gegenständlichen Wesens, d. h. das Werden der wirklichen Welt“.53 Der entscheidende Charakter der Bildung konnte nicht schärfer gefaßt werden. In dem Kapitel der Phänomenologie „Der sich entfremdete Geist, die Bildung und ihr Reich“ wird Bildung nun vollends als aufklärerische Macht unter ihre reale Bedingung gerückt, so sehr dies auch stets überhöht bleibt. Bildung ist zerrissenes Bewußtsein, Bewußtsein, das um seine Totalität ebenso weiß wie um sein Zerschlagensein, heillos gefährdetes Bewußtsein. „Indem das reine Ich selbst sich außer sich und zerrissen anschaut, ist in dieser Zerrissenheit zugleich alles, was Kontinuität und Allgemeinheit hat, was Gesetz, Gut und Recht heißt, aus einander und zu Grunde gegangen“, und: „Das reine Ich selbst ist absolut zersetzt.“54

Der unmittelbare Widerspruch, schreibt Hegel, sei im reinen Ich selbst gesetzt; dieses Bewußtsein sei „mit dieser absoluten Zerrissenheit verknüpft“.55 Die Sprache der Zerrissenheit aber „ist die vollkommene Sprache und der wahre existierende Geist dieser ganzen Welt der Bildung. Dies Selbstbewußtsein, dem die seine Verworfenheit verwerfende Empörung zukommt, ist unmittelbar die absolute Sichselbstgleichheit in der absoluten Zerrissenheit, die reine Vermittlung des reinen Selbstbewußtseins mit sich selbst. Es ist die Gleichheit

49 Ebd., S. 145.

50 Hegel: Phänomenologie des Geistes, a.a.O., Bd. 2, S. 376.

51 Ebd., S. 377.

52 Ebd., S. 378.

53 Ebd., S. 378.

54 Ebd., S. 397.

55 Ebd., S. 397.

des identischen Urteils, worin eine und dieselbe Persönlichkeit sowohl Subjekt als Prädikat ist. Aber dies identische Urteil ist zugleich das unendliche; denn diese Persönlichkeit ist absolut entzweit, und Subjekt und Prädikat schlechthin gleichgültige Seiende, die einander nichts angehen, ohne notwendige Einheit, sogar daß jedes die Macht einer eignen Persönlichkeit ist.“⁵⁶ Die Formulierung weist unmittelbar auf das Marxsche Frühwerk. Das Fürsichsein hat sein Fürsichsein zum Gegenstand – „als ein schlechthin Anderes“ –, und zugleich „eben so unmittelbar als sich selbst“. Es ist also hier „der seiner in seiner Wahrheit und seines Begriffes bewußte Geist dieser realen Welt der Bildung vorhanden“.⁵⁷

Im Zugang ist der Charakter der absoluten Auflösung enthalten. Reine Bildung ist „absolute und allgemeine Verkehrung und Entfremdung der Wirklichkeit und des Gedankens“. Alle Momente der erfahrenen Welt verkehren sich „eins im Andern, und jedes ist das Gegenteil seiner selbst“. Das identische Subjekt-Objekt, das gefunden werden soll, ist am weitesten entrückt. Aber dieses preisgegebene Wesen „ist vielmehr die Rückkehr des Wesens in sich selbst“. In der Auflösung aller Bestände schlägt die Verworfenheit „zum Adel der gebildetsten Freiheit des Selbstbewußtseins“⁵⁸ um. Was vorhanden sei, sei also dies, „daß alle Momente eine allgemeine Gerechtigkeit gegen einander ausüben, jedes eben so sehr an sich selbst entfremdet, als es sich in sein Gegenteil einbildet und es auf diese Weise verkehrt“.⁵⁹ Das zerrissene Bewußtsein als Bewußtsein „der absoluten Verkehrung“ ist das Bewußtsein von absoluter Entfremdung, das hier als Bildung gefaßt wird; es ist dieses Bewußtsein, das über seinen eigenen Widerspruch hinausweist, dessen Martyrium zum Boden der Auferstehung wird.

Bildung wird somit zum notwendigen Durchgangspunkt; sie ist äußerste Entfremdung und Beginn ihrer Aufhebung. Sie ist das gekreuzigte Bewußtsein, das, an den Augenblick seiner Qual genagelt, Totalität in ihm erfährt, als endgültige Widerrufung und Heiligung. In das ruhige Bewußtsein fällt keine besondere Einsicht über die Welt der Bildung; „diese hat vielmehr selbst das schmerzlichste Gefühl und die wahrste Einsicht über sich selbst, – das Gefühl, die Auflösung alles sich Befestigenden, durch alle Momente ihres Daseins hindurch gerädert, und an allen Knochen zerschlagen zu sein“.⁶⁰ Eben dies ist ihre geschichtliche Aussicht, Bildung wird zum Hebel der Veränderung, indem sie ihren Preis zahlt. „Es ist die sich selbst zerreißende Natur aller Verhältnisse und das bewußte Zerreißen derselben; nur als empörtes Selbstbewußtsein aber weiß es seine eigene Zerrissenheit, und in diesem Wissen derselben hat es sich unmittelbar darüber erhoben.“⁶¹ Die Auflösung der verkehrten Welt kann nicht

56 Ebd., S. 399 f.

57 Ebd., S. 400.

58 Ebd., S. 400.

59 Ebd., S. 401.

60 Ebd., S. 414.

61 Ebd., S. 405.

durch das einfache Bewußtsein erfolgen, zu dem kein Weg zurückführt; der Widerspruch will bis zum Ende durchlaufen sein. „An die allgemeine Individualität aber gerichtet kann die Forderung dieser Entfernung nicht die Bedeutung haben, daß die Vernunft das geistige gebildete Bewußtsein, zu dem sie gekommen ist, wieder aufgeben, den ausgebreiteten Reichtum ihrer Momente in die Einfachheit des natürlichen Herzens zurückversenke, und in die Wildnis und Nähe des tierischen Bewußtseins, welche Natur auch Unschuld genannt wird, zurückfalle; sondern die Forderung dieser Auflösung kann nur an den Geist der Bildung selber gehen, daß er aus seiner Verirrung als Geist zu sich zurückkehre, und ein noch höheres Bewußtsein gewinne.“⁶²

Bildung erscheint somit schließlich als spezifisches Produkt der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Arbeit; sie ist Ausdruck ihrer Dichotomie. Sie ist Entfremdung als Reflexion; der Widerspruch wird bewußt. Die Gesellschaft hat ihr Dunkel verlassen, ohne Licht zu haben; am Rande des Zwiellichts angelangt, wird ihr beschädigtes Selbst nun erst erfahren und in die Möglichkeit seiner Aufhebung gerückt. In der äußersten Entfernung von Subjekt und Objekt ist Bildung bewußt erfahrener Schmerz, der sich über sich selbst erheben und damit zurücklassen kann. Als Instrumentarium einer absoluten Destruktion legt die Bildung das höhere Bewußtsein als Möglichkeit frei, verweist sie auf die Überwindung einer tatsächlichen Zerrissenheit. Der Widerspruch, den die Bildung an sich erfährt, ist Gattungswiderspruch, Widerspruch einer unvollendeten Gattung, den diese über sich selber austragen muß. Sie trägt ihn aus, indem sie die Geschichte ihrer eigenen Arbeit vollendet, als Vollendung der Geschichte des Knechts. Das bürgerliche Individuum kann seine Bildung nur durch den eigenen Untergang als Zukunft setzen. Die Dialektik der bürgerlichen Bildung ist die Dialektik ihrer eigenen Auflösung; mit ihr verweist sie auf Heilung. Geschichte wird damit, unter jedem nur möglichen Aspekt, zur Bildungsgeschichte, zur Geschichte der Reflexion, die den Riß erfährt und ihn damit erst in das Bewußtsein, in ein eigenes Leiden nehmen kann, womit bewußte Geschichte möglich wird, Ende von Naturauslieferung. Auch für die Bildung gilt, daß es spät werden muß, bevor die Eule der Minerva zu ihrem Flug ansetzen kann. Subjekt und Prädikat sind nun einander vollkommen gleichgültig geworden; die Wirklichkeit öffnet den Boden für die bewußte Gestalt, für den Beginn einer Freiheit, die Erkenntnis ist. Nichts anderes ist gemeint, wenn Angelus Silesius im Cherubinischen Wandersmann aussagt: „Der ungewordene Gott wird mitten in der Zeit / Was er nie ist gewest in aller Ewigkeit“, und: „Der Mensch hat eher nicht vollkommne Seligkeit / Bis daß die Einheit hat verschluckt die Anderheit.“⁶³

62 Ebd., S. 403 f.

63 Silesius, Angelus: Cherubinischer Wandersmann. In: Sämtliche poetischen Werke und eine Auswahl aus seinen Streitschriften, zwei Bände, Berlin 1923, Band I, S. 137/138.

In der historischen Wirkung wird die Dialektik dort aufgenommen, wo der gesellschaftliche Bruch unmittelbar erfahrbar ist; zunächst in Rußland, dann in den Ländern der dritten Welt. Der angelsächsische Industrialismus bleibt von ihr fast unberührt; in England vor allem verschleiert die Expansion des Kapitals die tatsächlichen Widersprüche. Mit dem entscheidenden Gegenbegriff der Evolution wird ein fortschreitender Prozeß der Humanisierung in den Mittelpunkt gerückt, die Ideologie der Londoner City, mit der sie sich selbst verklärt. Nur dort, wo die Widersprüche den höchsten Grad von Anachronismus besitzen, werden These und Antithese ganz augenfällig. Der reife Kapitalismus verdeckt seine Widersprüche, läßt sie durch die Hintertür wirksam werden als psychische Verkrüppelung.

Die Folgen lassen sich hier nur andeuten. Unter der Decke des objektiven Geistes, des Staates, der preußisch-konservativen Stornierung des Systems beginnt ein Prozeß der Verselbständigung der Elemente, der bis heute unabgeschlossen ist. Er geht in den Werdeprozeß der Geschichte ein und umfaßt, vom Stalinismus bis zum Faschismus, ein unübersehbares Spektrum. Dies ist ganz ungewöhnlich, und, in einem anderen Bereich, nur der Stellung Richard Wagners in der modernen Musik vergleichbar. Die Freilegung des Gedankens ist an der Nahtstelle des historischen Progreß zugleich Destruktion des Systems, Auflösung seines Bestands. Die entscheidenden Ansätze erfolgen sofort. Mit Marx wird der reale geschichtliche Inhalt des Begriffs vom Proletariat zu Ende gebracht, es ist anhebende Universalität. Im Verhältnis von Individuum und Begriff macht Stirner die Person zur Gattung, der Begriff wird zum Gespenst. Das bürgerliche Individuum, an der Grenze des Nichts, erhebt sich damit zur universellen Zukunft. Entfremdung ist in beiden Fällen der Ausgangspunkt; ihre Aufhebung wird zur Totalität schöpferischer Gegenwart.

Franz Rosenzweig, einer der tiefsten Kenner Hegels, hat das System im „Stern der Erlösung“ auf eine knappe Formulierung gebracht. „Die wißbare Welt wird wißbar durch das gleiche Denkgesetz, das auf der Höhe des Systems als oberstes Seinsgesetz wiederkehrt.“⁶⁴ An diesem Punkte verweist Rosenzweig auf den einzigen wirklichen Gegner Hegels in seiner Zeit: Kierkegaard. „Der Punkt war das eigene, Sören Kierkegaardsche, oder sonst irgendwie mit Vor- und Zunamen gezeichnete“, und: „– die Behaftetheit mit Vor- und Zunamen, das Eigene im strengsten und engsten Sinn des Worts blieb übrig.“⁶⁵ In der Tat ist der Name entscheidend – „ich habe Dich bei Deinem Namen gerufen“⁶⁶ –, die Welt fällt auf die Schultern des Einzelnen zurück. Der Satz, daß die Subjektivität die Wahrheit sei, gewinnt von daher eine metaphysische Dimension. Auch bei Kierkegaard tritt das bürgerliche Subjekt in seiner

64 Rosenzweig, Franz: Der Stern der Erlösung, Heidelberg 1954, 3. Aufl., S. 12.

65 Ebd., S. 12.

66 Altes Testament – Jesaja 43, Vers 1.

ganzen Zerrissenheit zutage, als Neurose und an der Grenze der Selbstauslöschung; in der Vermittlung mit dem Allgemeinen wird das Individuum jedoch auf unerhörte Weise befestigt; sein Schmerz wird durch niemanden abgegolten. Auch dies vollzieht sich über die Auseinandersetzung mit Hegel; die Analyse des „unglücklichen Bewußtseins“ in „Entweder-Oder“ zeigt die entscheidende Geburtsstätte an. Dem Umweg des Geistes über die Massengräber der Geschichte, einer Dialektik, die Alles und Jedes rechtfertigen kann, Geschichte nur mehr zum Inbegriff von Strategie und Taktik macht, steht der Mensch nun im Wege. Der Augenblick gewinnt unwiderrufbare Geltung, ist verwundender Pfeil, transzendente Gegenwärtigkeit. Die absolute Gegenposition erscheint retrospektiv als stets wieder neu zu lösender Widerspruch, im Gegensatz zu Lukács, der Kierkegaard nur als Erscheinung des bürgerlichen Vernunftzerfalls wertet.

Erst mit der Reflexion erhebt sich der Mensch nach Hegel zum bewußten Gestalter der Welt, erst mit der erfahrenen Gebrochenheit kann er sie überwinden. So heißt es in den „Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte“: „Liegt nicht eine tiefe Wahrheit darin, daß der einzelne Mensch erst dann zu sich selber kommt, wenn er in den Bruch mit sich selbst getreten ist, wenn Unglück seine Unmittelbarkeit vernichtet?“ Das reflexionslose Glück ist dahin; mit der Erhebung zur Reflexion wird die tiefste Zäsur erfahren. Was für das Individuum gilt, gilt für die Weltgeschichte. Erst wenn vom „bittern Trank“⁶⁷ getrunken ist, wird die Differenz des empirischen Daseins mit der Idee empfunden. Der Geist, der aus dem Untergang alter Formen entsteht, aus dem zu Tode verurteilten Leben, tritt gegen sich selber auf, „verzehrt sein Dasein, aber indem er es verzehrt, verarbeitet er dasselbe, und was seine Bildung ist, wird zum Material, an dem seine Arbeit ihn zu neuer Bildung erhebt“.⁶⁸ Die Philosophie fängt an mit dem Untergange eines realen Daseins. Frische der Jugend und der Lebendigkeit sind schon dahin mit der Abstraktion, und: Versöhnung ist „eine Versöhnung nicht in der Wirklichkeit, sondern in der ideellen Welt“. Eine andere ist zugleich angezeigt. In den „Vorlesungen über die Aesthetik“ lesen wir: „In dieser Rücksicht wäre zwar die höchste Handlung des Geistes die Weltgeschichte selber, und man könnte diese universelle Tat auf dem Schlachtfelde des allgemeinen Geistes zu dem absoluten Epos verarbeiten wollen, dessen Held der Menscheng Geist, der Humanismus sein würde, der sich aus der Dumpfheit des Bewußtseins zur Weltgeschichte erzieht und erhebt.“⁶⁹ Nur die Realisation als Kunst setze dieser Aussage Grenzen.

67 Hegel: Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte, a.a.O., Bd. 11, S. 119.

68 Ebd., S. 113.

69 Hegel: Vorlesungen über die Aesthetik III, a.a.O., Bd. 14, S. 357 f.

II.

Institutionalisierte Bildung im umfassenderen Sinne entsteht nach Hegel erst mit dem reif gewordenen Bedürfniszusammenhang der Gesellschaft, einem erreichten Grad ihrer Rationalität; sie wird im Sinne eines ausgebreiteten Obligatoriums zudem erst möglich, wenn dem Staat seine Rolle als rationaler Organisator der Gesellschaft zufällt. Erst mit dem Beginn der Neuzeit, der Rolle des aufklärerischen Staates sind diese Bedingungen erfüllt, nach Marx erst mit dem Entstehen der Großindustrie. Die Vielzahl der mittelalterlichen Träger entfällt. Als Institution macht die Schule bereits ein abstraktes Verhältnis offenbar; sie ist Heraustreten aus einem ursprünglicheren, ist Verhältnis von Distanz, sie macht das Allgemeine zum Gegenstand. Sie ist eine entfremdete Welt, Ausdruck von Verdoppelung und Entzweiung.

Das praktische Bildungsverhältnis, das sich aus dem Hegelschen Werk ergibt, ist loyalistisch und subversiv zugleich. Es muß der Versuch gemacht werden, dieses Verhältnis auf seinen eigentümlichen Ausgangspunkt zu beziehen. Der Gesamtzusammenhang des Systems wird auch hier offenbar. In die Bildungstheorie geht die außerordentliche praktische Erfahrung Hegels ein. Ein unmittelbares pädagogisches Interesse legt schon der Gymnasiast an den Tag; viele Jahre der Hauslehrertätigkeit und der Wirksamkeit als Direktor des Nürnberger Ägidien-gymnasiums schlagen sich vielfältig nieder. Die „Gymnasialreden“ und die „Philosophische Propädeutik“ gewinnen in diesem Zusammenhang ihren besonderen Wert.

Geht man vom Schulbegriff aus, so gibt die Gymnasialrede vom 2. September 1811 wichtigen Aufschluß. Das Leben in der Familie, wird statuiert, sei „ein Verhältnis der Empfindung, der Liebe, des natürlichen Glaubens und Zutrauens“. ⁷⁰ Es sei das erste notwendige Verhältnis des Individuums. Die bürgerliche Familie wird nachgezeichnet, ein Bild ihrer Intimsphäre entsteht. Für die objektive Welt dieses Bürgertums jedoch „gilt der Mensch durch das, was er leistet“. Hier wird ihm „wenig aus Liebe und um der Liebe willen; hier gilt die Sache, nicht die Empfindung“. Diese Welt mache ein vom Subjektiven unabhängiges Gemeinwesen aus; der Mensch gilt darin nach „der Brauchbarkeit für eine ihrer Sphären“. Auf diese Welt hin hat die Schule vorzubereiten; für das Individuum bedeutet sie den Bruch mit seiner Naturgeschichte, wie sie selber als Bruch der Naturgeschichte institutionshaft entstand. Die Schule führt das Individuum „aus dem Naturverhältnisse der Empfindung und Neigung in das Element der Sache“. ⁷¹ Damit wird Schule zur Zwangsanstalt ebenso wie zu einer Institution, in der das historisch handlungsfähige Subjekt herangebildet wird. Das sinnlich unbewußte Leben tritt

⁷⁰ Hegel: Gymnasialreden, a.a.O., Bd. 3, S. 269.

⁷¹ Ebd., S. 269.

in die Entzweiung der verständigen Welt. Kein Weg führt daran vorbei, weil die Schule selber Produkt eines geschichtlichen Prozesses ist, den man nicht nach Belieben aufheben kann. Die Härte, mit der dies ausgesagt wird, entspricht der Härte der Wirklichkeit, in die eingetreten werden soll. Der Realismus Hegels ist ohne Zugeständnis. In der gleichen Gymnasialrede wird die kontradiktorische Inhaltlichkeit von Bildung mit angezeigt. Ist die bürgerliche Gesellschaft Kampf aller gegen alle, so ist sie zugleich Regulierung dieses Prozesses durch den frühkapitalistischen Staat, der sich als objektiver Geist über die Walstatt erhebt; beide Momente sind über den schulischen Bildungsvorgang umfaßt. Die Schule hat „ein Verhältnis zur wirklichen Welt, und ihr Geschäft ist, die Jugend zu derselben vorzubereiten.“ Diese wirkliche Welt ist ein zusammenhängendes Ganzes „von Gesetzen und das Allgemeine bezweckenden Einrichtungen“⁷², die Einzelnen gelten diesem Allgemeinen gemäß, Schule ist Unterwerfung. Das Dasein wird in ihr nach Zwecken und Regeln bestimmt, der individuelle Geist wird geglättet, um zum Wissen und Wollen des Allgemeinen zu gelangen. Das Allgemeine ist der Staat, er überdeckt den Konkurrenzkampf und ist zugleich seine Garantie. Der Staat ist, wie es in der Rechtsphilosophie heißt, „die Wirklichkeit der sittlichen Idee“⁷³, aber das Allgemeine als Wirklichkeit der Vernunft bleibt doch auch hier stets in einer untergründigen Differenz zum empirischen Staat; in der „Philosophischen Propädeutik“, die für den Gymnasialunterricht geschrieben wurde, heißt es im § 196 der zweiten Abteilung: „Der Staat macht als das Allgemeine den Gegensatz zu den Individuen. Er ist um so vollkommener, je mehr das Allgemeine der Vernunft entspricht.“⁷⁴ Ein subversives Defizit wird erkennbar. Zugleich ist die Schule Feld bürgerlicher Konkurrenz. „In dieses System der Allgemeinheit sind aber zugleich die Neigungen der Persönlichkeit, die Leidenschaften der Einzelheit und das Treiben der materiellen Interessen verflochten; die Welt ist das Schauspiel des Kampfs beider Seiten miteinander.“⁷⁵ Schule ist Sozialfeld des Konkurrenzkapitalismus, sie gibt Zeugnisse, selektiert, versetzt, ein jeder erhält in der Klasse seinen Platz nach Leistung. Die Schule ist damit ebenso Wettbewerbsfeld wie Staatsanstalt, sie treibt den Wettbewerb an und zwingt ihn zugleich unter die vorgegebene Form; „so haben die Arbeiten der Schule auch ihre Urteile, ihre Auszeichnungen und Bestrafungen, eine relative Wichtigkeit, und ihre vornehmste Gültigkeit innerhalb dieser Sphäre.“⁷⁶ Wesentlich ist, wie Grundsätze und Handlungsweisen nicht sowohl in bewußter Reflexion an den Geist gebracht werden, „als vielmehr ein substantielles Element sind, in welchem der Mensch lebt und wonach er seine geistige Organisation bequemt“.⁷⁷

72 Ebd., S. 272.

73 Hegel: Grundlinien der Philosophie des Rechts, a.a.O., Bd. 7, S. 328.

74 Hegel: Philosophische Propädeutik, a.a.O., Bd. 3, S. 221.

75 Hegel: Gymnasialreden, a.a.O., Bd. 3, S. 272 f.

76 Ebd., S. 273.

77 Ebd., S. 266.

Die Schule ist Reproduktion der wirklichen Verhältnisse, aber in einer besonderen, nur ihr adäquaten Weise. Sie ist nicht das Leben selbst, sie ist nur „eine stille, innere Vorbereitung und Vorübung zu demselben“⁷⁸, sie bereitet in einem eigenen, aus der Unmittelbarkeit herausgesetzten Raum den Einzelnen zu. Sie ist Isolierung von der Realität, um auf sie vorbereiten zu können, ihr Nachriß im Windschatten, eine eingeschlossene Welt, die ihren Ursprung im Kloster erkennbar läßt und dem verführenden Einfluß gärender Umstände fern bleiben soll; sie ist Fremdheit. In diesem Raum, hinter seinen Mauern, soll die Subjektivität unter das Objektive geschlagen werden, vollzieht sich ein Aneignungsprozeß, dessen asketische Selbstverstümmelung und Bewußtseinsspaltung unübersehbar sind. „Es tritt hiermit nunmehr für den Menschen die zweifache Existenz ein, in welche sein Leben überhaupt zerfällt, und zwischen deren in Zukunft härteren Extremen er es zusammen zu halten hat. Die erste Totalität seiner Lebensverhältnisse verschwindet“⁷⁹, heißt es in der Gymnasialrede vom 2. September 1811. Der Mensch gehört jetzt zwei abgesonderten Kreisen an, seine Existenz ist zerschnitten. Da Schule jedoch stets nur Gymnasium in diesem Kontext meint, ist ausschließlich bürgerliche Jugend umfaßt; ihr langsamer Reifeprozess mit Umwegen und zwiespältigen Träumen, die besondere Bedingung, der sie unterliegt als Aneignung und Verinnerlichung des Begriffs, der abstrakten Form von Herrschaft, mit der sie sich identifizieren soll. Die selektierte Minderheit wird auf ihre natürliche Interessenidentität hin erzogen, doch ist es bewußte Identifikation, die erstrebt wird. Indem die Bewußtseinsbildung den gesamten Prozeß bestimmt, wird das antizipierte Ergebnis zugleich seiner Gewißheit enthoben; die Differenz des Allgemeinen mit dem Vernünftigen bleibt unfestgelegt. Auch hier soll Entfremdung aufgehoben werden, eine kommende Totalität der Lebensverhältnisse bleibt angezeigt.

Schule ist gesonderte Welt, die eine ursprüngliche Einheit zerreißt. Hier, für die Kindheit, bleibt Romantisches stehen, das seiner Verlorenheit anheimfällt. Das Gymnasium, das den beherrschenden Gegenstand bildet, als Anstalt des oberen Bürgertums, hatte mit der Auslösung des Neuhumanismus eine neue Qualität gewonnen, einen veränderten, artifiziellen Charakter gegenüber der Notdurft des Lebens. Als gesellschaftliches Kunstprodukt separierte sich diese Schule deutlich von realistischen Anstalten oder den Formen gar elementarer Bildung. Umreißt man die Situation, so bleibt dem Adel institutionalisierte Bildung bis tief in das 19. Jahrhundert hinein fremd; Attitüden werden eingeübt, die als selbstverständlich vorgegeben sind, auch die Kadettenschulen sind, wie die früheren Ritterakademien, nur eine Anpassung an das Unausweichbare, an einen Wissenserwerb, den die Ausführung des kriegerischen Handwerks verlangt.

78 Ebd., S. 273.

79 Ebd., S. 270.

Volks- und Realschulen sind zugleich noch unmittelbar auf die praktischen Bedürfnisse abgestimmt, in das Materiale eingewickelt; die Volksschule zumal erreicht nur einen geringen Abstraktionsgrad, ihr institutioneller Eigencharakter bildet sich erst mit der Industrie heraus, mit dem Zwang, veränderte Qualifikationen über vermittelte Prozesse sicherzustellen. Erst mit diesem Zwang entsteht auch hier ein Schein autonomer Pädagogik, der sich auf eine Institution eigener, gereifter Formbestimmung innerhalb des gesellschaftlichen Gefüges stützen kann, eine Institution, die das Bedürfnis auf eigene Weise vermittelt. Noch für die Fabrikschulen der eben entstehenden Industrie gilt dieses nicht, die vorindustrielle Form der Industrie- und Arbeitsschulen sucht sich zunächst noch über den industriellen Prozeß fortzusetzen, bis ihre Funktionsunfähigkeit offenbar wird. Diesen gesamten Bereich, der sich durch die Postulate des Neuhumanismus nur wenig verändert, schließt Hegel aus, vielmehr streift er ihn nur am Rande. Er ist für die bewußtlose Praxis geschaffen, das Allgemeine erscheint nur in der Form des Glaubens. So lesen wir in der Gymnasialrede vom 29. September 1809, daß wir „uns des weisen Verhältnisses zu freuen haben“, das unsere „allerhöchste Regierung hierin festgesetzt hat“.⁸⁰ Dieses Verhältnis bestehe vornehmlich in der „Vervollkommenung der deutschen Volksschulen“; es werden dadurch allen die Mittel verschafft, „das ihnen als Menschen Wesentliche und für ihren Stand Nützliche zu erlernen“.⁸¹ Damit werde das Gymnasium zugleich von ungeeigneten Elementen befreit; es wird „durch zweckmäßigere Kenntnisse und Fertigkeiten ersetzt“.⁸² Als vorübergehende Bemerkung liest man in der Rede vom 2. September 1811, daß sich im Fortrücken durch die Klassen der Bestand reinigt, „durch das Übergehen zum Gewerbe oder in andere Anstalten“.⁸³ Der Bereich unmittelbarer Nützlichkeit bleibt unterhalb der entscheidenden Bildungsschwelle; er verbleibt der Massenbildung bis in das gewerbliche Bürgertum hinein, die Frau vornehmlich besitzt nur insoweit Bildungsanspruch, als sie im Produktionsprozeß tätig wird, als Angehörige unterprivilegierter Klassen. Als arbeitsloses Statussymbol wird sie indes Gegenstand der Bewußtseinsspaltung, die Bestimmung der Frau liege nicht nur im Verhältnis der Ehe, sie sei vielmehr eine unterirdische Macht, ihr Wesen liege nicht am „Tage des Bewußtseins“⁸⁴, sei dem der Wirklichkeit enthobenen Göttlichen nahe als „innerliches Gefühl“.⁸⁵ Die Ambivalenz des Verhältnisses wird sofort deutlich, wenn es in der Vorrede der Phänomenologie heißt, daß das Widermenschliche, das Tierische darin bestünde, „im Gefühle stehen zu bleiben und nur durch dieses sich mitteilen zu können“.⁸⁶

80 Ebd., S. 235.

81 Ebd., S. 235.

82 Ebd., S. 235.

83 Ebd., S. 275.

84 Hegel: Phänomenologie des Geistes, a.a.O., Bd. 2, S. 348.

85 Ebd., S. 349.

86 Ebd., S. 63.

Den Zusammenbruch der von Stephani, einem sehr bedeutenden Pädagogen, ins Leben gerufenen Nürnberger höheren Töchterschule bejubelt Hegel; das Geld sei zum Fenster herausgeworfen worden. Wie in manchem, so bleibt Hegel auch hier weit hinter der Position zurück, die von den hervorragenden Vertretern der neuhumanistischen Bewegung bereits erreicht worden war, aber auch von Kant, Fichte und Schleiermacher; reaktionärste Romantik ist im Spiel. Für das Schulwesen ist jedoch zunächst die Erkenntnis entscheidend, daß sich die Aufarbeitung des Bildungsprozesses auf eine schmale Selektion begrenzt, auf die Söhne der bürgerlichen Crème. Sie treten in eine Schule ein, die in die weiteste Distanz gerückt ist, in ihr werden sie den Widersprüchen auf die mittelbarste Weise unterworfen, sollen sie sich an ihnen abarbeiten, an einem kunstvoll in das Abstrakte gerückten Leben, das sie zugleich züchtigt und hoffnungsvoll macht. Hier wird die Anstrengung des Begriffs erbracht, Wirklichkeit entsinnlicht, die Grundlage eines Verhältnisses von Theorie und Praxis geschaffen, das sich in äußersten Spannungen bewegt. Die subversive Dimension wird nur für eine Elite erfahrbar, deren Interessenidentität sichergestellt erscheint; für sie trägt der erfahrene Widerspruch Aussicht auf Aufhebung in sich, eingehüllt in legitimistisches Ritual. In der durchleuchtenden Fragestellung jedoch werden die Umrisse einer allgemeineren Bedeutung erkennbar; schulischer Bildungsprozeß und dialektischer Gesamtzusammenhang des Denkens verweisen aufeinander.

Es ist das neuhumanistische Gymnasium, auf das sich die Bildungstheorie im engeren Sinne bezieht. Der bürgerlichen Oberklasse wird ihre Bildung nicht leicht gemacht; der Rückbezug auf die humanistische Überlieferung ist von großer Strenge, permissive Tendenzen kommen an keiner Stelle auf. Die Selbständigkeit, die erreicht werden soll, besteht in dem Einssein von Individualität und Allgemeinheit, das Allgemeine soll durch die Einzelheit konkrete Gestalt gewinnen, die Subjektivität wird über ihre Erhebung zum Allgemeinen ihrer Zufälligkeit entkleidet. Dabei bleibt im Hintergrund, daß die Zöglinge dieses Allgemeine als Staat repräsentieren werden. Die grundlegende Position wird vielfach wiederholt: Im Begriff der Bildung wird das Allgemeine mächtig, Bildung hat den Begriff zum Gegenstand, nicht das empirisch Zufällige. Die Individualität ist nur, indem sich das Allgemeine denkend in ihr entfaltet. Insofern ist der Mensch, was er sein soll, erst durch Bildung, Vernunft wird durch Erziehung verwirklicht, im Kinde ist nur ihre innere Möglichkeit. Die Pädagogik betrachtet den Menschen als natürlich, aber sie zeigt den Weg, „ihn wiederzugebären“⁸⁷, seine erste Natur zu einer zweiten, geistigen umzuwandeln, so daß diese in ihm zur Gewohnheit wird. Der gebildete Mensch kennt schließlich an den Gegenständen ihre verschiedenen Seiten, er kann ihre Bewegung

87 Hegel: Grundlinien der Philosophie des Rechts, a.a.O., Bd. 7, S. 234.

nachvollziehen, er ist dialektisch gebildet. „Was in Beziehung auf das einzelne Individuum als seine Bildung erscheint, ist das wesentliche Moment der Substanz selbst, nämlich das unmittelbare Übergehen ihrer gedachten Allgemeinheit in die Wirklichkeit“⁸⁸, heißt es in der Phänomenologie. Der Geist ist auch hier die absolute Gattung. Bildung ist Denken, mit dem sich der Mensch sammelt, mit dem er von seinen Begierden und Neigungen abstrahiert. Vorzüglich auch die Formulierung der Gymnasialreden: In der Bildung werden wir unser nach „dem wahrhaften, allgemeinen Wesen des Geistes gewärtig“.⁸⁹

In den einzelnen Stadien ihres Prozesses wird Bildung zu einem Vorgang der Unterwerfung, der schließliche Herrschaft des Menschen verbürgen soll, produktive Selbstentfaltung. Dies wird jedoch, in der reinen Bewußtseinspädagogik, nur mittelbar auf die Aneignung des Standes der Produktivkräfte bezogen, Arbeitsteilung ist erkennbar, das Bewußtsein ist Sache der Herrschenden, bewußtlose Arbeit Sache der Massen. Mit dem Eintritt in die Schule wird die schmerzlichste Zäsur erfahren, die noch unbewußte, sinnliche Welt des Kindes wird zerstört; die Feststellung findet deswegen ihre Wiederholung, weil sie die Voraussetzung für einen dialektischen Prozeß bildet, der mit dieser Zerstörung anhebt und die einzelnen Bildungsstufen kennzeichnet. Die zerstörte Welt wird schließlich aufgehoben, erscheint in ihrer Verwandlung. Sprache wird zum entscheidenden Instrumentarium, sie ist Qualität des Menschlichen schlechthin; sie erscheint als Herrschaftssprache, als Sprache des Begriffs, doch nur eine sozialistische Folklore kann diese Sprache aus dem Geschichtsprozeß eliminieren. Erst der Prozeß von Bewußtwerdung, der sich an der Sprache vollzieht, macht Welt zum Gegenüber, zeugt die Ausgangsposition im Subjekt-Objekt-Verhältnis. Der Charakter, mit dem Sprache zum Bildungsmittel wird, ist entfremdeter, sinnlich entleerter Charakter, er ist abstrakt, da das Abstrakte allein seine Aufhebung in sich birgt. Sinnlich verhaftete Sprache wird durch das Leben eingebracht und erneuert sich täglich im Umgang; Sprachübung der Schule ist Inbegriff leerer Abstraktion, einer zunächst mechanischen, der erfahrenen Vielfalt entrückten Welt; der Gegenstand der Übung verbirgt seinen wahren Inhalt. Sprache wird entfremdet, zum mechanischen Objekt, das sich über uns verhängt, sie ist Leere und Gewalt des Begriffs, zu dem die Mechanik hinführt. Hegel ist sich durchaus bewußt, daß dieses Verfahren, dessen dialektischer Bruch offenbar ist, im Widerspruch zur induktiven Methode steht, die mit Comenius ihren bedeutsamsten Anfang nimmt. „Es ist gesagt worden“, heißt es in der Gymnasialrede vom 29.9.1809, „daß die Geistestätigkeit an jedem Stoffe geübt werden könne, und als zweckmäßigster Stoff erschienen Teils äußerlich nützliche, Teils die sinnlichen Gegenstände, die dem jugendlichen oder

88 Hegel: Phänomenologie des Geistes, a.a.O., Bd. 2, S. 378.

89 Hegel: Gymnasialreden, a.a.O., Bd. 3, S. 241.

kindlichen Alter am angemessensten seien, indem sie dem Kreise und der Art des Vorstellens angehören, welche dies Alter schon an und für sich selber habe“.⁹⁰ Doch sei gerade an diesem Punkte der Sprung in eine veränderte Qualität unabweisbar, mit dem die Vermittlung eines neuen Sachverhalts beginnt; die über ihren Begriff verdoppelte, gesellschaftliche Welt wird zum Gegenstand. Die Durchführung des Prinzips ist ebenso abstrakt wie rigide, doch keineswegs zufällig oder gar schulmeisterlich. „Denn das Mechanische ist das dem Geiste Fremde, für den es Interesse hat, das in ihn hineingelegte Unverdaute zu verdauen, das in ihm noch Leblose zu verständigen und zu seinem Eigentume zu machen.“⁹¹ In der Gymnasialrede vom 30. August 1815 schlüsselt sich das zunächst schwer Verständliche noch besser auf. „Man mag in die Erlernung der Elementar-Kenntnisse noch so vielen Geist hineinbringen wollen, der Anfang muß doch immer auf eine mechanische Art geschehen; so weit nun haben wir es dermalen noch nicht darin gebracht, wie das in Maschinen so erfindungsreiche England, wo von Einem Lehrer in einer Schule 1000 Kinder besorgt werden, welche in Abteilungen von Schülern selbst Unterricht erhalten, und die, wie eine Anzahl Reihen von Ruderbänken, in regelmäßigen Takt-Schlägen Alle zugleich lernen“. Der Beziehungsreichtum dieser Stelle ist außerordentlich. Ist es ohnehin Grundsatz der wissenschaftlichen Bildung, daß sie den Geist „von sich selbst“⁹² trennt, um ihn aus seinem unmittelbaren, natürlichen Dasein, aus der unfreien Sphäre des Gefühls und des Triebhs herauszuheben, so wird dieser Sachverhalt hier in direkte Analogie zur beginnenden industriellen Revolution gebracht. Die nicht eben neue Methode des Lernens wird in einen Kontext gesetzt, der ebenso geschichtlich real wie als notwendiges Durchgangsstadium eines Befreiungsprozesses begriffen wird. Die notwendige Entfremdung, die dem Bildungsvorgang innewohnt, die Trennung des Geistes von sich selbst, die Erzeugung eines zunächst noch mechanischen, inhaltslosen Gegenüber, an dem er sich abarbeiten muß, ist nichts anderes als Reproduktion wirklicher Arbeitsentfremdung, wirklicher Arbeit im naturwissenschaftlich gesteuerten Prozeß der bürgerlichen Gesellschaft, der in der Genese des heranwachsenden Menschen wiederholt wird. In Wahrheit ist der Realismus dieser Theorie ungeheuer; Bildung gibt nicht vor, eigenes Reich von Freiheit und Glück zu sein, sie reproduziert Unterwerfung und Aussicht des Menschen, wie sie geschichtlich gegenwärtig sind.

Für den Vorgang gibt eine Bemerkung im dritten Teil des „Systems der Philosophie“ zusätzlich Aufschluß. Zur Bildung wird vermerkt: Die „Vereinzelung des Inhalts durch Abstraktion gibt die Teilung der Arbeit“.⁹³ Dies mache formelle

90 Ebd., S. 237f.

91 Ebd., S. 241.

92 Ebd., S. 291.

93 Hegel: Enzyklopädie, a.a.O., Bd. 10, S. 401.

Bildung aus, Entfremdung. So wird eine mechanische Aneignung vorgezogen; Reihen fremdbleibender Namen erscheinen, vom Menschen entrückte Zeichen, einer unverstandenen Wirklichkeit vergleichbar. Ist alles Lernen Unterwerfung der äußeren Welt durch die Form des Denkens, so geht dieser Unterwerfung die eigene voraus. Mit dem Namen fügt das Bewußtsein der Wirklichkeit eine zweite hinzu. Das Gedächtnis muß die Namen für Vorstellungen behalten, die durch die Erfahrung bereits in den Bildungsprozeß eingebracht worden sind, aber verworren oder erratisch, „hinter dem Rücken des Subjekts“, im Gedächtnis müssen sich diese Namen verselbständigen, eine eigene geordnete Welt bilden, die eine ihr gemäße Mächtigkeit sucht. Es sei in Namen, „daß wir denken“.⁹⁴ Damit wird alles Bildhafte ausgeschlossen, das Behalten muß „von innen heraus, aus dem tiefen Schachte des Ich hervorgebracht und hergesagt werden“.⁹⁵ Indem das Bewußtsein den Namen hinzufügt, gewinnt es die Voraussetzung eigener Produktivität. Lernen ist diese Bewegung, daß nicht ein Fremdes in den Geist kommt, sondern „daß nur sein eigenes Wesen für ihn wird oder daß er zum Bewußtsein desselben kommt“; die Bewegung ist Rückkehr des Geistes in sich selbst. Im Vorgang wird dies Anamnesis, Wiedererinnern, das Sinnliche wird zerstört, seinem Dunkel überliefert und über den Begriff rekonstruiert, in die Macht des Menschen gegeben. Das Kind wird von seinem Leben in konkreten Anschauungen abgezogen, „daß es die Bahn zu der Herrschaft über die Dinge betritt, die in der Erkenntnis liegt“. Hier kommt es zu entscheidenden Aussagen; mit der frühen Entwicklung des Menschen werden die Weichen gestellt. „Denn wenn die Verstandesbestimmungen“, lesen wir in der Gymnasialrede vom 29. September 1809, „weil wir verständige Wesen sind, in uns sind, und wir dieselben unmittelbar verstehen: so besteht die erste Bildung darin, sie zu haben; d.h. sie zum Gegenstande des Bewußtseins gemacht zu haben, und sie durch Merkmale unterscheiden zu können“.⁹⁶ Die bestimmenden Begriffe müssen früh vermittelt sein, wenn sie das ganze Leben weiterwirken sollen; „unser ganzes Leben ist nichts weiter, als ihre Bedeutung und Umfang immer tiefer verstehen zu lernen“⁹⁷, wird in der Rede vom 2. September 1811 bemerkt, und: „In der Tat, wenn man, um den Menschen damit bekannt zu machen, warten wollte, bis er die sittlichen Begriffe in ihrer ganzen Wahrheit zu fassen völlig fähig wäre, so würden Wenige, und diese Wenigen kaum vor dem Ende ihres Lebens diese Fähigkeit besitzen. Der Mangel an sittlicher Reflexion wäre es selbst, der die Bildung dieser Fassungskraft, wie des sittlichen Gefühles verzögerte. Es ist damit derselbe Fall wie mit anderen Vorstellungen und Begriffen, deren Verstehen gleichfalls mit einer unverstandenen Kenntnis anfängt, und es wäre die nämliche Forderung, daß nur ein

94 Ebd., S. 353 (§ 462).

95 Ebd., S. 354.

96 Hegel: Gymnasialreden, a.a.O., Bd. 3, S. 242.

97 Ebd., S. 267.

Feldherr das Wort Schlacht kennen sollte, weil nur er wahrhaft wisse, was eine solche sei".⁹⁸

Der betonte Charakter dieser formellen Bildung verbindet sich nun auf das engste dem Studium der Grammatik, mit dem die entscheidende Propädeutik für den Bewältigungsprozeß einsetzt. Logik und Naturhaftigkeit des Seins werden über diesen Bereich transparent, mit dem es uns entgegentritt. Indem Sprache als objektives Gebilde der Vernunft erscheint, ist sie zugleich ihr Werden und ihre Antizipation. In der Abgeschlossenheit des Erkenntnisprozesses vollzieht sich dies als stets wiederholte Übung, bis die Klaviatur selbstverständlich geworden ist. „Mit diesem mechanischen Momente der Spracherlernung verbindet sich ohnehin sogleich das grammatische Studium, dessen Wert nicht hoch genug angeschlagen werden kann, denn es macht den Anfang der logischen Bildung aus“⁹⁹; und: „Die Grammatik hat nämlich die Kategorien, die eigentümlichen Erzeugnisse und Bestimmungen des Verstandes zu ihrem Inhalte; in ihr fängt also der Verstand selbst an, gelernt zu werden“.¹⁰⁰ Da sich der Prozeß des Selbstinnewerdens der Vernunft an der Sprache vollzieht, als Gegenüber, das seine einzelnen Stufen nacheinander aufschließt, als formale und schließlich als metaphysische Logik, gewinnen die alten Sprachen eine zentrale Stellung. Sie sind am weitesten ent-rückt, ihre Struktur liegt der Konzentration offener als das Wort, das uns direkt anrührt. Es ist ihre grammatische Terminologie, durch die wir uns „in Abstraktionen bewegen lernen“¹⁰¹; dies ist die elementarische Philosophie. „Die Scheidewand aber, wodurch diese Trennung für die Bildung, wovon hier die Rede ist, bewerkstelligt wird, ist die Welt und Sprache der Alten; aber sie, die uns von uns trennt, enthält zugleich alle Anfangspunkte und Fäden der Rückkehr zu uns selbst, der Befreundung mit ihr, und des Wiederfindens unsrer selbst, aber unsrer nach dem wahrhaften allgemeinen Wesen des Geistes“.¹⁰² Die Innigkeit, mit welcher die eigene Sprache uns angehöre, fehle der fremden.

So wird auf den Schritt vorbereitet, mit dem eigener Inhalt zum Gegenstand wird, die reine Abstraktion wird verlassen, weil sie zur Anwendung reif geworden ist. Aber auch hier wird Bewältigung zunächst am fremden Objekt dargelegt, damit wir des Mächtigwerdens gewiß sein dürfen. Distanz erhält die gleiche Funktion wie im Brechtschen Theater. „Es ist eine notwendige Täuschung, das Tiefe zuerst in der Gestalt der Entfernung suchen zu müssen; aber die Tiefe und Kraft, die wir erlangen, kann nur durch die Weite gemessen werden, in die wir von dem Mittelpunkt hinwegflohen, in welchen wir uns zuerst versenkt befanden, und dem wir wieder zustreben.“¹⁰³ Erst unter dieser Voraus-

⁹⁸ Ebd., S. 267f.

⁹⁹ Ebd., S. 241.

¹⁰⁰ Ebd., S. 241.

¹⁰¹ Ebd., S. 242.

¹⁰² Ebd., S. 241.

¹⁰³ Ebd., S. 240f.

setzung gewinnt das Altertum seine exemplarische Bedeutung; es ist notwendig, daß wir uns diese Welt des Altertums erwerben „so sehr, um sie zu besitzen, als noch mehr, um etwas zu haben, das wir verarbeiten. – Um aber zum Gegenstande zu werden, muß die Substanz der Natur und des Geistes uns gegenüber getreten sein, sie muß die Gestalt von etwas Fremdartigem erhalten haben. – Unglücklich der, dem seine unmittelbare Welt der Gefühle entfremdet wird; – denn dies heißt nichts anders, als daß die individuellen Bande, die das Gemüt und den Gedanken heilig mit dem Leben befreunden, Glauben, Liebe und Vertrauen, ihm zerrissen wird! – Für die Entfremdung, welche Bedingung der theoretischen Bildung ist, fordert diese nicht diesen sittlichen Schmerz, nicht das Leiden des Herzens, sondern den leichtern Schmerz und Anstrengung der Vorstellung, sich mit einem Nicht-Unmittelbaren, einem Fremdartigen, mit etwas der Erinnerung, dem Gedächtnisse und dem Denken Angehörigen zu beschäftigen“. ¹⁰⁴ Damit wird der Schritt zur Selbständigkeit des Geistes auf langem Wege getan, weil Erziehung aus dem richtigen Gesichtspunkte betrachtet werden soll – so am 2. September 1811 –, „daß sie wesentlich mehr Unterstützung als Niederdrückung des erwachenden Selbstgefühls, eine Bildung zur Selbständigkeit sein müsse“. ¹⁰⁵

Der Umriß ist gefaßt. Erfahrung, als unmittelbar Gegebenes, Gedächtnis und Denken sind die dialektischen Stadien des Bildungsprozesses, Sinnlichkeit, Abstraktion, schließlich Aufhebung der Momente. Herrschaft des Menschen wird in der Isolierung gewärtig, am entrückten Objekt. Aus der Unterwerfung setzt die Bewegung an, in die nichts Fremdes hineinfällt, in der das eigene Wesen des Geistes zum Bewußtsein seiner selbst gelangt. Die Vorhänge der Zelle bleiben geschlossen, in der sich der Mensch auf seine Geschichte bereitet. Reflexion bricht das Wesen, läßt Schmerz erfahren, der durch Askese unter die Vernunft gerückt wird. Alle Elemente der Sozialisation sind mitgedacht. Als bewußtes Wollen des Allgemeinen wird der Staat gesetzt, aber die Bewußtheit läßt Setzung nicht unangefochten; die Omnipotenz ist schon gebrochen, der Prozeß erträgt keine Grenze. Unter dem letzten Jenseits als Staat kommt das Diesseits hervor, Inhalt und Abstraktion wollen versöhnt, in die lebendige Bewegung genommen sein. Das Subjekt geht mit dem Bildungsprozeß seiner Naturhaftigkeit verloren; es ist dies ein Abschied für immer, aber ohne endgültige Trauer; eine neue, menschliche Natur winkt. Auch in der Bildungstheorie sucht Hegel sich selbst zu blockieren; dialektisches Denken wird auf die Universität verwiesen, die Schule wird eingeengt, ihr subversiver Charakter wird so gering wie möglich gehalten. In der Bildung durchläuft das Subjekt den Befreiungsprozeß der Geschichte, aber die Bildungstheorie läßt dieses Durchlaufen nur bis zu

¹⁰⁴ Ebd., S. 240.

¹⁰⁵ Ebd., S. 270 f.

dem Punkte zu, den die reale Herrschaftsgegenwart setzt; das Subjekt bleibt außer sich. In seinem Denken entzweit, tritt es in eine Wirklichkeit, die der Geschichte der Freiheit vorausgeht, aber sie in ihrem Leibe trägt; in dieser Wirklichkeit wird das Subjekt an der Grenze zu sich selbst aufgehalten. Die Prozesse werden storniert, geschichtlich real als bürgerlicher Staat, bildungstheoretisch als aufgehaltenes Denken. Zugleich ist die Überwindung der Grenzen voll angelegt. Die Bildungsdiagnostik ist subversiver Prozeß, den keine Nomenklatur aufhalten kann. Ihre ergänzende Entsprechung macht jedoch einen Exkurs notwendig, nach dem erst bewertet werden kann. Erst die korrespondierende Gesellschaftsanalyse gibt den endgültigen Hinweis.

Auch hier bleibt der konservative Verschuß, gegen Pöbel und individuelles Gewissen unter Zurschautragung von Verachtung abgesichert; doch ist dies nur eine Seite. Die Schöpfung der bürgerlichen Gesellschaft, so heißt es in der Rechtsphilosophie, gehöre „der modernen Welt an“¹⁰⁶; wenn der Staat als eine Einheit, die nur Gemeinsamkeit ist, vorgestellt wird, „so ist damit nur die Bestimmung der bürgerlichen Gesellschaft gemeint“.¹⁰⁷ In der bürgerlichen Gesellschaft „ist jeder sich Zweck, alles Andere ist ihm Nichts“.¹⁰⁸ Ohne Beziehung auf Andere kann der Einzelne seinen Zweck jedoch nicht erreichen, „diese Andern sind daher Mittel zum Zweck des Besonderen“.¹⁰⁹ Der besondere Zweck gibt sich durch die Beziehung auf Andere „die Form der Allgemeinheit“.¹¹⁰ Der Begriff des Allgemeinen, der zunächst für sich selbst erschien, als jenseitige Decke, wird auf die bürgerliche Gesellschaft zurückbezogen. Sie begründet ein System „allseitiger Abhängigkeit“.¹¹¹ Das Allgemeine ist nur die notwendige Form ihres Bestehens innerhalb der Entzweiung, die sie selber ist. „Die Besonderheit für sich ist das Ausschweifende und Maßlose, und die Formen dieser Ausschweifung selbst sind maßlos. Der Mensch erweitert durch seine Vorstellungen und Reflexionen seine Begierden, die kein beschlossener Kreis, wie der Instinkt des Tieres sind, und führt sie in das schlecht Unendliche. Ebenso ist aber auf der anderen Seite die Entbehrung und Not ein Maßloses, und die Verworrenheit dieses Zustandes kann nur zu seiner Harmonie durch den ihn gewaltigenden Staat kommen“.¹¹² Das Allgemeine wird somit durch das „System der Bedürfnisse in der Bewegung“ produziert, als das sich die bürgerliche Gesellschaft erweist; „Dadurch, daß ich mich nach dem Anderen richten muß, kommt hier die Form der Allgemeinheit herein. Ich erwerbe von Anderen die Mittel der Befriedigung und muß demnach ihre Meinung annehmen. Zugleich

106 Hegel: Grundlinien der Philosophie des Rechts, a.a.O., Bd. 7, S. 262.

107 Ebd., S. 263.

108 Ebd., S. 263.

109 Ebd., S. 263.

110 Ebd., S. 262.

111 Ebd., S. 263.

112 Ebd., S. 266.

aber bin ich genötigt, Mittel für die Befriedigung Anderer hervorzubringen. Das Eine also spielt in das Andere und hängt damit zusammen: alles Partikulare wird insofern ein Gesellschaftliches“. ¹¹³ Die Form der Bedürfnisbefriedigung ist abstrakt, das Allgemeine der Arbeit liegt in der „Abstraktion“ ¹¹⁴, mit der die Spezifizierung der Mittel und der Bedürfnisse bewirkt wird, in einer Arbeitsteilung, mit der die Abhängigkeit der Menschen voneinander zur „gänzlichen Notwendigkeit“ ¹¹⁵ wird. Erscheint der Staat somit als Regulativ des Konkurrenzmechanismus, um ihn seinen Widersprüchen nicht anheimfallen zu lassen, als notwendige Abstraktion, so trägt der Bedürfniszusammenhang in sich selbst eine neue Qualität. Er setzt sich selbst als das Allgemeine, mit dem das Partikulare hinweggearbeitet wird; es ist seine Abstraktheit, die diese neue Qualität möglich werden läßt. Der Mensch kann, da die mechanische Produktion abstrakt ist, am Ende „davon wegtreten und an seine Stelle die Maschine eintreten lassen“. ¹¹⁶

Die Momente sind zu entfalten. In der bürgerlichen Gesellschaft, und damit bleibt der Anschluß an Smith und Ricardo gewahrt, schlägt die subjektive Selbstsucht in den Beitrag zur Befriedigung der Bedürfnisse aller anderen um, – „in die Vermittelung des Besonderen durch das Allgemeine als dialektische Bewegung“. ¹¹⁷ Die Teilnahme am gesellschaftlichen Prozeß, der sich als allseitige Verschlingung dartut, wird durch das Vermögen begründet, die Form, mit der sich die natürliche Ungleichheit der Menschen als bürgerliche Gesellschaft kundtut; – „die Forderung der Gleichheit“ gehört dem „leeren Verstande an“ ¹¹⁸, sie ist ein Abstraktum. In der sich unendlich verschränkenden Bewegung, als Tauschsystem, sammelt die bürgerliche Gesellschaft die „ihrem Inhalte inwohnende Allgemeinheit und unterscheidet sich in allgemeinen Massen“ ¹¹⁹; sie ist System der Bedürfnisbefriedigung als Klassengesellschaft. Mit ihrem Bewegungscharakter läßt sie zugleich eine neue Bildung entstehen. Die theoretische Bildung erfordert nicht nur „eine Mannigfaltigkeit von Vorstellungen und Kenntnissen“ ¹²⁰, sondern auch „eine Beweglichkeit und Schnelligkeit des Vorstellens und des Übergehens von einer Vorstellung zur andern, das Fassen verwickelter und allgemeiner Beziehungen“. ¹²¹ Eine Disponibilität wird erkennbar, die universelle Züge annimmt; sie wird, wie bei Marx, am Bilde der Handelsklasse entwickelt. Arbeitsteilung bleibt auch in der Bildung bestehen. Die praktische Bildung durch die Arbeit „besteht in dem sich erzeugenden Bedürf-

113 Ebd., S. 274.

114 Ebd., S. 274.

115 Ebd., S. 278.

116 Ebd., S. 278.

117 Ebd., S. 278.

118 Ebd., S. 279.

119 Ebd., S. 279.

120 Ebd., S. 276.

121 Ebd., S. 276.

nis und der Gewohnheit der Beschäftigung überhaupt“¹²², dann der Beschränkung des Tuns „Teils nach der Natur des Materials, Teils aber vornehmlich nach der Willkür Anderer, und einer durch diese Zucht sich erwerbenden Gewohnheit objektiver Tätigkeit und allgemeingültiger Geschicklichkeiten“.¹²³ Der Disponibilität des Unternehmers steht die Bildung des Industrieproletariats gegenüber, das mit ihr die Voraussetzung für seinen eigenen Auftrag gewinnt. Beide Komponenten der Marxschen Polytechnik sind bereits deutlich, wenn auch noch voneinander getrennt; dennoch weist auch hier das Getrennte auf Allgemeines hin; das Partikulare wird auch hier im Ansatz hinweggearbeitet. Die Bildung verliert ihre Jenseitigkeit; im Prozeß des Diesseits sind ihre Momente noch auseinandergerissen, aber in der Bewegung. Im System der Bedürfnisbefriedigung aller, als dessen Teil die Bildung erscheint, bleibt die Wirklichkeit „des darin enthaltenen Allgemeinen der Freiheit“¹²⁴ noch Eigentum, Außer-sich-Sein des Menschen. Auch Bildung erscheint noch als Außer-sich-Sein, als unüberwundener Eigentumsbegriff. Der grenzüberschreitende Hinweis ist dennoch ganz unverkennbar. So heißt es im dritten Teil des Systems der Philosophie: „Die in sich entwickelte Totalität dieses Zusammenhangs ist der Staat als bürgerliche Gesellschaft“¹²⁵, die Substanz „wird auf diese Weise nur zu einem allgemeinen, vermittelnden Zusammenhange von selbständigen Extremen und von deren besondern Interessen“.¹²⁶

Es ist die Staatsökonomie, die Ökonomie des frühkapitalistischen Staates, die das Notwendige im Zerstreuten festhält. Die bürgerliche Gesellschaft an sich ist „das System der Atomistik“¹²⁷, wie gleichfalls im dritten Teil des Systems der Philosophie vermerkt wird. In der Vereinzelung des Subjekts bleibt die Freiheit abstrakt. Im § 208 der Rechtsphilosophie lesen wir: „Das Prinzip dieses Systems der Bedürfnisse hat als die eigene Besonderheit des Wissens und des Wollens die an und für sich seiende Allgemeinheit, die Allgemeinheit der Freiheit nur abstrakt, somit als Recht des Eigentums in sich“.¹²⁸ Freiheit ist nur abstrakte Subjektivität als Person, die des Eigentums fähig ist, nur diese abstrakte Bestimmung macht Gleichheit aus. Von daher allein gilt der Mensch „weil er Mensch ist“¹²⁹, nicht weil er Jude, Katholik oder Protestant ist, Deutscher oder Italiener. Rechtschaffen ist, wer Geld hat, kauft, „wenn auch für überflüssige Bedürfnisse“, statt dieses Geld an Faulenzer oder Bettler zu verschenken; der Rechtschaffene gibt sein Geld an Menschen, die gearbeitet haben. Die bür-

122 Ebd., S. 277.

123 Ebd., S. 277.

124 Ebd., S. 270.

125 Hegel: Enzyklopädie, a.a.O., Bd. 10, S. 401.

126 Ebd., S. 401.

127 Ebd., S. 401.

128 Hegel: Grundlinien der Philosophie des Rechts, a.a.O., Bd. 7, S. 285.

129 Ebd., S. 286.

gerliche Gesellschaft ist die Gesellschaft einer fortschreitenden Industrie und der fortschreitenden Anhäufung von Reichtümern „auf der einen Seite, wie auf der andern Seite die Vereinzelung und Beschränktheit der besondern Arbeit und damit die Abhängigkeit und Not der an diese Arbeit gebundenen Klasse, womit die Unfähigkeit der Empfindung und des Genusses der weiteren Freiheiten und besonders der geistigen Vorteile der bürgerlichen Gesellschaft zusammenhängt“.¹³⁰ Das Herabsinken einer großen Masse „unter das Maß einer gewissen Subsistenzweise“ erzeugt den Pöbel. Die „innere Empörung“¹³¹ des Pöbels entsteht, weil er „die Ehre nicht hat, seine Subsistenz durch seine Arbeit zu finden, und doch seine Subsistenz zu finden als sein Recht anspricht. Gegen die Natur kann kein Mensch ein Recht behaupten, aber im Zustande der Gesellschaft gewinnt der Mangel sogleich die Form eines Unrechts, was dieser oder jener Klasse angetan wird“.¹³² Der Pöbel empört sich, weil ihm seine Qualität als Mensch negiert wird. Die bürgerliche Gesellschaft muß ihre Extreme dialektisch entwickeln, ihren eigenen Widerspruch großziehen, als Klassen- und Bildungswiderspruch. Sie setzt sich über ihre eigenen Grenzen fort, wuchert, setzt ihren Widerspruch als Widerspruch der gesamten Menschheit. Im § 246 der Rechtsphilosophie wird vermerkt: „Durch diese ihre Dialektik wird die bürgerliche Gesellschaft über sich hinausgetrieben, zunächst diese bestimmte Gesellschaft, um außer ihr in anderen Völkern, die ihr an den Mitteln, woran sie Überfluß hat, oder überhaupt an Kunstfleiß u. s. f. nachstehen, Konsumenten und damit die nötigen Subsistenzmittel zu suchen“.¹³³ Das Wesen des Imperialismus ist aufgedeckt. Die Definitionen sind hellsichtig, binden Gier und totale Vereinzelung des bürgerlichen Individuums, das atomistische System an die gleichzeitige Erzeugung einer abstrakten Freiheit, die sich das Wesen des Allgemeinen zuspricht; faktisch wird dieses Allgemeine als Staat zum Sicherungsmechanismus einer Gesellschaft, die ihre eigene Auflösung aus sich heraustreibt. Die letzte Form, in der das Allgemeine als Abstraktion erscheint, läßt sein wirkliches Wesen hervorkommen. Die notwendige Fortsetzung von 1789 wird angezeigt. „Die Abstraktion, die eine Qualität der Bedürfnisse und der Mittel wird, wird auch eine Bestimmung der gegenseitigen Beziehung der Individuen auf einander; diese Allgemeinheit als Anerkanntsein ist das Moment, welches sie in ihrer Vereinzelung und Abstraktion zu konkreten als gesellschaftlichen Bedürfnissen, Mitteln und Weisen der Befriedigung macht.“¹³⁴ Dieses Moment enthält „unmittelbar die Forderung der Gleichheit mit den Anderen“.¹³⁵

130 Ebd., S. 318.

131 Ebd., S. 318.

132 Ebd., S. 319.

133 Ebd., S. 320.

134 Ebd., S. 274.

135 Ebd., S. 274.

Auf Befreiung ist somit formell verwiesen; dies ist zugleich Ausdruck des erreichten Standes an Reflexion, den das System enthält und der seine Gebrochenheit deutlich macht. Entkommen aus dem Naturzwang wird damit möglich. „Indem im gesellschaftlichen Bedürfnisse, als der Verknüpfung vom unmittelbaren oder natürlichen und vom geistigen Bedürfnisse der Vorstellung, das Letztere sich als das Allgemeine zum Überwiegenden macht, so liegt in diesem gesellschaftlichen Momente die Seite der Befreiung, daß die strenge Naturnotwendigkeit des Bedürfnisses versteckt wird, und der Mensch sich zu seiner, und zwar einer allgemeinen Meinung und einer nur selbstgemachten Notwendigkeit, statt nur zu äußerlicher, zu innerer Zufälligkeit, zur Willkühr verhält“.¹³⁶ Totalität von Befreiung ist endgültige Überwindung des Naturzustandes. Dies ist Zukunft, die den Weg zu ihr hin unvermeidlich macht; es gibt keinen Weg „ohne Rücksicht des Momentes der Befreiung, die in der Arbeit liegt“.¹³⁷ Die Vorstellung, daß der Mensch im Naturzustande sich selbst gewinnt, sei unwahre Meinung; „weil das Naturbedürfnis als solches und dessen unmittelbare Befriedigung nur der Zustand der in die Natur versenkten Geistigkeit und damit der Roheit und Unfreiheit wäre, und die Freiheit allein in der Reflexion des Geistigen in sich, seiner Unterscheidung von dem Natürlichen und seinem Reflexe auf dieses, liegt“.¹³⁸ So ist es gemeint, als dialektischer Schritt, wenn die bürgerliche Klasse als Stand des Gewerbes, dem die Formierung der Naturprodukte obliegt, in ihrer Subsistenz an die Reflexion gebunden wird, wenn sie als Handelsstand nur noch das Geld, „in welchem der abstrakte Wert aller Waren wirklich ist“¹³⁹, zu ihrem Gegenstand hat. Die aus ihrem Boden gerissene Gesellschaft, die, der Natur verlustig, in die vollendete Entzweiung entlassen ist, zerstört alle bisherigen Verfassungen, setzt die reine Abstraktion an ihre Stelle. Sie ist das Allgemeine, das sich in einen letzten Widerspruch zu sich selber setzt. Die bürgerliche Gesellschaft ist als Vorstellung Entzweiung in der Reflexion, als Realität Entzweiung der Gattung als Klassengesellschaft; beide Momente bringt sie zu abschließender Geltung. Bleibt ihre Befreiung formell, „indem die Besonderheit der Zwecke der zu Grunde liegende Inhalt bleibt“¹⁴⁰, so überwindet sie das Formelle, indem sie ihren Widerspruch bis zu Ende austrägt. Die Richtung des gesellschaftlichen Zustandes geht „auf die unbestimmte Vervielfältigung und Spezifizierung der Bedürfnisse, Mittel und Genüsse, welche, so wie der Unterschied zwischen natürlichem und ungebildetem Bedürfnisse, keine Grenzen hat, – der Luxus ist eine ebenso unendliche Vermehrung der Abhängigkeit und Not“.¹⁴¹ Aber, dies wird im § 186 der Rechtsphilosophie bemerkt, das Prinzip der Besonderheit „geht

136 Ebd., S. 274.

137 Ebd., S. 275.

138 Ebd., S. 275.

139 Ebd., S. 282.

140 Ebd., S. 275.

141 Ebd., S. 275.

eben damit, daß es sich für sich zur Totalität entwickelt, in die Allgemeinheit über, und hat allein in dieser seine Wahrheit und das Recht seiner positiven Wirklichkeit“.¹⁴² In der formellen Freiheit ist ihre Transzendierung mitgegeben. Die Individuen sind als Bürger Privatpersonen, sie haben ihr eigenes Interesse zum Zweck. „Da dieser durch das Allgemeine vermittelt ist, das ihnen somit als Mittel erscheint, so kann er von ihnen nur erreicht werden, insofern sie selbst ihr Willen, Wollen und Tun auf allgemeine Weise bestimmen“¹⁴³; das Interesse der Idee liegt nicht im Bewußtsein der einzelnen Glieder der bürgerlichen Gesellschaft, es „ist der Prozeß“.¹⁴⁴

Bildung, und in ihrem Begriff schürzt sich das Verhältnis zusammen, hat den Zustand der Unschuld verlassen, ist durch sich selbst Abarbeitung der Partikularität und Selbstzeugung der Gattung; sie ist Zweck der Vernunft. Im realen gesellschaftlichen Prozeß gewinnt sie die Form der Universalität; unter gebildeten Menschen kann man „zunächst solche verstehen, die Alles machen können, was Andere tun“.¹⁴⁵ Indem Bildung verwirklichte Vernunft ist, wird sie über den Weg der Vernunft erreicht. „Der Geist hat seine Wirklichkeit nur dadurch, daß er sich in sich selbst entzweit, in den Naturbedürfnissen und in dem Zusammenhange dieser äußeren Notwendigkeit sich diese Schranke und Endlichkeit gibt, und eben damit, daß er sich in sie hinein bildet, sie überwindet und darin sein objektives Dasein gewinnt.“¹⁴⁶ Vernunftzweck als Bildung besteht darin, daß „Unmittelbarkeit und Einzelheit, in die der Geist versenkt ist, weggearbeitet werde und zunächst diese seine Äußerlichkeit die Vernünftigkeit, der sie fähig ist, erhalte“.¹⁴⁷ Das Allgemeine erscheint nun als „Verständigkeit“¹⁴⁸, als Entfremdung seiner selbst, aber seine Entfremdung kann damit erkannt werden. Der Vernunftzweck wird in diesem „seiner Bestimmung zur Freiheit an sich fremden Elemente für sich, hat es nur mit solchem zu tun, dem sein Siegel aufgedrückt und von ihm produziert ist“.¹⁴⁹ Die Unmittelbarkeit der Begierde ist entäußert: „Durch diese Arbeit der Bildung ist es aber, daß der subjektive Wille selbst in sich die Objektivität gewinnt“¹⁵⁰, zu der sich die Besonderheit „verarbeitet und herauf gebildet hat“¹⁵¹, daß sie „der Allgemeinheit den erfüllenden Inhalt und ihre unendliche Selbstbestimmung gibt“.¹⁵² Dies sei der Standpunkt, „der die Bildung als immanentes Moment des Absoluten, und ihren unendlichen Wert erweist“.¹⁵³ Eine

142 Ebd., S. 267.

143 Ebd., S. 267.

144 Ebd., S. 267.

145 Ebd., S. 269.

146 Ebd., S. 268.

147 Ebd., S. 268.

148 Ebd., S. 268.

149 Ebd., S. 268.

150 Ebd., S. 269.

151 Ebd., S. 269.

152 Ebd., S. 269.

153 Ebd., S. 269.

unendliche Inhaltlichkeit wird berührt, rückt schon in die Nähe, die wahrhafte Immanenz des Allgemeinen. Die abstrakte Vermittlung des Besonderen mit dem Allgemeinen wird aufgehoben, Subjekt und Objekt finden sich wieder.

Bildung begreift sich bei Hegel als gesamte Geschichte, in der der Mensch zu sich selbst kommt; sie versteht sich zugleich als Verfahren, das ihren individuellen Prozeß systematisiert. Beide Gesichtspunkte sind streng interdependent. Als Geschichte ist Bildung vor allem bürgerliche Geschichte. Geschichte der Entzweiung als Reflexion. In der Zersetzung bildet sich die kommende Gattung. Die Produktion der Gesellschaft verschlingt die Bedürfnisse, arbeitet das Partikulare hinweg, ihre Abstraktion ist zugleich Einsamkeit, Atomistik, die den Menschen spaltet. Objektiv und psychologisch wird die Negation der Negation vorbereitet; die verlorene menschliche Qualität erkennt sich als das, was sie ist. In der naturwissenschaftlich gesteuerten Gesellschaft hat der Mensch sein Objekt als Verstand, die Dunkelheit der Natur hellt sich auf. Das Abstrakte kann sich nicht durch sich selbst auflösen oder seines Widerspruchs Herr werden, aber an der naturwissenschaftlichen Notwendigkeit wird menschliche Notwendigkeit erkennbar, am Gesetz der Inhalt. Die Maschine läßt schließlich den Menschen wegtreten; er tritt in sein eigenes Reich. Das Bewußtsein gewinnt nunmehr erst seine zentrale Stellung, je mehr es der Zwangsverhaftung durch die Natur entledigt wird, Natur verwandelt hat. Die Geschichte setzt vom individuellen zum gesellschaftlichen Zweck über, der nicht mehr formell ist, sondern Totalität neuer Schöpfung.

Die entscheidenden Gesichtspunkte finden sich im institutionalisierten Bildungsprozeß wieder, obzwar er nur für eine Minderheit gedacht ist. Auf dem Hintergrund einer sich ankündigenden Auflösung der Familie, auf die Hegel verweist, ist Schule vollendete Zerstörung ursprünglicher Totalität. Die Begegnung des Subjektiven mit dem Objektiven macht Naturverlust unumgänglich; der Mensch arbeitet sich ab. Aneignung und Befreiung, Unterwerfung und Selbstgewinnung sind unauflösbar verbunden. Erst mit der Abarbeitung wird auch hier Aufhebung des Naturprozesses in Aussicht gestellt. Diese Arbeit wird dem Prozeß der bürgerlichen Gesellschaft, dem Prozeß ihrer Produktion verbunden, zugleich wird die Vermittlung den besonderen Bedingungen des Gymnasiums angeglichen, der gesellschaftlichen Bestimmung, die seinen Schülern zukommt; sie verbleibt innerhalb der Arbeitsteilung. Dennoch wird über den Bildungsprozeß, der die körperliche Arbeit noch isoliert, die gesamte Bedingung der Sache nach vorgeführt. Die Welt wird entsinnlicht, zur vollkommenen Abstraktion, mit der die Entfremdung ihren äußersten Punkt erreicht, an dem sie sich erst zu erkennen vermag. Das Individualitätsprinzip, das der bürgerlichen Pädagogik des 19. Jahrhunderts zur Rechtfertigung der Klassenherrschaft dient, fehlt. Hinter dem dialektischen Prozeß der Vernunftwerdung erscheint die gesamte Gesellschaft im Umriß. Sie durchläuft den gleichen Prozeß, den

das Subjekt zu durchlaufen hat, Unterwerfung der Begierde, Entfremdung, Aussicht auf produktives Mächtigwerden. Indem die Schule der Unmittelbarkeit entrückt wird, gewinnt sie in diesem Prozeß eine eigene Bedeutung; sie ist Ort, an dem sich das Bewußtsein verselbständigen kann. Hegels pädagogisches Gewicht wird gerade daran erkennbar; er weiß um die eigenen Bedingungen der schulischen Vermittlung, setzt sie nicht reflexionslos dem Leben gleich, um ihr damit die Möglichkeit zu nehmen. Dies wird nicht zuletzt an jenem didaktischen Prinzip von Distanz erkennbar; in der schmerzloseren Entfremdung überwindet der Mensch seine unmittelbare Verhaftung, die sein Ausgeliefertsein ist; in der Fremde erkennt er sich wieder, nun aber als eigene Bestimmung, die des Verhängtseins mächtig werden kann. Es bleibt dies ein kontrapunktisches Prinzip aller Bildung, wenn sie sich nicht im gegenwärtigen Stoff orientierungslos auflösen will. Auch in seiner Bildungstheorie täuscht Hegel über den wirklichen Prozeß; er storniert ihn, sucht die dialektische Bewegung an einem Punkte festzumachen. Der Prozeß selber sprengt diesen Versuch. Er ist werdende Revolutionierung, an der auch hier nur teilnehmen darf, dem die Ketten angelegt wurden, auf daß er sie zerreiße.

Im unbewußten Bestimmungsgefüge der bürgerlichen Gesellschaft bereitet sich die Gattung; nur über ihren Begriff wird sie Gegenstand des bewußten Handelns. Es bedarf der schmerzloseren Entfremdung des Denkens, um die schmerzhafteste aufzuheben. Der Mensch, der sich im Besitz als Freiheit gegenständlich ist, wird sich als Mensch gegenständlich, wird für den Menschen. Er tritt als universelles Subjekt hervor. Es gilt: „Die Bildung ist daher in ihrer absoluten Bestimmung die Befreiung und die Arbeit der höheren Befreiung, nämlich der absolute Durchgangspunkt“.¹⁵⁴

III.

Gustav Thaulow, dessen „Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht“ hiermit zum ersten Male wieder vorgelegt werden, war väterlicherseits norwegischer Herkunft; eine Beziehung zu diesem Lande blieb stets bestehen. Ein Bruder ging nach Norwegen zurück und war in Christiania (Oslo) als angesehener Naturwissenschaftler tätig. Er selbst wurde am 6. Juli 1817 zu Schleswig geboren, besuchte dort die Domschule, und begann im Jahre 1837 in Kiel zu studieren. Sein Studium führte ihn auch nach Berlin. Er studierte Philosophie und Theologie in der damalig klassischen Verbindung. Wie viele bedeutende Gelehrte seiner Zeit, war er als Hauslehrer tätig, um sich die notwendigen Mittel für seinen Lebensunterhalt zu erwerben. 1842 promovierte er; 1843 habili-

¹⁵⁴ Ebd., S. 268.

tierte er sich in Kiel für Philosophie und Pädagogik. Als Repräsentant bester Überlieferungen des liberalen Bürgertums begann er sehr bald eine vielseitige wissenschaftliche und politische Tätigkeit zu entfalten, die sich vor allem der Volksbildung zuwandte. 1848 wächst Thaulow über seine Grenzen hinaus; zugleich läßt er jede provinzielle Enge hinter sich: „Zuerst erließ ich einen ‚Aufruf an den gesamten Lehrerstand Schleswig-Holsteins‘, der eine Vereinigung aller Lehrerklassen bezwecken sollte. Darauf gab ich die ‚Verhandlungen der allgemeinen Schleswig-holsteinischen Lehrerversammlung vom 2ten u. 3ten Oktober‘ heraus. Darauf ‚Michel Lepelletier’s Plan einer Nationalerziehung vom 13ten Juli 1793‘, darauf einen eigenen ‚Plan einer Nationalerziehung‘. Darauf gründete ich im Herbst 1848 eine ‚Universitäts- und Schulzeitung für die Herzogtümer Schleswig, Holstein und Lauenburg“.¹⁵⁵ Thaulow bemerkt dazu noch: „Aber was die Grundgedanken in diesen Schriften betrifft, da glaube ich nicht, daß sie verkehrt sind“.¹⁵⁶ Für Deutschland suchte er den Anschluß bei dem entschiedensten Bildungsprojekt der Jakobiner; in dieser Hinsicht gebührt ihm eine historische Stellung.

Die Entwicklung einer pädagogischen Wissenschaft, die sich auf das Erbe der klassischen Philosophie stützen konnte, stand für Thaulow im Mittelpunkt, ein Erbe, das er als Fortsetzung begriff; zugleich war er unermüdlich tätig, die praktischen Bedingungen des Unterrichts, vor allem in der Volksschule, zu verbessern. Seine didaktische Begabung, sein Wille, Menschenbildung auf praktische Bewältigung hin zu richten, ließen den theoretischen Ansatz niemals isoliert. In dieser Hinsicht fühlte er sich dem fortgeschrittensten bürgerlichen Lande verbunden, – „da ich den Stab breche über das gegenwärtige nur auf Theorie hinzielende deutsche unglückselige Erziehungs- und Unterrichtswesen und als ein enthusiastischer Verehrer der praktischen englischen Nation aufrete“.¹⁵⁷

Thaulows Interessen waren ungewöhnlich vielfältig, seine Arbeiten umfassen die Gebiete der Philosophie und der Pädagogik ebenso wie Probleme der Politik, Theologie, Jurisprudenz und der Ästhetik; er schrieb eine Einleitung in das Studium der Kunst. Nicht zuletzt auf diesem Gebiet gewann er hohes Ansehen. Er war ein bekannter Kunstsammler, die Gründung des Kieler Thaulow Museums ist seinen Stiftungen zu danken. Nach 1870, darin mag man einen Zug der Resignation entdecken, war er vor allem in kirchlichen Liebeswerken tätig, er war einer der führenden Vertreter des Gustav Adolf-Vereins, der für Protestanten in der Diaspora tätig wurde. Für die Hilfe, die er mittellosen Studenten und Künstlern angedeihen ließ, war er besonders geachtet; für eine

155 Thaulow, Gustav: Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht in 3 Theilen, Kiel 1853 – Reprint Glashütten/Ts. 1974, Band 1, Vorwort S. XL f.

156 Ebd., S. XLI.

157 Ebd., S. XLV.

soziale Verantwortung der Universität ist er bis zuletzt eingetreten. Er starb am 11. März 1883.

„Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht“ bilden auch heute eine unentbehrliche Voraussetzung für das Studium der Hegelschen Bildungstheorie. Dies gilt um so mehr, als die spezifisch pädagogischen Aspekte des Hegelschen Werks kaum Bearbeiter gefunden haben; angesichts einer bedeutenden Hegelrenaissance wird auch daran die intellektuelle Schwäche der Erziehungswissenschaften erkennbar. Die Bände enthalten in sich geschlossene Auszüge aus dem Gesamtwerk, daneben aber eine bedeutsame Kommentierung Thaulows. Einleitungen und Kommentare geben zugleich einen vorzüglichen Einblick in Theorie und Praxis der wissenschaftlichen Pädagogik während der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

Thaulows eigener Standort wird in diesem Werk überaus deutlich. Sein Humanismus geht auf Lessing zurück und findet dort seine Wurzeln; es ist dies eine bürgerliche Repräsentanz, die schon zur Zeit seines Lebens immer seltener wird. „Denn die Philosophie soll ihrer innersten Aufgabe nach in das Gesamtleben eingreifen, so gut wie Alles auf der Welt nur Einem Zwecke dient, nämlich der Vervollkommenung des Menschengeschlechtes“.¹⁵⁸ Eben dieses, meint Thaulow, sei nicht erreichbar ohne geschichtliches Bewußtsein der Pädagogen. Es sei ein Irrtum, „man könne zu irgend einem sicheren Resultate über die Frage nach der Erziehung des heutigen Menschen gelangen, ohne Kenntnis der Geschichte der Erziehung“.¹⁵⁹ Dies bleibt richtig. Nur so, fährt Thaulow fort, könne es gelingen, die Idee der Menschheit als des höheren Ganzen in das Bewußtsein zu heben. Der Glaube an die absolute Macht von Erziehung und Unterricht im gewöhnlichen Sinne müsse zugrunde gehen; sie seien nur Momente eines historischen Prozesses. Erst innerhalb dieses Prozesses gewannen sie ihre Bedeutung, könnten sie ihre eigene Möglichkeit begreifen. Es wird erkennbar, welche entscheidende Bedeutung Hegel zugemessen wird.

158 Thaulow, a.a.O., Band 2, 1, Vorwort S. XXV.

159 Ebd., S. XXXIX.

8. Zur pädagogischen Bedeutung der Vermittlung von Faschismus und Widerstand (1973)

Mit erheblicher Verspätung wird endlich eine gründliche Aufarbeitung der faschistischen Periode eingeleitet. Seit 1945 ist dies stets wieder versucht worden; die Barrieren des kalten Krieges und der Restauration versperrten auch hier den Zugang. Die Gründe liegen auf der Hand. Die Erkenntnis der Ursachen des Faschismus, um die es vor allem gehen muß, hätte zugleich zu einer anderen geführt, zur Erkenntnis der ungebrochenen Gewalt jener Kräfte, die den Faschismus gezeugt hatten. Diese Erkenntnis mußte dem Massenbewußtsein vorenthalten bleiben; national bewältigte Geschichte bezieht sich immer auf die Gegenwart und die in ihr enthaltene Zukunft. So blieb die Aufarbeitung in engen Grenzen, der Faschismus wurde zu einer Art Verhängnis, im besten Falle blieb jener Widerstand in der Darstellung zugelassen, der im Schoße der Herrschaft selber entstand, als Widerstand von oben; dem Volk durfte sein Widerstandsrecht nicht gewärtig werden. Die Entspannungspolitik der Bundesregierung und ihre Bestätigung durch den Wähler im November des Jahres 1972 haben neue und bessere Voraussetzungen geschaffen, das hervorragende Thema von Faschismus und Widerstand konsequent aufzugreifen, als Erkenntnishilfe für die Aufgabe der gesellschaftlichen Veränderungen und zu Ehren derer, die in den schwersten Jahren standgehalten haben.

Um das Entstehen des Faschismus zu begreifen, bedarf es des ernstesten Studiums. Seine Wurzeln reichen tief in die deutsche Geschichte; die Bereitung seines Vorfeldes mit der Entstehung des Monopolkapitalismus und seine endliche Durchsetzung sind in ihren einzelnen Schritten deutlich zu machen. Es muß erkennbar werden, mit welchen Mitteln die Steuerung breiter Bevölkerungsmassen gelang; ihre überwiegende gesellschaftliche Herkunft und die Besonderheit ihrer sozialen Situation sind aufzudecken. Aus der Schwäche der demokratischen Kräfte, aus ihrem Mangel an einheitlicher Handlungsfähigkeit will gelernt sein. Der Faschismus lag in der Tendenz der kapitalistischen Entwicklung, aber er war keine Notwendigkeit; er lehrt uns, auch unsere eigenen Fehler wahrzunehmen. Wer ihn aufmerksam studiert, und hier kommt vor allem die jüngere Generation in Betracht, wird zudem vorschnelle Analogien vermeiden; das Ausmaß an Grausamkeit übersteigt jede Vorstellung. Mit der Ausstellung wird ein breites Lehrmaterial vorgelegt, sorgfältig zusammengestellt und aufmerksam in der Analyse. Machtergreifung, Krieg und Verelendung werden in einem Zusammenhang erkannt, der sich als Werk von Menschen darstellt, die, wie es Bertolt Brecht in seiner „Kriegsfibel“ bemerkt, Namen und Adresse haben.

Es kann nun an dieser Stelle nicht um eine Untersuchung des Faschismus gehen; es geht um die pädagogische Bedeutung seiner Vermittlung. Bildung des Bewußtseins ist ein Kern jeder aktiven Politik, die sich auf die Veränderung der Gesellschaft richtet; zwar wird sie entscheidend durch das politische Handeln selbst erbracht, aber doch nur dann, wenn sich dieses Handeln stets wieder rational ermittelt, sich auf seine Bedingungen hin überprüft. Eine solche Überprüfung ist jedoch ohne Kenntnis der historischen Voraussetzungen der Gesellschaft, in der wir wirken, unmöglich, zumal, wenn sie noch überall gegenwärtig sind. Gesellschaftspolitik in der Bundesrepublik wird daher der Bewußtseinsbildung eine entscheidende Bedeutung zumessen; Träger dieser Bildung werden vor allem die demokratischen politischen Organisationen selber sein müssen, nicht zuletzt die Gewerkschaften, schließlich auch freie Bildungsträger und die vielfältigen Kräfte, die in die Gesellschaft hineinwirken. Schulen und Hochschulen sind nur ein Bereich unter diesem Gesichtspunkt, dessen Bedeutung indes nicht gering einzuschätzen ist. Angesichts einer sich ständig erweiternden Basis wächst das politische Gewicht der Bildungsinstitutionen. Hier jedoch, vor allem in unseren Schulen, ist der Entwicklungsrückstand nach wie vor außerordentlich; überlebte Erlasse stehen einer Entspannungspolitik im Wege, die zugleich Voraussetzung für eine rationale Bewältigung der Vergangenheit ist, die Kinder der breiten Massen werden zur Unterordnung unter eine Gesellschaft angehalten, deren wirtschaftliche Verfassung nicht vom Faschismus zu trennen ist. Trotz einzelner ermutigender Fortschritte ist die Darstellung von Faschismus und Widerstand in unseren Schulbüchern immer noch unzulänglich. Zufällig ist dies nicht; Schulbücher sind keine Ermessensprodukte einzelner Verlage oder Autoren, sondern sie werden im Lizenzverfahren mit den einschlägigen Ministerien abgestimmt und erhalten so ihre Festlegung. Bemerkenswert auch, daß die Sachbücher für Gymnasien eher eine rationale Aufarbeitung erkennen lassen als Bücher der niederen Schulen. Für die Kinder der unterprivilegierten Schichten ist der Zugang zu einem rationalen Geschichtsverständnis, der Zugang somit zu ihrer eigenen Interessenlage, immer noch versperrt. Veränderte Schulbücher in die Hand einer jungen, kritischen Lehrer- generation zu legen statt sie mit dem Ministerpräsidentenerlaß zu bedrohen, ist eine Forderung von bedeutendem politischen Gewicht, damit die Massen unserer Kinder Geschichte als uncrledigte Fragen ihrer eigenen Zukunft begreifen können.

Der deutsche Faschismus wäre eine Sache der nationalen Verzweiflung, hätte es nicht einen Widerstand gegeben, der sich als solidarischer Teil einer internationalen Bewegung verstand. An ihm wird mehr erkennbar als eine abstrakte Darlegung geschichtlicher Wirkkräfte; der handelnde Mensch tritt vor das Auge. Für die Bewußtseinsbildung einer neuen Generation ergeben sich gerade hier wesentliche Anstöße. Unter den ungünstigsten Bedingungen

wird ein begrenzter, jedoch entscheidender Bewegungsraum menschlicher Freiheit erkennbar, die sich auf Erkenntnis gründet. Diese Freiheit ist von einem Voluntarismus, der meint, in der Geschichte beliebig handeln zu können, und der zum sofortigen Untergang geführt hätte, ebenso weit entfernt wie von einem mechanistischen Fehlverständnis, das die Geschichte ihrem eigenen Gesetz überläßt. Die organisierten Gruppen des Widerstandes versuchen bis zuletzt ein rationales Handlungssystem zu entwickeln, das den Voraussetzungen angemessen ist; dies tritt gerade in der Zeitperiode hervor, in der der Krieg einen Sieg des Faschismus in Aussicht stellt. Auch die verzweifeltste Situation vermag diese Kontrolle nicht in Frage zu stellen. Eine wichtige Anweisung wird erkennbar, die dem politischen Handeln seine Grundlage gibt. Der moralische Charakter ist von ihr nicht zu trennen, er äußert sich nicht zufällig. Geht man hiervon aus, zugleich von der Tatsache, daß es dem Faschismus gelungen war, den größten Teil des Volkes für sich zu gewinnen oder zum Schweigen zu bringen, dann wird die besondere Leistung des deutschen Widerstandes erst faßbar. Anders als der Widerstand in den besetzten Gebieten mußte er gegen ein demagogisch verstelltes nationales Interesse die wahren Interessen der Nation vertreten und damit eine zusätzliche Belastung auf sich nehmen. Hier entwickelt die Persönlichkeit auf dem Boden der Solidarität erst ihre wahrhafte Bedeutung, gibt sie ein Beispiel für zukünftige Generationen. Die Handelnden sind Sachwalter der Zukunft ebenso wie Sachwalter des humanistischen Erbes, der Internationalität und der Nationalität. Sie allein erlauben es uns, mit ihrem Opfer, unsere Geschichte auch heute noch in einem ungebrochenen Zusammenhang zu verstehen.

Es besteht nun kein Zweifel, daß die Organisationen der Arbeiterbewegung die führende Stellung im antifaschistischen Widerstandskampf einnehmen, damit das Recht auf Widerstand von unten legitimieren, von dem in unseren Schulbüchern kaum erst die Rede ist. Die Zahl ihrer Toten übersteigt die aller anderen; die Linke stellt auch die Freiwilligen, die auf spanischem Boden für die Zukunft des eigenen Landes kämpfen, und die aktivsten Gruppen der Emigration. Es ist aber selbstverständlich, daß der Widerstand anderer Kräfte nicht übersehen werden darf, wird doch gerade mit ihm auch die Grundlage für eine spätere Zusammenarbeit gelegt. Erst mit einer veränderten Analyse wird deutlich, wie das Bewußtsein von einer solchen Zusammenarbeit unter der gefährlichsten Bedingung entsteht. So reicht eine deutliche Verbindung von den zukunftsoffenen Männern des 20. Juli zu der Spitze des Arbeiterwiderstandes, der Gruppe Bästlein, Jacob, Saefkow, eine Tatsache, die nur allzu oft unterschlagen wurde. Im Umriß zeigen sich neue Möglichkeiten für die Zukunft bereits an, mit denen eine Wiederholung verhindert werden soll. Im christlichen Widerstand gibt Martin Niemöller ein hervorragendes, bis heute weiterwirkendes Beispiel. Mit der Befreiung überlebt nur ein kleiner Teil derer, die dem

Faschismus offen in den Weg traten, viele mußten eine kümmerliche Existenz fristen, während ehemals führende Faschisten große Pensionen oder reichliche Haftentschädigungen bezogen, starben auch früh an den Folgen von Konzentrationslagern und Verfolgung. Sie bleiben Zeugen einer menschlich-politischen Leistung, die, wenn sie auch keinen unmittelbaren Erfolg zeitigte, den Keim der Zukunft in sich barg. In der Einheit von Erkenntnis, Tapferkeit und beispielhafter solidarischer Moral wird ein seltener pädagogischer Wert freigelegt.

Erst langsam wird die Geschichte des Widerstandes in der Bundesrepublik Deutschland vollends freigelegt, nachdem sie ein Vierteljahrhundert fast überdeckt blieb. Die historische Wissenschaft bleibt immer noch hinter ihrer Aufgabe zurück, es fehlt an einem zentralen Forschungsinstitut für die Geschichte des Widerstandes, an dem die Überlebenden mitwirken. Zeit dafür bleibt eben nicht zu viel. Ursel Hochmuth, selbst aus einer Familie stammend, die am Widerstand hervorragend beteiligt war, ist hier insbesondere für ihre vorzügliche wissenschaftliche Arbeit zu danken. Ein Anlaß der Ausstellung ist das Gedenken an den Tag der Bücherverbrennung des Jahres 1933. Mit den Büchern sollte die Erkenntnismöglichkeit ausgelöscht werden; auf die Vernichtung der Bücher folgte die Vernichtung der Menschen. Die Geschichtslosigkeit, die unsere heutige Gesellschaft kennzeichnet, ist Teil ihres Wesens; sie will ihren eigenen Ursprung unerkennbar machen. Der vorübergehende Erfolg des Faschismus war auch darauf zurückzuführen, daß die Aufgabe der Bewußtseinsbildung von den demokratischen Kräften nicht zureichend gelöst werden konnte. Die Ausstellung will daher nicht nur eine Fülle von Informationen vermitteln, an denen es allerorts noch mangelt, sondern vor allem in der jungen Generation einen Prozeß der Bewußtseinsbildung einleiten, der sich nicht nur auf Tageserfahrungen stützt, sondern Geschichte transparent macht, ihre Bedingungen erhellt, durch Vorbilder zum Handeln ermutigt.

9. Zur Bildungsgeschichte des deutschen Imperialismus. Die Schulkonferenzen von 1890 und 1900 (1973)

I.

Erst mit dem deutsch-französischen Krieg der Jahre 1870/71 wird Deutschland vollends in die industrielle Revolution einbezogen. Die dadurch hervorgerufenen Veränderungen vollziehen sich mit ungewöhnlicher Schnelligkeit; 1914 ist das Reich eine der ersten Industrienächte der Welt. Das Wachstum der Zentren gleicht dem Wachstum der großen nordamerikanischen Städte. Für die Entwicklung gewinnt der preußische Staat erst nunmehr seine ausschlaggebende Kraft; es gilt dies zugleich für das Bildungswesen. In den „Buddenbrooks“ wird der Vorgang von Thomas Mann am Beispiel eines Lübecker Gymnasiums in der ganzen Dimension seiner menschlichen Konsequenz gefaßt; eine alte, humanere Welt geht unter. Der Primat Preußens wird dabei kaum durch die Tatsache eingeschränkt, daß einzelne Bundesstaaten, im Norden vornehmlich wie im Südwesten, fortschrittlichere Schulverfassungen entwickelt hatten; Preußen ist das Kriterium der gesamten Entwicklung. Insofern sind die preußischen Schulkonferenzen der Jahre 1890 und 1900 eine Quelle von hervorragender Bedeutung, die über den Stand der gesamten Verfassung informiert. Der Bundesstaat mit der geringsten Bildungssubvention setzt Bildung auf die umfassendste Weise in Machtstrategie um. Die Auffassung des Ministers von Gossler, mit der dieser zu Beginn der Konferenz von 1890 den preußischen Staat zum Maßstab erhebt, ist der Sache nach nicht zu bezweifeln: „Das preußische Schulwesen hat aber – und das muß doch wohl in der Einleitung hervorgehoben werden – insofern eine eminent politische Bedeutung, als es ein einigendes Band innerhalb der deutschen Staaten geworden ist. Nach Preußen haben sich die übrigen deutschen Staaten gerichtet.“¹

Mit den Konferenzen der Jahre 1890 und 1900, wie mit der Reichsschulkonferenz des Jahres 1920, werden die entscheidenden Stationen der jüngeren Geschichte des allgemeinbildenden Schulwesens in Deutschland festgemacht. Umfassen die Protokolle der Reichsschulkonferenz das gesamte Spektrum bildungspolitischer und -theoretischer Auffassungen, die sich weithin erst jetzt mit der Zerschlagung des alten Staates offiziell artikulieren dürfen, so kann ein Gleiches für die preußischen Konferenzen nicht behauptet werden. Hier behandelt die herrschende Klasse ihre eigenen Angelegenheiten. Die politische Bedeutung der Konferenzen ist damit jedoch noch gewichtiger, mag ihr gedank-

1 Deutsche Schulkonferenzen von 1890, 1900 und 1920. Band I: Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4.–17. Dez. 1890. Berlin 1891. (Reprint Glashütten/Ts. 1972) S. 69.

licher Reichtum beschnittener sein. Noch spricht man unbefangen und glaubt der Geschichte sicher zu sein; der Begriff der herrschenden Klasse wird von dieser Klasse noch auf sich selber angewandt. So spricht der Erzieher des Kaisers, Professor Hinzpeter, von einer gymnasialen Bildung, „die so vielen Generationen der herrschenden Klasse die höchste Bildung hatte gewähren können“²; man ist unter sich. Hier sitzt niemand, der keine Befugnisse hat, es gibt keine armseligen Pädagogen auf der Hinterbank, kein entwickeltes System der Verschleierung. Man ist obödiert, aber man gehört dazu, ist auch noch ehrlich ergriffen in Augenblicken der eigenen Hochstilisierung, der pseudometaphysischen Weihe. Entscheidendes wird offen gelegt; die Verhandlungsprotokolle sind für einen begrenzten Kreis von Interessenten gedacht. Es wird erkennbar, daß die sachlichen Ausgangspunkte, bei ungebrochener gesellschaftlicher Herrschaftskontinuität, auch heute an Aktualität nicht verloren haben, im Gegensatz zu mancherlei Thesen von 1920, die sich oftmals nur als unterdrückte Subprodukte der gleichen Vergangenheit zu erkennen geben.

Im Vordergrund geht es zunächst und vor allem um die Frage, wie das Verhältnis von klassischer und realistischer Bildung im Rahmen des weiterführenden Schulwesens formuliert werden soll. Die nicht eben neue Problematik gewinnt ihre Bedeutung jedoch auf dem Hintergrund umwälzender Prozesse, die den gesamten Charakter der Verfassung berühren und die feudalbourgeoise Herrschaft zu stetiger Anpassung an die Bedingungen der imperialistischen Epoche zwingen. Trotz ständiger Widersprüche zwischen den fraktionellen Interessen wird diese Anpassung in toto souverän vollzogen. Sie umfaßt im Prinzip den gesamten Bildungsbereich und läßt seine funktionelle Abhängigkeit kristallklar erkennbar werden. Wir sind Zeuge einer Schulentwicklung, die Deutschlands Aufstieg zur imperialen Weltmacht innerhalb weniger Dezennien hervorragend mitbewirkt.

Sogleich mit Beendigung des Deutsch-Französischen Krieges, 1872, wird mit der preußischen Mittelschulgesetzgebung vornehmlich eine erste, vorausschauende Maßnahme getroffen, um qualifizierte Kräfte für eine industrielle Entwicklung zu gewinnen, die nicht mehr in gleichem Maße wie in der Vergangenheit auf nackter physischer Arbeit beruhen konnte. Zwar bleibt die Masse der Volksschüler trotz einiger struktureller Verbesserungen noch ganz von dieser Entwicklung ausgeschlossen, doch werden ihr über die Mittelschule erste Aufstiegsmöglichkeiten angeboten, die nicht mehr auf individuellem Mäzenatentum beruhen. Übergänge zum Kleinbürgertum werden freigemacht; die Protokolle machen darüber hinaus deutlich, daß bereits 1890 in Berlin Aufstiegsmöglichkeiten von der Volksschule bis hin zum Abitur im beschränkten Umfang bestehen. Die Mittelschule, der eine wichtige Bedeutung für neue Qualifizierungen

2 Ebd., S. 251.

zukommt, erhält eine spezifisch ökonomische Festlegung. Hier wird von Beginn an auf eine ideologische Verstellung verzichtet. Die ausschließlich auf direkte Verwertungsprozesse gerichtete Schule soll „die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens“ berücksichtigen, auf die Bedingungen des „Ackerbaues, Fabrikwesens, Bergbaues, Handels oder der Schifffahrt“ Rücksicht nehmen, die für den zügigen industriellen Fortschritt notwendig werdenden mittleren Fachpositionen besser und basisnäher als die ungezählten vergleichbaren Bürgerschulen sichern. Damit sind zunächst die notwendigen Voraussetzungen geschaffen, um jenem Grad an Mobilität gerecht zu werden, den die veränderte Situation erfordert. Sie erfordert in der Tat nicht mehr; die große Masse der landwirtschaftlichen Arbeiter und des nur dürftig gebildeten Industrieproletariats kann seine Funktionen noch für lange Zeit erfüllen, dies um so mehr, als das allgemeinbildende Schulwesen fortschreitend durch eine berufsschulische Ausbildung ergänzt wird.

1890 steht die weiterführende Bildung zur Debatte; sie schließt den Selbstverständigungsprozeß des zur Mitherrschaft gelangten Bürgertums ein. Im weiterführenden Bildungsbereich werden erhebliche Antagonismen erkennbar. Längst hatte das ursprüngliche Gymnasium realistische Inhalte in sich aufgenommen; es war zu einer utraquistischen Anstalt geworden und mußte somit den Widerspruch von Humanismus und Realismus über sich selbst versöhnen. War der griechische Traum als Erlösung im Spieltrieb, als freie, schöne Welt auch schon längst ausgeträumt, so blieb doch die Notwendigkeit, sich dem immer noch herrschenden Feudalismus gegenüber zu rechtfertigen. Er blieb die *leisure class*, letzthin eine Klasse der Zweckfreiheit; etwas davon mußte auch für die bürgerliche Klasse gelten, als Selbstbestätigung, wenn auch nicht mehr mit dem Homer in der Tasche und der Sehnsucht nach befreiender Antizipation. An die Stelle der politischen Hilflosigkeit, in der der frühe Neuhumanismus die Dichotomie der Geschichte geistig überspringt, war schon früh ein restaurativer Charakter getreten, der den griechisch-heidnischen Ursprung der Gymnasien ausgelöscht hatte; doch eben nicht nur dies. Reale Ansprüche meldeten sich an, der humanistische Lehrplan wurde zugunsten dieser realeren Obliegenheiten stetig verkürzt. Zuletzt wurde im Jahre 1882 eine erhebliche Einschränkung des lateinischen Unterrichts vorgenommen; die subversivere griechische Welt hatte sich ohnehin nie recht durchsetzen können, obwohl und gerade weil sie den Ausgang der neuhumanistischen Bewegung gebildet hatte. Neben dem traditionellen und auf seine monopolistische Berechtigung bedachten Gymnasium hatten sich zudem weiterführende realistische Systeme stets erhalten, wenn auch gedrückt; sie wiesen auf die frühe Aufklärung zurück, gingen auch auf dem Höhepunkt des Neuhumanismus nicht unter und wurden auch durch die verlorene Revolution von 1848 nicht verdrängt. Vielmehr kommt es gerade nach 1848 zu einer stetigen Vermehrung realistischer Anstal-

ten, mit denen sich die Industrialisierung fortschreitend ankündigt. Auch feudalistische Interessen stützen diese realistische Bildung dort, wo Feudalismus und Industrie eine frühe Verbindung miteinander eingehen. Es profilieren sich, und dies muß als Voraussetzung mitgedacht werden, zwei Formen der realistischen Bildung, eine lateinlose und eine zweite, die den lateinischen Unterricht obligatorisch macht und sich dadurch dem klassischen Gymnasium anzugleichen, den erreichten Stand des Industriebürgertums zu dokumentieren sucht. Beide Formen gewinnen als Realgymnasium und Oberrealschule einen institutionellen Stellenwert. Es sind dies vor allem die Schulen des nicht akademischen, aber durch Industrie, Handel und Gewerbe arrivierten Bürgertums. Seine innere Welt bleibt zwiespältig, leidet unter den traditionellen Ansprüchen, die es nicht erfüllen kann; gleichzeitig versucht dieses Bürgertum, ein eigenes Selbstbewußtsein zu artikulieren. Zur Zeit der Konferenz ist das Realgymnasium trotz einiger Rückschläge bereits scheinbar etabliert und mit weitgehenden Berechtigungen ausgestattet; neben ihm wächst seit dem Beginn der achtziger Jahre die lateinlose Oberrealschule heran. Die schulgeschichtliche Retrospektive wird während der Konferenz vor allem von Paulsen vorzüglich geleistet.

In der Auseinandersetzung um die Stellung der verschiedenen höheren Schultypen bleibt das Lateinische Klammer, die mit der zweckfreien Bildung verbindet, der Status will angezeigt sein, der erreicht worden ist, zugleich jedoch werden materielle Erfordernisse umfassend aufgenommen. Dies bleibt ein Widerspruch, wird oft genug zur Bewußtseinspaltung, deren existentieller Hintergrund offenbar ist. Auch die degenerierende und fortschreitend brutalisierte bürgerliche Klasse will nicht sein, was sie ist; inmitten aller Klasseninteressen und Berechtigungs Pakete, inmitten ihrer Zerstörtheit sucht sich die Bildung dennoch stets wieder als Freiheit zu definieren, die aller materiellen Determination entlaufen ist, als Habhaftwerdung des Menschen durch den Menschen. Ein Rest bleibt in aller Perversion. Absterbender humanistischer Glanz liegt auch noch auf dieser Konferenz, verweist auf schließliche Widerspruchsaufhebung, das Bewußtsein erweist sich als ambivalentes, mechanisch nie festzumachendes Phänomen. Man muß dies ebenso erkennen wie die Bedingtheit der Klasse; verschüttete Totalität des Menschen hört nicht auf, Hinweis auf Totalität zu sein. Hat sich die Situation der humanistischen Bildung somit tiefgreifend verändert, bleibt nur wenig von dem erkennbar, was einmal Ausgang eines Befreiungsversuches nach 1789 war, so gilt ein Gleiches auch für den Realismus. Seine ursprüngliche, auf Freimachung von der Naturangst, auf die Erhebung des Menschen hin gerichtete Perspektive ist kaum mehr erkennbar. Es wird deutlich, daß weder Humanismus noch Realismus per se als fortschrittlich oder reaktionär deklariert werden dürfen; die jeweilige Funktion unter konkreten geschichtlichen Bedingungen entscheidet. In der Konferenz von 1890 wird endgültig klar, daß die progressive Spitze des bürgerlichen Realismus abgebrochen ist,

die noch 1848 bestimmend war. Seine Inhalte haben sich verändert, er wird zum Instrumentarium eines sozialdarwinistischen Imperialismus. So vermögen weder Humanismus noch Realismus die ihnen impliziten Gehalte offenbar zu machen, beide gehen in den bürgerlichen Verfall, wenn auch mit verschiedenartigen Charakteristika, ein. Sie sind Momente der gleichen Sache angesichts eines spezifischen historischen Widerspruchs, der sie weithin gegeneinander kämpfen läßt; sie sind unter das gleiche Interesse subsumiert. Trotz eines Pyrrhussieges gerät schließlich das Ende des traditionellen Humanismus in Sicht, sein langsamer Untergang. Er hat nur noch einen Ort im Bewußtsein, der sich den materiellen Notwendigkeiten immer schlechter vermitteln kann, in einem Bewußtsein jedoch, das seiner noch so lange bedarf, als es sich selber durch die Fixierung auf eine feudale Oberschicht aufrecht erhält. Die Zwangsneurose der deutschen Bourgeoisie wird als Bildung erkennbar; der realen Geschichte konnte sie kein Selbstbewußtsein abgewinnen, sie hatte vor ihr versagt.

Die entscheidenden Ausgangspunkte, um die es sich in Wahrheit handelt, werden von der Konferenz selber festgelegt; sie erhellen den historischen Standort. Schon in den Thesen der Berichterstatter, die den Teilnehmern vor Beginn der Tagung als Leitlinien bekannt gemacht werden, heißt es: „Die den alten Sprachen im Lehrplan der Gymnasien gewidmete Stundenzahl ist einzuschränken“³, um den „durch die neue Weltstellung Deutschlands gesteigerten Anforderungen auch anderer Wissensgebiete gerecht zu werden“. Die Hintergrunddimension wird angerissen. Gleichzeitig wird bereits zu Beginn eine tiefgreifende Veränderung des Geschichtsunterrichts verlangt. Nicht das Altertum, sondern die neueste Zeit sollen für den Abgänger im Mittelpunkt stehen, „damit der deutsche Jüngling nicht ein letztes flüchtiges Interesse den Taten Alexanders oder Cäsars zuwende, sondern warme Hochachtung vor der sittlichen Größe der Männer, denen das Vaterland seine Einheit und Wohlfahrt dankt“.⁴ Geschichte wird mit diesen Thesen mythisiert. „Der Geschichtsunterricht führt auf den Religionsunterricht zurück“⁵, liest man, Förderung eines mythischen Geschichtsverständnisses und der exakten Naturwissenschaften gehen Hand in Hand, ohne daß ein Riß erkennbar wird. Im Zusammenhang der Verhandlungen tauchen die Ausgangspositionen vielfältig wieder auf, um an die wirklichen, zur Entscheidung stehenden Fragen zu erinnern. Der Minister von Gossler erklärt: „Jetzt, wo unsere Augen erweitert sind, wo unsere Blicke sich richten auf alle Nationen, wo wir Kolonien vor unseren Augen haben: überall haben wir den Eindruck, daß wir vielleicht den Zaun, der bisher unser Unterrichtswesen umschlossen hielt, in dieser oder jener Weise durchbrechen müssen.“⁶ Erläuternd fügt der Ministerial-

3 Ebd., S. 31.

4 Ebd., S. 39.

5 Ebd., S. 47.

6 Ebd., S. 68.

kommissar Dr. Thiel hinzu, daß es dringend sei, „unsere Industrie und unser ganzes Erwerbsleben dadurch zu unterstützen, daß man den jungen Leuten eine bessere Vorbildung für das Gewerbe gebe“; dies sei im staatlichen Interesse unabdingbar, „wenn wir unsere Weltstellung erhalten wollen“. Sie beruhe auf einer blühenden Industrie, nur über sie ließen sich die Mittel gewinnen, „die das moderne Staatsleben und unsere Armee erfordern“.⁷ England habe hier, gibt das Konferenzmitglied Hornemann zu denken, durch seine Stellung auf dem Weltmarkt einen großen Einfluß gewonnen, „den es gerade jetzt, wo wir in den großen Verkehr einzutreten und an der kolonialen Bewegung uns zu beteiligen anfangen, in verstärktem Maße ausübt“.⁸ Professor Schottmüller resümiert: „Die Anforderungen der Weltstellung Deutschlands an die Ausbildung der Jugend reden für sich selbst“⁹, die Schule habe sich „als dienendes Glied“¹⁰ in den Organismus einzufügen, ihre Aufgabe sei es, „die Bedürfnisse, die sich als notwendig herausgestellt haben, völlig zu befriedigen“.¹¹

Der Realismus ist bemerkenswert; keine These spricht noch vom eigenen Reich der Bildung. Vielmehr wird dieser Realismus im Laufe der Konferenz auf seine Verfassung hin aufgedeckt. „Ave Caesar, morituri te salutant“¹²; der Todestrieb wird bei Graf Douglas mit Blick auf den Kaiser zum Bildungsbekenntnis. Die bruchlose Funktionalisierung der Institution zugunsten eines offenen Imperialismus steht auf der Tagesordnung. Der Vertreter des Kriegsministeriums, Major Fleck, weist insbesondere auf die militärische Bedeutung des Verhandlungsgegenstandes, „zunächst nach der erziehlichen Seite hin, denn die Armee ist auch eine Schule der Nation, und zweitens in Rücksicht auf die Wehrhaftigkeit unseres Volkes und somit auf die Machtstellung unseres Vaterlandes“.¹³ Unter diesem Gesichtspunkt der Machtstellung sei die Verbreitung moderner Fremdsprachen für die Armee „eine Lebensfrage“. Auf den speziellen Punkt wird zurückzukommen sein; zu bemerken ist, daß sich die Vertreter des Kriegsministeriums an die Spitze einer pragmatisch-realistischen Ideologie setzen. Bornierter Terminologie gemäß müßte man sie als „fortschrittliche Pädagogen“ einstufen; sie vor allem suchen, das alte gymnasiale Monopol zu zerbrechen, weil sie seinen Widerspruch zu den technischen und industriellen Bedürfnissen erkennen. Fleck fügt hinzu, daß die Armee selbständig handelnde Offiziere mit modernen Kenntnissen braucht; er leitet dies knapp aus der veränderten strategischen Bedingung ab. „Noch im vorigen Jahrhundert fügten sich die meisten Offiziere, selbst Generale, in die Schlachtordnung, die ein lang-

7 Ebd., S. 112.

8 Ebd., S. 179.

9 Ebd., S. 201.

10 Ebd., S. 199.

11 Ebd., S. 200.

12 Ebd., S. 212.

13 Ebd., S. 225.

gedehntes Instrument in den Händen des Feldherrn bildete, als ganz mechanisches Glied ein; heute soll schon der Lieutenant selbständig handeln.“¹⁴ Der Ansatz zu einer technokratischen Reform, die nicht nur den Unterrichtsstoff, sondern auch eine veränderte Disposition des Arbeitens umfaßt, zeichnet sich ab. Zugleich soll eine Indoktrination erfolgen, „mit dem Endziel, daß der Soldat im Kriegsfall, in der Stunde der Gefahr uns nicht versagt, sondern mit Bewußtsein uns gerne folgt in den Tod“.¹⁵ Die Offenheit, mit der diese Vertreter eines imperialistischen Realismus sprechen, zeugt auch hier davon, daß sie ihrer Herrschaft trotz wachsenden Druckes der Arbeiterbewegung noch sicher sein können. Noch hat keine sozialistische Revolution die Verhältnisse umgestoßen. Wenn „über die Abnahme der Leistungen beim lateinischen Unterricht“ geklagt wird, wendet sich Dr. Schottmüller an die verzagten Altphilologen, „da kann ich nicht leugnen, daß mir die Abnahme der Wehrkraft, wie sie uns hier aus Allerhöchstem Munde dargetan ist, unendlich viel bedenklicher erscheint“.¹⁶ An keiner Stelle jedoch wird das gesamte Problem einer realistischen Anpassung des Bildungssystems, um die es alleine geht, so nackt umrissen, wie in der Rede des Abgeordneten von Schenckendorff, auf die gleichfalls noch aufgrund ihrer bemerkenswerten sozialpolitischen Inhalte zurückzugreifen sein wird. „Aber ich möchte darauf hinweisen, daß auch die militärische Schule, wie wir sie bis 1870 gehabt haben, auch die allergrößten Erfolge aufzuweisen hatte“¹⁷, bemerkt der Abgeordnete mit einer panegyrischen Totenklage auf die humanistische Bildung, „Erfolge, wie sie überhaupt die Welt noch nicht gesehen hat. Und doch hat die Militärverwaltung, die den Schutz und die Sicherheit des Vaterlandes fest im Auge hat, keinen Augenblick gesäumt, diese Grundlagen, auf denen die welthistorischen militärischen Erfolge sich aufgebaut hatten, vollständig, ich kann sagen nach allen Richtungen hin, seit jener Zeit gänzlich umzuwandeln. Sie hat, um nur einiges zu nennen, die Bewaffnung geändert, sie hat in allen Waffengattungen das neue Exerzierreglement eingeführt; die neue Felddienstordnung ist dazu getreten, die militärischen Bildungsanstalten sind vollkommen neu organisiert; das Ökonomiewesen ist von Grund aus geändert, auch das Befestigungswesen hat eine ganz neue Gestaltung erfahren. Und Alles das ist geschehen, um auf der Höhe der Zeit zu stehen und zu bleiben, die Kriegsverwaltung will den Anforderungen, welche die Zeit und überhaupt die ganzen Verhältnisse der sie umgebenden Welt an sie stellen, gerecht werden. Diese Tatkraft, welche auf diesem militärischen Gebiete herrscht, gerade die ist es, die wir auch von der Unterrichtsverwaltung in den Schulinstitutionen wünschen.“¹⁸ Die Bildungsinstitution

14 Ebd., S. 228.

15 Ebd., S. 227.

16 Ebd., S. 200.

17 Ebd., S. 336.

18 Ebd., S. 336.

wird hier unter den gleichen Gesichtspunkten betrachtet wie die Armee, der Rest einer eigenen Inhaltlichkeit von Bildung wird fortgetan, nur die Immobilität des Instruments wird beklagt, seine größere Kompliziertheit, der unbrauchbare Überhang, der es der Vergangenheit schwerer entreißen läßt.

So wird schließlich die einleitende Rede des Kaisers in ihren Gesamtzusammenhang gerückt. Mit ihr wird eine Zäsur erkennbar; die Epoche des humanistischen Bürgertums wird endgültig abgeläutet. Seit 1870, erklärt Majestät, sei die Schule hinter ihren Aufgaben zurückgeblieben; sie habe ihren Auftrag, ein neues Staatswesen zu erhalten, nicht verstanden. „Davon ist Nichts zu merken gewesen“¹⁹, und: „Es ist weniger Nachdruck auf das Können wie auf das Kennen gelegt worden.“²⁰ Der unangepaßte Charakter sei augenfällig. Es fehlt „an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer. Wir müssen von der Basis abgehen, die Jahrhunderte lang bestanden hat.“²¹ Zur Wehrhaftmachung müsse jeder Lehrer turnen können, „und jeden Tag soll er turnen“. Wehrhaft muß der Lehrer „für das jetzige praktische Leben vorgebildet werden“, die Schule habe „die Bedürfnisse des Lebens mißachtet“.²² Das traditionelle Gymnasium erzeuge vielmehr eine „Überproduktion der Gebildeten“, die zu nichts nütze sind, ein „Abiturientenproletariat“, „Hungerkandidaten“, Journalisten, die „vielfach verkommene Gymnasiasten“ sind, „eine Gefahr für uns“.²³ Kein Gymnasium solle mehr genehmigt werden, das nicht seine absolute Existenzberechtigung nachweisen könne. Es gehe darum, den „Puls der Zeit“ zu fühlen. „Ich bin entschlossen, so wie Ich es bei dem Anfassen der sozialen Reformen gewesen bin, so auch hier in Bezug auf die Heranbildung unseres jungen Geschlechtes die neuen Bahnen zu beschreiten, die wir unbedingt beschreiten müssen; denn täten wir es nicht, so würden wir in zwanzig Jahren dazu gezwungen werden.“²⁴ Der Kaiser spricht als Pragmatiker; er möchte die notwendige Anpassung für den anhebenden Kampf im Urwald auch im Schulwesen zeitig genug vollziehen. Es geht ihm dabei nicht nur um reine Defensivmaßnahmen, wie sie in der „Allerhöchsten Ordre“ vom 1. Mai 1889 zum Ausdruck gekommen waren, „die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken“.²⁵ Der Rekurs auf die Sozialgesetzgebung macht deutlich, daß auch auf dem Gebiet des Schulwesens anachronistische Bestände aufgegeben werden sollen. Der Kaiser erkennt, daß der

19 Ebd., S. 71.

20 Ebd., S. 72.

21 Ebd., S. 72.

22 Ebd., S. 76.

23 Ebd., S. 74.

24 Ebd., S. 770.

25 Ebd., S. 3.

absterbende, den Verlust seiner Herrschaftsfunktion bereits spürende Humanismus in die Rebellion pauperisierter Intellektueller umzuschlagen droht. Es geht darum, die feudal-kapitalistische Herrschaft fit zu machen. Mit einer unvermutheten Wendung weist er darauf hin, daß es sich darum handelt, den mit der bürgerlichen Revolution von 1789 begonnenen Weg unter dem Gesetz seiner immanenten Logik zu Ende zu bringen. Die jungen Leute wissen nicht, „wie unsere Zustände sich entwickelt haben und daß die Wurzeln in dem Zeitalter der französischen Revolution liegen. Und darum bin Ich gerade der festen Überzeugung, daß, wenn wir diesen Übergang aus der französischen Revolution in das 19. Jahrhundert in einfacher, objektiver Weise in den Grundzügen den jungen Leuten klar machen, so bekommen sie ein ganz anderes Verständnis für die heutigen Fragen, wie sie es bisher hatten.“²⁶ Die allgemeinen Bedingungen der Konferenz sind damit abgesteckt.

Geht man auf die detaillierten Probleme, wie sie unter diesen Bedingungen subsumiert werden können, über, so sind sie industrieller und soziologisch-politischer Natur. Zugleich werden die Widersprüche innerhalb der herrschenden Klasse deutlich erkennbar. Politisch geht es um eine Absicherung gegen die wachsende Arbeiterbewegung sowie um die Integration möglichst breiter Schichten in die bestehende Verfassung. Die tiefgreifenden Veränderungen seit 1870 sollen auch im Schulwesen mit den gesamtpolitischen Zielen zur Deckung gebracht werden. Das weiterführende Bildungswesen steht dabei im Vordergrund, weil die Widersprüche an dieser Stelle virulent werden. Für die Niederen Schulen bleibt es zunächst bei verbesserten Formen der Indoktrination. Hier sollen die Seminarlesebücher für Lehrerstudenten korrigiert werden, dem Schüler ist zu zeigen, wie die Gesellschaft „in fortschreitender Entwicklung die Lebensbedingungen der Arbeiter“²⁷ hebt. Die Schule soll „durch statistische Tatsachen nachweisen, wie wesentlich und wie konstant in diesem Jahrhundert die Lohn- und Lebensverhältnisse der arbeitenden Klassen unter diesem monarchischen Schutze sich verbessert haben“.²⁸ Vor allem wird auf die Sozialgesetzgebung von 1889 Bezug genommen, es ist darzutun, daß der Marxismus „dem praktischen Sinne“ widerstrebt, daß sich Männer „aus engen Verhältnissen emporgearbeitet haben“.²⁹ Unpathetisch wird an die, wenn auch nur bescheidenen, Möglichkeiten angeknüpft, die die Gesellschaft zur Verfügung stellt, um eine frühkapitalistische Aufstiegsvision zu verinnerlichen. Das höhere Schulwesen wird dagegen durch die Interessenidentität seiner Besucher mit der bestehenden Ordnung definiert; dieses Schulwesen hat es mit denjenigen „Gesellschaftsklassen“ zu tun, „welche zu maßgebendem Einflusse auf unser gesamtes

26 Ebd., S. 73.

27 Ebd., S. 4.

28 Ebd., S. 4.

29 Ebd., S. 10.

Volksleben berufen sind“.³⁰ Hier geht es darum, sie für diese Aufgabe auszurüsten und den Kreis derjenigen zu bestimmen, die diesen Gesellschaftsklassen angehören sollen. Eben diese Frage gewinnt ihr besonderes Gewicht.

Es war, so erklärt der Berichterstatter Dr. Frick, eine einseitige Bevorzugung jener Schulanstalten zu bemerken, „welche der Bildung der oberen Gesellschaftsschichten dienen, die großen Mittelschichten kamen zu kurz“.³¹ Schulisch gesprochen geht es um „Gymnasien mit klassischer Bildung“ und um „Schulen mit Realbildung“, wie der Kaiser selbst formuliert. Die Bildung der Mittelschichten, so wird von Frick gefordert, müsse entschieden verbessert werden, „um damit der von unten herandrängenden Wucht der bildungslosen Menge begegnen zu können“.³² Ein zentrales Thema wird angeschlagen. Politisch soll vor allem die Kluft zwischen den gefährdeten bürgerlichen Schichten und der Arbeiterbewegung vertieft werden. Eine ganze Kette von Rednern nimmt diese Fragestellung auf. Dr. Wehrenpfennig erläutert, daß wir „mit dem allgemeinen Begriff des leitenden Standes“ nicht mehr weiterkommen; aus allen Schulen kämen Männer, „die später je nach ihrer Wirksamkeit im Leben zu den herrschenden Ständen zu zählen sind“.³³ Aufgabe sei es, einem möglichst breiten Kreis weiterführende Bildung zu vermitteln. Es gäbe in den „industriereichen Gegenden, eine Menge von Söhnen von Gewerbetreibenden, Fabrikbesitzern, die erst einmal sehen wollen, ob der Sohn mit der höheren Bürgerschule und der mittleren Fachschule ausreicht, oder ob er, wenn er besonderes Talent zeigt, technische Studien machen soll.“³⁴ Diese jungen Leute solle man dahin führen, daß sie, wenn sie tüchtig sind, „auch in die höheren Fächer der Technik und der Industrie übergehen können“. Das entscheidende Problem wird deutlich artikuliert: Auf welche Weise erweitert man den Bereich des bisherigen höheren Schulwesens für eine breite Mittelgruppe, die sich bisher mit allerlei Bürgerschulen begnügen mußte, wobei realistisch-industrielles Interesse und politisches Interesse durchaus interdependent sind. Es geht um eine durchgängig rationale Organisation des weiterführenden Bildungswesens, die auch den Zugang zum Abitur vielfältiger öffnet. Dr. Schulze sucht die Gesellschaftsstruktur auf eine einfache Formel zu bringen. Es gäbe eine Unterschicht, eine Mittelschicht und eine „oberste Schicht unserer Bevölkerung“.³⁵ Auch ihm geht es um die Sachwahrung einer Mittelschicht, die sich, mit ihrem oberen Spektrum, dem Gymnasialmonopol der traditionellen, aus dem Absolutismus datierenden Verwaltung und der freien Berufe gegenüber durchsetzen will. Sie kann dabei auf die Unterstützung bestimmender gesellschaftlicher Kräfte rechnen,

30 Ebd., S. 9.

31 Ebd., S. 295.

32 Ebd., S. 295.

33 Ebd., S. 317.

34 Ebd., S. 317/318.

35 Ebd., S. 325.

die über ihre Interessenidentifikation mit dem Staat die politische und ökonomische Berechtigung dieser Forderungen erkennt und sie schulisch an den Ausbau realistischer Bildungsanstalten knüpft. Es soll ein Unterrichtssystem gefunden werden, „das wirklich den Verhältnissen unserer gegenwärtigen Gesellschaft Rechnung trägt und zugleich es ermöglicht, den umstürzenden Bestrebungen, die in gewissen Kreisen unserer Bevölkerung zu Tage treten, entgegen zu arbeiten“.³⁶ Schulze, der die Gesamtfrage definiert, bleibt jedoch den tatsächlichen Erfordernissen gegenüber zurück, deren dynamischen Charakter er verkennt. Der Konferenzteilnehmer von Schenckendorff weist statistisch im Detail nach, daß die Gesellschaft von einer bisher unbekannten Mobilität erfaßt und der wachsende Andrang nach höherer Bildung daraus abzuleiten ist; es gelte, diese Mobilität systemimmanent zu integrieren. Die Aufgabe „einer rationellen Schulpolitik“ sei die Förderung eines breiten und großen Mittelstandes; er sei, „in sozialer Hinsicht“, die eigentlich „feste Burg“; dieser Stand müsse eine Bildung erhalten, „wie sie unseren modernen Lebensverhältnissen“³⁷ entspricht. Nur so könne eine Polarisierung der Nation verhindert werden, die sich schulpolitisch als Gegensatz von abiturloser und humanistisch elitärer Bildung ausweise. „Meine Herren, diese Frage ist also eine Frage sozialpolitischer Natur ersten Ranges.“³⁸ Wer sie nicht erkenne, gerate in einen gefährlichen Widerspruch. „Die soziale Frage ist die Signatur der Zeit, die rohe Gewalt strebt nach Herrschaft; alles geht seit Jahren darauf hin, einer Katastrophe vorzubeugen.“³⁹ Der Mitberichterstatte Dr. Albrecht geht unter dem Gesichtspunkt des militärischen Berechtigungswesens auf den gleichen Zusammenhang ein. „Ich gestattete mir vorhin, das Streben nach dem Freiwilligenrecht als eine unter den verschiedenen Erscheinungsformen der Flucht nach vorn zu bezeichnen. So fehlerhaft in seinen Übertreibungen und Auswüchsen dieser soziale Zustand sein mag, wir werden doch die darin sich offenbarende Bewegung nicht zurückstauen, welche ja ihre ersten Impulse empfangen hat von dem Druck, den die allmähliche Hebung des vierten Standes auf unser Bürgertum ausübt. In Zusammenhang damit wollen auch diese Schulfragen behandelt sein. Darum gilt es, den Strom, der unsere Schulen bedroht, nicht etwa ganz zurückzudämmen, sondern ihn so zu leiten, daß erstens die große Masse der lernenden Jugend nicht in falsche Richtungen geführt, und daß zweitens die intellektuelle und sittliche Ausbildung, welche die Bewerber um das Freiwilligenrecht auf der höheren Schule erhalten, die möglichst gute wird.“⁴⁰ Dr. Kropatscheck, ebenfalls Mitberichterstatte, weist darauf hin, daß es um das Problem „unserer gesamten sozialen Ent-

36 Ebd., S. 325.

37 Ebd., S. 333.

38 Ebd., S. 334.

39 Ebd., S. 237.

40 Ebd., S. 735.

wicklung“ gehe, welche „die unteren Klassen immer mehr reizt, sich einen besseren Platz in der Gesellschaft zu erobern.“⁴¹ Es wird absolut deutlich, wie der Versuch, eine Öffnung des weiterführenden Bildungswesens durchzusetzen, mit einer Gesamtanalyse der politisch-sozialen Bedingungen verknüpft wird.

Diese Analyse bereitet jedoch erhebliche Schwierigkeiten. Die Definition des Mittelstandes erscheint außerordentlich kompliziert, da durchaus heterogene Elemente unter den Begriff gefaßt sind. Er umfaßt die inzwischen arrivierten Gruppen des Industriebürgertums und des Handels ebenso wie den halbproletariserten unteren Rand von Gewerbetreibenden, die um ihre Existenz kämpfen. Geht es für den gesamten Mittelstand um die Einbeziehung in eine aufgewertete realistische Ausbildung, so soll sie doch nicht für alle auf gleiche Weise zum Abitur führen. Soll der Sohn des Fabrikdirektors mit realisiertem Abitur dem zukünftigen Verwaltungsjuristen mit humanistischer Bildung auch vollends gleichgestellt sein, um die notwendige Homogenität der führenden Klasse sicherzustellen, so geht es für die Masse der kleinen Leute, die sich gegen ihre Proletarisierung wehren, nur mehr um eine Bildung, die sich von der proletarischen zwar deutlich genug abhebt, sie aber in ihrer Mehrheit in den gleichen Entfremdungsprozeß einzuschleusen hat, dem das Proletariat unterliegt. Die industriellen Bedürfnisse melden sich dringend an. Noch kann auch sachlich bei der gegebenen Struktur an handwerkliche Traditionen unmittelbar angeschlossen werden, doch ist die ideologische Vermittlung des Umschichtungsprozesses nur unter Widersprüchen möglich. Industrielle Sachnotwendigkeit und die Notwendigkeit, ein vorindustrielles, ständisches Bewußtsein aus Gründen der politischen Raison aufrecht zu erhalten, kollidieren miteinander. Die beabsichtigte Aufwertung des Kleinbürgertums, seine Einbeziehung in einen industriellen Prozeß, der die kommende Monopolverfassung bereits anzeigt, impliziert zugleich seine Liquidation. Sie muß jedoch unerkennbar bleiben. Die Totalität des Auflösungsprozesses der alten Gesellschaft kündigt sich an; das Kleinbürgertum soll von der Akkumulation profitieren, aber unter der Bedingung seiner Vernichtung als Stand, die über ein anachronistisches Bewußtsein zugleich verschleiert werden soll. Der Graben zwischen Proletariat und Kleinbürgertum darf nicht zugeschüttet werden. Die Aufgabe ist nicht leicht zu lösen; sie führt in einen immer tiefer werdenden Widerspruch von Bewußtsein und Wirklichkeit, ist auch sachlich schwer durchführbar angesichts der Zähigkeit, mit der das Ererbte festgehalten wird, der Boden für den Faschismus wird vorbereitet. Alle sind sich mit Dr. Holzmüller einig: „Den Mittelstand müssen wir befestigen, stärken und kräftigen, um die Kluft zwischen den oberen Zehntausend und den unteren Arbeitermassen wirklich auszufüllen und so ein solides konservatives Element zu bilden.“⁴² Die Realisierung bleibt

41 Ebd., S. 744.

42 Ebd., S. 692.

überaus kompliziert. Vertreter des fortgeschrittensten kapitalistischen Flügels, wie der sozialreformerische Berliner Stadtschulrat Bertram, ziehen die Bildungskonsequenz ohne Umschweife. Wir leben „in einem naturwissenschaftlichen Zeitalter“⁴³; die in Frage kommende sachliche Auswirkung schlägt sich im Schulbetrieb nach den Maßstäben einer angewandten Technologie nieder. Das Bewußtsein hat sich den Notwendigkeiten zu unterwerfen; für Vergangenes ist kein Platz. Er steht nicht allein. Dr. Thiel fordert, „unsere Industrie und unser ganzes Erwerbsleben dadurch zu unterstützen, daß man den jungen Leuten eine bessere Vorbildung für das Gewerbe gebe, da dies nicht nur aus Gründen des Privatverkehrs, sondern ganz wesentlich im staatlichen Interesse nötig sei, wenn wir unsere Weltstellung erhalten wollten“.⁴⁴ Es wird auf ein „System neu zu gründender mittlerer technischer Fachschulen“ verwiesen. Zwischen den Technischen Hochschulen und den niederen Fachschulen für qualifizierte Arbeiter angesiedelt, soll über sie ein sachliches Bedürfnis mit der Überführung des unteren Mittelstandes in neue Funktionen verknüpft werden. In der Berichterstattung wird in diesem Sinne gefordert: „Mittlere Fachschulen, die den Besitz des einjährigen Dienstrechts zum Besuche voraussetzen, sind in folgenden Fächern zu erstreben: 1. Maschinenfach, 2. Hüttenwesen, 3. Baufach, 4. chemische und Textil-Industrie, 5. Handel und Verkehrswesen, 6. Landwirtschaft, 7. Kunstgewerbe, 8. Marinewesen. (Bemerkung: Auch Elektrotechnik, Feinmechanik und das Gas- und Wasserfach können berücksichtigt werden).“⁴⁵ Wieder ist es Holzmüller, der dem Komplex die sozialpolitische Note gibt: „Wir kräftigen den so wichtigen gewerblichen Mittelstand am besten durch die Neugründung zahlreicher mittlerer Fachschulen“; dies „möchte ich vor Allem Ihnen für die Zukunft ans Herz legen.“⁴⁶ Soll der gefährdete, untere Mittelstand zu neuer, stabilisierender Produktivität gebracht werden, so wird doch die Konsequenz zugleich widerrufen. In der bemerkenswerten Rede des Direktors der Berliner Maschinenbau-Aktiengesellschaft, Kaselowsky, wird dies offenkundig. In Hinblick auf die Errichtung weiterführender realistischer Bildungsanstalten erklärt der Direktor: „Diese Schule ist unsern Gewerben und auch unserer Großindustrie von besonders hohem Wert. Sie ist geeignet, den Stamm unserer kleinen Gewerbetreibenden wiederum zu kräftigen und zu heben. Sie ist die beste Schule für die Betriebs-Ingenieure und Obermeister der Großindustrie.“⁴⁷ An diese Schulen können sich die mittleren Fachschulen anlehnen, „welche uns die direkt in Hinsicht auf ihren Beruf weitergebildeten notwendigsten Stützen unserer Großindustrie und unserer Gewerbe zuführen“.⁴⁸ Im gleichen Zusammenhang wird die Antithese formuliert. „Heben

43 Ebd., S. 701.

44 Ebd., S. 112.

45 Ebd., S. 61.

46 Ebd., S. 755.

47 Ebd., S. 345.

48 Ebd., S. 345.

wir den kleineren Gewerbestand und machen ihn fähig, neben der Großindustrie, ähnlich wie zur Zeit der alten Zünfte, auf eigenem Boden zu stehen, dann werden wir manche Unzufriedenheit abstellen und auch auf diesem Wege dazu beitragen, die sozialen Verhältnisse in unserem Handwerker- und Gewerbestand wiederum friedlicher zu gestalten. Meine Herren! Das war eine Stimme aus der Industrie!“⁴⁹ Die Antagonismen sind eklatant. Ist es auch konsequent, daß man die Schule der veränderten gesellschaftlichen Mobilität öffnen, diese jedoch unter einer durchdachten Selektionskontrolle halten möchte, so ist der Widerspruch in der Sache nicht aufzulösen. Die Welt von Morgen soll mit dem Bewußtsein von Gestern geplant werden, dem zugleich seine Grundlage entzogen wird. Mit der Vernichtung der materiellen Basis wird dieses Bewußtsein heimatlos, seiner Depravierung hilflos ausgeliefert, die Welt von Gestern wendet sich gegen sich selbst, mit dem Progreß wird auch der Faschismus geplant.

Humanismus und Realismus bilden das kontrapunktische Verhältnis der bildungstheoretischen Debatte. Sie findet auf dem Hintergrund einer fortschreitenden Einschränkung des traditionellen Gymnasiums statt. Seit 1870 hatte das Realgymnasium Universitätsberechtigung erhalten; mit der Erweiterung seines lateinischen Unterrichts war es gesellschaftlich aufgewertet worden. Damit näherte es sich der humanistischen Bildung an, die mit dem Eingang der Realien ohnehin wachsend utraquistischen Charakter gewann. Zur Frage steht, ob man das Realgymnasium angesichts dieser Entwicklung nicht aufgeben solle, was schließlich von einer erheblichen Mehrheit der Konferenzteilnehmer empfohlen wird. Dies wurde zum Scheinsieg der Althilologen, zu einer letzten gewonnenen Schlacht, die den Keim der endgültigen Niederlage in sich barg. Mit der Ablehnung der Realgymnasien sprach sich die Konferenz zugleich für eine weitere, schwerwiegende Reduzierung des altsprachlichen Unterrichts aus; aber nicht nur dies. Die beschleunigte Gleichberechtigung einer lateinlosen höheren Bildung wird von der Konferenz offen akzeptiert. Die höheren Bürgerschulen sollen breit zum Abitur hin geöffnet, durch notwendige Oberstufen ergänzt werden; Mittelschulen sollen zugleich, bei Erfüllung einiger formeller Erfordernisse, in höhere Bürgerschulen umgewandelt werden. Damit wird eine realistische Basis geschaffen, die sich auf vielfältige Bedürfnisse stützen kann. Eine gleiche Entwicklung war auch vom Kaiser in seiner Eröffnungsrede der Sache nach gefordert worden: „Klassische Gymnasien mit klassischer Bildung, eine zweite Gattung Schulen mit Realbildung, aber keine Realgymnasien“.⁵⁰ Die Konferenz von 1890 kennzeichnet den endgültigen Durchbruch der realistischen Bildung. Wenn das Realgymnasium dennoch als Mischform erhalten blieb, so gab es sachlich-pragmatische und soziologische Gründe dafür. Eine wissenschaftliche

49 Ebd., S. 345.

50 Ebd., S. 74.

Bedeutung des Lateinischen war nicht zu übersehen; es war zugleich Herrschaftssprache des Absolutismus und der Kirche. Nichts Ähnliches hatte das Griechische aufzuweisen. Es war die Sprache des machtlosen Geistes in Deutschland. Im Hintergrund der Debatte ist schließlich die Auseinandersetzung über die gesellschaftliche und faktische Stellung der Technischen Hochschulen gegenüber den Universitäten zu erkennen.

Der alte Humanismus findet sich von Anfang an in einer Defensivstellung, obgleich die Tabuierung seiner Bildungsgehalte noch fortwirkt und von der überlieferten Administration gestützt wird. Dennoch muß er nun seinen praktischen Zweck und seine nationale Zuverlässigkeit gegenüber der neuen industriellen Klasse erweisen. Im Bündnis von Feudalismus und Großbourgeoisie war das Gymnasium noch immer die Schule der „herrschenden Klassen“, um mit Hinzpeter zu reden, offen denkt niemand an ihre Abschaffung, doch wird die Absicht erkennbar, sie im Sinne einer elitären Sekundärtendenz gegenüber einem breiten realistischen Bereich einzuengen. Gefährlicher noch ist die Tendenz, das Gymnasium weiter an praktische Bedürfnisse anzunähern, seinen ursprünglichen Bildungskanon damit noch nachhaltiger zu zerstören. Der Charakter dieses Kanons beruhte auf der strengen Trennung von Bildung und Ausbildung; war auch die antizipierende Perspektive dieser Trennung im Sinne des frühen Neuhumanismus verloren gegangen, so blieb doch eine Erinnerung daran, als Freisetzung des Menschen nach vollendeter Arbeitssklaverei, als überwundene Determination. Dies erscheint pervertiert; Bildung ist Freiheit jener, die materielle Güter ohnehin besitzen, somit niedriger Fron bar sein dürfen; sie ist Klassenbesitz. Doch nun dringt nicht nur der Realismus wachsend in diesen Kanon ein und macht die Fiktion immer ärmlicher, zur dünnen Illuminierung des Warencharakters, sondern das Bewußtsein selbst wird von diesem Widerspruch erfaßt, es erweist sich nicht mehr als immun. Das Gymnasium wird des subversiven Charakters verdächtigt, den es aufgrund seiner objektiven Lage produziert. Eine ähnliche Furcht kommt für die realistische Bildung nicht auf. Sie gibt Aussicht auf Aufstieg, führt in die kommende, naturwissenschaftliche Welt, bleibt pragmatisch, damit integrativ. Das Gymnasium jedoch weist mit ersten Anzeichen schon auf den Geistesproletarier hin, der die „Zweckfreiheit“ alter Bildung nunmehr als Widerspruch erfährt, als gesellschaftliche Dichotomie. Das Untergehende, von der Pauperisierung gestreifte, wendet sich gegen seine Zerstörer.

Die Konferenz gibt nur erste Hinweise auf diesen anhebenden Prozeß. Die bildungstheoretischen Fragestellungen werden streckenweise auf einem erheblichen Niveau diskutiert. Dr. Jäger weist auf die Zwitterstellung des Realgymnasiums hin, es muß zugrunde gehen „an dem doppelten Gesetz in seinen Gliedern, daß es für den bürgerlichen Beruf vorbereiten und auch zugleich eine Vorbereitungsanstalt für die akademischen Studien sein will“.⁵¹ Materie und

51 Ebd., S. 320.

Geist werden hier weit auseinandergerissen; zugleich wird die Scheidung der Klassen im Organisationsprozeß der Naturbewältigung im traditionellen Sinne erkennbar. Das Realgymnasium enthält eine unziemliche Mischung, indem es die reine Abstraktion mit ihrer sinnlichen Bedingung verknüpft. Deduktion und Induktion werden in der Trennung der Bildungsprinzipien einander gegenübergestellt, Synthese und Analyse. In der Verfolgung der Prämissen gibt es Höhepunkte, in denen sich das bürgerliche Denken noch einmal in qualitativ bedeutsamer Weise niederschlägt. Die klassische Separation der Sphären wird vor allem von Virchow souverän angegriffen, der für eine realistisch-progressive Bildung eintritt, die empirisch naturwissenschaftliche Methode mit der Forderung nach Denk- und Beobachtungsselbständigkeit verknüpft. Auch Paulsen greift das Thema von Humanismus und Realismus bemerkenswert auf, indem er ihre Interdependenz herausstellt, damit einen hervorragenden Beitrag leistet, so sehr dieser auch inhaltlich den gesellschaftlichen Bedingungen verhaftet bleibt und damit die eigene Konsequenz blockiert. An dem Verhältnis von Sprachbildung und naturwissenschaftlicher Bildung wird ein entscheidendes Verhältnis charakterisiert; Sprache, gerade auch eine solche, die, wie das Lateinische, ein Maximum an Rationalität enthält, macht die Differenz von Notwendigkeit und Freiheit bewußt; die Natur kennt nur das Notwendige. Es gibt Augenblicke einer großen bildungstheoretischen Diskussion, die weit über die historische Bedingtheit hinausweist. Zugleich jedoch zeigt sich, daß die übergreifenden Positionen – Sprache als Exerzitium eines Freiheitsbewußtseins gegenüber der Geschichte, als erstes, wenn auch noch in die Distanz gerücktes Verhältnis rationaler Bewältigung und Rationalität der Natur als Hinweis auf die bewußte Machbarkeit des Wirklichen – sehr schnell einem reaktionären Pragmatismus verfallen. Mit ihm wird letzthin ein Standpunkt der Bewußtlosigkeit im Bildungsprozeß vertreten, mit dem das Subjekt-Objekt-Verhältnis prozeßhaft verdunkelt wird, ohne noch als entfremdeter Gegenstand seines Mächtigwerdens vor das Auge des Geistes gerückt zu werden. „Grammatik“, formuliert Dr. Göring und drückt damit die Meinung der Teilnehmermehrheit aus, „darf unter keinen Umständen anders als im Anschluß an Rede und Lektüre behandelt werden“.⁵² Das klingt progressiv, repetiert aber in Wahrheit nur die Thesen der Stiehlschen Regulative, der reaktionärsten Verordnung der deutschen Schulgeschichte. Waren sie hier für die Volksschule gedacht, um Denken zu verhindern, so sollen sie nun unter dem Signum des Fortschritts umfassend werden, um selbständiges Bewußtsein und damit die wahre Handlungsfähigkeit des Menschen in Frage zu stellen.

Die Gymnasien sind, trotz ihrer Stilisierung als „Kadettenhäuser der Universitäten“, in einer schwierigen Situation. Die entscheidende These Schott-

⁵² Ebd., S. 46.

müllers, daß die alten Sprachen unter dem Gesichtspunkt der neuen Weltstellung Deutschlands dysfunktional werden, steht im Vordergrund. Dr. Rehrmann von der königlichen Heeresverwaltung umreißt die Kritik. Er geht soweit, einen gemeinsamen Unterbau für alle weiterführenden Schulen zu fordern, um damit eine altsprachliche Unterstufe insgesamt aufzuheben. Sodann: „Meine Herren! Das Königliche Kadettenkorps hat durch die Kabinettsordre vom 18. Januar 1877 den Lehrplan der Realgymnasien erhalten“⁵³; der Unterricht habe sich in jeder Hinsicht bewährt. Aus der vornehmlich realistischen Struktur der Anstalten werden die Bildungsziele formuliert. „Es ist die erste und vornehmste Aufgabe der Schule, ein frisches, gesundes, tatenlustiges und tatenkräftiges Volk zu erziehen.“⁵⁴ Die Vorgesetzten des Kadettenkorps hätten aus diesem Grunde „möglichst reine Bahn gemacht“.⁵⁵ Sie hätten „alles überflüssige Formale“⁵⁶ aus dem Sprachunterricht entfernt. Geistige Zucht lasse sich, soweit Sprachen hierfür überhaupt in Betracht kämen, auf der Grundlage neuerer Sprachen ebenso gut erwerben. Im Interesse „der nationalen Sache“⁵⁷ habe der Deutschunterricht im Mittelpunkt zu stehen. Die nationale Frage wird im Hinblick auf die klassische Bildung auch von Dr. Schlee aufgenommen, dem bekanntesten Vertreter eines gemäßigten Realismus in dieser Zeit. „Es ist jetzt auf die Entwicklung des Unterrichts in Frankreich hingewiesen und bemerkt worden, daß dort die Demokratisierung des Volkes mit einem Zurückschieben der antiken Bildung zusammenhänge. Das mag wohl sein, aber ich darf dann auch daran erinnern, daß die erste französische Revolution mit allen ihren Greueln von Anfang an mit antiken Anschauungen erfüllt war, von der Schwärmerei für griechische Freiheit in dem Salon der Madame Roland bis zu den Gewaltschritten des Konsuls und Imperators, von der Jakobinermütze bis zur griechischen Gewandung der Frauen“.⁵⁸ Im Streit der Auffassungen, währenddessen sich die Vertreter der unterschiedlichen Prinzipien gegenseitig der Demokratie verdächtigen, fährt Schlee fort: In dem „schweren Kampfe“, der allen „ans Herz gelegt worden ist“⁵⁹, sollen wir unsere Waffen nicht „aus antiker Weltanschauung, antiker Lebensauffassung und antiker sozialer Gestaltung des Lebens entnehmen“.⁶⁰ Erscheint dies noch plausibel, so wird doch der auslösende Gedanke sogleich hinzugefügt. Wie feiert man die große Persönlichkeit? – Als ein Bild antiker Heldengröße? – Niemals; „als ein Vorbild deutscher Heldengröße“.⁶¹

53 Ebd., S. 145.

54 Ebd., S. 145.

55 Ebd., S. 146.

56 Ebd., S. 146.

57 Ebd., S. 147.

58 Ebd., S. 160.

59 Ebd., S. 160.

60 Ebd., S. 160.

61 Ebd., S. 160.

Der Variationen sind viele; der Realismus erscheint als das deutsche Prinzip. Dr. Fiedler: „Ich bin für die Ausscheidung des Lateinischen aus dem Lehrplan des Realgymnasiums“⁶²; nur dann hat diese Schule Gelegenheit, „neben den neueren Sprachen die Forderungen unserer Zeit an die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, die jetzt unser Volk bewegen, mehr zu erfüllen“.⁶³ Und: „Wenn es der Fall ist“, so Mithberichterstatte Dr. Albrecht, „daß das Latein noch heute ein internationales Rotwelsch ist, wie Herr Professor Paulsen annimmt, so wäre das für mich noch ein neuerer Grund, um es herauszunehmen aus der Schule, die gerade den Forderungen unseres nationalen Lebens im vollsten Umfange genügen soll.“⁶⁴ Trotz dieses Kosmopolitismus-Verdachts, dem das gesamte Gymnasium unterliegt, halten sich die Angriffe gegen das Lateinische immerhin in Grenzen; Griechisch jedoch, das Herzstück der klassischen Bildung, vermag sich auf keine Art auszuweisen. Die humanistische Beziehung ist zerrissen; die industriellen Parvenus bedürfen dieser sublimen Form bürgerlicher Rechtfertigung nicht mehr, sie rechtfertigen sich wie Heinrich Manns „Untertan“. Dr. Schauenburg: „Wäre die griechische Sprache unentbehrlich für die Entwicklung der höchsten Mannestugenden, der Entschlossenheit und Zuverlässigkeit, der Vaterlandsliebe und der Selbsthingabe, sie müßte unverzüglich in allen Kadettenschulen eingeführt werden“.⁶⁵ Jedoch: „Wenn die Offiziere kein Griechisch gebrauchen, dann brauchen es unsere Zöglinge schließlich doch auch nicht“.⁶⁶ Bei der Reform handele es sich „um eine nationale Forderung, eine Forderung, deren Erfüllung freilich in dem hierher berufenen Kreise der einflußreichsten und angesehensten Vertreter des humanistischen Gymnasiums wenig Anklang finden wird, in den gebildeten Kreisen unseres Volkes aber immer gewaltigere Wellen wirft und schließlich doch keine andere Lösung zuläßt, als die Aufhebung des Gymnasialmonopols, die Anerkennung, daß wissenschaftliche Durchbildung auch ohne griechische Sprache möglich ist, daß der deutsche Geist Kraft genug besitzt“.⁶⁷ Maßstab bleibt stets die Kadettenerziehung. Noch am Schluß der Konferenz wird dies von dem servilen Dr. Zeller bestätigt: „Was insbesondere das Beispiel der Kadettenanstalten betrifft, auf welches exemplifiziert worden ist, so werden wir gewiß Alle anerkennen, daß es keinen höheren, keinen wichtigeren, keinen verantwortungsvolleren Beruf gibt, als den des Offiziers.“⁶⁸ Es versteht sich am Rande, daß auch die Streichung des Hebräischen vom gymnasialen Lehrplan auf der Tagesordnung steht. Der nationale und der industriell pragmatische Charakter des Realismus werden stets

62 Ebd., S. 301.

63 Ebd., S. 301.

64 Ebd., S. 290/291.

65 Ebd., S. 307.

66 Ebd., S. 365.

67 Ebd., S. 311.

68 Ebd., S. 758.

aneinander gebunden. Als Vertreter der Regierung vertritt das Konferenzmitglied Lüders den Standpunkt, daß es nicht genügen dürfe, „die Ober-Realschule und das Gymnasium in den Berechtigungen gleichzustellen“⁶⁹, da die realistischen Absolventen für spätere technische Studienrichtungen besser ausgebildet seien. Eine institutionelle Bevorzugung sei vonnöten. Mit der Gleichstellung der realistischen Bildung wird schließlich nach Kaselowsky „die volle Gleichstellung der Universitäten mit den technischen Hochschulen“⁷⁰ erreicht, damit dem „Rassen- und Kastengeist ein heilsamer Damm entgegengesetzt“.⁷¹

In der Tat haben es die Vertreter der humanistischen Bildung schwer, diesen Argumenten zu begegnen. Der Realismus war eine nationale Sache, die Bewältigung der Natur war sein Gegenstand; den Humanismus hatte das Bürgertum als emanzipatorische Idee nur für einen Augenblick ergriffen und sie in diesem Augenblick schon wieder fortgeträumt. Die Gestalt, in der der Realismus jedoch zur Herrschaft gelangt, ist verwandelt, nur ihre Äußerlichkeit verbleibt. Er wird zum Instrumentarium der Sozialdemagogie und der imperialistischen Expansion; Gleichheit fordern die Herren von der Ruhr. Die Althphilologen verweisen nunmehr darauf, daß es „mit der Vorbildung der Gymnasiasten für polytechnische Studien nicht so schlimm steht“⁷², wie Uhlig meint, man glaubt darlegen zu können, daß die besten Examina am Polytechnikum von Gymnasialabiturienten absolviert worden seien. Dr. Kruse erklärt pathetisch: „Wir sind in der Verteidigung des Gymnasiums begriffen gegenüber solchen, die der Nation zurufen: „Verbrenne, was Du bisher geschätzt hast.“⁷³ Kaiser und Kirche werden beschworen; Freiherr von Heeremann sieht das Gymnasium als die bewährteste Sicherheitsorganisation. „Sehen Sie auf die Universitäten, auf die Lyceen in anderen Ländern, wie das Gebaren der Jugend da ist, und was in Deutschland geschieht. Ich meine, der Sinn für Vaterland, für Ordnung und für Recht, und der Ernst des Strebens ist nirgends so bedeutend wie in Deutschland. Sie sehen bei uns niemals Studentenkrawalle, Studentenerhebungen und Einnischung der Studenten in die Politik und öffentlichen Angelegenheiten. Dagegen haben wir fast in allen uns umgebenden Ländern recht traurige Erfahrungen zu konstatieren, die auf Verkennung desjenigen Standpunktes, den die Jugend einnehmen soll, und auf einer erheblichen Verwilderung beruht. Das schreibe ich zum großen Teil unserer guten humanistischen Bildung und Anleitung zu. Die Studenten kommen gereifter und urteilsfähiger auf die Universität und machen nicht derartigen Unfug“.⁷⁴ Vor allem tritt mit dem Präsidenten der Physikalisch-technischen Reichsanstalt, Herrn von Helmholtz, Wissen-

69 Ebd., S. 247.

70 Ebd., S. 343.

71 Ebd., S. 343.

72 Ebd., S. 167.

73 Ebd., S. 190.

74 Ebd., S. 537/538.

schaftler von internationalem Rang, ein bedeutender Bundesgenosse auf den Plan, der mit starken ästhetischen Neigungen für das bedrohte Griechisch plädiert: „Die Zwecke, die ich selbst im Auge haben würde und die mir als die wichtigsten erscheinen, sind fast allein mit dem Griechischen verknüpft“⁷⁵; die Versammlung jedoch bleibt im Ganzen frostig. Für die Atmosphäre eines unterschwelligen Mißtrauens ist der Beitrag von Uhlig bezeichnend. Mit Paul Heyse ruft er aus: „Sind sie darum 1870 weniger in Paris gewesen, weil sie einst von Salamis gelesen?“⁷⁶ Dann: „Ich meine, daß auch wir von jeher in unseren Schülern und Schulen den Geist des Patriotismus gepflegt haben. Ich will nicht sagen, daß darin nicht noch mehr geschehen könne. Aber daß unsere Gymnasien weniger Patriotismus genährt hätten, das dürfte wohl mit Unrecht behauptet werden“.⁷⁷ Dr. Fiedler, als Mitberichterstatter, gibt eine nüchterne Antwort: „Jedoch kann man in unserer Zeit nicht alles lernen; die Wissenschaften haben einen Umfang angenommen, der eine Teilung der Arbeit verlangt. Unsere Industrie, Technik sind weit fortgeschritten; sie brauchen für ihren Beruf gut durchgebildete Männer. Zu ihrer Vorbereitung brauchen sie nicht die Kenntnis der alten Sprachen.“⁷⁸ Wir müssen „der Technik und Industrie mehr Kräfte schaffen, aber nicht auf dem Umwege des Gymnasiums“.⁷⁹ Obzwar nun das Ergebnis der Konferenz keine radikalen Konsequenzen beinhaltet, ist das Resultat der Abstimmung über den Antrag: „Ist die Herabminderung der Gesamtstundenzahl auf anderen Wegen als durch Herabsetzung der den alten Sprachen zugewiesenen Stundenzahl zu suchen?“⁸⁰, aufschlußreich. 11 Teilnehmer stimmen mit Ja, 32 mit Nein.

Wird der Absterbeprozess der humanistischen Bildung damit im Prinzip sanktioniert, so tritt in der gleichen Debatte ein weiteres Problem hervor, daß der Sache nach weit über sie hinausgreift. Eine starke Minderheit tritt für eine grundlegende schulorganisatorische Veränderung ein; sie wird überwiegend durch die Regierungsvertreter gedeckt. Es handelt sich darum, eine gemeinsame Unterstufe für alle Gymnasien zu schaffen und auf sie ein differenziertes System mit Wahlmöglichkeiten aufzubauen. Obgleich die Vorschläge streng im Bereich der höheren Bildung verbleiben und den vierten Stand ausschließen, da die Qualifikationsstruktur eine solche Einbeziehung noch indiskutabel macht, treten doch die Grundzüge eines Gesamtschulmodells hervor. Der pragmatische Charakter einer solchen Verfassung wird charakteristischerweise vor allem von den Vertretern des Kriegsministeriums aufgenommen. Sie kommt der gesellschaftlichen Mobilität entgegen, nimmt das Bedürfnis beweglicher auf, führt zu

75 Ebd., S. 202.

76 Ebd., S. 171.

77 Ebd., S. 171.

78 Ebd., S. 301.

79 Ebd., S. 301.

80 Ebd., S. 499/500.

einer rationelleren Ausnutzung des Potentials. Sie wird dem wachsenden Orts- und Wohnungswechsel ebenso gerecht wie der industriellen Dynamik. „Deshalb möchte die Heeresverwaltung“, erklärt Dr. Rehrmann, „im Interesse der Beamten und Offiziere die Hoffnung aussprechen, daß sich aus diesen Verhandlungen die Möglichkeit ergäbe, einen gemeinsamen Unterbau für alle höheren Schulanstalten, für die Gymnasien mit humanistischer Bildung und für die Realschulen mit realistischer Bildung, herzustellen.“⁸¹

Die offizielle Frage, die an die Konferenz gerichtet worden war, lautete: „Läßt sich für die bestehenden drei Schularten (gymnasiale, realgymnasiale, lateinlose) oder für zwei derselben ein gemeinsamer Unterbau herstellen?“⁸² Dr. Schlee beantwortet sie bereits im Kommentar. „Dringendes Bedürfnis ist eine Einrichtung, welche die Trennung der Schularten und die Wahl zwischen denselben auf eine spätere Stufe verschiebt.“⁸³ Der Plan, den man „häufig schlechtweg den Einheitsschulplan nennt“, wie seine Kritiker polemisch betonen, schließt eine Beseitigung des Lateins in der Unterstufe und eine weitere Verschiebung des Griechisch-Unterrichts ein. Es ist von aktueller Bedeutung, daß die Diskussion über diesen „Einheitsschulplan“ am skandinavischen Modell geführt wird, am Beispiel der Reformen, die in Dänemark und Schweden bereits vollzogen waren; mit ihnen wurde eine durchgehend bürgerliche Schule unter Auflösung des traditionellen Gymnasialtypus geschaffen. Vorschläge, die eingebracht werden, sind in der gegenwärtigen Auseinandersetzung unmittelbar geläufig. So erläutert Schlee: Ich habe diese Reform versucht „durch eine Einrichtung, die zunächst die Schüler so lange als es geht in der Schulbildung, die doch nun einmal ein deutscher Junge und Jüngling überhaupt erreichen muß, zusammenhält, möglichst weit die Scheidung und die Wahl hinausschiebt, dafür aber nachher oben ihm desto mehr Freiheit läßt“.⁸⁴ Wie wenig diese Tendenz jedoch, die sich geschichtlich aus ursprungshaft progressiven Entwürfen nährt, auch nur einen matten systemkritischen Umriß zu liefern vermag, geht aus den folgenden Ausführungen Schlees nur allzu deutlich hervor. „Ich halte es für notwendig, als Vertreter des gemeinsamen Unterbaues, denselben von einigen schweren Anklagen, die gestern gegen ihn erhoben worden sind, womöglich zu entlasten. Er ist mit demokratischen Beziehungen in Zusammenhang gebracht worden“.⁸⁵ Wenn auch nur „ein Teil von diesen Anklagen gerechtfertigt wäre“, fügt der Redner hinzu, „dann könnte der Unterbau nicht halten“.⁸⁶ Für die Vertreter der Obrigkeit ist der „gemeinsame Unterbau“ nur das effektivere Instrumentarium, um Herrschaft stabil zu halten. Der Minister, so teilt Dr. Stauder

81 Ebd., S. 149.

82 Ebd., S. 25.

83 Ebd., S. 29.

84 Ebd., S. 102.

85 Ebd., S. 159/160.

86 Ebd., S. 160.

mit, habe seine Referenten veranlaßt, Pläne in dieser Richtung auszuarbeiten. „Der Grundgedanke ist wesentlich der: Unter Fakultativmachung des Griechischen von Unter-Tertia bis Unter-Sekunda es zu ermöglichen, für Gymnasien und Realgymnasien einen gemeinsamen Unterbau herzustellen und auf diesem gemeinsamen Unterbau einen Oberbau mit rein realem Unterricht ohne Latein und daneben mit rein gymnasialem Lehrplan“. ⁸⁷ Der Referent beruft sich dabei auf die Landes-Schulkonferenz von 1849; er kann dies, weil schon die bürgerliche Revolution dem deutschen Progress die Spitze abgebrochen hatte und in ihrer eigenen Widersprüchlichkeit verblieb. Die herrschaftliche Funktionszubereitung des Realismus besaß gerade in Deutschland zudem alte Tradition; sie brauchte nur fortgesetzt zu werden. Die Diskussion verweist wiederum auf den sozialpolitischen Überhang, auf die Notwendigkeit der Mittelstandsstabilisierung. So erläutert der Direktor der Franckeschen Stiftungen, der entscheidenden Geburtsstätte des Realismus in Deutschland: „Die Möglichkeit, die Schüler auf allen vier Arten der höheren Schulen in der gleichen Weise in den Kreis des Lebens einzuführen und einen gemeinsamen großen Grundstock von Vorstellungen fruchtbarer Art für alle zu schaffen, erscheint als ein Gewinn. Frage ich endlich mein sozialpolitisches Gewissen, und es wird mir bewiesen, was bis jetzt noch nicht genügend der Fall ist, daß ein Unterbau für alle höheren Schulen aus sozialen und wirtschaftlichen Gründen höchst wünschenswert ist, damit die Hineinverführung der Jungen in das Gymnasium aufhört, die Eltern, besonders in kleinen Städten, nicht zu verfrühter Berufswahl für ihre Söhne gezwungen werden, dann beugt sich mein philologisches Gewissen; ich suche die äußerste Grenze, bis zu welcher ich nachgeben kann.“ ⁸⁸ In der Sache geht Frick noch weiter. „Es ist nichts als ein zähes Hängen an einer alten Tradition, daß man das Lateinische – sagen wir im Allgemeinen die fremden Sprachen – durchaus in Sexta beginnen zu müssen glaubt.“ ⁸⁹ Gedanken dieser Art führen dicht an das Problem einer differenzierten Einheitsschule heran, auch Herr von Schenkendorff unterstützt in diesem Sinne den Antrag: „Man gebe dem einzelnen Schüler Gelegenheit, sich erst mit dem beendeten 12. oder 13. Lebensjahre für die Richtung zu entscheiden, für welche er sich befähigt hält, man lasse die Schüler doch in die Jahrgänge erst zusammengehen.“ ⁹⁰ In der Abstimmung selbst unterliegen die Fürsprecher der bewußtesten und langfristig planenden Fraktion mit 15 gegen 28 Stimmen; das Bewußtsein bleibt hinter der eigenen Interessenvertretung noch zurück.

Eine Reihe von bedeutsamen Detailfragen rundet den Charakter der Gesamtkonferenz ab. Das Problem der Methode wird bereits im Sinne an-

⁸⁷ Ebd., S. 109.

⁸⁸ Ebd., S. 128.

⁸⁹ Ebd., S. 127.

⁹⁰ Ebd., S. 335.

hebender, veränderter Qualifikationen für Industrie und Armee behandelt. Der Stoff, bemerkt Dr. Schottmüller, habe dem Methodenproblem gegenüber absolut zurückzutreten; es kommt nicht darauf an, „was man lernt, sondern wie man lernt“.⁹¹ Der Selbsttätigkeit des Schülers wird ein erheblicher Raum geboten; gerade in diesem Zusammenhang sind die Hinweise Virchows auf die naturwissenschaftliche Ausbildung von nicht geringer Bedeutung. Schon in der vorhergehenden Berichterstattung hatte es geheißen: „Die Selbsttätigkeit des Schülers ist dadurch zu steigern, daß ihn der Lehrer die Tatsachen der Wissenschaft selbst finden läßt, soweit dies durch Nachdenken möglich ist. Der systematische Lehrvortrag ist zu vermeiden“.⁹² Freiherr von Heeremann, Vertreter des rechtesten Flügels, bemängelt die „Dressur“ an den Schulen. Das Thema wird durchgängig aufgegriffen. Geht man den Gründen nach, die von der überlieferten Autoritätsstruktur absehen lassen, so wird zunächst deutlich, daß die geforderte Selbsttätigkeit als Bedingung eines zeitgemäßen naturwissenschaftlichen Unterrichts erkannt wird. Auch wird die wachsende Bedeutung selbständiger Entscheidungsfunktionen innerhalb des gesellschaftlichen und militärischen Prozesses registriert. Man ist sich bewußt, daß alte Autoritätsverhältnisse dysfunktional werden. Was auf den ersten Blick als Demokratisierung erscheint, erweist sich jedoch auch hier als stabilisierende Anpassung. Dr. Jäger sucht alle Mißverständnisse auszuräumen, wenn er den Geschichtsunterricht als Beispiel anführt. Hier gelten andere Gesetze. „Ich habe wie die Herren von Treitschke und von Sybel ein gewisses Bedenken gegen eine allzugroße Ausdehnung des Geschichtsunterrichts auf den höheren Schulen. Der Knabe muß sich diesen Lehrgegenständen gegenüber mehr rezeptiv verhalten; er kann mit diesem Stoff sehr viel weniger als mit anderem Lehrstoff selbständig arbeiten, er muß einfach aufnehmen, was ihm vom Lehrer überliefert wird“. Diese Stelle ist nicht erratisch. So spielt die Frage der Konzentration des Unterrichts während der Konferenz keine geringe Rolle; sie wird unter den Gesichtspunkt eines einheitlichen, auf die gegebenen Herrschaftsverhältnisse abgestimmten Bewußtseins gerückt. Dieses Bewußtsein soll jedoch nicht erzwungen, sondern durch indirekte Steuerung sichergestellt werden. Der Fürstbischof Kopp erklärt zur Sache: „Ich will, daß die Schuljugend allmählich angewöhnt werde, sich zur Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung einzurichten“⁹³. Die Begründung verdient Aufmerksamkeit. Schränkt man Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung ein, wird die entgegengesetzte Reaktion erreicht – „man kommt damit sozialdemokratischen Bestrebungen halb und halb entgegen, wenn man die Jugend von früh auf so sehr in eine Zwangsjacke nehmen will“.⁹⁴ Der Übergang zu neuen pseu-

91 Ebd., S. 200.

92 Ebd., S. 119.

93 Ebd., S. 484.

94 Ebd., S. 484.

doliberalen Verfügungsmitteln ist augenfällig, wenn auch zunächst nur für Kinder der höheren Stände, damit, wie es bereits in den Vorwegthesen heißt, „der Unterricht aus einem durchaus einheitlichen Bewußtsein hervorgeht und im Schüler wieder ein einheitliches Bewußtsein bildet“.⁹⁵ Die Überlegungen sind zweifelsfrei ihrer Zeit voraus und weisen auf ein verändertes Funktionssystem. Organisatorisch wird eine Stärkung der Klassenlehrerposition vorgeschlagen, auch eine Vereinheitlichung des Geschichtsbildes auf der Grundlage der Ziller-schen Methode oder im Anschluß an Willmansche Modelle. Mit der Zersplitterung des Bewußtseins durch die fortschreitende Wissenschaftsdifferenzierung wird eine zusätzliche Gefahr erkannt. Das Problem, das nicht zum ersten Male zum Gegenstand wird, gewinnt in seiner Konsequenz über die Ganzheitsfrage bis hin zum Gesamtunterricht eine stetig wachsende Bedeutung. Die gesellschaftliche Kontrollfunktion der Schule soll der veränderten Entwicklung laufend angepaßt werden. Im Hintergrund wird der Zerfall des überlieferten Bewußtseins durch wachsende Säkularisierungsprozesse deutlich, deren potentielle Rationalität neutralisiert werden soll; die Einheit aus dem Glauben wird durch neue, diesseitige Einheiten ersetzt.

Hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichtskanons gibt es einige bemerkenswerte Entwicklungen. Vor allem geht es um zwei Bereiche: Um die Leibes-erziehung und um die Durchsetzung des Englischen als führender Weltsprache. Die Bedeutung der Leibeserziehung ergibt sich aus ihrem militärischen Gewicht; es wird daran auch kein Zweifel gelassen. Die veränderte historische Situation ist gerade hier erkennbar. Der subversive Charakter der körperlichen Ertüchtigung blieb noch bis zu den Einheitskriegen wesentlich unbestritten; die Massen-erhebung der Französischen Revolution war ein Trauma des Feudalismus. Entsprechend forderte gerade die emanzipatorische Spitze des Bürgertums eine all-gemeine Wehrpflicht, auf die bereits in der Schule vorbereitet werden sollte. Die Nationalbildungspläne des beginnenden 19. Jahrhunderts sind dafür ein bered-tes Beispiel. Die Situation hat sich nunmehr jedoch grundlegend verändert. Im Bündnis von Feudalismus und Bourgeoisie werden Söldnerheere gegenstandslos; die Wehrpflicht erweist sich als hervorragender, systemintegrierender Faktor. Eine große Zahl von Bemerkungen klären den Sachverhalt auf. Zugleich bemängeln die Vertreter des Kriegsministeriums den erheblichen Prozentsatz an Körperschä-den, – eine Erscheinung, die gerade in dieser Periode den Jugendschutz unter militaristischen Gesichtspunkten vorantreibt –, daneben aber auch die Produk-tion psychisch militäruntauglicher Jugendlicher durch die höheren Schulen. Klagen über „Frühreife“ und „blasiertes Wesen“ werden laut. In der Tat ist die Zahl der Militäruntauglichen erheblich; den gesellschaftlichen Ursachen wird aufmerksam nachgegangen. Der militärpolitische Aspekt beherrscht auch die Fremdsprachen-

95 Ebd., S. 44.

diskussion. Major Fleck, der für eine erweiterte Bedeutung des Englischen eintritt, umreißt den Gesamtkomplex. „Überhaupt ist die Verbreitung moderner Fremdsprachen in den Kreisen der Armee für diese eine Lebensfrage.“⁹⁶ Denn, so argumentiert er, „einmal hat die Militärliteratur in den militärisch für uns interessanten Ländern neuerdings einen Umfang und eine Bedeutung gewonnen, die uns veranlassen muß, alle Vorgänge auf diesem Gebiet mit der größten Aufmerksamkeit zu verfolgen. Zweitens reiht sich auf dem Gebiete der Waffentechnik, der Herstellung der modernen Kampfmittel neuerdings Verbesserung an Verbesserung, Erfindung an Erfindung. Da sind nicht bloß wir, sondern auch andere Länder, namentlich auch England und Amerika von Bedeutung. Und endlich können wir uns darauf gefaßt machen, daß wir in einem großen europäischen Kriege der Zukunft Schulter an Schulter mit nicht-deutschsprechenden Völkern gegen nicht-deutschsprechende Nationen kämpfen werden.“⁹⁷ Unter Hinweis auf die umfassende Einführung fremdsprachlicher Studien in den Armeeeinstituten führt Fleck nicht zuletzt „die zunehmende Bedeutung, welche das Russentum für uns in militärischer Beziehung hat“⁹⁸, an. In dieser Debatte gewinnt auch die Kolonialpolitik ihre besondere Bedeutung. Sie vor allem veranlaßt Hornemann zu der Bemerkung, daß wir gezwungen seien, „das Englisch in der allgemeinen Bildung schon gegenwärtig als Macht zu bezeichnen“.⁹⁹ Da es um politisch-pragmatische Sachverhalte geht, interessiert es eben nicht allzu viele Anwesende, als Dr. Kropatscheck bemerkt: „Man darf das Sprechen des Englischen nicht in den Vordergrund schieben; jeder Kellner lernt es in sechs Wochen.“¹⁰⁰

Der Englisch-Unterricht gewinnt mit der Konferenz entscheidend an Boden; die Bedeutung des Französischen tritt erkennbar zurück. Militärische und ökonomische Gründe sind es auch, die dem Zeichnen eine besondere Rolle hinsichtlich seiner technischen Verwertbarkeit zuweisen. Schließlich wird die Lehrerrolle zu einem wichtigen Gegenstand; Fragen der Lehrerfortbildung und der Studienberatung für das Lehramt werden angeschlossen. Der politische Auftrag wird von Dr. Schrader als Berichterstatter formuliert. „Reinheit und Würde“ soll der Lehrer zeigen, „er hat sich im Bewußtsein seiner Pflicht, im Stolz auf seinen Beruf, von jeder zweideutigen Äußerung, von jeder Betätigung der Leidenschaft, von jedem Streben nach äußerem Wohlleben fern zu halten. Jeder äußeren Agitation, sei sie kirchlicher, politischer, geselliger Art, enthalte er sich. auch aus Rücksicht auf die eigene Freiheit; er verliert sonst das innere Gleichgewicht.“¹⁰¹ Er soll der Herrschaft als Neutrum dienen, als gesichtsloses Instrument; seine Bedürfnisse werden über die Tradition der theologi-

96 Ebd., S. 226.

97 Ebd., S. 226/227.

98 Ebd., S. 227.

99 Ebd., S. 179.

100 Ebd., S. 222.

101 Ebd., S. 620.

schen Hungerkandidaten festgelegt. Was hier für den Gymnasiallehrer gilt, gilt für den Volksschullehrer eher noch im schärferen Maße. Hinzpeter möchte darüber hinaus den Stand mit „eigenem Standesbewußtsein und eigener Standesehre“¹⁰² versehen, dem Offizierskorps vergleichbar, gruppiert um einen festen Kern von Lehrerfamilien, in denen die besten Standestugenden erblich sind. Unter der rhetorischen Oberfläche ist die Konferenz jedoch fest entschlossen, den Lehrerstand besser zu besolden, wie es der Kaiser bereits gefordert hatte. Das Streben „nach äußerem Wohlleben“ wird trotz idealistischer Formeln sachlich registriert. Die Legitimierung einer Untugend mag die restlichen Tugenden um so eher zum Leuchten zu bringen. Die Identifikation mit dem Staat macht die Aufbesserung des Salärs unumgänglich; nur so können auch Kinder „besseren Bildungsstandes“ zum Lehrerberuf animiert werden. Dr. Kropatscheck vermerkt: „Vergegenwärtigen Sie sich doch einmal den Lebensgang eines großen Teils unserer Lehrer an den höheren Schulen. Häufig stammen sie selbst aus Familien, in denen nicht viel von feinerer Bildung, Sitte und Erziehung herrscht, oder wo das Haus seine erziehende Pflicht nur in ganz geringem Maße erfüllt“¹⁰³; wir haben „in erster Linie dafür zu sorgen, daß der Lehrerstand sich rekrutiert aus Familien besseren Bildungsstandes“.¹⁰⁴ Wenn man die Jünglinge „aus gebildeten Ständen“ fragt, was sie nach dem Abitur zu tun gedenken, dann will niemand Lehrer werden; – „das ist für Kinder gebildeter Familien völlig ausgeschlossen“.¹⁰⁵ Aufbesserung des Sozialprestiges und der Einkommensverhältnisse der Lehrerschaft ist damit Teil der Verbesserung der Sozialstruktur. Der Lehrer wird seiner staatspolitischen Aufgabe damit noch intensiver nachkommen und sich zugleich auf sie begrenzen. Das auch hier vorhandene unterschwellige Mißtrauen wird an einer aufschlußreichen Bemerkung des Mithberichterstatters Dr. Göring erkennbar: „Eine Mehrung der Lehrtätigkeit würde überdies die schriftstellerische Produktion mußereicher Lehrer einschränken.“¹⁰⁶ Auch Göring ist ein Vertreter der prononciert fortschrittlichen Fraktion; die im Ansatz erkennbare technokratische Reform verbindet sich dem Intellektuellenhaß.

Versucht man den Gesamtzusammenhang noch einmal zu fassen, so werden die bestimmenden Gesichtspunkte von der Konferenz selber offen ausgesprochen. Bildungspolitik wird als Gesellschaftspolitik verstanden, der gesellschaftliche Charakter der Institution wird vielfältig auseinandergelegt. „Das Berechtigungswesen“, erklärt der Berichterstatter Dr. Schrader, „hat sich allmählich in unserem Jahrhundert entwickelt; es hat an Mannigfaltigkeit in glei-

102 Ebd., S. 624.

103 Ebd., S. 635.

104 Ebd., S. 635.

105 Ebd., S. 635.

106 Ebd., S. 45.

chem Maße mit dem immer reicher werdenden Leben in Staat und Gesellschaft zugenommen. Die gute Seite dieser Verknüpfung der Schulrechte mit dem öffentlichen Leben liegt auf der Hand: die Schulen fühlen sich dem Staat, der Kirche, dem Heere, dem höheren Gewerbe verwandt und verpflichtet und zugleich in der allgemeinen Wertschätzung befestigt und gehoben. Die bedenkliche Folge ist, daß sie eben deshalb mancherlei äußeren Zumutungen ausgesetzt sind; indeß dieses gegenseitige Verhältnis von Achtung und Ansprüchen ist für den vaterländischen Sinn unschätzbar und darf nicht unterbunden werden.“¹⁰⁷ Die Schule wird als Sozialisationsagentur erkannt; ihr veränderter Berechtigungsauftrag steht zur Debatte. Er ist nur über eine Analyse der veränderten gesellschaftlichen Bedingungen zu erfassen; es gilt, ihrer politischen und produktiven Konsequenz nachzukommen. Oberster Richter ist der Staat als Inbegriff relevanter Interessen. Auf diesem Hintergrund kommt es zu systemimmanenter Kritik, die gelegentlich, wie in dem Schlußbeitrag Dr. Albrechts, stark sozialkritische Formen annimmt. Die objektive Herausforderung der Geschichte wird angenommen; es wird der Versuch gemacht, sie unter das bestehende Gefüge zu subsumieren.

Doch hierin bestand eben das Problem. Theoretisch wird der Kampf zwischen Realismus und Humanismus in eine neue geschichtliche Phase versetzt. Dem Humanismus fällt die immaterielle Rechtfertigung des Realismus zu, er ist die brüchige Jenseitigkeit eines brutalisierten Diesseits. Noch möchte sich auch das Bürgertum über seine wahren Intentionen betrügen; über Kriegsschiffen und Chemiekombinaten schwebt noch das Bild des harmonischen Menschen, ein letzter Hauch Winckelmannscher Antike. Selbst die entschiedensten Realisten überschwemmen ihre Sätze mit lateinischen Fremdworten. Der Realismus schämt sich seiner selbst; er hat seine humanen Inhalte verloren, er ist Inbegriff des Profits. Macht bleibt an Ausweise gebunden, an eine Form metaphysischer Sanktionierung. Hier war sie geschichtlich auch über die klassische Bildung geprägt, die schon mit Niethammer, noch im Entstehungsprozeß des Neuhumanismus, ihre gesellschaftliche Funktion als Stabilisator bürgerlicher Herrschaft übernimmt. Das Prestige dieser Bildung stirbt nur langsam ab, es wird fast ein Jahrhundert dauern, bis der Prozeß beendet ist. Auf der Verbindung von humanistischem Prestige und realistischer Zwangsläufigkeit beruht das Realgymnasium; es erweist sich eben daher, trotz des entgegengesetzten Konferenzbeschlusses, als lebensfähig. Dennoch ist der Beschluß, dem Anraten des Kaisers gemäß, realistische und humanistische Bildung strikt voneinander zu trennen, von tieferer Bedeutung. Versteht man ihn recht, enthält er das ganze Problem in der Nußschale, wenn auch verborgen. Offiziell geht es um Arbeitsteilung. „Wir brauchen für die Gelehrten“, so Dr. Holzmüller, „eine

¹⁰⁷ Ebd., S. 727.

höhere gelehrte Bildung“, wir brauchen „eine Vorbereitung für die höhere praktische Bildung für den Kaufmann, für den Gewerbetreibenden, für den späteren Industriellen, für den Techniker höherer Art“. ¹⁰⁸ Damit wird die wahre Fragestellung jedoch eher verdeckt. Vermenschlichung durch Bildung beruht auf der Kontrapunktik von Humanismus und Realismus, von materieller Bewältigung und zielbestimmender Kategorie, Abarbeitung und Aussicht auf Befreiung, von Entäußerung und Hinweis auf Wiederfinden. Unter den Konferenzteilnehmern kommt allein Paulsen dieser Erkenntnis nahe. Der Kaiser dagegen, der Realismus und Humanismus beziehungslos trennt, spricht nur aus, was ist. Der Realismus ist in der Tat ohne Humanität, der Humanismus von der Entwicklung der Produktivkräfte getrennt, die er menschlich zu bewältigen hat. Im scheinbaren Niemandsland des Geistes wird er zur höheren Instanz, mit der sich die Perversion bestätigt, zu ihrer ästhetischen Verklärung. In der Konsequenz trägt der Realismus das größere Gewicht davon. Das faktische Erfordernis wiegt stärker als eine Rechtfertigung, die man schließlich durch andere ersetzen kann. In der Form der Oberrealschule erhält der realistische Zweig eine unbestrittene Bestätigung. Die Wirklichkeit spricht ihr Wort. Es geht darum, dem Bürgertum, wie Schauenburg sagt, „die Befähigung zu den Leistungen, welche unsere Zeit von ihm fordert“ ¹⁰⁹, zu vermitteln, „zu wirtschaftlichem Wettstreit mit anderen Völkern“. Die knappe Begründung ist ausreichend. Der Prozeß der Reform vollzieht sich widerspruchsvoll und wird dennoch den tatsächlichen Bedingungen voll gerecht, greift ihnen eher voraus. Die notwendige Vermittlung wird vorzüglich von Dr. Holzmüller geleistet, nachdem der Versuch gemacht worden war, Realismus und Humanismus in extreme Gegenpositionen zu trennen, sie als Materialismus und Idealismus zu fixieren. Dies hätte zur Dekuvrierung der Gesellschaft geführt, zur Erkenntnis ihrer verbalen Leere ebenso wie zur Erkenntnis ihrer menschenverachtenden Gier. Zu dieser Dekuvrierung durfte es nicht kommen. „Ich will“, argumentiert Holzmüller, „was ich zu sagen habe, deutlich machen an den beiden Worten ‚ideal‘ und ‚real‘. Ein Staatswesen, welches sich nach beiden Richtungen nicht vollständig gleichmäßig bewegt, kommt aus dem Gleichgewichte. Man muß in idealer und realer Beziehung in gleichem Tempo fortschreiten. Die beiden Richtungen müssen aber auch gleichgeschützt und gleichberechtigt sein. Die beiden Bildungsströme sollen parallel gehen. Auch hier heißt es: ‚getrennt marschieren und vereint schlagen‘. Das Realgymnasium war nicht die höhere Einheit für die idealistischen und realistischen Schulen. Die höhere Einheit finden wir lediglich in dem Staatswesen.“ ¹¹⁰ Der einheitliche Bezug wird wieder hergestellt, unter dem summum bonum vereinigen sich die Widersprüche. Das

108 Ebd., S. 313.

109 Ebd., S. 311.

110 Ebd., S. 754.

Staatswesen braucht in der Tat beides: Materielle Gewalt und das getäuschte Bewußtsein, das die Wahrheit seiner Bedingung nicht fassen kann.

Ist es in Wahrheit ein Sieg des Realismus, der mit der versuchten Abschreibung des Realgymnasiums erreicht wird, so werden die soziologischen Dimensionen der Theoriedebatte zugleich erkennbar. Der anwachsende Bildungsstrom wird durch den industriellen Prozeß beschleunigt, der die Liquidation breiter bürgerlicher Schichten ebenso in sich birgt wie die Eröffnung neuer Möglichkeiten. Die allmähliche Hebung des vierten Standes, wie sie als Argument in die Diskussion eingebracht wird, nähert das Kleinbürgertum dem Proletariat auf gefährliche Weise an; das Selbstbewußtsein der bürgerlichen Randschichten wehrt sich verzweifelt. So geht es nicht nur um die volle Bildungsberechtigung des genuinen Mittelstandes, die nur einen Aspekt enthält; die Bemerkung Dr. Schauenburgs, daß es darum gehe, „die Scheidung der Bürger von den Gebildeten vom neunten Lebensjahre ab in zwei verschieden empfindende Volksschichten“ aufzuheben, enthält ein Bündel von Problemschichten. Die realistische Bildung soll dem gesamten Bürgertum verschiedenartig gestufte Möglichkeiten bieten, sie vermag dies jedoch nur im Zusammenhang mit dem bereits erkennbar werdenden Monopolisierungsprozeß. Aussicht und Liquidation, materielles Angebot und Verlust der überlieferten Weise der Selbstverwirklichung, Wohlstandsversprechen und Entfremdung sind ineinander gebunden. Die Angst, daß sich die bedrohte kleinbürgerliche Existenz mit der Arbeiterbewegung solidarisieren könnte, ist groß; pauperierte Handwerksmeister bildeten einen wesentlichen Teil der frühen sozialdemokratischen Funktionärsschicht. So löst auch die Konferenz diese Frage nicht; sie kann sie nicht lösen. Wohl wird ein beachtliches Angebot entwickelt, der Zugang zur mittleren Reife und zum Abitur wird erstaunlich weit geöffnet, um die ganze Breite des bürgerlichen Elements in den kapitalistischen Gesellschaftsprozeß zu integrieren, doch wird über den tatsächlichen Charakter dieses Prozesses hinweggetäuscht. Der Kapitalismus vernichtet die kleinbürgerliche Welt, er ist zugleich in der Lage, ihr einen Ersatz zu bieten; der Kleinbürger wehrt sich jedoch gegen seine Vernichtung und er soll sich auch wehren. Die feudal-bourgeoise Gesellschaft muß ihren Charakter als Standesgesellschaft wahren; indem sie die relative ökonomische Autonomie ihrer bürgerlichen Glieder zerstört, entwickelt sie zugleich eine neue Fiktion dieser Autonomie, um sich vor dem Andrang der Massen zu schützen. Sie bewegt sich mit machtvollen Schritten in die Zukunft und macht das Bewußtsein zugleich an der Vergangenheit fest, von der sie doch weiß, daß sie nie zurückkehrt. Die Maßnahmen, die in der gleichen Zeitperiode an anderer Stelle ergriffen werden, um mittelalterliche Handwerks- und Gewerbsverfassungen zu erhalten, unterstreichen den Tatbestand. Die Strategie bewegt sich in lebensgefährlichen Widersprüchen, innerhalb derer Bewußtsein und Realität immer weiter auseinanderfallen; sie kann dies um so mehr, als ge-

schichtsmächtige liberale Traditionen fehlen. Sie wird damit zu einem Spezifikum des deutschen Kapitalismus. Der Faschismus wird nicht nur objektiv vorbereitet; seine Genese wird auch als Absicht erkennbar. Doch wird nicht nur ein Abschnitt deutscher Geschichte erhellt. Der Integrationsfunktionalismus bietet ein Beispiel, das weit über nationale Bedingungen hinausweist, Reform und Systemstabilisierung werden souverän aufeinander bezogen, das Bewußtsein wird rundum getäuscht. Die ersten, aber oftmals bereits erstaunlich ausgereiften Ansätze einer Technokratie werden greifbar. In allem wird ein Exempel statuiert, dessen Erkenntniswert volle Aktualität besitzt.

So bleibt diese preußische Konferenz ein Dokument ersten Ranges, weil hier keine Schulmeister idealistische Bedürfnisse abladen, sondern die *raison d'être* die Tagesordnung beherrscht. Sie wird offen dargelegt, sie verbirgt viel weniger, als man glauben sollte; die wirkliche Funktion des Bildungswesens wird von den Interessenten offen ausgesprochen, weil sie ihrer Macht doch noch sicher sind; die Bedrohung hat noch keine historische Gestalt. Erst mit der Oktoberrevolution gewinnt der täuschende Überbau seinen ausgereiften Charakter, als umhüllendes Gewebe einer Verschleierung, das den wechselnden Bedürfnissen stets überworfen wird. Partner von 1890 sind ein degenerierender Feudalismus, der sich als Hochadel der industriellen Interessen gleichwohl annimmt und ein industrielles Bürgertum, dessen zerstörtes geschichtliches Selbstbewußtsein als feudale Karikatur erscheint. Dennoch wird selbst an diesem Verhältnis menschliche Aussicht faßbar, eine heimlich seßhafte Hoffnung unter dem Zerstörenden und Zerstörten.

II.

Die Konferenz des Jahres 1900 stellt keine grundlegend neuen Probleme, doch werden die Fragen auf einer fortgeschrittenen Stufe verhandelt. Sie werden noch deutlicher artikuliert; der Imperialismus ist in sein reifes Stadium getreten. Die neue historische Rolle wird ganz erfaßt. Eine Kette prinzipieller Erklärungen macht dies erkennbar; die Interessenfunktion des Bildungswesens wird vielfältig ausgeleuchtet. Die veränderte Lage wird durch den Erzieher des Kaisers, Dr. Hinzpeter, gleich zu Beginn, gültig formuliert. „Besonders aber scheinen mir einige Worte darüber angebracht zu sein, weil nach meiner Vorstellung die geistige Atmosphäre, wenn ich so sagen darf, seit 1890 sich gewaltig geändert hat. Sie hat sich im Laufe des Jahrhunderts mit immer steigender Schnelligkeit verändert, aber im letzten Jahrzehnt in fast rasendem Tempo. Die persönliche geistige Entwicklung galt früher als hohes, erstrebenswertes Ziel, und jetzt gilt sie nur noch als Mittel zu erfolgreicher Betätigung im wilden Kampfe ums Dasein. Man will nicht bloß höhere Lebensanschauung wie damals, man will höhere

Lebenshaltung, und zwar die ganze Nation so gut wie der einzelne. Damit hat sich, scheint mir, auch das ganze Bildungsideal bedeutend verschoben. Es gehörte früher zum gebildeten Manne die Kenntnis der alten Sprachen, der antiken Kultur und Geschichte; es gehört jetzt zum gebildeten Manne die Kenntnis der neueren Sprachen, der deutschen Kultur und Geschichte und der Naturwissenschaften.“¹¹¹ Der sozialdarwinistische Akzent ist unverkennbar, als Kampf aller gegen alle, die Welt von gestern erhält ihre Abdankung. Vergleichbar sucht auch der preußische Unterrichtsminister Studt an die Konferenz von 1890 anzuknüpfen. Im Hinblick auf die unbeendete Auseinandersetzung zwischen Humanismus und Realismus, die auch nunmehr das Thema bildet, über das sich die Hintergrunddimension offenbar macht, erklärt er: „Es handelt sich hierbei um eine hochbedeutsame Frage für die wirtschaftliche Weiterentwicklung unseres Volkes, die an Wichtigkeit noch zugenommen hat durch das Wachsen unserer internationalen Beziehungen und durch das weitere Aufblühen der deutschen Seemacht.“¹¹² Die Problemstellung beherrscht den Konferenzablauf; in der sachlichen und didaktischen Detaildiskussion sind wiederum wertvolle Hinweise für eine veränderte Gegenwart erkennbar.

Professor Slaby von der Berliner Technischen Hochschule führt auf bedeutende Weise in die Problemstellung ein, indem er die Frage nach der gesamten Verfassung stellt. Die Zeit der humanistischen Bildung sei vorbei. „Die heutige Kultur ist aus der historischen Überlieferung allein nicht völlig zu begreifen“, weil „durchaus neue, früher nicht gekannte Faktoren darin eine ausschlaggebende Rolle spielen“. Es gehe um „das Verständnis und die Beherrschung der Naturkräfte“. Dies aber verlange eine andere Bildung, „als die philosophische, schöngeistige, altklassische Bildungsrichtung sie bietet“.¹¹³ Der geschichtliche Rückgriff richtet sich allein auf die Entstehung der bürgerlich-kapitalistischen Welt und die in ihr enthaltene Genese der modernen Naturwissenschaften. Hier ist die Zäsur der Zeitalter. Mit der pragmatischen Verkürzung der Geschichte wird der Blick auf die unmittelbare Gegenwart gerichtet. „Die Entwicklung des Verkehrs, die steigende wirtschaftliche Kraft unseres Volkes, die politische Bedeutung, zu welcher wir uns unter der tatkräftigen und weisen Führung erhabener Monarchen emporgeschwungen haben, zwingt uns, den freien Blick auch nach außen zu richten, um die vielverschlungenen Beziehungen zu fremdländischer Kultur und die darauf beruhende Weltwirtschaft richtig zu erfassen“.¹¹⁴ Dies sei nicht nur utilitaristisch zu verstehen; realistische Bildung weise ein neues Ideal, das die Höhe der Zeit erreicht. „Richtig ist, daß sie aus der Not,

111 Deutsche Schulkonferenzen von 1890, 1900 und 1920. Band 2: Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 6.–8. Juni 1900. Halle 1901. (Reprint Glashütten/Ts. 1972). S. 3.

112 Ebd., S. 1.

113 Ebd., S. 7.

114 Ebd., S. 7.

auf dem Boden wirtschaftlicher Arbeit erwachsen ist, aber sie hat diese Fesseln längst von sich abgestreift und sich aufgeschwungen zu den reineren Höhen einer von wissenschaftlichem und ethischem Geist durchtränkten Natur- und Weltanschauung“.¹¹⁵ Ohne Zweifel ist das Selbstbewußtsein der großbürgerlichen Klasse gewachsen; sie erkennt sich als wahren Träger der imperialistischen Epoche und sucht ihre adäquate Ideologie.

Die neuen Gegebenheiten werden vielfältig herausgestellt. Dr. Thiel als Regierungssprecher, 1890 schon einer der entscheidenden Diskutanten, legt die veränderte Funktion des Staates als eigenes Wirtschaftssubjekt gegenüber der Entwicklung dar. „Aber von Tag zu Tag mehrt sich in allen Regierungskollegien und höchsten Instanzen die Zahl der technischen Beamten: in dem Maße, wie der Staat große technische Betriebe übernommen hat, in das Erwerbsleben überhaupt viel stärker eingreift als früher, mehrt sich die Zahl der technischen Beamten.“¹¹⁶ Die ökonomische Verflechtung des Staates mit dem Großkapital wird angezeigt; auch hier soll der Realismus eine höhere Weltanschauung vermitteln, die ihn „weit heraushebt über ein gewöhnliches Nützlichkeitsstudium“, er soll „erhebend und geistig veredelnd wirken“.¹¹⁷ Indem sich der Realismus idealistisch verklärt, einen gestirnten Himmel über sich wölbt, sucht er sich fehlendes Bildungsprestige anzueignen. Die wirkliche Sache tritt indes unmißverständlich hervor. Professor Münch erklärt: Die Armee hat sogleich, trotz aller Siege, 1871 mit Reformen begonnen – „und die Nationen, die zu überwinden uns beschieden gewesen ist, hatten mehr oder weniger die gleichen Unterrichtsanstalten wie wir selbst. Ich kann auch nicht die große Scheu vor dem Utilitarismus teilen, am wenigsten, wenn es nationaler Utilitarismus ist.“¹¹⁸ Unter den Gutachtern weist der Provinzialschulrat Dr. Vogel auf die Situation. „Die letzt vergangenen Dezennien sind dadurch charakterisiert, daß in ihnen die großen polytechnischen Hochschulen zur vollen Entfaltung und Blüte gelangt sind – entsprechend dem mächtigen Aufschwunge, welchen die Industrie in dieser Zeit genommen hat.“¹¹⁹ Ihrem Aufstieg entspricht der veränderte Welthandel. „Der machtvoll angewachsenen Industrie ist aber in der letzten Zeit glücklicherweise auch der Handel und Verkehr, der bisher zu sehr in fremden Händen lag, ebenbürtig zur Seite getreten. Deutschland ist in die Reihe der Welthandel treibenden und den Weltverkehr vermittelnden Nationen eingetreten und ist im Begriff, sich seinen Anteil an dem hierzu unumgänglich nötigen Kolonialbesitz zu sichern. Dieser Sachlage muß meines Erachtens auch die Unterrichtsverwaltung – dies Wort im weitesten Sinne

115 Ebd., S. 7.

116 Ebd., S. 31.

117 Ebd., S. 32.

118 Ebd., S. 69.

119 Ebd., S. 337.

(d. h. abgesehen von einem besonderen Ressort) genommen – gerecht werden, wenn sie hinter ihrer Aufgabe nicht zurückbleiben will“.¹²⁰ Professor Sachau zielt auf die Ausbildungskriterien, die damit in den Mittelpunkt rücken. „Wenn aber der deutsche Techniker mehr als bisher an den großen technischen Aufgaben der Welt neben Engländern, Amerikanern und Franzosen konkurrieren soll, muß er in seiner Lehrzeit entsprechende Sprach- und Sachkenntnis seinem Rüstzeuge einverleiben.“¹²¹ Der Kampf um die internationale Vorherrschaft wird zum Fetisch, die Instrumentalisierung der Bildung unter diesem Gesichtspunkt vielfältig erwogen, eine weltweite Dimension wird eröffnet. Es ist „die natürliche und tatsächliche Internationalität“ der technischen Fächer, die ihnen, nach den Worten Münchs, die kommende Rolle zuweist.

Eben damit jedoch wird die idealistische Überhöhung des Realismus stets wieder auf die bestimmende Motivation reduziert, die der Sache nach nicht verborgen bleiben kann. So kommt es noch einmal zu einer humanistischen Wirklichkeitsüberhöhung, derer die Gesellschaft noch immer bedarf, um sich auszuhalten. Sie wird von Harnack, Theologe und Humanist, Stern am Himmel der spätbürgerlichen Kultur, auf höchster Ebene geleistet; er rettet den Humanismus, indem er ihn zum Mythos des Imperialismus verkehrt. Das unbestreitbare Niveau und der streckenweise sublime Charakter seiner Erörterungen schränken den Erfolg jedoch angesichts des stetig erkennbarer werdenden geistigen Verfalls, der sich nunmehr schon unverdeckt äußernden Raubgier, wieder ein. „Aber unser Horizont für die alte Geschichte“, erläutert Harnack, „ist nicht durch das kleine Athen und das republikanische Rom bestimmt, sondern wir stellen an diese Geschichte die Fragen: Wie ist es möglich gewesen und wie ist es geworden, daß eine Weltsprache, eine Weltkultur, eine Weltreligion entstanden ist“. Wie hat sich „der ideale Begriff der Menschheit aus dem Begriff der Nationen herausgehoben“¹²²; diese Geschichte aber „ist eure Geschichte und ist unsere Geschichte und ist nicht nur ein Bilderbuch mit schönen alten Heroenstatuen“.¹²³ Alles, „was an Gemeinsamkeit der Kultur der Völker heute existiert, abgesehen von dem, was die Naturwissenschaft der letzten 200 Jahre hinzugefügt hat“, wurzelt vollständig „in der Geschichte der römischen Kaiserzeit“.¹²⁴ Weltrolle des imperium romanum wird hier, unter deutlicher Bezugnahme auf das Kaiserreich, unversehens zur Weltrolle des imperium germanicum, der Imperialismus erhält seine Kulturmission, er wird zum Vollstrecker eines universellen Geschichtsentwurfs. Damit wird die Antike neu selektiert; ihr gewaltiger Vorgriff entfällt, Christentum und Neuplatonismus als Zugang zur Menschengemeinsamkeit

120 Ebd., S. 337.

121 Ebd., S. 344.

122 Ebd., S. 146.

123 Ebd., S. 146.

124 Ebd., S. 145.

ebenso wie die römische Republik als Idol von 1789 oder Athen als Stätte der Wahlverwandtschaft des exilierten deutschen Geistes. Die sublim-fatale Fassung des Imperialismus durch Harnack wird nur von Theodor Mommsen erkannt, dessen Integrität einsam hervorragt. Er bleibt eine Ausnahmeerscheinung in dieser Zeit. „Aber wenn nun gefragt wird: was war denn die beste Zeit unter der römischen Kaiserepoche? so antworten die alten Römer selbst: die ersten zehn Jahre der Regierung Neros. Nun stellen Sie einmal das in der Weise dar, daß es für die Lehrer möglich und für die Kinder begreiflich wird, daß die ersten zehn Jahre der Regierung Neros die beste Zeit, eine der glücklichsten Epochen der Menschheit gewesen ist! Ist das möglich? Wenn jeder Lehrer mit dem Ingenium auszustatten wäre, das dazu gehört, um diesen unter der Schale elender Hofgeschichten sich verbergenden Keim herauszuschälen, dann ginge es freilich. Ich beschäftige mich, seit ich denken kann, mit dieser Zeit. Mir ist es nicht gelungen, diesen Kern vorzulegen und ich würde mir, wenn ich Lehrer wäre, die Aufgabe, Kaisergeschichten im allgemeinen zu lesen, verbitten.“¹²⁵ Mit dem geistigen Florett wird die Epoche im Innersten getroffen.

Angesichts rapider Strukturwandlungen stellen sich die gesellschaftlichen Probleme in verschärfter Form. Es geht auch jetzt wieder darum, Berechtigungen zu verallgemeinern, eine breite bürgerliche Basis zu gewinnen. „Ich glaube in der Tat“, erklärt Dr. Hauck, „daß wir die Berechtigungsunterschiede sowohl aus sozialen wie aus kulturellen Gründen beseitigen sollten.“¹²⁶ Das Problem einer bürgerlichen Einheitsschule wird erneut verhandelt, um ein festes Band um die Gesellschaft zu schließen, sie gegen das Proletariat abzuschützen. So bekennt Dr. Thiel: „In meinem innersten Herzen bin ich ein Anhänger der verpönten Einheitsschule, weil ich es sehr bedauere, wenn der Riß in den Anschauungen der Bevölkerung sich immer mehr erweitert und weil ich gern allen gebildeten Schichten der Gesellschaft eine möglichst gleiche Basis ihrer Welt- und Lebensauffassung sichern möchte.“¹²⁷ Ideologische Steuerung und industrielles Interesse sind hier auf das Engste verbunden; nur die Arbeiterschaft bleibt noch ausgeschlossen. Dennoch ist deutlich, daß die gegenwärtige Gesamtschuldiskussion den verlängerten Stand des gleichen Problems anzeigt, unter veränderten Bedingungen von Qualifikation und Anpassung. Die soziale Strategie wird von dem Generalinspekteur des Militärerziehungs- und Bildungswesens, Freiherr von Funck, entwickelt; auch bei dieser Konferenz steht die Armee an der Spitze des Schulfortschritts. Siegreiche Schlachten der Vergangenheit sind kein Alibi für die Schulen der Gegenwart: „Unsere Armee hat die Kriege geschlagen und sich vorzüglich bewährt, und dennoch ist sie immer reformierend, bessernd vorgegangen. Nicht einen Moment bleibt sie

125 Ebd., S. 147/148.

126 Ebd., S. 13.

127 Ebd., S. 33.

zurück, um den modernen Ansprüchen sich anzupassen, welche in jedem Jahr neu entstehen.“¹²⁸ In gleicher Konsequenz verlangt Funck einen „gemeinsamen Unterbau“ des Schulwesens, soziale Flexibilität im Gegensatz zu einem System, das „zum Schaden des modernen Erwerbslebens“¹²⁹ gereicht. Die schwierige Dialektik von industriellem Bedürfnis und kleinbürgerlicher Bewußtseinsstabilisierung als Strategie der Bewegung in Widersprüchen wird vorzüglich in dem Gutachten von Dr. Vogel dargetan. Hier geht es entschieden um die Entfaltung realer gesellschaftlicher Bedürfnisse, doch werden sie zugleich an einem mittelalterlichen Bewußtsein festgemacht. Eine breite technische Ausbildung steht im Vordergrund, um die untere mittelständische Gruppe zu festigen: „Diese jungen Leute, die zum größten Teil dem kleinen Handwerker- oder Beamtenstande angehören, müßten wir den mittleren Ständen möglichst zu erhalten suchen.“¹³⁰ Der Übergang dieser Gruppen aus ihrer präindustriellen Verfassung in das sich stürmisch entwickelnde industrielle Zeitalter bildet ein permanentes Problem. „Je mehr wir aber im Begriff sind, ein Industrie- und Handelsstaat zu werden, um so mehr müssen wir acht geben, daß die Masse unseres Volkes nicht zu sehr in den bloßen Arbeiterstand herabgedrückt wird.“¹³¹ Es entspricht nicht dem sozialen Interesse, „daß unsere Handwerker jetzt mit den bloßen Arbeitern eine einzige, fast unterschiedslose Masse bilden“.¹³² Der entschiedene Vertreter des industriellen Progreß empfiehlt „mittelalterlichen Handwerkerstolz“, neue Meisterschulen, an denen man neue Titel erwerben kann, um das Selbstbewußtsein der in den industrie-kapitalistischen Verschleiß geratenen Kleinbürger aufzurichten und die Kluft zwischen ihnen und dem Proletariat unüberbrückbar zu machen. „Diejenigen, welche ihre technische, künstlerische, kaufmännische Ausbildung auf der Meisterschule vollendet haben, könnten sich einer Diplomprüfung unterziehen, auf Grund derer sie berechtigt sein müßten, einen besonderen Ehrentitel zu führen, z.B. den Titel: „Königlicher Meister der Kunstschlosserei“ usw., oder abgekürzt: „Königlicher Kunstmeister“. Und diesem Titel müßte auch eine entsprechend geachtete Stellung eingeräumt werden! Der Deutsche – auch der deutsche Handwerker – gibt eben viel auf Ehre und die soziale Frage ist tatsächlich zu einem erheblichen Teil auch eine Ehrenfrage!“¹³³ Sieht man von einigen skurrilen Wendungen ab, so ist gerade dieser Beitrag bezeichnend.

Seit den Lehrplänen des Jahres 1892, als Folge der ersten Konferenz, haben sich bemerkenswerte Veränderungen im weiterführenden Schulwesen vollzogen. Das Lateinische ist erheblich im Rückgang begriffen, wie Dr. Matthias

128 Ebd., S. 62.

129 Ebd., S. 63.

130 Ebd., S. 338.

131 Ebd., S. 338.

132 Ebd., S. 338.

133 Ebd., S. 339.

als Berichterstatter vermerkt, die neueren Sprachen haben „erfreuliche Fortschritte“ gemacht. Auf die verbesserte Funktionsgerechtigkeit des Geschichtsunterrichts wird verwiesen. „Überall tritt die deutsche und die preußische Geschichte, überall treten kulturgeschichtliche, wirtschaftliche Belehrungen in den Vordergrund.“¹³⁴ Im Gutachten von Professor Fries, dem Direktor der Franckeschen Stiftungen, wird die veränderte Situation skizziert. „In einem ganz natürlichen Vorgange sondern sich verschiedene Arten höherer Schulen. Das Gymnasium kann bei dem Zudrängen neuer Stoffe nicht mehr die gesamte höhere Bildung überliefern, ihm treten realistische Anstalten zur Seite, sie gedeihen, bauen sich weiter aus, vermehren sich rasch: das ist die Entwicklung, die sich dem Beobachter darbietet, und die sich in unseren Tagen auf dem Gebiet des Hochschulwesens wiederholt, wo die technischen Hochschulen mächtig emporblühen und die Gleichberechtigung mit den Universitäten erringen.“¹³⁵ Auf diesem Hintergrund verstehen sich die Details.

Der Kampf zwischen Realismus und Humanismus wird fortgesetzt, bei verschobenem Gewicht der Fronten. Der Humanismus hält seine letzten Götter parat, Wilamowitz-Möllendorff, als Inbegriff preußischer Tradition, Harnack, den Sprecher des wilhelminischen Salons. Die alte, ästhetisch-kosmopolitische Bildung muß den Anschluß an den Imperialismus suchen und dies um jeden Preis; nur für das Latein lassen sich auch praktische Gesichtspunkte geltend machen. Es besteht jedoch eine wachsende Neigung, die Kosten einer unbrauchbaren Selbstverklärung einzusparen und Herrschaft weniger aufwendig zu gestalten. Die Tendenz zum economy system ist unverkennbar. So werden die Argumente aneinandergereiht. Das Altertum hat einen „monumentalen Hintergrund“¹³⁶ vermerkt Diels; das Gymnasium hat, so Dr. Jäger, 1848, 1866 und 1870 in den „welthistorischen examinibus“¹³⁷ mit einer ausgezeichneten Note bestanden. Harnack setzt sich entschieden für das Griechische ein. „Mit dem Griechischen in Untersekunda beginnen“, wie es Vertreter des Einheitsschulgedankens vorschlagen, „und es zugleich für wahlfrei erklären: heißt das humanistische Gymnasium abschaffen und eine andere Lehranstalt an die Stelle setzen“.¹³⁸ Es ist kennzeichnend für das veränderte Kräfteverhältnis, daß Harnack in seinem Gutachten zugleich dafür eintritt, „allen neunklassigen Schulen die Berechtigung zum Studium schrankenlos zu erteilen“.¹³⁹ Nur auf diesem Hintergrund läßt sich ein Restbestand sichern. Wie ungewiß die Lage bereits ist, zeigt auch der Harnacksche Satz: „Die griechische Sprache wird aber tatsächlich so gut wie ausgestoßen – darüber soll man sich nicht täuschen –, wenn es keine Schulen mehr gibt, auf

134 Ebd., S. 129.

135 Ebd., S. 284/285.

136 Ebd., S. 52.

137 Ebd., S. 59.

138 Ebd., S. 275.

139 Ebd., S. 275.

denen sie obligatorisch gelehrt wird.“¹⁴⁰ Der bildungsbürgerliche Untergang wird kaum besser angezeigt. Harnack verweist auf den Wert „fortwirkender Ideale“¹⁴¹, macht zu Recht deutlich, daß die naturgeschichtliche Evolution nicht ohne weiteres auf die Geschichte des Geistes übertragen werden kann. Die Ideale jedoch, die er zu vermitteln sucht, sind auf das bestehende Bedürfnis abgestimmt, bilden nur seine überdimensionale, spätrömische Kulisse, „wo in der Vergangenheit Kräfte, Bildungen, Ideale und Persönlichkeiten zu finden sind, die uns noch heute wie Sterne leuchten können“.¹⁴² Dies ist schließlich der gleiche „Zug höherer Weihe“, den Thiel für die realistische Bildung in Anspruch nimmt. Ganz im Geiste der Zeit verbleibt auch die Apologie, die Wilamowitz vorträgt. Sie beginnt indes bestechend. Das Gymnasium soll „keineswegs ein ausschließlich ästhetisches Interesse befriedigen“¹⁴³; indem einer alten Zeit Valet gesagt wird, nimmt Wilamowitz das Problem seiner Gegenwart auf. Die unerhörte Durchdringung der Erde, deren Zeuge er ist, die Revolutionierung der Produktivkräfte löschen die bisherige Überlieferung, drohen das Bewußtsein der Herkunft zu entfremden. Ein geschichtsloses Wesen ist im Entstehen, da sich die beispiellose Veränderung der bisherigen Geschichte nicht mehr vermitteln kann. „Wie wir Menschen brauchen, die in die Breite des Lebens, in die weite Welt, in den Raum hinaussehen, wie er um uns liegt, und die begreifen, was uns umgibt, ich möchte sagen, räumlich“, so brauchen wir Menschen für ein zeitliches Zurück, für das, „was doch darum nicht aufhört, eine Realität zu sein, weil es im Moment körperlich nicht mehr existiert – denn es geht nichts verloren, und auch der Geist ist eine Realität.“¹⁴⁴ Dies ist vorzüglich formuliert; auch der Hinweis auf eine „Weltkultur“, die mit der Antike begründet wurde: „ihr alle, welcher Nation ihr auch seid, soweit ihr Kulturvölker seid, habt einen gemeinsamen Unterbau“.¹⁴⁵ Das kulturelle Vorurteil, das sich darin folgenreich niederschlägt, ist immerhin noch ganz allgemein und wird auch von der Linken geteilt, deren Geschichtskonzept über Hegel und Marx an der europäischen Zivilisation entwickelt wurde. Das Bewußtsein jedoch, daß die Dimension von Raum und Zeit verknüpfen soll, wird auch hier nur an jener Erscheinung festgemacht, die als Rechtfertigungsinhalt dient. Die Antike, das ist die Staatsraison, die „Augusteische Monarchie“, das Weltreich der Römer, die Mystifizierung der Person. „Was hat uns begeistert? Personen, die von der Schule aufgerichtet werden als Idealfiguren, zu denen schaut man auf, denen strebt man zu“¹⁴⁶; der griechische Geist wird unter der Hand zum Hebel des politischen Herrschaftsanspruchs. „Der

140 Ebd., S. 276.

141 Ebd., S. 80.

142 Ebd., S. 80.

143 Ebd., S. 90.

144 Ebd., S. 90.

145 Ebd., S. 91.

146 Ebd., S. 91.

Positivismus und Materialismus ist nicht ohne Grund dem Hellenentume so feind, wie der geistige Primat Frankreichs im sechzehnten und siebzehnten, Englands im achtzehnten, Deutschlands im neunzehnten Jahrhundert nicht zufällig mit der Führung in den griechischen Studien zusammenfällt. Aber jedes Jahrhundert hat sich gesucht, was seinen Bedürfnissen und Bestrebungen entsprach: was unser Gymnasium jetzt geben will, ist der verkümmerte Rest von dem, was vor hundert Jahren für die damaligen Bedürfnisse gesucht und auch gefunden war. Denn jenes Gymnasium hat die Männer erzogen, die Deutschland groß gemacht haben, und sie haben es ihm gedankt. Preußen würde sich selbst verleugnen, wenn es mit den Traditionen Wilhelm von Humboldts brechen wollte; aber es bleibt ihnen nur dann wahrhaft treu, wenn es sie fortbildet, wie Wissenschaft und Leben es erheischen.“¹⁴⁷ Geistige und politische Vorherrschaft werden als Einheit gefaßt und über die Antike in Verbund gesetzt, der Harnackschen These verwandt; zugleich wird der Platz dieser Bildung in der Herrschaftsstruktur angezeigt. „Dabei bleibe festgehalten, daß wir nicht eine Schule haben wollen, welche ausschließlich Gelehrte vorbildet, sondern eine geistige Elite, Führer des Volkes.“¹⁴⁸ Erst damit kann auch der Lehrer das Gefühl haben, „nicht einer abgestorbenen, aufgegebenen, sondern einer lebenden, einer anerkannten Sache“¹⁴⁹ zu dienen.

Mit dem Elitebegriff wird dem Humanismus eine letzte, fragwürdige Berechtigung zugewiesen, in tiefem Gegensatz zu dem universellen Ansatz, den er in sich barg. Es ist dies ein Rettungsversuch, eine selektive Sekundärtendenz. „Wir würden mit der ganzen Undankbarkeit des Emporkömmlings verleugnen, was uns groß und stark gemacht hat“¹⁵⁰, kommentiert Dr. Albrecht. Er fügt hinzu: „Tatsache ist es, daß eine erhebliche Zahl der Gebildeten die früher allgemein herrschende Überzeugung von den Vorzügen der auf dem Studium des Lateinischen und des Griechischen beruhenden Schulbildung aufgegeben hat; mit größerer Entschiedenheit hat man sich von dem Griechischen, mit milderer Entschlossenheit von dem Lateinischen abgewendet.“¹⁵¹ Die Lehrpläne von 1882 und 1892 stellen dies unmißverständlich unter Beweis. So kann Professor Muff, Rektor von Pforta, feststellen, daß die alten Sprachen nur noch „das besondere Kennzeichen“ der Gymnasien sind, aber nicht mehr ihren Mittelpunkt bezeichnen.

Im Zuge der fortschreitenden realistischen Vorherrschaft verliert auch die Philosophische Propädeutik ihren ursprünglichen Rang. Die dem Humanismus zugehörige Periode der klassischen deutschen Philosophie wird zu Grabe ge-

147 Ebd., S. 207.

148 Ebd., S. 208.

149 Ebd., S. 92.

150 Ebd., S. 279.

151 Ebd., S. 277.

tragen. Ihre Systemkraft ist im Erlöschen, die bürgerliche Vernunft, als Organ antizipierender Menschlichkeit, rationaler Überwältigung des Wirklichen im Geiste, dankt ab. Auch hier bezeichnet Muff die Situation. „Ja, wenn die Philosophie noch in Blüte stände wie vor hundert Jahren und so tief und nachhaltig die ganze gebildete Welt beeinflusse! Wir leben nicht mehr im Zeitalter der Spekulation, sondern des Realismus. Die Naturwissenschaften haben die Philosophie verdrängt“.¹⁵² Ihre Rolle wird hymnisch verklärt. „Meine Herren, die moderne Kultur kann auf Grund der Naturwissenschaften meiner Ansicht nach dasselbe aufbauen, was Sie in historischer Beziehung verlangen“, ruft Dr. Schwalbe aus; wir sind jetzt in der Lage „Naturereignisse und -veränderungen für Jahrtausende vorauszusagen“.¹⁵³ Schließlich: „Sie haben die Vergangenheit; aber daß die Naturwissenschaften auch für die Zukunft ein großes Moment sein werden in der Entwicklung des menschlichen Geistes, das werden gewiß nur wenige von Ihnen bestreiten wollen.“¹⁵⁴

Hier spricht der Fortschritt, die Zukunft gegenüber der Vergangenheit; der Mensch wird endgültig Herr der Natur. Dies ist Aussicht auf eine noch ungeöffnete Landschaft, aber auch Aussicht auf Auschwitz und Vietnam, Gasttechnik und Druckknopfkrieg. Die Isolierung der Naturwissenschaften von ihrem humanen Ursprung macht sie zum Trauma. Der Sache nach sind die Weichen für den ersten Weltkrieg bereits gestellt; dennoch herrschen ein fortschrittsgläubiger Pragmatismus, die Sicherheit einer antreibenden naturwissenschaftlichen Rationalität auch dort, wo sie sich den größten wissenschaftlichen Namen verbinden können. Virchow, verdienstvoller Sprecher einer linksliberalen Minderheit, verweist auf seine Studenten aus Japan und den USA; sie haben noch nie etwas von Humanismus gehört und werden hervorragende Wissenschaftler. Bildung beruhe auf Vorurteil. „Das liegt wesentlich daran, daß hier, wie ich glaube, etwas willkürlich und etwas unberechtigterweise die allgemeine Bildung immer nur als eine humanistische, d.h. als eine solche, die sich mit der Natur und den natürlichen Dingen nicht zu beschäftigen hat, betrachtet wird. Das ist ein Standpunkt, der nicht mehr haltbar ist.“¹⁵⁵ So richtig die Aussage per se ist, so wenig wird sie in ihren entscheidenden Kontext gerückt. Doch wird eben im gleichen Zusammenhang der Verfall dieses Humanismus kommentiert, der nun ohne Hinweis auf Vermenschlichung ist; er ist nur noch, wie Dr. Hauck bemerkt, eine Angelegenheit der Visitenkarte. Die Gymnasien sind „gewissermaßen ‚hochwohlgeboren‘, die Realschulen sind nur ‚wohlgeboren‘, bei den Realgymnasien schwankt man, soll man auf den Brief ‚hochwohlgeboren‘ oder ‚wohlgeboren‘ schreiben?“¹⁵⁶ Es gehe darum, den

152 Ebd., S. 241.

153 Ebd., S. 112.

154 Ebd., S. 113.

155 Ebd., S. 23.

156 Ebd., S. 11.

Kastengeist in der höheren Bildung im Sinne bürgerlich-politischer Einheit zu überwinden. „Und wenn dann die Söhne aus verschiedenen Gesellschaftsklassen auf derselben Schulbank zusammensitzen, dann wird das auch für ein Sich-besser-verstehen-lernen der verschiedenen Volksschichten außerordentlich wohlthätig sein.“¹⁵⁷

Reale Zwänge stehen im Vordergrund, Untaugliches soll beseitigt werden. Die Fachargumentation macht dies vor allem ersichtlich. „Englisch“, vermerkt Dr. Böttinger, „ist heutzutage zweifellos die Weltsprache.“ Wir haben „immer an der Spitze zu bleiben, *sempre avanti*, immer voranzugehen und uns die Stellung zu wahren, die wir heute im Auslande genießen.“ Es geht um Deutschlands „dominierende Stellung“.¹⁵⁸ Der Abteilungsvorsteher im Reichsmarineamt, Truppel, bemängelt im Namen der Flotte die Ungleichmäßigkeit der Vorbildung in den Neueren Sprachen, der Mathematik und der Physik. „Das Studium der lebenden Sprachen für Armee und Marine hat vom militärischen Standpunkte aus neben seinem allgemeinen Bildungswert den beiden praktischen Forderungen zu genügen: Erstens soll der Betreffende so weit gebracht werden, daß er Kriegsmittel fremder Länder studieren kann an ihren eigenen Quellen, Zeitungen, Büchern, und durch Bereisen fremder Länder; und zweitens hat es den Zweck, den Soldaten, den Offizier die Sprache des Landes zu lehren, in welchem sich voraussichtlich ein Krieg abspielen wird. Das Englische hat diese Bedeutung für die Marine in beiden Beziehungen, sowohl zum Studium fremder Kriegsmittel – denn die englische Marine ist und bleibt doch immer noch in vielen Dingen vorbildlich für alle Marinen –, als auch als Sprache des Kriegsschauplatzes.“¹⁵⁹ Unmißverständlich wird auf die praktische Bedeutung des Gegenstandes verwiesen – „ich spreche auch nicht von der Sprache der ‚gebildeten Welt‘“ –, es ist gleichgültig, „ob man das Englische schön oder häßlich, entwickelt oder unentwickelt findet“.¹⁶⁰ Chauvinistischen Sprachpuristen wird gerade von den Vertretern der bewaffneten Macht Einhalt geboten. „Ich lege den allergrößten Wert darauf, daß wir von der deutschen Prüderie zurückkommen“¹⁶¹, erklärt in diesem Zusammenhang Freiherr von Seckendorff. Der Utilitarismus tritt so drastisch hervor, daß auch die Vertreter des neusprachlichen Unterrichts seine Überwucherung beklagen, die sich, nach Ziehen, „zum Übermaß“ herausgebildet habe. Das Französische endlich muß um seine Stellung nun ernsthaft bangen. So erklärt gerade Harnack: „Mit dem Französischen zu beginnen und drei Jahre ausschließlich diese fremde Sprache zu treiben, erscheint aus nationalen Gründen nicht unbedenklich, entspricht der heutigen Stellung des Französischen unter den

157 Ebd., S. 12.

158 Ebd., S. 131.

159 Ebd., S. 132.

160 Ebd., S. 134.

161 Ebd., S. 173.

Weltsprachen nicht ganz mehr und entspricht auch nicht dem Zustande der französischen Literatur, welche man den Knaben zuführen kann.“¹⁶² Angst vor Aufklärung drückt sich darin aus, aber auch primitives Vorurteil. So wird der Chauvinismus bei Vogel grotesk, wenn er fordert, daß man deutsche Romanistik-Studenten nicht mehr nach Paris lassen soll. „Unsere Studenten sind sicherlich keine Tugendhelden, sie mögen zuweilen mehr trinken als nötig und zuweilen sich mehr schlagen als gerade zweckdienlich ist, sie mögen auch im Punkte der Sittlichkeit leider vielfach Anschauungen huldigen, die nur zu leicht schwere Verirrungen als natürliche Folge mit sich führen – in das quartier latin gehören sie darum doch noch nicht! Mit Maitressen am Arm möchte ich unsere deutschen Jünglinge nicht herumziehen sehen, da ist der Schläger im Arm entschieden vorzuziehen!“¹⁶³

Nationalistisch-utilitaristische Gesichtspunkte machen sich auch für die anderen Fächer geltend. Der Deutschunterricht erhält nach Sachau seine Legitimation durch „das Gedeihen deutschen Wesens innerhalb und außerhalb der Reichsgrenzen sowie jenseits des Meeres“.¹⁶⁴ Nach Vockeradt ist es Aufgabe dieses Unterrichts, „den vaterländischen Sinn der Jugend zu wecken und zu pflegen“.¹⁶⁵ Selbst Ziehen, der gewiß kein geringes Niveau verkörpert, warnt faktisch vor der modernen Literatur und empfiehlt entsprechende Maßnahmen zur Immunisierung der jungen Generation. Er will diese Literatur nur einbeziehen, um „die Jugend unserer Oberklassen wenigstens teilweise gegen den übermäßigen Einfluß dieser ‚Modernen‘, mit denen sie – in den Großstädten wenigstens – das Elternhaus und die außerhalb der Schule sie umgebende Welt doch in fortgesetzte Berührung bringt“¹⁶⁶ abzusichern. Kein Zweifel, wer hier gemeint ist: Zola, Ibsen, der frühe Hauptmann. Die faschistoid-romantische Tendenz der Germanistik, die in ihrem Ursprung bereits angelegt war, setzt sich fort. Es gibt Ausnahmen. So erklärt Muff in seinem Gutachten: „Über den ‚Nathan‘ allein ist eine ganze Literatur erschienen. Ich darf mich kurz dahin äußern, daß er unter allen Umständen gelesen werden muß, damit die Schüler zu einer besonnenen Auffassung angeleitet werden.“¹⁶⁷ Aufklärerisches Bürgertum erscheint noch im Restbestand.

Die innere Verfassung der Konferenz wird vorzüglich über ihre Einstellung zum Geschichtsunterricht illustriert. Er soll wiederum „rezeptiv sein, sich von den produktiven Merkmalen anderer Fächer unterscheiden. Pionier Klinker, Held der Düppeler Schanzen von 1864, gilt als leuchtendes Vorbild. Packende Beispiele „aus der neuesten und gegenwärtigen vaterländischen Geschichte“ sollen nach

162 Ebd., S. 304/305.

163 Ebd., S. 325.

164 Ebd., S. 339.

165 Ebd., S. 250.

166 Ebd., S. 245.

167 Ebd., S. 237.

Douglas dafür sorgen, „daß es nie an Männern fehlt wie der heldenmütige Klinker, sobald es heißt: Freiwillige vor!“¹⁶⁸ Für die thematische Behandlung empfiehlt Dr. Schultz, daß der politische Unterricht „die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse“¹⁶⁹ zu erhellen habe, eine gewiß moderne Formulierung. „Die Agrarbewegungen Roms, die Sklaven- und Seeräuberzüge, die Bauernbündnisse des Mittelalters, der große Bauernkrieg, die Wiedertäuferunruhen u.a.m. müssen eine solche Beleuchtung erfahren, daß daraus die Erkenntnis hervorspringt, die sozialdemokratischen Bestrebungen sind irrig in ihren Voraussetzungen, sie sind unsittlich und antinational, sie sind unmöglich in ihrer Verwirklichung und sind unnatürlich in bezug auf die Bedürfnisse des Menschen.“¹⁷⁰ Die Lehrerrolle wird neu definiert. Der Lehrer, „der von rechter vaterländischer Gesinnung erfüllt ist und von Vaterlandsliebe beseelt wird, ist sich in seinem dunklen Drange des rechten Weges wohl bewußt“¹⁷¹; die vage Auskunft zielt auf eine veränderte Methode. Schultz empfiehlt eine mittelbare Lenkung. „Für die Schüler aber gilt das Wort: ‚Man merkt die Absicht und‘ – die Oppositionslust wird geweckt. Die Verdienste der Hohenzollern sind wahrlich über allen Zweifel erhaben“¹⁷², aber der Schüler darf nicht mit der Nase darauf gestoßen werden. „Das monarchische Gefühl aber muß dem Unterricht immanent innewohnen wie der Duft der Rose, der nicht mit Augen gesehen, sondern eingeatmet wird.“¹⁷³

Der Sache gemäß spielt der naturwissenschaftliche Unterricht eine hervorragende Rolle. Mit Dr. Klein ist es seine Aufgabe, „die Überzeugung entstehen zu lassen, daß richtiges Nachdenken auf Grund richtiger Prämissen die Außenwelt beherrschen läßt.“¹⁷⁴ Dann aber muß der Blick von Anfang an auf die Außenwelt gerichtet werden. Die Interdependenz von Naturwissenschaft und Imperialismus wird offengelegt; mehr noch als 1890 wird das selbständige Arbeiten betont, um die naturwissenschaftliche Bildung voranzutreiben. Vor allem den angewandten Naturwissenschaften wird ein erheblicher Raum zugestanden; Übungen, technisches Zeichnen und Exkursionen werden in den Vordergrund gerückt. Schwalbe verweist in seinem Gutachten auf die Pflicht des Lehrers, „sich mit der Technik und den verwandten Gebieten eingehend zu beschäftigen“.¹⁷⁵ Berücksichtige man die Technik als Anknüpfungspunkt, so würde dies auch den Erfolg haben, „daß bei den Schülern eine höhere Wertschätzung des praktischen Arbeitens eintritt, wodurch eine Herabminderung der Überhebung auf Grund der klassischen Bildung, die oft den Gymnasialschülern vorgeworfen wird, herbeigeführt werden könnte“.¹⁷⁶

169 Ebd., S. 361.

170 Ebd., S. 361.

171 Ebd., S. 359.

172 Ebd., S. 355.

173 Ebd., S. 355.

174 Ebd., S. 153.

175 Ebd., S. 373.

176 Ebd., S. 373.

Für das richtige Verständnis solcher und ähnlicher Thesen sorgt Dr. Fischer, wenn er bemerkt: „Denn nur wenn unsere Wissenschaft dauernd mit gut vorgebildeten Schülern versorgt wird, ist die heutige Blüte der Chemie und der chemischen Industrie in Deutschland auch für die Zukunft gesichert.“¹⁷⁷ Es geht darum, um noch einmal Schwalbe das Wort zu geben, „daß den modernen Kulturelementen gestattet sein muß, sich zu entwickeln und daß die einseitige linguistische Ausbildung die Zukunft nicht mehr beherrschen kann und darf“.¹⁷⁸ Wie sehr die Maßstäbe für den Geschichtsunterricht und den naturwissenschaftlichen Unterricht auseinanderklaffen, macht der Hinweis Slabys in seinem Gutachten evident. „Die Anweisung zu den Lehrplänen von 1892 macht den Lehrern der Naturwissenschaft zur Pflicht, die Schüler zu eigenem Denken und zum Beobachten anzuleiten, jede Überlastung mit gedächtnismäßig anzueignendem Lehrstoff zu vermeiden und den Versuch bei allen Betrachtungen in den Vordergrund zu stellen“.¹⁷⁹ Slaby ist es auch, der die Unterlegenheit der humanistischen Gymnasiasten an den Technischen Hochschulen statistisch nachzuweisen sucht.

In der Galerie der Fächer wird noch einmal der staatspolitische Wert der Leibeserziehung unterstrichen. Kurz präzisiert Freiherr von Seckendorff: „Immerhin erscheint es im Lande der allgemeinen Wehrpflicht praktisch, daß die körperliche Ausbildung der Jugend nicht ausschließlich deren Gesundheit und Kräftigung dient, sondern auch militärisch vorbereitend wirkt“.¹⁸⁰ Der unvermeidliche Douglas drückt dies pathetischer aus und fordert zusätzlich Samarkterkurse. Der wilhelminische Sprachstil erreicht einen Höhepunkt; „denn wenn die schwere Stunde wiederkommen sollte, wo es selbst von dem Tapfersten heißt: An die Rippen pocht das Männerherz, dann wollen wir doch unseren tapferen Söhnen auf dem schweren Wege, der für so viele der letzte ist, das Bewußtsein mitgeben, daß ein dankbares Vaterland sich längst bereit hält, die Wunden zu heilen, die für dasselbe geschlagen werden“.¹⁸¹

Hinzpeter hatte zu Beginn der Konferenz noch einmal die Aufgaben festgelegt. Es geht ebenso um die „nationale Basis“ des Schulwesens wie darum, „für das praktische Leben“ auszurüsten. Die Realisierung der Beschlüsse von 1890 hatte mit großen Widerständen zu kämpfen, weil sich das Bewußtsein nur langsam verändert und anachronistisch gewordene Privilegien in Gefahr gerieten. Hinzpeter selber verweist darauf, daß das „Gymnasialmonopol“ nach wie vor ein beherrschender Faktor im Prestigedenken sei. Er fordert radikale Konsequenzen: seine Stellung am Hof läßt das Gewicht seiner Ausführungen erkennen. „Eines von beiden wird das Gymnasium wohl aufgeben müssen: entweder

177 Ebd., S. 197.

178 Ebd., S. 375.

179 Ebd., S. 380.

180 Ebd., S. 166.

181 Ebd., S. 168.

seine traditionelle Organisation oder seine traditionelle privilegierte Stellung".¹⁸² Dennoch seien Fortschritte in der gewünschten Richtung erzielt. Der altsprachliche Unterricht geht zurück, wird weiter beschnitten; der realistische Einbruch erreicht die Gesamtheit des Bildungswesens, das für tot erklärte Realgymnasium hat sich kräftig weiterentwickelt. Die Oberrealschule gewinnt stetig Ansehen als uneingeschränkt realistisches System. Die volle Gleichberechtigung aller drei Formen des höheren Schulwesens wird auf der Konferenz faktisch erreicht, der Abschied vom humanistischen Gymnasium kaum noch verhüllt. Seine Agonie dauert lange; im Bewußtsein hockt die Sehnsucht nach Zweckerlösung. Die erreichte Mobilität des Schulwesens hält sich indes in Grenzen; die Vorstöße, die auch jetzt wieder, vor allem von der bewaffneten Macht, unternommen werden, um einen gemeinsamen Unterbau durchzusetzen, bleiben stecken. Wären sie gelungen, so wäre auch ein gesicherter Übergang von der Mittelschule zur höheren Schule frei geworden, wie Dr. Germar in seinem Gutachten vermerkt, somit eine legitimierte Aufstiegsmöglichkeit für den vierten Stand. Dies ist noch nicht durchsetzbar; der vierte Stand wird aus der gesellschaftlichen Mobilität herausgehalten, weil es keine entscheidenden politischen und industriellen Argumente für seine Einbeziehung gibt. Der Gedanke ist jedoch vorhanden und bleibt für eine spätere Phase der kapitalistischen Entwicklung aufgespart. Man ist auf der Höhe der Zeit, wenn man die realen gesellschaftlichen Interessen zugrunde legt. Das Schulwesen wird an die vorhandenen Bedingungen geknüpft; das Berechtigungswesen, in das eine spezifisch militärische Problematik hineinspielt, erzwingt Offenheit. Bildung ist ein System gesellschaftlicher Bedingtheit und Erwartung. Sie verleiht Verfügung, Ansehen, Geld. Auch dies wird nicht verschwiegen. „Die Leute kommen viel rascher in das Verdienen hinein“, erklärt der Fabrikdirektor und Abgeordnete Dr. Böttinger, wenn sie „mit größerer Bildung zu uns kommen“.¹⁸³ Jedermann setzt dies im Sinne eines schweigenden Konsens voraus. Zu den wenigen, die hier protestieren, gehört Dr. Matthias vom Unterrichtsministerium. Das Berechtigungswesen, klagt er, sei wie „ein neuer indirekter Schulzwang“¹⁸⁴, er möchte wahre Bildung. Man soll die Ansicht dieses ehrenwerten Mannes nicht ironisieren; Bildung meint eben Freiheit vom Joch der Determination. Die Zwänge sind ungeheuer und in der gegebenen Situation unaufhebbar; mit ihnen und unter ihrem Zugriff jedoch vollzieht sich die Geschichte der Bildung als Geschichte menschlicher Befreiung. Erst mit der Erzeugung des materiellen Überflusses gerät sie an die Grenze möglicher Verwirklichung. So geht auch nicht alles mit seiner historischen Bedingung verloren, wird auch mit diesen Konferenzen ein unterliegender Hinweis erkennbar.

182 Ebd., S. 4.

183 Ebd., S. 96.

184 Ebd., S. 270.

Wir sind Zeuge eines außergewöhnlichen Umstellungsprozesses in der Geschichte des deutschen Schulwesens; das Bewußtsein der Herrschenden ist viel weiter als das Bewußtsein der breiten bürgerlichen Schichten, auf die sie sich stützen müssen, ihre Interessenlage erlaubt ihnen einen weiten Spielraum. Sachlich tritt die Geschichte des Realismus in eine neue Phase; der naturwissenschaftliche Charakter löst sich vollends aus seinem ursprünglichen, aufklärerischen Kontext und wird zum Hebel von Imperialismus und Irrationalität. Waren es 1890 vornehmlich die neueren Sprachen, die um ihre Gleichberechtigung kämpften, so haben sich die Akzente weiter verschoben; Sprache ist nur noch Mittel zur Beherrschung, das keinen eigenen Wert geltend machen kann; „Bildung“ ist in toto überflüssig. Dies wird ausgesprochen, doch zugleich immer wieder überdeckt, weil eine quasi metaphysische Rechtfertigung auch den Teilnehmern persönlich noch wesentlich, als Instrument von Herrschaft jedoch unentbehrlich erscheint. Ihre objektive und subjektive Funktion wird nicht außer Kraft gesetzt. Um den Besitz dieser Rechtfertigung streiten sich Realisten und Klassiker, beide möchten ihren Himmel über die imperialistische Epoche wölben; – nur liegt die Schlacht bei den Termopylen endgültig weiter ab als Sedan. Die höhere Weihe selbst bleibt unbestritten; sie ist der imaginäre Besitz eines siechenden Bildungsbürgertums, an dem es sich festhält und vom Proletariat scheidet. Indem sich der alte Geistesbesitz wachsend von der Herrschaftsfunktion entfernt, die neue Züge annimmt, wird er zur gespenstischen Fiktion, mit der Entfremdung ebenso überspielt wie schmerzhaft faßbar wird.

Der Realismus ist nur noch brutal. Der Humanismus unterliegt dem gleichen Prozeß, doch vermag er ihn besser zu verbergen, seine Mittel sind sublimier. Von daher gesehen wird die Isolierung beider zu einer Nebensächlichkeit, zur Frage der optimaleren Anpassung, funktionellerer Nutzung. Beide stehen unter dem gleichen Gesetz, sind unter diesem Aspekt identisch. Nur spiegelt der Humanismus den Untergang; der Realismus den Aufstieg. „Sorgen Sie, daß nicht eine Kluft gezogen wird in unserer Volksbildung: Hie Realia, hie Humaniora!“¹⁸⁵ ruft Dr. Hauck aus und meint, es müsse eine Vermittlung gesucht werden. „Es war“, so fügt Dr. Münch hinzu, „zwischen idealen und praktisch-utilitarischen Gesichtspunkten eine Vermittlung zu suchen“.¹⁸⁶ Der Nenner dieser Vermittlung ist der Imperialismus selbst, die Totalität der Brutalisierung.

Wie 1890 enthält das Verhältnis von Humanismus und Realismus das aufdeckende Leitmotiv. Paulsen hatte dies auf der vorhergehenden Konferenz gewichtig gefaßt; Bildung als agens bedarf beider. Nur der Realismus gibt das Instrument der Naturüberwältigung an die Hand; für sich selbst aber vermag er nicht von der Angst zu befreien, die die Determination über uns verhängt.

185 Ebd., S. 121.

186 Ebd., S. 103.

Der Humanismus ist die jenseitige Dimension des Realismus; für sich selbst leer, öffnet er die Aussicht im Wirklichen, wenn er diesem verbunden wird. Paulsens Definition vermochte sich von ihrer historischen Bedingung nicht freizumachen, doch enthielt sie im Ansatz den Indikator. 1900 ist es Theodor Mommsen, der die größte Souveränität an den Tag legt, über sich selbst Distanz schafft und die unterliegende Thematik von der Sprachlichkeit her umgreifend faßt. Zunächst sollen klassische und moderne Bildung deutlich voneinander getrennt sein, damit sie ihren spezifischen Gehalten gerecht werden; Mommsens Ausführungen kommen eher einem Plädoyer für die neueren Sprachen gleich. Jeder enge Anspruch liegt weitab; die persönliche, griechische Passion bleibt im Bereich des Privaten. Eine Bildungswelt wird entworfen, „von Molière bis George Sand“, von „Shakespeare bis auf unsere Zeit“, der Bogen wird weit gespannt. Bildung ist Sprachfähigkeit, die aus sinnlicher Verhaftung zum menschlichen Zeichen wird, den Menschen konstituiert. „Nach meiner Meinung ruht die gesamte höhere Bildung auf dem Sprachunterricht. Der Sprachunterricht ist der einzige, der vom frühen Alter an der Entwicklung des Kindes zu folgen imstande ist“¹⁸⁷, er ist „nach meiner Meinung die Grundlage aller Bildung“.¹⁸⁸ In der Tat sind damit zwei Hinweise gegeben. Die Bewältigung der Natur durch den Menschen, als Prozeß seiner Freiwerdung von Angst, setzt Sprache voraus; sie ist Vorbedingung aller Organisation, aller Technik, aller Künste. Aus sinnlicher Verhaftung gezeugt, befreit sie zugleich von ihrem Zwang, enthält sie das Jenseits ihrer Verhaftung schon in sich. Sie selber ist Inbegriff aller Dialektik von Natur und Freiheit. Realismus und Humanismus sind somit gemeinsam unter die Sprache gerückt; als Gemeinsamkeit beider enthält sie den Schlüssel zur Auflösung ihres Widerspruchs. Verlangt die konkrete Bewältigung der Geschichte das Verhältnis von Realismus und Humanismus als Punkt und Kontrapunkt, so ist es der Überfluß der Natur, die Revolutionierung der Produktivkräfte, mit der beide schließlich auf die gemeinsame Einheit hinrücken, in der die Ängste ebenso überwunden sind wie das ortlose Verlangen. Realismus und Humanismus werden zu überwundenen Momenten; der Realismus löst sich in Humanismus auf, der Humanismus gewinnt mit ihm seinen Inhalt. Der Mensch gewinnt seine volle Vergegenwärtigung; dies aber ist nichts anderes, als daß er sich aussprechen kann, daß er seine Sprache findet, in der die Dichotomie überwunden ist. Mit der Sprache selbst vollzieht sich der Befreiungsprozeß, mit dem die fragmentarische Gestalt abgeschüttelt wird; sie ist selber Prozeß von Innewerdung, als sie reale Geschichte enthält und in die Hände des Menschen gibt. Heute ist der Humanismus als Bildungsidee fast erloschen; der sich selbst überlassene Realismus wird zum Werkzeug der Vernichtung. Die

187 Ebd., S. 33.

188 Ebd., S. 33.

Sprache der Herrschaft verliert ihren historischen Charakter, weil er sie aufdecken könnte; die Sprache der informationstheoretischen Kybernetik gerinnt zur mathematischen Formel. Sie täuscht damit Widerspruchsfreiheit vor, obgleich sich der Widerspruch stetig, unsäglich verschärft. Sprache wird zum Gitter. Das historisch notwendige Verhältnis von Humanismus und Realismus ist das Verhältnis von Werkzeug und Bewußtsein. Das Bewußtsein unterliegt dem Werkzeug, mit dem es sich zugleich befreit. Befreiung aber ist nur möglich als Artikulation, als werdende Sprache, mit der sich der Mensch als geistig-sinnlichen Inhalt ergreift, der seiner Versöhnung zustrebt. Mit der Revolutionierung der Produktivkräfte gewinnt das Verhältnis von Werkzeug und Bewußtsein eine neue, veränderte Möglichkeit; der Mensch kann hervorkommen. Seine eigene, von Zwängen befreitere Welt kann sein Gegenstand werden, im Verhältnis von Basis und Bewußtsein gewinnt das Bewußtsein eine neue, historische Dimension. Es gewinnt sie nur, wenn es seine Sprachlosigkeit überwindet, die Sprache zum Werkzeug seiner Selbstfindung erhebt. Ist Sprache auch von Beginn an Ausdruck wachsender Klassenspaltung, so weist sie zugleich als Kommunikation auf ihre Überwindung hin; sie trägt die schließliche Versöhnung in ihrem Schoß.

In seinem Gutachten verweist der Provinzial-Schulrat Dr. Vogel auf das neue Zeitalter. „Wir stehen im Zeitalter des Verkehrs, so lautet ein berühmter Ausspruch aus hervorragendem Munde! Sind aber durch die äußeren Verkehrsmittel, durch Eisenbahnen, Dampfschiffe, Telegraphen die Nationen einander nur äußerlich näher getreten, oder bedingt diese äußere Kommunikation nicht vielmehr auch eine gesteigerte innere? Ist unser politisches, soziales, geistiges Leben nicht in ungleich höherem Grade als früher mit den politischen, gesellschaftlichen und geistigen Zuständen der uns umgebenden, mit uns strebenden Kulturvölker verflochten? Eisenbahnen und Telegraphen haben tatsächlich nicht nur die äußere, sondern vor allem auch die innere Entfernung abgekürzt!“¹⁸⁹ Mehr als bisher, fährt Vogel fort, öffnet sich die Welt für neue Formen der Gemeinsamkeit. Dies bleibt noch begrenzt, auf die Völker der westlichen Zivilisation zugeschnitten. Der historische Zeitpunkt der Konferenz ist jedoch umrissen; wie nie zuvor wird mit dem Imperialismus die räumliche Dimension der Erde geöffnet; damit auch eine neue geschichtliche, mit der unbekannte Völker in die Bewegung einbezogen werden. Raum und Zeit gewinnen eine veränderte Dimension; die Metropolen, die Gehirne des Imperialismus, erwecken zugleich eine andere Welt, die bislang geschlafen hatte und lassen ihr Bewußtsein an der Zerstörung ihrer überlieferten Werte entstehen. Die Metropolen sind nun nicht mehr die Zentren der kommenden Welt allein, neben ihnen entstehen andere; Jerusalem, Rom und Athen sind nicht mehr die einzigen Geburtsstätten möglicher, umfassender Menschheitskultur. Im Prozeß der Zerstörung und der

189 Ebd., S. 319/320.

Selbsterstörung wird Last, Aussicht und Bedrückung der Geschichte vervielfältigt, treten die Widersprüche der Kontinente in das härteste Licht. Der Imperialismus nimmt die Totalität der Entdeckungen auf und macht sie zum Gegenstand unbegrenzter ökonomischer und psychischer Ausbeutung; es ist erst seine Weltweite, die eine weltweite Solidarität ermöglicht, eine weltweite Neuverständigung des Menschen, in die die Gesamtheit seiner zivilisatorischen Überlieferung eingeht. Auch hierauf verweist die Konferenz, wenn man ihre eigenen Umrisse füllt, das Umfassende ihrer Absicht in neue Inhalte setzt.

Kein Zweifel, daß es der herrschenden Klasse 1890 und 1900 gelingt, ihre Angelegenheiten auf bildungspolitischem Gebiet zu regeln. Zwar hatte die Reichsverfassung vom 16.4.1871 den vollkommenen Föderalismus zugrunde gelegt; die entscheidenden Entwicklungstendenzen wurden dadurch nicht beeinträchtigt. Auch der Wechsel der Personen, der zwischen beiden Konferenzen zu beobachten ist, besitzt kaum Gewicht. Die wesentlichen Probleme werden gelöst, alles gelingt für die Zeit vorzüglich, im Vorgriff werden Möglichkeiten der Zukunft durchgespielt. Vor 1914 wird noch die Frauenbildung geregelt, die Mittelschule erhält eine verstärkte Position; den Ergebnissen der Weimarer Verfassung wird in vielerlei Hinsicht vorgearbeitet. Man ist mit der Zeit und vor der Zeit; ohne die deutsche Schule, ohne ihr vorzügliches, systemgerechtes Funktionieren, wäre der Aufstieg des imperialistischen Deutschland, der Aufstieg seiner Industrie bis 1914 nicht möglich gewesen. Dies allein spricht für sich selbst und schützt vor einer naiven Progredideologie, die zwischen rationaler Interessenwahrung und wirklichen Befreiungsakten der Geschichte nicht zu unterscheiden weiß. Die deutsche Schule gab mehr Menschen zwischen 1870 und 1914 eine Chance, als dies in anderen westeuropäischen Ländern der Fall war; wozu gab sie ihnen eine Chance? Die potentielle Gefahr wachsender Erkenntnis durch Bildung wurde paralyisiert; erweiterte Bildung wurde zum erweiterten Mittel, eine bestehende Herrschaft zu festigen. Durch die Nähe der Probleme und die zugleich bestehende zeitliche Distanz werden die Konferenzen von 1890 und 1900 zu Lehrstücken.

10. Überleben durch Bildung Umriß einer Aussicht (1974)

I.

Die Begriffe bedürfen der Vorklärung. Sie sind nicht selbstverständlich. Der Begriff der Bildung vornehmlich entzieht sich dem Übereinkommen; Zubereitung für den praktischen Beruf ist mit ihm ebenso bezeichnet wie Selbstvergesessenheit über einem Kunstwerk; er umfaßt den Handgriff, der gelernt werden muß, und die Fähigkeit, im Entfernten zu Hause zu sein. Der Zwiespalt des Begriffes ist geronnene Geschichte, Klassengeschichte vor allem, die sich über ihn spiegelt. Aber auch Überleben ist keineswegs evident, vielmehr durchaus vermittelt, an Bedingungen geknüpft. Erst die Verdeutlichung der Begriffe vermag ihr Verhältnis einzubringen, ihr gegenwärtiges Verhältnis, das die Möglichkeiten der Zukunft in sich birgt. Bildung und Überleben erfahren eine Zuordnung, die sie unserer Gegenwart verbindet und ihre besondere Voraussetzung erschließt. Dabei wird von dem Punkte ausgegangen, an dem wir uns befinden, von den Gegebenheiten einer hochindustrialisierten Region unter kapitalistischer Verfassung und ihrer Genese. In sie wirken die Bedingungen der gesamten Weltgesellschaft fortschreitend hinein, aber wir können sie nur in unsere eigene Möglichkeit einschließen und sie ihr verbinden.

II.

Überleben verweist zunächst auf einen biologischen Vorgang; mit aller Kreatur haben wir gemeinsam, daß wir leben, uns als Gattung fortsetzen möchten. Eben dies gilt jedoch eingeschränkt. Ein Unterschied wird erkennbar, der den Menschen vom Tier trennt, in Wahrheit eine unerhörte Differenz bekundet. Der Mensch kann sterben wollen, er kann seiner Zerstörung nachgehen. Die biologische Erwartung wird ihm nichtig. Die individuelle Motivation eines solchen Entschlusses ist vielfältig; ihm kann Krankheit zugrunde liegen, eine stumm gewordene Welt, Überdruß, aber auch der Wille des platonischen Sokrates, sich selbst über das Sterben als Zukunft zu setzen. Der erwählte Tod kann erhaben sein, Ausdruck der Herrschaft über das Schicksal, aber auch Ausdruck offener Verzweiflung.

Geht man der Frage des freiwilligen Verzichts auf Überleben nach, so wird jenseits der zufälligen Verflechtung des Individuums ein erschließender Tatbestand faßbar. Die Frage nach Überleben und Tod ist der geschichtlichen

Dimension des Menschen verbunden, die das unterscheidende Merkmal seiner Existenz ist; sie untersteht der historischen Zeit. Die bedeutende Einsicht Freuds, daß der Todestrieb zur konstituierenden Verfassung des Menschen gehöre, verweist in Wahrheit auf eine Epoche, in der die Rituale des Todes erneuert werden, auf einen Widerspruch, der den Irrationalismus perpetuiert und dem Leiden seine Mächtigkeit nimmt. Sie verweist auf den psychologischen Aspekt des Spätkapitalismus, auf seine innere Natur. Mit der Verdunkelung menschenwürdiger Erwartung, dem Zerfall des produktiven Bewußtseins, das sich auf die Erfüllung der Zukunft richtet, gewinnt der Tod eine neue Mächtigkeit, wird er zur Verführung. Eros und Thanatos erscheinen als lebensverschlingende Verbindung, die Widerspruchsaufhebung wird über den Tod gesucht. Alle Formen der Selbstzerstörung, der künstlichen Erweiterung des Bewußtseins, das seiner Wirklichkeit nicht mehr habhaft wird, sind Formen des Todestriebes, der dem Rausch verwandt ist. Sie werden im inneren Ablauf der Gesellschaft um so bedeutsamer, je mehr es verwehrt ist, Widersprüche nach außen, etwa in der Form eines Krieges, zu entladen. Ist die Ambivalenz des menschlichen Wesens auch das Produkt seiner gesamten antagonistischen Geschichte, so ist der wachsende Trieb zur Selbstzerstörung das erkennbare Symptom abgelaufener Gesellschaften. Der vertiefte Widerspruch unserer Zeit besitzt zugleich eine eigene Form, die seinen besonderen Charakter ausweist. Die entwickelte technische Verselbständigung von Rationalität, als trügerischer Schein von Widerspruchsfreiheit, und eine Versagung, die Revolutionierung der Produktivkräfte und die Strangulation des Menschen bezeichnen ein Verhältnis, das sich stetig verschärft. Überleben ist insofern keine Selbstverständlichkeit, der Mensch will als Mensch überleben; erscheint eine solche Möglichkeit verschlossen, wird die Todesbeziehung verändert. Die Hoffnung wird genommen, Naturangst als gleichzeitige Aussicht auf eine unendliche sinnvolle Reproduktion des Geschlechts in Fruchtbarkeit zu verkehren, sie als Hinweis auf eine endgültige Bestätigung zu fassen. Die Selbstzerstörung, die der menschlichen Gesellschaft als Ausdruck ihres unaufgehobenen Widerspruchs innewohnt, gewinnt mit dem Verfall eines historischen Gebildes eine besondere Mächtigkeit; dies ist ein Gesichtspunkt, der von Beginn an mitgedacht sein will. Die kollektive Neurose, die die spätkapitalistische Verfassung erzeugt, ist eine Form potentiellen Selbstmords. Psychische Beschädigungen entstehen, die die Handlungsfähigkeit einengen. Die Frage nach dem Überleben ist somit nicht allein über die Ausschließung des Krieges zu beantworten, auch nicht über soziale Kriterien, die sich materiell beschränken. Das entmenslichte Überleben wendet sich gegen sich selbst; neue Vernichtungsprozesse entstehen, die an die Stelle der alten treten. Eine Bedrohung wird erkennbar, die nur über die Veränderung der gesamten Verfassung aufgehoben werden kann; die Möglichkeit menschlichen Überlebens ist an eine realisierbare Perspektive geknüpft, an eine neue Weise der Verwirklichung.

Als mögliches vernünftiges Wesen ist der Mensch aus seiner Geschichte aufgetaucht, sucht er seine Artikulation. So ist denn zu fragen, als was wir überleben können. Sollen wir als physische Krüppel überleben, wie es Ungezählten in den Slums unserer Welt bereits geschieht und sich im dialektischen Veitstanz fortsetzt, als Bürger einer belagerten Festung, die die Pest, die vor ihren Toren wütet, als psychische Krankheit schon in sich tragen? Sollen wir als Objekte von Verkehrsplanern überleben, sozialdarwinistische Kretins, die den neuen Herrschaftstypus repräsentieren? Können wir als Menschheit überleben, die anhebt, ihrer selbst inne zu werden?

Der Bezugsrahmen des Themas umfaßt bereits mit dem ersten Begriff die Bedingung, der wir unterliegen; unter der Decke eines geläufigen Wortes bündeln sich die Probleme. Doch ist hier anzuschließen, daß Gesellschaften, die in die Tiefe ihres Widerspruchs geraten, auch den Hinweis auf seine Überwindung enthalten. In die Todesverfallenheit des Barock, als Spiegel feudaler Agonie, setzte die aufsteigende bürgerliche Klasse ihre Zeichen der Zukunft. Die Bemerkung mag literarisch erscheinen, aber sie verweist schon auf ein überwindendes Bewußtsein. Im Verfall wird Leben erkennbar, gelingende Arbeit. Es ist menschliches Überlebenwollen, das sich unter der Decke rührt, eine Kraft der Befreiung, heute aber mehr denn je mit der Schlinge um den Hals. Im langen Sterbeprozess der kapitalistischen Gesellschaft wird auch dies erkennbar; mechanische Lösungen kennt die Geschichte nicht. Der Mensch allein bleibt ihr Täter.

III.

Ist der Begriff des Überlebens schon ohne Selbstverständlichkeit, will er, in seiner Beziehung zum Todesverhältnis des Menschen, in einem umgreifenderen Kontext verstanden sein, so gilt dies weit mehr für den Begriff der Bildung. Er ist von jedem ursprünglichen Naturverhältnis abgelöst und bezeichnet eine ausschließlich menschliche Qualität. Die Bildung des menschlichen Geschlechts ist die Geschichte des Menschen. Sie folgt dem Gang dieser Geschichte. Zukunft ist auch hier nicht zu verstehen ohne die Vergangenheit, aus der die Gegenwart für einen Augenblick entsteht. Der Hinweis auf den Bildungsbegriff kann nur einige Gesichtspunkte enthalten, Gesichtspunkte, aus denen sich eine Aufgabe ergibt.

Der entscheidende Bezug wird in der Geschichte des menschlichen Geistes bereits früh formuliert, längst vor einer gereiften Entwicklung, verweist damit auf eine antizipatorische Macht des Gedankens, die jedoch zunächst leer bleiben muß. Es fehlt die verarbeitete Erfahrung, ohne die das Bewußtsein wirkungslos bleibt. Bildung setzt hiernach den Austritt des Menschen aus einem

unmittelbaren Naturbezug voraus, Subjekt und Objekt gewinnen ihr eigentliches, widerspruchshafte Verhältnis. Mit der entstehenden Reflexion wird das Gegebene aufgelöst, es verliert seinen überlieferten Anspruch; wir werden auf uns selber zurückgeworfen, vermögen uns selbst zu erfahren, uns auch jenseits des Gegebenen zu denken, als gelungenes Wesen. Erst damit wird ein geschichtliches Verhältnis begründet. Der in seiner Geschichte erfahrbare Mensch erscheint nunmehr fragmentarisch, unvollendet, fremden Kräften ausgeliefert. Indem sich Bildung als überwindende Vernunft zu erkennen gibt, werden wir selber zum Atlas, der den unvollendeten Menschen auf seinen Schultern trägt, um ihn an das Ziel zu bringen. Der Mensch soll als das Subjekt seiner Geschichte hervortreten, schmerzbefreiter, alter Verhaftungen ledig, die er überwunden hat. Die Reflexion, die den Bildungsbegriff bestimmt, verweist auf Entzweiung und auf ihre Bewältigung. Der illusionäre Charakter der Bildung, der sie stets begleitet, ihr schöner Schein, gehört dieser Entzweiung an. In einer vorgestellten Welt, in der Verdoppelung unseres Wesens, erkennen wir uns als das, was wir sind, und als das, wozu wir bestimmt sind.

Die abstrakte Formulierung bleibt zunächst eine Hülse, aber es erscheint notwendig, die Prämisse anzuzeigen. Bildung ist somit stetiges Freilegen von Zukunft als Verwirklichungsprozeß des Menschen, ein auf stetige Veränderung hin gerichteter Begriff. Sucht man ihre gegenwärtige Möglichkeit zu fassen, so ist es unerlässlich, die Vergangenheit so weit einzuschließen, als wir unmittelbar auf ihr fußen.

Es war erst die bürgerliche Welt, die dem Begriff der Bildung seine volle Inhaltlichkeit verlieh; die bürgerliche Klasse war der erste umfassende Organisator von Bildung. Im aufklärerischen Entstehungsprozeß wird der Begriff der Bildung der Naturunterwerfung durch den Menschen verbunden, dem rationalen Prozeß seiner Befreiung. Erst in dieser Verbindung entsteht Geschichtsbewußtsein, wird schließlich ein Klassenbegriff erkennbar, der in den Befreiungsprozeß eingeht. Zwar unterscheidet sich von Beginn an die Bildung des Organisators der Naturunterwerfung von der Bildung des Knechts, doch faßt das aufsteigende Bürgertum den Bildungsbegriff noch für die gesamte Gattung, die ein gemeinsames Werk in Angriff nimmt. Der Kampf gegen den Feudalismus ist noch unbeendet, der Bürger versteht sich als Sprecher der ganzen Menschheit. Damit sind später entscheidende Klassenaspekte der Bildung noch unmittelbar aufeinander bezogen, *homo faber* und *homo ludens*, erfinderische Naturenthüllung und ästhetischer Spieltrieb, produktive Arbeit und imaginative Entfaltung; sie gehören der gleichen Selbstdarlegung an. Der charakteristische Widerspruch der Bildung, mit dem wir der Wirklichkeit zugleich unterliegen und ihr schon entronnen sind, uns als Sklaven und schon als Freigelassene wissen, wird nun erst zum Widerspruch der gesamten Geschichte, der in ihr zu bewältigen ist. Es ist dieser aufklärerische Bildungsbegriff, der die Universalität der

Gattung zuerst auf ihre Geschichte hin festlegt, sie zur geschichtlichen Aufgabe macht, von dem jede Fortführung ihren Ausgang nehmen muß. Sieht man auf die Bedingung der bürgerlichen Bildungs-genese, so war sie das Ergebnis einer relativen ökonomischen Autonomie, des Zwanges zur Reflexion in einer ersten Phase des Bank- und Handelsgeschäfts, der ersten Erfahrung einer abstrakten Welt, die uns zu uns selbst zwingt, zu stetiger Bewußtheit. In der Sache blieb Bildung, trotz früher begrifflicher Universalität, jedoch auf wenige beschränkt. Erst mit der industriellen Revolution, die den wirklichen Beginn der geschichtlichen Macht der bürgerlichen Klasse bezeichnet, setzt organisierte Massenbildung ein, um den veränderten Bedürfnissen gerecht zu werden. Der im Bildungsbegriff enthaltene Hinweis auf Entzweiung wird nun als Klassengeschichte erkennbar, der auch die Geschichte der Bildung unterliegt. Nun erst setzt sich die bürgerliche Bildungstheorie vom Proletariat deutlich ab, um den neugewonnenen Status auch in diesem Bereich festzulegen. Natur und Geist, die materielle und die immaterielle Welt treten auseinander. Die immaterielle Welt wird zur Legitimation derer, die der direkten Sklaverei entrückt sind, die Abarbeitung an der Materie wird Sache der Entrechteten, sinnlich gebundener, dumpfer Determination. Man kann die einzelnen Stadien dieser Entwicklung im Detail nachweisen, aber selbst hier enthält der bürgerliche Individualitätsbegriff, der den Begriff der Gattung als Rechtfertigung der Klassenherrschaft ablöst, zunächst noch ein Nachwehen anfänglicher Universalität, oft faszinierend in die ästhetische Befreiung des Menschen übersetzt. Zweckfreie Bildung ist nicht nur die Formulierung eines Klassenstatus; sie ist zugleich Antizipation des von Naturzwang und Herrschaft freigewordenen Menschen, über dem Abgrund der Ängste im Konkurrenzmechanismus geträumt. Im Ergebnis entwickelt die spätbürgerliche Bildung damit das Individuum zu seiner gedachten Entfaltung, sucht Universalität in ihm und legt damit seine besondere Würde fest. Sie tut dies in einem Augenblick, in dem die Existenz des bürgerlichen Individuums bereits in Frage gestellt ist, das mit dem anhebenden Monopolkapitalismus seine Grundlage zu verlieren beginnt. Der Ausgang der bürgerlichen Individualität, seine ökonomisch vermittelte Agonie, findet einen literarisch bedeutsamen Niederschlag; gerade hier erweist sich, wie eine Verfallenheit an den Tod an die Stelle des sich befreienden Lebens tritt. Das bürgerliche Individuum wird seiner Bedingung beraubt; damit schließt auch die produktive Bildungstheorie des Bürgertums im strengen Sinne ab. „Fin de partie“, um mit Beckett zu reden; die gesellschaftliche Entwicklung geht über die bürgerliche Individualität hinweg. Was bleibt, ist faschistoid, Bewußtseinsverfall, aufbrechender Irrationalismus, schließlich ein Verwertungspositivismus im Interesse der Großindustrie.

Die historisch erledigte Aufgabe, deren Wert für die Zukunft damit ungemessen ist, wird an andere weitergereicht; *traditio lampadis*, wie es Comenius

formulierte, Weitergabe der Fackel. Mit der Einbeziehung der Massen in den Bildungsprozeß, wie ihn die industrielle Revolution erzwingt, vollzieht sich eine bestimmende Veränderung. Zwar bleibt diese Massenbildung verkürzt, ist sie auf Deformation hin gerichtet, indem ihr die geistige Überlieferung verschlossen bleibt, doch ist es die Maschinerie selbst, die die Voraussetzung für neue Bildungsprozesse enthält. Erst die naturwissenschaftlich bestimmte Arbeit und die ihr eigene rationale Stringenz rücken Reflexionen en masse in die Nähe; erst die Maschine erzeugt ein Verhältnis zum Objekt, das beispiellose Unterwerfung und rationale Mächtigkeit gleichzeitig in sich birgt. Eine unübersehbare Möglichkeit ist damit angezeigt, die Möglichkeit einer umfassenden Bewußtwerdung, die sich jedoch nicht selber aktualisieren kann. Die Maschinerie macht es zudem schwierig, an ihr eine geschichtliche Identität zu gewinnen, sie verbirgt ihre Voraussetzung. Sie setzt sich als zeitloses Gegenüber. Sie erlaubt damit der Herrschaft, sich selber als naturwissenschaftliche Notwendigkeit zu setzen, als eine neue Weise des Schicksals. Doch wird der Bildungsauftrag auf den Trümmern der bürgerlichen Zivilisation an die Gattung zurückgegeben, nun nicht mehr im Gedanken, sondern in der Wirklichkeit, er wird dem universellen Proletariat überliefert, der Masse der Unterlegenen, in die auch das alte bürgerliche Subjekt zurückfällt. Die Produktion des Überflusses enthält eine unvergleichliche Voraussetzung; der elementare Prozeß der Naturbewältigung ist beendet. Widerspruch und Widerspruchsaufhebung werden mit dem naturwissenschaftlichen Konstrukt der Gesellschaft in ihr schärfstes Verhältnis gerückt; die Gesellschaft hat ihre Naturwüchsigkeit überwunden und zugleich kapitalistisch umfassend gemacht. Die Geschichte hält eine universelle Bildungsmöglichkeit im Hintergrund, sie erzeugt laufend Bedingungen, die diese Möglichkeit reicher machen. Das objektive Vorhandensein einer Möglichkeit ist aber so lange irrelevant, wie der Mensch sie nicht fassen kann, ihm sein eigenes Menschentum versperrt bleibt. Möglichkeit und Wirklichkeit müssen in ihr Verhältnis zueinander gerückt werden. Dies erfordert eine knappe Analyse des gegenwärtigen Zustands, der realen Ausgangsposition.

IV.

Mit dem Versuch, die Beziehungsbegriffe zu klären und ihrer geschichtlichen Füllung nachzuspüren, war Gegenwart schon aufgenommen. Soviel bleibt zunächst festzuhalten, daß Bildung Überleben nur prozeßhaft fassen, nur als wachsende Gewinnung eines menschlichen Inhalts verstehen kann. Der Gedanke wird um die Erkenntnis erweitert, daß bares Überleben, dem keine Erfüllung abgewonnen wird, sich selbst widerruft; es enthält die Konsequenz einer fortschreitenden Selbstzerstörung des Menschen. Dennoch bildet das physische Überleben

des Geschlechts eine unabdingbare Voraussetzung, die heute keineswegs gewiß ist. Die Frage, die sich herauszuschälen beginnt, richtet sich auf die Möglichkeit menschlicher Befreiung unter Wahrung der Überlebenseaussicht. Das in ihr enthaltene Ziel ist ebenso eindeutig wie schwer erreichbar. Mit dem empfohlenen Thema wurde nach dem Bildungsgrad der Gesellschaft gefragt, den sie besitzen muß, um mit einer Überlebenseaussicht in das kommende Jahrtausend zu treten. Das Jahrtausend ist nahe, nur wenige Jahrzehnte trennen uns von ihm. An der Grenzscheide des 19. Jahrhunderts konnte Schiller noch mit ungebrochenem Vertrauen seine Verse niederschreiben: „Wie schön, o Mensch, mit deinem Palmenzweige, Stehst du an des Jahrhunderts Neige, In edler, stolzer Männlichkeit!“¹

Mit der Aufklärung war ein Schritt zur Menschlichkeit getan. Niemand kann heute in gleicher Weise sprechen. Die Deklamationen, mit denen uns ein eheres Gesetz des Fortschritts als Glaubenswahrheit angeboten wird, verbergen nur mühsam die Angst, von der sie erzeugt werden. Unser Gesicht zeigt Spuren der Zerstörung. Rosa Luxemburgs Alternative: „Sozialismus oder Barbarei“ bezeichnet eine wirkliche Entscheidung, deren Ergebnis keineswegs sicher ist. Ein Rückfall in eine Barbarei ist möglich, die unvergleichlich hoffnungsloser sein wird als alle Barbarei menschlichen Beginns, da die Geschichte einer ganzen Zivilisation bereits hinter uns liegt. Anzeichen für einen solchen Rückfall bietet unser Jahrhundert im Übermaß. Wir haben nur gelernt, alles sofort wieder zu vergessen, weil wir die Ausmaße des Geschehenden nicht mehr verarbeiten können, weil sie unsere Identität zu zerstören beginnen.

Ein knapper Umriss der gegebenen Bedingung muß sich auf die Thematik beschränken, kann aber selbst unter dieser Voraussetzung nur wenige, beherrschende Gesichtspunkte berücksichtigen. Dies macht eine Verdichtung der Aussage unumgänglich, das Detail bleibt ausgelassen. Greift man noch einmal auf die Bildungsgeschichte zurück, dann wird deutlich, daß eine ständig wachsende Zahl von Menschen einem organisierten Bildungsprozeß unterworfen worden ist; schließlich wird Bildung umfassend. Die industrielle Revolution bezeichnet die Zäsur. Die Ausweitung organisierter Bildung setzt sich mit der fortschreitenden Revolutionierung der Produktivkräfte fort, da sich die Umstellungsprozesse beschleunigen. Bildung wird zu einer lebenslangen Einrichtung. Vom Umfang her gesehen, ist damit ein ungewöhnliches Ergebnis erreicht. Ist die Institution auch nur ein Aspekt der Bildungsgeschichte der Menschheit, die hier als gesamte Geschichte des Bewußtseins verstanden wird, so ist ihre wachsende Bedeutung unverkennbar. Mit ihr sucht die Gesellschaft ihren Bedürfnissen planend zu dienen; mit ihrer Bildungstheorie enthüllt sie dieses Bedürfnis, gibt sie ihr Wesen preis. Unter diesem Gesichtspunkt soll ein Hinweis auf die gegenwärtige Bedingung erfolgen.

1 Schiller, Friedrich: Die Künstler. In: Werke in drei Bänden. München 1966, Bd. 1, S. 115.

Der monopolkapitalistische Charakter, den die organisierte Bildung gewinnt, setzt sich nur langsam durch, mit der für alle Bildungsinstitutionen bezeichnenden Verspätung. Er macht nur offenbar, was in der Gesellschaft längst vorhanden ist, nun aber einer gezielten, instrumentellen Nachhilfe bedarf. Bildung wird uneingeschränkt unter den Begriff der Verwertung gerückt. Mit ihm bleiben Relikte eines produktiven Bildungsansatzes erhalten. Da der Bildungsvorgang in den Prozeß der Naturbewältigung durch den Menschen eingeschlossen ist, bleibt der werkzeughaft-utilitaristische Bezug dieses Vorgangs ein stetiges Moment. Er wird jedoch isoliert und von einer überdachenden Bestimmung abgelöst; damit wird eine Einschränkung vollzogen, mit der die Bildbarkeit auf jeweils vorübergehende Zwecke begrenzt wird, deren Zusammenhang unerkennbar bleibt. Formuliert man im Sinne historisch gewordener Begriffe, so wird das Verhältnis von Ausbildung und Bildung, von praktischer Zubereitung und gleichzeitiger Subjektwerdung des Menschen zerrissen. Die spätbürgerliche Bildungstheorie hatte die Trennung von Bildung und Ausbildung bereits mit aller Konsequenz vollzogen; sie hatte Bildung, nunmehr in ihrem Inhalt schon machtlos und zur harmonisierenden Verkleidung von Brutalität geworden, der bürgerlichen Klasse zugewiesen, Ausbildung dem Proletariat. Mit der Liquidation der alten bürgerlichen Klasse, ihrem Untergang in die monopolkapitalistische Entwicklung, entfällt auch der Restbestand von Bildung; ihre Legitimierungsfunktion wird zudem überflüssig. Ausbildung wird nun allgemein; der Monopolkapitalismus setzt die Klassenbildung des Industrieproletariats der Sache nach unter veränderten Bedingungen fort, nunmehr aber für alle, womit das Ausmaß an Entfremdung erkennbar wird. Allgemeinheit in der Entfremdung liegt der Egalität dieses eigentümlichen Bildungsbegriffs zugrunde, mit ihm wird ein allgemeines Proletariat durch Bildung produziert. Es versteht sich am Rande, daß die Ausbildungskriterien der stetig abstrakter werdenden Produktion angeglichen werden, insofern nicht die gleichen bleiben; auch erweitert sich der Umfang der Ausbildung, da die ökonomische Qualifizierung auf den Bereich des Konsums systematisch übergreift, die erweiterte freie Zeit damit besetzt. Bildung, womit in Wahrheit nur Ausbildung für Verwertungsprozesse gemeint ist, nimmt den gesamten Menschen in Besitz.

Es entspricht der Übersetzung der Technologie auf den Bildungsprozeß, daß sich die Bildungswissenschaft als naturwissenschaftlich orientierter Positivismus begreift. Damit wird alle Qualität des Menschen auf Quantität reduziert, das menschliche Subjekt löst sich in Statistik auf. Wie in der gesamten Gesellschaft, so macht sich auch hier die bestehende Herrschaft unsichtbar, je mehr sich der Klassenwiderspruch in der Sache verschärft. Sie gibt sich als naturwissenschaftliche Wahrheit aus, die sich jederzeit überprüfen läßt. Sie hebt den Widerspruch von Wesen und Erscheinung auf, indem sie die Erscheinung ab-

solut setzt, sie ihrer geschichtlichen Bedingung entzieht. Der Mensch wird zur Summe seiner Funktionen, die im Verwertungsvorgang bestimmbar sind.

Der Verwertungscharakter von Bildung, mit dem ihr Begriff verstümmelt und in seiner geschichtlichen Möglichkeit paralytisiert wird, erfährt seine Umschließung durch eine Verhaltensforschung, die den Unterschied zwischen Mensch und Tier aufhebt. Die Gefahr, daß das Subjekt dennoch aus der Summe seiner Funktionen hervortritt und sie auf sich selber bezieht, wird damit kontrollierbar. Der fremdbestimmte Mensch wird gegen die Einbrüche seines Bewußtseins abgesichert. Die Mutation des menschlichen Typus ist weit vorangetrieben. Die Planung der Gesellschaft wird am Tierexperiment entwickelt; der Biologismus als faschistisches Ideologiereservoir ist offenkundig. Es handelt sich um eine innergesellschaftliche Verkehrsplanung, ein bewußtloses Funktionssystem an der Oberfläche. Skinner hat seine Voraussetzung in „Beyond freedom and dignity“ als einer der führenden nordamerikanischen Theoretiker dargelegt: Die auf Bewußtsein und Freiheit beruhende Menschenwürde produziert das Chaos, sie verhindert das Überleben, das einer totalen Anpassung bedarf, die Ideale des menschlichen Aufstiegs sind ohne Belang. Die Utopie der Aufklärung, die auf Widerspruchsüberwindung verweist, erscheint hier als Farce. Der Mensch wird befreit, indem er von seinem Bewußtsein befreit wird. Der Widerspruch wird nun hilflos, zur folgenlosen Selbstzerstörung, sein Objekt ist ihm entzogen. Die Antithese kann sich nicht mehr im Leibe der These nähren, sie wird Teil ihrer Agonie.

Die Folgerung muß noch verdeutlicht werden. In dem Gefüge des Spätkapitalismus, innerhalb dessen die organisierte Bildung nur den Charakter eines abschließenden Teilbereichs besitzt, wird dem Menschen die Möglichkeit seiner Identifikation genommen. Er wird zum geschichtslosen Wesen. Ausbrüche aus dem Gitterwerk, das den Menschen umschlossen hält, bleiben damit blind, werden zum irrationalen Aufstand, der die gegebene Bedingung nicht durchbrechen kann. Das leidende Subjekt bleibt ihr ausgeliefert. Doch ist es an diesem Punkte notwendig, auf einen entscheidenden Gesamtzusammenhang zu verweisen.

Die Gesellschaft hat Bildung umfassend gemacht. Dies entspricht dem Grad ihrer rationalen Struktur, dem abstrakten Charakter ihrer Produktion. Es kommt ein zweiter Gesichtspunkt hinzu, der sich mit dieser Voraussetzung verbindet. Die technologische Gesellschaft akkumuliert unaufhörlich Rationalität, die sich als Mittel menschlicher Befreiung anbietet. Dem umfassenden Charakter, den die Bildung angesichts des Standes der technischen Entwicklung gewonnen hat, entspricht eine umfassende Paralisierung, um ihre revolutionierende Potenz auszuschalten. Im aufklärerischen Entwurf von Bildung wurde erkennbar, daß der Mensch seine Bildung in der Auseinandersetzung mit der Natur gewinnt, deren er Herr zu werden sucht, daß sich der befreiende Charakter der Bildung in dieser Auseinandersetzung entfaltet. Die Bewältigung der Natur machte die Organisa-

tion der Gesellschaft als Klassengesellschaft unumgänglich; sie besitzt eine geschichtliche Rechtfertigung. Diese Rechtfertigung ist nun entfallen. Der elementare Kampf des Menschen mit der Natur ist beendet, der Mensch wird zu sich selber frei. Der totale Charakter der Bildung, den die geschichtliche Entwicklung erzwungen hat, verweist auf diese Freiheit. Der Mensch beginnt, als Subjekt seiner Geschichte hervorzutreten, alte Ketten zerbrechen. Im historischen Herrschaftsverhältnis wird Bildung nunmehr zum entwickeltsten Instrument, dem Menschen die Erkenntnis seiner eigenen Möglichkeit zu verschließen. Die Allgemeinheit der Bildung enthält somit eine doppelte Notwendigkeit: den Menschen für die Revolutionierung der Produktivkräfte zuzurüsten und die Revolutionierung seines Bewußtseins zu verhindern. Es kommt darauf an, diesen Zusammenhang zu erkennen. Erst wenn wir wissen, wo wir sind, wissen wir, wer wir sind. Erkenntnisprozesse werden um so entscheidender, als wir uns in einer Überfluggesellschaft nicht mehr auf das materielle Elend verlassen dürfen, wenn wir Veränderungen einleiten wollen. So erscheint es zunächst unumgänglich, den Bildungsbegriff aus seiner Verschüttung zu befreien, seinen Inhalt neu zu vergegenwärtigen. Bildung zielt auf die allseitige Entfaltung des Menschen als eines bewußten Wesens. Natur und Geist sind darin gleichzeitig aufbewahrt und wollen miteinander versöhnt sein. Der Mensch ist Werkzeugmacher und Träumer, Arbeiter und Künstler, universeller Gestalter seiner selbst. Die Allgemeinheit, die die Bildung gewonnen hat, verweist darauf, daß die Momente der Bildung ihre klassengeschichtliche Zerrissenheit überwinden, in einer befreiten Gattung universell werden können. Den Menschen gilt es zu bilden, für den die Zeit reif wird; nun erst drängt der Gedanke der Bildung zur Wirklichkeit. Der kulturfeindliche Ökonomismus der vorherrschenden linken Bildungstheorie ist nur ein Reflex der bestehenden Verfassung und kommt über sie nicht hinaus. In einem Augenblick, in dem sich die ökonomische Determination der Vergangenheit zu lösen beginnt, hält er an ihr fest. Es ist die Sache der Bildung, auf den Menschen zu sehen, der aus ihr hervorkommt, sein Bedürfnis als Mensch aussprechen will.

V.

Es wurde auf Voraussetzungen aufmerksam gemacht, die sich im Bildungsbegriff der Gesellschaft niederschlagen. Die gesellschaftliche Macht, die der Veränderung im Wege steht, hat sich mit der technischen Ausrüstung vervielfältigt. Wir erkennen, daß wir Unterlegene sind, daß wir aus dieser Unterlegenheit nicht austreten können, daß sich in ihr Befreiung ankündigt und einen allgemeinen Charakter gewinnt. Die Ausgangsbedingung muß um einen Gesichtspunkt erweitert werden, der zunächst abseitig erscheint, aber die innergesellschaftliche Verfassung unmittelbar berührt.

Der Friede, der sich zu erkennen gibt, ist durch die fortschreitende Gefahr eines kollektiven Selbstmords erzwungen worden; das Überleben der Menschheit ist angesichts des Vernichtungsinstrumentariums nicht mehr gewiß. Eine neue, weltweite *balance of power* ist im Entstehen. Sie wird entscheidend durch die Vereinigten Staaten und die Sowjetunion gestützt; die wachsende Bedeutung der chinesischen Großmacht ist integrierter Bestandteil dieses Weltausgleichs. Die beteiligten Mächte verfügen über das entscheidende Vernichtungspotential der Menschheit. Ihre Interessensphären sind weithin abgegrenzt, wenn auch keineswegs statisch; es gibt offene Bereiche mit vielfältigen Konfliktmöglichkeiten. Doch ist die Tendenz unübersehbar, diese Konflikte rational zu vermitteln. In den Weltausgleich der Interessen ist ein stillschweigendes Einverständnis eingegangen. Dieses Einverständnis beruht auf der gegenseitigen Anerkennung der Gesellschaftssysteme in den respektierten Interessensphären. Die Kontrahenten sichern sich ihre gegenseitigen Systeme zu, somit „*plein pouvoir*“ im Innern. Es geschieht dies in dem Wissen, daß der relative außenpolitische Status quo, den der Wille zum Überleben erzwingt, an die praktische Unantastbarkeit der Gesellschaftsverfassung in den wichtigsten Regionen gebunden ist. Eine abrupte gesellschaftliche Veränderung in einer Industrienation – sei sie möglich – wird damit zu einem Sicherheitsrisiko für die gesamte Menschheit. Auch über dem Versuch einer solchen Veränderung liegt nun der Schatten der Vernichtung. Es gibt Faktoren großer Unsicherheit in der sich anbahnenden Weltkontrolle, aber es gibt entscheidendere Faktoren, auf die sie sich stützen kann. Überleben erscheint hier in einer bemerkenswerten Verzahnung: In die Notwendigkeit physischen Überlebens, das kollektiv bedroht ist, ist das Interesse an der Aufrechterhaltung bestehender Herrschaftssysteme mit eingegangen. Dieses Interesse setzt sich als Überlebensinteresse, es entzieht sich der freien Verfügbarkeit. Damit gerät jede Theorie revolutionärer Veränderung in eine Zwangslage. Es ist ein rationaler Konservatismus, der den Überlebenszwang aller an die eigene Interessenlage bindet. Da die Sicherung des nackten Überlebens eine hochentwickelte Bewußtseinslage erfordert, ist diesem Konservatismus selbst eine aufklärerische Note nicht abzusprechen. Die revolutionäre Theorie, die sich als Erbe der Aufklärung versteht, erscheint dagegen eher in die Nähe eines faktischen Irrationalismus gerückt. Die Revolution, die den gesellschaftlichen Widerspruch und die in ihm enthaltene Verletzung der Vernunft aufheben will, ist auf unübersehbare Konsequenzen hin angelegt, die sich der rationalen Kontrolle entziehen und Risiken einer Spontanität enthalten, die das Überleben berühren. Revolution und Selbsterhaltung geraten in einen Widerspruch. Der Konservatismus der herrschenden Systeme ist metaphysiklos, pragmatisch, verweist auch damit die revolutionäre Theorie und das in ihr erkennbar werdende Bedürfnis zumindest psychologisch in die Nähe der Theologie. Die geschichtlich vorgezeichneten Rollen erscheinen vertauscht. Die

Verzahnung der Interessen verweist auf eine tiefgreifend veränderte historische Ausgangslage. Sie wird möglich auf dem Hintergrund beispielloser Bedrohung.

Physisches und humanes Überleben werden somit weit auseinandergerissen. Prag und Santiago machen in der Sache deutlich, was hier gemeint ist. Ansätze, die die vorhandene Verfassung in Frage stellen, eine neue Aussicht in den Geschichtsprozeß einbringen, werden im faktischen Konsens der Zwangskontrahenten erdrückt. Zu bemerken bleibt, daß die Organisation der Kapitalzerstörung, der Zerstörung des Überflusses, durch diesen Frieden kaum eingeschränkt wird. Rüstung, als sichtbarste Form dieser Kapitalzerstörung, bleibt aufrecht erhalten. Der Überfluß sprengt die Systeme; seine fortdauernde Vernichtung ist Teil ihrer Allianz. Überflußvernichtung ist die Stornierung der Konsequenz des Prozesses erfolgreicher Naturbewältigung durch den Menschen, Stornierung seiner möglichen aufklärerischen Gewalt. Das gesamte System überlieferter Herrschaft ist durch inneren Einsturz bedroht. Eben dies macht seine Sensibilität verstehbar. Gilt diese These uneingeschränkt für den Kapitalismus, so darf hier nicht unterschlagen werden, daß die gesellschaftliche Verfassung der Sowjetunion ebenfalls anachronistisch zu werden beginnt. Sie gerät in ihren eigenen Widerspruch. Die Aufrechterhaltung anachronistischer Systeme jedoch, auf denen die paralyisierende Weltbedingung lastet, führt zu fortschreitender Fäulnis, zur psychischen Verelendung des Menschen in den industriellen Zentren und zu neuen Formen eines weltweiten Klassenkampfes der unterdrückten und ausgehungerten Völker. Beide Erscheinungen verweisen aufeinander. Die gegenwärtige Bedingung ist damit zulänglicher, wenn auch ungemein verkürzt, umrissen. Im Verhältnis von Bildung und Überleben wird das Bewußtsein von der eigenen Voraussetzung zum Ausgangspunkt; es bezeichnet den ersten Prozeß einer befreienden Verarbeitung. Mit ihm stellt sich die Frage nach neuen Formen der Auseinandersetzung, die den Bedingungen angemessen sind. Überlieferte Begriffe erweisen sich vielfach als unzulänglich. Sie sind auf einen Prozeß der Naturbewältigung gerichtet, der noch wesentlich unbeendet war. Es soll der Versuch gemacht werden, Bildung unter diesem Gesichtspunkt ergänzend zu bestimmen.

VI.

Mit seiner anhebenden Herrschaft über die Natur tritt der Mensch in eine veränderte Geschichte. Er wird nun erst frei für den Menschen. Die Einrichtung einer Gesellschaft, die zu seinem Eigentum wird, ist die Aufgabe, mit der er sich selbst erkennt. Es ist nicht einfach, Wegstrecken zu bestimmen. Ein revolutionärer Weg im klassischen Sinne ist versperrt. Er ist unrealisierbar; dies gilt vor allem für industrialisierte Gesellschaften. Nimmt man den Gegenbegriff

zur revolutionären Gewalt, den das 19. Jahrhundert entwickelt hat, den Begriff einer Evolution, mit der das Ziel gleichsam hinter dem Rücken des Subjekts erreicht werden soll, so ist seine Fragwürdigkeit nicht geringer. Es gibt keine zwingende Prozeßeinheit, die den Fortschritt der Produktivkräfte mit dem Fortschritt an Humanität verbindet. Die Produktivkräfte sprengen ihre Grenzen; der Mensch kann zu gleicher Zeit verkümmern, unvergleichlich zerstört werden. Bildung des Bewußtseins, die den Menschen zum wissenden Handeln im verwundbaren Gewebe seiner Bedingung befähigt, gewinnt eine Bedeutung wie nie zuvor. Dies meint zunächst Aufklärung als geduldige Arbeit. Bildung rechnet mit langfristigen Prozessen, ihre Ergebnisse sind nicht produzierbar wie Industrieprodukte. Die Anzahl der Menschen, die eine befreiende Bildungsaufgabe übernehmen können, ist vorerst begrenzt. Die Verelendung der Gesellschaft, als Verelendung ihres menschlichen Gehalts, beschleunigt sich aber unaufhörlich. Dieser Widerspruch ist nicht aufhebbar. Wir können ihn nur ertragen.

Veränderungen, die die Geschichte entscheidend bestimmen, vollziehen sich als wirkliche Veränderung im Menschen. Revolutionen legen nur Vorgänge offen, die sich seit langem bereitet haben. Ihr wirklicher humaner Inhalt liegt in dieser Bereitung; eine Revolution, die diesen Inhalt entbehrt, läuft ständig Gefahr, in die soeben überwundene Vergangenheit zurückzufallen. Die Durchsetzung des Bürgertums gegen den Feudalismus war ein Jahrhunderte andauernder Prozeß; er gelang, dies sei hinzugefügt, vollkommen nur in wenigen Ländern. Mit ihr tritt ein veränderter Mensch in Erscheinung, der sich fortschreitend begreift. Eine neue Literatur entsteht, eine neue Kunst, eine neue Musik. Die wachsende ökonomische Autonomie des bürgerlichen Subjekts bildet ihre Voraussetzung, aber diese Voraussetzung bleibt nicht isoliert. Erst mit seiner Fähigkeit, die materielle Bedingung geistig zu durchdringen und sie damit zu verwandeln, wird der Mensch zum Subjekt. Überträgt man den Hinweis auf die gegenwärtige Bedingung, dann bedeutet dies, daß die ökonomische Autonomie der arbeitenden Massen die Voraussetzung für ihre allseitige geistige Entfaltung bildet, daß diese Entfaltung jedoch bereits notwendiger Bestandteil der Veränderung ist.

Die kulturelle Entfaltung bedarf der ökonomischen als ihrer Bedingung; ohne eine gleichzeitige kulturelle Entfaltung bleibt die ökonomische von ihrem menschlichen Inhalt getrennt. Der entscheidende Unterschied zum Hervortreten des bürgerlichen Subjekts besteht für das Proletariat als entfremdete Masse darin, daß es keine ökonomische Bedingung vorfindet, innerhalb deren es sein Subjektsein entfalten kann. Die Revolutionierung der menschlichen Arbeit wird damit zur ersten Voraussetzung. Sie ist nicht materiell festzumachen; mit dem materiellen Anteil am gesellschaftlichen Produkt allein verbleibt man unter der gegebenen Voraussetzung, wird ihr psychologisch vielmehr nur noch nachhaltiger unterworfen. Entscheidend ist die Veränderung der gesamten Arbeits-

bedingung, mit der sie ihrer zerstörenden Wirkung entkleidet wird; diese ist aber in Wahrheit nur möglich, wenn sie das Besitzverhältnis verändert und zugleich die Bedürfnisse des Menschen neu bestimmt. Arbeitsorganisation in der Form des Räteprinzips verweist auf den Weg, mit dem die Massen zum ökonomischen Subjekt werden; sie ist zu Ende gedachte, radikale Demokratie. Erst über einen solchen Weg kann der Mensch seine freie Zeit in Besitz nehmen, die für seine kulturelle Entfaltung entscheidend wird. Mit der Revolutionierung der Arbeit bringt der Mensch auch die freie Zeit in seinen Besitz, die ihm heute geraubt wird, um sie unter der Kontrolle eines menschenfeindlichen Bedarfssystems zu halten. In der Wirklichkeit laufen auch hier die Prozesse zusammen; die Revolutionierung der Arbeit und die Revolutionierung der Freizeit sind ein Vorgang, mit dem sich der Mensch zum Subjektsein erhebt. Beide Prozesse müssen gleichzeitig einsetzen, als Ausdruck einer Bedürfnisveränderung. Kommende Universalität des Menschen heißt hier schließlich, daß man zu gleicher Zeit gelernter industrieller Arbeiter im Betrieb und gelernter Archäologe außerhalb des Betriebes sein kann oder was immer beliebt. Der Weg dahin ist weit, aber sein Ziel wird nur erreicht, wenn er von Beginn an betreten wird. Die Entfaltung des Menschen ist nicht ein Produkt der politischen Veränderungen, das sich später irgendwann einstellt, sondern sie ist die Voraussetzung wirklicher Veränderung.

Die sich stetig erweiternde freie Zeit und ihre Bindung an die Revolutionierung des Arbeitsprozesses, die Erkenntnis, daß sich der Mensch als totales Bedürfnis in dieser Verbindung gewinnen kann, lassen den Umriss eines Bildungsbegriffs erfassen, den die Gegenwart erfordert. Universalität wird somit nicht nur über den Arbeitsprozeß verstanden, in dem sich die Austauschbarkeit der Funktionen zunehmend ankündigt; erst in dem Verhältnis von Arbeit und freigewordener Zeit gewinnt sie ihren wirklichen Inhalt. Bildung beruht auf dem Durchlaufen von Aneignungsprozessen, über die ununterbrochen neue Wirklichkeit eingeholt wird. Die Aneignung des Produktionsprozesses wird übergriffen durch die Aneignung der menschlichen Identität. Das veränderte Verhältnis des Menschen zur Natur, sein siegreiches Hervortreten aus diesem Verhältnis machen die übergreifende Aneignung zum entscheidenden Gesichtspunkt. Sie ist nicht möglich ohne ihr Herkommen im gesamten Erbe des menschlichen Aufstiegs, dessen Fortsetzer wir sind. Das veränderte Naturverhältnis des Menschen läßt diese Aneignung nunmehr für alle zu. Mit ihr werden Philosophie und Geschichte, Kunst, Literatur und Musik zum notwendigen Bestand einer allgemeinen Bildung, die Bildung für den Produktionsprozeß einschließt und zugleich vermenschlicht. Die Instrumente des Menschen werden zum menschlichen Instrument. Nun erst kann eine weiterführende Vermittlung entstehen, die sich als Schöpfung fortsetzt, deren Umfang unbegrenzt wird. Es ist kein Zufall, daß die kapitalistische Bildungsinstitution die Möglichkeit kultureller Aneignung einengt,

Bildung nur noch als Verwertungskanal bestimmt. Sie storniert damit auch eine verändernde Selbsterfahrung des Menschen, wie sie heute erst möglich ist. Bildungshilfe, die geleistet werden muß, ist Identitätsfindung des Menschen. Die Aneignung der kulturellen Hinterlassenschaft, die repressiv beschnitten wird, wird zur Bedingung seiner Identität, seiner Selbstentdeckung und schöpferischen Fortsetzung. Die Unteilbarkeit des Bedürfnisses, mit dem sich die Arbeit des Menschen erst gewinnt und ihn aus ihrer Determination heraustreten läßt, ist die Grundlage eines humanistischen Bildungsbegriffs, der sich von vulgärem Ökonomismus ebenso trennt wie von einer leeren idealistischen Verhüllung. Bildung wird in ihrer Gesamtheit in die gesamte Wirklichkeit einbezogen. Sie setzt ihr Vertrauen in die unbegrenzte Befähigung des Menschen.

Der Prozeß, auf den hier verwiesen wird, zielt auf die vollkommene Veränderung unserer Bedingung; er schließt zugleich an eine Überlieferung der Bildungsgeschichte an, mit der sich der Mensch als Zukunft begriff. Die historische Durchsetzung muß als ein Vorgang verstanden werden, mit dem die Gesellschaft schließlich von innen heraus zum Einsturz gebracht wird. Eine unmittelbare Forderung besteht in der völligen Freisetzung der Bildung von jeder Bedarfsplanung, mit der die Gesellschaft ihren Überfluß entzieht. Mit der veränderten Verteilung des gesellschaftlichen Produkts können entscheidende Prozesse eingeleitet werden. Die Voraussetzung für eine universelle Bildungsmöglichkeit wird mit ihr geschaffen; Bildung wird nicht mehr auf eine zukünftige Verwertung hin festgelegt, sondern in jeder Form allgemein. Die Forderung selbst kündigt die entstehende Veränderung an.

Der kollektive Charakter der Gesellschaft, ihre umfassende Sozialisation, das durchgängige System ihrer Abhängigkeiten verweisen auf einen Bildungsbegriff, der ihre Möglichkeit enthüllt. Es geht um die Freilegung eines Inhalts, der sich als werdende und unübersehbare Geschichte anzeigt. Mit den Mitteln der Gesellschaft wird das Bewußtsein jedoch lichtlos gehalten. Wir haben den Konkurrenzmechanismus verinnerlicht, und er hat uns deformiert. Arbeit und freie Zeit sind von zermürender Intensität. Versuche des Entkommens werden schnell in das Bestehende integriert, ihre Frucht kann nicht ausgetragen werden. Die gesellschaftliche Macht wird unsichtbar. Die Artikulation des Menschen ist ständigem Versiegen ausgesetzt, einem ständigen Entzug; jedes Wort gerät in fremde Hände und wird dem Bestehenden als neue Gewalt hinzugefügt. Befreiung verweist auf unendlich viele, mühselige Schritte, die ständig wieder abgebrochen, in ihr Gegenteil verkehrt werden, in Resignation enden. Dennoch ist ein Bedürfnis erkennbar, das die Wirklichkeit transzendiert; das Bedürfnis ist über die Wirklichkeit fortgeschritten. Es verweist überall auf Zukunft. In ihm ist menschliche Erfahrung, eine gemeinsame Erfahrung des Menschen, eine wachsende Erfahrung aller, da wir alle zu Opfern werden, gekreuzigtes und frei werdendes Bewußtsein.

Neue Antagonismen werden in Ansätzen erkennbar, von der spätkapitalistischen Gesellschaft erzeugt. Sie besitzen eine veränderte Qualität. Mit ihnen kündigt sich der Mensch als Subjekt in der Form einer unmittelbaren Besitzergreifung an, als totales Bedürfnis. Dieses Bedürfnis entzieht sich seiner materiellen Definition, es weist über seine materielle Bedingung hinaus, sucht sie in menschlichen Besitz zu nehmen. Die Streiks in Italien und Frankreich, im ersten Schattenriß auch in unserem Lande, beginnen, ihren begrenzten Charakter zu verlieren. Sie erweisen sich als Versuch, die Arbeitsbedingung im ganzen umzuwälzen, alle Produktion selbst zu organisieren, von jeder Entmündigung frei zu werden. Eine Zäsur wird erkennbar, ein realer Übertritt in die Zukunft. Alle Beschränkung wird überwunden. Man muß die Straßentheater in Frankreich beobachtet haben, mit denen das Volk sein eigenes Schicksal spielt und sich begreift, nicht mehr als Teilhaber eines verordneten Konsums, sondern als Mensch, der seiner selbst habhaft werden will. Ein neues Lied entsteht, spröde, durchdringend, von tiefem Schmerz und von kämpferischer Hoffnung. Inhalt und ästhetische Qualität dieser Zeugnisse sind ungewöhnlich. Man bemerkt, daß es sich um den gleichen Vorgang handelt, der auch der Besetzung einer Fabrik zugrunde liegt, um die Gleichzeitigkeit von ökonomischer und geistiger Befreiung, um eine umfassende Selbstdarstellung, um Totalität der Subjektwerdung. Der Wille zur Selbstbefreiung hebt an als Bedürfnis der Avantgarde der arbeitenden Klassen, heute und jetzt, und er umgreift alle Lebensäußerung. Er verbindet sich damit dem gesamten Befreiungsprozeß der Geschichte, den er nur umfassend macht. Die Forderung nach der Aufhebung des Privatbesitzes an Produktionsmitteln wird der Forderung nach Aufhebung des geistigen Eigentums verbunden. Hier wird Politik nicht durch Bildung unterlaufen, um dem härtesten Widerspruch auszuweichen, sondern der politische Prozeß selbst als Prozeß einer universellen Bildung gefaßt. Die Massenbefreiung, mit der die Universalität der Gattung als Bildungsauftrag zu Ende geführt wird, als Inbegriff aller Eigenverfügung, kann nur durch eine lange Kette selbständiger Akte verwirklicht werden. Die Erfahrung von Glück, die sie enthalten, ist unwiderrufbar. Ist das Bedürfnis vollkommen entwickelt, stürzt die alte Gesellschaft ein, sie kann ihm nicht widerstehen.

Zukunft wird zum Ausdruck wirklicher Erfahrung, in der sie bereits enthalten ist. Wir erfahren die Veränderung an uns selber. Mit dieser Erfahrung sind wir schon freigesetzt, auch als noch Unterworfenene. Der Vorgang, um den es hier geht, erfordert höchste Bewußtheit, eine stetige Einschätzung der politischen Bedingung, er bewegt sich über gefährliches Gebiet. Selbstmörderische Auslösungen liegen nahe. Die Schwierigkeiten sind offenbar, die Navigation ist ohne Seekarte. Dennoch bedarf es der Spontaneität. Mit ihr tritt der Mensch unvermittelter hervor, werden nicht nur die Schalen zerrieben, die Widersprüche unserer Verhaftung bloßgelegt; auch ein verborgener Inhalt wird gelöst, eine

menschliche Stimme, die aller Geschichte unterliegt und gehört werden will. Der Mensch taucht auf und verweist auf sein Bedürfnis, er vernichtet für einen Augenblick alle Zwänge, die ihm der Erziehungsprozeß seiner Geschichte auferlegt. Spontaneität bedarf des stetigen Rückbezugs auf die kontrollierende Reflexion, um Gestalt zu werden; aber die Gestalt nährt sich auch aus ihr, aus ihrem Hinweis auf Künftiges, auf freies, erlöstes, versöhntes Schaffen, auf einen Menschen, der von seiner Geschichte unbedroht ist.

Alle Utopie, die geschichtlich werden will, wurzelt im Topos. Sie muß in der Bedingung angelegt sein und in ihr schon erfahrbar werden. Sie ist nichts weiter als vorgezogene Wirklichkeit, imaginierte Entfaltung eines erkennbaren Beginns. Sie ist das Gedächtnis einer verdunkelten Welt. Die universelle Gattung, die die Fülle ihrer Möglichkeiten entläßt, ist die vollendete Utopie der Bildung. Zukunft ist auch hier nicht mehr, als was wir heute als Zukunft sein können. Die künftige Realität ist keine wesentlich andere als die, die schon erfahren wird, schmerzhaft im Alten verborgen lag, in ihm reif wurde, in ihm Ketten zerrieb.

VII.

Für die Geschichte des Bewußtseins bleibt der Intellektuelle eine wichtige Instanz. Er ist ein Produkt der bürgerlichen Gesellschaft. Sie erzeugte ihr eigenes Korrektiv, eine Negation hinter ihrem Rücken. Als Handelsgesellschaft, die Reflexion zur Grundlage hat, machte sie die Reflexion über sich selbst zum Bestand ihrer Wirklichkeit. Dies bleibt eine produktive Leistung von unbeendeter Aufarbeitung. Es war das bürgerliche Milieu, das den Zweifel erzeugte; der Intellektuelle war der gegen sich selbst gewandte Bürger. Er war Sinnbild einer extremen Entgegensetzung von körperlicher und geistiger Arbeit. Er war der Nomade der Gesellschaft, führte sie zu dem in ihr selbst angelegten Ende, war Bürger zweier Welten, wohnhaft in wachsenden, abstrakten Städten, ohne Boden unter den Füßen. Es war seine Aufgabe, das Bestehende aufzulösen, an sich die vollkommenste Auflösung zu erfahren. Er war das gezeichnete Kind der Gesellschaft, ihr gebrochener Reflex als gebrochenes Verhältnis zu sich selber, doch mehr als dies. In der Auflösung, die stets auch Prozeß der Auflösung und der Wiedergewinnung des Ich ist, in der Anatomie des Bestehenden, wird zerschlagene Humanität bloßgelegt und gerettet.

Mit dem Untergang der alten bürgerlichen Gesellschaft ist auch der Gegenstand verloren, an dem der Intellektuelle sein Bewußtsein gewann, Machtlosigkeit als geistige Macht erfuhr. Seine Lust wird krank. Der Gegenstand hat sich verändert; man zerreibt sich an etwas, das sich als nichts erweist, aber doch ungeheuerlich ist. Die verwirklichte Warengesellschaft, die das Subjekt zum

Verschwinden bringt, hat den Intellektuellen dem Siechtum ebenso überlassen wie die Gesellschaft, deren Produkt er war. Er produziert nun für den Verbrauch, als Teil der Verwertungsmaschine, wird selbst verbraucht. Man kann Zeuge der Wahrheit sein, aber es muß jemanden geben, der einen dafür schlägt, es muß ein Publikum geben. Auch das Leiden bedarf einer sublimen Lust, um ertragbar zu sein. Im Funktionssystem des Spätkapitalismus bleibt davon nichts. Der Intellektuelle wird Zyniker; er ist nur noch pauperisiert.

Um seiner Demoralisation zu entgehen, wird der Intellektuelle zum selbsternannten Führer der Massen. Er setzt sich als Vormund, setzt Arbeitsteilung unbegrenzt fort. Er findet eine neue Funktion, um seine Depossedierung zu verhindern. Sein Privatbesitz ist das geistige Eigentum, dessen Inbegriff er ist, und er möchte es ewig machen, um die Unmündigkeit zu verewigen. Er entdeckt die Domäne, die einen Ausweg öffnet. Er leugnet die Klasse, der er entstammt, doch nur, um sie als Herrschaft fortzusetzen. Das beschädigte Produkt einer alten Gesellschaft hat die Wahl zwischen Preisgabe und rettendem Salto mortale.

Es bleibt eine letzte Aufgabe, die dem Intellektuellen zufällt. Er hat seine eigene Aufhebung vorzubereiten, als Aufhebung des Widerspruchs, der ihn gezeugt hat. Der Widerspruch der Arbeitsteilung, von Einsamkeit des Bewußtseins und bewußtloser Einsamkeit, der mit ihm seine äußerste Zuspitzung erfährt, muß von ihm selber erkennend überwunden werden. Seine Hilfe ist nichts weiter als unbestechliche Arbeit, als Frage nach dem Verbleib des Menschen, und die Entschlossenheit, keine Verletzung dieser Frage zu dulden. Das praktisch politische Wirken erhält sich durch ungezählte Vermittlungen, die Verwirklichung eines nächsten, noch so bescheidenen Schrittes ist sein würdiges Gebot. Doch bleibt auch anderes, das sich dieser Bedingung entzieht und sich der Geschichte abgilt. Bildung und Überlebensfähigkeit verweisen gerade hier auf eine verzehrende Beziehung; das Wort droht zu versagen. Es ist der Aufhebungsprozeß des Intellektuellen, in verwundbarster Selbstachtung zu Ende geführt, der mit seiner Vollstreckung Humanität bloßlegt, die aus dem Zerstörten kommt, aus einer Zerstörtheit, die sich nicht aussprechen kann. Es ist sein langsamer Untergang, der sich dem Aufstieg verbindet, seiner Wiedergewinnung als Mensch.

VIII.

Geschichte ist ohne Gewißheit. Sie verbürgt keine Zukunft. Sie enthält kein Gesetz, das sich unabhängig vom Menschen vollzieht, um ihn an sein Ziel zu bringen. Das in ihr geschehene Leid wird nicht ungeschehen, kann nicht rückwärtig versöhnt werden, weil es von lebenden Menschen erfahren wurde, die

nie wiederkehren. Nur die Vorstellung will es auslöschen, weil uns die Sinnlosigkeit verletzt; die Vernunft blickt auf den Weg der Geschichte zurück, um ihn als Weg zu sich selbst zu begreifen, und stößt an schmerzliche Grenzen. Es gibt Hinweise auf die Zukunft, aber keine Sicherheit. Gewißheit schließlicher Erfüllung ist Glaube, durch Erfahrung nicht ungedeckt, aber durch sie allein nicht bestätigt. Die Menschheit kann physisch und psychisch so weit beschädigt werden, daß sie unter den Rand der Widerstandsfähigkeit gedrängt wird, ihre Zukunft nicht mehr bewältigen kann, durch Neurose und Hunger denaturiert. Dies ist nicht unmöglich. Die Verwertung des „Humankapitals“ verschleißt unaufhörlich. Mit der naturwissenschaftlichen Gesellschaft ist ein neuer Mythos entstanden, mit dem sich die Gesellschaft als unabwendbare Wahrheit über uns verhängt, der wir ausgeliefert sind. Ihre Entmythologisierung erfordert veränderte, schwierige Denkprozesse. Wir haben nur gelernt, das offen Irrationale zu überführen; die Irrationalität, die sich als Ratio ausgibt, hält sich verborgen. Der Kapitalismus ist keineswegs am Ende; er wuchert vielmehr, ist tief verinnerlicht, hält die Vorstellung besetzt. Nur die alte bürgerliche Klasse als produktives geistiges Phänomen ist untergegangen. Befreienden kollektiven Prozessen kommt in Ländern wie China eine ungleiche Bedeutung zu, da sich eine gemeinschaftliche Organisation der Arbeit unter Überspringung kapitalistischen Verkehrs weithin unversehrt in die Gegenwart überführen konnte. In unserer Gesellschaft schleppt der gleiche Prozeß psychische Versehrtheit von Beginn an mit. Wir können unsere Zukunft aber nur über unsere eigene Bedingung ableiten, in die die fremde zwar mit hineinreicht, als gemeinsame Sache der Menschheit, aber unsere Aufgabe nicht löst. Wird mit dem Weltverkehr auch die gegenseitige Abhängigkeit aller immer mehr erweitert, so ist es doch nur ein Fluchtversuch, Befreiung von anderen zu erwarten. Wir müssen uns in unserem eigenen Widerspruch als Menschen erkennbar machen.

Der Vorgang der Abarbeitung ist ohne Erbarmen. Doch ist unter der Decke der Gesellschaft ein Bedürfnis erkennbar, sie zu überwinden, mit einer gänzlichen Veränderung des Menschen über sie hinaus zu gelangen. Die Widersprüche werden nicht mehr im Unbewußten belassen, wo sie uns zerstören; sie werden zum Hebel der Veränderung. Die menschlichere Zukunft wird das Ergebnis ungezählter Versuche sein, eines stetigen Neuanfangs in der Summe der Rückschläge. Eine ganze Vergangenheit ist zu überwinden. Die Veränderung des Menschen, die mit der Veränderung eines politischen Systems allein nicht zu bewirken ist, bleibt die schwierigste Aufgabe. Wird mit dem Sieg des Menschen über die Natur eine unbekannte Möglichkeit seines Werdens geöffnet, so hilft kein Dogmatismus, der die Wirklichkeit einem gefügigen Begriff unterwirft und den Menschen damit aufhält. Alle bisherigen Erkenntnisse müssen korrigierbar sein. Dogmatismus ist Rückfall in eine Vergangenheit, in der wir unmündig waren, Unfähigkeit, auf den eigenen Füßen zu stehen. Mit ihm wird

Herrschaft aufrecht erhalten, die über uns verfügt. Er ist die Negation der Aufklärung, mit der die Frage nach uns selbst unbeendbar gesetzt wird. An der Frankfurter Universität ist an einer Mauer noch immer ein Satz des Jahres 1968 zu lesen, wenn auch verblichend: „Nehmt Euch die Freiheit der Wissenschaft, entdeckt, was Ihr wollt!“ Übrig blieben weithin Dogmatiker, die sich therapeutisch aneinander festhalten. Die Freiheit des Werdens will ausgehalten sein, sie ist eine schwere Last.

Geht man noch einmal auf den Ausgangspunkt zurück, so erträgt der Mensch ein entmenschlertes Überleben nicht; er richtet sich gegen sich selbst, mit zerstörerischem Antrieb. Physisches Überleben aber bildet die Voraussetzung eines jeden Entwurfs von Zukunft. Es ist heute nicht gewiß. Bildung versteht sich als fortschreitende Befreiung des Menschen zu sich selbst. Sie kann Überleben nur als Öffnung eines reicheren Lebens verstehen. Die Veränderung jedoch, die damit notwendig wird, stößt auf enge Grenzen; das historische Interessensystem steht ihr im Wege. Es kann sich auf die Notwendigkeit physischen Überlebens berufen. Der Widerspruch ist nicht unauflösbar. Das Bewußtsein, das die Bildung bewirkt, ist auch Bewußtsein von der eigenen Bedingung, von der Bedingung der Realisierbarkeit ihrer Perspektive. Die Revolution in Permanenz wird sich in Grenzen bewegen müssen, die durch die Drohung einer kollektiven Selbstvernichtung gesetzt sind. Dennoch bleibt die begründete Aussicht, daß unwiderstehbar Menschlichkeit wird. Die Gesellschaft muß so gebildet sein, daß sie ihr menschliches Ziel kennt und die Gefährdung, in der sie sich befindet. Zwischen Ziel und Gefährdung ist der Weg zu finden. Bewußtsein ist alles.

Editorische Hinweise

(Die Veröffentlichung in der 1979–1981 erschienenen ersten Ausgabe der Schriften wird unter „Schriften I–IV“ vermerkt.)

1. Jan Amos Comenius: Grundriß eines Vermächtnisses. Rede in der Herborner Kirche anläßlich des 300jährigen Todestages.

In: Der Evangelische Erzieher, Juli 1971, S. 261–265; Ernst Schering u.a. (Hrg.): Evangelium – Religionsunterricht – Gesellschaft. Festschrift für Friedrich Hahn zum 60. Geburtstag am 13. Dezember 1970. 1972. S. 49–53; Schriften I, S. 197–202.

Heydorn hat diese Rede am 20. November 1970 im Anschluß an eine internationale wissenschaftliche Tagung gehalten, die vom 16.–20. November 1970 in der Evangelischen Akademie Arnoldshain stattfand. Diese Tagung, die in Verbindung mit dem Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Abteilung für Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt durchgeführt wurde, stand unter dem Thema „Jan Amos Comenius. Aktualität und Bedingung seines Werks“. Vorausgegangen war für die Teilnehmer dieser Tagung ein Symposium der Holländischen Akademie der Wissenschaften am 13.–14.11.1970 in Amsterdam, bei der auf Antrag Heydorns eine Internationale Comenius-Gesellschaft gegründet wurde.

S. dazu auch den Bericht von Heinz-Joachim Heydorn „Comenius-Symposium“ in: Zeitschrift für Pädagogik, 2/1971, S. 241–242.

S. auch Text 10 in Band 2 und Text 12 in Band 1.

2. Zur Aktualität der klassischen Bildung.

In: Jenseits von Resignation und Illusion. Beiträge anläßlich des 450jährigen Bestehens des Lessing-Gymnasiums, der alten Frankfurter Lateinschule von 1520. Hrg.: Heinz-Joachim Heydorn u. Karl Ringshausen. 1971. S. 180–193; Schriften I, S. 308–321; Auszugsweise unter dem Titel „Gegen eine neue Gesellschaft von Sklaven. Erst heute haben wir die Chance, die Schulen der Lebensnot in Schulen der Bildung zu verwandeln“ in: Frankfurter Rundschau, 20.2.1971.

Dem Text „Zur Aktualität der klassischen Bildung“ liegt die Festrede anläßlich des 450jährigen Bestehens des Lessing-Gymnasiums in Frankfurt a.M. am 16.1.1971 zugrunde. Der gleiche Vortrag wurde zum 650jährigen Bestehen der Kieler Gelehrtenschule am 19.9.1970 im Rahmen eines Festaktes im Kieler Schloß gehalten.

Für „eine Enquete über die Rolle des griechisch-lateinischen Geisteserbes in der Bildungsgesellschaft von morgen“, die die Zeitschrift „Wort und Wahrheit

– Monatsschrift für Religion und Kultur“ in ihrer Ausgabe Januar/Februar 1964 veröffentlichte – an ihr beteiligten sich 57 „Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens aus Politik und Wirtschaft, Organisationswesen und Gewerkschaften, aus Wissenschaft, Technik und Publizistik“ – gab auch Heydorn Antworten auf die drei Fragen, die sich im Kern ebenfalls auf die „Aktualität der klassischen Bildung“ konzentrierten. Die Fragen waren:

- 1. Sind im geistigen Erbe der Antike heute noch gültige Werte enthalten, so daß deren lebendige Überlieferung auch für unsere Zivilisation unerlässlich bleibt?*
- 2. Im positiven Fall: Welchen Raum und welche Funktion hat in der technischen Welt eine Bildung, die sich am antiken Erbe orientiert?
Im negativen Fall: Warum hat das antike Erbe heute seine Verbindlichkeit, seinen menschlichen Modellcharakter Ihrer Meinung nach eingebüßt?*
- 3. Welche Folgerungen ergeben sich daraus für unser heutiges Erziehungs- und Bildungssystem?*

Heydorn antwortete:

Zu Frage 1: Die Frage muß bejaht werden. Es kann sich jedoch an dieser Stelle nur darum handeln, auf einige wenige, besonders bedeutsame Gesichtspunkte hinzuweisen.

Entscheidend bleibt, daß der antike Geist, vornehmlich in seiner griechischen Form, die Grundkategorien des Denkens aus ihrem mythischen Bezogensein erlöst und zur unmittelbaren Gewärtigkeit erhoben hat. Den ersten großen archaischen Versuchen der Abstraktion wohnt zugleich eine bleibende Bestimmtheit inne; angesichts des mangelnden empirischen Materials wird der Geist in seinen tragenden Bezügen erfaßt. So wird der Gegensatz von Werden und Sein, durch Heraklit und Parmenides apodiktisch dargelegt, zum Ausgangspunkt aller Selbst- und Welterfahrung. Platon, Aristoteles und Plotin, nicht zuletzt aber auch im Hinblick auf Akzente eines neueren Bewußtseins Demokrit, umschließen fast alle Voraussetzungen, aus denen sich unser Denken bis zur Gegenwart entfaltet hat.

Darüber hinaus ist das Christentum als historische Erscheinung ohne die Antike nicht faßbar, so sehr es auch der Sache nach die Antike verwandelt und umgedeutet haben mag. Alle großen säkularen Bewegungen unserer Geschichte schließen sich zudem an das christliche Heilsverständnis an, in seiner katholischen, protestantischen, aber auch byzantinischen Prägung. Die Sprache des Neuen Testaments vor allem enthält den Schlüssel zu den bestimmenden Kategorien menschlichen Selbstverständnisses bis in unsere Gegenwart; als Erbe der Antike muß in diesem Zusammenhang auch die Sprache des Alten Testaments unzweifelhaft genannt werden, an der Span-

nung zwischen messianischer und eschatologischer Weltdeutung wird die These begreifbar. Sie ist für unsere geistige Welt von erheblicher Bedeutung. So gibt es ohne sie keinen fundierten Zugang zum Problem des Marxismus.

Schließlich wohnt den antiken Sprachen ein besonderer Modellcharakter inne: Die Bildfülle, der Nuancenreichtum und die Ausdeutbarkeit des Griechischen, die Logizität des Lateinischen und die spröde, verdichtende Kraft des Hebräischen vermitteln Weltzugänge, wie sie durch den funktionalistischen Bezug der lebenden europäischen Sprachen nicht ersetzbar sind; vielmehr wird die moderne Sprache nach Kenntnis der antiken erst recht in Besitz genommen.

Zu Frage 2: Naturwissenschaftliches und anthropologisches Grundverständnis sind in den Denkformen der Antike noch ganz verbunden, das Problem des Menschen ist nicht isoliert von der Frage nach der Natur. Abgesehen davon, daß auch die technisch-naturwissenschaftliche Welt auf antike Kategorien zurückweist und ihr Verständnis durch die spezifische Entwicklung des Abstraktionsvermögens, wie es die humanistische Bildung befördert, erleichtert wird, stellt sich eine Frage von höchster Bedeutung: die Frage nach der Überwindung des Widerspruches zwischen der technisch-industriellen, durch die Naturwissenschaften bestimmten Welt und der Möglichkeit einer geistig begründeten Existenz des Menschen. Dieser Gesichtspunkt schließt bei der Überlieferung des antiken Erbes von vornherein eine neuhumanistische Interpretation aus, durch die der Antike die Funktion einer idealistischen Verschleierung des Wirklichen zugewiesen und damit der Realitätsflucht gedient wird.

Mit der Fülle des empirischen Materials, das an den Menschen unter den gegebenen Umständen herangetragen wird, droht das Beziehungssystem verdunkelt zu werden, innerhalb dessen dieses Material geordnet und dem menschlichen Selbstverständnis dienstbar gemacht werden muß. Durch die von der Antike entwickelten Kategorien wird ein solches Beziehungssystem vornehmlich vermittelt. Die Bedeutung der empirischen Wissenschaften, insbesondere der Soziologie, darf in keiner Weise bestritten werden; Ordnung, Sinn und ethische Relevanz enthalten sie aber nicht durch sich selbst, sondern durch ihre Bezugspunkte. Sich selbst überlassen, enthalten sie vielmehr Aspekte äußerster Gefährdung.

Gerade in der gegenwärtigen Welt ist schließlich die Kommunikation zwischen Menschen angesichts der ideologischen Widersprüche von erheblicher Bedeutung. Kommunikation jedoch geschieht wesentlich durch das präzise Verstehen der geistigen Position des anderen, dies gilt insbesondere im internationalen Verkehr. Indem Positionen durch ihre begriffliche Bestimmbarkeit erkennbar werden, ist über das rein Persönliche oder aus-

-

schließlich Interessenverhaftete hinaus die Möglichkeit menschenfördernder Auseinandersetzung gegeben. Der Ausgangsort unserer Terminologie in der Antike ist unverkennbar und in den Nationalsprachen, einschließlich der außereuropäischen, weithin aufbewahrt; die unmittelbare Kenntnis eröffnet bedeutsame Zugänge im nationalen und internationalen Gespräch. Zugleich kann eine ursprunghafte Gemeinsamkeit trotz aller Gegensätze erkennbar werden.

Zu Frage 3: Indem die Schule auch einen Bereich zum Gegenstand der Bildung macht, der zwar funktionalistisch nicht unmittelbar einsichtig wird, sondern relativ zweckfrei erscheint, dient sie dem wohlverstandenen Zweck, Wirklichkeit zu vermenschlichen. Dazu aber ist es notwendig, die Vorstellung der Antike von einer konservativ-hierarchischen Bildungsauffassung zu lösen, das ihr innewohnende geistige Spannungsverhältnis freizulegen und dem Menschen in seiner unmittelbaren Verhaftung darzutun. Die Bedeutung der Antike für unser Bildungswesen schließt strukturelle Reformen in keiner Weise aus, wie sie notwendig sind; sie schließt nur ein, daß auch in ihnen die Möglichkeit einer Bildung aufgehoben bleiben muß, deren Bedeutung nicht nur im Begriff der Kontinuität wirksam bleibt, sondern durch ihre immanente, alle Wirklichkeit wieder neu öffnende Fragestellung. S. auch Text 25 in Band 1.

3. Die Hinterlassenschaft des Jan Amos Comenius als Auftrag an eine unbeendete Geschichte.

In: Jan Amos Comenius – Geschichte und Aktualität 1670–1970. 2 Bde. Hrg. Heinz-Joachim Heydorn. 1971. Bd. 1, S. 9–32; Heinz-Joachim Heydorn / Gernot Koneffke: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. 2 Bde. 1973. Bd. 1, S. 15–49; auszugsweise in: Schule und Nation, Heft 4/1970, S. 15–17; Schriften I, S. 203–227. S. auch Text 12 in Band 1.

4. Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs.

Erstveröffentlichung 1972 in der Edition Suhrkamp, Frankfurt; Schriften III, S. 95–184. Die Veröffentlichung dieses Textes in dem 1980 erschienenen Band 3 der Bildungstheoretischen Schriften wurde durch Zitatnachweise ergänzt, die in der Ausgabe von 1972 nicht enthalten waren. Sie sind hier in einer überarbeiteten Form übernommen worden.

5. Notizen zum Bildungsbegriff.

In: Hermann Horn (Hrg.): Entscheidung und Solidarität. Festschrift für Johannes Harder. Beiträge zur Theologie, Politik, Literatur und Erziehung. 1973. S. 207–212.

Die enge Verbundenheit Heydorns mit dem Schriftsteller, Übersetzer und Pädagogen Johannes Harder hatte ihren Ursprung in der Bekennenden Kirche, der beide seit Beginn der Nazizeit angehörten. Johannes Harder wurde 1903 als Sohn einer westpreußischen mennonitischen Kolonistenfamilie in Rußland geboren. Er studierte Wirtschaft, Literaturwissenschaft, Slavistik und Philosophie in Königsberg, war aktiver Teilnehmer der deutschen Jugendbewegung und später Mitsiedler auf den Bruderhöfen in Sachsen, Thüringen und in der Rhön. 1928–1933 war er Verleger und Schriftleiter, von 1933–1945 stand er im Dienst der Bekennenden Kirche. 1946–1968 lehrte Harder als Professor für Sozialwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Wuppertal.

6. Zum Widerspruch im Bildungsprozeß.

In: Das Argument, Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, Nr. 80, Sonderband Schule und Erziehung (V), August 1973. S. 1–12; Schriften III, S. 269–281.

7. Bildungstheorie Hegels.

In: Einleitung zu Gustav Thaulow, Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht. Reprint. 1973. S. 3–40; Heinz-Joachim Heydorn/Gernot Koneffke: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. Bd. 2. 1973. S. 85–131; Schriften III, S. 231–268.

8. Zur pädagogischen Bedeutung der Vermittlung von Faschismus und Widerstand.

In: Frankfurter Buchwoche 9.–15. Mai 1973. Antifaschistische Bücher, Platten, Plakate, Grafik. 1973. S. 29–32; Schriften I, S. 150–153.

Das Heft „Frankfurter Buchwoche“ ist als Programmbroschüre zu einer Ausstellung ausgewählter Bücher und Zeitschriften des antifaschistischen Widerstandes und der Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus und Neofaschismus in der Bundesrepublik Deutschland erschienen. Initiatorin dieser Ausstellung war die Vereinigung der Verfolgten des Naziregimes (VVN).

S. auch Text 27 in Band 1.

9. Zur Bildungsgeschichte des deutschen Imperialismus. Die Schulkonferenzen von 1890 und 1900.

In: Heinz-Joachim Heydorn u. Gernot Koneffke (Hrsg.): Zur Bildungsgeschichte des deutschen Imperialismus. Einleitungen zur Neuherausgabe der Preußischen Schulkonferenzen 1890/1900 und der Reichsschulkonferenz von 1920. Reprint 1973. – I. Verhandlungen über Fragen des höheren

Unterrichts, Berlin 4.–17. Dezember 1890. S. 1–25; II. Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin, 6.–8. Juni 1900. S. 26–38; Heinz-Joachim Heydorn/Gernot Koneffke: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. 2 Bde. 1973. Bd. 2. S. 179–238; Schriften III, S. 185–230.

10. Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht.

In: Hilmar Hoffmann (Hrg.): Perspektiven der kommunalen Kulturpolitik. Beschreibungen und Entwürfe. 1974. S. 15–36; Schriften III, S. 282–301.

**Heinz-Joachim Heydorn
Werke
Studienausgabe**

**Herausgegeben von Irmgard Heydorn
Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick**

Bildungstheoretische und pädagogische Schriften (Band 1–4)

Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. 1949–1967

Einleitung: Gernot Koneffke. Aus dem Inhalt: Zur geistigen Situation der Studentenschaft (1947); Hoffnung im Ungewissen. Erziehung in unserer Zeit (1951); Die gesellschaftliche Funktion der Erziehung (1953); Zur inneren Schulverfassung. Elemente und Kritik der deutschen Bildungs-ideologie (1967).

*2004. Studienausgabe Band 1. 278 Seiten. Broschur. Ldpr. 20,- Euro (D)
ISBN 3-88178-331-8*

Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. 1967–1970

Humaniora und Naturwissenschaften (1968); Wilhelm von Humboldt. Abstand und Nähe (1968); Zur Genese des Neuhumanismus (1969); Elemente einer Friedenserziehung (1969).

*2004. Studienausgabe Band 2. 308 Seiten. Broschur. Ldpr. 22,- Euro (D)
ISBN 3-88178-332-6*

Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. 1970

Grundlagen – Perioden – Aussicht.

*2004. Studienausgabe Band 3. 336 Seiten. Broschur. Ldpr. 24,- Euro (D)
ISBN 3-88178-333-4*

Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. 1971–1974

Zur Aktualität der klassischen Bildung (1971); Die Hinterlassenschaft des Jan Amos Comenius als Auftrag an eine unbeendete Geschichte (1971); Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs (1972); Bildungstheorie Hegels (1973); Überleben durch Bildung. Umriß einer Aussicht (1974).

*2004. Studienausgabe Band 4. 290 Seiten. Broschur. Ldpr. 20,- Euro (D)
ISBN 3-88178-334-2*

Heinz-Joachim Heydorn
Werke
Studienausgabe

Herausgegeben von Irmgard Heydorn
Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick

Philosophische Schriften (Band 5–6)

Julius Bahnsen.

Eine Untersuchung zur Vorgeschichte der modernen Existenz. 1952
Wahrheit und Vordergründe; Der Mensch und das Schicksal; Geburts-
stunde des Nihilismus; Etappen der Verwirklichung; Schopenhauer und
die Krise; Widerspruch und Überwindung; Der Wille und die Geschichte;
Staat und Gesellschaft; Die Dialektik des Rechts; Kommentar zur Zeit;
Kritische Nachschrift.

2004. Studienausgabe Band 5. 280 Seiten. Broschur. Ldpr. 20,– Euro (D)
ISBN 3-88178-335-0

Philosophische Schriften. 1939–1974

2005. Studienausgabe Band 6. 340 Seiten. Broschur. Ldpr. 24,– Euro (D)
ISBN 3-88178-336-9

Politische Schriften. 1946–1974 (Band 7)

2005. Studienausgabe Band 7. 440 Seiten. Broschur. Ldpr. 30,– Euro (D)
ISBN 3-88178-337-7

Vermischte Schriften. 1942–1974 (Band 8)

2005. Studienausgabe Band 8. 340 Seiten. Broschur. Ldpr. 24,– Euro (D)
ISBN 3-88178-338-5

Literarische Arbeiten.

Gedichte – Nachdichtungen – Prosa – Aphorismen (Band 9)

2005. Studienausgabe Band 9. 330 Seiten. Broschur. Ldpr. 24,– Euro (D)
ISBN 3-88178-339-3

Die menschlichere Zukunft wird das Ergebnis ungezählter Versuche sein, eines stetigen Neuanfangs in der Summe der Rückschläge. Eine ganze Vergangenheit ist zu überwinden.

Die Veränderung des Menschen, die mit der Veränderung eines politischen Systems allein nicht zu bewirken ist, bleibt die schwierigste Aufgabe. Wird mit dem Sieg des Menschen über die Natur eine unbekannte Möglichkeit seines Werdens geöffnet, so hilft kein Dogmatismus, der die Wirklichkeit einem gefügigen Begriff unterwirft und den Menschen damit aufhält. Alle bisherigen Erkenntnisse müssen korrigierbar sein. Dogmatismus ist Rückfall in eine Vergangenheit, in der wir unmündig waren, Unfähigkeit, auf den eigenen Füßen zu stehen. Mit ihm wird Herrschaft aufrecht erhalten, die über uns verfügt. Er ist die Negation der Aufklärung, mit der die Frage nach uns selbst unbeendbar gesetzt wird. An der Frankfurter Universität ist an einer Mauer noch immer ein Satz des Jahres 1968 zu lesen, wenn auch verbleichend: „Nehmt Euch die Freiheit der Wissenschaft, entdeckt, was Ihr wollt!“